

ISSN 1816-5435
ISSN (online) 2224-8935

№ 2/2022

международный научный журнал
International Scientific Journal

www.psyjournals.ru/kip

культурно-историческая
ПСИХОЛОГИЯ



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

cultural-historical
PSYCHOLOGY

Международный научный журнал

International Scientific Journal

Культурно-историческая психология

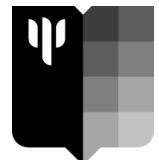
2022. Том 18. № 2

Cultural-Historical Psychology

2022. Vol. 18, no. 2

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ

Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования <i>А.М. Поляков</i>	4
Воплощенное познание в образовании: возможности и ограничения гибридных репрезентаций <i>Н.И. Логинов, А.О. Мадни, В.Ф. Спиридонов</i>	13

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Структурный анализ результатов нейропсихологического обследования детей 6–9 лет <i>А.М. Букиннич, А.А. Корнеев, Е.Ю. Матвеева, Т.В. Ахутина, А.Н. Гусев, А.Е. Кремлев</i>	21
Neuropsychological and Electrophysiological Profiles in Adolescent with ADHD: a Qualitative Approach <i>Н.Н. Soto, Yu. Solovieva, H.G. Pelayo, X.Z. Rivas, R. Machinskaya, L.R. Quintanas, I. Hazin</i>	32
Проявления дефицита социального познания у детей с задержкой психического развития <i>Я.К. Смирнова, А.В. Макашова</i>	45
Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями <i>Ю.А. Быстрова</i>	54

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Роль вербальной репрезентации в оценке категориальных суждений <i>А.А. Котов, И.А. Асланов, Ю.В. Судоргина</i>	62
Непроизвольная интеграция результатов перцептивной активности другого индивида в собственную перцептивную активность <i>Н.Е. Зотова, [М.В. Зотов], И.С. Короткова</i>	73
Временной фокус как медиатор взаимосвязи между культурными ценностями и субъективным счастьем: на материале Эквадора и России <i>Е.В. Забелина, Х. Круз-Карденас, Х. Гуаделупе-Ланас, О.С. Дейнека</i>	82
Метаморфозы «на краю света»: транзитивное общество теленгитов обособленного селения <i>А.С. Обухов, Ю.С. Овчинникова, Н.В. Ткаченко</i>	90
Русскоязычная версия опросника духовных переживаний <i>О.А. Сычев, А.М. Беспалов, И.В. Аношкин, М.С. Власов</i>	98

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ

Развитие морального сознания у детей старшего дошкольного возраста посредством проблемно-противоречивых ситуаций <i>Т.Е. Чернокова, А.Л. Гуляева</i>	108
---	-----

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» <i>Е.И. Перикова, В.М. Бызова</i>	116
Воспринимаемая коллективная преемственность: адаптация шкалы для российского контекста <i>М.А. Терскова, Н.И. Богатырева, А.А. Иванов, М.О. Романова, А.О. Быков, В. Анкушев</i>	127

ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ

Л.С. Выготский в 21 веке: влияние на психологию эмоций (на основе англоязычных диссертаций) <i>А.А. Леонтьева</i>	136
--	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Как делается деятель. Юбилейное интервью с Н.Н. Нечаевым. Часть 1. «Психология и жизнь»	145
---	-----

Contents

THEORY OF METHODOLOGY

- The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation
A.M. Polyakov 4
- Embodied Cognition in Education: Possibilities and Limitations of Hybrid Representations
N.I. Loginov, A.O. Madni, V.F. Spiridonov 13

SPECIAL PSYCHOLOGY

- Structural Analysis of the Neuropsychological Data for 6–9-year-old Children
A.M. Bukinich, A.A. Korneev, E.Yu. Matveeva, T.V. Akhutina, A.N. Gusev, A.E. Kremlev 21
- Neuropsychological and Electrophysiological Profiles in Adolescents with ADHD: a Qualitative Approach
H.H. Soto, Yu. Solovieva, H.G. Pelayo, X.Z. Rivas, R. Machinskaya, L.R. Quintanas, I. Hazin 32
- Manifestations of Social Cognition Deficit in Children with Mental Retardation
Ya.K. Smirnova, A.V. Makashova 45
- Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities
Yu.A. Bystrova 54

EMPIRICAL STUDIES

- The Role of Verbal Representation in Assessment of Category Judgments
A.A. Kotov, I.A. Aslanov, Yu.V. Sudorgina 62
- Involuntary Integration of Another Person's Perceptual Activity Outcomes into the Individual's Own Perceptual Activity
N.E. Zotova, M.V. Zotov, I.S. Korotkova 73
- Temporal Focus as a Mediator between Cultural Values and Subjective Happiness: Evidence from Ecuador and Russia
E.V. Zabelina, J. Cruz-Cárdenas, J. Guadalupe-Lanas, O.S. Deyneka 82
- Metamorphoses “At the Ends of the Earth”: Telengit Transitive Society at Solitary Village
A.S. Obukhov, Yu.S. Ovchinnikova, N.V. Tkachenko 90
- Russian Version of the Sources of Spirituality Scale
O.A. Sychev, A.M. Bepalov, I.V. Anoshkin, M.S. Vlasov 98

THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

- The Development of Moral Consciousness in Older Preschool Children Through Problematic Contradictory Situations
T.E. Chernokova, A.L. Gulyaeva 108

METHODOLOGICAL ISSUES

- Factor Structure of the Russian Version of the “Metacognitive Awareness Inventory”
E.I. Perikova, M.V. Byzova 116
- Perceived Collective Continuity: Scale Adaption for the Russian Context
M.A. Terskova, N. Bogatyreva, A.A. Ivanov, M.O. Romanova, A.O. Bykov, V. Ankushev 127

VYGOTSKY STUDIES

- L.S. Vygotsky in the 21st Century: Impact on Psychology of Emotion (based on dissertations in English)
A.A. Leontyeva 136

MEMORY DATES

- How is the Actor Made. The Anniversary Interview with N.N. Nechaev. Part 1, Psychology and Life 145

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ
THEORY AND METHODOLOGY

Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования

А.М. Поляков

Белорусский государственный университет (БГУ), г. Минск, Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Рассматривается проблема развития сознания индивида как процесса овладения формами культуры и формирования связей между его структурными компонентами. Предлагается гипотеза о том, что различные типы культурных форм, которыми овладевает человек, выполняют функцию построения системных связей между компонентами структуры сознания. Овладение соответствующими типами культурных форм имеет определенную онтогенетическую последовательность. На основе функционального критерия и в соответствии со структурой сознания предлагается типология культурных форм, которые разделены на две группы — знаковые и символические. Знаковые формы представляют субъект-объектные связи и отношения, а символические — субъект-субъектные. К знаковым формам отнесены предметы-заместители (предметные действия), пространственные схемы, модели, слова-понятия, социальные жесты; к символическим — телесные практики, художественные образы, экспрессивные жесты, мифы (нарративы), символы. Промежуточное положение занимают семантические коды. Дифференциация представлений о функциях и онтогенезе освоения различных культурных форм может использоваться для создания единой практики психологической помощи детям и подросткам, основанной на культурно-историческом подходе.

Ключевые слова: сознание, развитие, опосредствование, культурная форма, знак, символ.

Благодарности. Автор благодарит за обсуждение статьи Е.С. Слепович.

Для цитаты: Поляков А.М. Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>

The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation

Alexey M. Polyakov

Belarusian State University, Minsk, Belarus
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

The problem of the development of individual consciousness as a process of acquisition of cultural forms and the formation of relations between its structural components is considered. The hypothesis is proposed that the various types of cultural forms which a person acquires build systemic links between components of the structure of consciousness. Acquisition of the corresponding types of cultural forms has a certain ontogenetic sequence. The typology of cultural forms is proposed. It is based on a functional criterion and correlates with the structure of consciousness. The cultural forms are divided into two groups — sign and symbolic. The sign forms represent the agent-to-object links and relations. The symbolic forms represent the agent-to-agent ones. The sign forms include objects-substituents (objective actions), spatial patterns, models, word-concepts, social gestures. Symbolic ones include bodily practices, artistic images, expressive gestures, myths

(narratives) and symbols. Semantic codes occupy an intermediate position. Differentiation of ideas about the functions and ontogeny of assimilation of various cultural forms can be used to create a uniform practice of psychological assistance to children and adolescents based on a cultural-historical approach.

Keywords: consciousness, development, mediation, cultural form, sign, symbol.

Acknowledgements. The author is grateful for the discussion of the article to Slepovich E.S.

For citation: Polyakov A.M. The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 4–12. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180201>

Проблема исследования

Развитие сознания человека в культурно-исторической психологии напрямую связывается с овладением культурными формами как психологическими орудиями. Этот процесс составляет сущность социализации индивида, поскольку обеспечивает присвоение культурно-исторического опыта. В связи с этим проблема развития опосредствования приобретает особую остроту в контексте создания разнообразных развивающих (образовательных, коррекционных) психолого-педагогических практик [4–9; 11; 16; 18; 21; 23–25].

Их создание предполагает раскрытие внутренней стороны освоения и функционирования культурных форм в сознании индивида. В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов пишут: «В формах культуры выражена предметная, итоговая сторона общественных способностей, определяющих реальную деятельность людей; деятельность, как известно, угасает в своем предмете. Поэтому психологам необходимо вновь восстанавливать содержание деятельностного начала культуры как объекта присвоения, с которым и должна быть внутренне связана логика развития сознания индивида» [11, с. 176].

Разнообразие форм культуры создает проблему их типологии в соответствии со спецификой функций в развитии и работе сознания. Это же обстоятельство позволяет представить сознание как сложно организованный функциональный орган, решающий одновременно множество задач [10; 11].

Сложность функциональной организации сознания подвигла В.П. Зинченко развить представления Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева о его структуре [10; 11]. Он подчеркивал, что модель структуры сознания призвана в сжатом виде отобразить его собственное содержание и функционирование: «Из структуры должны быть выводимы важнейшие функции и свойства сознания» [11, с. 188]. Если следовать этому посылу, перед нами стоит задача связать его функции и структуру.

Решение этой задачи позволит избежать редукции сознания к его отдельным функциям (что неоднократно делалось в психологии), поскольку структура сознания призвана смоделировать его функционирование в целом. Кроме того, структурная модель сознания поможет понять системные взаимоотношения между отдельными его компонентами [1].

Для установления функционально-структурных связей необходимо на основе представлений о структуре сознания разработать типологию культурных форм. Определив в такой логике типы культурных форм и соответствующие им функции (задачи), мы можем создать целостную картину работы и развития сознания индивида, а также более дифференцировано подойти к практикам работы с ним.

Структура сознания и опосредствование

Представления о *структуре сознания* разрабатывались в различных направлениях и школах психологии [1; 10; 11; 14; 17]. Однако, рассматривая сознание сквозь призму культурного становления субъекта, наиболее адекватной и полно разработанной представляется структура сознания, описанная в трудах отечественных психологов — А.Н. Леонтьева и В.П. Зинченко [10; 11; 14]. А.Н. Леонтьев выделил три образующих сознания: чувственную ткань образа, значение и смысл [14]. Первая относится к бытийному слою сознания, последние два — к рефлексивному. В.П. Зинченко предложил дополнить бытийный слой сознания биодинамической тканью — органа построения живого движения (понятие, предложенное Н.А. Бернштейном) [10].

В.П. Зинченко также развивает представления о *духовном слое сознания*, центром которого является человеческое Я (и другое Я (Ты)), опираясь на работы таких известных мыслителей как С.Л. Франк, М. Шелер, М. Бубер, М.М. Бахтин, Г.Г. Шпет [10]. Он полагает, что представления о Я, или, точнее, об отношениях «Я–Ты», логично встраиваются в идеи Л.С. Выготского об интер- и интраиндивидуальности, Д.Б. Эльконина о совместной деятельности, А.А. Ухтомского о «доминанте на лицо другого».

Несмотря на то, что традиционно функции культурных форм связываются с произвольной регуляцией, фиксацией человеческого опыта, обобщением и коммуникативацией, на наш взгляд, следует выделить и функцию по «внутреннему обслуживанию» развития и работы сознания. Это функция построения системных связей между компонентами сознания, медиации их взаимодействия и взаимных переходов. В связи с этим можно предположить, что *важнейшей характеристикой развития сознания с точки зрения*

культурно-исторической психологии является построение внутренних системных связей между образующими его компонентами, благодаря их опосредствованию различными культурными формами.

Разработка идеи опосредствования в данном контексте требует дифференциации культурных форм в соответствии с типами связей, которые они обслуживают, а также логикой онтогенетического развития сознания. Продуктивность дифференциации культурных форм по указанному критерию видится в возможности ее применения для создания целостной концепции развивающихся практик, способствующих социализации и психическому развитию ребенка. Кроме того, эта идея может оказаться полезной для понимания психологических закономерностей нарушений развития (распада) сознания, которые остаются практически не изученными и подменяются клиническими описаниями его измененных состояний.

Функции культурных форм как основание для их типологии

Таким образом, в качестве основания для построения типологии культурных форм мы полагаем выполняемые ими функции, которые можно разделить на два типа. Первый тип — это функции построения и регуляции сознательной активности субъекта, т. е. **медиации взаимодействия** с субъектной и объектной реальностью: сотрудничества с другими субъек-

тами и преобразования предметной действительности. По этому критерию культурные формы следует разделить на символы и знаки. Первые опосредуют осознание субъектной реальности и субъект-субъектных отношений, вторые — предметной действительности и предметной деятельности¹.

Второй тип функций — функции **построения системных связей** между компонентами сознания. Благодаря им обнаруживается искусственное влияние (за счет обучения, коррекционной работы и др.) культурных форм на развитие сознания. Наша гипотеза состоит в том, что для построения определенного типа связи между соответствующими компонентами сознания применяется специфический тип знаковых и символических форм. При этом для построения объективно значимых связей используются преимущественно разновидности знаковых форм, для создания субъективно значимых (имеющих смысл) — разновидности символических форм.

Структура сознания, связи между его компонентами и локализация культурных форм представлены на схеме (рис.). Связи, радиально расходящиеся от значений (значения — биодинамическая ткань, значения — чувственная ткань, значения — Я и т. д.), репрезентируются по преимуществу знаковыми формами, а радиально расходящиеся от смыслов (смысл — Ты, смысл — чувственная ткань, смысл — Я и т. д.) — символическими. Исключение составляет связь «смысл—значение», одновременно относящаяся и к знаковым и к символическим формам.



Рис. Культурные формы в структуре сознания

¹ Более подробное обоснование разграничения символов и знаков представлено в других наших работах [16].

Таким образом, применение функции построения системных связей позволяет более тонко дифференцировать культурные формы и определить их роль в развитии сознания. Рассмотрим типологию культурных форм в соответствии с указанными критериями.

Знаковые формы

Знаковые формы располагаются вокруг такого компонента, как значение, и обращают человека преимущественно к объективным образующим сознания — биодинамической ткани, значению и другому Я (Ты).

Самой простой и онтогенетически ранней формой знака являются *предметное действие и предмет-заместитель*. Предметное действие или движение, подчиненное логике использования предмета, позволяет отобразить его в сознании ребенка, указывая на него и воспроизводя его свойства, даже при отсутствии прямого контакта с ним [5; 9; 14; 18; 21–23; 25]. Так, например, в младенчестве ребенок, воспроизводя хватательное движение, которое он совершал с предметом, в его отсутствие воссоздает его образ [5]. По мнению D.P. Ausubel, сенсомоторные акты в теории Ж. Пиаже являются знаками объектов, на которые они направлены [22]. А.Н. Леонтьев понимал предметные действия как прототип словесных значений [14]. Также и предметы-заместители (палочка — ложка, платочек — одеяло), которые ребенок начинает использовать на втором году жизни, выполняют функцию знака, поскольку указывают на другой, пусть и подобный им, предмет. Важно, что посредством предметных действий (движений) и предмет-заместителей ребенок вычленяет функции и назначение (значение) замещаемых предметов [9; 21].

Второй знаковой формой, освоение которой начинается в раннем детстве, является *пространственная схема* [18; 24]. В литературе она может встречаться под названиями графического символа или модели [24]. Важно, что это пространственный объект, имеющий внешнее сходство с замещаемым объектом. Например, ребенок может сложить ладошки треугольником, показывая домик. В качестве пространственной схемы может выступать изображение объекта. Графические символы осваиваются лишь к 3–4 годам в связи с тем, что ребенок долгое время воспринимает их как самодостаточные объекты, а не знаки других объектов [24]. Более сложными версиями пространственных схем, осваиваемых, как правило, в младшем школьном возрасте, являются квазипространственные объекты (часы, календарь, план-схема). Основной функцией пространственных схем является преобразование движений и действий в пространство образов и их обратный переход, обеспечивающие взаимодействие чувственной и биодинамической ткани сознания [10].

Применительно к практике работы с детьми в периоды раннего и дошкольного детства включение предмет-заместителей, предметных действий (движений) и пространственных схем глубоко и об-

стоятельно разработано в трудах А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, посвященных сенсорному воспитанию и развитию наглядно-образного мышления, в подходе «Tools of the mind» (E. Bodrova, D. Leong), а также в детской нейропсихологии [9; 23].

Следующей культурной формой, опосредующей взаимодействие значений и Ты (Другого), является *слово-понятие*, обобщенно представляющее человеческий опыт в его существенных характеристиках для взаимного обмена с другими людьми. Слово приобщает нас к общечеловеческому опыту, вписывает наше сознание в культурный контекст [5; 6; 10; 11]. Именно эта форма и онтогенез овладения ею наиболее хорошо изучены в психологии. Достаточно вспомнить таких исследователей в этой области, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Дж. Брунер, Ж. Пиаже, В.В. Давыдов [5; 6; 11; 18; 23]. Конечной целью овладения словом-понятием представляется освоение его обобщенного и рефлексивируемого культурного значения, фиксирующего существенные в каком-либо отношении свойства объекта. Однако важна не только познавательная функция слова, но и то, что оно становится точкой пересечения сознаний разных людей, создавая «разделяемое» поле значений.

К знаковым формам следует отнести *модель*. Она занимает промежуточное положение между словом-понятием и пространственной схемой, поскольку, с одной стороны, является наглядно представленным объектом, отображающим что-либо в пространственно-временном континууме, а, с другой стороны, отражает лишь существенные для решения определенной задачи свойства объекта. Примером модели может служить набор цветных прямоугольников, выложенных в определенной последовательности и отображающих морфологическую структуру слова. Как правило, моделированием дети начинают овладевать в младшем школьном возрасте. Исследования моделирования в учебной деятельности школьников активно представлены в рамках теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [8; 21].

К последней из знаковых форм, связывающей значение с собственным Я, относится *социальный жест*. Его мы относим к знаковым формам в силу определенного и однозначного понимания его содержания многими людьми, в отличие от полисемантической и уникальности смысла символа. Он безличен, не персонифицирован, обращен не к конкретным лицам, а к образованной по формальным признакам группе. Если, к примеру, мужчина надевает костюм и галстук, он демонстрирует свое социальное положение и принадлежность к формальной группе (депутат, руководитель и т. п.), а не адресует личное послание одному или нескольким конкретным людям (в последнем случае одежда превращается в символическое послание, как, например, платье из сверкающей серебряной парчи и большой платок из пунцового шифона главной героини романа С. Моэма «Театр» Джулии Лэмберт в одной из последних сцен). Социальный жест позволяет продемонстрировать окружающим свое положение и статус среди других, например, роль победителя или жертвы, интеллектуала

или «простого парня». Мы трактуем такой жест в духе Р. Барта, акцентирующего внимание на его нарочитости, намеренном усилении субъектом характеристик поведения, высказывания, одежды и др., их избыточности по отношению к ситуации и практическому смыслу [3]. Р. Барт анализирует жесты, проявляющиеся в различных социальных ситуациях — на состязании по кетчу, в рекламе, прессе, в поведении политических деятелей. Социальным жестом может быть что угодно — слово, действие, предмет, одежда, фотография. Важны способ и контекст употребления жеста. Р. Барт приводит пример работающего во время летнего отпуска писателя как выражение (жест) его особого престижного статуса, возвышающего его «над прозаичным социальным положением, которое обусловлено нашей, увы, слишком материалистической эпохой», представителя «лучших умов» общества [3, с. 85]. Р. Барт связывает использование жестов с развитием современной мифологии, всегда имеющей некоторый скрытый смысл и подтекст, что позволяет отнести ее к разряду символов. В его интерпретации знаки (слова, жесты) служат исходными элементами для построения мифа.

Символические формы

Одной из наиболее доступных и рано овладеваемых форм следует считать *телесную практику*. Под ней мы понимаем любые культурные способы (движения и действия) удовлетворения потребностей и выражения смыслов человека. Эти способы определяют то, как мы питаемся, согреваемся, моемся, перемещаемся в пространстве, общаемся с другими людьми, и раскрывают потребности и смыслы, стоящие за ними.

К телесным практикам следует отнести инструментальные жесты, как один из способов невербальной коммуникации. Их исходную форму понимают как неудавшееся предметное действие (движение) ребенка, которое взрослый «прочитывает» как запрос на определенную помощь (например, неудавшаяся попытка дотянуться до предмета превращается в указательный жест) [9; 11; 21; 25]. Ребенок начинает овладевать ими с конца первого года жизни. Инструментальные жесты подобны предметным действиям, но, в отличие от последних, служат не средством предметного замещения, а формой коммуникации с другим.

Некоторые авторы усматривают в таких жестах коммуникативные намерения ребенка, а сами жесты понимают как полисемантические [25]. Например, жест давания (ребенок протягивает предмет взрослому) может иметь различный смысл — предложение поиграть, протестную реакцию и др. Важен не только полисемантизм такого жеста, но и то, что он служит формой связи с Другим, в которой может быть отражено не только намерение ребенка, но и намерение взрослого.

Телесные практики, как правило, связаны с использованием культурных орудий (столовых приборов, одежды и т. п.). Овладение ими требует перестройки движений под логику их употребления [9;

21]. Освоение телесных практик следует соотносить с формированием навыков самообслуживания. Однако в действительности это более широкая задача, включающая в себя и овладение разнообразными движениями — локомоциями, артикуляцией (вспомним «Пигмалион» Б. Шоу), движениями глаз и др.

Несмотря на внешнюю определенность различных телесных практик, в них скрыто богатое смысловое содержание, что и позволяет им со временем превратиться в социальные жесты или символические акты. Например, определенные способы питания становятся жестом, выражающим принадлежность к определенному классу, социальной группе, или превращаются в семейный ритуал, символически поддерживающий связь между родственниками.

Второй разновидностью символических форм является *художественный образ*, соединяющий чувственную ткань сознания с его смысловым компонентом. Художественный образ, будучи чувственно представленным образом, подобен пространственной схеме и модели. Однако принципиально отличается от них акцентировкой на субъективно значимых и переживаемых элементах опыта. Если модели и пространственные схемы стремятся передать объективно важное и общее содержание, абстрагируясь от всего индивидуального и «случайного», то художественный образ, напротив, нуждается в экспрессивности, наглядной живой чувственности, чтобы подчеркнуть индивидуальность и уникальность образа и остранить (термин В.Б. Шкловского), отрешить зрителя (читателя, слушателя) от повседневной реальности, обратить его сознание к реальности внутренней, смысловой [7; 15; 20].

Так, Г.Г. Шпет рассматривает искусство как особый вид знания, высвечивающий ценностно-смысловую реальность человека и представленный в форме чувственно-эмоционального переживания [20]. Он, как и Л.С. Выготский, подчеркивает уникальность художественного образа, который, в отличие от знака, не включается в действительные связи вещей, а, напротив, *отрешается* от этих связей, выводя наше сознание за рамки обыденной реальности [7; 20].

В связи с этим важной задачей обращения к художественной форме является ее «развеществление», изоляция от ее предметного содержания и прямого значения образа для того, чтобы выявить скрытое смысловое содержание [15; 20]. По мнению А.Ф. Лосева, искусство иносказательно по отношению к жизни, метафорично, «... ибо актер изображает на сцене то, чем он на самом деле не является» [15, с. 429]. При обращении к художественному образу важно понять, что он на самом деле не про то, что буквально изображает (например, образы животных и растений в сказке или басне говорят не о них, а о переживаниях, отношениях людей). Для этого необходимо активно отнестись к художественному образу, осуществить работу эстетического переживания. Однако на самых простых и онтогенетически ранних уровнях овладения художественной формой на первый план выходит лишь ее эмоциональная выразительность. Она задает культурный способ объективации эмо-

циональных состояний и стоящих за ними смыслов в экспрессивных движениях, звуках, изображениях. Данная особенность позволяет думать, что наиболее ранней разновидностью художественной формы является *экспрессивный жест*, используемый в личном общении для выражения собственных переживаний. Непосредственная *обращенность* экспрессивного жеста к *Другому* в ситуации общения позволяет отнести его к разновидности символических форм. Кроме того, экспрессивный жест неразрывно слит с переживанием человека, которое в нем выражается, являясь его плотью. Художественный образ в этом плане отдален от своего внутреннего содержания, лишь намекает на него.

По своей функции художественный образ имеет сходство с *семантическим кодом*, обладающим, однако, более сухой, не имеющей уникальной специфики и сочности чувственной наполненности художественной формы, а также передающим в общепринятой форме оценочное отношение к чему-либо [2]. Семантический код является простейшей знаково-символической формой, с одной стороны, выражающей эмоционально-оценочное отношение человека к чему-либо или кому-либо, а с другой — объективизирующей культурное значение оцениваемого объекта. В связи с этим его трудно отнести к чисто символическим или чисто знаковым формам. В своей «символичности» он наиболее близок к инструментальным и экспрессивным жестам, в своей «знаковости» — к словам и социальным жестам. Семантические коды могут быть представлены с помощью слов («хорошо», «тяжело», «круто», «отпад», «отстой» и т. п.), цвета, формы, звуков, а также различного рода оценочных шкал, широко применяемых в психологических тестах и др. Данная форма активно изучалась в психосемантике и психологии субъективной семантики [2].

Миф (нарратив) имеет особое значение для конструирования идентичности, Я человека [4; 12; 15]. В связи с этим следует выделить несколько существенных характеристик мифа и нарратива.

Во-первых, миф понимается как символическая форма [3; 15; 19]. Это означает, что, с одной стороны, миф материален, основан на конкретных фактах («неидеален», «упирается в конкретные факты», по А.Ф. Лосеву) [15]. С другой стороны, он выражает субъекта, его Я, его пристрастность. Р. Барт пишет о ценностной сущности мифа [3]. А.Ф. Лосев отмечает его аффективную природу, «жизненность» [15]. Миф — сообщение не о вещах, а о личностях: «Миф всегда говорит не о механизмах, а об *организмах* и даже больше того, о *личностях*, о живых существах» [15, с. 424].

В то же время миф (нарратив) следует отличать от символа в узком значении этого слова. Символ как таковой всегда *обращен к Другому*, служит формой существования одной личности для другой. В этом — его связующая, коммуникативная функция. Миф как бы самодостаточен, обращен к одному субъекту, а символ «разделен на двоих».

Во-вторых, миф (нарратив) историчен, причем он является личностным повествованием или историей

личности [4; 15]. А.Ф. Лосев пишет: «Миф — бытие личностное... Образ бытия личностного, личностная форма, лик личности» [15, с. 459]. Далее он прямо утверждает: «*Всякая живая личность* есть так или иначе миф» [15, с. 461]. «Миф есть в словах данная личностная история» [15, с. 535].

Р. Барт подчеркивает мысль о том, что миф есть слово, но слово особое, которое избрано историей, и его значение не может быть выведено из «природы вещей» [3].

Дж. Брунер рассматривает создание нарратива (в основе которого лежит миф) как создание личной истории и конструирование человеком собственной жизни [4].

Таким образом, можно утверждать, что миф (нарратив) является особой формой слова — словом-повествованием, словом-историей, логика употребления которого отличается от слова-понятия. Иначе, миф (нарратив) — это история, в которой личность постепенно раскрывается в словах, обретающих смысл лишь в отношении всей истории в целом. Следует согласиться с Р. Бартом в том, что миф вторичен по отношению к отдельно взятому слову, содержание которого становится формой для построения мифа [3].

Очевидно, одной из важнейших *функций* мифа (нарратива) является функция конструирования идентичности, образования Я и самоопределения [4; 12].

В-третьих, для определения мифа как особой культурной формы необходимо сравнить его с художественным образом. А.Ф. Лосев обращает внимание на то, что сходство между ними заключается в отрешенности от обыденной действительности, обращенности к сверхчувственному смысловому содержанию [15, с. 422]. Р. Барт пишет об отчуждении и деформации в мифе собственного предметного смысла вещей [3].

Отличия художественного образа от мифа А.Ф. Лосеву видятся в большей значимости для первого внешней формы (миф может быть представлен художественно, но необязательно) и его метафоричности, иносказательности [15, с. 429]. Мифу присуща прямота выражения: миф — «... не метафорическая, не иносказательная, но совершенно самостоятельная, доподлинная действительность» [15, с. 426]. Благодаря такому неразрывному сочетанию формы мифа и его смысла, внутреннего личного измерения, чувственные образы (форма), слова представляются нам правдивыми, тем, чему мы верим. С этой же особенностью связана страстность мифа, его насыщенность аффектом [15].

В-четвертых, говоря о соотношении мифа и нарратива, следует отметить, что первый лежит в основе последнего, что сближает эти две формы [4]. В то же время между ними имеются различия.

Миф представляет собой интуитивную, дорефлексивную культурную форму, предполагающую непосредственное усмотрение субъектом представленной в нем реальности, веру в ее правдивость [15]. Данная особенность делает ее всеобщей, универсальной, проявляющейся в каждой вещи и ее свойствах (мифология цвета, звуков, имен и др.). Любая вещь,

действие, образ, в которых усматривается выражение личности, становятся мифом. Аналогично в теле, особенно в лице, человека мы усматриваем его душевные состояния, намерения, отношения.

Нарратив, в отличие от мифа, рефлексивен [4; 12]. По мнению Дж. Брунера, он содержит обращение к сознанию персонажа [4]. Появление в нарративе дополнительного измерения сознания персонажа неслучайно и связано с усилением роли личности в построении своей истории, неотделимой от своей жизни. Это положение можно связать с идеей А.Н. Леонтьева о превращении личности из объекта развития в его субъекта [14]. В этом контексте вопрос о становлении личности звучит как вопрос о создании истории жизни [4].

Символ, с одной стороны, сочетает в себе свойства вышеперечисленных символических форм и в определенных случаях может совпадать с ними. Он парадоксально совмещает в себе неразрывно связанные между собой духовно-идеальное содержание с предметно-чувственным [10; 13; 15; 16; 19]. Например, К.А. Свасьян пишет: «Символ... мы можем назвать идеей, зримой в факте» [19, с. 159]. Н.В. Кулагина рассматривает символ как медиатор отношений человека с миром, как универсальное средство регуляции духовно-практического опыта [13]. Благодаря символу субъект может обнаруживать смыслы целостного бытия, не выразимые в рационально-знаковых формах. Автор полагает, что символические образования заряжены неосознаваемыми установками, глубинными личными смыслами и мотивами.

С другой стороны, специфичность символа как такового заключается в его «разделенности на двоих». Он не просто обращен к Другому, как экспрессивный жест, но и должен быть принят Другим. Жест, выражая субъективное состояние человека, остается таковым, даже если на него не обратят внимание. Символ сразу лишается своей символичности, если оказывается значимым лишь для отдельно взятого субъекта. Символы — это всегда формы *со-знания*. Такое понимание, кстати, соответствует и этимологии слова «символ», которое у древних греков означало подходящие друг к другу осколки одной пластинки, черепка, складывая которые, люди опознавали друг друга, будучи связанными союзом дружбы или каких-либо других нравственных обязательств. Символ — это то, что соединяет конкретных людей, образуя единое целое, причем соединяет уникально. Внешняя форма

символа не является случайной, произвольной, не может быть механически или логически составлена из каких-либо иных частей.

Таким образом, символ как таковой является кульминацией развития различных символических форм, вбирая в себя все многообразие их характеристик². В то же время он не может быть полностью редуцирован ни к одной из них. Символ можно определить как форму личного обращения субъекта к сознанию Другого, выражающую их личную связь друг с другом. Если знак выражает логику и отношения предметной действительности, то символ, в силу своей антиномичности и персонифицированности, ее подрывает и выводит сознание человека в иное измерение реальности — измерение субъект-субъектных связей и отношений, измерение личностного бытия. Благодаря обращению к сознанию Другого, происходит выход за пределы собственного ограниченно-го видения мира. Именно в *самотрансценденции* сознания, последовательном преодолении собственной всегда ограниченной позиции, мы видим основную *функцию* символа.

Заключение

Таким образом, мы предлагаем понимать *развитие сознания* как формирование системных связей между его структурными компонентами за счет овладения субъектом соответствующими культурными формами и их функциями в сотрудничестве с другими людьми. Культурные формы делятся на два типа — знаковые и символические. Первые отражают и позволяют человеку реализовать субъект-объектные отношения с миром, а вторые — субъект-субъектные. К знаковым формам отнесены предметы-заместители (предметные действия), пространственные схемы, модели, слова-понятия, социальные жесты; к символическим — телесные практики, экспрессивные жесты, художественные образы, мифы (нарративы), символы. Наблюдается онтогенетическая последовательность в освоении различных типов культурных форм, которую, однако, сложно жестко привязать к конкретным возрастным периодам развития. Разработанная типология культурных форм может быть использована для создания в рамках культурно-исторической психологии целостной концепции практики развития сознания индивида.

Литература

1. Акопов Г.В. Проблема развития детского сознания в психологической системе Л.И. Божович // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 72–78. DOI:10.17759/chp.2019150208
2. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. М.: Смысл, 1999. 350 с.

References

1. Akopov G.V. Problema razvitiya detskogo soznaniya v psikhologicheskoi sisteme L.I. Bozhovich [The Development of Consciousness in Children Through the Lens of L.I. Bozhovich's Psychological System]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 72–78. DOI:10.17759/chp.2019150208 (In Russ.).

² Этим объясняется достаточно позднее овладение данной формой и ее включение в общение с другими людьми, которое, согласно нашим исследованиям, происходит лишь в юности [16].

3. Барт Р. Мифология. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. 312 с.
4. Брунер Дж. Культура образования. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
5. Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
8. Давыдов В.В., Вardanян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. 220 с.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2: Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986. 296 с.
10. Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Том 1. Вып. 1. С. 207–232.
11. Зинченко, В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
12. Клементьева М.В. Биографический концепт как психологическое средство осмысления жизни // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 4. С. 68–78. DOI:10.17759/chp.2019150407
13. Кулагина Н.В. Символ и символическое сознание // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 3–10.
14. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. I. 392 с.; Т. II. 320 с.
15. Лосев А.Ф. Из ранних произведений. Диалектика мифа. М.: Правда, 1990. С. 393–599.
16. Поляков А.М. Методика изучения развития символической функции сознания // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12, № 2. С. 59–68. DOI:10.17759/chp.2016120206
17. Ревонсуо А. Психология сознания. СПб.: Питер, 2013. 336 с.
18. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: МГУ, 1988. 288 с.
19. Свасьян К.А. Проблема символа в современной философии (Критика и анализ). 2-е изд. М.: Академический проект; Альма Матер, 2010. 224 с.
20. Шпет Г.Г. Искусство как вид знания (этюды) // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 25–35.
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
22. Ausubel D.P. Neobehaviorism and Piaget's views on thought and symbolic functioning // Child development. 1965. № 4. P. 1029–1032. DOI:10.2307/1126941
23. Bodrova E., Leong D.J. Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education. New Jersey: Pearson, 2007. 256 p.
24. Callaghan T.C., Rankin M.P. Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: a longitudinal training study // Child Development. 2002. Vol. 73. № 2. P. 359–376. DOI:10.1111/1467-8624.00412
25. Dimitrova N. It Takes More Than Mean-End Differentiation to Intentionally Communicate in Infancy. A Semiotic Perspective on Early Communication Development // Cultural-Historical Psychology. 2013. № 3. P. 81–90.
2. Artem'eva E.Yu. Osnovy psikhologii sub"ektivnoi semantiki [Fundamentals of the psychology of subjective semantics]. Moscow: Publ. «Smysl», 1999. 350 p.
3. Barthes R. Mifologiya [Mythology]. Moscow: Publ. im. Sabashnikovykh, 1996. 312 p. (In Russ.)
4. Bruner Dzh. Kul'tura obrazovaniya [Culture of Education]. Moscow: Prosveshchenie, 2006. 223 p. (In Russ.)
5. Bruner Dzh. Psikhologiya poznaniya [Psychology of knowing]. Moscow: Publ. «Progress», 1977. 413 p. (In Russ.)
6. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and Speech]. Izd. 5, ispr. Moscow: Publ. «Labirint», 1999. 352 p.
7. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Publ. «Iskusstvo», 1968. 576 p. (In Russ.)
8. Davydov V.V., Vardanян A.U. Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovanie [Learning activity and modeling]. Erevan: Luis, 1981. 220 p. (In Russ.)
9. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: V 2-kh t. T. 2. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [Selected psychological works: In 2 vol. Vol. 2. Development of voluntary movements]. Moscow: Pedagogika, 1986. 296 p. (In Russ.)
10. Zinchenko V.P. Soznanie kak predmet i delo psikhologii [Consciousness as a subject and matter of psychology]. Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and History of Psychology], 2006. Vol. 1, Vypusk 1, pp. 207–232. (In Russ.)
11. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki rossiiskoi psikhologii [A developing man. Essays on Russian Psychology]. Moscow: Trivola, 1994. 304 p. (In Russ.)
12. Klement'eva M.V. Biograficheskii kontsept kak psikhologicheskoe sredstvo osmysleniya zhizni [The Biographical Concept as a Psychological Means of Life Reflection]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 68–78. DOI:10.17759/chp.2019150407 (In Russ.)
13. Kulagina N.V. Simvol i simvolicheskoe soznanie [Symbol and symbolic consciousness]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 1, pp. 3–10. (In Russ.)
14. Leont'ev A.N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: V 2-kh t. T. I, II [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1, 2]. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. I. 392 p. Vol. II. 320 p. (In Russ.)
15. Losev A.F. Iz rannikh proizvedenii. Dialektika mifa [From the early works. Dialectic of myth]. Moscow: Publ. «Pravda», 1990, pp. 393–599. (In Russ.)
16. Polyakov A.M. Metodika izucheniya razvitiya simvolicheskoi funktsii soznaniya [Exploring the Development of Symbolic Function of Consciousness: A Technique]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 59–68. DOI:10.17759/chp.2016120206 (In Russ.)
17. Revonsuo A. Psikhologiya soznaniya [Psychology of consciousness]. St. Petersburg: Piter, 2013. 336 p. (In Russ.)
18. Salmina N.G. Znak i simvol v obuchenii [Sign and symbol in teaching]. Moscow: MGU, 1988. 288 p. (In Russ.)
19. Svas'yan K.A. Problema simvola v sovremennoi filosofii (Kritika i analiz) [The Problem of Symbol in Modern Philosophy (Criticism and Analysis)]. 2-nd ed. Moscow: Akademicheskii projekt; Al'ma Mater, 2010. 224 p. (In Russ.)
20. Shpet G.G. Iskusstvo kak vid znaniya (etyudy) [Art as a kind of knowledge (study)]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 4, pp. 25–35. (In Russ.)
21. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.)

22. Ausubel D.P. Neobehaviorism and Piaget's views on thought and symbolic functioning. *Child development*, 1965, no. 4, pp. 1029–1032. DOI:10.2307/1126941

23. Bodrova E., Leong D.J. Tools of the mind: the Vygotskian approach to early childhood education. New Jersey: Pearson, 2007. 256 p.

24. Callaghan T.C., Rankin M.P. Emergence of graphic symbol functioning and the question of domain specificity: a longitudinal training study. *Child Development*, 2002. Vol. 73, no. 2, pp. 359–376. DOI:10.1111/1467-8624.00412

25. Dimitrova N. It Takes More Than Mean-End Differentiation to Intentionally Communicate in Infancy. A Semiotic Perspective on Early Communication Development. *Cultural-Historical Psychology*, 2013, no. 3, pp. 81–90.

Информация об авторах

Поляков Алексей Михайлович, доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии, Белорусский государственный университет (БГУ), г. Минск, Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Information about the authors

Alexey M. Polyakov, Doctor of Psychology, Head of the Department of General and Medical Psychology, Chair of Psychology, Belarusian State University, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-1093>, e-mail: polyakov.bsu@gmail.com

Получена 16.02.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 16.02.2020

Accepted 27.04.2022

Воплощенное познание в образовании: возможности и ограничения гибридных репрезентаций

Н.И. Логинов

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
(ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5994-4191>, e-mail: lognikita@yandex.ru

А.О. Мадни

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
(ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3025-9980>, e-mail: jaf@life.ru

В.Ф. Спиридонов

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
(ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5081-879X>, e-mail: vfspiridonov@yandex.ru

Целью данного обзора является систематизация теоретико-экспериментальных исследований в одном из доменов области, именуемой «Воплощенное познание». Все они связаны с решением прикладных задач в области образования, но также направлены и на выявление возможностей и ограничений в использовании предлагаемых методов и полученных результатов. Психологические исследования, обсуждаемые в обзоре, предлагают целый набор инструментов, которые могут быть использованы в учебном процессе с целью повышения его прицельности и эффективности. Мы рассмотрим одну из наиболее разработанных тем — соотношение абстрактных понятий в математике или дисциплинах естественнонаучного цикла с конкретным содержанием перцептивных репрезентаций обучающегося. Подход «Воплощенное познание» позволяет выявить закономерности, обуславливающие эффективность использования различных типов визуализаций (схем, чертежей, карт, графиков, диаграмм и т. д.), в процессе освоения конкретной области знаний. В качестве итога обсуждаются перспективы использования понятия гибридных репрезентаций, сочетающих в себе модальные (перцептивные) и амодальные компоненты, для объяснения внутренней механики опосредствования понятийного мышления.

Ключевые слова: воплощенное познание, научение, когнитивная психология, гибридные репрезентации, укорененное познание, визуализация, образование.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы по государственному заданию РАНХиГС.

Для цитаты: Логинов Н.И., Мадни А.О., Спиридонов В.Ф. Воплощенное познание в образовании: возможности и ограничения гибридных репрезентаций // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 13–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180202>

Embodied Cognition in Education: Possibilities and Limitations of Hybrid Representations

Nikita I. Loginov

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5994-4191>, e-mail: lognikita@yandex.ru

Anna O. Madni

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3025-9980>, e-mail: jaf@life.ru

Vladimir F. Spiridonov

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5081-879X>, e-mail: vfspiridonov@yandex.ru

The main purpose of this review is to systematize theoretical and experimental research in one of the areas of the field “Embodied Cognition”, aimed at solving applied problems in the field of education, as well as identifying the main opportunities and limitations in using the results obtained. The numerous experimental evidence and new explanatory models that have emerged within the framework of this approach open up a wide range of opportunities for new practices in education. This field offers a whole set of tools that can be used in the pedagogical process in order to increase its purposefulness and effectiveness. We will consider one of the most developed topics – the correlation of abstract concepts in mathematics or disciplines of the natural science spectrum with the specific content of perceptual representations of the student. The approach of embodied cognition allows us to identify the patterns that determine the effectiveness of using various types of visualizations (diagrams, drawings, maps, graphs, diagrams, etc.) in the process of mastering a specific field of knowledge. As a result, the prospects of using the concept of hybrid representations, combining modal perceptual and amodal components, to explain the internal mechanics of the mediation of conceptual thinking are discussed.

Keywords: embodied cognition, learning, cognitive psychology, hybrid representations, grounded cognition, visualization, education.

Funding. The article was written on the basis of the RANEPА state assignment research programme.

For citation: Loginov N.I., Madni A.O., Spiridonov V.F. Embodied Cognition in Education: Possibilities and Limitations of Hybrid Representations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 13–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180202> (In Russ.).

Введение

На данный момент существует большое количество теоретических моделей и эмпирических фактов, свидетельствующих о важной роли сенсомоторной активности организма в функционировании когнитивных процессов [более подробно см.: 1; 2; 3]. Подход «Воплощенное познание», опирающийся на эти свидетельства, занял свое законное место в области фундаментальных исследований. И теперь его сторонники стараются ответить на закономерный вопрос о том, каким образом полученные результаты могут быть использованы в прикладных областях. Одной из интригующих сфер практики является образование, где часто возникает проблема освоения учащимися абстрактного материала. Особенно эта трудность характерна для естественнонаучных и математических учебных дисциплин. Представляется, что для преодоления именно таких сложностей ресурсы подхода «Воплощенное познание» являются наиболее удобными и эффективными.

Среди исследований в области воплощенного познания наиболее разработанным и разветвленным является подход, получивший название «Укорененное познание». С одной стороны, подобная ситуация вызвана большим количеством предложенных эвристических экспериментальных методов (например, парадигмы «Стоимость переключения» или «Верификация признаков»); с другой стороны, данное направление является теоретически наименее радикальным в рамках всех разновидностей Воплощенного познания и его значительно проще сопоставлять с теориями и фактами, полученными в русле более традиционных когнитивных исследований. Именно поэтому мы сконцентрируемся на Укорененном познании. Основ-

ной целью данного обзора является систематизация теоретико-экспериментальных исследований, реализованных в рамках этого подхода и направленных на решение прикладных задач в области образования, а также выявление основных возможностей и ограничений в использовании полученных результатов.

Сначала мы кратко охарактеризуем основные идеи, составляющие ядро названного подхода. Одна из наиболее эвристически ценных идей в его русле связана с указанием принципиального отличия человеческих репрезентаций: они не обязательно должны быть символьными и амодальными. Компьютерная метафора предполагает, что мы получаем информацию через нашу перцептивную систему в модально-специфическом виде (зрительном, слуховом, тактильном и т. д.), а затем перекодируем ее в абстрактный символьный амодальный формат, устроенный наподобие машинного кода. Один из основателей Укорененного познания, Лоуренс Барсалу, указывал на нехватку эмпирических свидетельств в пользу того, что подобное перекодирование вообще имеет место. Предложенный им альтернативный сценарий предполагает, что люди не перекодируют одни репрезентации в другие, а могут использовать модально-специфические репрезентации, привязанные как к перцептивному, так и к моторным системам, в процессе переработки информации любой глубины и сложности [4]. С точки зрения компьютерной метафоры, подобный ход является невозможным и даже бессмысленным, поскольку предполагает, что системы ввода и вывода (например, клавиатура, монитор и т. д.) функционально участвуют в работе центрального процессора. Однако более современная точка зрения пытается объединить эти две, казалось бы,

непримиримые позиции. Она состоит в том, что ментальные репрезентации связаны как с сенсомоторными процессами, так и с амодальными. Таким образом, подобные репрезентации являются гибридными, т. е. содержат как конкретные мультимодальные, так и абстрактные символичные компоненты. Подобная позиция опирается на следующие аргументы.

1. Классические теории амодальных репрезентаций предполагают довольно узкий взгляд на саму природу ментальной репрезентации. В исследованиях, опирающихся на такие теории, часто «знание чего-либо» — это всего лишь словесное «называние» [5], что явно не соответствует действительности.

2. Понятийные репрезентации как одна из разновидностей ментальных репрезентаций являются ограниченными конкретным контекстом [6; 7; 8], что совсем не соответствует амодальной точке зрения.

3. Гипотеза нейрональной вторичной переработки (Neuronal Recycling Hypothesis) [9] утверждает, что представление об укорененности абстрактных понятийных репрезентаций в перцептивных и моторных системах помогает четко ответить на вопрос, каким образом могли возникнуть и развиться за очень короткое, с точки зрения эволюции, время столь сложные высокоуровневые процессы, связанные с оперированием абстракциями (естественный язык, математика и т. д.).

Гибридные репрезентации несут разноплановые возможности для повышения эффективности процесса обучения, но также связаны и с существенными ограничениями. Мы постараемся продемонстрировать их на материале двух бурно развивающихся областей исследований — понимания символических выражений и графиков и диаграмм.

В обоих этих случаях мы можем обнаружить определенные переключки современных исследований с положениями культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Нам представляется, что цитируемые работы можно интерпретировать как вполне убедительные конкретизации принципа опосредствования, т. е. использования разноплановых культурных средств для усиления структурно более простых и генетически более ранних психических функций [10]. Такой ход мысли помещает новомодные идеи в более удобный для отечественного психолога контекст.

Понимание символических выражений

Укорененность абстрактных ментальных репрезентаций в перцептивной системе проще всего продемонстрировать в области математики — области знания с максимально абстрактным содержанием. В качестве примера можно обратиться к тому, как люди читают и понимают символичные выражения вроде алгебраических уравнений. Алгебраическое уравнение может описывать огромный класс конкретных ситуаций, поэтому его абстрактность не вызывает сомнений. При этом смысл алгебраического уравнения, разумеется, не зависит от того, каким цветом или каким шрифтом оно напечатано. Тем не менее, перцептивная система вносит существенный

функциональный вклад в понимание этого класса символических выражений.

Алгебраическое уравнение содержит в себе абстрактные и иерархически упорядоченные отношения между переменными, однако форма записи уравнения тесно связана с перцептивными характеристиками, которые также могут входить в его репрезентацию и влиять на то, как оно будет пониматься. Например, пространственная близость между переменными может быть связана с порядком выполнения арифметических операций. В то время как порядок выполнения арифметических операций определяет их иерархию (высокоуровневые операции выполняют раньше низкоуровневых). В частности, операция сложения требует полного написания переменных и оператора ($p + q$), в то время как операция умножения допускает сокращенный вариант написания (pq). Кажется, что ничего из этого не говорит о включенности перцептивных элементов в ментальную репрезентацию уравнения, а скорее, о некоторых математических конвенциях. Однако это впечатление обманчиво.

На материале пространственной близости был проведен эксперимент, в рамках которого испытуемым требовалось оценить правильность предъявленных им уравнений. Оказалось, что они хуже справляются с поставленной задачей, если параметр пространственной близости между переменными был не связан с очередностью арифметических операций [11; 12]. Например, если между числами, которые нужно перемножить, меньше расстояние, чем между числами, которые нужно сложить, то это облегчает оценку правильности уравнения и затрудняет, если наоборот. Кроме того, было обнаружено, что если взрослых испытуемых, владеющих алгеброй, попросить написать уравнение от руки, то они будут писать переменные, связанные более высокой в плане их иерархии операций (например, умножения), ближе друг к другу, чем переменные, связанные операцией более низкого уровня (например, сложения) [13]. Исследователи предполагали, что символы и математические операторы автоматически активируют пространственные отношения. Что и оказалось на самом деле: расстояние слева и справа от знака «равно» до первого символа было максимальным [13].

Судя по имеющимся данным, влияние irrelevantной зрительно-пространственной информации только увеличивается с ростом экспертности [14]. В этом исследовании авторы с помощью онлайн-платформы собрали данные около 50 000 голландских школьников, которые должны были оценивать правильность уравнений. Было обнаружено, что у старшеклассников более выражена связь между пространственной близостью и порядком арифметических действий: близко расположенные переменные интерпретировались как первоочередные с точки зрения порядка действий. Данный эффект является парадоксальным, поскольку многие исследователи когнитивного развития на протяжении десятилетий предполагали, что развитие идет от конкретных форм мышления к более абстрактным и менее связанным с материалом. Однако процитированные результаты указывают на то, что с повышением экспертности

люди становятся более чувствительными к пространственной организации алгебраических выражений.

Одним из возможных объяснений является механизм перцептивного научения: перцептивная система может тренироваться, чтобы распределение внимания репрезентировало математическую задачу в соответствии с правилами решения. В качестве примера одного из исследований роли внимания в решении математических уравнений можно привести работу, где на материале алгебры была модифицирована парадигма верификации признаков [15]. Ранее было обнаружено, что проверка зрительных признаков (например цвета) происходит проще в рамках одной зрительной группировки, чем при сравнении нескольких [16]. В исследовании Маргетиса и коллег предъявлялись уравнения типа « $a * x + b * y$ » и менялся цвет двух соседних элементов с черного на синий или красный (рис. 1).

Испытуемым необходимо было сказать, одинаковый цвет у этих соседних переменных или разный. Элементы могли относиться к одному арифметическому действию (напомним, что умножение по правилам арифметики выполняется раньше сложения), а могли — к разным. Предполагалось, что иерархическая организация порядка действий в уравнении будет влиять на время ответа о том, какого цвета переменные. В частности, если переменные соединялись знаком умножения, время реакции для правильных ответов должно было быть меньше, чем для переменных, связанных сложением. Так и получилось, но только для испытуемых с высоким уровнем знаний в области алгебры. Эти результаты привели авторов к выводу о том, что перцептивная система играет функциональную роль в определении правильности действий по решению уравнений, а не просто является каналом получения информации. В другом исследовании с использованием метода регистрации движения глаз было обнаружено, что при определении правильности уравнения паттерны движений глаз соответствуют синтаксической структуре уравнения [17].

На основе полученных результатов была сформулирована гипотеза о пересборке перцептивно-моторных систем (Rigged Up Perception-Action Systems — RUPAS), призванная объяснить, за счет чего у людей получается

успешно оперировать сложными знаковыми системами без эволюционно сложившихся для этого когнитивных структур и механизмов [18]. Общая идея здесь состоит в том, что исходно оперирование знаковыми системами требует целого комплекса ресурсозатратных произвольно контролируемых процессов, но по мере научения происходит их автоматизация и замещение более экономными перцептивно-моторными шаблонами (routines).

Опираясь на эту гипотезу и полученные экспериментальные результаты, научная группа Роберта Голдстоуна разработала интерактивную систему обучения алгебре «Понятная математика» (Graspable Math), в рамках которой школьники в режиме реального времени могут активно манипулировать математическими операторами [19]. Подобный подход принципиально не связывает абстрактные уравнения с конкретным содержанием вроде монеток, спичек, яблок, пирогов и т. д. Предполагается, что подобная система позволяет понять важный тезис: сами переменные и операторы в каком-то смысле являются конкретными объектами, которыми можно манипулировать. Различные типы преобразований уравнения производятся путем физических действий по изменению пространственного расположения математических объектов. На данный момент уже получены свидетельства эффективности обучения алгебре с помощью этой системы [19; 20]. Но необходимо оценить эффективность предложенного подхода по сравнению с традиционным.

Понимание графиков и диаграмм

Еще одной областью применения идей Укорененного познания является визуализация данных. В естественнонаучных дисциплинах довольно часто приходится сталкиваться с наглядным представлением неочевидных абстрактных закономерностей. Поэтому, чтобы иметь возможность оптимизировать графики и диаграммы, сделать их максимально понятными, необходимо изучать, какие когнитивные процессы вовлечены в решение этой задачи.

Одним из направлений исследований в этой области является изучение перцептивных шаблонов (visual

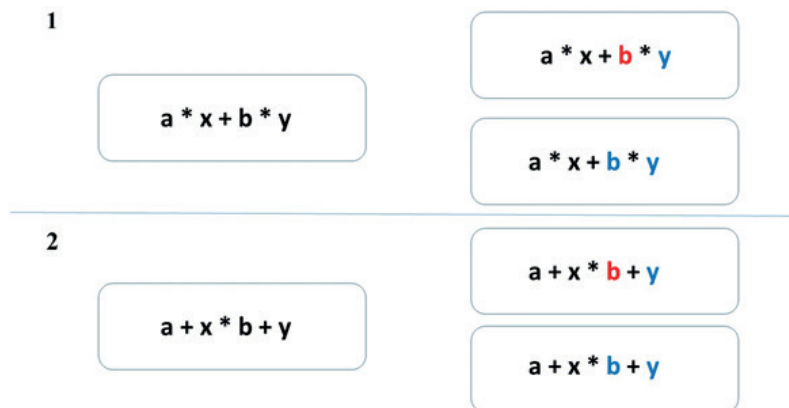


Рис. Пример стимулов для исследования верификации цвета на материале понимания символьных выражений [адаптировано по: 17]. (1) Верификация цвета в условии высокоуровневого оператора умножения. (2) Верификация цвета в условии низкоуровневого оператора сложения

routines) [21; 22], которые используются в процессе чтения графиков и которые могут влиять на конечную интерпретацию конкретного изображения. Сам факт того, что «зрительные шаблоны» влияют на интерпретацию графика, уже говорит о том, что подобные репрезентации укоренены в перцептивной системе. Авторы одной из работ использовали метод регистрации движения глаз, чтобы определить, что именно происходит в процессе понимания гистограмм [23]. Испытуемым необходимо было сравнить столбики гистограмм по цвету или по размеру. В результате было обнаружено, что при чтении этого типа графиков люди сначала выбирают своеобразную точку отсчета (в случае гистограмм — конкретный столбик на ней), с которым сравнивают остальные. Оказалось, что для гистограмм одинакового цвета, но различных по высоте, такой точкой отсчета чаще всего является наиболее высокий столбик. А если столбики отличаются по цвету, но одинаковы по размеру, то — наиболее темный. Однако, если столбики отличаются и по цвету, и по размеру, то испытуемые ориентируются на тот признак, который релевантен задаче (т. е. как именно стоит сравнивать столбики — по цвету или по размеру). Таким образом, перцептивные шаблоны оказываются задачей-специфичными, и если предъявляемые гистограммы допускают несколько вариантов понимания, то шаблоны вносят свой вклад в интерпретацию за счет определения исходной точки отсчета. Данный результат согласуется с другими, полученными в ходе оценки количества объектов на гистограммах, где итоговая интерпретация графика также зависела от выбранной точки отсчета [24].

Целая серия исследований была посвящена тому, как при чтении цветных графиков люди соотносят различные цвета и понятия, задающие семантику графика [25]. Получены свидетельства в пользу того, что гистограммы, отражающие разное количество объектов (фруктов), понимаются лучше, если цвет столбиков соответствует их цвету [26]. То есть перцептивные характеристики графика влияют на точность его интерпретации. Однако, как указывают авторы данного исследования, подобный эффект возникает только при условии сильной ассоциации между цветом и семантикой категории, отображаемой на графике.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что визуализация данных оказывается тем более эффективной, чем больше она следует принципу изоморфизма: перцептивные характеристики графиков так или иначе соответствуют (должны соответствовать) семантике отображаемых категорий.

Еще одно направление исследований укорененности ментальных репрезентаций в перцептивной системе в области визуализации связано с изучением роли порождения учениками схем, визуализирующих работу сложных систем. В целом, уже установлено, что если учащиеся самостоятельно порождают какие-то объяснения, примеры или аналогии к изучаемому материалу, то это повышает эффективность обучения [27; 28]. Но насколько важен визуальный формат этих объяснений и аналогий?

На данный момент уже есть свидетельства в пользу того, что объяснение учебного материала, сопровожда-

ющееся собственными схемами и диаграммами, более эффективно, чем без них [29]. В частности, было обнаружено, что если при чтении текста о тектонических плитах попросить студентов нарисовать диаграмму к тексту, то они справятся с последующим тестом сходного содержания лучше, чем студенты, которых просили написать краткое резюме прочитанного текста [30]. Схожие результаты были получены и для текста о законе сохранения энергии, понимание которого было лучше, если студентов просили нарисовать диаграмму, а не написать по этому поводу свой текст [31].

Одним из возможных объяснений преимуществ визуализаций перед вербальными описаниями является необходимость перевода из одного формата репрезентации в другой. Подобный перевод может способствовать нахождению пробелов и противоречий в исходных представлениях, а также последующему их развитию и уточнению [32]. В целом, перевод такого рода может помогать за счет более глубокой переработки информации. Однако возможно и другое объяснение, которое предполагает, что перцептивная и вербальная репрезентации соотносятся друг с другом и за счет подобной интеграции дают преимущество в обучении [33].

Тем не менее, есть свидетельства и против использования визуализаций в обучении. В частности, было обнаружено, что само рисование диаграмм для понимания текста по физике может привести к специфическим ошибкам понимания, когда неверное пространственное расположение компонентов диаграммы приводит к дополнительным трудностям в понимании усваиваемого материала [34]. Впрочем, автор указывает, что подобные ошибки встречаются только у новичков, не имеющих опыта использования диаграмм. Таким образом, преимущества визуализации в научении опосредованы опытом использования диаграмм.

При этом ряд исследований позволяют утверждать, что здесь могут играть роль и пространственные способности как таковые. В частности, было обнаружено, что люди с низким уровнем таких способностей тратят больше ресурсов на построение зрительной репрезентации, а люди с высоким уровнем их развития охотно тратят эти ресурсы на соотнесение зрительных и вербальных репрезентаций [35]. Помимо этого, люди с низким уровнем пространственных способностей демонстрируют сложности в области анимации механических систем (не могут представить, как именно работает конкретное устройство, и ответить на соответствующие вопросы) [36]. Кроме того, было обнаружено, что люди с низким уровнем пространственных способностей склонны воспринимать визуализации как статичные картинки [37], в то время как люди с более высоким уровнем их развития встраивают визуализации в более сложные ментальные репрезентации и эффективно манипулируют ими.

Наконец, одно из наиболее известных исследований продемонстрировало, что если попросить испытуемых объяснить или нарисовать, как работает устройство (велосипедный насос), то информация о структурных компонентах насоса будет более точно усвоена и представлена в случае визуализации по сравнению с вербальным объяснением. В ответах о функциях и механике работы этого насоса различий обнаружено

не было [38]. Помимо этого, авторы указали, что, по результатам их исследования, визуализация все-таки помогает в научении и людям с низкими пространственными способностями, что в целом согласуется с уже накопленными эмпирическими свидетельствами в этой области. Таким образом, можно сделать вывод о том, что предлагать ученику нарисовать схему или диаграмму в процессе освоения абстрактного материала стоит, если у него достаточно низкие пространственные способности, а также если речь идет о структуре, а не о функциях изучаемого явления.

Подводя итоги, можно указать на потенциал использования гибридных репрезентаций, сочетающих в себе как перцептивные, так и абстрактные амодальные компоненты, в образовательном контексте. Само понятие гибридных репрезентаций может быть подсказкой для исследователей, стремящихся раскрыть механизмы, которые лежат в основе опосредствованности понятийного

мышления, а также точкой конвергенции современных когнитивных исследований и культурно-исторического подхода. В частности, вышеописанные исследования могут быть проинтерпретированы как иллюстрации того, как различные культурные средства в виде визуализаций (графиков или диаграмм) и в виде системы математических символов влияют на процессы научения.

С точки зрения практического приложения, результаты, свидетельствующие о перцептивной укорененности абстрактных репрезентаций, могут быть использованы в широком круге образовательных контекстов, начиная от создания специального программного обеспечения, которое сможет подсказывать нашей перцептивной системе оптимальные пути усвоения учебного материала, и заканчивая локальными рекомендациями по работе с визуализациями и вербальными описаниями сложных систем с целью сделать их более понятными для обучающихся.

Литература

1. Логинов Н.И., Спиридонов В.Ф. Воплощенное познание (embodied cognition): основные направления исследований // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2017. Том 7. № 4. С. 343–364. DOI:10.21638/11701/spbu16.2017.404
2. Логинов Н.И., Спиридонов В.Ф. Воплощенное познание как современный тренд развития когнитивной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2017. Том 7. № 1. С. 25–42. DOI:10.21638/11701/spbu16.2017.102
3. Мадни А.О., Спиридонов В.Ф. Радикальный подход к воплощенному познанию: теория динамических систем // Российский журнал когнитивной науки. 2018. Том 5. № 3. С. 37–55.
4. Barsalou L.W. Perceptions of perceptual symbols // Behavioral and brain sciences. 1999. Vol. 22. № 4. P. 637–660. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X99532147>
5. Mahon B.Z., Caramazza A. Why does lexical selection have to be so hard? Comment on Abdel Rahman and Melinger's swinging lexical network proposal // Language and Cognitive Processes. 2009. Vol. 24. № 5. P. 735–748. DOI: <https://doi.org/10.1080/01690960802597276>
6. Machery E. Doing without concepts. Oxford: Oxford University Press, 2009. P. 283.
7. Connell L., Lynott D. Principles of representation: Why you can't represent the same concept twice // Topics in Cognitive Science. 2014. Vol. 6. № 3. P. 390–406. DOI: <https://doi.org/10.1111/tops.12097>
8. Yee E., Thompson-Schill S.L. Putting concepts into context // Psychonomic bulletin & review. 2016. Vol. 23. № 4. P. 1015–1027. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0948-7>
9. Dehaene S., Cohen L. Cultural recycling of cortical maps // Neuron. 2007. Vol. 56. № 2. P. 384–398. DOI: 10.1016/j.neuron.2007.10.004
10. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 5–329.
11. Landy D., Goldstone R.L. Formal notations are diagrams: Evidence from a production task // Memory & cognition. 2007. Vol. 35. № 8. P. 2033–2040. DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03192935>
12. Rivera J., Garrigan P. Persistent perceptual grouping effects in the evaluation of simple arithmetic expressions //

References

1. Loginov N.I., Spiridonov V.F. Voploshchennoe poznanie (embodied cognition): osnovnye napravleniya issledovaniy [Key areas of research in the embodied cognition approach]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika = Vestnik SPbSU. Psychology and Education, 2017. Vol. 7, no. 4, pp. 343–364. DOI:10.21638/11701/spbu16.2017.404 (In Russ.).
2. Loginov N.I., Spiridonov V.F. Voploshchennoe poznanie kak sovremenniy trend razvitiya kognitivnoi psikhologii [Embodied Cognition as a Current Trend in Cognitive Psychology]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika = Vestnik SPbSU. Psychology and Education, 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 25–42. DOI:10.21638/11701/spbu16.2017.102 (In Russ.).
3. Madni A.O., Spiridonov V.F. Radikal'nyi podkhod k voploshchennomu poznaniyu: teoriya dinamicheskikh system [Radical approach to embodied cognition: dynamic system theory]. Rossiiskii zhurnal kognitivnoi nauki = The Russian Journal of Cognitive Science, 2018. Vol. 5, no. 3, pp. 37–55. (In Russ.).
4. Barsalou L. W. Perceptions of perceptual symbols. Behavioral and brain sciences, 1999. Vol. 22, no. 4, pp. 637–660. DOI: 10.1017/S0140525X99532147
5. Mahon B.Z., Caramazza A. Why does lexical selection have to be so hard? Comment on Abdel Rahman and Melinger's swinging lexical network proposal. Language and Cognitive Processes, 2009. Vol. 24, no. 5, pp. 735–748. DOI:10.1080/01690960802597276
6. Machery E. Doing without concepts. Oxford University Press, 2009. 283 p
7. Connell L., Lynott D. Principles of representation: Why you can't represent the same concept twice. Topics in Cognitive Science, 2014. Vol. 6, no. 3, pp. 390–406. DOI:10.1111/tops.12097
8. Yee E., Thompson-Schill S. L. Putting concepts into context. Psychonomic bulletin & review, 2016. Vol. 23, no. 4, pp. 1015–1027. DOI:10.3758/s13423-015-0948-7
9. Dehaene S., Cohen L. Cultural recycling of cortical maps. Neuron, 2007. Vol. 56, no. 2, pp. 384–398. DOI:10.1016/j.neuron.2007.10.004
10. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshih psicheskikh funktsij [The History of the Development of Higher Mental Functions]. Sbornie sochinenij = Collected works. Moscow, 1983. Vol. 3, pp. 5–329 (In Russ.).

Memory & cognition. 2016. Vol. 44. № 5. P. 750–761. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13421-016-0593-z>

13. Landy D., Goldstone R.L. How abstract is symbolic thought? // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2007. Vol. 33. № 4. P. 720. DOI: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.33.4.720>

14. Braithwaite D.W. et al. Non-formal mechanisms in mathematical cognitive development: The case of arithmetic // *Cognition*. 2016. Vol. 149. P. 40–55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.004>

15. Marghetis T., Landy D., Goldstone R.L. Mastering algebra retrains the visual system to perceive hierarchical structure in equations // *Cognitive research: principles and implications*. 2016. Vol. 1. № 1. P. 25. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0020-9>

16. Duncan J. Selective attention and the organization of visual information // *Journal of experimental psychology: General*. 1984. Vol. 113. № 4. P. 501. DOI: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.4.501>

17. Schneider E. et al. Eye gaze reveals a fast, parallel extraction of the syntax of arithmetic formulas // *Cognition*. 2012. Vol. 125. № 3. P. 475–490. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.015>

18. Goldstone R.L. et al. Adapting perception, action, and technology for mathematical reasoning // *Current Directions in Psychological Science*. 2017. Vol. 26. № 5. P. 434–441. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963721417704888>

19. Ottmar E. et al. Graspable mathematics: Using perceptual learning technology to discover algebraic notation // *Integrating touch-enabled and mobile devices into contemporary mathematics education*. IGI Global, 2015. P. 24–48.

20. Ottmar E., Landy D. Concreteness fading of algebraic instruction: Effects on learning // *Journal of the Learning Sciences*. 2017. Vol. 26. № 1. P. 51–78. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1250212>

21. Cavanagh P. Attention routines and the architecture of selection // *Cognitive Neuroscience of Attention*. New York: Guilford Press, 2004. P. 13–28.

22. Ullman S. Visual routines // *Cognition*. 1984. Vol. 18. P. 97–159. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-051581-6.50035-0>

23. Michal A.L., Franconeri S.L. Visual routines are associated with specific graph interpretations // *Cognitive research: principles and implications*. 2017. Vol. 2. № 1. P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0059-2>

24. Michal A.L. et al. Visual routines for extracting magnitude relations // *Psychonomic bulletin & review*. 2016. Vol. 23. № 6. P. 1802–1809. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1047-0>

25. Schloss K.B. et al. Color inference in visual communication: the meaning of colors in recycling // *Cognitive research: principles and implications*. 2018. Vol. 3. № 1. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0090-y>

26. Lin S. et al. Selecting semantically-resonant colors for data visualization // *Computer Graphics Forum*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2013. Vol. 32. № 3/4. P. 401–410. DOI: <https://doi.org/10.1111/cgf.12127>

27. Chi M.T.H. Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities // *Topics in cognitive science*. 2009. Vol. 1. № 1. P. 73–105. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>

28. Hall V. C., Bailey J., Tillman C. Can student-generated illustrations be worth ten thousand words? // *Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 89. № 4. P. 677–681. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.677>

29. Ainsworth S., Loizou Th.A. The effects of self-explaining when learning with text or diagrams // *Cognitive science*. 2003. Vol. 27. № 4. P. 669–681. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog2704_5

11. Landy D., Goldstone R. L. Formal notations are diagrams: Evidence from a production task. *Memory & cognition*, 2007. Vol. 35, no. 8, pp. 2033–2040. DOI:10.3758/BF03192935

12. Rivera J., Garrigan P. Persistent perceptual grouping effects in the evaluation of simple arithmetic expressions. *Memory & cognition*, 2016. Vol. 44, no. 5, pp. 750–761. DOI:10.3758/s13421-016-0593-z

13. Landy D., Goldstone R. L. How abstract is symbolic thought? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2007. Vol. 33, no. 4, pp. 720. DOI:10.1037/0278-7393.33.4.720

14. Braithwaite D. W. et al. Non-formal mechanisms in mathematical cognitive development: The case of arithmetic. *Cognition*, 2016. Vol. 149, pp. 40–55. DOI:10.1016/j.cognition.2016.01.004

15. Marghetis T., Landy D., Goldstone R. L. Mastering algebra retrains the visual system to perceive hierarchical structure in equations. *Cognitive research: principles and implications*, 2016. Vol. 1, no. 1, pp. 25. DOI:10.1186/s41235-016-0020-9

16. Duncan J. Selective attention and the organization of visual information. *Journal of experimental psychology: General*, 1984. Vol. 113, no. 4, pp. 501. DOI:10.1037/0096-3445.113.4.501

17. Schneider E. et al. Eye gaze reveals a fast, parallel extraction of the syntax of arithmetic formulas. *Cognition*, 2012. Vol. 125, no. 3, pp. 475–490. DOI:10.1016/j.cognition.2012.06.015

18. Goldstone R. L. et al. Adapting perception, action, and technology for mathematical reasoning. *Current Directions in Psychological Science*, 2017. Vol. 26, no. 5, pp. 434–441. DOI:10.1177/0963721417704888

19. Ottmar E. et al. Graspable mathematics: Using perceptual learning technology to discover algebraic notation. *Integrating touch-enabled and mobile devices into contemporary mathematics education*. IGI Global, 2015, pp. 24–48.

20. Ottmar E., Landy D. Concreteness fading of algebraic instruction: Effects on learning. *Journal of the Learning Sciences*, 2017. Vol. 26, no. 1, pp. 51–78. DOI:10.1080/10508406.2016.1250212

21. Cavanagh P. Attention routines and the architecture of selection. *Cognitive Neuroscience of Attention*. New York: Guilford Press, 2004, pp. 13–28.

22. Ullman, S. Visual routines. *Cognition*, 1984. Vol. 18, pp. 97–159. DOI:10.1016/B978-0-08-051581-6.50035-0

23. Michal A.L., Franconeri S. L. Visual routines are associated with specific graph interpretations. *Cognitive research: principles and implications*, 2017. Vol. 2, no. 1, pp. 1–10. DOI:10.1186/s41235-017-0059-2

24. Michal A.L. et al. Visual routines for extracting magnitude relations. *Psychonomic bulletin & review*, 2016. Vol. 23, no. 6, pp. 1802–1809. DOI:10.3758/s13423-016-1047-0

25. Schloss K.B. et al. Color inference in visual communication: the meaning of colors in recycling. *Cognitive research: principles and implications*, 2018. Vol. 3, no. 1, pp. 1–17. DOI:10.1186/s41235-018-0090-y

26. Lin S. et al. Selecting semantically resonant colors for data visualization. *Computer Graphics Forum*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd, 2013. Vol. 32, no. 3/4, pp. 401–410. DOI:10.1111/cgf.12127

27. Chi M.T.H. Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in cognitive science*, 2009. Vol. 1, no. 1, pp. 73–105. DOI:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x

28. Hall V. C., Bailey J., Tillman C. Can student-generated illustrations be worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology*, 1997. Vol. 89, no. 4, pp. 677. DOI:10.1037/0022-0663.89.4.677

29. Ainsworth S., Loizou Th. A. The effects of self-explaining when learning with text or diagrams. *Cognitive science*, 2003. Vol. 27, no. 4, pp. 669–681. DOI:10.1207/s15516709cog2704_5

30. Gobert J.D., Clement J.J. Effects of student-generated diagrams versus student-generated summaries on conceptual understanding of causal and dynamic knowledge in plate tectonics // *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 1999. Vol. 36. № 1. P. 39–53. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199901\)36:1<39::AID-TEA4>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199901)36:1<39::AID-TEA4>3.0.CO;2-I)
31. Edens K.M., Potter E. Using descriptive drawings as a conceptual change strategy in elementary science // *School science and mathematics*, 2003. Vol. 103. № 3. P. 135–144. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2003.tb18230.x>
32. Ainsworth S., Bibby P., Wood D. Examining the effects of different multiple representational systems in learning primary mathematics // *The Journal of the Learning Sciences*, 2002. Vol. 11. № 1. P. 25–61. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_2
33. Aleven V.A., Koedinger K.R. An effective metacognitive strategy: Learning by doing and explaining with a computer-based cognitive tutor // *Cognitive science*, 2002. Vol. 26. № 2. P. 147–179. DOI: https://doi.org/10.1207/s15516709cog2602_1
34. Wilkin B. Learning from explanations: Diagrams can “inhibit” the self-explanation effect // *Reasoning with diagrammatic representations II*, 1997. P. 136–143.
35. Mayer R.E., Sims V.K. For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning // *Journal of educational psychology*, 1994. Vol. 86. № 3. P. 389. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.389>
36. Hegarty M., Just M.A. Constructing mental models of machines from text and diagrams // *Journal of memory and language*, 1993. Vol. 32. № 6. P. 717–742. DOI: <https://doi.org/10.1006/jmla.1993.1036>
37. Kozhevnikov M., Hegarty M., Mayer R. E. Revising the visualizer-verbalizer dimension: Evidence for two types of visualizers // *Cognition and instruction*, 2002. Vol. 20. № 1. P. 47–77. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2001_3
38. Bobek E., Tversky B. Creating visual explanations improves learning // *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2016. Vol. 1. № 1. P. 27. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41235-016-0031-6>
30. Gobert J. D., Clement J. J. Effects of student-generated diagrams versus student-generated summaries on conceptual understanding of causal and dynamic knowledge in plate tectonics. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 1999. Vol. 36, no. 1, pp. 39–53. DOI:10.1002/(SICI)1098-2736(199901)36:1<39::AID-TEA4>3.0.CO;2-I
31. Edens K. M., Potter E. Using descriptive drawings as a conceptual change strategy in elementary science. *School science and mathematics*, 2003. Vol. 103, no. 3, pp. 135–144. DOI:10.1111/j.1949-8594.2003.tb18230.x
32. Ainsworth S., Bibby P., Wood D. Examining the effects of different multiple representational systems in learning primary mathematics. *The Journal of the Learning Sciences*, 2002. Vol. 11, no. 1, pp. 25–61. DOI:10.1207/S15327809JLS1101_2
33. Aleven V. A., Koedinger K. R. An effective metacognitive strategy: Learning by doing and explaining with a computer-based cognitive tutor. *Cognitive science*, 2002. Vol. 26, no. 2, pp. 147–179. DOI:10.1207/s15516709cog2602_1
34. Wilkin B. Learning from explanations: Diagrams can “inhibit” the self-explanation effect. *Reasoning with diagrammatic representations II: Papers from AAAI Fall Symposium*, 1997, pp. 136–143.
35. Mayer R. E., Sims V. K. For whom is a picture worth a thousand words? Extensions of a dual-coding theory of multimedia learning. *Journal of educational psychology*, 1994. Vol. 86, no. 3, pp. 389. DOI:10.1037/0022-0663.86.3.389
36. Hegarty M., Just M. A. Constructing mental models of machines from text and diagrams. *Journal of memory and language*, 1993. Vol. 32, no. 6, pp. 717–742. DOI:10.1006/jmla.1993.1036
37. Kozhevnikov M., Hegarty M., Mayer R. E. Revising the visualizer-verbalizer dimension: Evidence for two types of visualizers. *Cognition and instruction*, 2002. Vol. 20, no. 1, pp. 47–77. DOI:10.1207/S1532690XCI2001_3
38. Bobek E., Tversky B. Creating visual explanations improves learning. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2016. Vol. 1, no. 1, pp. 27. DOI:10.1186/s41235-016-0031-6

Информация об авторах

Логинов Никита Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5994-4191>, e-mail: lognikita@yandex.ru

Мадни Анна Олеговна, младший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований факультета психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3025-9980>, e-mail: jaf@life.ru

Спиридонов Владимир Феликсович, доктор психологических наук, профессор, декан Факультета психологии, заведующий лабораторией когнитивных исследований факультета психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5081-879X>, e-mail: vfspiridonov@yandex.ru

Information about the authors

Nikita I. Loginov, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General Psychology, Psychological Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5994-4191>, e-mail: lognikita@yandex.ru

Anna O. Madni, Junior researcher, Laboratory of Cognitive Research, Psychological Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3025-9980>, e-mail: jaf@life.ru

Vladimir F. Spiridonov, PhD in Psychology, Professor, Dean of Psychological Department, Head of Laboratory of Cognitive Research, Psychological Department, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5081-879X>, e-mail: vfspiridonov@yandex.ru

Получена 25.08.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 25.08.2020

Accepted 27.04.2022

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
SPECIAL PSYCHOLOGY

Структурный анализ результатов нейропсихологического обследования детей 6–9 лет

А.М. Букин

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Психологический институт Российской
академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), Москва, Российская федерация
ORCID: 0000-0003-0422-4717, e-mail: aleksey.bukinich@mail.ru

А.А. Корнеев

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская федерация
ORCID: 0000-0001-6389-8215, e-mail: korneeff@gmail.com

Е.Ю. Матвеева

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская федерация
ORCID: 0000-0002-6334-4420, e-mail: obukhova1@yandex.ru

Т.В. Ахутина

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская федерация
ORCID: 0000-0002-8503-2495, e-mail: akhutina@mail.ru

А.Н. Гусев

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская федерация
ORCID: 0000-0002-9299-7092, e-mail: angusev@mail.ru

А.Е. Кремлев

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская федерация
ORCID: 0000-0002-5795-9605, e-mail: akremlev@gmail.com

Для реализации качественного и количественного подхода к оценке нейропсихологических данных разработана система интегральных индексов, направленных на оценку функций программирования и контроля, функций переработки информации и регуляции активности. Целью данного исследования является проверка адекватности отнесения показателей выполнения проб нейропсихологического обследования к интегральным индексам с помощью методов структурного моделирования. В исследовании принял участие 471 ребенок 6–9 лет (старшие дошкольники и младшие школьники, без нарушений в развитии). Все дети проходили нейропсихологическое обследование, включающее как традиционные пробы, так и компьютеризированные методики. В результате были построены две факторные модели, в которых экзогенными переменными были показатели выполнения проб — как только традиционных, так и традиционных и компьютерных одновременно; а эндогенными переменными были изучаемые функции. Проведенный конфирматорный факторный анализ показал хорошее соответствие модели эмпирическим данным. Полученные результаты позволяют говорить, во-первых, о правомочности использования созданных нами интегральных показателей для оценки отдельных компонентов высших психических функций, а во-вторых, о совместности результатов традиционного и компьютеризированного нейропсихологического обследования.

Ключевые слова: нейропсихологическое обследование, младшие школьники, дошкольники, управляющие функции, функции переработки слуховой информации, функции переработки зрительно-пространственной информации.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00668.

Для цитаты: Букин А.М., Корнеев А.А., Матвеева Е.Ю., Ахутина Т.В., Гусев А.Н., Кремлев А.Е. Структурный анализ результатов нейропсихологического обследования детей 6–9 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 21–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180203>

Structural Analysis of the Neuropsychological Data for 6–9-year-old Children

Aleksej M. Bukinich

Lomonosov Moscow State University, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0003-0422-4717, e-mail: aleksey.bukinich@mail.ru

Aleksej A. Korneev

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0001-6389-8215, e-mail: korneeff@gmail.com

Ekaterina Ju. Matveeva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-6334-4420, e-mail: obukhova1@yandex.ru

Tatyana V. Akhutina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-8503-2495, e-mail: akhutina@mail.ru

Aleksej N. Gusev

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-9299-7092, e-mail: angusev@mail.ru

Aleksandr E. Kremlev

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: 0000-0002-5795-9605, e-mail: akremlev@gmail.com

Objective. A system of integral indices was developed for the qualitative and quantitative analysis of the neuropsychological data. These indices comprised the executive functions, the information processing, the functions of activation that regulate tone, waking, and mental states. We aimed to check whether the assignment of the neuropsychological measures to different integral indices was valid with structural equation modeling. **Method.** A total of 471 children aged 6–9 years (older preschoolers and elementary schoolchildren without developmental disorders) participated in the study. All children underwent the neuropsychological examination including both traditional and computerized tests. **Results.** Two factorial models were constructed, wherein the measures of performance in both traditional and computerized tests were the observed variables, and the cognitive functions were the latent factors. Confirmatory factor analysis has shown that the models fit the empirical data well. **Conclusions.** The obtained results indicate that the developed integral indices of various groups of cognitive functions are valid and that the results of traditional and computerized neuropsychological examinations are compatible.

Keywords: neuropsychological examination, elementary schoolchildren, preschoolers, executive functions, auditory information processing, visuospatial information processing.

Funding. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project 19-013-00668.

For citation: Bukinich A.M., Korneev A.A., Matveeva E.Yu., Akhutina T.V., Gusev A.N., Kremlev A.E. Structural Analysis of the Neuropsychological Data for 6–9-year-old Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 21–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180203> (In Russ.).

Введение

В рамках Луриевской нейропсихологии, являющейся частью культурно-исторической психологии [11; 32], в соответствии с принципом системного строения высших психических функций (ВПФ) выдвинуто требование качественного анализа симптомов для разделения первичных и вторичных (системных) дефектов [4, с. 274 и след.]. Такой качественный анализ успешно применяется при исследовании взрослых пациентов [6; 24]. Он совмещается с простой порядковой трехбалльной оценкой выраженности симптомов, где за 0 принимается правильное выполнение. Для проведения успешной оценки функций детей необходима более развернутая количественная оценка, чтобы отражать динамику развития ВПФ. Отсюда возникла потребность совмещения их качественной и количественной оценки.

В современной мировой литературе по нейропсихологии после доминирования психометрического, количественного, подхода, в последние десятилетия обнаруживается все более отчетливая тенденция к сближению количественного и качественного подходов [19]. Количественный подход имеет свои плюсы и минусы, обсуждаемые в отношении диагностики как взрослых [9], так и детей [2; 12]. Качественный подход кроме явных преимуществ имеет и свои минусы. В частности, он позволяет создать более объемную картину состояния ВПФ обследуемого, но затрудняет формализацию результата, который, скорее, представляет собой уникальное экспертное заключение, иногда весьма трудно сопоставимое с подобными. Понимание сильных и слабых сторон подводит представителей обоих подходов к попыткам их объединения; такая конвергенция методов наблюдается, в частности, в детской нейропсихологии [13; 35]. Например, в рамках отечественной нейропсихологии предлагаются различные схемы количественной оценки качественного нейропсихологического обследования взрослых [3] и детей [7; 5; 8]. Такая работа требует более строгой формализации оценок качественного нейропсихологического обследования, перевода их в шкалы, накопления норм [см. обсуждение этих вопросов, например, в: 12].

В настоящей работе мы используем результаты комплексного нейропсихологического обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста, разработанного в логике качественного подхода с количественной оценкой выполнения проб. Основываясь на предшествующих работах, мы с помощью методов структурного моделирования пытаемся оценить правильность группировки показателей обследования для составления интегральных количественных оценок (индексов) состояния различных когнитивных функций.

При составлении таких индексов имеет смысл учитывать опыт нейропсихологического обследования, который показывает, что для более точной оценки особенностей испытуемого стоит использовать не только общие показатели продуктивности (соотношение правильных ответов и ошибок), но и

специфические ошибки. Система качественной дифференциации таких ошибок, а также логика выделения и объединения частных показателей в общий индекс разработана в нейропсихологическом обследовании детей 6–9 лет [7].

Подчеркнем, что важен принцип составления интегральных показателей, включающих в себя результаты выполнения нескольких проб. Такой подход был предложен и внутри исходно количественного подхода, получив название «анализ латентных процессов» (latent process analysis [25]). Решая проблему анализа компонентного состава управляющих функций, авторы обратили внимание на проблему «чистоты» заданий. В силу комплексности деятельности человека нет таких заданий, которые задействуют только одну функцию. Поэтому для более чувствительной оценки конкретного когнитивного компонента стоит суммировать однонаправленные показатели из нескольких проб.

Аналогичный прием — сложение параметров выполнения разных заданий с целью создания индексов — разработан и в детской нейропсихологии, исходящей из теории Выготского–Лурии [7]. Система качественно-количественной нейропсихологической оценки с применением индексов успешно прошла проверку в практике диагностической и коррекционной работы с детьми с трудностями обучения [10]. Однако нужна и статистическая процедура уточнения набора отдельных показателей, используемых при их составлении. Такой проверке и посвящена данная статья.

Для диагностики состояния ВПФ детей в нашей работе используется названная выше батарея методов нейропсихологического обследования детей 6–9 лет. Выполнение входящих в нее тестов оценивается по многочисленным параметрам, принимаемым во внимание при составлении экспертного заключения. Но помимо этого заключения также важным может оказаться сопоставление между собой результатов диагностики разных детей, для чего могут быть использованы разрабатываемые индексы. В работе Ахутиной и др. [7] представлен такой набор интегральных показателей, позволяющий оценивать компоненты ВПФ, связанные с тремя функциональными блоками мозга, по А.Р. Лурии. В данной работе рассмотрим наиболее важные из них: 1) связанные с III блоком функции программирования и контроля произвольной деятельности (управляющие функции); 2) два показателя функций переработки информации различной модальности — слухоречевой и зрительно-пространственной (II блок); 3) два индекса оценки функций регуляции активности (I блок), фиксирующих проявления гиперактивности/импульсивности и замедленности/утомляемости. С точки зрения диагностики состояния психических функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста такой набор является достаточно полным и может позволить оценить все наиболее важные когнитивные компоненты познавательной активности ребенка, которые активно развиваются в этом возрасте и важны для его успешности в обучении [30; 34].

Помимо традиционно используемых методов нейропсихологического обследования сейчас активно разрабатываются компьютеризированные батареи нейропсихологического обследования. Самой известной из них является SANTAB [21], но есть и большое количество других, например, ANAM, ImPACT, CogState и CNS-VS и др. [см. обзор: 27]. Нами также разработана и используется батарея, включающая тесты, направленные на оценку упомянутых выше функций [20]. Для более точного и осознанного использования компьютерной диагностики представляется важным ее соотнесение с традиционной, и ниже мы предпринимаем такую попытку.

Формирование упомянутых индексов осуществлено на основе теоретического анализа и опыта проведения нейропсихологического обследования, но их состав может и должен быть подвергнут эмпирической статистической проверке. Одним из ее методов является конфирматорный факторный анализ (КФА), используемый и в других работах для проверки структуры нейропсихологических батарей [26; 22; 33].

Используя КФА, мы хотим уточнить правомочность выделения индексов, характеризующих состояние различных когнитивных функций у детей и включающих различные показатели выполнения заданий традиционного и компьютерного нейропсихологического обследования. Сформулируем вопросы, на прояснение которых направлена настоящая работа.

1. Насколько разработанный ранее на основе теории и практики детской нейропсихологии состав индексов может быть верифицирован с помощью КФА на большой выборке детей 6–9 лет?

2. Возможно ли совместное использование результатов двух групп нейропсихологических методов — традиционного обследования и компьютерной батареи — для более точной и надежной оценки состояния функций?

Выборка

Всего в исследовании участвовал 471 ребенок, родители каждого дали добровольное информированное согласие на участие в исследовании. Дети имели разную успеваемость, но у них не было диагностированных нарушений психического развития и неврологической патологии. Распределение участников по классу, полу и возрасту оказалось следующим: 1) 139 дошкольников (средний возраст $6,53 \pm 0,61$), из них 63 девочки; 2) 90 первоклассников (средний возраст $7,66 \pm 0,42$), 56 девочек; 3) 145 второклассников (средний возраст $8,66 \pm 0,42$), 62 девочки; 4) 97 третьеклассников (средний возраст $9,64 \pm 0,43$), 45 девочек.

Методики

В исследовании использовались две группы методов: 1) традиционные нейропсихологические диа-

гностические методики, адаптированные для детей 6–9 лет [7]; 2) компьютерные диагностические тесты, входящие в батарею компьютерного нейропсихологического обследования [20].

Нейропсихологическое обследование с количественной оценкой

1. *Реакция выбора.* Методика направлена на выработку и слом стереотипного двигательного ответа. Используемые показатели: усвоение инструкции для второй серии (новая, конфликтная программа), общее число ошибок, а также темп выполнения задания.

2. *Счет.* Оценивались доступность прямого, обратного и избирательного счета, а также общее количество ошибок.

3. *Вербальные ассоциации.* Методика предполагала называние как можно большего числа слов, названий действий или растений за минуту. Оценивались продуктивность (т. е. число верных ответов) для свободных и глагольных ассоциаций, а также количество неадекватных и конкретных названий растений.

4. *Пятый лишний.* В этой классической методике оценивались продуктивность, суммарный балл, учитывающий категориальные и конкретно-ситуативные ответы, количество неадекватных ответов.

5. *Динамический праксис* (усвоение и автоматизация двигательной программы). Оценивался параметр усвоения моторной программы.

6. *Слухоречевая память.* Методика предполагала запоминание двух групп по три слова (всего по три предъявления каждой группы). Оценивались продуктивность первого повторения, третьего воспроизведения, а также искажение слов (замены двух звуков в слове) и отдельно впитение лишний слов.

7. *Зрительный гнозис.* Методика включала опознание наложенных, перечеркнутых и недорисованных изображений. Анализировалась сумма вербальных ошибок.

8. *Исследование зрительно-пространственной памяти* (запоминание трудно вербализуемых геометрических фигур). Методика включала три предъявления стимулов. Анализировалась продуктивность первого и третьего воспроизведения, количество правополушарных и левополушарных ошибок и трансформаций фигуры в знак.

9. *Праксис позы пальцев.* Эта проба включала сложение из пальцев «фигур», предъявляемых по зрительному и тактильному образцу. Анализировалась сумма пространственных ошибок.

10. *Копирование рисунка дома.* В методике анализировались проявления правополушарной (холистической) и левополушарной (аналитической) стратегий при копировании рисунка.

11. На основании наблюдений за выполнением всего обследования оценивались пять показателей, связанных с функциями регуляции активности (I функциональный блок мозга, по А.Р. Лурия): 1) утомляемость, 2) низкий темп, 3) инертность, 4) гиперактивность, 5) импульсивность [подробнее см.: 7, с. 143–147]).

Компьютерные методики

1. Тест «Точки» [20]. В нем испытуемый должен был реагировать на стимулы двух типов — «сердечки» и «цветочки». Они появлялись на экране то слева, то справа, и на «сердечки» предлагалось нажимать на клавишу с той же стороны, где появился этот стимул, а на «цветочки» — на клавишу с противоположенной стороны. Тест состоит из трех частей — предъявления только «сердечек», только «цветочков» и смешанных проб («сердечки» + «цветочки»).

2. Компьютерная версия методики «Понимание близких по звучанию слов». На экране отображались 10 стимулов, каждый из которых имеет близкую по звучанию пару (например, «коза» и «коса»). Ребенку аудиально предъявлялись последовательности подобных стимулов в постепенно возрастающем количестве, которые он должен воспроизвести, выбрав соответствующие изображения на экране компьютера.

3. Тест «Кубики Корси». На экране отображались девять кубиков. Они загораются по очереди в возрастающей по длине последовательности, испытуемому предлагалось воспроизвести их появление в правильном порядке. Анализировались максимальная длина верно воспроизведенной последовательности и среднее время между ответами внутри одной серии.

4. Компьютерная версия методики «Таблицы Шульте» в модификации Ф.Д. Горбова [20]. Тест состоит из пяти таблиц (серий) с двумя рядами красных и черных цифр от 1 до 10. Ребенок должен находить и отмечать цифры нужного цвета в нужной последовательности. В первой и второй сериях нужно отмечать цифры от 1 до 10 черного и красного цвета соответственно. В третьей и пятой сериях — в обратном порядке (также отдельно черный и красный цвета). В четвертой, наиболее сложной, серии нужно находить по две одинаковые цифры обоих цветов по порядку в последовательности от 1 до 10.

Во всех компьютерных методиках подсчитывалось число правильных ответов и ошибок, а также регистрировалось время ответа испытуемого.

Обработка результатов

Статистический анализ проводился в среде RStudio (версия 2021.09.0+351; версия языка R 4.1.1) с помощью пакета lavaan версии 0.6–9 [28]. Ввиду наличия показателей, оцениваемых в порядковых шкалах, использовался метод взвешенных наименьших квадратов с поправками среднего и дисперсии (WLSMV). Так как в модель включались показатели, относящиеся к одной методике, между ними были добавлены дополнительные корреляции. Оценка качества моделей проводилась на основании показателей квадратичной средней ошибки аппроксимации RMSEA (модель оценивается как хорошая при $RMSEA < 0,080$), критерия согласия модели CFI и индекса Такера–Льюиса TLI (для них хорошими считаются оценки больше 0,900 [29]).

Результаты

Оценивались две факторные модели, уточняющие возможность отнесения отобранных показателей диагностических методик к определенным группам функций. Первая включала результаты только нейропсихологического обследования, во второй были добавлены результаты компьютерного обследования. В моделях выделялись 5 факторов, соответствующих следующим группам функций: 1) управляющие функции или функции программирования регуляции и контроля (далее — УФ); 2) функции переработки слухоречевой информации (СР); 3) функции переработки зрительно-пространственной информации (ЗП); 4) проявления утомляемости—замедленности психической деятельности (УЗ), соотносимые с таким конструктом, как сниженный когнитивный темп [15]; 5) проявления гиперактивности—импульсивности (ГИ) отражающие особенности, описываемые в синдроме дефицита внимания и гиперактивности.

Первая модель была основана на модели, представленной ранее в работе Ахутиной и коллег [7, с. 171–179]. Отличие от оригинальной (нулевой) модели заключалось, во-первых, в разделении показателей регуляции активности на две упомянутые выше сферы, во-вторых, часть параметров интегральных показателей была удалена по итогам предварительного проведенного анализа. Также в модель были добавлены корреляции остатков, не объясненных факторами, для показателей, принадлежащих к одной методике [о применении данного приема см., например: 26]. Список включенных в модель показателей см. в табл. 1.

Показатели качества модели оказались достаточно высокими, модель можно считать хорошо соответствующей эмпирическим данным: $\chi^2(293) = 581,328$; CFI=0,919; TLI=0,902; RMSEA=0,046. Коэффициенты для каждого вошедшего в модель показателя приведены в табл. 1. Латентные факторы в большинстве оказались тесно связаны между собой, их корреляции приведены в табл. 2.

Следующим шагом стало введение в модель показателей из компьютерных методик «Точки», «Таблицы Шульте», «Кубики Корси» и «Понимание близких по звучанию слов». Полный перечень показателей отражен в соответствующем столбце табл. 1. Обратим внимание на то, что в факторы УЗ и ГИ был включен одинаковый набор временных показателей, которые, как показала модель 2, вошли в индексы с разными знаками.

Оценки качества второй модели с добавлением данных компьютерных тестов по сравнению с первой остались на достаточном для ее принятия уровне: $\chi^2(560) = 1183,845$; CFI=0,917; TLI=0,907; RMSEA=0,049. Связи показателей из одной методики практически не изменились. Связь латентных факторов заметнее всего изменилась между УЗ и ГИ и составила 0,693 ($p < 0,001$). Также незначимой стала связь между ЗП и ГИ. Остальные коэффициенты связи остались значимыми и изменились не так заметно (табл. 2).

Коэффициенты моделей 1 (только показатели традиционного обследования)
 и 2 (добавлены компьютерные показатели)

Фактор	Показатель	Факторная нагрузка (стандартная ошибка), значимость	
		Модель 1	Модель 2
УФ	Реакция выбора — усвоение инструкции для второй пробы	0,574 (0,06)*	0,553 (0,058)*
	Реакция выбора — общее количество ошибок	0,572 (0,027)*	0,576 (0,016)*
	Счет — доступность	0,556 (0,032)*	0,530 (0,021)*
	Свободные вербальные ассоциации — продуктивность	-0,491 (0,041)*	-0,544 (0,030)*
	Глагольные вербальные ассоциации — продуктивность	-0,5 (0,044)*	-0,559 (0,029)*
	Растительные вербальные ассоциации — количество неадекватных ответов	0,181 (0,046)*	0,164 (0,047)*
	Пятый лишний — продуктивность	-0,509 (0,036)*	-0,532 (0,032)*
	Пятый лишний — суммарный балл	-0,443 (0,04)*	-0,486 (0,035)*
	Пятый лишний — число неадекватных ответов	0,348 (0,04)*	0,357 (0,027)*
	Динамический праксис — усвоение программы	0,446 (0,036)*	0,399 (0,031)*
	Слухоречевая память (воспроизведение) — количество вpletений	0,183 (0,043)*	0,133 (0,041); p = 0,001
	Точки — продуктивность (количество правильных ответов) в третьей серии	-	-0,422 (0,041)*
	Таблицы Шульте — число ошибок в четвертой серии	-	0,254 (0,042)*
СР	Зрительный гнозис — сумма вербальных ошибок	0,124 (0,058); p = 0,034	0,118 (0,054); p = 0,030
	Растительные вербальные ассоциации — количество конкретных ответов	-0,446 (0,052)*	-0,522 (0,041)*
	Слухоречевая память (повтор) — продуктивность первого повторения	-0,463 (0,056)*	-0,402 (0,043)*
	Слухоречевая память (воспроизведение) — продуктивность третьего воспроизведения	-0,638 (0,061)*	-0,616 (0,041)*
	Слухоречевая память (воспроизведение) — количество искажений	0,224 (0,049)*	0,199 (0,049)*
	Понимание близких по звучанию слов — число правильных ответов	-	-0,591 (0,045)*
	Понимание близких по звучанию слов — доля близких по звучанию замен	-	0,345 (0,048)*
ЗП	Зрительно-пространственная память — количество правополушарных ошибок	0,354 (0,048)*	0,287 (0,036)*
	Зрительно-пространственная память — продуктивность первого воспроизведения	-0,459 (0,047)*	-0,400 (0,033)*
	Зрительно-пространственная память — продуктивность третьего воспроизведения	-0,557 (0,041)*	-0,500 (0,034)*
	Копирование дома — проявления левополушарной стратегии	0,674 (0,037)*	0,630 (0,034)*
	Копирование дома — проявления правополушарной стратегии	0,741 (0,035)*	0,633 (0,017)*
	Кубики Корси — максимальная длина воспроизведенной последовательности	-	-0,505 (0,034)*
	Таблицы Шульте — среднее время ответа в четвертой серии	-	0,746 (0,018)*
УЗ	Утомляемость	0,798 (0,043)*	0,711 (0,042)*
	Темп	0,555 (0,039)*	0,473 (0,034)*
	Инертность	0,765 (0,044)*	0,604 (0,039)*
	Реакция выбора — темп выполнения	0,569 (0,069)*	0,487 (0,053)*
	Таблицы Шульте — среднее время ответа в первой серии	-	1,070 (0,095)*
	Точки — среднее время правильного ответа в первой серии	-	0,601 (0,073)*
	Кубики Корси — средняя пауза между ответами внутри серии	-	0,495 (0,063)*
ГИ	Импульсивность	0,767 (0,071)*	0,719 (0,049)*
	Гиперактивность	0,965 (0,086)*	0,890 (0,060)*
	Таблицы Шульте — среднее время ответа в первой серии	-	-0,938 (0,095)*
	Точки — среднее время правильного ответа в первой серии	-	-0,599 (0,078)*
	Кубики Корси — средняя пауза между ответами внутри серии	-	-0,426 (0,067)*

Примечание: «*» — p < 0,001.

Таблица 2

**Коэффициенты корреляции между факторами
 в моделях 1 и 2**

Фактор		Модель 1	Модель 2
УФ	СР	0,800*	0,800*
	ЗП	0,842*	0,930*
	УЗ	0,660*	0,793*
	ГИ	0,318*	0,232*
СР	ЗП	0,707*	0,749*
	УЗ	0,536*	0,470*
	ГИ	-0,043 (p=0,584)	0,099 (p=0,172)
ЗП.	УЗ	0,534*	0,599*
	ГИ	0,212 (p=0,002)	0,002 (p=0,969)
УЗ	ГИ	0,299*	0,693*

Примечание: «*» – $p < 0,001$.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного анализа позволили подтвердить и уточнить разработанный на основе теории и практики нейропсихологии набор интегральных индексов и состав входящих в них показателей. Полученные результаты важны с нескольких точек зрения.

Во-первых, они указывают на то, что выбранный набор параметров познавательной активности детей можно объединять в интегральные показатели, а предлагаемая структура индексов, характеризующих важнейшие когнитивные функции старших дошкольников и младших школьников, соответствует эмпирическим данным, получаемым в нейропсихологическом обследовании. Во-вторых, отдельный важный результат – сохранение качества модели при добавлении данных компьютерного обследования. Это означает возможность совмещения и взаимного дополнения результатов компьютерной и традиционной нейропсихологической диагностики.

Отметим также, что в моделях разделены показатели, традиционно ассоциируемые с нейродинамическим аспектом психической деятельности, на два фактора – утомляемости–замедленности (УЗ) и гиперактивности (ГИ). Важным является то, что одни и те же временные параметры, включенные в оба фактора, имеют нагрузки с противоположным знаком, что говорит о соответствии выделения этих факторов поведенческим проявлениям замедленности или импульсивности. В литературе на основании нейропсихологического обследования описаны группы детей с преобладанием только одного из этих компонентов, что также свидетельствует в пользу осмысленности их разделения [1]. В англоязычной литературе, помимо синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), выделяют такой конструкт, как низкий когнитивный темп (НКТ, *sluggish cognitive tempo* [15]). Эти симптомокомплексы имеют точки пересечения, которые в отечественной нейропсихологической традиции объясняются дефицитами и нейродинамическими, и

регуляторных аспектов психической деятельности. Имеются данные о наличии связи между НКТ и СДВГ, особенно в отношении проявления невнимания при СДВГ [14; 18]. Также имеются свидетельства большей связи других когнитивных функций с НКТ, а не СДВГ [16; 18; 23; 31], что согласуется с полученными в нашей работе данными.

Нам также представляется важным обсудить связи между факторами в моделях. Наименьшие по размеру связи наблюдаются у всех факторов с фактором гиперактивности–импульсивности. Остальные коэффициенты корреляции в первой модели превышают 0,5. При добавлении компьютерных методик коэффициенты корреляции между факторами, кроме гиперактивности, в основном возрастают (кроме снижения на 0,6 связи между переработкой слухоречевой информации и утомляемостью–замедленностью). Связь фактора гиперактивности–импульсивности со всеми факторами, кроме УЗ, падает или остается около нулевого уровня. При этом связь между ГИ и УЗ значительно возрастает, что может быть обусловлено техническими причинами, поскольку в оба фактора добавляются три одинаковые переменные. В литературе связь между выделяемыми в результате диагностики или исследования психической сферы факторами зачастую оказывается высокой, варьируя между 0,4 и 0,9 [17; 25]. Сам по себе метод конфирматорного факторного анализа позволяет, различая факторы, учесть и связь между ними. Обнаруженные нами связи между латентными факторами представляются ожидаемыми, так как психические функции, стоящие за ними в реальной деятельности, не независимы, что соответствует идее системного строения ВПФ в нейропсихологическом подходе Выготского–Лурии.

Выводы

Проведенный на выборке детей 6–9 лет КФА показал хорошее соответствие эмпирических данных предложенной структурной модели соотношения показателей выполнения нейропсихологических проб и факторов, соответствующих различным группам когнитивных функций (компонентам ВПФ). Таким образом, мы можем сделать вывод о достаточно высокой структурной валидности предложенного набора интегральных показателей, оценивающих состояние управляющих функций, функций переработки зрительно-пространственной, слухоречевой информации и двух индексов функций регуляции активности (утомляемость–замедленность и гиперактивность–импульсивность). Структурная модель, содержащая показатели нейропсихологического обследования детей, может быть дополнена показателями выполнения компьютерных диагностических методик. Это указывает на согласованность оценки, получаемых разными методами – при обследовании ребенка специалистом-нейропсихологом и при выполнении им заданий на компьютере, что делает возможным совмещение двух методов (подходов) диагностики для

повышения надежности оценки состояния психических функций старших дошкольников и младших школьников.

В заключение важно подчеркнуть, что качественный подход к нейропсихологической диагностике

может быть объединен со статистически проверяемой количественной оценкой, что говорит о высоком объяснительном потенциале Луриевской нейропсихологии, основанной на принципах культурно-исторической психологии.

Литература

1. Агрис А.Р., Ахутина Т.В., Корнеев А.А. Варианты дефицита функций I блока мозга у детей с трудностями обучения (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 4. С. 44–55.
2. Ахутина Т.В., Меликян З.А. Нейропсихологическое тестирование: обзор современных тенденций. К 110-летию со дня рождения А.Р. Лурия [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2012. Том 1. № 2. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2012/n2/52599.shtml> (дата обращения: 17.12.2021).
3. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. СПб.: Стройлеспечат, 1997. 360 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. М.: Педагогика, 1983. С. 257–321.
5. Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2019. 264 с.
6. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. М.: Изд-во Московского ун-та, 1969. 504 с.
7. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет / Т.В. Ахутина [и др.]. М.: В. Секачев, 2016. 280 с.
8. Полонская Н.Н. Нейропсихологическая диагностика детей младшего школьного возраста. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 186 с.
9. Рассказова Е.И., Ковязина М.С., Варако Н.А. Применение скрининговых шкал в нейропсихологической реабилитации: возможности, требования и ограничения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2016. Том 9. № 3. С. 5–15. DOI:10.14529/psy160301
10. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Overcoming learning disabilities. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 299 p.
11. Akhutina T.V., Shereshevsky G. Cultural-historical neuropsychological perspective on learning disability // The Cambridge handbook of cultural-historical psychology / Eds: A. Yasnitsky, Rene van der Veer, M. Ferrari. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 350–377. DOI:10.1017/CBO9781139028097.020
12. Astaeva A.V., Berebin M.A. Comparative analysis of Russian and foreign systems for the neuropsychological diagnosis of children from the standpoint of the psychometric approach and its limitations when used in clinical practice // Psychology in Russia. State of the Art. 2012. Vol. 5. P. 203–218. DOI:10.11621/pir.2012.0012
13. Baron, I.S. Neuropsychological evaluation of the child. New York, NY: Oxford University Press, 2004. 429 p.
14. Becker S.P., Luebbe A.M., Fite P.J., Stoppelbein L., Greening, L. Sluggish cognitive tempo in psychiatrically hospitalized children: Factor structure and relations to internalizing symptoms, social problems, and observed behavioral dysregulation // Journal of abnormal child psychology. 2013. Vol. 42. № 1, P. 49–62. DOI:10.1007/s10802-013-9719-y

References

1. Agris A.R., Akhutina T.V., Korneev A.A. Varianty defitsita funktsii I bloka mozga u detei s trudnostyami obucheniya (okonchanie) [Options of I brain block deficit in children with learning disabilities (ending)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2014, no. 4, pp. 44–55. (In Russ.)
2. Akhutina T.V., Melikyan Z.A. Neuropsychological Assessment: an overview of modern tendencies (dedicated to 110-th anniversary of A.R. Luria) [Neuropsychological testing: current trends review. To the 110th year from A.R. Luria birthday]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2012. Vol. 1, no. 2. Available at: <https://psyjournals.ru/en/psyclin/2012/n2/54529.shtml> (Accessed 17.12.2021) (In Russ.)
3. Vasserman L.I., Dorofeeva S.A., Meerson Ya.A. Metody neiropsikhologicheskoi diagnostiki [Methods of neuropsychological diagnostics]. Saint Petersburg: Stroilespechat', 1997. 360 p. (In Russ.)
4. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Development diagnostics and pedological clinics of difficult childhood]. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 257–321. (In Russ.)
5. Glozman Zh.M. Neiropsikhologicheskoe obsledovanie: kachestvennaya i kolichestvennaya otsenka dannykh [Neuropsychological assessment: qualitative and quantitative data evaluation]. Moscow: Smysl, 2019. 264 p. (In Russ.)
6. Luriya A.R. Vysshie korkovye funktsii cheloveka [Human higher mental functions]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1969. 504 p. (In Russ.)
7. Akhutina T.V. [i dr.] Metody neiropsikhologicheskogo obsledovaniya detei 6–9 let [Children of 6–9 years old neuropsychological assessment method]. Moscow: V. Sekachev, 2016. 280 p. (In Russ.)
8. Polonskaya N.N. Neiropsikhologicheskaya diagnostika detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Neuropsychological diagnostics of young schoolers]. Moscow: Publ. tsentr «Akademiya», 2007. 186 p. (In Russ.)
9. Rasskazova E.I., Kovyazina M.S., Varako N.A. Primenenie skringovykh shkal v neiropsikhologicheskoi reabilitatsii: vozmozhnosti, trebovaniya i ogranicheniya [Possibilities, demands and limitations of using screening scales in neuropsychological rehabilitation]. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Psikhologiya» [Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"]*. 2016. Vol. 9, no. 3, pp. 5–15. DOI:10.14529/psy160301 (In Russ.)
10. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Overcoming learning disabilities. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. 299 p.
11. Akhutina T.V., Shereshevsky G. Cultural-historical neuropsychological perspective on learning disability. In: A. Yasnitsky, Rene van der Veer, M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, pp. 350–377. DOI:10.1017/CBO9781139028097.020

15. Becker S.P., Leopold D.R., Burns G.L., Jarrett M.A., Langberg J.M., Marshall S.A., McBurnett K., Waschbusch D.A., Willcutt E.G. The internal, external, and diagnostic validity of sluggish cognitive tempo: A meta-analysis and critical review // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2016. Vol. 55. № 3. P. 163–178. DOI:10.1016/j.jaac.2015.12.006
16. Creque C.A., Willcutt E.G. Sluggish Cognitive Tempo and Neuropsychological Functioning // *Research on Child and Adolescent Psychopathology*. 2021. Vol. 49. P. 1001–1013. DOI:10.1007/s10802-021-00810-3
17. Deng C.P., Liu M., Wei W., Chan R.C., Das J.P. Latent factor structure of the Das-Naglieri Cognitive Assessment System: A confirmatory factor analysis in a Chinese setting // *Research in Developmental Disabilities*. 2011. Vol. 32. № 5. P. 1988–1997. DOI:10.1016/j.ridd.2011.04.005
18. Hartman C.A., Willcutt E.G., Rhee S.H., Pennington B.F. The relation between sluggish cognitive tempo and DSM-IV ADHD // *Journal of abnormal child psychology*. 2004. Vol. 32, № 5. P. 491–503.
19. Hebben N., Milberg W. Essentials of neuropsychological assessment. John Wiley & Sons, 2002. 264 p.
20. Korneev A., Akhutina T., Gusev A., Kremlev A., Matveeva E. Computerized Neuropsychological Assessment in 6–9 Years-old Children // *KnE Life Sciences*. 2018. Vol. 4. № 8. P. 495–506. DOI:10.18502/kl.v4i8.3307
21. Luciana M., Nelson C.A. Assessment of neuropsychological function through use of the Cambridge Neuropsychological Testing Automated Battery: performance in 4-to 12-year-old children // *Developmental neuropsychology*. 2002. Vol. 22. № 3. P. 595–624. DOI:10.1207/S15326942DN2203_3
22. Masterson C.J., Tuttle J., Maerlender A. Confirmatory factor analysis of two computerized neuropsychological test batteries: Immediate post-concussion assessment and cognitive test (ImPACT) and C3 logix // *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2019. Vol. 41. № 9. P. 925–932. DOI:10.1080/13803395.2019.1641184
23. McBurnett K., Villodas M., Burns G.L., Hinshaw S.P., Beaulieu A., Pfiffner L.J. Structure and validity of sluggish cognitive tempo using an expanded item pool in children with attention-deficit/hyperactivity disorder // *Journal of abnormal child psychology*. 2014. Vol. 42. № 1. P. 37–48. DOI:10.1007/s10802-013-9801-5
24. Mikadze Y.V., Ardila A., Akhutina T.V. A.R. Luria's approach to neuropsychological assessment and rehabilitation // *Archives of Clinical Neuropsychology*. 2019. Vol. 34. № 6. P. 795–802. DOI:10.1093/arclin/acy095
25. Miyake A., Emerson M.J., Friedman N.P. Assessment of executive functions in clinical settings: Problems and recommendations // *Seminars in speech and language*. 2000. Vol. 21. № 02. P. 0169–0183. DOI:10.1055/s-2000-7563
26. Park L.Q., Gross A.L., McLaren D.G., Pa J., Johnson J.K., Mitchell M., Manly J.J. The Alzheimer's Disease Neuroimaging Initiative. Confirmatory factor analysis of the ADNI neuropsychological battery // *Brain Imaging and Behavior*. 2012. Vol. 6. № 4. P. 528–539. DOI:10.1007/s11682-012-9190-3
27. Parsons T.D. Neuropsychological assessment 2.0: Computer-automated assessments // *Clinical Neuropsychology and Technology*. New York: Springer, Cham, 2016. P. 47–63. DOI:10.1007/978-3-319-31075-6_4
28. Rosseel Y. Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 (BETA) // *Journal of statistical software*. 2012. Vol. 48. № 2. P. 1–36.
29. Schumacker R.E., Lomax R.G. A beginner's guide to structural equation modeling. Psychology press, 2004. 513 p.
12. Astaeva A.V., Berebin M.A. Comparative analysis of Russian and foreign systems for the neuropsychological diagnosis of children from the standpoint of the psychometric approach and its limitations when used in clinical practice. *Psychology in Russia. State of the Art*, 2012. Vol. 5, pp. 203–218. DOI:10.11621/pir.2012.0012
13. Baron, I.S. Neuropsychological evaluation of the child. New York: Oxford University Press, 2004. 429 p.
14. Becker S.P., Luebbe A.M., Fite P.J., Stoppelbein L., Greening, L. Sluggish cognitive tempo in psychiatrically hospitalized children: Factor structure and relations to internalizing symptoms, social problems, and observed behavioral dysregulation. *Journal of abnormal child psychology*, 2013. Vol. 42, no. 1, pp. 49–62. DOI:10.1007/s10802-013-9719-y
15. Becker S.P., Leopold D.R., Burns G.L., Jarrett M.A., Langberg J.M., Marshall S.A., McBurnett K., Waschbusch D.A., Willcutt E.G. The internal, external, and diagnostic validity of sluggish cognitive tempo: A meta-analysis and critical review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2016. Vol 55, no. 3, pp. 163–178. DOI:10.1016/j.jaac.2015.12.006
16. Creque C.A., Willcutt E.G. Sluggish Cognitive Tempo and Neuropsychological Functioning. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 2021. Vol. 49, pp. 1001–1013. DOI:10.1007/s10802-021-00810-3
17. Deng C.P., Liu M., Wei W., Chan R.C., Das J.P. Latent factor structure of the Das-Naglieri Cognitive Assessment System: A confirmatory factor analysis in a Chinese setting. *Research in Developmental Disabilities*, 2011. Vol. 32, no. 5, pp. 1988–1997. DOI:10.1016/j.ridd.2011.04.005
18. Hartman C.A., Willcutt E.G., Rhee S.H., Pennington B.F. The relation between sluggish cognitive tempo and DSM-IV ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 2004. Vol. 32, no. 5, pp. 491–503.
19. Hebben N., Milberg W. Essentials of neuropsychological assessment. New York: John Wiley & Sons, 2002. 264 p.
20. Korneev A., Akhutina T., Gusev A., Kremlev A., Matveeva E. Computerized Neuropsychological Assessment in 6–9 Years-old Children. *KnE Life Sciences*, 2018. Vol. 4, no. 8, pp. 495–506. DOI:10.18502/kl.v4i8.3307
21. Luciana M., Nelson C.A. Assessment of neuropsychological function through use of the Cambridge Neuropsychological Testing Automated Battery: performance in 4-to 12-year-old children. *Developmental neuropsychology*, 2002. Vol. 22, no. 3, pp. 595–624. DOI:10.1207/S15326942DN2203_3
22. Masterson C.J., Tuttle J., Maerlender A. Confirmatory factor analysis of two computerized neuropsychological test batteries: Immediate post-concussion assessment and cognitive test (ImPACT) and C3 logix. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 2019. Vol. 41, no. 9, pp. 925–932. DOI:10.1080/13803395.2019.1641184
23. McBurnett K., Villodas M., Burns G.L., Hinshaw S.P., Beaulieu A., Pfiffner L. J. Structure and validity of sluggish cognitive tempo using an expanded item pool in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal child psychology*, 2014. Vol. 42, no. 1, pp. 37–48. DOI:10.1007/s10802-013-9801-5
24. Mikadze Y.V., Ardila A., Akhutina T.V. A.R. Luria's approach to neuropsychological assessment and rehabilitation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 2019. Vol. 34, no. 6, pp. 795–802. DOI:10.1093/arclin/acy095
25. Miyake A., Emerson M.J., Friedman N.P. Assessment of executive functions in clinical settings: Problems and recommendations. *Seminars in speech and language*, 2000. Vol. 21, no. 2, pp. 169–183. DOI:10.1055/s-2000-7563

30. Stiles J., Akshoomoff N.A., Haist F. The development of visuospatial processing // *Neural Circuit and Cognitive Development*. Academic Press, 2020. P. 359–393. DOI:10.1016/B978-0-12-397267-5.00058-3
31. Takeda T., Burns G.L., Jiang Y., Becker S.P., McBurnett K. Psychometric properties of a sluggish cognitive tempo scale in Japanese adults with and without ADHD // *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*. 2019. Vol. 11. № 4. P. 353–362. DOI:10.1007/s12402-019-00300-z
32. Toomela A. There can be no cultural-historical psychology without neuropsychology. And vice versa. // *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology* // Eds: A. Yasnitsky, Rene van der Veer, M. Ferrari. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 315–349.
33. Treviño M., Zhu X., Lu Y.Y., Scheuer L.S., Passell E., Huang G.C., Germine L.T., Horowitz T.S. How do we measure attention? Using factor analysis to establish construct validity of neuropsychological tests // *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2021. Vol. 6. № 1. P. 1–26. DOI:10.1186/s41235-021-00313-1
34. Vanvooren S., Poelmans H., De Vos A., Ghesquière P., Wouters J. Do prereaders' auditory processing and speech perception predict later literacy? // *Research in developmental disabilities*. 2017. Vol. 70. P. 138–151. DOI:10.1016/j.ridd.2017.09.005
35. Weiler M.D., Willis W.G., Kennedy M.L. Sources of error and meaning in the pediatric neuropsychological evaluation // *Handbook of psychological assessment*. New York: Academic Press, 2019. P. 193–226. DOI:10.1016/B978-0-12-802203-0.00007-9
26. Park L.Q., Gross A.L., McLaren D.G., Pa J., Johnson J.K., Mitchell M., Manly J.J. The Alzheimer's Disease Neuroimaging Initiative. Confirmatory factor analysis of the ADNI neuropsychological battery. *Brain Imaging and Behavior*, 2012. Vol. 6, no. 4, pp. 528–539. DOI:10.1007/s11682-012-9190-3
27. Parsons T.D. Neuropsychological assessment 2.0: Computer-automated assessments. In: *Clinical Neuropsychology and Technology*. New York: Springer, Cham, 2016, pp. 47–63. DOI:10.1007/978-3-319-31075-6_4
28. Rosseel Y. Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5–12 (BETA). *Journal of statistical software*, 2012. Vol. 48, no. 2, pp. 1–36.
29. Schumacker R.E., Lomax R.G. A beginner's guide to structural equation modeling. *Psychology press*, 2004. 513 p.
30. Stiles J., Akshoomoff N.A., Haist F. The development of visuospatial processing. In: *Neural Circuit and Cognitive Development*. Academic Press, 2020, pp. 359–393. DOI:10.1016/B978-0-12-397267-5.00058-3
31. Takeda T., Burns G.L., Jiang Y., Becker S.P., McBurnett K. Psychometric properties of a sluggish cognitive tempo scale in Japanese adults with and without ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 353–362. DOI:10.1007/s12402-019-00300-z
32. Toomela A. There can be no cultural-historical psychology without neuropsychology. And vice versa. In: *A. Yasnitsky, Rene van der Veer, M. Ferrari (Eds.) The Cambridge handbook of cultural-historical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. pp. 315–349.
33. Treviño M., Zhu X., Lu Y.Y., Scheuer L.S., Passell E., Huang G.C., Germine L.T., Horowitz T.S. How do we measure attention? Using factor analysis to establish construct validity of neuropsychological tests. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2021. Vol. 6, no. 1, pp. 1–26. DOI:10.1186/s41235-021-00313-1
34. Vanvooren S., Poelmans H., De Vos A., Ghesquière P., Wouters J. Do prereaders' auditory processing and speech perception predict later literacy? *Research in developmental disabilities*, 2017. Vol. 70, pp. 138–151. DOI:10.1016/j.ridd.2017.09.005
35. Weiler M.D., Willis W.G., Kennedy M.L. Sources of error and meaning in the pediatric neuropsychological evaluation. In: *Handbook of psychological assessment*. New York: Academic Press, 2019, pp. 193–226. DOI:10.1016/B978-0-12-802203-0.00007-9

Информация об авторах

Букинич Алексей Михайлович, студент 6-го курса кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-0422-4717, e-mail: aleksey.bukinich@mail.ru

Корнеев Алексей Андреевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-6389-8215, e-mail: korneeff@gmail.com

Матвеева Екатерина Юрьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-6334-4420, e-mail: obukhova1@yandex.ru

Ахутина Татьяна Васильевна, доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейропсихологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Россия, ORCID: 0000-0002-8503-2495, e-mail: akhutina@mail.ru

Гусев Алексей Николаевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-9299-7092, e-mail: angusev@mail.ru

Кремлев Александр Евгеньевич, инженер факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5795-9605, akremlev@gmail.com

Information about the authors

Aleksei M. Bukinich, student of Psychology Department, Lomonosov Moscow State University; Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education; Moscow, Russia, ORCID: 0000-0003-0422-4717, e-mail: aleksey.bukinich@mail.ru

Aleksei A. Korneev, Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Psychology Department, Lomonosov Moscow State University; Senior, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-6389-8215, e-mail: korneeff@gmail.com.

Ekaterina Yu. Matveeva, Senior Researcher, Psychology Department, Lomonosov Moscow State University; Senior, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-6334-4420, e-mail: obukhova1@yandex.ru

Tatiana V. Akhutina, Doctor of Psychology, Chief Researcher, Laboratory of Neuropsychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-8503-2495, e-mail: akhutina@mail.ru

Aleksei N. Gusev, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of psychology of Personality, Lomonosov Moscow State University. ORCID: 0000-0002-9299-7092, E-mail: angusev@mail.ru.

Alexander E. Kremlev, Engineer of Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-5795-9605, E-mail: akremlev@gmail.com

Получена 20.12.2021

Принята в печать 27.04.2022

Received 20.12.2021

Accepted 27.04.2022

Neuropsychological and Electrophysiological Profiles in Adolescents with ADHD: a Qualitative Approach

Soto H. Hansel

Faculty of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-1585>, e-mail: hanselsh@ufrn.edu.br

Solovieva Yulia

Faculty of Psychology, Meritorious Autonomous University of Puebla, Mexico; Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Pelayo G. Héctor

Faculty of Psychology, Meritorious Autonomous University of Puebla, Mexico
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-35438929>, e-mail: hecpe@hotmail.com

Rivas Z. Xaman

Cholula General Hospital, Mexico
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1451-4910>, e-mail: xaman.rivas@live.com.mx

Machinskaya Regina

Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-384X>, e-mail: reginamachinskaya@inbox.ru

Quintanar R. Luis

Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>, e-mail: ranatniuq@icloud.com

Hazin Izabel

Faculty of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Brazil
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Previous studies report the absence of a single pattern of attention-deficit, as isolated clinical picture, according to neuropsychological and electrophysiological characteristics during ontogeny. The aim of this study was to use qualitative approach of cultural historical neuropsychology introduced by A.R. Luria to detect the neuropsychological functional factors which underline the cases of attention deficit and hyperactivity disorder in adolescence. The study included 20 adolescents, 10 with ADHD, and 10 control subjects. The method of analysis of neuropsychological syndrome was used to identify the functional state of neuropsychological brain factors according to the results of neuropsychological qualitative assessment. The electroencephalogram method was also applied, using a visual qualitative study to evaluate the functional level of cortical and subcortical brain structures. The results obtained using qualitative analysis of the data confirm the presence of different clinical pictures in adolescents with ADHD from neuropsychological and electrophysiological level of analysis. There is no any kind of unique isolated patterns, but rather, diffuse and more global participation of subcortical regulation of different levels. The results show that ADHD is not a single clinical picture as several neuropsychological profiles were detected. Qualitative analysis of syndromes, according to cultural historical approach, suggest the necessity of an individual approach for the precision of brain functional mechanisms (or neuropsychological factors) in each concrete case.

Keywords: ADHD, clinical neuropsychological assessment, EEG analysis, neuropsychological profile, Luria's approach.

Funding. This work was funded by grant of The National Council on Science and Technology (CONACYT) – Mexico (project № 819641/620990).

Acknowledgements. The authors are grateful to the adolescents that participated in the study.

For citation: Soto H.H., Solovieva Yu., Pelayo H.G., Rivas X.Z., Machinskaya R., Quintanar L.R., Hazin I. Neuropsychological and Electrophysiological Profiles in Adolescents with ADHD: a Qualitative Approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 32–44. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180204>

Нейропсихологические и электрофизиологические профили у подростков с СДВГ: качественный подход

Сото Гензель

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-1585>, e-mail: hanselsh@ufrn.edu.br

Соловьёва Юлия

Автономный университет Пуэблы, Автономный университет Тласкалы, Мексика
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Пелайо Гектор

Автономный университет Пуэблы, Мексика
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-35438929>, e-mail: hecpe@hotmail.com

Ривас Хаман

Госпиталь Чолулы, Мексика
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1451-4910>, e-mail: xaman.rivas@live.com.mx

Мачинская Регина

Институт возрастной физиологии РАО (ФГБНУ «ИВФ РАО»), Москва, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-384X>, e-mail: reginamachinskaya@inbox.ru

Кинтанар Луис

Автономный университет Пуэблы, Автономный университет Тласкалы, Мексика
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>, e-mail: ranatniuq@icloud.com

Хазин Изабель

Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Бразилия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Последние исследования нейропсихологических и электрофизиологических характеристик в онтогенезе показывают, что, по всей видимости, не существует одного-единственного паттерна дефицита внимания в изолированном виде. В настоящей работе мы применили качественный подход культурно-исторической нейропсихологии, разработанный А.Р. Лурия, чтобы определить функциональные факторы, лежащие в основе синдрома дефицита внимания и гиперактивности в подростковом возрасте. В исследовании приняли участие 20 подростков: 10 испытуемых с СДВГ и 10 испытуемых в контрольной группе. Мы использовали метод анализа нейропсихологического синдрома для определения функционального состояния нейропсихологических факторов мозга в соответствии с результатами нейропсихологической и электрофизиологической качественной диагностики. Мы также использовали метод электроэнцефалографии в сочетании с визуальными методами, чтобы оценить функциональное состояние кортикальных и субкортикальных мозговых структур. Результаты проведенного качественного анализа данных подтверждают существование очень разных клинических картин у подростков с СДВГ с точки зрения нейропсихологических и электрофизиологических характеристик. Похоже, имеет место не какой-то уникальный, отдельно взятый паттерн, а скорее диффузное участие субкортикальной регуляции на разных уровнях. Таким образом, СДВГ представляет собой не единую клиническую картину, а целый ряд нейропсихологических профилей. Качественный анализ синдромов с точки зрения культурно-исторического подхода подсказывает, что необходима разработка индивидуального подхода к определению функциональных механизмов мозга в каждом конкретном случае.

Ключевые слова: СДВГ, клиническое нейропсихологическое диагностика, ЭЭГ, нейропсихологический профиль, Лурия.

Финансирование. Данное исследование выполнено при финансовой поддержке Национального совета по науке и технологиям (CONACYT) – Мексика (проект № 819641/620990).

Благодарность. Авторы выражают благодарность всем подросткам, принявшим участие в исследовании.

Для цитаты: *Soto G., Соловьёва Ю., Пелайо Г., Ривас Х., Мачинская Р., Кинтанар Л., Хазин И.* Нейропсихологические и электрофизиологические профили у подростков с СДВГ: качественный подход // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 32–44. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180204>

Introduction

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most common behavioral disorders that are diagnosed at different stages of human ontogenesis. The estimated worldwide prevalence of ADHD is 7.2% [38]. The interest in understanding the causes and mechanisms of this clinical entity is increasing due to its important relationship with school academic performance [28]. Clinical reports and descriptions of ADHD cases have focused on the child population [5]. Some authors claim that the disorder also might depend on psychological and social factors, such as family situation, the child, and the school's teaching methods [8].

In the fifth edition of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) [1] the biomedical paradigm is strengthened by a change of emphasis on preventive psychiatry. The current aim of psychiatric nosology is the early identification of the psychopathology, in order to prescribe adequate interventions before the establishment of possible mental health problems, by introducing new diagnoses and lowering existing thresholds [12]. Some authors found that ADHD is a psychiatric diagnostic entity, as a historical, cultural, and political category that fulfills certain functions [12] as opposed to a simple neurobiological category. Nevertheless, in the clinical practice of most countries, the diagnosis of ADHD is used as an independent nosological entity, which causes ambiguity in terms of understanding its causes and the possibility of treatment.

However, there are no measurable biomarkers or objective tests to establish the presence or absence of ADHD as a natural disorder from the early stages of an individual's development [39]. This position is supported by a meta-analysis, which found that ADHD lacks a specific etiology and there are no unique characteristics or laboratory indices to support its diagnosis. In addition, this category is based on the history of the syndrome itself, as well as observing and describing specific behaviors and symptoms [40].

The specific medical treatment for ADHD and its effects on children is another point of discussion in the literature. The most common treatment consists of administering psychostimulants. The effect of such treatment, considering the diversity of possible causes and absence of homogeneity, are debatable. In a recent study a group of adolescents with ADHD demonstrated poor therapeutic adherence and an indifferent attitude towards medication. However, the authors report that drugs can be useful in optimizing treatment and reducing external symptoms [11].

The previous research indicates that children and adolescents with different clinical characteristics can fall under a single diagnosis and receive the same pharmacological treatment without sufficient justification. The same behavioral symptoms might be caused by a wide range of cerebral, physiological, and social reasons. For this reason, equating children from a neuropsychological and neurophysiological standpoint according to the data from the interviews based on the DSM-5 diagnostic checklist does not seem to be ideal for establishing diagnoses and treatments [37].

This position is supported by electroencephalographic studies demonstrating that abnormal brain electrical activity in subjects with ADHD may be associated with deficit of functioning of different subcortical brain systems that support information processing and executive control processes [23]. Different disciplines and approaches may propose their own strategies for analysis of brain mechanisms, which underline the symptoms described in cases of attention deficit.

One of such approaches is cognitive-quantitative neuropsychology. From this perspective, the authors consider that ADHD occurs due to developmental failure of the brain circuits responsible for inhibition of attention and behavioral and emotional self-regulation [3;4], as well as due to impaired executive functions and working memory [9].

Quantitative neuropsychology focuses primarily on psychometric techniques applied to diagnostic problems, to the detriment of systematic attempts to construct a working theory of the functional organization of the brain in relation to the psychological processes [19]. In this case, ADHD might be associated with deficits in different cognitive domains based on mistakes during the performance of subjects in psychometric tests.

Another approach is qualitative neuropsychology, proposed by Vigotsky, Luria and cultural-historical approach [15; 16; 17]. This approach considers the possibility of generalizing clinical pictures not by behavioral traits, but by the type of brain functional mechanisms (or neuropsychological factors) that underline different cognitive tasks [38]. This provides a new understanding of the neuropsychological syndrome, which means the identification of common features in mistakes and the process of performance in different tasks. Such a procedure is called the psychological qualification of the deficit and allows one to find a common factor, which underlines disturbances in different functions [18; 24].

The neuropsychological factor is a specific term used only within the cultural-historical approach might be understood as a brain functional mechanism of the brain functional system. Such an approach makes it possible

to establish different levels of analysis during the neuropsychological assessment. These levels are (i) brain level, related to the functioning of specific brain mechanisms, and (ii) psychological level, related to the psychological phenomena produced by the functioning of this mechanism [24]. Functional brain mechanisms are organized into complex functional blocks of complex cortical-subcortical relationships [2; 16; 17]. These relations are flexible, dynamic, and changeable during different periods of ontogenetic development according to types of cultural activity [36].

According to Luria's approach, the neuropsychological investigation is based on the assumption that each psychological action is represented in the brain as a complex flexible functional system that reflects the joint functioning of groups and levels of brain zones. Each brain area has its own highly specific work, which plays the necessary role in effectively performing complex psychological activities. In case of disturbances in any brain area, the whole functional system would suffer; this suffering would be different according to each precise level of involved neuropsychological factors [18].

Syndromic or dynamic neuropsychological analysis has three main advantages: 1) it contributes to a greater diagnostic accuracy in terms of brain functionality, 2) allows differentiating between conditions that may be externally similar, but internally different, and 3) provides the methodological bases to create corrective methods and work pathways [15].

Brain functional mechanisms, detected during qualitative assessment of school children with diagnosis of attention deficit disorder in Mexico, were studied in previous studies. Qualitative neuropsychological assessment was applied to pupils between 7 and 9 years ($n=20$) and 9 to 12 years ($n=14$). Qualitative syndromic analysis of younger pupils of primary school established four neuropsychological profiles according to specific types of functional deficits, which were: 1) deficit of voluntary regulation and control, 2) low level of nonspecific brain activation, 3) deficit of spatial analysis and synthesis and 4) deficit of sequential organization of movements and actions. In older pupils, combined profiles of deficits in regulation and control and spatial analysis and synthesis were also observed, as a combination of profiles 1 and 3. Visual qualitative analysis of EEG, in each particular type of neuropsychological profile, was related to specific EEG abnormal patterns. These patterns reflected immaturity and/or suboptimal functioning of cortico-subcortical regulatory systems of the brain [32; 35]. These data underscore the absence of a single neuropsychological profile and electrophysiological pattern that underlie the attention deficit syndrome throughout the school-age years.

Adolescence is a period with less systematization of ADHD clinical data (deficit of brain functional mechanism) and treatment recommendations; however, this population also attracts the interest of investigators [6; 13; 22]. The aim of this study was to describe the neuropsychological profiles and electrophysiological patterns that underline ADHD in early adolescence, according to methodology of qualitative neuropsychological assessment, proposed by the cultural-historical approach.

Research program

Participants

The sample consisted of 20 Mexican teenagers, enrolled in a public secondary school, divided into two groups: 10 control and 10 experimental subjects (diagnosed with ADHD). Both groups exhibited similar sociodemographic characteristics, in terms of sex, age and educational level.

The inclusion criteria for the experimental group were the following: 1) the age between 12 and 15 years, 2) being a student enrolled in a public urban secondary school, 3) being previously diagnosed with attention deficit disorder with or without hyperactivity (ADD or ADHD), determined independently by a neuropediatrician, child and adolescent psychiatrist, neurologist or school psychologist, according to DMS-IV or DMS-5 criteria, and 4) exhibiting symptoms 6 months before assessment that manifested themselves in at least two environments (school, family, etc.).

The main reasons for medical and/or psychological consultation were learning problems and poor academic performance. Moreover, at the initial interview, the parents of adolescents with ADHD reported that professional care was not entirely efficient, including the pedagogical and medical strategies they had previously experienced.

As for the control group, the inclusion criteria were the following: 1) the age between 12 and 15 years, 2) being a student enrolled in the same public urban secondary school as experimental subjects, 3) absence of diagnoses of attention deficit disorder or any other neurological or psychiatric diagnosis.

All adolescents of both groups participated in the study according to the Declaration of Helsinki. Their participation was voluntary; written informed consent was obtained from the families and teachers for neuropsychological and EEG assessments. The study was approved by the local research ethics committee.

Instruments

During the study, all participants were submitted to the following procedures: a semi-structured clinical interview, qualitative neuropsychological assessment, and EEG recording. For the semi-structured interview, a flexible format was used to obtain information on the perinatal and postnatal ontogenetic development of each participant, in order to rule out alternative medical conditions other than attention deficit.

Qualitative neuropsychological assessment

Clinical neuropsychological assessment was conducted by evaluating the neuropsychological factors using tests designed for this purpose. The Brief Neuropsychological Assessment of Adults [29] represents a sensitive exploration of neuropsychological factors described in Table 1. This assessment involves different task modalities: tactile-motor, visual, verbal, and graphic (guided and independent drawing). Additionally, oral word association and oral conflict tests were used as a part of the Brief-Puebla Neuropsychological Assessment

of Children protocol / ENIB-Puebla [33]. The aim of this test is to assess regulation and control in completing a motor program with verbal instructions. Table 1 represents the relation between the tasks of the protocol of neuropsychological assessment and neuropsychological factors with its specific function in psychological tasks.

Syndromic analysis

After the neuropsychological assessment, all executions were submitted to syndromic analysis, which means analysis of different mistakes and behavior of participants during the performance in the proposed tasks. A large number of symptoms should be reduced to a common reason of deficit of a specific brain mechanism or factor. This method can only be used in its entirety for qualitative analysis of the symptoms of each particular subject in order to find the factor underlying the difficulties and relate it to specific brain level [18]. In each adolescent, the answers obtained in the entire neuropsychological assessment protocol were analyzed in order to identify the neuropsychological profile underlying each clinical picture.

Electroencephalogram (EEG)

The NicView System (Nicolet Biomedical Inc.) was used for EEG recording, with sampling frequencies of 250 Hz and 19 electrodes placed according to the international 10-20 system: O1, O2; P3, P4; C3, C4; T3, T4; T5, T6; F1, F2; F3, F4; F7, F8; Pz; Cz and Fz. The recording was made in a waking state and the following maneuvers performed: a) opening and closing the eyes, b) Rhythmic photo stimulation at frequencies from 8 to 12 Hz in 1-Hz steps. The duration of the period of light stimulation and the interval between stimuli were equal and amounted to 10 s c) hyperventilation (90 seconds).

Monopolar and bipolar montages were used for each recording. Monopolar montage makes it possible to assess the bilaterally synchronous EEG patterns, which reflect the suboptimal functioning of different deep brain regulatory structures. On the contrary, bipolar montage evaluates the functional states of different brain cortical areas [20;35]. EEG recording was applied to 10 adolescents from experimental and 5 from the control group.

Table 1

Structure of the qualitative neuropsychological assessment protocol

Neuropsychological factor or brain functional mechanisms	Function	Tasks for assessment
Brain non-specific activation	Level of general brain tonus needed for the normal working of the cerebral cortex and stability of task execution	– Level of stability observed throughout the subject's execution of the assessment protocol
Phonematic integration	Differentiation of verbal sounds according to phonemic contrast in words with different meaning in each concrete language	– Repetition of phonologically opposite pairs of words and syllables – Identification of specific phonemes – Identification of sounds (first and second) in words
Kinesthetic-tactile analysis and synthesis	Fine tactile sensitivity as well as proprioceptive precision of postures and poses; articulation of oral speech by differentiation of verbal sounds according to the mode and location of motor production	– Reproduction and retention of finger positions with closed and opened eyes. – Reproduction of phonoarticulatory poses (inflating cheeks, blowing, tongue movements) – Repetition of syllables and sounds with articulatory close sounds
Audio-verbal retention	Ensures the stability of memory traces (volume of perception) in the audio-verbal modality	– Reproduction, simple recall and recall after heterogeneous interference of series of words
Visual retention	Ensures the stability of memory traces (volume of perception) in the visual modality	– Reproduction, simple recall and recall after heterogeneous interference of series of meaningless figures
Spatial integration	Guarantees the perception and adequate production of essential features and their location, metric aspects, and the spatial relationships between the elements of the situation.	– Understanding of instructions related to orientation in the body scheme – Understanding of complex logical-grammatical sentences – Perception of numbers and letters – Copy of a complex model (house with perspective) – Free drawing of animals
Sequential organization of movements and actions	Guarantees fluent transition from one movement to another, inhibits the anterior motor link for flexible passage to the posterior motor link	– Sequence of hand movements (execution with / without language) – Copy of a graphic sequence with changing graphic patterns
Regulation, programming and control of voluntary actions	Ensures task execution according to the objective (the instruction or the rule), the established program and its final verification	– Observation of subject's performance – Oral word association test – Oral conflict test

Visual qualitative analysis of EEG

The adolescents' brain electrical activity was analyzed using visual qualitative analysis of different abnormal EEG pattern identified in clinical EEG studies [10]. The original scheme was applied for qualitative analysis of EEG, assessing the EEG parameters grouped into four blocks in relation to the systemic organization of the brain [20]. Table 2 shows EEG parameters for each functional block, variables, which might be detected on EEG for each parameter and the function of variables.

Source: Adapted from [31] and [22].

These parameters make it possible to assess the functional state of the cerebral cortex and its relationship with age, diffuse brain electrical activity changes, functional state of the different cortical areas of each hemisphere, and subcortical regulatory systems [31].

Procedures

The initial interview was administered to the participants' caregivers in an individual session lasting approximately 1 hour. The same neuropsychological assessment was applied to all adolescents at the Neuropsychology Service of the University Hospital of Puebla, Mexico. The sessions were held individually and lasted 90 minutes. Later, adolescents with ADHD and 5 participants of the control group were submitted to EEG recording at the Neuropsychology and Psychopedagogy Institute of Puebla, Mexico.

Data analysis

The qualitative analysis consisted of identifying the conserved and altered neuropsychological factor in each adolescent based on typical errors. In addition, the visual qualitative EEG parameters were analyzed in each recording (Table 2), forming the electroencephalographic results of the study. Next, certain group trends were established based on neuropsychological performance and EEG profiles.

Results

The results of neuropsychological assessment and syndromic analysis method made it possible to identify types of errors for the 10 adolescents from the ADHD group in order to organize neuropsychological profiles. Table 3 shows three profiles found in the study according to the analysis of errors: 1) errors related to brain non-specific activation or arousal level; 2) errors related to kinesthetic analysis and synthesis; 3) error related to regulation, programming, and control of voluntary activity.

The results of the study show differences in tasks performance among adolescents with ADHD. The mistakes were related to the functional state of different brain mechanisms. The incidence of these types of errors in each case allowed to establish clinical neuropsychological profiles. Each profile corresponded to the typical difficulties and errors found during the neuropsychological assessment.

Thus, the following profiles of adolescents with ADHD were formed: 1) with the deficit of regulation and control of activity [n=5], 2) with the deficit of regulation and control and with reduced brain arousal level [n=3], 3) with the deficit of regulation and control and with deficit of kinesthetic analysis and synthesis [n=1], 4) absence of neuropsychological profile [n=1]. One adolescent from the ADHD group did not demonstrate any cognitive or regulatory difficulties during neuropsychological examination [absence of neuropsychological profile, n=1].

According to the results of the assessment of adolescents of both experimental and control groups, optimal performance was found for the following neuropsychological factors: phonematic integration, audio-verbal retention, visual retention, spatial integration, and sequential organization of movements and actions.

As expected, the control group exhibited no systematic errors related to the functioning of neuropsychological

Table 2

Parameters for visual qualitative analysis of the EEG

Parameters	Variables	Functions
(1) Functional state of the cortical rhythmogenic mechanisms	<ul style="list-style-type: none"> – Characteristics of the alpha rhythm: regularity, topography, frequency range, amplitude, alpha rhythm asymmetries. – Reaction to the functional probes (opening and closing of eyes, rhythmic photo stimulation and hyperventilation) 	<ul style="list-style-type: none"> – Level of cortex excitability. – Manifestation correspondence with the relevant age norm
(2) General and diffuse changes of the brain functional state	<ul style="list-style-type: none"> – Diffuse sharp waves of different frequency ranges (alpha, theta, delta, beta) without particular location 	<ul style="list-style-type: none"> – Manifestation of diffuse changes of the brain activity (Slight/ pronounced changes)
(3) Local changes of the brain cortex activity	Type, topography, asymmetries of local deviated electrical activity (LDEA), its reactions to functional probes	<ul style="list-style-type: none"> – LDEA location – LDEA origin (cortical or subcortical) – LDEA character (functional, paroxysmal, pathological) – LDEA manifestation.
(4) The condition of the deep brainstem and subcortical structures.	<ul style="list-style-type: none"> – Type, topography, asymmetries of generalized or bilateral synchronized deviated electrical activity (BSDEA). – BSDEA reactions to functional probes 	<ul style="list-style-type: none"> – Deep structure level that produces changes in the EEG: caudal brain stem, mesencephalic, limbic, diencephalic (hypothalamic), frontal-thalamic, fronto-basal. – Character of EEG changes (functional, paroxysmal, pathological)

Table 3

Types of errors in adolescents with ADHD observed in the neuropsychological assessment tasks and their relationship with a specific neuropsychological factor

Errors related to reduced arousal level	Errors related to the deficit of kinesthetic analysis and synthesis	Errors related to the deficit of regulation and control of activity
<ul style="list-style-type: none"> – Slow execution of motor and verbal tasks – Latency in verbal tasks – Micrography in graphic tasks – Fluctuations in the graphic task trace – Loss of horizontality in graphic tasks 	<ul style="list-style-type: none"> – Incorrect articulatory movements (especially in precise tongue movements) – Inability to reproduce positions with the fingers – Sound distortion and substitution (dentoalveolar: /d/, /t/, /r/, /l/) in verbal tasks – Phonetic/phonological substitution of sounds in all verbal tasks 	<ul style="list-style-type: none"> – Simplifications (graphic / motor) – Disorganization of execution in graphic, verbal and motor tasks – Loss of objective in graphic and motor tasks – Impulsiveness and anticipation of graphic and motor task activities – Loss of information (without losing the objective) in verbal memory tasks – Problems in controlling/verifying graphic and verbal tasks – Semantic substitutions (determined by the phonological context) in verbal tasks – Partial loss of baseline in graphic tasks – Intrusion of elements in graphic and verbal tasks

logical factors, that is, optimal performance in the proposed tasks during the assessment. The errors observed had no systemic effect, since they were sporadic and not repeated in the tasks of different verbal, graphic, and motor tasks.

Physiological study results (EEG)

According to the scheme of EEG structural analysis (Table 2), various electroencephalographic phenomenon, such as rhythmic oscillations of a certain frequency or individual deviating patterns, depending on their regularity, shape and topography belong to four functional classes that characterize the condition of the cerebral cortex and deep regulatory structures of the brain. Considering the objectives of the present study, we describe the EEG patterns of the experimental group compared to the control group together with the relation of these patterns to the results of neuropsychological assessment.

Analysis of EEG data of 5 adolescents of the control group found out a modulated alpha rhythm of approximately 11Hz, mean amplitude of 60-110µV, and occipito-parietal topography with right posterior temporal extension, which corresponded to the age norm. The EEG showed absence of functional changes of local, diffuse, bilateral, and/or generalized character.

The EEG data of adolescents of the experimental group showed a background rhythm compatible with the age (compared with EEG data of the control group), that is, all participants of both groups exhibited an optimal cortical rhythmogenesis and excitability level, according to the first parameter of qualitative analysis. No difference according to the second parameter (general and diffuse changes) was found between the subjects from the control and experimental group.

The differences between the participants of experimental groups and the control group were found for to the third type of EEG patterns related to local changes of the brain cortex activity and also for the fourth type related to the functional state of the deep brain regulatory structures.

Most of the deviated EEG patterns, observed in our study were related to suboptimal functioning of the brain subcortical or cortico-subcortical regulatory system (the fourth type of EEG changes according the structural EEG analysis). The EEG changes of different frequency, waveform and topography were attributed to the suboptimal condition of the different brain deep structures. The characters of these patterns and their associations with the brain structures are shown in Table 4 (for more information see [23]).

Table 4

EEG patterns reflecting suboptimal functioning of the deep brain structures

Brain structures	EEG pattern
Basal ganglia	Bilateral synchronous bursts of the spindle-like β-activity (20–30 Hz) in the frontal, central, and/or anterior temporal leads
Hypothalamus	Generalized bilaterally synchronous oscillations of different frequencies, sometimes including sharp monophasic and/or biphasic spikes, alpha or beta-spindles
Limbic	Bilaterally synchronous spindle-like oscillations of 6–10 Hz (low alpha range) in the frontal and/or fronto-temporal leads
Fronto-thalamic	Bilaterally synchronous groups of theta waves (4–6 Hz) in the only frontal or in the frontal and central leads
Mesencephalic	Bilaterally synchronous groups of theta waves in the posterior and central leads
Brainstem	Generalized bilaterally synchronous groups of theta waves
Reticular formation of caudal brainstem	Hypersynchronous alpha or theta oscillation in the occipital and parietal leads

Some examples of bilaterally synchronous patterns of various origins are shown in Figures 1 and 2.

The table 5 shows the results of neuropsychological assessment resumed in profiles and their relation to individual's EEG features.

It is important to underscore that the adolescents from the experimental group exhibited some similar and some different characteristics in both neuropsychological assessment and EEG analysis, that is, no single EEG pattern could be identified in adolescents from the ADHD group. With respect to the neuropsychological clinical profiles, it was also impossible to find a single

correlation, however, certain regularities were observed. The majority of adolescents have shown difficulties with regulation, programming and control as unique characters or together with reduced level of general brain activation or difficulties of kinesthetic analysis and synthesis. Nearly all adolescents from experimental group have shown EEG patterns of suboptimal condition of hypothalamic structures, but always in combination with other deviated EEG patterns. Changes of hypothalamic genesis are rather frequently seen at adolescents' EEG [22] and associated with the activation of hypothalamopituitary system of hormonal regulation during puberty.

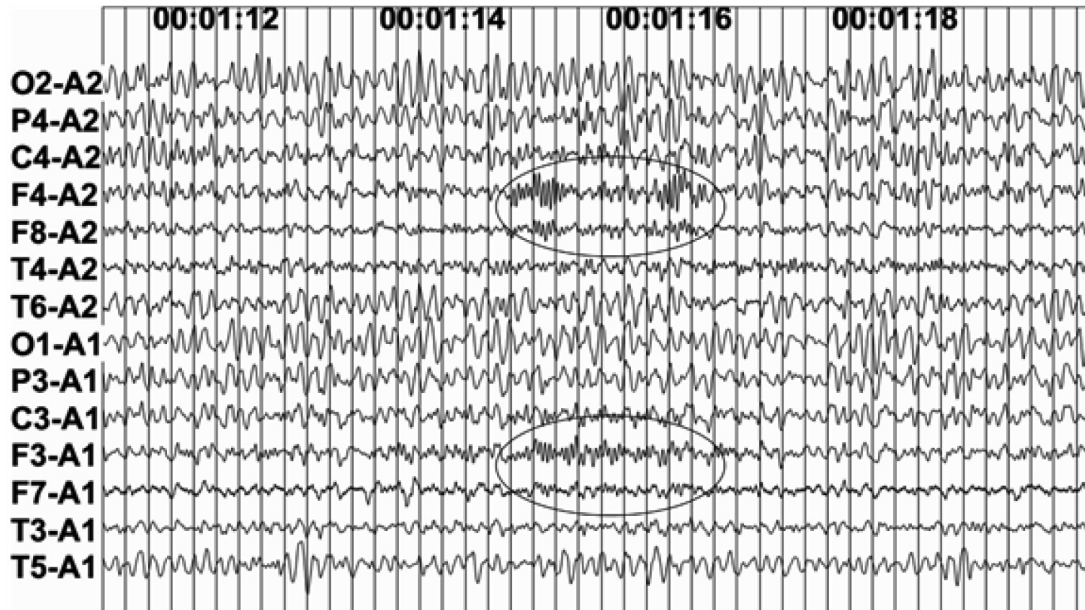


Fig. 1. An EEG segment shows bilaterally synchronous beta – spindles (β) in frontal (F3, F4) and inferior frontal (F7, F8) leads. The EEG pattern of suboptimal functioning of fronto-basal structures shown for the case 3 with ADHD (neuropsychological profile # 1: deficit of regulation and control)

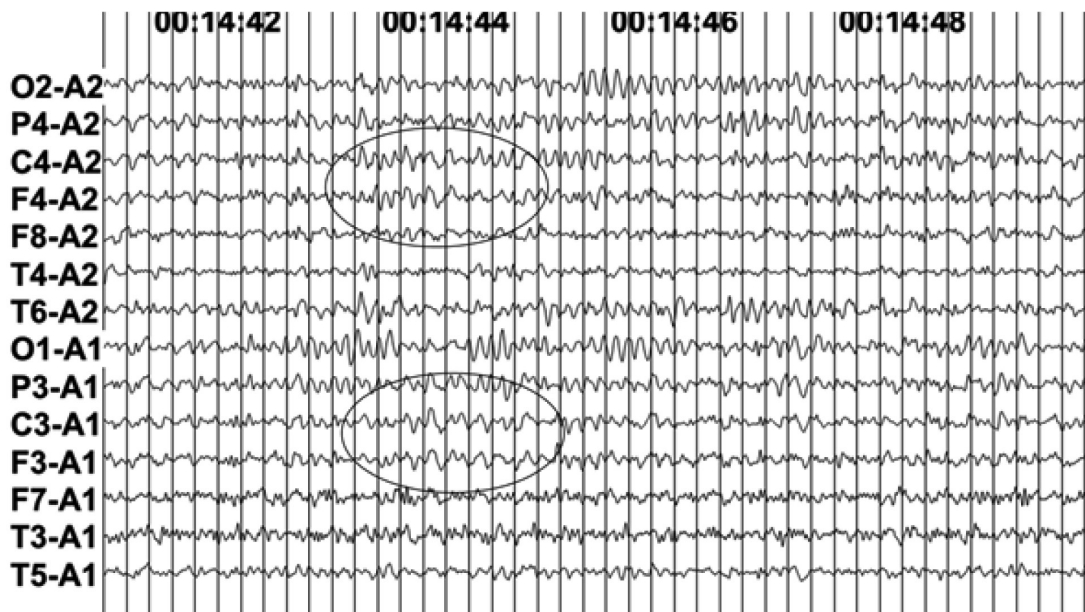


Fig. 2. An EEG segment shows groups of bilaterally synchronous theta (θ) waves in frontal (F4, F3) and central (C3, C4) leads. The EEG pattern of suboptimal functioning of fronto-thalamic system shown for the case 7 with ADHD (neuropsychological profile # 2: deficit of regulation, control and reduced arousal)

Variants of neuropsychological and EEG profiles established after qualitative analysis of the data of adolescents with diagnosis of ADHD

Adolescents with diagnosis of ADHD	Neuropsychological profile	EEG profile
Case 1	Deficit of regulation and control of activity	1. Functional changes of hypothalamic genesis 2. Functional changes of basal ganglia genesis
Case 2	Deficit of regulation and control of activity	1. Functional changes of hypothalamic genesis 2. Functional changes of fronto-thalamic genesis
Case 3	Deficit of regulation and control of activity	1. Functional changes of hypothalamic genesis 2. Functional changes of basal ganglia genesis
Case 4	Deficit of regulation and control of activity	1. Slight functional changes of brainstem genesis 2. Slight functional changes of hypothalamic genesis
Case 5	Deficit of regulation and control of activity	1. Pronounced bilateral functional changes of fronto-thalamic genesis 2. Functional changes of hypothalamic genesis
Case 6	Deficit of regulation and control and reduced arousal level	1. Functional changes of hypothalamic genesis 2. Slight local changes (presumably of cortical genesis) in the left fronto-temporal area
Case 7	Deficit of regulation and control and reduced arousal level	1. Local slow wave changes in the left central and inferior frontal regions 2. Changes of limbic genesis 3. Functional changes of fronto-thalamic genesis 4. Functional changes of hypothalamic genesis
Case 8	Deficit of regulation and control and reduced arousal level	1. Functional changes of hypothalamic genesis 2. Functional changes of limbic genesis
Case 9	Deficit of regulation and control and deficit of kinesthetic analysis and synthesis	1. Functional changes of caudal brainstem genesis 2. Functional changes of hypothalamic genesis
Case 10	Absence of neuropsychological profile	1. Functional changes of mesencephalic genesis

Analysis of results

Individual qualitative EEG analysis showed that the same behavioral (ADHD symptoms) and neuropsychological (deficit of voluntary regulation and control) manifestation could be associated with the suboptimal conditions of different cortico-subcortical regulatory systems. In analyzed cases, we found suboptimal functioning of fronto-thalamic system (cases 2, 5, 7), fronto-basal system (cases 1, 3), left fronto-temporal or left fronto-central regions (cases 6, 7). According to the clinical and neurophysiological data, all these functional systems participate in realization of voluntary control of goal-directed activity -executive functions- [16; 25; 26].

Clinical neuropsychological profile 1 (deficit of regulation and control) was related to deviated EEG patterns of different origin: fronto-thalamic, limbic and basal-ganglia. All these patterns appeared together with hypothalamic patterns (5 cases). Clinical profile 2 (deficit of regulation and control and with lowering of the brain arousal level) was related to local EEG changes in anterior zones or EEG changes of caudal brainstem genesis (3 cases). Clinical profile 3 (deficit of regulation and control and kinesthetic integration) was related to abnormal EEG patterns of caudal brainstem genesis. In the case with clinical profile 4 (absence of neuropsychological syndrome), EEG traces showed functional changes of mesencephalic genesis.

In other words, it's possible to say that the neuropsychological profile of difficulties of programming, regulation, and control might be recognized as a diagnosis of attention deficit disorder. Next in the order, the profiles of insufficient brain activation (low arousal level) might also be related to the diagnostic of attention deficit disorder. Both, the deficit of regulation and control and the deficit of general brain activation, are different neuropsychological profile in the qualitative approach [14; 27]. At the same time, possible combinations of difficulties of programming and control together with difficulties of general brain activation or kinesthetic integration would be not taken into account without the application of qualitative analysis of errors during the neuropsychological assessment.

The study shows that adolescents diagnosed with ADHD exhibit heterogeneous clinical characteristics and certain similar regulatory traits. The external behavioral symptoms exhibited by these subjects are homogeneous in appearance alone since different brain functional mechanisms can be identified. These mechanisms can be assessed from at least two levels of analysis: clinical neuropsychological evaluation and EEG visual qualitative analysis.

According to our data, adolescents with ADHD can show different cognitive and behavioral problems. According to the conception or functional units of the brain [2; 15; 16; 17], these difficulties may be related to three

systems or syndromic variants: 1) deficit of programming and control of voluntary activity (third functional block), 2) deficit of analysis and synthesis of somatosensory information (second functional block) and 3) low functioning of the brain activation systems (first functional block).

According to the qualitative approach, ADHD in preschool and school-age children is not a single clinical picture with unique neuropsychological and neurophysiological levels in all studied cases [31; 32]. Neuropsychological difficulties such as functional impairment have been reported in different brain functional mechanisms such as mechanisms that regulate and control activity, integration of spatial information and insufficient activation of brainstem systems [32].

Different manifestations of ADHD are related to different conditions of subcortical brain levels that can manifest themselves heterogeneously at distinct periods of development. According to this assumption, multiple characteristics have been reported in brain regulation systems at different ages in preschoolers, primary students, and adolescents [7; 21; 23].

Moreover, EEG visual qualitative analysis made it possible to characterize the essential patterns of immaturity in the frontal-thalamic regulation system and deficit of non-specific regulation related to reticular formation at the brainstem level [23]. These patterns are frequently observed in children diagnosed with ADHD at preschool age and older [31]. However, there are also cases in which other patterns of brain electrical activity have been observed [32].

Different electroencephalographic patterns were also detected in our study. With respect to the profile of deficit in regulation and control, variants in EEG functional changes were found at the basal ganglia, fronto-thalamic in different combinations and in constant combination with hypothalamic level. For the profile of deficit of regulation and control and the deficit of lowering of the brain arousal level, the changes were related to the limbic, frontal-thalamic, and hypothalamic system. In the case of this neuropsychological profile, we also found local changes in the left fronto-temporal area and in the left central and inferior frontal regions, according to EEG. As for the kinesthetic difficulties, regulation and control profile, the brainstem, and hypothalamus were found.

It is important to stress that combination of deviated EEG patterns of different origin with the pattern of hypothalamic genesis is typical for adolescence, as it wasn't present so frequently in other ontogenetic periods [22; 32]. The physiological pattern of mesencephalic origin was observed in the adolescent with ADHD, where no neuropsychological patterns were detected. This underscores that the presence of electroencephalographic patterns does not necessarily determine a clinical picture. As such, EEG data cannot be used as a direct predictor of clinical difficulties, independently of neuropsychological assessment.

Recent studies show that the symptoms observed in ADHD did not show typical focal cortical changes, but rather diffuse and more global participation of subcortical regulation levels [9; 23; 31; 32]. These findings

support Xomskaya's [41] hypothesis that the large areas of cerebral hemispheres with a complex organization of neural levels, cortico-cortical and cortico-subcortical relationships might participate as a morphological substrate of neuropsychological factors. However, one of the participants of our study has presented local changes of cortical genesis and another one local changes of subcortical genesis of frontal and fronto-central regions, both of them presented difficulties with programming, regulation and control and deficit of brain non-specific activation or arousal level. In both cases, additional patterns of brainstem level were also present.

Similar cases of suboptimal functioning of various parts of the brain regulatory systems (limbic, fronto-thalamic, fronto-basal, hypothalamic, etc.) according to the visual analysis of EEG traces, have been reported in adolescent with signs of behavioral and emotional problems at home and school [23].

These findings support the idea that ADHD is not a single clinical picture since several neuropsychological profiles related to different brain systems were detected. Qualitative data suggest the necessity of an individual approach for the precision of brain mechanisms or neuropsychological factors in each concrete case [34].

The mentioned data question the importance of focusing on external behavior as the only level of analysis in clinical psychiatry, where the diagnosis is established based on the caregiver's answers in the interview [40]. This type of diagnosis, which is used predominantly by specialists in most countries, should be subjected to reflective criticism.

Thus, it can be concluded that the behavioral approach of DSM-5 [1] does not completely explain the possible causal mechanisms of ADHD. This agrees with some authors, who indicate that diagnosis based on interview data does not identify the etiology of the disorder or propose a justifiable intervention [39; 40]. Our new data allow noticing that diagnosis of attention deficit disorder might include adolescents with the deficit of regulation and control and the deficit of general brain activation, the combination of these both deficits and also other possibilities of deficits, for example, the deficit of kinesthetic integration. Even adolescents with the absence of any kind of neuropsychological profile might receive a diagnosis with attention deficit disorder [37].

It is important to underscore that the supposition about the unique behavior of ADHD has been disseminated by DSM-5 [1] and widely reproduced by health professionals, schools and families. Some authors such as [12] report that understanding ADHD is influenced by the social, and cultural ideas about "normal development" and the "idealized child", in which the emphasis on management of this entity is the responsibility of schools and education.

At the same time, there is a new tendency to move the DSM's diagnostic criteria towards a dimensional approach. The World Psychiatric Association created a Research Domain Criteria (RDoC) initiative for research purposes, with the aim to develop new ways of classifying mental disorders based on a matrix of dimen-

sions -neurobiological, and cognitive mechanisms, social processes, arousal and regulatory systems-, because advances in integrative neuroscience were not being applied in patient care [30].

In our study, the qualitative analysis shows a set of clinical variables that have predictive value for detecting a neuropsychological profile in ADHD, such as deficit in regulation and control and low level of general brain activation. At the same time, some specific variants (deficit in kinesthetic integration or combinations of deficits) might be lost in case of the absence of qualitative neuropsychological analysis. Additionally, the analysis of EEG shows the predominant role of subcortical origin (functioning pattern most prominent) of the difficulties traditionally associated with the diagnosis of ADHD. That finding indicates the value of applying qualitative diagnostic methods in two levels, such as neuropsychological assessment and EEG in the analysis of brain functional mechanism of difficulties in adolescents.

It can therefore be hypothesized that what is occurring with the diagnosis of ADHD is that children and adolescents with different qualitative characteristics are being included in the same clinical group for no clear reason. Such a fact might be related to exclusive consideration of quantitative criteria and the interview method as a unique method for assessment.

It could be said that the traditional approach in psychology, medicine and neuropsychology has taken ADHD as a “thing” and has not examined the process or the precise functional characteristics in the subjects [42]. Studies, from cognitive quantitative approach, have been interested in establishing external descriptive signs of external behavior, rather than precise neuropsychological mechanisms and their dynamic manifestations at different ontogenetic stages. Furthermore, the study of the influence of the academic-educational environment on adolescents with ADHD, as well as the reflexive analysis of diagnostic systems, cannot be conceived outside the scope of the clinical perspective of cultural historical neuropsychology [16; 34; 42].

The limitations of the study might be related to the necessity of special professional preparation of researchers. In order to reproduce the procedures of this investigation, professionals and researchers must be trained in the theoretical and clinical principles of qualitative neuropsychology. Future research dedicated to adolescents with ADHD within qualitative neuropsychology should be focused on the relation between clinical profiles reported in this study and academic performance in math, reading, and writing tasks. It's also necessary, to provide

studies in this population on the design and approval of programs of neuropsychological intervention with the validation of their effectiveness.

Conclusions

In studied adolescents, the diagnosis of ADHD did not indicate the existence of a homogeneous group in terms of neuropsychological and neurophysiological analyses. The behavioral reports obtained in the caregivers' answers to the initial interview questions are only the starting point for the syndromic study of ADHD. The contribution of this study lies in the establishment of accurate neuropsychological criteria for ADHD, using the qualitative approach, as the basis for guiding measures and designing specific intervention programs for these cases.

The search for usage of different levels of analysis such as electrophysiological and neuropsychological assessment might therefore become an interdisciplinary heuristic model for the accuracy of underlying brain functional mechanisms in students with similar and different symptoms due to distinct causes.

Thus, the psychological development in these cases, in particular of the regulation and control systems, must be formed in adolescents with the participation of the adult, teacher or health professional, based on the design of appropriate pedagogical and treatment strategies. At the family level it might also be decisive to foment parenting models aimed at activity of planning and organization of communicative and intellectual activities. The progressive formation of psychological processes in accordance with the gradual internalization of external social interactions is one of the essential postulates of the cultural-historical approach in psychology and is also essential for the field of clinical neuropsychology.

The paper recognizes the value of the qualitative procedure developed by L.S. Vygotsky and A.R. Luria as an alternative approach for the analysis of the difficulties shown by adolescents with ADHD in determining their psychophysiological mechanisms. Such an approach can help to establish guidelines and strategies for neuropsychological, psychological and pedagogical treatment in each particular case. The authors assume the cultural-historical approach for the design of the research, the development of a qualitative evaluation at different levels of analysis: neuropsychological and electroencephalographic, as well as to position some criticisms to the current problematic of ADHD studies.

References

1. American Psychological Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5 (fifth edit)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.
2. Ardila A., Akhutina T.V., Mikadze Y.V. A.R. Luria's contribution to studies of the brain organization of language. *Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 4–12. DOI:10.14412/2074-2711-2020-1-4-12

3. Barkley R.A. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Scientific American*, 1998. Vol. 279, no. 3, pp. 66–71. DOI:10.1038/scientificamerican0998-66
4. Barkley R.A. Attention deficit/hyperactivity disorder: A Handbook for diagnosis and treatment. Guilford Press, 2006.
5. Benzing V., Schmidt M. Cognitively and physically demanding exergaming to improve executive functions of children with attention deficit hyperactivity disorder:

- A randomised clinical trial. *BMC Pediatrics*, 2017. Vol. 17, no. 1, pp. 1–8. DOI:10.1186/s12887-016-0757-9
6. Bonilla-Sánchez M.R., Anguiano G.G., García F.M., Ramírez A.R. Neuropsychological Performance of Adolescents with High and Low School Performance. *Psychology*, 2018. Vol. 9, pp. 2768–2781. DOI:10.4236/psych.2018.913159
7. Farber D.A., Machinskaya R.I., Kurganskii A.V., Petrenko N.E. Functional Organization of the Brain during Preparation for Recognition of Image Fragments. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 2015. Vol. 45, no. 9, pp. 1055–1062. DOI:10.1007/s11055-015-0185-6
8. Glzman J.M., Shevchenko I.A. Executive function in children with ADHD. *Psychology & Neuroscience*, 2014. Vol. 7, no. 4, pp. 453–460. DOI:10.3922/j.psns.2014.4.04
9. Hoogman M., Bralten J., Hibar D.P., Mennes M., Zwiers M.P., Scherren L.S.J., van Hulzen K.J.E., Medland S.E., Shumskaya E., Jahanshad N., Zeeuw P., Szekely E., Sudre G., Wolfers T., Onnink A.M.H., Dammers J.T., Mostert J.C., Vives-Gilbert Y., Kohls G., ... Franke, B. Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: a cross-sectional mega-analysis. *The Lancet Psychiatry*, 2017. Vol. 4, no. 4, pp. 310–319. DOI:10.1016/S2215-0366(17)30049-4
10. Huges J. R. *The EEG in Clinical Practice*. Boston: Butterworths-Heinemann, 1994.
11. Kosse R.C., Bouvy M.L., Philbert, D., de Vries, T.W., Koster, E.S. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Medication Use in Adolescents: The Patient's Perspective. *Journal of Adolescent Health*, 2017. Vol. 61, no. 5, pp. 619–625. DOI:10.1016/j.jadohealth.2017.05.027
12. Koutsoklenis A., Honkasilta J., Brunila K. Reviewing and reframing the influence of relative age on ADHD diagnosis: beyond individual psycho(patho)logy. *Pedagogy, Culture & Society*, 2019. Vol. 00, no. 00, pp. 1–17. DOI:10.1080/14681366.2019.1624599
13. Liu C.-Y., Asherson P., Viding E., Greven C.U., Pingault, J.-B. Early Predictors of De Novo and Subthreshold Late-Onset ADHD in a Child and Adolescent Cohort. *Journal of Attention Disorders*, 2021. Vol. 25, no. 9, pp. 1240–1250. DOI:10.1177/1087054719892888
14. Luna-Villanueva B., Solovieva Y., Lázaro-García E., Quintanar L. Clinical features of brain activation deficit in children. *Revista de La Facultad de Medicina*, 2017. Vol. 65, no. 3, pp. 417–423. DOI:10.15446/revfacmed.v65n3.57057
15. Luria A.R. Dynamic approach to the mental development of the abnormal child. *Journal of Mental Deficiency Research*, 1958. Vol. 2, pp. 27–52.
16. Luria A.R. Human brain and psychological processes. New York: Harper & Row, 1966.
17. Luria A.R. *The working brain an introduction to neuropsychology*. New York: Penguin Books, 1973.
18. Luria A.R., Artemeva E.Y. Two Approaches to an Evaluation of the Reliability of Psychological Investigations (Reliability of a Fact and Syndrome Analysis). *Soviet Psychology*, 1970. Vol. 8, no. 3–4, pp. 271–282. DOI:10.2753/RPO1061-0405080304271
19. Luria A.R., Majovski L.V. Basic approaches used in American and Soviet clinical neuropsychology. *American Psychologist*, 1977. Vol. 32, no. 11, pp. 959–968. DOI:10.1037/0003-066X.32.11.959.
20. Machinskaya R.I., Lukashovich I.P., Fishman M.N. Dynamics of brain electrical activity in 5- to 8-year-old normal children and children with learning difficulties. *Human Physiology*, 1997. Vol. 23, no. 5, pp. 517–522.
21. Machinskaya R.I., Semenova O.A. Peculiarities of formation of the cognitive functions in junior school children with different maturity of regulatory brain systems. *Journal of Evolutionary Biochemistry and Physiology*, 2004. Vol. 40, no. 5, pp. 528–538. DOI:10.1007/s10893-005-0009-3
22. Machinskaya R.I., Zakharova M.N., Lomakina D.I. Brain Regulatory Functions in Adolescents with Signs of Deviant Behavior. An Interdisciplinary Analysis. *Human Physiology*, 2020. Vol. 46, no. 3, pp. 264–280. DOI:10.1134/S036211972003011
23. Machinskaya R.I., Semenova O.A., Absatova K.A., Sugrobova, G.A. Neurophysiological factors associated with cognitive deficits in children with ADHD symptoms: EEG and neuropsychological analysis. *Psychology & Neuroscience*, 2014. Vol. 7, no. 4, pp. 461–473. DOI:10.3922/j.psns.2014.4.05
24. Mikadze Y.V., Ardila A., Akhutina T.V. A.R. Luria's Approach to Neuropsychological Assessment and Rehabilitation. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 2019. Vol. 34, no. 6, pp. 795–802. DOI:10.1093/arclin/acy095
25. Monchi O., Petrides M., Strafella A.P., Worsley K.J., Doyon J. Functional role of the basal ganglia in the planning and execution of actions. *Annals of Neurology*, 2006. Vol. 59, no. 2, pp. 257–264. DOI:10.1002/ana.20742
26. Nakajima M., Halassa M.M. Thalamic control of functional cortical connectivity. *Current Opinion in Neurobiology*, 2017. Vol. 44, pp. 127–131. DOI:10.1016/j.conb.2017.04.001
27. Ochoa M.F., Quintanar L. Effects of neuropsychological intervention in a child with functional deficit in programming and control. *KnE Life Sciences, The Fifth International Luria Memorial Congress «Lurian Approach in International Psychological Science»*, 2018, pp. 660–671. DOI:10.18502/kls.v4i8.3324
28. Pastor P.N., Reuben, C.A. Diagnosed attention deficit hyperactivity disorder and learning disability: United States, 2004-2006. *Vital Health Stat*, 2008. Vol. 10., no. 237, pp. 1–14.
29. Quintanar L., Solovieva Y. Evaluación neuropsicológica breve de adultos. Puebla: Colección de pruebas neuropsicológicas Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), 2013.
30. Sanislow C.A. Updating the Research Domain Criteria. *World Psychiatry*, 2016. Vol. 15, no. 3, pp. 222–223. DOI:10.1002/wps.20374
31. Solovieva Y., Machinskaya R., Quintanar L., Bonilla R., Pelayo, H. Neuropsicología y electrofisiología del TDAH en la edad preescolar. Puebla: Imprenta Angelópolis, 2013.
32. Solovieva Y., Pelayo H., Méndez I., Machinskaya R., Morán G. Correlación de análisis neuropsicológico y electroencefalográfico en escolares con diagnóstico de TDAH. *Revista de Neurobiología*, 2016. Vol. 7, no. 15, pp. 1–15.
33. Solovieva Y., Quintanar L. Evaluación neuropsicológica infantil breve Puebla (ENIB-Puebla). Puebla: Colección de pruebas neuropsicológicas Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), 2017.
34. Solovieva Y., Quintanar L., Machinskaya R.I. A Qualitative Syndromic Analysis of ADHD: Interdisciplinary Neuropsychological and Neurophysiological Approach. In J.M. Glzman (Ed.), *Understanding children with attention deficit hiperactivity disorder (ADHD)* (pp. 141–176). New York: NOVA, 2020.
35. Solovieva Y., Rivas X., Méndez-Balbuena I., Machinskaya R., Pelayo-González H.J. Neuropsychology and electroencephalography to study attention deficit hyperactivity disorder. *Revista de La Facultad de Medicina*, 2016. Vol. 64, no. 3, pp. 427. DOI:10.15446/revfacmed.v64n3.54924
36. Solovieva Y., Rojas L.Q., Akhutina T., Hazin I. Historical-Cultural Neuropsychology: a systemic and integral approach of psychological functions and their cerebral bases. *Estudios de Psicología*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 65–75. DOI:10.22491/1678-4669.20190008

37. Solovieva Y., Torrado D.O.E., Maravilla R.L., Rivas Z.X. Análisis neuropsicológico diferencial en dos casos diagnosticados con TDAH. *Informes Psicológicos*, 2017. Vol. 17, no. 1, pp. 121–141. DOI:10.18566/infpsic.v17n1a07

38. Thomas R., Sanders S., Doust J., Beller E., Glasziou P. Prevalence of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-analysis. *PEDIATRICS*, 2015. Vol. 135, no. 4, pp. e994–e1001. DOI:10.1542/peds.2014-3482

39. Thome J., Ehli A.C., Fallgatter A.J., Krauel K., Lange K.W., Riederer P., Romanos M., Taurines R., Tucha O., Uzbekov M., Gerlach M. Biomarkers for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). A consensus report of the WFSBP task force on biological markers and the World Federation of ADHD. *The World Journal of Biological*

Psychiatry, 2012. Vol. 13, no. 5, pp. 379–400. DOI:10.3109/15622975.2012.690535

40. Wang T., Liu K., Li Z., Xu Y., Liu Y., Shi W., Chen L. Prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder among children and adolescents in China: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 2017. Vol. 17, no. 1, pp. 17–32. DOI:10.1186/s12888-016-1187-9

41. Xomskaya E. El problema de los factores en la neuropsicología. *Revista Española de Neuropsicología*, 2002. Vol. 4, no. 2–3, pp. 151–167. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2011227>

42. Vigotski L.S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educação e Pesquisa*, 2018. Vol. 44, no. e44003001, pp. 1–22. DOI:10.1590/s1678-4634201844003001

Information about the authors

Soto H. Hansel, PhD student in Psychology, Faculty of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-1585>, e-mail: hanselsh@ufrn.edu.br

Solovieva Yulia, PhD in Psychology, Faculty of Psychology, Meritorious Autonomous University of Puebla, Puebla, Mexico; Professor in Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, (Mexico), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Pelayo G. Héctor, PhD in Biomedical Sciences, Professor Faculty of Psychology, Meritorious Autonomous University of Puebla, Puebla, Mexico, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-35438929>, e-mail: hecpe@hotmail.com

Rivas Z. Xaman, Master in neuropsychological diagnosis and rehabilitation, Neurophysiologist in Cholula General Hospital, Puebla, Mexico, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1451-4910>, e-mail: xaman.rivas@live.com.mx

Machinskaya Regina, DSc in Biology, Head of the lab (Laboratory of neurophysiology of cognitive processes), Institute of Developmental Physiology, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-384X>, e-mail: reginamachinskaya@inbox.ru

Quintanar R. Luis, PhD in Neuropsychology, Professor in Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>, e-mail: ranatniuq@icloud.com

Hazin Izabel, PhD in Cognitive Psychology, Professor in Faculty of Psychology, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, Brazil, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Информация об авторах

Сото Гензель, аспирант, факультет психологии, Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6536-1585>, e-mail: hanselsh@ufrn.edu.br

Соловьёва Юлия, кандидат психологических наук, факультет психологии, Автономный университет Пуэблы, Мексика; профессор, факультет наук о развитии человека, Автономный университет Тласкалы, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Пелайо Гектор, PhD (Биомедицина), профессор, факультет психологии, Автономный университет Пуэблы, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-35438929>, e-mail: hecpe@hotmail.com

Ривас Хаман, магистр нейропсихологической диагностики и реабилитации, нейрофизиолог, Госпиталь Чолулы, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1451-4910>, e-mail: xaman.rivas@live.com.mx

Мачинская Регина, доктор биологических наук, заведующая лабораторией нейрофизиологии когнитивной деятельности, Институт возрастной физиологии Российской академии образования (ФГБНУ «ИВФ РАО»), Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5846-384X>, e-mail: reginamachinskaya@inbox.ru

Кинтанар Луис, PhD (Нейропсихология), профессор, факультет наук о развитии человека, Автономный университет Тласкалы, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9758-1467>, e-mail: ranatniuq@icloud.com

Хазин Изабель, PhD (Когнитивная психология), профессор, факультет психологии, Федеральный университет Риу-Гранди-ду-Норти, Натал, Бразилия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4045-8628>, e-mail: izabel.hazin@gmail.com

Получена 11.12.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 11.12.2020

Accepted 27.04.2022

Проявления дефицита социального познания у детей с задержкой психического развития

Я.К. Смирнова

Алтайский государственный университет (ФГБОУ ВО «АГУ»),
г. Барнаул, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

А.В. Макашова

Алтайский Государственный Университет (ФГБОУ ВО «АГУ»),
г. Барнаул, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5303-1618>, e-mail: annamakasova35@gmail.com

В статье представлено исследование дефицита модели психического у дошкольников с задержкой психического развития. Цель исследования методом слежения за движением глаз выявить маркеры, которые могут предсказать трудности социального познания, связанные с дефицитом модели психического у детей с задержкой психического развития. Проведено сравнительное исследование 64 типично развивающихся дошкольников и дошкольников с задержкой психического развития. Для исследования становления модели психического были использованы парадигма понимания ложных убеждений и экспериментальные ситуации, актуализирующие у детей представления о возможной успешности применения и распознавания обмана. Дополнительно в экспериментальной ситуации на выявление уровня модели психического был применен метод регистрации движения глаз. Показано, что при дефиците модели психического (с точки зрения понимания и применения ложных убеждений) наблюдаются конкретность восприятия, трудности применения знаково-символических средств социального взаимодействия, неспособность подавить импульсивное действие и действовать из позиции социального партнера. Дети с задержкой психического развития чаще обращаются не к знаково-символическим средствам, а к конкретным внешним признакам ситуации: поведенческим проявлениям действия, испытывают трудности дистанцирования от собственных убеждений, чтобы опираться в поведении на представления о знаниях взрослого. По результатам айтрекинг-исследования на тепловых картах дошкольников с задержкой психического развития наблюдается дефицит детектора направления взгляда, необходимого для понимания намерений и прогнозирования действий взрослого. Анализ движения глаз подтверждает, что дети с задержкой психического развития часто не отслеживают поведение взрослого и его реакции и в ситуации распознавания и применения ложных действий.

Ключевые слова: модель психического, социальное познание, совместное внимание, дошкольный возраст, задержка психического развития, айтрекер.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента МК-307.2020.6 «Айтрекинг исследование нарушений координации социального внимания в дошкольном возрасте».

Для цитаты: Смирнова Я.К., Макашова А.В. Проявления дефицита социального познания у детей с задержкой психического развития // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 45–53. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180205>

Manifestations of Social Cognition Deficit in Children with Mental Retardation

Yana K. Smirnova

Altai State University (FGBOU VO Altai State University), Barnaul, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Anna V. Makashova

Altai State University (FGBOU VO Altai State University), Barnaul, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5303-1618>, e-mail: annamakasova35@gmail

The article presents a study of the mental model deficit in preschoolers with mental retardation. The aim of this study using eye tracking is to identify markers that can predict the difficulties of social cognition associated with a deficit in the mental model in children with mental retardation. A comparative study of 64 typically developing preschoolers and preschoolers with mental retardation was carried out. To study the formation of a mental model, the paradigm of understanding false beliefs and experimental situations were used, which actualize in children the idea of the possible success of using and recognizing deception. Additionally, in the experimental situation, the method of registration of eye movement was applied to identify the level of the mental model. It is shown that with a deficiency of the mental model (from the point of view of understanding and applying false beliefs), there is a concreteness of perception, difficulties in using sign-symbolic means of social interaction, inability to suppress impulsive action and act from the position of a social partner. Children with mental retardation often turn not to sign-symbolic means, but to specific external signs of the situation: behavioral manifestations, actions, experience difficulties in distancing themselves from their own beliefs in order to rely in behavior on ideas about the knowledge of an adult. According to the results of an eye tracking study on heat maps of preschoolers with mental retardation, there is a deficiency of a gaze direction detector, which is necessary for understanding the intentions and predicting the actions of an adult. Eye movement analysis confirms that children with mental retardation often do not track the behavior of an adult and his reactions in situations of recognition and application of false actions.

Keywords: mental model, social cognition, joint attention, preschool age, mental retardation, eye tracker.

Funding. The study was carried out with the financial support of Grant of the President MK-307.2020.6 "Eye tracking research of disorders of coordination of social attention in preschool age".

For citation: Smirnova Ya.K., Makashova A.V. Manifestations of Social Cognition Deficit in Children with Mental Retardation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 45–53. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180205> (In Russ.).

Введение

На сегодняшний день в науке особое внимание в изучении детского развития уделяется способности, с помощью которой ребенок способен интерпретировать и прогнозировать поведение других людей, исходя из собственных убеждений и намерений [5; 12; 25].

В связи с этим в изучении процессов социально-го познания активно развивается подход «модели психического» (the theory of mind, ToM) [3; 8; 12; 25]. Модель психического понимается как система концептуализации знаний, позволяющая объяснять и предсказывать поведение других людей на основе «считывания» психического состояния (mindreading) других людей [2; 3]. С помощью модели психического мы способны сделать вывод о ментальных состояниях (mental states) (мнениях, желаниях, интенциях, представлениях, эмоциях и т. п.), которые являются причиной действий других людей [4, с. 120].

Такая координация взаимодействия возможна только на уровне символической коммуникации, поэтому дефицит модели психического может быть связан с нарушениями мышления, восприятия, сложностью контекстуальных представлений, искажением когнитивных схем. Без определенного критического уровня символического мышления (при символическом дефиците) снижается способность декоди-

ровать социальные сигналы, понимать и адекватно реагировать на них. Не формируются когнитивные механизмы, которые позволяют принципиально иначе определять скрытые переменные (например, интенции, ментальные состояния), что затрудняет возможность заполнить пробелы в непосредственном восприятии [8; 9; 13; 23].

Важным в развитии ребенка становится способность к использованию «знаков» как указателей и социальных сигналов по отношению к другим людям, формирование системы коллективных знаков, порождающих символическую функцию как средство выражения мышления [1].

Актуальным остается вопрос о происхождении нарушений модели психического: возникают ли они как следствие когнитивного дефицита или являются самостоятельным нарушением. В исследовании модели психического, как бы ученые ни пытались проконтролировать их влияние на вербальное научение, память [13] и мышление [11; 12; 19; 21], они вносят вклад в групповые различия по выполнению заданий на модель психического.

Ограничения предыдущих результатов связаны с тем, что в большинстве исследований были задействованы дети с аутизмом, которые были умственно отсталыми, и некоторые их симптомы обусловлены этим отставанием [22], в силу чего полностью объяснить данные невозможно из-за сочетанного диагноза [8].

Необходим пороговый уровень интеллекта для становления модели психического, однако остается открытым вопрос о том, можно ли считать, что уровень развития психометрического интеллекта, оцененный на основе тестов, свидетельствует о необходимой роли когнитивного развития для становления модели психического [5, с. 7; 14]. Для решения этого вопроса необходима проверка специфичности проявления дефицита совместного внимания на выборке детей с задержкой психического развития.

С точки зрения экспериментального дизайна, основной методической процедурой в направлении «модель психического» являются задания на понимание ложных убеждений [5; 6; 12]. Понимание обмана и ложных убеждений рассматривается как способность понимать несогласования с коммуникативным партнером в модели данного объекта, события или ситуации. Способность к пониманию обмана предполагает представления о знаниях другого человека и способах его изменения [3; 10]. Для распознавания обмана детям необходимо понимать не только проявленные ментальные феномены, но и тщательно скрываемые, т. е. осуществлять двойное декодирование (распознавать обман), опираясь на дополнительные знания и представления [11]. Различия в способности применения и распознавания обманных действий позволит зафиксировать уровень развития модели психического.

Однако аутисты справляются с тестами ложных ожиданий. Например, D.M. Bowler, C.D. Frith, F. Нарр считают, что скорее всего испытуемые находят какую-то стратегию решения именно для этих заданий, которая помогает «взламывать» эти несовершенные тесты, но не может быть использована в реальной жизни [17]. Поэтому, на наш взгляд, необходимо задействовать естественные условия взаимодействия взрослый—ребенок, где можно проследить ответ на натуралистический поток событий, с которыми ребенок может легко столкнуться в реальной жизни [18; 20; 27].

С точки зрения исследовательских возможностей, метод отслеживания движения взгляда, по сравнению с другими методами, улучшит измерение менее доступных маркеров нарушения модели психического и даст более детальное понимание процессов, влияющих на организацию, точность и скорость интегрированной обработки социальных сигналов, препятствующих эффективному установлению контакта взрослого и ребенка [15; 16; 7; 12; 23; 24; 26; 27].

Задачей является сравнительный анализ модели психического как когнитивной способности понимания ментальных состояний и способов их изменений в форме обманного действия у типично развивающихся дошкольников и дошкольников с задержкой психического развития. Основная цель — методом слежения за движением глаз выявить закономерности, которые могут отобразить трудности социального познания, связанные с дефицитом модели психического у детей с задержкой психического развития.

Эмпирическая выборка исследования

Выборка исследования формировалась рандомизированным способом на базах дошкольных учреждений г. Барнаула (Россия): 64 ребенка дошкольного возраста от 5 до 6 лет (средний возраст 6 лет 4 месяца). Из них:

- 32 дошкольника (20 мальчиков, 12 девочек) с задержкой психического развития смещенного генеза (класс F80-F89 по МКБ-10) с наличием сочетанных форм особенностей психического развития и отклонений в поведении: нарушение когнитивных функций, речи, эмоционально-волевой сферы, поведения, коммуникативной функции. Дошкольники с задержкой психического развития посещают специализированный коррекционный детский сад г. Барнаула (Россия), воспитываются в семьях, родной язык русский.

- 32 типично развивающихся дошкольника (16 мальчиков, 16 девочек), которые посещают дошкольное образовательное учреждение г. Барнаула (Россия), воспитываются в семьях, родной язык русский.

При постановке диагноза оценивался уровень интеллекта тестом Векслера. Дети с нормативным возрастным развитием имеют средний уровень развития интеллекта (>100 баллов), дети с задержкой психического развития — ниже среднего (<85 баллов).

Методы исследования

Для исследования были созданы экспериментальные ситуации, которые позволяют проследить не только детекцию обмана, но и способность и стратегии изменения ментального состояния коммуникативного партнера.

Методика на прямое противодействие и обман (Sadian и Frith 1992)

Данное задание состояло из двух серий. В первой серии ребенку была дана инструкция на прямое противодействие обману: «Идет ворюшка, что будешь делать?» — ребенку было необходимо закрыть коробку, тем самым спрятав игрушку от воображаемого ворюшки, — а во второй: «Приближается друг, каковы будут твои действия?» — ребенку было необходимо, наоборот, открыть коробку, что говорило о том, что дошкольник готов был поделиться предметом. Задача дошкольника была применить ложные убеждения по отношению к взрослому-экспериментатору, распознать его намерения в зависимости от сигнала, ворюшка или друг сейчас перед ним.

Задача на применение ложных убеждений в ситуации игры «Найди игрушку в коробке»

Ребенку было предложено спрятать игрушку в одной из трех небольших коробок так, чтобы экспериментатор не знал, где именно она находится. Было разрешено прятать предмет в любую коробку и переставлять их в случайном порядке. Детям было

необходимо «обмануть» экспериментатора, показав на пустую коробку, применяя при этом ложные убеждения.

***Игра на применение ложных убеждений
«Отгадай, в какой руке монетка»***

Ребенок должен был спрятать предмет в кулаке левой или правой руки, при этом не показывая экспериментатору, в какой руке он прячет монету. Когда экспериментатор задавал вопрос: «В каком кулаке у тебя монетка?» — детям было необходимо ложно указать на ту руку, где ничего не находилось.

Все серии эксперимента повторялись 5 раз. Фиксировались успешно выполненные попытки от 0 до 5.

Метод регистрации движения глаз

В экспериментальной ситуации игры на применение ложных убеждений «Отгадай, в какой руке монетка» был задействован метод регистрации движения глаз.

Основным методом является метод регистрации движения глаз с использованием портативного трекера Pupil Headset — PLabs — айтрекер в формфакторе очков, бинокулярное исполнение. Задержка камеры 4,5 мс. Задержка обработки в зависимости от центрального процессора > 3 мс.

Были построены тепловые карты (heatmaps) — графическое отображение зон интереса, в которые респондент чаще всего смотрел, где был фокус внимания и какие элементы были проигнорированы в визуальном внимании. Для анализа данных на график движения глаз накладываются результаты в виде цветowych пятен. Цвет соответствует длительности просмотра различных зон: синий — отсутствуют фиксации. Взгляда, красный — преимущественные фиксации. Специальными маркерами для фиксации данных отмечались следующие зоны интересов: лицо взрослого экспериментатора, целевой объект (игрушки), нецелевой объект.

Обработка данных проводилась с применением программы статистической обработки информации SPSS V.23.0.

Результаты исследования

Для нахождения различий между контрастными группами в модели психического во всех сериях эксперимента был применен дисперсионный анализ (Критерий Ливиня $\geq 0,05$) (табл. 1).

Были произведены сравнения двух игровых серий эксперимента, где ребенку было необходимо в первом случае распознать обман и противодействовать ему, а во втором, наоборот, применить ложные убеждения. В обеих ситуациях ребенок должен был воздерживаться от обмана или препятствования действиям друга. Выявлено, что дети с задержкой психического развития либо не могут понимать и принимать обман, либо значительно реже делают это в игре в серии заданий на прямое противодействие обману, и применение ложных убеждений (рис. 1).

Отличие сравниваемых ситуаций состояло в том, что обман (ложь или неправильное указание на пустую коробку) воздействует на ожидания «конкурента», в то время как прямое противодействие (запирание коробки, в которой находилась конфета) воздействовало только на его поведение. Дошкольники с задержкой психического развития не справлялись с прямым противодействием и почти совсем не могли обманывать.

Условия и правила игры были представлены в виде знаковых обозначений («идет воришка», «приближается друг» — сигналы к определенному символическому действию) для предвосхищения событий, которые давали знать о зарождающемся действии взрослого, либо ребенок сам должен был использовать знаки для изменения поведения взрослого. Трудности детей с задержкой психического развития можно рассматривать как низкий уровень сформированности символическо-моделирующих средств социального взаимодействия.

Далее было произведено сравнение серии эксперимента, где дошкольнику необходимо было спрятать игрушку в одной из трех небольших коробок и запутать экспериментатора, показав на пустую

Таблица 1

Описательные статистики в задания на прямое противодействие обману и применение ложных убеждений

		Среднее	Стандартная ошибка	F	Значимость
Задание на прямое противодействие обману	Типично развивающиеся дошкольники	5	0	1705	0,0001
	дошкольники с задержкой психического развития	0,416	0,148		
Задание на применение ложных убеждений	Типично развивающиеся дошкольники	5	0	6242,7	0,0001
	дошкольники с задержкой психического развития	0,083	0,0833		
Задания со спрятанной игрушкой в коробке	Типично развивающиеся дошкольники	4,6	0,40	131,89	0,000
	дошкольники с задержкой психического развития	0,523	0,145		
Задание со спрятанной игрушкой в руке	Типично развивающиеся дошкольники	1	0	11,34	0,001

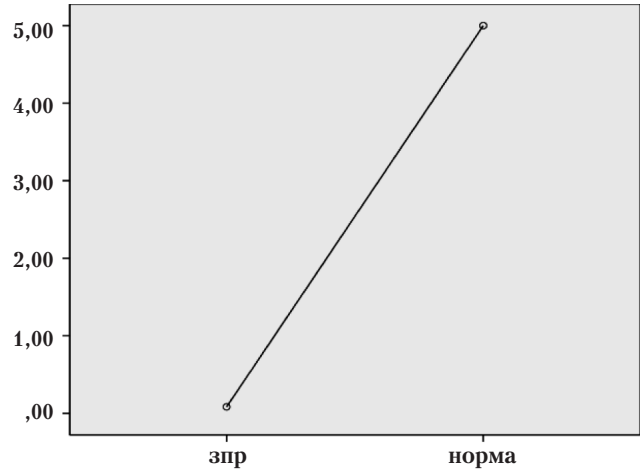
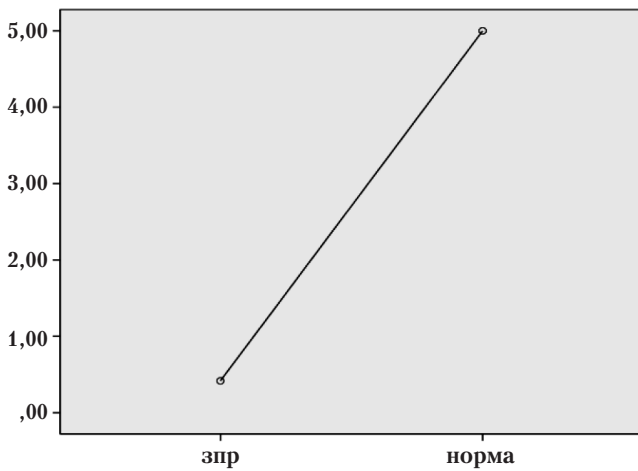


Рис. 1. Различия контрастных групп в задании на прямое противодействие обману и применение ложных убеждений

коробку, применяя при этом ложные убеждения (табл. 1). Детям с задержкой психического развития, также как и в предыдущей серии эксперимента, реже удавалось использовать игровое условие на применение ложных убеждений (рис. 2).

У детей с задержкой психического развития наблюдались трудности понимания принципа «знать — значит видеть»: вместо того чтобы перепрятать игрушку, они переставляли коробки местами, прятали коробку с игрушкой под другими коробками или под столом. Такой принцип действий можно охарактеризовать как: «если не видно коробку, значит экспериментатор не узнает, что игрушка находится в ней». Это подтверждает конкретность восприятия и трудности знаково-моделирующего использования социальных сигналов.

Произведено сравнение контрастных групп на применение ложных убеждений «Отгадай, в какой руке монетка», где ребенок должен был спрятать монету в кулаке и ложно указать на ту руку, где ничего не находилось (рис. 3).

Ребенок с задержкой психического развития не мог совершить «обманное действие», не принимал правила игры и каждый раз показывал на руку, где ле-

жал спрятанный предмет. Соблюдение игровых правил рассматривается как один из критериев развития произвольного контроля ребенка. Поэтому трудности связаны не с неспособностью к репрезентации внутренних представлений, а с неспособностью ребенка подавить собственное действие, направленное на объект, с позиции социального партнера.

В экспериментальной ситуации игры «Отгадай, в какой руке монетка» был задействован метод регистрации движения глаз и проанализированы результаты айтрекер-исследования. Для визуализации были построены тепловые карты (рис. 4).

Для детей с задержкой психического развития характерно: неверная корректировка маршрута движения взгляда при первоначально верном слежении за траекторией движения взгляда взрослого как целевой подсказки, трудности перекрестного, синхронного взгляд, рассредоточенность зон интереса ребенка, предпочтение несоциальных сигналов, нейтральных или нецелевых объектов.

Данные симптомы говорят о нарушении механизма совместного внимания, необходимого для установления триадических отношений взрослый—ребенок—объект, понимания намерений и прогнози-

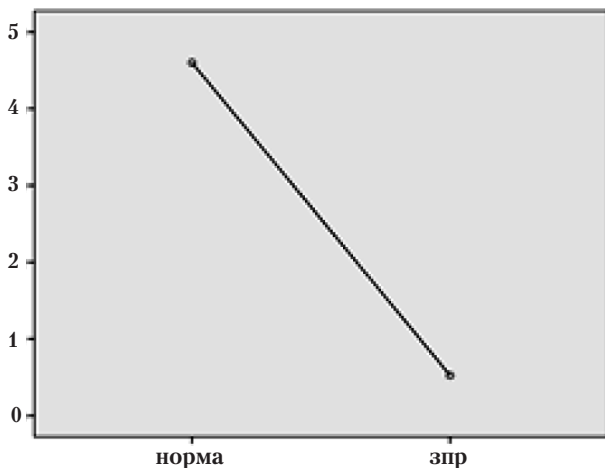


Рис. 2. Различия контрастных групп в задании со спрятанной игрушкой в коробке

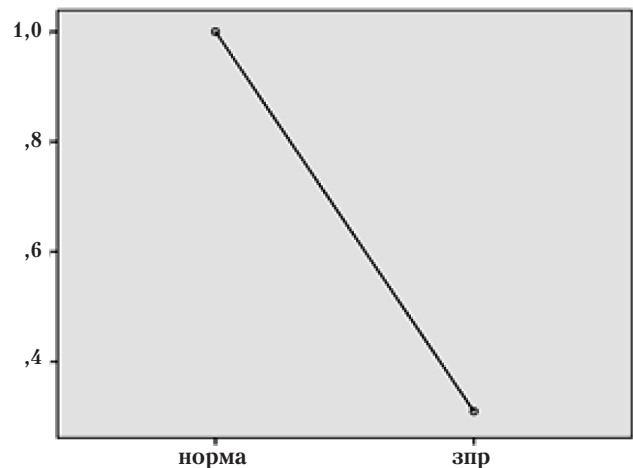


Рис. 3. Различия контрастных групп в задании со спрятанной монеткой в руке

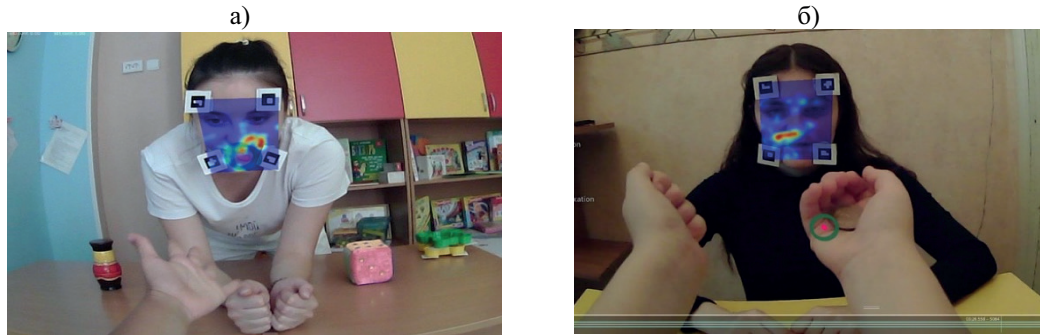


Рис. 4. Тепловая карта типично развивающегося дошкольника (а) и дошкольника с задержкой психического развития (б) в экспериментальной ситуации распознавания и применения ложных убеждений

рования действий взрослого; о высокой ментальной нагрузке, когнитивной сложности распознавания социальных сигналов. Анализ движения глаз подтверждает, что у детей с задержкой психического развития снижена мотивация социального участия: они не отслеживают, видит ли спрятанную монетку взрослый, на какую руку он смотрит, как выбирает, какую руку показал взрослый (табл. 2).

Данные айтрекер-исследования были подвергнуты количественному анализу Т-критерием Стьюдента для независимых групп.

Данные сравнения контрастных групп подтверждают особенности установления совместного внимания у детей с задержкой психического развития:

- Снижается время фиксации на социальные сигналы (например, на глазах и лице взрослого) и увеличивается время фиксации на нецелевые или нейтральные стимулы. Именно эти особенности могут привести к сложности выделения релевантных признаков для формирования целевой репрезентации социальных сигналов.

- Увеличивается время общей продолжительности фиксации, необходимое для стабилизации визуального внимания и выделения информационных признаков.

- Увеличивается общее количество фиксации. Детям с задержкой психического развития трудно прогнозировать, где окажется взгляд взрослого в следующий момент; чтобы успеть синхронизироваться ребенку чаще необходимо следить за дей-

ствиями взрослого, поэтому нужно больше фиксаций.

Можно предположить, что именно изменение продолжительности фиксаций является решающим для возникновения синхронного взгляда, необходимого для мониторинга фокуса внимания и объединения фокуса внимания ребенка и взрослого.

Обсуждение результатов

Данные исследования отображают взаимосвязь когнитивного уровня развития и уровня модели психического в процессе формирования основы социального познания. Можно предположить, что становление и развитие модели психического протекает параллельно с развитием символического мышления ребенка.

Во всех наших сериях эксперимента были задействованы задания на применение и распознавание ложных убеждений. Распознавание и применение ложных убеждений тесно связаны с общей «ментализацией», пониманием психического состояния (mind reading), способности участвовать в восприятии намерений других людей. Оба навыка включают социальные сигналы, которые обозначают интерес к объектам или событиям, но первый подчеркивает обработку информации о поведенческих сигналах других людей, а второй — собственное моделирование данных сигналов для других людей с целью измене-

Таблица 2

Статистика групп по результатам фиксации движения глаз

		Среднее ± Стандартная ошибка	Значимость	Критерий равенства дисперсий Ливиня	
				F	Значимость
Продолжительность фиксаций на нецеле- вые стимулы	Типично развивающиеся дошкольники	0,59 ± 0,04	0,003	3,86	0,150
	дошкольники с задержкой психического развития	0,69 ± 0,06			
Общая продолжи- тельность фиксаций	Типично развивающиеся дошкольники	36,35 ± 1,58	0,0001	3,90	0,632
	дошкольники с задержкой психического развития	47,99 ± 2,94			
Общее количество фиксаций	Типично развивающиеся дошкольники	51,11 ± 1,86	0,0001	9,82	0,203
	дошкольники с задержкой психического развития	75,52 ± 4,19			

ния их состояния информированности. Результаты нашего исследования отображают трудности детей с задержкой психического развития в обоих навыках.

Дефицит модели психического связан с «реализмом», конкретностью восприятия и мышления в игре с обманым действием. Данная конкретность мышления будет наблюдаться в распознавании социальных сигналов, что проявляется в том, что ребенок путает символические правила игры с реальными физическими правилами. Можно предположить, что это связано с низким уровнем модели психического у детей с задержкой психического развития и дефицитом символического мышления.

По результатам айтрекинг исследования можно предположить, что дети с задержкой психического развития нечувствительны к социальным сигналам, не воспринимают направления взора собеседника как информативные значимые подсказки для объединения совместного внимания. Огромную роль играет дефицит совместного внимания, необходимого для формирования когнитивных компонентов, отвечающих за понимание социальных сигналов. Эти результаты дополняют данные S. Baron-Cohen о том, что нарушение репрезентации внутренних представлений может быть вторичным проявлением ранее возникающего нарушения построения «триадической репрезентации».

При задержке психического развития нарушения в первую очередь выражаются в трудностях осмыс-

ления и перестройки собственных неадекватных коммуникативному контексту мыслительных интерпретаций, в слабости рефлексивного компонента.

Заключение

Сравнительный анализ контрастных выборок позволяет прийти к выводу, что задержка психического развития, которая характеризуется снижением общего уровня интеллекта, напрямую связана с функционированием модели психического.

В результате исследования на контрастных выборках показана специфика дефицита средств социального взаимодействия, основанных на модели психического: у группы дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются трудности использования направления взгляда взрослого как социального сигнала для детекции намерений, т. е. они его распознают как информационный признак, но не всегда могут использовать.

Проанализировано, что в игре с обманым действием от ребенка требуется использование знаков для предвосхищения событий, которые давали знать о зарождающемся действии другого человека. В то время как дети с задержкой психического развития в игре с обманым действием проявляли ситуационный способ действия без учета модели психического партнера по взаимодействию.

Литература

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. № 28 URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-28/the-game-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child> (дата обращения: 21.01.2021).
2. Ермаков П.Н., Воробьева Е.В., Кайдановская И.А. и др. Модель психического и развитие мышления у детей дошкольного возраста // Экспериментальная психология. 2016. № 3. С. 72–80. DOI:10.17759/exppsy.2016090306
3. Румянцева Е.Е., Зверева Н.В., Каледя В.Г. Некоторые особенности модели психического у больных шизофренией юношеского возраста [Электронный ресурс] // Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту / Под ред. В.А. Барабанщикова, В.Н. Носуленко. М., 2014. 195 с. URL: http://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/psy/Pj_3-2013.pdf (дата обращения: 28.09.2020).
4. Сергиенко Е.А. Когнитивная природа речевого «взрыва» [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2008. № 1(1). С. 120–123. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2008n1-1/83-sergienko1.html> (дата обращения: 28.09.2020).
5. Сергиенко Е.А. Модель психического как интегративное понятие в современной психологии [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2017. Том 10. № 54. С. 7. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1454-sergienko54.html> (дата обращения: 28.09.2020).
6. Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического как основа становления понимания

References

1. Vygotskij L.S. [Igra i ee rol' v psicheskome razvitii rebenka]. [Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki], 2017, no. 28. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-28/the-game-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child> (Data obrashcheniya: 21.01.2021) (In Russ.).
2. Ermakov P.N., Vorobyeva E.V., Kaydanovskaya I.A., Strelnikova E.O. *Mental model and the development of thinking in preschool children. Experimental Psychology*, 2016, no. 3, pp. 72–80. DOI:10.17759/exppsy.2016090306 (In Russ.).
3. Rumyantseva E.E. A model of mental and cognitive functioning in young patients after an endogenous attack: a dissertation of the candidate of psychological sciences, 2014. 195 p. URL: http://www.psychiatry.ru/siteconst/userfiles/file/psy/Pj_3-2013.pdf (Accessed 28.09.2020). (In Russ.).
4. Sergienko E.A. The cognitive nature of the speech «explosion». *Psychological research: electron. scientific Journal*, 2008, no. 1 (1), pp. 120–123. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2008n1-1/83-sergienko1.html> (Accessed 28.09.2020). (In Russ.).
5. Sergienko E.A. The mental model as an integrative concept in modern psychology. *Psychological research*, 2017. Vol. 10, no. 54, pp. 7. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1454-sergienko54.html> (Accessed 28.09.2020). (In Russ.).
6. Sergienko E.A., Lebedeva E.I., Prusakova O.A. The mental model as the basis for the formation of an understanding of oneself and the other in the ontogenesis of man. Moscow: Publishing House «Institute of Psychology RAS», 2009. 415 p. URL: <http://genlingnw.ru/board/attachments/serg.pdf> (Accessed 29.09.2020). (In Russ.).

себя и другого в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 415 с. URL: UPL: <http://genlingnw.ru/board/attachments/serg.pdf> (дата обращения: 29.09.2020).

7. Субботский Е.В. Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2002. Том 23. № 4. С. 90–102. UPL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2014_6_29/nomer/nomer14.php (дата обращения: 28.09.2020).

8. Холмогорова А.Б., Рычкова О.В. Нарушения социального познания при расстройствах шизофренического спектра [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2014. № 6(29). С. 10 UPL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2014_6_29/nomer/nomer14.php (дата обращения: 28.09.2020).

9. Шипкова К.М., Малюкова Н.Г. Нарушение «модели психического» у больных с локальными поражениями мозга [Электронный ресурс] // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2017. № 2. С. 64–70. UPL: https://psychiatr.ru/files/magazines/2017_06_obozr_1129.pdf (дата обращения: 28.09.2020).

10. Acarturk C., Tajaddini M., Kilic O. Group Eye Tracking (GET) Applications in Gaming and Decision [abstract] // In Radach R., Deubel H., Vorstius C. et al. (Eds.). Abstracts of the 19th European Conference on Eye Movements. 2017. Vol. 10. P. 103.

11. Baron-Cohen S. Autism and symbolic play // British Journal of Developmental Psychology. 1987. Vol. 5. № 2. P. 139–148. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1987.tb01049.x>

12. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children // British Journal of Developmental Psychology. 1986. Vol. 4. № 2. P. 113–125. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1986.tb01003.x>

13. Bora E., Pantelis C. Theory of mind impairments in first-episode psychosis, individuals at ultra-high risk for psychosis and in first-degree relatives of schizophrenia: systematic review and meta-analysis // Schizophrenia research. 2013. Vol. 144. № 1. P. 31–36. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.schres.2012.12.013>

14. Bora E., Yucel M., Pantelis C. Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis // Schizophrenia Research. 2009. Vol. 109. № 1–3. P. 1–9. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.schres.2008.12.020>

15. Dimitrova N. The Role of Common Ground on Object Use in Shaping the Function of Infants' Social Gaze // Front Psychol. 2020. Vol. 11. № 619. DOI:[10.3389/fpsyg.2020.00619](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00619)

16. Engelstad A., Holingue C., Landa R.J. Early Achievements for Education Settings: An Embedded Teacher-Implemented Social Communication Intervention for Preschoolers with Autism Spectrum Disorder // Perspectives of the ASHA Special Interest Groups. 2020. Vol. 5. № 3. P. 582–601. DOI:[10.1044/2020_persp-19-00155](https://doi.org/10.1044/2020_persp-19-00155)

17. Frith C.D., Corcoran R. Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia // Psychological medicine. 1996. Vol. 26. № 3. P. 521–530. DOI:[10.1017/s0033291700035601](https://doi.org/10.1017/s0033291700035601)

18. Gabouer A., Oghalai J., Bortfeld H. Parental Use of Multimodal Cues in the Initiation of Joint Attention as a Function of Child Hearing Status // Discourse Processes. 2020. Vol. 57. № 5–6. P. 491–506. DOI:[10.1080/0163853X.2020.1759022](https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1759022)

19. Gopnik A., Capps L., Meltzoff A. Early theories of mind: what the theory can tell us about autism? [Electronic resource] // Baron-Cohen S., Tagerlusberg H., Cohen D.J.

7. Subbotsky E.V. The development of individual consciousness as a subject of research in experimental psychology. Psychological journal, 2002, no. 4, pp. 90–102. UPL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2014_6_29/nomer/nomer14.php (Accessed 28.09.2020). (In Russ.).

8. Kholmogorova A.B., Rychkova O.V. Disorders of social cognition in disorders of the schizophrenic spectrum. Medical Psychology in Russia: electron. scientific journal, 2014, no. 6 (29), p. 10. UPL: https://psychiatr.ru/files/magazines/2017_06_obozr_1129.pdf (Accessed 28.09.2020). (In Russ.).

9. Shipkova K.M., Malyukova N.G. Violation of the mental model in patients with local brain lesions. Review of psychiatry and medical psychology, 2017, no. 2, pp. 64–70. https://psychiatr.ru/files/magazines/2017_06_obozr_1129.pdf (Accessed 28.09.2020). (In Russ.).

10. Acarturk C., Tajaddini M., Kilic O. Group Eye Tracking (GET) Applications in Gaming and Decision [abstract] Abstracts of the 19th European Conference on Eye Movements. Wuppertal. Journal of Eye Movement Research, 2017. Vol. 10(6), pp. 103. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1987.tb01049.x>

11. Baron-Cohen S. Autism and symbolic play British. Journal of Developmental Psychology, 1987. Vol. 5, pp. 139–148. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1987.tb01049.x>

12. Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. British Journal of Developmental Psychology, 1986. Vol. 4 (2), pp. 113–125. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1986.tb01003.x>

13. Bora E., Pantelis C. Theory of mind impairments in first-episode psychosis, individuals at ultra-high risk for psychosis and in first-degree relatives of schizophrenia: systematic review and meta-analysis. Schizophrenia Research, 2013. Vol. 144 (1), pp. 31–36. DOI:<https://doi.org/10.1016/j.schres.2012.12.013>

14. Bora E., Yucel M., Pantelis C. Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis. Schizophrenia Research, 2009. Vol. 109, pp. 1–9. DOI:[10.1016/j.schres.2008.12.020](https://doi.org/10.1016/j.schres.2008.12.020)

15. Dimitrova N. The Role of Common Ground on Object Use in Shaping the Function of Infants' Social Gaze. Front Psychol, 2020. Vol. 11, no. 619. DOI:[10.3389/fpsyg.2020.00619](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00619)

16. Engelstad A., Holingue C., Landa R.J. Early Achievements for Education Settings: An Embedded Teacher-Implemented Social Communication Intervention for Preschoolers With Autism Spectrum Disorder. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 2020. DOI:[10.1044/2020_persp-19-00155](https://doi.org/10.1044/2020_persp-19-00155)

17. Frith C.D., Corcoran R. Exploring 'theory of mind' in people with schizophrenia. Psych. Med, 1996. Vol. 26, pp. 521–530. DOI:[10.1017/s0033291700035601](https://doi.org/10.1017/s0033291700035601)

18. Gabouer A., Oghalai J., Bortfeld H. Parental Use of Multimodal Cues in the Initiation of Joint Attention as a Function of Child Hearing Status. Discourse Processes, 2020. Vol. 57, pp. 491–506, DOI:[10.1080/0163853X.2020.1759022](https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1759022)

19. Gopnik A., Capps L., Meltzoff A. Early theories of mind: what the theory can tell us about autism? Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience Eds. S. Baron-Cohen, H. Tagerlusberg, D.J. Cohen. Oxford: Oxford University press, 2000, p. 50–72. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3629913/> (Accessed 28.09.2020)

20. Kleiman M.J., Barenholtz E. Perception of being observed by a speaker alters gaze behavior. Atten Percept Psychophys, 2020. DOI:[10.3758/s13414-020-01981-9](https://doi.org/10.3758/s13414-020-01981-9)

21. Mazza M., Costagliola C., Di Michele V., Magliani V., Pollice R., Ricci A., Galzio R.J. Deficit of social cognition in

Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Oxford: Oxford University press, 2000. P. 50–72. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3629913/> (Accessed 28.09.2020)

20. Kleiman M.J., Barenholtz E. Perception of being observed by a speaker alters gaze behavior // *Atten Percept Psychophys*. 2020. Vol. 82. P. 2195–2200. DOI:10.3758/s13414-020-01981-9

21. Mazza M., Costagliola C., Di Michele V. et al. Deficit of social cognition in subjects with surgically treated frontal lobe lesions and in subjects affected by schizophrenia // *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 2007. Vol. 257. № 1. P. 12–22. DOI:10.1007/s00406-006-0676-0

22. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social – Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder // *European Journal of Neuroscience*. 2018. Vol. 47. № 6. P. 497–514. DOI:10.1111/ejn.13720

23. Sodian B. «Theory of Mind» the case for conceptual development // Schneider W., Schumann-Hengsteler R., Sodian B. (ed.). *Young children's cognitive development: Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*. Psychology Press, 2014. P. 95–131. DOI:10.15405/epsbs.2018.07.27

24. Sorse J.F., Emde R.N. Mother's presence is not enough: The effect of emotional availability on infant exploration // *Developmental Psychology*. 1981. Vol. 17. № 5. P. 737–745. DOI:10.1007/s10964005-8948-y

25. Tomasello M. Understanding and sharing of intentions: the origins of cultural cognition // *Behavioral and Brain Sciences*. 2005. Vol. 28. № 5. P. 675–735. DOI:10.1017/S0140525X05000129

26. Yu C., Smith L.B. Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention // *Cognitive science*. 2017. Vol. 41. P. 5–31. DOI:10.1111/cogs.12366

27. Yu C., Smith L.B. Hand–Eye Coordination Predicts Joint Attention // *Child Development*. 2017. Vol. 88. № 6. P. 2060–2078. DOI:10.1037/0012-1649

subjects with surgically treated frontal lobe lesions and in subjects affected by schizophrenia *Eur. Arch. Psychiatr. Clin. Neurosci*, 2007. Vol. 257(1), pp. 12–22. DOI:10.1007/s00406-006-0676-0

22. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social – Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder. *European Journal of Neuroscience*, 2018. Vol. 47(6), pp. 497-514. DOI:10.1111/ejn.13720

23. Sodian B. Theory of Mind the case for conceptual development Young children's cognitive development. Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability and Theory of Mind Eds. W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, B. Sodian. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, pp. 95–131. DOI:10.15405/epsbs.2018.07.27

24. Sorse J.F., Emde R.N. Mother's presence is not enough: The effect of emotional availability on infant exploration. *Developmental Psychology*, 1981. Vol. 17, pp. 737–745. DOI:10.1007/s10964005-8948-y

25. Tomasello M. Understanding and sharing of intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 2005. Vol. 28, pp. 675–735. DOI:10.1017/S0140525X05000129

26. Yu, C., Smith, L.B Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention. *Cognitive Science*, 2016, pp. 1–27. DOI:10.1111/cogs.12366

27. Yu, C., Smith, L.B. Hand–Eye Coordination Predicts Joint Attention. *Child Development*, 2017, pp. 2060–2078. DOI:10.1037/0012-1649

Информация об авторах

Смирнова Яна Константиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Институт психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Макашова Анна Витальевна, студентка 4-го курса, Институт психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5303-1618>, e-mail: annamakasova35@gmail.com

Information about the authors

Yana K. Smirnova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of General and Applied Psychology, Institute of Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5453-0144>, e-mail: yana.smirnova@mail.ru

Anna V. Makashova, 4th year student, Institute of Psychology, Altai State University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5303-1618>, e-mail: annamakasova35@gmail.com

Получена 18.09.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 18.09.2020

Accepted 27.04.2022

Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями

Ю.А. Быстрова

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Исследование направлено на выявление основных противоречий влияния образовательной среды на формирование интерпсихических опор, позволяющих сделать выпускнику с интеллектуальными нарушениями (ИН) самостоятельный профессиональный выбор и в дальнейшем успешно трудоустроиться. В исследовании участвовали выпускники с ИН общеобразовательных школ и специальных школ-интернатов (N=742), проживающих на территории России, Украины и Польши. Экспериментальная методика разработана на основе кейс-метода с использованием проективных стимулирующих ситуаций. Достоверно доказано, что психологические механизмы, определяющие способность учащегося с ИН выполнять действия по известному алгоритму, проявлять самостоятельность, соблюдать трудовую дисциплину, сформированные образовательной средой коррекционной школы, не работают при изменении условий, способов деятельности и многозадачности на открытом рынке труда. Уровень развития логического мышления в однородной среде приводит учащегося не к поиску нового решения задачи, а к неправильному решению или отказу от деятельности. Эксперимент показал, что тем рычагом воздействия, который активизирует мышление и поисковую деятельность учащихся с ИН, являются условия обучения, развивающие их коммуникативно-организационную компетентность, запускающие механизмы группового взаимодействия в разнородной среде для расширения границ их социального опыта и переноса навыков в новые условия деятельности.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, коррекционная школа, интеллектуальные нарушения, социально-поведенческий компонент, совместная деятельность, профессиональное определение, трудоустройство.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества №20-2-004720 в рамках научного проекта № 20-01-00001.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в организации исследования президента Региональной общественной организации поддержки инвалидов «Радость» И.В. Ананьева.

Для цитаты: Быстрова Ю.А. Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18, № 2. С. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180206>

Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities

Yuliya A. Bystrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

The research revealed and explained the main contradictions in the impact of learning environment on the formation of interpsychological supports that allow a graduate with intellectual disabilities (ID) to make an independent professional choice and successfully find a job in the future. The study involved graduates of general

education schools and special boarding schools with ID (N=742) living in Russia, Ukraine and Poland. The study consistently proved that the psychological mechanisms that determine the ability of a student with ID to perform actions according to a known algorithm, to manifest independence, to accept workplace discipline, formed by the learning environment of a correctional school, do not work in case of any change in conditions, methods of activity and multitasking present in the open labour market. The level of development of logical operations in a homogeneous environment does not lead the student to the search for a new solution to the problem; quite the reverse, it leads to the wrong solution or to the refusal of activity. The experiment indicated that the learning environment that develops the social competence in students with ID, triggers the mechanisms of group interaction in a heterogeneous environment to expand the boundaries of their social experience and transfer skills to new conditions of activity is the key leverage that activates the thinking and search activity.

Keywords: inclusive learning environment, correctional school, intellectual disabilities, social and behavioural component, joint activities, identifying future profession, employment.

Funding. This research was funded by the President of the Russian Federation [Presidential grant for the development of civil society No. 20-2-004720 within the framework of the scientific project No. 20-01-00001].

Acknowledgements. The author would like to thank I.V. Ananiev, the President of the Regional Public Organisation for the Support of the Disabled People "Radost", for his assistance with the data collection for the study.

For citation: Bystrova Yu.A. Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54–61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180206> (In Russ.).

Введение

Первостепенная задача современного российского и международного образования — социализация обучающихся и самостоятельный выбор ими жизненного пути, в первую очередь профессионального. Особенно остро этот вопрос стоит для уязвимых групп обучающихся с ОВЗ, в частности, с интеллектуальными нарушениями (ИН). Идея интеграции таких выпускников в социум как полноценных граждан, способных самостоятельно овладеть профессией и работать, берет свое начало от научных трудов отечественных психологов и дефектологов, посвященных роли трудовой деятельности в развитии личности с нарушениями интеллекта (И.Д. Бех, В.И. Бондарь, Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский, К.М. Турчинская) [3; 5; 11; 13; 16]. По действующим учебным планам коррекционных школ 60-х годов XX века профессионально-трудовое обучение и практика занимали от 8 до 14 часов еженедельно [11, с. 10].

В современной психологии и дефектологии готовность личности к профессионально-трудовой деятельности принято рассматривать с точки зрения положительного отношения субъекта к труду, желания работать, личностной направленности на осуществление определенной профессиональной деятельности [1; 2; 4; 6; 7]. Важно отметить, что образовательная среда коррекционных школ достаточно успешно формирует у воспитанников данные качества. Основной акцент делается на развитии самостоятельности, дисциплины и выработке практических умений путем непосредственного включения в процесс выполнения трудовых операций на практике [1; 2; 3; 5; 11; 13; 18; 19].

Тем не менее, выпускники школ и профессиональных училищ с ИН всегда были исключены из

рынка труда, так как оказывались неготовыми к трудовой деятельности. Ситуация практически не менялась в наши дни — многолетнее исследование, проводимое с бывшими выпускниками коррекционных школ и колледжей в возрасте от 18 до 35 лет, показало, что большинство из них, усвоив во время обучения правила поведения и алгоритмы общетрудовых и даже профессиональных операций, действуют в соответствии с ними, но до тех пор, пока требования и ситуации доступны их пониманию и не противостоят непосредственным потребностям (И.В. Ананьев, Ю.А. Быстрова) [1].

Современный рынок труда отличается многозадачностью, стремительной сменой условий и алгоритмов деятельности, требует от работника гибких навыков работы в коллективе и под руководством [1]. Такая ситуация обостряет проблему, стоящую перед психологами, по формированию у учащихся с ИН тех личностных опор, которые позволят им самостоятельно усвоить реалии полноценного существования в трудовом коллективе. В этом ключевую социально-психологическую готовность к профессионально-трудовой деятельности следует рассматривать как интегративное качество личности, способствующее эффективному выполнению трудовых задач. Эффективность труда зависит не только от профессиональных знаний и компетенций, но и от гибких навыков регулирования межличностных отношений, организации совместной деятельности, групповой коммуникации и т. д. [1; 2; 4].

Задача образовательной среды — сформировать и запустить механизмы развития личности учащегося с ИН, которые позволят ему в последующем активно изменить свою деятельность таким образом, чтобы не просто трудоустроиться с поддержкой, сопровождением или самостоятельно, но и работать в

коллективе и под руководством, брать на себя ответственность за свою деятельность. Методологически целесообразным для подхода к данной проблеме является ключевой принцип культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которому психологические механизмы развития личности — это взаимодействие и диалогичность во внешне-предметной деятельности [8; 9]. Сформированность коммуникативно-организационной основы деятельности позволяет личности в диалоге решать вопросы совместного выполнения задач — как достигнуть общей цели, каким способом; договориться о распределении средств и ресурсов; контролировать правильность и результативность выполнения задания, промежуточных операций и конечного продукта; предотвращать конфликтные ситуации. Коммуникативно-организационная основа трудовой деятельности закладывается на всех этапах развития личности — сначала в игре, потом в учебе, поэтому социально-психологическая готовность к труду формируется той средой, в которой находилась личность на предыдущих этапах своего развития [5; 14; 15].

Гипотеза исследования состоит в том, что социальная ситуация развития (однородная образовательная среда коррекционной школы) является препятствием для формирования таких коммуникативно-организационных основ деятельности, которые позволяют личности с ИН, овладев профессией, работать в разнородной среде открытого рынка труда. Запущенные в одной социокультурной среде механизмы дают толчок развитию определенных качеств и компетенций личности с ИН, которых, к сожалению, недостаточно для интеграции в другую социокультурную среду и успешного функционирования в ней.

Исходя из гипотезы исследования, были сформулированы его задачи — выявить и пояснить основные противоречия влияния образовательной среды на формирование интерпсихических опор, позволяющих учащемуся с ИН овладеть коммуникативно-организационными основами профессионально-трудовой деятельности и в дальнейшем успешно работать в коллективе.

Методы

Методологическую основу исследования составили идеи Л.С. Выготского о социальной ситуации развития, согласно которым психологические механизмы развития личности ребенка с ИН запускает социальная среда с ее определенной системой знаков, ценностей, взаимодействий, диалогичностью [9], а также положение о развитии высших психических функций в коллективной деятельности и активном целесообразном изменении этой деятельности под влиянием совершенствования психических функций, самостоятельном выборе средств и способов достижения поставленных целей [6; 12; 13; 14; 15; 17].

В основу исследования положен метод сравнительного анализа, позволяющий проследить влияние образовательной среды (инклюзивная образователь-

ная среда; образовательная среда коррекционных школ) на развитие коммуникативно-организационной основы деятельности как социально-психологической готовности к труду.

Выборка.

В исследовании участвовали выпускники с ИН общеобразовательных школ (инклюзивная образовательная среда (ИГ) — 240 учащихся) и специальных школ (образовательная среда коррекционной школы (КГ) — 252 учащихся), 250 учащихся с нормой интеллектуального развития, проживающих на территории России, Украины и Польши (Московской, Ленинградской, Луганской, Донецкой, Херсонской областей и Лодзинского воеводства).

Выпускники выбраны для исследования, так как имеют определенные коммуникативно-организационные основы деятельности и личностные качества, приобретенные во время обучения, которые в последующем позволяют им сделать профессиональный выбор и работать или, наоборот, могут быть недостаточными для трудоустройства на открытом рынке труда [4; 7; 18].

Для данного исследования был выбран коммуникативно-организационный компонент готовности к профессионально-трудовой деятельности. Определены уровни его развития — достаточный, средний и минимальный — по следующим индикаторам [1; 6; 7]:

- 1) способность к анализу социальных ситуаций;
- 2) умение оценивать и регулировать свою деятельность и поведение;
- 3) обладание способностью продуктивно работать в команде.

Обучающиеся с ИН поверхностно понимают содержание анкет и опросников, поэтому для исследования подбирались проективные методики или кейсы реальных ситуаций, доступные для их понимания, пригодные для изучения у них коммуникативно-организационного компонента готовности и предполагающие качественную оценку изучаемого явления.

Методики.

1. Авторская методика исследования уровня представлений, пониманий и анализа социальных ситуаций, прошедшая апробацию при защите докторской диссертации [6]. Методика состоит из набора проективных стимулирующих ситуаций, которые лучше всего отражают общий профессиональный сценарий и уровень успешности выпускника среди окружающих: выбор профессии; общение в коллективе; отдельное проживание; благополучие; приобретение источника финансов [4]. Материалы для проведения методики предоставлялись обучающимся в виде фотографий и видеofilмов, игр-драматизаций. Исследование проводилось индивидуально. Алгоритм оценки результатов определен в методических рекомендациях к методике [4]. Обработка результатов осуществлялась по качественным показателям выявления закономерности оценки, сравнения и объяснения ситуации обучающимися.

2. Специальная методика на основе кейс-метода — моделирование реальных ситуаций, приближенных к

профессиональной деятельности на открытом рынке труда [1]. В основу кейса были положены методы активизации психологических механизмов личности с ИН: метод проблематизации (выбор реальных ситуаций трех типов — с неопределенным способом действий; с неопределенными средствами действий; с неопределенными условиями действий); метод диалогизации; метод группового взаимодействия (совместное планирование и выполнение действий). Методика проводилась с опорой на зону ближайшего развития учащихся при специально организованном наблюдении [8; 9]. Все действия респондентов и речевой отчет фиксировались в протоколах. Участникам эксперимента предлагалось выполнить задание, содержащее проблему — поиск пути решения. Это было задание по сборке определенной конструкции, состоящей из нескольких деталей, по готовому образцу. Совместная деятельность является важным новообразованием школьного возраста и составляет основу командного взаимодействия как гибкого навыка, необходимого для будущей профессиональной деятельности [15]. Известно, что совместная деятельность у учащихся с ИН формируется со значительными осложнениями [6; 16; 18]. Поэтому исследованию командного взаимодействия уделялось особое внимание. Методика включала 4 блока заданий: 1-й блок — известна цель, средства, условия (индивидуально), неизвестен способ выполнения задания; 2-й блок — известна цель, условия (индивидуально), но изменены средства и способы выполнения; 3-й блок — известна цель, способы, но изменены условия выполнения — в команде по четыре человека с ИН; 4-й блок — известна цель, способы, условия выполнения изменены — учащимся с ИН предложено работать в группе со сверстниками с нормой развития. Группа состояла из 4 человек — 2 и 2.

Результаты

При анализе сравнительных данных отмечался низкий уровень понимания социальных ситуаций у респондентов КГ по сравнению с ИГ; для учащихся КГ характерна фрагментарность усвоения, бедность оценки и непонимание кризисных ситуаций, ситуаций фрустрации или конфликта. Легче респонденты КГ оценивают ситуации успеха человека (новая работа, ремонт в собственной квартире, благополучие). Все это указывает на то, что на формирование положительного образа жизни направлена воспитательная работа в коррекционной школе, у учащихся формируется стандартный образ положительной личности.

Результаты исследования показали, что 55,16% в КГ и 15,87% в ИГ имеют искажение социального идеала, т. е. минимальный уровень понимания ситуаций, особенно негативных. Так, при просмотре видеоролика о жизни людей, которые не работают, бродяжничают и попрошайничают, они не понимают, почему это плохо, находили такую жизнь интересной, комфортной и привлекательной. Учащиеся не дифференцируют нюансов ситуации. При этом 84,13%

учащихся ИГ объективно оценили позитивный, а 47,61% позитивный и негативный аспекты ситуаций. Таким образом, достаточный уровень оценки ситуаций выявлен у 47,61% ИГ и только у 6,75% КГ.

Анализ суждений учащихся КГ показал, что практически ни один ученик этой группы не сумел детализировать образ желаемого собственного будущего, назвать сроки достижения поставленных целей. Например, при ответе на вопрос «Подумай, какие важные события уже были в твоей жизни, а какие обязательно должны произойти в будущем?» учащиеся вместо событий называли желание: «Хорошо жить», «Зарабатывать много денег», «Чтобы никто не пьянствовал», «Иметь тачку крутую» и т. д. В качестве планов на жизнь после школы называли следующие: «Просмотреть все серии любимого фильма о монстрах», «Встретиться с родственниками из другого города» и т. д. При этом 47,61% учащихся ИГ показали достаточный уровень ориентации в социально-часовых понятиях и в модальности социальных ситуаций. Это, на наш взгляд, обусловлено опытом общения со сверстниками с нормой интеллекта и усвоением образцов логики их суждений.

Рассмотрим результаты проведения специальной методики на основе кейс-метода.

1-й блок. На этапе индивидуальных заданий в качестве конструкта ученикам предлагалось собрать механическую шариковую ручку из ее частей (комплектующих) на основе образца. Практически все учащиеся КГ еще при объявлении инструкции заявляли, что с заданием справятся. Простой и знакомый предмет как результат деятельности соотносился у них с простой задачей выполнения деятельности. Учащиеся начинали действовать часто неправильно, но решительно и уверенно, употребляя уже имеющиеся у них алгоритмы. Только 6,75 % учащихся усомнились в своих умениях и попросили помощи. При выполнении задач по отработанному алгоритму возникли трудности с качеством конечного продукта; после третьей-четвертой сборки 69,84% учащихся КГ переставали контролировать результаты выполнения задачи и делали брак, часто отказывались его исправлять. Это говорит о том, что лица с ИН воспринимают выполнение задания как процесс, а не как результат деятельности. Иная картина сложилась у учащихся ИГ. Это были респонденты, обучающиеся в инклюзивной образовательной среде с 1-го класса. При выполнении индивидуальных заданий особых различий в усвоении и применении алгоритма не было. При этом 87,08% учащихся ИГ перед началом выполнения задания требовали пояснений, в процессе обращались за помощью к экспериментатору, при указании на ошибки исправляли их.

2-й блок. Экспериментатор убирал из общего цикла одну комплектующую — колпачок, на котором фиксируется крепление. Из-за того что алгоритм постоянно менялся, учащимся не удалось полностью его запомнить, поэтому, приступив к работе, 80,15% испытуемых КГ не могли понять, почему у них не получается задание. Они просто бросали работу, аргументируя односложно: «не получилось». Большинство учащихся

ся ИГ (84,12%) обращались за помощью и в диалоге пытались выяснить, почему у них не получается.

3-й блок. Командная работа. Экспериментатор объявил, что у команды будет общая цель собрать определенное количество конструкторов, но алгоритм совместной работы не предложил. Учащиеся КГ продолжили работать каждый со своей партией комплектующих без применения рационализации процесса даже после предложений экспериментатора разделить виды работ. Они работали рядом, но не вместе. При этом каждый из них осуществлял функцию контроля над членами группы по аналогии с той, которую осуществляет учитель в классе. Другого взаимодействия самостоятельно найдено не было, учащиеся друг с другом практически не коммуницировали, деталями не делились, а при затруднениях работу останавливали. Результаты эксперимента показали, что только 6,75% учащихся КГ способны к продуктивному диалогу в ситуации группового взаимодействия.

При организации групповой работы учащиеся ИГ в начале выполняли задание по отдельности, но в результате общения друг с другом и подсказок экспериментатора рационализировали свою работу, разделили полный цикл задания по сборке и упаковке конструкторов между членами команды. Результаты эксперимента показали, что 62,5% учащихся ИГ способны регулировать свое поведение в новых для них ситуациях.

4-й блок. Учащимся с ИН предложено работать в группе со сверстниками с нормой развития. Группа состояла из 4 человек — 2 и 2. На последнем этапе в эксперимент была добавлена задача конкуренции и соревнования между командами. Результаты исследования показали, что 55,16% учащихся КГ оказались неспособными к оценке и регулированию собственного поведения во время группового взаимодействия, проявляли эмоционально нестабильное поведение, бросали работу из-за повышенных требований, конфликтовали.

47,61% учащихся ИГ в команде со сверстниками с нормой развития не выступали в роли лидеров команды, но проявили готовность к командному взаимодействию, выражали свое мнение, прислушивались к мнению лидера. Еще 36,51% учащихся ИГ справились с заданием на среднем уровне.

При сравнительном анализе результатов наблюдения за учащимися КГ и ИГ были определены общие уровни коммуникативно-организационного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности (табл. 1).

Минимальный уровень был выявлен у 55,16% (КГ) и 15,87% (ИГ) — учащиеся не проявляли способности к совместной деятельности и не смогли работать в команде, безразлично относились к другим, проявляли отгороженность, отсутствие желания общаться со сверстниками, не соблюдали общие нормы и правила социального поведения, проявляли конфликтность, агрессивность, обидчивость, часто действовали импульсивно (табл. 1).

Средний уровень был выявлен у 38,09% (КГ) и 36,51% (ИГ) — учащиеся периодически проявляли способности к командному взаимодействию, умение работать под руководством, иногда по желанию проявляли даже лидерские качества, но фрагментарно, недостаточно активно включались в межличностные отношения, не всегда соблюдали общие нормы и правила социального поведения. Их групповая работа не приводила к решению ситуации, а носила характер демонстрации умений общаться в группе.

Достаточный уровень — 6,75% (КГ) и 47,61% (ИГ) — учащиеся активно работали в команде, сразу включались в совместную деятельность, соблюдали общие нормы и правила социального поведения.

Обсуждение

Проведенное исследование подтвердило нашу гипотезу о том, что однородная образовательная среда коррекционной школы является препятствием формирования таких основ деятельности, которые позволяют личности с ИН, овладев профессией, работать в разнородной среде открытого рынка труда. Нами выделены коммуникативно-организационные проблемы, выявленные у 55,16% выпускников коррекционной школы:

- слабый анализ способов выполнения задания при известном конечном результате, уподобление решения уже известным алгоритмам.
- сложности применения сформированных алгоритмов трудовых действий в измененных условиях;
- сложности в оценке модальности социальной ситуации;
- трудности в адаптации к новым социальным отношениям, неумение регулировать свое поведение в соответствии с требованиями окружения;
- неумение использовать диалог для решения проблемы;
- переоценка своих возможностей;
- слабые рефлексия, регуляторная и контрольная функции в деятельности.

Таблица 1

Уровни развития коммуникативно-организационного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности учащихся с ИН (%)

Индикаторы	Уровни	КГ (N=252)	ИГ (N=240)	φ/p
1	2	3	4	5
Способность к анализу социальных ситуаций. Умение оценивать и регулировать свою деятельность и поведение. Обладание способностью работать в команде	Достаточный	6,75	47,61	2,40/0,001
	Средний	38,09	36,51	0,6/0,05
	Минимальный	55,16	15,87	4,39/0,001

Еще у 38,09% подобные проблемы возникают периодически, чаще всего в незнакомых, конфликтных ситуациях или ситуациях конкуренции.

Следует отметить, что такие проблемы наблюдаются только у 15,87% выпускников, обучающихся в инклюзивной образовательной среде. Отдельно отметим причины, препятствующие готовности выпускников инклюзивной школы к профессионально-трудовой деятельности:

— неуверенность в своих силах и желание при первых же сложностях получить помощь или поддержку взрослого;

— неумение самостоятельно оценивать уровень сложности стоящих перед ними задач;

— перекалывание ответственности за выполнение задания.

При отсутствии позитивного примера в работе и явного лидера в однородной среде учащиеся группы ИГ, способные к социальному взаимодействию (36,51%), так же начинают проявлять пассивность в работе, как и учащиеся группы КГ. Это говорит о том, что в силу особенностей развития волевой сферы и нарушений мышления лица с ИН коммуницируют не эффективно и требуют постоянного наставничества в работе. Таким образом, мы увидели, что механизмы социального взаимодействия, сформированные в инклюзивной среде, только частично сохраняются в однородной среде, что также может указывать на их поверхностность.

Итак, образовательная среда коррекционных школ затрудняет процесс формирования коммуникативно-организационного компонента готовности к профессиональной деятельности у учащихся, так как ее однородность, о которой говорил еще Л.С. Выготский [8; 9; 17], не дает возможности развития коллективного сотрудничества и совместной деятельности, позволяющих учащимся с ИН запустить коллективное логическое мышление, найти новые пути деятельности и тем самым контролировать свое поведение в группе. При этом низкий уровень проблематизации обучения, отсутствие продуктивного диалога с учителем и нормально развивающимися сверстниками, отсутствие положительных примеров причинного обоснования предметной деятельности приводят к тому, что учащиеся переоценивают свои силы, совершают ошибки и бросают деятельность.

Инклюзивная образовательная среда, направленная на психологическое сопровождение ученика, как показал эксперимент, формирует личность готовую к постоянному диалогу в решении задач. Однако следует отметить, что часто диалог не является продуктивным, а превращается в просьбу о помощи при отсутствии самостоятельности в принятии решений, ожидание подсказки от учителя, тьютора или свер-

стников. Тем не менее, порожденные на этапе новых заданий сомнения и нерешительность в деятельности учащихся ИГ приводит их к поиску правильного решения и способов деятельности. А самостоятельно найденное решение задачи при взаимодействии с членами команды — это уже шаг вперед в проблеме готовности лиц с ИН к интеграции в социум.

Заключение

Молодые люди с ИН после окончания учреждений образования оказываются не готовыми к полноценной интеграции в социум — трудоустройству и работе в коллективе. В связи со значимостью очерченной проблемы для российского общества было организовано и проведено сравнительное исследование влияния образовательной среды коррекционной школы и инклюзивной среды на развитие коммуникативно-организационных основ деятельности учащихся с ИН на основе кейс-метода.

В исследовании выдвинута и доказана гипотеза о том, что возникновение данной проблемы обусловлено влиянием однородной образовательной среды коррекционных школ, которая при внимании к формированию положительного отношения к труду, дисциплины и самостоятельности в трудовой деятельности не формирует способность к коммуникации, совместной деятельности и регуляции поведения в соответствии с ней.

Тем рычагом воздействия, который активизирует мышление и поисковую деятельность учащихся с ИН, являются условия обучения, развивающие их социальную компетентность, запускающие механизмы группового взаимодействия в однородной среде для расширения границ их социального опыта и переноса навыков в новые условия деятельности. Такие условия обучения создает инклюзивная образовательная среда при ее идеальной модели. В исследовании также отмечены ряд проблем, характерных для инклюзивной образовательной среды, таких как несамостоятельность в деятельности учащихся с ИН, нестойкость у них навыков эффективного группового взаимодействия.

Результаты исследования являются основой для создания специальных программ формирования коммуникативно-организационного компонента готовности учащихся с ИН к профессионально-трудовой деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды с учетом лучших практик коррекционного образования по формированию положительного отношения к труду и самостоятельности в трудовой деятельности.

Литература

1. Ананьев И.В., Быстрова Ю.А. Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка») [Электронный ресурс]. М.: Общество

References

1. Ananiev I.V., Bystrova Yu.A. Vkluchenie lits s mentalnymi narusheniami v professionalno-trudovuiu deiatelnost (opyt raboty sotsialnogo predpriatiia "Osobaia sborka") [Inclusion of Persons with Mental Disabilities in

- с ограниченной ответственностью «Издательско-полиграфический центр «КАРО»», 2021. 144 с. DOI:10.34829/KARO.978-5-9925-1535-0
1. Арон И.С. Психология готовности к профессиональному самоопределению: подходы и результаты исследований: монография. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2016. 284 с.
 2. Бех И.Д. Трудовое обучение, воспитание и профессиональная ориентация: аннот. тематика лекций [Электронный ресурс]. Киев: Знание, 1982. 24 с. URL: <https://infopedia.su/6x52fe.html> (дата обращения: 22.01.2021).
 3. Быстрова Ю.О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
 4. Бондар В.І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності [Электронный ресурс]. Київ: Радянська школа, 1987. 128 с. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001431099> (дата обращения: 15.11.2021).
 5. Быстрова, Ю.А. Методика коррекционной работы по формированию коммуникативной компетентности у подростков с ОВЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 370–375.
 6. Быстрова Ю.А. Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Вестник МГЭИ (on line). 2021. № 2. С. 159–173. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173
 7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 2. С. 5–8.
 8. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1995. С. 174–175. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0408/1_0408-1.shtml (дата обращения: 20.11.2021).
 9. Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 18.11.2021).
 10. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1969. URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0439/index.shtml> (дата обращения: 15.11.2021).
 11. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 4. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/1997/n4/Luria.shtml> (дата обращения: 11.01.2022).
 12. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1985. 128 с. URL: https://pedlib.ru/Books/6/0054/6_0054-1.shtml (дата обращения: 11.10.2021).
 13. Рубцов В.В. Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302
 14. Рубцов В.В., Улановская И.М. Учебная деятельность как эффективный способ развития метапредметных и личностных компетенций у младших школьников [Электронный ресурс] // Культурно-историческая Professional and Labour Activities (Experience of Social Enterprise “Osobaya sborka”)]. Moscow: Company with Limited Liability “Publishing House “Karo”, 2021. 144 p. DOI:10.37691/KARO.978-5-9925-1535-0 (In Russ.).
 2. Aron I.S. Psikhologiya gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu: podkhody i rezul'taty issledovaniy. Monografiya [The psychology of readiness to professional selfdetermination: approaches and research results. Monograph]. Yoshkar-Ola: Povolzhskii gosudarstvennyi tekhnologicheskii universitet, 2016. 284 p. (In Russ.).
 3. Bekh I.D. Trudovoe obuchenie, vospitanie i professionalnaia orientatsiia [Handicraft Lessons, Training and Professional Orientation] : Annot. tematika lektsii [Abstracts of Lecture Topics]. Kyiv: Znanie, 1982, 24 p. Available at: <https://infopedia.su/6x52fe.html> (Accessed: 22.01.2021). (In Russ.).
 4. Bystrova Yu.A. Zabezpechennia nastupnosti v protsesi profesiino-trudovoi sotsializatsii osib z vadamy intelektualnoho rozvytku. Monografiya [Ensuring Continuity in the Process of Professional and Employment Socialisation of Persons with Intellectual Disabilities. Monograph]. Luhansk: Taras Shevchenko National University of Luhansk, 2012. 332 p. (In Ukr.).
 5. Bondar V.I. Pidhotovka uchniv domomizhnoi shkoly do samostiinoi trudovoi diialnosti [Tuition of Special School Students for Independent Working Life]. Kyiv: Radianska shkola, 1987. 128 p. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001431099> (Accessed: 11/15/2021). (In Ukr.).
 6. Bystrova Yu.A. Metodika korrektsionnoi raboty po formirovaniu kommunikativnoi kompetentnosti u podrostkov s OVZ [Method of Corrective Work on Formation of Communicative Competence in Adolescents With HIA]. *Problemy sroemennogo pedagogicheskogo obrazovaniia [Issues of Modern Pedagogical Education]*, 2021, no. 70–2, pp. 370–375. (In Russ.).
 7. Bystrova Yu.A. Sformirovannost kognitivnogo komponenta gotovnosti k professionalno-trudovoi deiatelnosti u lits s intelektualnymi narusheniami [Formation of the Cognitive Component of Readiness for Professional and Labour Activity in Persons with Intellectual Disabilities]. *Scientific and Practical Periodical “Vestnik MGEI” (on line) [Herald of MHEI (on line)]*, 2021, no. 2, pp. 159–173. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173 (In Russ.).
 8. Vygotsky L.S. Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii. [The History of the Development of Higher Mental Functions]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1996. Vol. 1, no. 2, pp. 5–8. Available at: [http:// https://psyjournals.ru/files/2140/psyedu_1996_n2_Vygotsky.pdf](http://https://psyjournals.ru/files/2140/psyedu_1996_n2_Vygotsky.pdf) (Accessed: 30.11.2021). (In Russ.).
 9. Vygotsky L.S. Problemy defektologii [Problems of Defectology]. Moscow: Prosveshchenie, 1995, pp. 174–175. Available at: https://pedlib.ru/Books/1/0408/1_0408-1.shtml (Accessed: 20.11.2021). (In Russ.).
 10. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o soderzhanii detskoj prakticheskoi psikhologii [Ideas of L.S. Vygotsky Regarding the Content of Child Practical Psychology]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia = Psychological-Educational Studies*, 2013, no. 3, Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (Accessed: 18.11.2021). (In Russ.).
 11. Dulnev G.M. Osnovy trudovogo obucheniia vo vspomogatelnoi shkole [Fundamentals of Handicraft Lessons in Special School]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. Available at: <https://pedlib.ru/Books/4/0439/index.shtml> (Accessed: 11/15/2021). (In Russ.).
 12. Luria A.R. Ob istoricheskom razvitii poznavatelnykh protsessov [On the Historical Development of Cognitive

психология. 2020. Том 16. № 2. С. 51–60. DOI:10.17759/chp.2020160207

16. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе [Электронный ресурс]. Киев: Рад. шк., 1976. 168 с. URL: <https://search.rsl.ru/record/01008427995> (дата обращения: 11.10.2021).

17. Юдина Т.А., Алехина С.В. Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 40–46. DOI:10.17759/jmfp.2015040205

18. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments [Электронный ресурс] // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010

19. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities [Электронный ресурс] // Educational Psychology. 2002. Vol. 22. № 4. P. 391–411. DOI:10.1080/0144341022000003097

Processes]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1997. Vol. 2, no. 4. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/1997/n4/Luria.shtml> (Accessed: 11.01.2022). (In Russ.).

13. Pinskiy B.I. Korrektsionno-vospitatelnoe znachenie truda dlja psikhicheskogo razvitiia uch-sia vspomog. shkoly [Correctional and Educational Value of Labour for the Mental Development of Special School Students]. Moscow: Pedagogika, 1985. 128 p. Available at: https://pedlib.ru/Books/6/0054/6_0054-1.shtml (Accessed: 10/11/2021). (In Russ.).

14. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiia v kontekste sotsialnykh vzaimodeistvii L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: Lev Vygotsky vs. Jean Piaget]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologija = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5–14. DOI:10.17759/chp.2020160302. (In Russ.).

15. Rubtsov V.V., Ulanovskaia I.M. Uchebnaia deiatelnost kak effektivnyi sposob razvitiia metapredmetnykh i lichnostnykh kompetentsii u mladshikh shkolnikov [Education as an Effective Way to Develop Meta-Subject and Personal Competencies in Elementary Schoolchildren]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologija = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 51–60. DOI:10.17759/chp.2020160207. (In Russ.).

16. Turchinskaia K. M. Proforientatsiia vo vspomogatelnoi shkole [Professional Orientation in Special School]. Kyiv: Radianska shkola, 1976. 168 p. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008427995> (Accessed: 11.10.2021). (In Russ.).

17. Yudina T.A., Aliokhina S.V. Issledovaniia po problemam sotsialnoi i obrazovatelnoi inkluzii lits s intellektualnymi narusheniami [Research on the Issues of Social and Educational Inclusion in Persons with Intellectual Disabilities]. *Sovremennaia zarubezhnaia psikhologija = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 2, pp. 40–46. DOI:10.17759/jmfp.2015040205 (In Russ.).

18. Bystrova Yu., Kovalenko V. Kazachiner O. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12(3), pp. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010

19. Kemp C., Carter M. The Social Skills and Social Status of Mainstreamed Students with Intellectual Disabilities. *Educational Psychology*, 2002. Vol. 22, no. 4, pp. 391–411. DOI:10.1080/0144341022000003097

Информация об авторах

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Information about the authors

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychology, Assistant professor, Senior Research Fellow, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Получена 14.02.2022

Принята в печать 27.04.2022

Received 14.02.2022

Accepted 27.04.2022

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

Роль вербальной репрезентации в оценке категориальных суждений

А.А. Котов

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-4265>, e-mail: akotov@hse.ru

И.А. Асланов

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2105-8012>, e-mail: ivaslanov@gmail.com

Ю.В. Судоргина

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6755-621X>, e-mail: yuvsudorgina@gmail.com

В исследовании изучается роль внутренней речи, измеренная по шкале вербальной репрезентации, в оценке категориальных объяснений и переносе информации с нового примера на целую категорию. Мы использовали эффект конвенциональности названия категории, который заключается в том, что объяснения с использованием общепотребимого названия кажутся более убедительными — даже в том случае, когда категория является новой, а название искусственным [1]. Мы предположили, что данный эффект может быть усилен при использовании для категории метафорического названия, подчеркивающего ее перцептивный признак. Также мы проверили, способно ли метафорическое название категории усилить перенос признака из нового примера категории на целую категорию. Гипотеза заключалась в том, что и эффект конвенциональности, и перенос признака будут по-разному проявляться у испытуемых в зависимости от того, насколько развита их внутренняя вербализация. В первой части исследования мы адаптировали на русском языке опросник внутренних репрезентаций [2], используя для второй части исследования из него одну шкалу — уровня вербальной репрезентации для разделения испытуемых на группы по степени выраженности внутренней речи. Оказалось, что испытуемые с более выраженной вербальной репрезентацией меньше подвержены эффекту конвенциональности названия категории. Также выяснилось, что при низком уровне вербальной репрезентации перенос категориальной информации был более выражен с использованием метафорических названий категорий. При высоком уровне вербальной репрезентации, наоборот, перенос категориальной информации был более выражен, когда использовались неметафорические названия категорий. В совокупности результаты исследования показывают связь индивидуальных различий в уровне вербальной репрезентации с вынесением и оценкой категориальных суждений.

Ключевые слова: внутренняя речь, вербальная репрезентация, понятие, категория, конвенциональность, метафора, категориальное суждение.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 20-013-00698.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования М.П. Жердеву.

Для цитаты: Котов А.А., Асланов И.А., Судоргина Ю.В. Роль вербальной репрезентации в оценке категориальных суждений // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 62–72. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180207>

The Role of Verbal Representation in Assessment of Category Judgments

Alexey A. Kotov

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-4265>, e-mail: akotov@hse.ru

Ivan A. Aslanov

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2105-8012>, e-mail: ivaslanov@gmail.com

Yulia V. Sudorgina

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6755-621X>, e-mail: yuvsudorgina@gmail.com

The study examines the role of inner speech measured by verbal representation scale in assessment of category judgments and in transfer from the category example to the whole category. We used the conventionality effect of the category label, meaning that people perceive judgments containing commonly used category labels as more convincing even when the category itself is new, and its label is artificial [11]. We proposed that this effect can be enhanced if to use a metaphorical label for the category that emphasizes its feature. We also tested whether the metaphorical label could enhance the transfer of the feature from the category example to the whole category. We hypothesized that the conventionality effect and transfer of the trait will be different in participants depending on their level of verbal representation. In the first part of the study, we adapted the Internal Representation Questionnaire [16] and used verbal representation scale from it to divide participants into groups by their level of inner speech. The results show that participants with higher level of verbal representation were less influenced by the conventionality effect of the label. We also found that participants with lower level of verbal representation were more prone to transfer information of the metaphorical labels. Otherwise, participants with higher level of verbal representation were more inclined to transfer category information of non-metaphorical labels. The findings indicate the relationship between individual differences in verbal representation level and evaluation of category judgments.

Keywords: inner speech, verbal representation, concept, category, conventionality, metaphor, category judgement.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-013-00698.

Acknowledgements. The authors are grateful M.P. Zherdeva for assistance in data collection.

For citation: Kotov A.A., Aslanov I.A., Sudorgina Yu.V. The Role of Verbal Representation in Assessment of Category Judgments. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 62–72. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180207> (In Russ.).

Введение

Речь помогает в научении понятиям [1; 12] и запоминании релевантной информации при решении задач [2]. Также она помогает человеку представлять собственные мыслительные действия. Решая задачу, мы часто полагаемся на речь для проговаривания самим себе того, что необходимо сделать. В ряде теорий считается, что кроме регулятивной функции, поддерживающей механизмы научения, речь обеспечивает человека формой и содержанием репрезентации. Например, когда мы встречаемся с чем-то новым для нас (новым блюдом, новым запахом), мы можем описать характеристики этого феномена в каких-то словах.

Формат репрезентации может быть не обязательно представлен в виде внутренней речи. В известной

теории двойного кодирования А. Пайвио [14] предполагается существование как минимум двух форматов — вербального и аналогового. Согласно этой теории, выбор формата репрезентации может быть обусловлен требованиями задачи, а также определяться индивидуальными различиями — доминирующим изначально у человека способом репрезентации.

Одним из направлений развития данной теории является измерение различных типов репрезентаций и индивидуальных различий в уровне их развития [3; 4; 6; 17]. Наиболее близким к целям нашего исследования видом измерения типа репрезентации является опубликованный недавно «Опросник внутренних репрезентаций» (The Internal Representations Questionnaire) [16]. В отличие от указанных ранее вариантов измерения, данный опросник направлен на оценку участия речи в

различных ситуациях, не требующих коммуникации. В настоящем исследовании мы использовали данный опросник для оценки связи внутренней речи с построением суждений о категории: ролью в объяснении и переносе новой категориальной информации таких базовых характеристик категориального названия, как конвенциональность и наличие метафорических описаний.

Мы предлагали испытуемым оценивать простые примеры суждений и объяснений относительно категорий: «Почему листья зеленые?» — «Потому что в них содержится хлорофилл». В этом примере зелень листьев объясняется с помощью слова «хлорофилл». Но если значение слова «хлорофилл» неизвестно, будет ли объяснение восприниматься как убедительное? Мы предположили, что уровень вербальной репрезентации может быть связан с категориальными объяснениями: чем более высокий его уровень, тем более убедительными для человека будут казаться данные объяснения (гипотеза 1).

Исследования подтверждают, что категориальные названия или имена категорий делают объяснения более правдоподобными для респондентов [9], особенно если ярлык обладает конвенциональностью — представлением о том, что другие люди тоже знают это название [11]. Мы предполагаем также, что чем выше будет уровень вербальной репрезентации у испытуемого, тем более значим для него будет фактор конвенциональности (гипотеза 2).

Однако ранее данный эффект изучали только на ярлыках, представляющих собой придуманные абстрактные категории (например, «агулярия»). Если же название категории будет метафоричным, будет ли это также влиять на убедительность объяснения? Метафорическое название подчеркивает в категории признак, служащий основанием для метафоры, и может потенциально усиливать эффект конвенциональности, имплицитно «объясняя», почему данная категория носит именно такое название. Исследования показывают, что метафоры влияют на восприятие различных явлений [19] и вынесение относительно них суждений, но их влияние на оценку объяснений в связи с конвенциональностью пока не изучено.

Согласно теории Д. Джентнер [8], метафора выступает переходной формой между конкретными и абстрактными понятиями. Поэтому в ряде случаев, например более абстрактных и относительных понятий, метафорические названия будут не столько служить обобщению, сколько привлекать внимание к случайным частям категории [10].

Поскольку известно, что одна из важных функций категорий — это обеспечение индуктивного переноса информации с нового примера категории на всю категорию или ее отдельные примеры [5; 7], мы предположили, что метафорические названия могут и влиять на индуктивный перенос, и взаимодействовать с уровнем вербальной репрезентации: они будут усиливать перенос категориальной информации у людей с низким уровнем вербализации и ослаблять его у людей с высоким уровнем (гипотеза 3).

Мы проверили, как будут оцениваться категориальные объяснения и как будет происходить перенос

на целевую категорию информации из нового примера, если ярлыки категорий будут различаться конвенциональностью и метафоричностью. Нашей целью была проверка связи индивидуальных различий в способности к внутренней вербализации с оценкой убедительности суждений и переносом категориальной информации. Мы использовали опросник внутренних репрезентаций [16] прежде всего для измерения уровня вербальной репрезентации. Авторы оригинального опросника оценили конвергентную валидность через корреляцию результатов прохождения опросника с уже существующими инструментами по оценке внутренней вербализации, а также оценили предсказательную валидность опросника через связь результатов прохождения опросника, в частности, уровня выраженности вербальной репрезентации, с выполнением простых категориальных заданий: оценки связи изображения и его названий. Механизм влияния уровня вербальной репрезентации на выполнение таких простых заданий они видели в том, что внутренняя речь может вызывать дополнительное фонологическое кодирование информации, которое активирует в долговременной семантической памяти релевантную категориальную информацию. В нашем исследовании мы хотели показать зависимость от уровня вербальной репрезентации более высокоуровневых процессов. Для этого мы перевели оригинальный опросник на русский язык и провели его оценку для выделения шкалы вербальной репрезентации, а затем использовали переведенную версию в эксперименте.

Адаптация опросника внутренних репрезентаций

Метод

«Опросник внутренних репрезентаций» (the Internal Representations Questionnaire) [16] состоит из 35 утверждений, направленных на измерение четырех типов репрезентаций: 1) визуальная репрезентация; 2) вербальная; 3) репрезентация манипуляций с объектами; 4) репрезентация орфографических образов. Четыре вида репрезентации формируют четыре шкалы опросника. Шкала визуальной репрезентации содержит 10 утверждений, в которых описывается склонность использовать визуальные образы в мышлении (например: «Я могу закрыть глаза и легко представить ситуацию, которая со мной случилась»). Шкала вербальной репрезентации состоит из 11 утверждений, которые отражают опыт мышления в виде внутренней речи — мысленного проговаривания идей и возможности мысленно слышать слова (например: «Я мысленно рассуждаю о своих проблемах в форме разговора с самим/самой собой»). Шкала манипуляций с объектами содержит 8 утверждений, которые описывают умение работать в мысленном плане с объектами в визуально-пространственной, слуховой, тактильной модальностях (например: «Я с легкостью могу представить, как это предложение произносится неестественно медленно»). Шкала орфографической репрезентации состоит из 6 утверждений, которые от-

ражают умение представлять язык в визуальном плане (например: «Когда я думаю, я мысленно вижу слова»). Среди 35 утверждений опросника было 2 обратных утверждения — одно из шкалы вербальная репрезентация, другое — из шкалы манипуляций с объектами.

Авторы опросника опубликовали все утверждения в статье, поэтому они были доступны для использования [16]. Утверждения переводились с английского языка на русский с участием двух переводчиков (<https://osf.io/tsdrp/>).

Испытуемые

В апробации опросника приняли участие 173 человека (116 — женщины, $M = 17,92$; $SD = 0,767$), студенты гуманитарных специальностей 1–3-го курсов НИУ ВШЭ.

Процедура

Опросник проводился в онлайн-формате на платформе 1KA (www.1ka.si). Утверждения предъявлялись в рандомизированном порядке и оценивались респондентами при помощи 5-балльной шкалы Ликерта (1 — совершенно не согласен, 2 — скорее не согласен, 3 — затрудняюсь ответить, 4 — скорее согласен, 5 — полностью согласен). Чтобы убедиться, что респонденты действительно проходят опросник, а не дают ответы на утверждения наугад, в опросник включили один контрольный вопрос. Мы исключили из анализа 15 человек, которые ответили на него неверно. Данные по апробации опросника опубликованы в онлайн-репозитории (<https://osf.io/tsdrp/>).

Результаты и обсуждение

Для анализа факторной структуры опросника использовался эксплораторный факторный анализ.

Было задано извлечение четырех факторов из данных. Факторы извлекались при помощи метода главных компонент, вращение факторов осуществлялось с помощью метода Варимакс. Результаты эксплораторного анализа показали, что четыре фактора объясняют около 36,9% дисперсии данных, что является не очень высоким результатом. Однако график собственных значений в виде графика каменной осыпи показывает четырехфакторное решение (рис. 1).

В табл. 1 представлены факторные нагрузки переменных после вращения. В качестве переменных, которые формируют фактор, принимались те, факторные нагрузки которых были больше 0,3.

Первый фактор состоит из двенадцати переменных. В этот фактор вошли все восемь утверждений из шкалы манипуляций с объектами, а также четыре переменные из шкалы визуальной репрезентации. Второй фактор содержит девять переменных по шкале вербальная репрезентация с факторными нагрузками выше 0,3. Также этот фактор содержит переменную из шкалы с орфографическими образами. Эта переменная в опроснике была представлена как утверждение: «Я слышу краткое изложение всего, что происходит в моей голове». В оригинальном опроснике утверждение относилось к шкале с орфографическими образами, однако по содержанию утверждения она соотносится со шкалой вербальной репрезентации.

Третий фактор состоит из переменных по трем шкалам — вербальной репрезентации (четыре переменные), орфографической (одна переменная) и визуальной репрезентации (семь переменных). Последний фактор содержит переменные из шкалы с орфографическими образами (3 переменные) и визуальными образами (2 переменные).

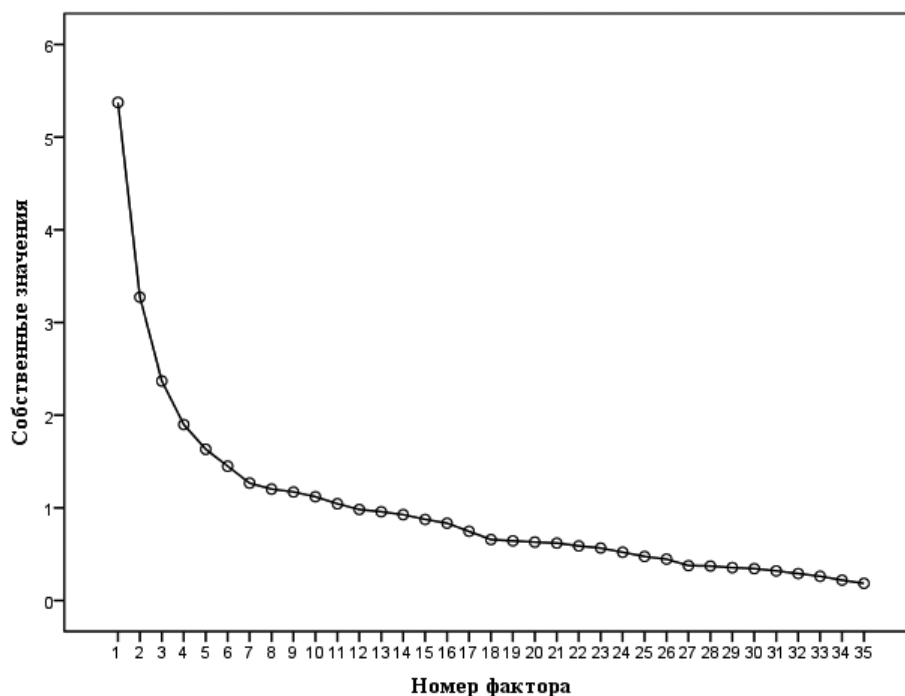


Рис. 1. График собственных значений выделенных факторов

Факторные нагрузки переменных (вопросов) после вращения данных по методу Варимакс

Переменная	Номер фактора			
	1	2	3	4
manip1	,764			
manip5	,729			
manip8	,643			
manip6	,586			
manip4	,577			
vis3	,487		,434	
manip2	,454			
vis2	,396		,320	
vis7	,319			
vis8	,311			
ver1		,650		
ver6		,647		
ver8		,617		
ver4		,588		
ver7		,583	,429	
orth5		,580		
ver2		,559	,483	
ver9		,495		
ver10		,495		
ver5		,324		
ver3			,563	
manip3	,364		-,553	
ver11			,545	
vis6			,520	
vis1	,324		,520	
orth6			,518	
vis4			,433	
vis5			,342	
orth4				
manip7				
orth2				,762
orth1				,694
orth3				,684
vis9			,337	,340
vis10			-,320	,325

Примечание: manip – шкала манипуляций с объектами, vis – шкала визуальной репрезентации, ver – шкала вербальной репрезентации, orth – шкала орфографической репрезентации. Жирным шрифтом выделены переменные фактора, которые вошли в шкалу вербальной репрезентации.

Результаты показывают, что три шкалы из четырех получились неоднородными по составу переменных, поэтому, чтобы подтвердить четырехфакторную структуру опросника, нужна дополнительная проработка утверждений и проведение новой апробации. Переменные по шкале вербальной репрезентации практически полностью воспроизвелись на данных и сформировали однородный по составу переменных фактор. В этот фактор также вошло одно утверждение из другой шкалы, которое, однако, по содержанию соответствует шкале вербальной репрезентации.

Так как одна из целей исследования – измерение внутренней вербализации, использование полученной в ходе апробации шкалы вербальной репрезента-

ции удовлетворяет данной цели. С помощью шкалы мы сравнили оценивание категориальных объяснений у респондентов с разными уровнями вербальной репрезентации.

Эксперимент: связь шкалы вербальной репрезентации с вынесением суждений

Метод

Испытуемые. В исследовании участвовала дополнительная группа из 206 человек от 17 до 24 лет, студенты гуманитарных специальностей 1–2-го курсов за баллы, частично необходимые для получения зачета.

Материал и процедура. Мы использовали текстовые описания четырех типов категорий (<https://osf.io/tsdrp/>): растения (цветы), неживая природа (камни), социальные категории (этнос) и состояние здоровья (болезнь). В каждом тексте сообщалось, как некий человек узнал о новом для себя феномене. В условиях с конвенциональным названием сообщалось, что данный человек узнал, что этот феномен носит некоторое название (например: *Анна узнала, что такие растения носят название «агулярия»*). В условиях без конвенционального названия сообщалось, что этот человек сам решил назвать этот феномен (например: *она решила назвать такие растения «агулярия»*). Также каждая категория варьировалась по наличию или отсутствию метафоры в названии. Так, для цветов вместо придуманного слова «агулярия» могло использоваться название «огненные цветы». Таким образом, для каждого типа категорий существовало четыре варианта условия: с наличием или отсутствием конвенциональности и с наличием или отсутствием метафоры. Эксперимент проводился по внутрисубъектному плану, тексты распределялись рандомизированно. Тексты заданий чередовались с текстами-филлерами о знакомых категориях, служащими для контроля.

Ниже приведен пример одного из текстовых описаний новой категории:

Мария увидела репортаж о нескольких людях, страдающих от редкого расстройства, из-за которого у них спонтанно и часто текут слезы. Она не знала о существовании такого расстройства и подумала, что его нужно как-нибудь назвать. Мария решила назвать это расстройство «парсотафия»/«синдром Пьеро» // Она не знала о существовании такого расстройства. Мария узнала, что это расстройство носит название «парсотафия»/«синдром Пьеро». Позже она вместе с другом увидела репортаж о еще одном таком человеке, страдающем от расстройства. У этого человека спонтанно и часто текли слезы. Ее друг спросил: «Почему с ним это происходит?». На что женщина ответила: «Потому что у него парсотафия»/«синдром Пьеро».

После прочтения испытуемые отвечали на вопрос: «Насколько удовлетворительным, как вам кажется, является этот ответ?», выставив оценку по семибалльной шкале. Согласно гипотезе, оценки по этому вопросу (*убедительность объяснения*) должны быть в среднем выше в группе с конвенциональными названиями — как и в оригинальном исследовании [11]. Кроме того, метафорические названия могли усилить этот эффект, так как в значении метафоры содержится основной признак, служащий для формирования категории. Мы также сравнивали оценки на текстах со знакомыми категориями с оценками на текстах с новыми категориями и анализировали взаимодействие фактора текста с другими факторами. Согласно предыдущим данным из оригинального исследования [11], оценки убедительности объяснений должны быть ниже на текстах, содержащих новые категории.

Затем участникам предъявлялся текст, в котором описывался новый пример указанной категории, при

этом сообщался новый признак, присущий данному примеру.

Новая категория: *Позже эта женщина узнала, что существует другое расстройство, для которого, однако, также характерно спонтанное и частое выделение слез. Кроме того, для него характерно постоянное ощущение тоски и подавленности.*

Испытуемых просили оценить по семибалльной шкале вероятность того, что феномен, о котором шла речь до этого, также обладает этим новым признаком (например, «*Как вы думаете, насколько вероятно, что для расстройства, репортаж о котором женщина видела ранее, тоже характерно постоянное ощущение тоски и подавленности*»)?

Согласно гипотезе, в случае с метафорическими названиями оценки по данному вопросу (*вероятность переноса категориальной информации*) будут в среднем выше, чем в группе без метафорического названия, так как в значении метафоры имплицитно уже включен признак, который требуется перенести с нового примера.

Далее испытуемым предлагалось заполнить опросник на ведущий тип репрезентации. Мы использовали все вопросы, однако при обработке результатов использовали только шкалу внутренней вербализации.

Результаты и обсуждение

Испытуемые были распределены на три группы (фактор группы) по уровню выраженности вербальной репрезентации, по модифицированной шкале опросника внутренних репрезентаций [16]. Средняя оценка по всем испытуемым составила: $M = 3,521$; $SD = 0,643$. Разделение по группам было организовано относительно квартилей: в группу с низким уровнем вербальной репрезентации вошли испытуемые с оценкой ниже $Q_{25} = 3,00$, со средним — до $Q_{75} = 4,00$, с высоким уровнем — выше $Q_{75} = 4,00$.

Для оценки влияния факторов метафорического названия категории, конвенциональности имени категории и индивидуальных различий в уровне вербальной репрезентации на убедительность объяснений и перенос информации мы использовали дисперсионный анализ (ANOVA).

Сравнение знакомых и новых категорий. мы сравнили ответы испытуемых в зависимости от того, содержали ли они описания новых категорий или знакомых категорий (контрольное условие), а также оценили взаимодействие фактора текста с фактором группы. Дисперсионный анализ показал значимое влияние фактора текста для обоих вопросов: испытуемые считали более убедительными суждения на знакомых категориях ($M = 4,09$; $SD = 2,04$), чем на новых ($M = 3,21$; $SD = 2,05$), а также были более склонны к переносу информации на знакомых категориях ($M = 4,20$; $SD = 1,92$), чем на новых ($M = 3,61$; $SD = 1,61$), $F(1,986) = 45,630$; $p < ,001$ и $F(1,986) = 21,21$; $p < ,001$ соответственно (рис. 2).

Наша гипотеза подтвердилась в отношении фактора группы: данный фактор был значим, как для оценок убедительности объяснений, так и для

переноса. В отношении оценок переноса категориальной информации, чем выше был уровень вербальной репрезентации, тем в целом были выше оценки согласия с переносом. Для оценок убедительности объяснения это было справедливо в отношении испытуемых с высоким уровнем вербальной репрезентации в отличие от испытуемых со средним уровнем.

Взаимодействия фактора новизны категории с фактором группы ни на одном из вопросов обнаружено не было (табл. 2). Таким образом, влияние остальных факторов — наличие метафоры и конвенциональности названия категории, а также уровня вербальной репрезентации — мы будем в дальнейшем рассматривать на текстах с новыми категориями, на которых оценки суждений снижены по сравнению с текстами со знакомыми категориями.

Оценка убедительности объяснения. Дисперсионный анализ не обнаружил взаимодействия всех трех факторов: наличия метафоры, конвенциональности названия категории и группы: $F(1,484)=0,529$; $p=0,589$. Также не было обнаружено взаимодействия

факторов наличия метафоры и конвенциональности названия, а также метафоры и группы (табл. 3). Мы обнаружили взаимодействие конвенциональности и группы: $F(1,484)=3,920$; $p=0,020$. Из влияния отдельных факторов было обнаружено влияние лишь фактора конвенциональности названия: испытуемым казались более убедительными суждения с конвенциональными названиями ($M=4,17$; $SD=1,97$), чем с неконвенциональными ($M=2,25$; $SD=1,66$). Данный результат совпадает с результатами, полученными ранее [1].

Анализ взаимодействия факторов конвенциональности названия и уровня вербальной репрезентации показал, что испытуемые с высоким уровнем вербальной репрезентации были менее зависимы от конвенциональности названия категории при оценке убедительности объяснения (рис. 3). Испытуемые с низким и средним уровнем вербальной репрезентации демонстрировали сильную зависимость от конвенциональности названия категории: объяснение казалось менее убедительным при неконвенциональном ярлыке, чем при конвенциональном. Таким образом, эффект конвенциональности [11] был более

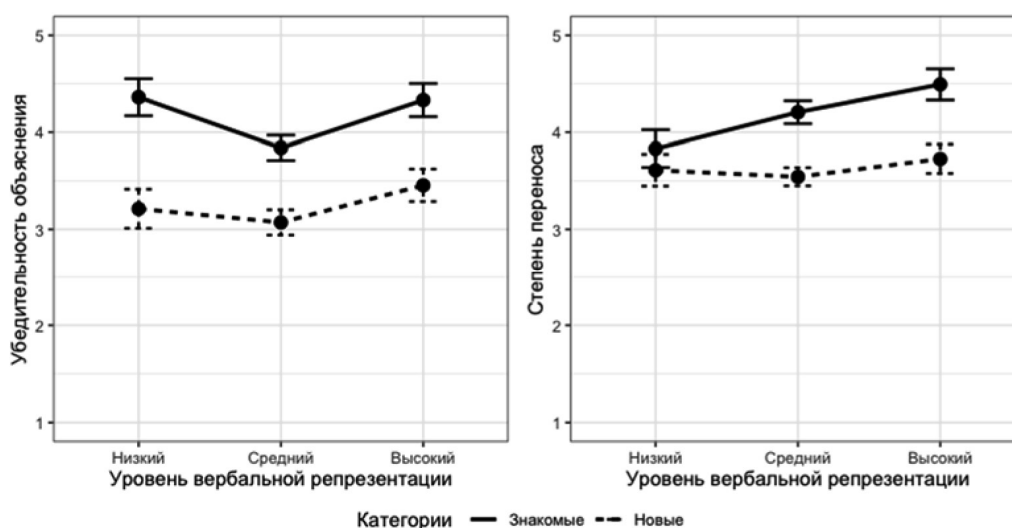


Рис. 2. Сравнение экспериментальных условий по уровню вербальной репрезентации и типу категорий

Таблица 2

Результаты дисперсионного анализа на новых и знакомых категориях оценок убедительности объяснения и переноса

Факторы	SS	df	MS	F	p	η^2_p
Оценка убедительности объяснения						
Тип категории	189,52	1	189,52	45,630	<,001	0,044
Группа	39,07	2	19,53	4,703	0,009	0,009
Тип категории * группа	5,41	2	2,71	0,652	0,521	0,001
Остаток	4095,23	986	4,15			
Оценка переноса						
Тип категории	66,1	1	66,11	21,21	<,001	0,021
Группа	19,1	2	9,57	3,07	0,047	0,006
Тип категории * группа	10,0	2	5,02	1,61	0,200	0,003
Остаток	3073,4	986	3,12			

релевантен для испытуемых со средним и низким уровнем вербальной репрезентации. Данный результат опровергает выдвинутое нами предположение о том, что эффект конвенциональности должен быть более выражен у испытуемых с высоким уровнем вербальной репрезентации.

Перенос информации. Разделение испытуемых на три группы по уровню вербальной репрезентации (фактор группы) выявило взаимодействие трех факторов (наличие метафоры, конвенциональность названия и группа) и их влияние на согласие переносить

признак с нового примера на старый: $F(2,484)=4,368$; $p=,013$ (табл. 4).

Испытуемые с низким уровнем вербальной репрезентации были больше согласны с переносом информации с метафорическими названиями, чем с неметафорическими. Испытуемые с высоким уровнем вербальной репрезентации, наоборот, были более согласны с переносом информации с обычными названиями категории, чем с метафорическими. Данное взаимодействие проявлялось только в условии с конвенциональными названиями (рис. 4).

Таблица 3

Результаты дисперсионного анализа на новых категориях оценок убедительности объяснения

Факторы	SS	df	MS	F	p	η^2_p
Метафора	0,736	1	0,736	0,224	0,636	0,463
Конвенциональность	371,255	1	371,255	113,089	<,001	0,189
Группа	13,059	2	6,530	1,989	0,138	0,008
Метафора * конвенциональность	1,023	1	1,023	0,312	0,577	0,644
Метафора * группа	3,228	2	1,614	0,492	0,612	0,002
Конвенциональность * группа	25,735	2	12,867	3,920	0,020	0,016
Метафора * конвенциональность * группа	3,476	2	1,738	0,529	0,589	0,002
Остаток	1588,897	484	3,283			

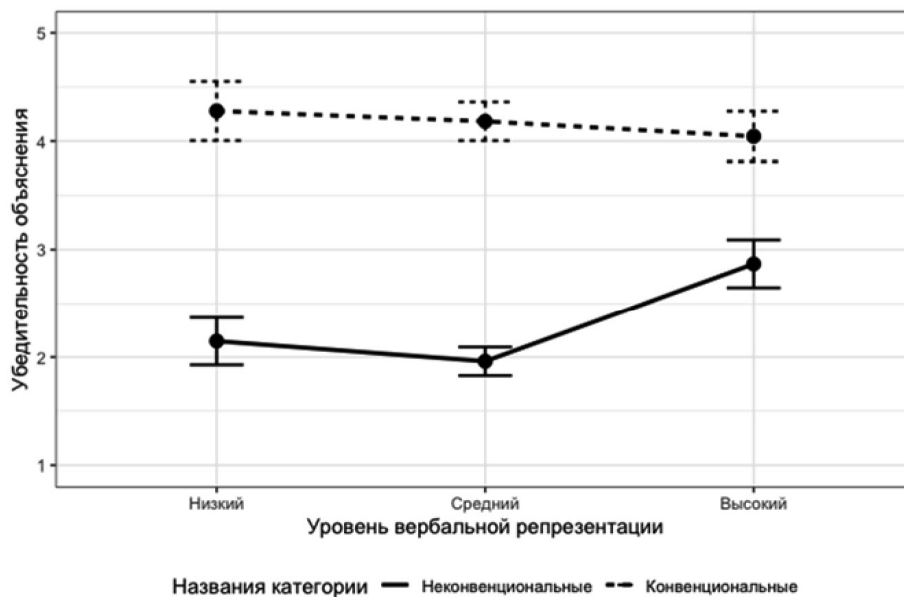


Рис. 3. Убедительность объяснения при разном уровне вербальной репрезентации и типе названий категорий

Таблица 4

Результаты дисперсионного анализа оценок степени переноса информации

Факторы	SS	df	MS	F	p	η^2_p
Метафора	0,448	1	0,448	0,173	0,677	0,358
Конвенциональность	1,514	1	1,514	0,586	0,445	0,001
Группа	3,001	2	1,500	0,580	0,560	0,002
Метафора * конвенциональность	2,965	1	2,965	1,147	0,285	0,002
Метафора * группа	2,507	2	1,254	0,485	0,616	0,002
Конвенциональность * группа	1,538	2	0,769	0,297	0,743	0,001
Метафора * конвенциональность * группа	22,584	2	11,292	4,368	0,013	0,018
Остаток	1251,257	484	2,585			

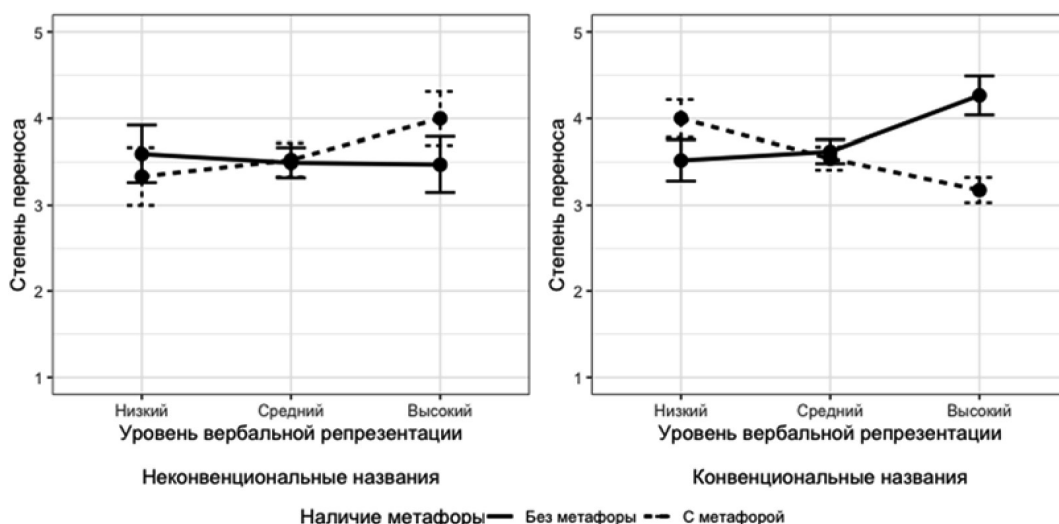


Рис. 4. Сравнение степени переноса в зависимости от уровня вербальной репрезентации и типа названий категорий

Выявленное взаимодействие в целом подтверждает наше предположение о том, что метафорические названия будут усиливать перенос категориальной информации у людей с низким уровнем вербальной репрезентации, а обычные названия — у людей с высоким уровнем.

Общее обсуждение

Язык позволяет работать с информацией во внутреннем плане: извлекать информацию из долговременной памяти, переводить ее на уровень осознания [17; 18; 19]. Влияние речи на когнитивные процессы усиливается с возрастом [1]. Наше исследование показывает, что влияние внутренней речи распространяется также на понимание категориальных объяснений. Мы обнаружили, что высокий уровень вербальной репрезентации связан с оценкой убедительности категориальных объяснений и переносом категориальной информации. Данная способность оказалась связана с фактором наличия метафорических названий. При низком уровне вербальной репрезентации перенос категориальной информации был более выражен с использованием метафорических названий. При высоком уровне вербальной репрезентации, наоборот, перенос категориальной информации был более выражен при использовании обычных категориальных названий. В дальнейших исследованиях необходимо будет прояснить причину таких различий.

В нашем исследовании мы не сравнивали оценку категориальных суждений с индивидуальными различиями в других типах репрезентаций. Адаптация опросника не позволила использовать другие шкалы, но шкала вербальной репрезентации показала, что она может быть использована для широкого набора когнитивных процессов — от простых, требующих идентификации изображений [16], до более комплексных, включающих понимание объяснений. Следующим этапом применения измерения внутрен-

ней речи и вербальной репрезентации может быть изучение связи с уровнем осознания в оперировании категориальной информацией. Известно, что взрослые и дети старше 9 лет успешнее научаются правилам категоризации, если признаки, входящие в эти правила, имеют хорошие лексические обозначения [2]. В возрасте до 9 лет данный эффект не наблюдается, при том что формирование данных типов правил уже доступно. При этом дети данного возраста с трудом могут вербализовать и, следовательно, осознавать найденное правило категоризации [18] — факт, который был отмечен еще Л.С. Выготским [1]. Можно предположить, что дети, у которых будет более высокий уровень развития вербальной репрезентации, будут иметь больше возможностей для осознания найденных правил категоризации. Однако проверка такой гипотезы потребует адаптации материала данного опросника.

Выводы

В проведенном исследовании мы выделили из опросника внутренних репрезентаций [16] шкалу вербальной репрезентации. Адаптация опросника к русскоязычным респондентам показала наибольшее соответствие шкалы вербальной репрезентации ее варианту в оригинальной версии. Данная шкала была использована для разделения испытуемых на группы с низким, средним и высоким уровнем выраженности данной способности с последующим анализом ее связи с оценкой категориальных объяснений и переносом категориальной информации. Мы показали связь уровня вербальной репрезентации с этими когнитивными процессами и взаимодействие с релевантными им факторами — использованием разных видов категориальных названий (обычных и метафорических) и их конвенциональностью. Данные результаты существенно расширяют представления о влиянии внутренней речи на когнитивные процессы.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2012. 352 с.
2. *Котов А.А., Жердева М.П.* Влияние легкости наименования пространственных признаков на научение новым правилам категоризации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Том 17. № 1. С. 145–155. DOI:10.17323/1813-8918-2020-1-145-155
3. *Brinthaup T.M., Hein M.B., Kramer T.E.* The self-talk scale: development, factor analysis, and validation // *J. Pers. Assess.* 2009. Vol. 91. № 1. P. 82–92. DOI:10.1080/00223890802484498
4. *Calvete E. et al.* Self-talk and affective problems in college students: valence of thinking and cognitive content specificity // *Span. J. Psychol.* 2005. Vol. 8. № 1. P. 56–67. DOI:10.1017/s1138741600004960
5. *Chen S.Y., Ross B.H., Murphy G.L.* Decision making under uncertain categorization // *Front. Psychol.* 2014. Vol. 5. P. 991. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00991
6. *Duncan R.M., Cheyne J.A.* Incidence and functions of self-reported private speech in young adults: A self-verbalization questionnaire // *Can. J. Behav. Sci.* 1999. Vol. 31. № 2. P. 133–136. DOI:10.1037/h0087081
7. *Edwards B.J., Williams J.J., Gentner D., Lombrozo T.* Explanation recruits comparison in a category-learning task // *Cognition.* 2019. Vol. 185. P. 21–38. DOI:10.1016/j.cognition.2018.12.011
8. *Gentner D., Asmuth J.* Metaphoric extension, relational categories, and abstraction // *Language, Cognition and Neuroscience.* 2017. Vol. 34. № 10. P. 1–10. DOI:10.1080/23273798.2017.1410560
9. *Giffin C., Wilkenfeld D., Lombrozo T.* The explanatory effect of a label: Explanations with named categories are more satisfying // *Cognition.* 2017. Vol. 168. P. 357–369. DOI:10.1016/j.cognition.2017.07.011
10. *Goldstone R.L., Barsalou L.W.* Reuniting perception and conception // *Cognition.* 1998. Vol. 65. № 2–3. P. 231–262. DOI:10.1016/s0010-0277(97)00047-4
11. *Hemmatian B., Sloman S.A.* Community appeal: Explanation without information // *J. Exp. Psychol. Gen.* 2018. Vol. 147. № 11. P. 1677–1712. DOI:10.1037/xge0000478
12. *Kotov A.A., Kotova T.N.* The Role of Different Types of Labels in Learning Statistically Dense and Statistically Sparse Categories // *The Russian Journal of Cognitive Science.* 2018. Vol. 5. № 3. P. 56–67. DOI:10.2139/ssrn.2580829
13. *Lupyan G., Rakison D.H.* Language is not just for talking: Redundant labels facilitate learning of novel categories // *Psychological Science.* 2007. Vol. 18. № 12. P. 177–183. DOI:10.1111/j.1467-9280.2007.02028.x
14. *Paivio A.* Mental imagery in associative learning and memory // *Psychol. Rev.* 1969. Vol. 76. № 3. P. 241–263. DOI:10.1037/h0027272
15. *Regier T., Kay P.* Language, thought, and color: Whorf was half right // *Trends Cogn. Sci.* 2009. Vol. 13. № 10. P. 439–446. DOI:10.1016/j.tics.2009.07.001
16. *Roebuck H., Lupyan G.* The Internal Representations Questionnaire: Measuring modes of thinking. // *Behavior Research Methods.* 2020. Vol. 52. № 5. P. 2053–2070. DOI:10.3758/s13428-020-01354-y
17. *Siegrist M.* Inner speech as a cognitive process mediating self-consciousness and inhibiting self-deception // *Psychol. Rep.* 1995. Vol. 76. № 1. P. 259–265. DOI:10.2466/pr0.1995.76.1.259
18. *Sloutsky V.M.* From Perceptual Categories to Concepts: What Develops? // *Cogn. Sci.* 2010. Vol. 34. № 7. P. 1244–1286. DOI:10.1111/j.1551-6709.2010.01129.x

References

1. *Vygotskij L.S.* Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow: Publ. Labirint, 2012. 352 p. (In Russ.).
2. *Kotov A.A., Zherdeva M.P.* Vliyanie legkosti naimenovaniya prostranstvennykh priznakov na nauchenie novym pravilam kategorizatsii [Effect of Spatial Locations Nameability on Category Learning]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 145–155. (In Russ.). DOI:10.17323/1813-8918-2020-1-145-155
3. *Brinthaup T.M., Hein M.B., Kramer T.E.* The self-talk scale: development, factor analysis, and validation. *J. Pers. Assess.* 2009. Vol. 91, no. 1, pp. 82–92. DOI:10.1080/00223890802484498
4. *Calvete E. et al.* Self-talk and affective problems in college students: valence of thinking and cognitive content specificity. *Span. J. Psychol.* 2005. Vol. 8, no. 1, pp. 56–67. DOI:10.1017/s1138741600004960
5. *Chen S.Y., Ross B.H., Murphy G.L.* Decision making under uncertain categorization. *Front. Psychol.* 2014. Vol. 5, pp. 991. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00991
6. *Duncan R.M., Cheyne J.A.* Incidence and functions of self-reported private speech in young adults: A self-verbalization questionnaire. *Can. J. Behav. Sci.* 1999. Vol. 31, no. 2, pp. 133–136. DOI:10.1037/h0087081
7. *Edwards B.J. et al.* Explanation recruits comparison in a category-learning task. *Cognition.* 2019. Vol. 185, pp. 21–38. DOI:10.1016/j.cognition.2018.12.011
8. *Gentner D., Asmuth J.* Metaphoric extension, relational categories, and abstraction. *Language, Cognition and Neuroscience.* 2017. pp. 1–10. DOI:10.1080/23273798.2017.1410560
9. *Giffin C., Wilkenfeld D., Lombrozo T.* The explanatory effect of a label: Explanations with named categories are more satisfying. *Cognition.* 2017. Vol. 168, pp. 357–369. DOI:10.1016/j.cognition.2017.07.011
10. *Goldstone R.L., Barsalou L.W.* Reuniting perception and conception. *Cognition.* 1998. Vol. 65, no. 2-3, pp. 231–262. DOI:10.1016/s0010-0277(97)00047-4
11. *Hemmatian B., Sloman S.A.* Community appeal: Explanation without information. *J. Exp. Psychol. Gen.* 2018. Vol. 147, no. 11, pp. 1677–1712. DOI:10.1037/xge0000478
12. *Kotov A.A., Kotova T.N.* The Role of Different Types of Labels in Learning Statistically Dense and Statistically Sparse Categories. *The Russian Journal of Cognitive Science.* cogjournal.org, 2018. Vol. 5, no. 3, pp. 56–67. DOI:10.2139/ssrn.2580829.
13. *Lupyan G., Rakison D.H.* Language is not just for talking: Redundant labels facilitate learning of novel categories. *Psychological journals.* 2007. DOI:10.1111/j.1467-9280.2007.02028.x
14. *Paivio A.* Mental imagery in associative learning and memory. *Psychol. Rev.* 1969. Vol. 76, no. 3, pp. 241–263. DOI:10.1037/h0027272
15. *Regier T., Kay P.* Language, thought, and color: Whorf was half right. *Trends Cogn. Sci.* 2009. Vol. 13, no. 10, pp. 439–446. DOI:10.1016/j.tics.2009.07.001
16. *Roebuck H., Lupyan G.* The Internal Representations Questionnaire: Measuring modes of thinking, 2019. DOI:10.31234/osf.io/euhcn
17. *Siegrist M.* Inner speech as a cognitive process mediating self-consciousness and inhibiting self-deception. *Psychol. Rep.* 1995. Vol. 76, no. 1, pp. 259–265. DOI:10.2466/pr0.1995.76.1.259
18. *Sloutsky V.M.* From Perceptual Categories to Concepts: What Develops? *Cogn. Sci.* 2010. Vol. 34, no. 7, pp. 1244–1286. DOI:10.1111/j.1551-6709.2010.01129.x

19. Thibodeau P.H., Hendricks R.K., Boroditsky L. How Linguistic Metaphor Scaffolds Reasoning // *Trends Cogn. Sci.* 2017. Vol. 21. № 11. P. 852–863. DOI:10.1016/j.tics.2017.07.001

20. Winawer J. et al. Russian blues reveal effects of language on color discrimination // *Proc. Natl. Acad. Sci.* 2007. Vol. 104. № 19. P. 7780–7785. DOI:10.1016/j.tics.2009.07.001

19. Thibodeau P.H., Hendricks R.K., Boroditsky L. How Linguistic Metaphor Scaffolds Reasoning. *Trends Cogn. Sci.*, 2017. Vol. 21, no. 11, pp. 852–863. DOI:10.1016/j.tics.2017.07.001

20. Winawer J. et al. Russian blues reveal effects of language on color discrimination. *Proc. Natl. Acad. Sci. U. S. A.* National Acad Sciences, 2007. Vol. 104, no. 19, pp. 7780–7785. DOI:10.1016/j.tics.2009.07.001

Информация об авторах

Котов Алексей Александрович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-учебной лаборатории нейробиологических основ когнитивного развития, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-4265>, e-mail: akotov@hse.ru

Асланов Иван Александрович, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2105-8012>, e-mail: ivaslanov@gmail.com

Судоргина Юлия Владимировна, стажер-исследователь Научно-учебной лаборатории нейробиологических основ когнитивного развития, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6755-621X>, e-mail: yuvsudorgina@gmail.com

Information about the authors

Alexey A. Kotov, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory for the Neurobiological Foundations of Cognitive Development, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4426-4265>, e-mail: akotov@hse.ru

Ivan A. Aslanov, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2105-8012>, e-mail: ivaslanov@gmail.com

Yulia V. Sudorgina, Intern researcher, Laboratory for the Neurobiological Foundations of Cognitive Development, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6755-621X>, e-mail: yuvsudorgina@gmail.com

Получена 29.05.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 29.05.2020

Accepted 27.04.2022

Непроизвольная интеграция результатов перцептивной активности другого индивида в собственную перцептивную активность

Н.Е. Зотова

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3229-7585>, e-mail: n.e.zotova@mail.ru

М.В. Зотов

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1988-8391>, e-mail: [mvzotov@mail.ru](mailto:mvozotov@mail.ru)

И.С. Короткова

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9614-4329>, e-mail: pemphix@mail.ru

Работа направлена на проверку гипотезы о том, что при наблюдении за поведением другого человека люди непроизвольно, автоматически интегрируют результаты его когнитивной активности в собственную когнитивную активность. Разработана процедура: испытуемые просматривали «немые» видеосюжеты; в конце персонаж, смотря за пределы кадра, демонстрировал реакцию, свидетельствующую, что он воспринял объект определенной категории. После фиксационного креста испытуемые наблюдали кадры, с перспективы персонажа показывающие, что он увидел. Задачей испытуемых было как можно быстрее найти на этих кадрах визуальную заметную букву. Были обследованы здоровые лица (N=70) и больные шизофренией (N=34). Здоровые лица, наблюдавшие поведение персонажа, в отличие от здоровых лиц, его не наблюдавших, непроизвольно анализировали объект, воспринятый персонажем, и лишь после этого искали целевую букву. Больные, понявшие поведение персонажа, в отличие от больных, его не понявших, в первую очередь также анализировали объект, воспринятый персонажем, вследствие чего дольше искали целевую букву. Исследование показало, что в условиях наблюдения за другим человеком процесс интеграции результатов его когнитивной активности в собственную является преимущественно автоматическим процессом.

Ключевые слова: совместная познавательная деятельность, ко-оперативные действия, зрительное восприятие, зрительное внимание, движения глаз, шизофрения.

Финансирование. Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ №18-013-01217 «Распознавание и прогнозирование индивидом когнитивных ошибок другого человека в условиях мониторинга его деятельности».

Для цитаты: Зотова Н.Е., Зотов М.В., Короткова И.С. Непроизвольная интеграция результатов перцептивной активности другого индивида в собственную перцептивную активность // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 73–81. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180208>

Involuntary Integration of Another Person's Perceptual Activity Outcomes into the Individual's Own Perceptual Activity

Natalia E. Zotova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3229-7585>, e-mail: n.e.zotova@mail.ru

CC BY-NC

Mikhail V. Zotov

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1988-8391>, e-mail: mvzotov@mail.ru

Inga S. Korotkova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9614-4329>, e-mail: pemphix@mail.ru

Monitoring of someone's behavior is accompanied by integrating the results of another person's cognitive activity into our own. We assumed that the process of such integration occurs involuntarily and automatically. The subjects watched "silent" video clips, where the character looked beyond the frame and demonstrated a behavior, pointing that he recognized an object of a certain category at the end of the video. Then the subjects observed the scene from the character's perspective, demonstrating what he or she saw. The subjects' task was to find a visually noticeable letter on these frames as quickly as possible. Healthy individuals (N=70) and patients with schizophrenia (N=34) took part in the study. The healthy subjects who observed the character's behavior automatically analyzed the object perceived by the character, and only after that they searched for the target letter, in contrast to healthy participants who did not see the observer's behavior. Patients with schizophrenia who understood the character's behavior, in contrast to patients who did not, first of all analyzed the object perceived by the character and spent more time detecting the target letter. The study showed that integrating cognitions with observed person is a principally automatic process.

Keywords: joint cognitive activity, co-operative actions, schizophrenia, visual perception, visual attention, eye movements.

Funding. This work was supported by grant RFBR № 18-013-01217.

For citation: Zotova N.E., Zotov M.V., Korotkova I.S. Involuntary Integration of Another Person's Perceptual Activity Outcomes into the Individual's Own Perceptual Activity. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 73–81. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180208> (In Russ.).

Введение

Проблема совместной познавательной деятельности (joint cognitive activity) разрабатывалась в трудах большого количества отечественных и зарубежных исследователей (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.В. Рубцов, А.Н. Леонтьев, Дж. Верч и др.). Как указывает Дж. Верч, высокая актуальность данной проблемы объясняется двумя обстоятельствами: во-первых, ключевым значением совместной деятельности для развития познавательных функций в онтогенезе; во-вторых, экологической валидностью — большинство когнитивных задач мы выполняем не изолированно, а в сотрудничестве с другими людьми [24]. Согласно Л.Б. Ресник, вне лаборатории и школы познание почти всегда совместно [18]. Б.Ф. Ломов в своих трудах отдельно подчеркивает высокую значимость изучения познавательных функций в рамках совместной деятельности, поскольку именно в ней данные функции раскрываются наиболее полно [7].

Многие исследователи делают акцент на том, что познавательная активность человека имеет фундаментально социальную природу (Л.С. Выготский, М. Томаселло и др.). Этот тезис часто понимается так, что высшие психические функции формируются на определенной ступени развития ребенка в ходе сотрудничества со взрослым [2]. Однако некоторые исследователи указывают, что и у взрослых людей

познание носит социально опосредованный (кооперативный) характер, т. е. осуществляется через другого человека [12; 21; 22].

В терминологии теории кооперативной деятельности (co-operative action) Ч. Гудвина, реализуя какое-либо действие, индивид предоставляет в публичное пространство (public space) организующие это действие семиотические ресурсы (semiotic resources) или материалы. Участники совместной деятельности выборочно используют эти ресурсы для построения своих собственных действий, т. е. включают структуру действий других людей во внутреннюю организацию своей собственной деятельности [12].

Иными словами, в процессе совместной деятельности индивиды практически мгновенно интегрируют результаты познавательной деятельности другого человека в свою собственную познавательную деятельность. Такая склонность к интеграции когнитивных функций с другим человеком требует определенных функций, одна из которых — тенденция подхватывать результаты его когнитивной активности. Это подхватывание касается (1) схематического (концептуального) восприятия, имеющегося у другого человека; (2) языковых конструкций; (3) жестов и структуры действий [13].

Одним из примеров интеграции когнитивных функций с другим человеком является пример синтаксического прайминга Ч. Гудвина [12]. Тони говорит Чопперу: «Почему бы тебе не уйти из моего двора?» («Why

don't you get out my yard?»), на что Чоппер отвечает: «Почему бы тебе не заставить меня уйти из этого двора?» («Why don't you make me get out the yard?»). Данный разговор демонстрирует, как Чоппер подхватывает лексическую конструкцию Тони и включает ее в собственный ответ. Он выстраивает свое действие не с нуля, а посредством выполнения операций с материалом, предоставленным другим человеком. Во-первых, он раскладывает на две части языковую структуру, предоставленную Тони. Во-вторых, он добавляет в эту структуру свой материал («заставить меня»), создавая принципиально новое действие.

Еще одним примером интеграции когнитивных с другим человеком является процесс отслеживания направления его взгляда (феномен «gaze following»). В ряде исследований было показано, что этот процесс носит произвольный, автоматический характер [11; 19]. Если мы видим человека, смотрящего влево, то произвольно ориентируем внимание в том же направлении. Этот факт был установлен во многих экспериментах [10; 11].

Однако феномен «gaze following» является частью более сложного процесса — моделирования перцептивной деятельности другого индивида [4]. Приведем пример. Если наблюдатель видит человека, который вдруг поднимает обе руки вверх, то понимает, что тот воспринимает ситуацию в рамках сценария «угроза огнестрельным оружием». Он смотрит в том же направлении, что и наблюдаемый человек, и пытается найти объект, подпадающий под категорию «нацеленное оружие». Другими словами, наблюдатель пытается смоделировать перцептивную деятельность этого человека. Он интегрирует результаты его перцептивной активности (человек увидел нацеленное оружие) в свою собственную перцептивную деятельность (выявляет объект, подпадающий под соответствующую категорию). Процесс такого моделирования требует сложных операций нисходящей («top-down») категоризации (от общей категории к конкретному объекту), а отслеживание направления взгляда другого индивида является одной из составляющих этого сложного процесса [1].

Однако остаются открытыми вопросы: будет ли наблюдатель осуществлять интеграцию результатов перцептивной активности наблюдаемого индивида в свою собственную перцептивную активность, если у него не будет информации о направлении взгляда этого индивида, и о том, что тот видит, наблюдатель сможет заключить только по его поведению и мимике? Будет ли он в такой ситуации фиксировать внимание на объектах, соответствующих категориальному восприятию наблюдаемого индивида? Является ли такая интеграция, обеспечиваемая нисходящей категоризацией, автоматическим, произвольным процессом или его можно сознательно контролировать? С целью ответа на эти вопросы были проведены два эксперимента.

Эксперимент 1

Испытуемые. В исследовании приняли участие 70 здоровых лиц в возрасте от 19 до 23 лет (средний

возраст — 20,1 лет), которые случайным образом были разделены на группу А (35 чел.) и группу Б (35 чел.).

Процедура. В соответствии с инструкцией испытуемые группы А просматривали видеозаписи «немых» социальных сцен длительностью от 65 до 124 с. В заключительной части каждого видеосюжета крупным планом была показана эмоциональная реакция персонажа (испуг, удивление и т. д.), свидетельствующая о том, что он воспринял объект определенной категории (что-то страшное и т. д.). После демонстрации эмоциональной реакции персонажа видеосюжет неожиданно прерывался и испытуемые должны были перевести взгляд на фиксационный крест на сером фоне (0,5 с), а затем выполнить задачу поиска целевой буквы. Данная задача состояла в следующем. После фиксационного креста в течение 5 с. предъявлялась последовательность кадров видеосюжета, ранее не виденных испытуемыми, с перспективы персонажа показывающих то, что он увидел. На этих кадрах присутствовали (1) крупная и визуально заметная буква «О» или «Х» и (2) относительно небольшой и малозаметный объект, вызвавший эмоциональную реакцию персонажа и находящийся в фокусе его внимания. В инструкции говорилось, что основная задача испытуемых — как можно быстрее найти и идентифицировать целевую букву («О» или «Х») и назвать ее вслух. Лишь после этого они могут рассматривать объекты на кадрах видеоряда, в том числе объект, вызвавший эмоцию персонажа. По окончании каждой пробы испытуемых просили описать содержание просмотренного видеосюжета и объяснить поведенческую реакцию персонажа.

Таким образом, вышеописанная экспериментальная процедура моделировала ситуацию «когнитивного конфликта». Мы предположили, что задача поиска целевой буквы будет конфликтовать (интерферировать) с поиском объектов, вызвавших эмоциональную реакцию персонажа.

Испытуемые группы Б выполняли такую же экспериментальную процедуру, за исключением того, что им не демонстрировались видеофрагменты. Каждая проба начиналась с демонстрации фиксационного креста на сером фоне (0,5 с), после чего испытуемым предъявлялись последовательности кадров видеосюжета, на которых они искали целевые буквы (рис. 1).

Оборудование и стимульный материал. Видеозаписи социальных ситуаций предъявлялись на 19-дюймовом цветном ЖК-мониторе с разрешением 1280×1024 точек. Расстояние от экрана до глаз испытуемого составляло 60 см. Угловые размеры предъявляемых видеофрагментов и кадров сцен составляли 25×18°. Запись движений глаз осуществлялась при помощи системы бесконтактной регистрации движений глаз Tobii X120 (Tobii Technology, Швеция) с частотой 120 Гц (пространственное разрешение 0,3°). Перед выполнением каждой пробы испытуемый проходил процедуру калибровки. Записи

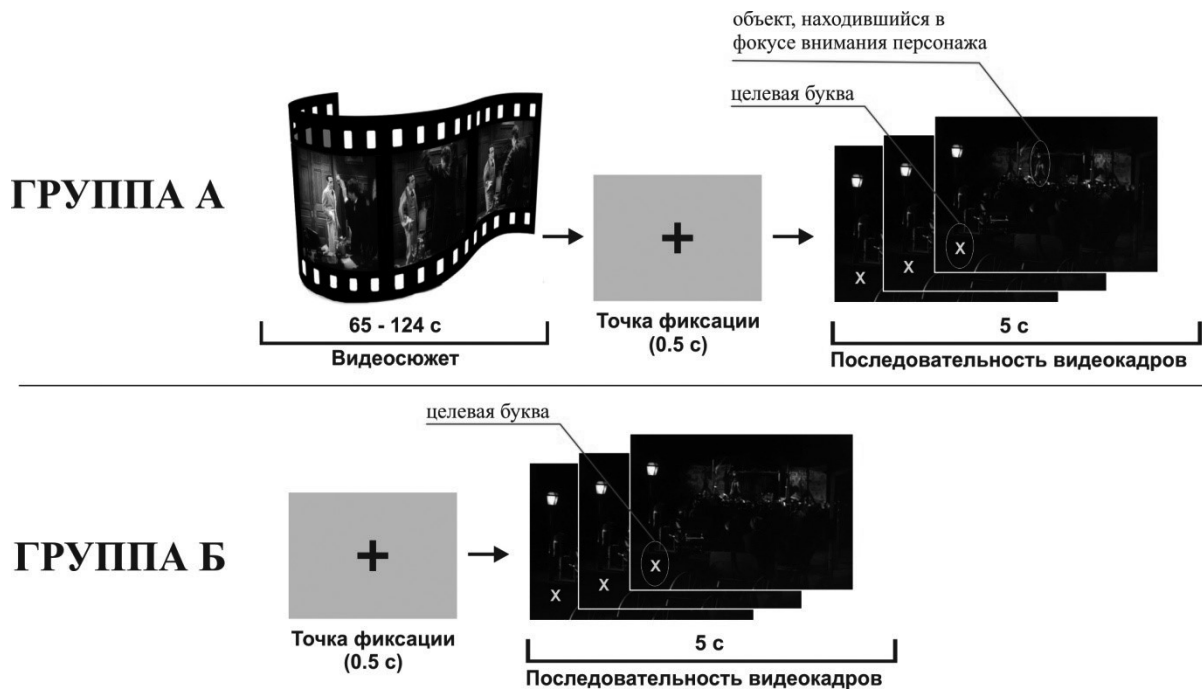


Рис. 1. Процедура эксперимента

движений глаз с низкими значениями валидности были исключены из анализа.

Исследование проводилось на материале четырех видеоизображений социальных ситуаций из немых черно-белых художественных фильмов «Застенчивый» (США, 1924), «Младший брат» (США, 1927) и «Гонщик» (США, 1928), отобранных с помощью экспертных оценок. Для примера представим описание двух видеоизображений.

Видеосюжет 1 (фильм «Младший брат»). Сын шерифа, по указанию отца, пытается остановить уличное представление, которое проводят мошенники. Мошенники обманом надевают на него наручники и подвешивают над сценой, выставя на посмешище перед публикой. Шериф проходит недалеко от места, где проходит представление. Крупным планом показано, как он внезапно останавливается, смотрит вперед и нахмуривает брови. То, что он видит, скрыто от зрителя. После этого следует фиксационный крест. Затем следуют кадры, на которых издалека показана сцена и подвешенный над ней сын шерифа.

Видеосюжет 2 (фильм «Гонщик»). Таксист берет чемоданы пассажира и идет к такси. Он видит, как его такси вдруг трогается с места и уезжает. Он бросает чемоданы пассажира на тротуар и бежит за такси. Крупным планом показано удивленное и горестное выражение на лице пассажира, смотрящего на тротуар. То, что он видит, скрыто от зрителя. Затем следует фиксационный крест. После этого следуют кадры, на которых показан лежащий на тротуаре чемодан и вытекающая из него тонкая струйка жидкости.

На всех кадрах, использованных в задаче поиска целевой буквы, объекты, вызвавшие эмоциональные реакции персонажей, обладали небольшим размером

(до $3,0^\circ$) и низким уровнем «визуальной яркости». Целевая буква также обладала небольшим размером ($2,0^\circ$), но высоким уровнем «визуальной яркости». Оценка «визуальной яркости» областей кадров проводилась с помощью инструментария «Saliency Toolbox» [23].

Регистрируемые показатели. Движения глаз испытуемых регистрировались в течение просмотра каждого видеосюжета и при выполнении последующей задачи на поиск целевой буквы. Распознание зрительных фиксаций и саккад осуществлялось с помощью алгоритма «I-VT» [16]. При помощи программного обеспечения «Tobii Studio 3.2.1» осуществлялся расчет количества и длительности фиксаций взгляда испытуемых на так называемых динамических областях интереса (Dynamic AOIs), т. е. областях, перемещающихся в точном соответствии с движением объектов (предметов, лиц персонажей и т. д.) на видеоизображении.

Обработка данных производилась с помощью методов однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа с использованием пакета SPSS v.23.

Результаты и их обсуждение. Был проведен анализ вербальных ответов испытуемых для каждого видеосюжета. Установлено, что 100% здоровых лиц дают успешные объяснения поведения персонажей и верно идентифицируют объекты, находящиеся в фокусе их внимания.

Для показателя времени обнаружения буквы был проведен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Установлено, что испытуемые, наблюдавшие за поведением персонажа (группа А), по сравнению с испытуемыми, его не наблюдавшими (группа Б), тратят достоверно больше времени на обнаружение целевой буквы в кадрах после видеосюжета 1 ($F(2,12) = 24,7; p < 0,001$), 2 ($F(2,12) = 40,7;$

$p < 0,001$), 3 ($F(2,12) = 10,8$; $p < 0,05$) и 4 ($F(2,12) = 27,7$; $p < 0,001$) (рис. 2).

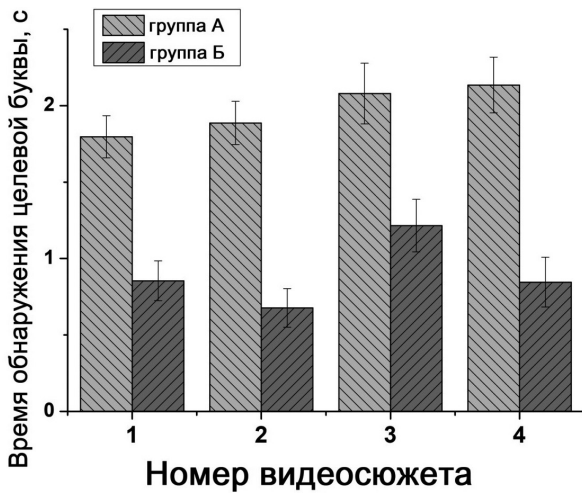


Рис. 2. Среднее время обнаружения целевой буквы у испытуемых групп А и Б для каждого видеосюжета

Для понимания причин указанных различий был проведен сравнительный анализ параметров глазодвигательной активности у двух групп испытуемых при выполнении задачи на поиск целевой буквы. Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA показал, что испытуемым группы А, по сравнению с испытуемыми группы Б, требуется большее количество фиксаций взгляда на целевой букве для ее идентификации в кадрах после видеосюжета 1 ($F(2,14) = 13,1$; $p < 0,001$), 2 ($F(2,14) = 3,5$; $p < 0,05$), 3 ($F(2,14) = 16,5$; $p < 0,01$) и 4 ($F(2,14) = 3,6$; $p < 0,05$) (рис. 3).

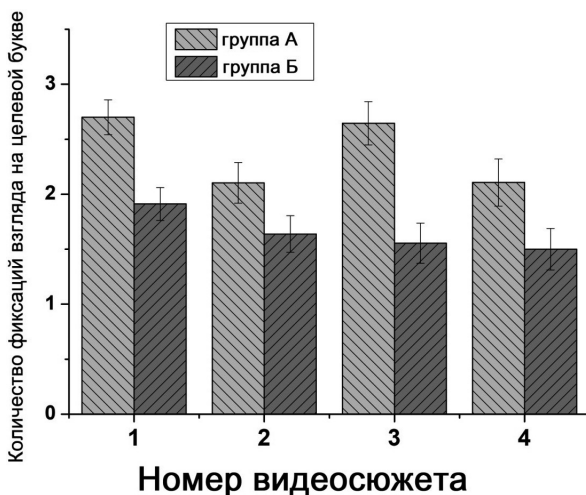


Рис. 3. Среднее количество фиксаций на целевой букве у испытуемых групп А и Б для каждого видеосюжета

Установлено, что, несмотря на инструкцию, многие испытуемые группы А сначала фиксируют взгляд на объекте, вызвавшем эмоцию персонажа, и лишь потом переводят взгляд на целевую букву. Доля таких испытуемых составила для видеосюжета 1 — 61%, 2 — 56%, 3 — 64%, 4 — 53%.

Помимо этого, испытуемые группы А по сравнению с испытуемыми группы Б затрачивают достовер-

но больше времени на визуальный анализ объекта, вызвавшего эмоциональную реакцию персонажа, в кадрах после видеосюжета 1 ($F(2,14) = 32,2$; $p < 0,001$), 2 ($F(2,14) = 117,7$; $p < 0,001$), 3 ($F(2,14) = 102,7$; $p < 0,001$) и 4 ($F(2,14) = 35,4$; $p < 0,001$) (рис. 4).

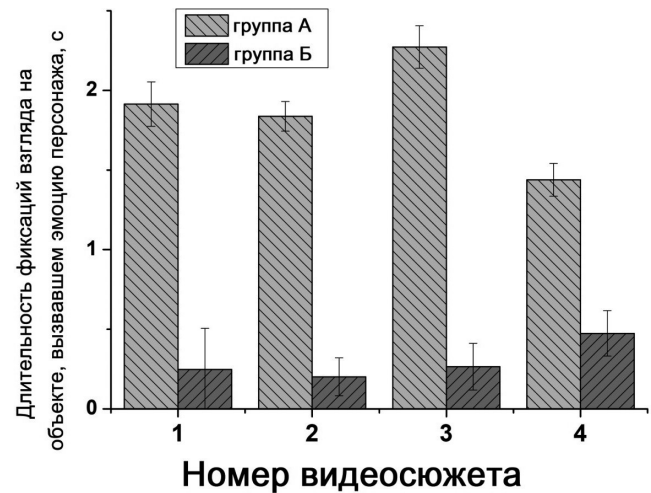


Рис. 4. Суммарная длительность фиксаций взгляда на области объекта, вызвавшего эмоциональную реакцию персонажа, у испытуемых групп А и Б для каждого видеосюжета

Результаты эксперимента показали, что здоровые лица, наблюдавшие поведение персонажа, в отличие от здоровых лиц, его не наблюдавших, подхватывают результаты перцептивной активности персонажа (например, «шериф заметил подвешенного сына») и автоматически интегрируют их в собственную перцептивную активность даже при отсутствии информации о направлении его взгляда. Иными словами, они непроизвольно выделяют и анализируют объекты/элементы ситуации, воспринятые персонажем и обосновывающие его эмоциональную реакцию, и лишь после этого выполняют первоочередную задачу поиска целевой буквы.

Проанализируем процесс такой интеграции на примере видеосюжета 1. Из смыслового контекста испытуемые группы А знают, что шериф отправил своего сына остановить уличное представление. Они видят, что мошенники подвешивают сына над сценой и продолжают представление, затем они наблюдают эмоциональную реакцию прогуливающегося поблизости шерифа (он резко останавливается и нахмурирует брови). Эта реакция является так называемым «материальным якорем» [15], позволяющим идентифицировать, что именно в данный момент воспринимает персонаж. В терминах Ч. Гудвина, она представляет собой материал, предоставленный персонажем в публичное пространство [12]. Из оценки реакции шерифа наблюдатели выдвигают предположение о том, что он воспринимает или «определяет» наблюдаемую им ситуацию (define the situation) [3] как «возмутительную». Далее испытуемые группы А, несмотря на неоднократные указания экспериментаторов о первоочередности поиска буквы, непроизвольно моделируют перцептивную активность шерифа, выделяя и анализируя элемент ситуации («подвешенный сын

шерифа»), который находится в фокусе его внимания и поддерживает у шерифа восприятие ситуации как «возмутительной» для него. Соответственно, испытуемые группы А, по сравнению с испытуемыми группы Б, уделяют фокальному анализу области данного элемента больше времени и дольше ищут целевую букву.

Помимо этого, испытуемым группы А, по сравнению с испытуемыми группы Б, требуется большее количество фиксаций взгляда для идентификации целевой буквы. Это может объясняться перестройкой познавательной деятельности в результате переключения с одного вида активности (непроизвольного моделирования восприятия наблюдаемого персонажа) на другой вид активности (произвольную идентификацию целевой буквы). Таким образом, у испытуемых группы А, в отличие от испытуемых группы Б, отмечается эффект интерференции: сознательная задача поиска целевой буквы конфликтует (интерферирует) с автоматизированным процессом анализа объекта/элемента ситуации, находящегося в фокусе внимания персонажа. Для выполнения задачи поиска целевой буквы испытуемым необходимо затормозить автоматический процесс выделения данного объекта [17].

Далее мы предположили, что вышеописанный эффект интерференции присутствует только в случае успешного понимания поведенческих реакций наблюдаемых людей, а при условии его ошибочного понимания этот эффект будет отсутствовать.

С целью проверки этого предположения был проведен эксперимент 2.

Эксперимент 2

Испытуемые. В исследовании участвовали 34 интеллектуально сохранных больных параноидной шизофренией в возрасте от 19 до 42 лет (средний возраст — 30,2 лет), проходивших лечение в СПб ГКУЗ «Городская психиатрическая больница № 6». Длительность заболевания находилась в пределах от 1 года до 11 лет и в среднем составила 4,5 лет. Все больные шизофренией на момент обследования находились в состоянии ремиссии и не обнаруживали признаков острого психотического состояния.

Процедура. Экспериментальная процедура и стимульный материал были идентичны тем, которые применялись в эксперименте № 1 при обследовании испытуемых группы А.

Результаты и их обсуждение.

Анализ вербальных ответов показал, что, в отличие от здоровых лиц, больные шизофренией обнаруживают выраженные трудности понимания поведения персонажей, что согласуется с данными многочисленных исследований [8; 9; 20]. Эти трудности проявляются в ошибочных объяснениях эмоциональных реакций персонажей в конце видеосюжетов (например, после просмотра *видеосюжета 1* большая группа говорит, что «человек посмотрел с интересом, что же там рекламируют со сцены» и т. д.). Доля пациентов, понявших поведение персонажей, составляет: для ви-

деосюжета 1 — 44,1% (15 чел.), *2* — 67,6% (23 чел.), *3* — 47,0% (16 чел.), *4* — 41,2% (14 чел.).

По результатам анализа ответов для каждого видеосюжета пациенты были разделены на лиц, понявших и не понявших поведение персонажей.

Для показателя времени обнаружения буквы был проведен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Установлено, что пациенты, не понявшие поведение персонажей, затрачивают достоверно меньше времени на обнаружение целевой буквы, чем пациенты, его понявшие, в кадрах после *видеосюжета 1* ($F(1,89) = 16,1$; $p < 0,001$), *2* ($F(1,89) = 19,5$; $p < 0,05$), *3* ($F(1,89) = 9,1$; $p < 0,01$) и *4* ($F(1,89) = 7,5$; $p < 0,05$) (рис. 5). Сопоставление показателей времени обнаружения буквы у пациентов, не понявших видеосюжеты, и у здоровых лиц группы А (см. результаты эксперимента 1) свидетельствует, что эти больные достоверно быстрее справляются с задачей поиска целевой буквы после каждого видеосюжета ($F(1,9) = 8,1$; $p < 0,05$) (рис. 6). Как видно из рис. 5, пациенты, понявшие поведение персонажей, медленнее, чем здоровые испытуемые, идентифицируют целевую букву во всех видеосюжетах, что связано с явлениями психомоторной заторможенности вследствие принимаемого медикаментозного лечения, сниженного уровня активности и пр.

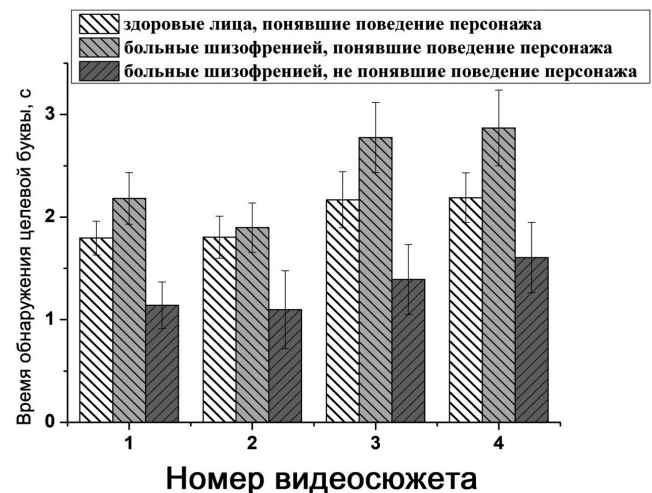


Рис. 5. Среднее время обнаружения целевой буквы у пациентов, понявших и не понявших поведение персонажа, и здоровых лиц группы А для каждого видеосюжета

Были проанализированы параметры глазодвигательной активности пациентов, понявших и не понявших поведение персонажей, при выполнении задачи поиска целевой буквы.

Статистический анализ показал, что пациенты, не понявшие поведение персонажей, достоверно реже, чем пациенты, его понявшие, фиксируют взгляд на объекте, вызвавшем эмоциональную реакцию у персонажа: в кадрах *видеосюжета 1* ($F(1,82) = 23,8$; $p < 0,001$), *2* ($F(1,82) = 14,5$; $p < 0,001$), *3* ($F(1,82) = 7,1$; $p < 0,001$) и *4* ($F(1,82) = 18,5$; $p < 0,001$). Среднее количество фиксаций на области этого объекта у пациентов, не понявших поведение персонажей, и пациентов, его понявших, составляет соответственно: для *видеосюжета 1* — $1,2 \pm 0,54$

и $4,43 \pm 0,60$; 2 — $1,45 \pm 0,78$ и $4,76 \pm 0,51$; 3 — $2,77 \pm 0,69$ и $5,18 \pm 0,74$; 4 — $2,38 \pm 0,65$ и $6,4 \pm 0,77$. На рис. 6 представлена доля пациентов, понявших и не понявших поведение персонажей, совершивших фиксации взгляда на объекте, вызвавшем эмоциональную реакцию у персонажа, для каждого видеосюжета. Как видно, фиксации на данном объекте для кадров *видеосюжета 1* совершают 93,3% пациентов, понявших видеосюжет, и 60% пациентов, его не понявших; 2 — 96% и 72,7%; 3 — 100% и 70,6%; 4 — 100% и 60% соответственно.



Рис. 6. Доля понявших и не понявших поведение персонажа пациентов, зафиксировавших взгляд на объекте, вызвавшем эмоциональную реакцию персонажа, для каждого видеосюжета

Также однофакторный дисперсионный анализ ANOVA показал, что пациенты, не понявшие поведение персонажей, по сравнению с пациентами, его понявшими, затрачивают достоверно меньше времени на фокальный анализ объекта, вызвавшего эмоциональную реакцию у персонажа: для кадров *видеосюжета 1* ($F(1,82) = 17,6$; $p < 0,001$), 2 ($F(1,82) = 19,2$; $p < 0,001$), 3 ($F(1,82) = 3,7$; $p < 0,01$) и 4 ($F(1,82) = 15,8$; $p < 0,001$) (рис. 7).

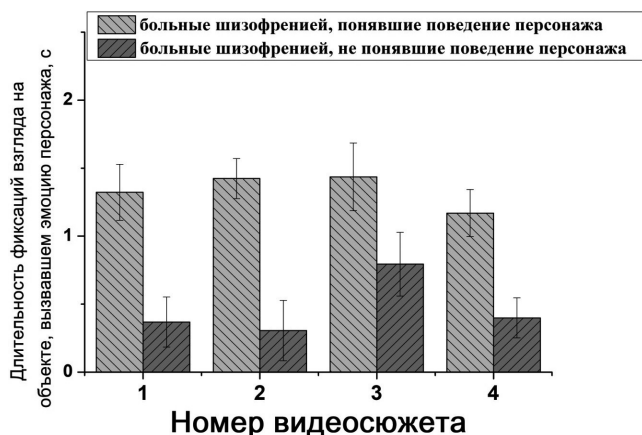


Рис. 7. Суммарная длительность фиксаций взгляда на области объекта, вызвавшего эмоциональную реакцию у персонажа, у пациентов, понявших и не понявших поведение персонажа, для каждого видеосюжета

Результаты эксперимента показали, что больные шизофренией, понявшие поведение персонажа, как и здоро-

вые лица, автоматически выделяют и анализируют объекты/элементы ситуации, воспринятые персонажем и обосновывающие его эмоциональную реакцию, и только после этого осуществляют задачу поиска целевой буквы. Тогда как больные, не понявшие поведение персонажа, не выделяют и не анализируют вышеуказанные объекты/элементы ситуации. В результате они не испытывают трудностей при выполнении задачи поиска целевой буквы и справляются с данной задачей успешнее, чем больные, понявшие поведение персонажей, и здоровые лица. Таким образом, у данных пациентов отсутствует эффект интерференции задачи поиска целевой буквы с автоматизированным процессом анализа объекта, вызвавшего эмоциональную реакцию у персонажа.

Общее обсуждение результатов

Ко-оперативный режим организации познавательной деятельности активируется тогда, когда мы наблюдаем за другим человеком или участвуем вместе с ним в совместной деятельности. Необходимым условием для активации данного режима является наличие «основы для кооперации» — «совместного проекта» [22], который мы временно разделяем с другим индивидом. В нашем исследовании формирование такого «проекта» происходит за счет развития и конкретизации конвенционального сценария поведения наблюдаемого персонажа наблюдателем: с одной стороны, наблюдатель выделяет объекты и события, значимые для «проекта», а с другой стороны, осуществляет мониторинг того, как эти объекты и события воспринимаются наблюдаемым персонажем. Интеграция результатов когнитивной активности другого человека в собственную когнитивную активность позволяет наблюдателям выйти за пределы своего восприятия [27] и внести вклад в «совместный проект»: дополнить результаты перцептивной активности другого человека результатами собственной перцептивной активности (например, выявить объекты и события, релевантные «проекту», но пока еще не воспринятые другим человеком).

С использованием оригинальной экспериментальной процедуры впервые было показано, что описанная выше интеграция носит автоматический, произвольный характер. Полученные результаты соответствуют положениям теории ко-оперативной деятельности Ч. Гудвина о том, что действия человека ко-оперативны в том случае, если он выстраивает их посредством выполнения систематических преобразующих операций с материалом, предоставленным другим участником ситуации в публичное пространство (языковыми выражениями, направлением взгляда, лицевой экспрессией и др.) [12]. В нашем исследовании в качестве такого материала выступала эмоциональная реакция персонажа, реализуемая в конце видеосюжета, отталкиваясь от которой, наблюдатели произвольно подхватывали результаты когнитивной активности наблюдаемого персонажа и реализовывали собственную перцептивную активность.

Было выявлено, что у больных шизофренией отмечается дефицит интеграции результатов когнитив-

ной активности другого человека в собственную когнитивную активность, что приводит к нарушениям понимания ситуаций социального взаимодействия. Больные выдвигают гипотезы о том, как участники наблюдаемой ситуации воспринимают объекты и события, но не подтверждают данные перцептивные гипотезы (не выделяют и не анализируют объекты

и события, воспринятые наблюдаемыми людьми) и, соответственно, не выявляют то, что эти гипотезы оказываются ошибочными. Полученные данные могут применяться в разработке новых методов диагностики нарушений социального познания при шизофрении, а также учитываться при разработке новых психокоррекционных программ.

Литература

1. Андрианова Н.Е. Нарушения понимания ситуаций социального взаимодействия при шизофрении: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2017. 202 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. Под ред. Д.Б. Элькониной. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта: пер. с англ./Под ред. Г.С. Батыгина, Л.А. Козловой. М.: Институт социологии РАН, 2003. 752 с.
4. Зотов М.В., Андрианова Н.Е., Войт А.П. «Нисходящее» и «восходящее» совместное внимание в невербальной коммуникации [Электронный ресурс] // Российский журнал когнитивной науки. 2015. Том 2. № 1. С. 6–23. URL: <http://cogjournal.org/2/1/pdf/ZotovAndrianovaVoytRJCS2015.pdf> (дата обращения: 20.04.2021).
5. Зотов М.В., Гусева М.С., Зотова Н.Е. Процесс распознавания когнитивных ошибок другого человека и его нарушения при шизофрении // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 32–42. DOI:10.17759/chp.2019150204
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
7. Рычкова О.В., Холмогорова А.Б. Основные теоретические подходы к исследованию нарушений социального познания при шизофрении: современный статус и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 4. С. 30–43.
8. Bora E., Yucel M., Pantelis C. Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis // *Schizophrenia Research*. 2009. Vol. 109. P. 1–9. DOI:10.1016/j.schres.2008.12.020
9. Driver J., Davis G., Ricciardelli P., Kidd P., Maxwell E., Baron-Cohen S. Gaze Perception Triggers Reflexive Visuospatial Orienting // *Visual Cognition*. 1999. Vol. 6. № 5. P. 509–540. DOI:10.1080/135062899394920
10. Friesen C.K., Kingstone A. The eyes have it! Reflexive orienting is triggered by nonpredictive gaze // *Psychonomic Bulletin & Review*. 1998. Vol. 5. P. 490–495. DOI:10.3758/BF03208827
11. Goodwin Ch. Co-operative Action (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge. Cambridge University Press, 2017. 550 p. DOI:10.1017/9781139016735
12. Goodwin Ch. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge // *Journal of Pragmatics*. 2013. Vol. 46. № 1. P. 8–23. DOI:10.1016/j.pragma.2012.09.003
13. Hanks W.F. Intertexts: Writings on language, utterance, and context. Denver: Rowman and Littlefield, 2000. 368 p.
14. Hutchins E. Material anchors for conceptual blends // *Journal of Pragmatics*. 2005. Vol. 10. № 37. P. 1555–1577. DOI:10.1016/j.pragma.2004.06.008
15. Komogortsev O., Jayarathna U., Koh D., Gowda M. Qualitative and Quantitative Scoring and Evaluation of the

References

1. Andrianova N.E. Narusheniya ponimaniya situatsii sotsial'nogo vzaimodeistviya pri shizofrenii. Diss. kand. psikhol. nauk [Impairment of understanding of social interaction in schizophrenia. Ph. D. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2017. 202 p. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 4. [The Collected Works in 6 Volumes. Vol. 4]. Elkonin D.B. (ed.) *Detskaya psikhologiya* [Child Psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 432 p. (In Russ.).
3. Goffman E. Analiz freimov: esse ob organizatsii povsednevnogo opyta: Per. s angl. [Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience]. Batygin G.S., Kozlova L.A. (eds.). Moscow: Institute of Sociology RAS, 2003. 752 p. (In Russ.).
4. Zotov M.V., Andrianova N.E., Voyt A.P. «Niskhodyashchee» i «voskhodyashchee» sovmestnoe vnimanie v neverbal'noi kommunikatsii [Top-down and Bottom-up Joint Attention in Nonverbal Communication]. *Rossiiskiy jurnal kognitivnoi nauki* [The Russian Journal of Cognitive Science], 2015. Vol. 2, no. 1, pp. 6–23. URL: <http://cogjournal.org/2/1/pdf/ZotovAndrianovaVoytRJCS2015.pdf> (Accessed: 20.04.2021). (In Russ.).
5. Zotov M.V., Guseva M.S., Zotova N.E. Protsess raspoznaniya kognitivnykh oshibok drugogo cheloveka i ego narusheniya pri shizofrenii [Recognition of Other Person's Cognitive Errors and Its Impairment in Schizophrenia]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 32–42. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2019150204
6. Lomov B.F. Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka Publ., 1984. 444 p. (In Russ.).
7. Rychkova O.V., Kholmogorova A.B. Osnovnye teoreticheskiye podkhody k issledovaniyu narusheniya sotsial'nogo poznaniya pri shizofrenii: sovremennyy status i perspektivy razvitiya [The main theoretical approaches to the study of disorders of social cognition in schizophrenia: current status and prospects of development]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2014. Vol. 22, no. 4, pp. 30–43. (In Russ.).
8. Bora E., Yucel M., Pantelis C. Theory of mind impairment in schizophrenia: Meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 2009. Vol. 109, pp. 1–9. DOI:10.1016/j.schres.2008.12.020
9. Driver J., Davis G., Ricciardelli P., Kidd P., Maxwell E., Baron-Cohen S. Gaze Perception Triggers Reflexive Visuospatial Orienting. *Visual Cognition*, 1999. Vol. 6, no. 5, pp. 509–540. DOI:10.1080/135062899394920
10. Friesen C.K., Kingstone A. The eyes have it! Reflexive orienting is triggered by nonpredictive gaze. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1998. Vol. 5, pp. 490–495. DOI:10.3758/BF03208827
11. Goodwin Ch. Co-operative Action (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives). Cambridge. Cambridge University Press. 2017. 550 p. DOI:10.1017/9781139016735
12. Goodwin Ch. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of Pragmatic*, 2013. Vol. 46, no. 1, pp. 8–23. DOI:10.1016/j.pragma.2012.09.003

Eye Movement Classification Algorithms // Proceedings of ACM Eye Tracking Research & Applications Symposium. Austin: TX, 2010. P. 1–4. DOI:10.1145/1743666.1743682

16. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis // *Cogn Psychol*. 2000. Vol. 41. № 1. P. 49–100. DOI:10.1006/cogp.1999.0734

17. Resnick L.B. The 1987 Presidential Address: Learning in School and out // *Educational Researcher*. 1987. Vol. 16. № 9. P. 13–54. DOI:10.2307/1175725

18. Shepherd S.V. Following gaze: gaze-following behavior as a window into social cognition // *Frontiers in Integrative Neuroscience*. 2010. Vol. 4. № 5. P. 1–13. DOI:10.3389/fnint.2010.00005

19. Sprong M., Schothorst P., Vos E., Hox J., Van Engeland H. Theory of mind in schizophrenia: meta-analysis // *British Journal of Psychiatry*. 2007. Vol. 191. P. 5–13. DOI:10.1192/bjp.bp.107.035899

20. Tomasello M. A natural history of human thinking. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014. 178 p. DOI:10.1111/1469-8676.12084_20

21. Verhagen A. Grammar and cooperative communication // *Handbook of Cognitive Linguistics (Handbooks of Linguistics and Communication Science)* / E. Dąbrowska, D. Divjak (eds.). Berlin and Boston: De Gruyter Mouton, 2015. P. 232–252. DOI:10.1080/07268602.2018.1507420

22. Walther D., Koch C. Modeling attention to salient proto-objects // *Neural Networks*. 2006. Vol. 19. № 9. P. 1395–1407. DOI:10.1016/j.neunet.2006.10.001

23. Wertsch J.V. Semiotic mechanisms in joint cognitive activity // *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*. 1989. Vol. 12. P. 3–36. DOI:10.1080/02103702.1989.10822239

13. Hanks W.F. *Intertexts: Writings on language, utterance, and context*. Denver: Rowman and Littlefield. 2000. 368 p.

14. Hutchins E. Material anchors for conceptual blends. *Journal of Pragmatics*, 2005. Vol. 10, no. 37, pp. 1555–1577. DOI:10.1016/j.pragma.2004.06.008

15. Komogortsev O., Jayarathna U., Koh D., Gowda M. Qualitative and Quantitative Scoring and Evaluation of the Eye Movement Classification Algorithms. *Proceedings of ACM Eye Tracking Research & Applications Symposium*. Austin: TX, 2010, pp. 1–4. DOI:10.1145/1743666.1743682

16. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cogn Psychol*, 2000. Vol. 41, no. 1, pp. 49–100. DOI:10.1006/cogp.1999.0734.

17. Resnick L.B. The 1987 Presidential Address: Learning in School and out. *Educational Researcher*, 1987. Vol. 16, no. 9, pp. 13–54. DOI:10.2307/1175725

18. Shepherd S.V. Following gaze: gaze-following behavior as a window into social cognition. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 2010. Vol 4, no. 5, pp. 1–13. DOI:10.3389/fnint.2010.00005

19. Sprong M., Schothorst P., Vos E., Hox J., Van Engeland H. Theory of mind in schizophrenia: meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 2007. Vol. 191, pp. 5–13. DOI:10.1192/bjp.bp.107.035899

20. Tomasello M. A natural history of human thinking. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2014. 178 p. DOI:10.1111/1469-8676.12084_20

21. Verhagen A. Grammar and cooperative communication. In: Ewa Dąbrowska, Dagmar Divjak (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics (Handbooks of Linguistics and Communication Science)*. Berlin and Boston: De Gruyter Mouton. 2015, pp. 232–252. DOI:10.1080/07268602.2018.1507420

22. Walther D., Koch C. Modeling attention to salient proto-objects. *Neural Networks*, 2006. Vol. 19, no. 9, pp. 1395–1407. DOI:10.1016/j.neunet.2006.10.001

23. Wertsch J.V. Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 1989. Vol. 12, pp. 3–36. DOI:10.1080/02103702.1989.10822239

Информация об авторах

Зотова Наталья Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3229-7585>, e-mail: n.e.zotova@mail.ru

Зотов Михаил Владимирович, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1988-8391>, e-mail: [mvzotov@mail.ru](mailto:m.v.zotov@mail.ru)

Короткова Инга Сергеевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры медицинской психологии и психофизиологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9614-4329>, e-mail: pemphix@mail.ru

Information about the authors

Natalia E. Zotova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3229-7585>, e-mail: n.e.zotova@mail.ru

Mikhail V. Zotov, Doctor of Psychology, Professor, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1988-8391>, e-mail: [mvzotov@mail.ru](mailto:m.v.zotov@mail.ru)

Inga S. Korotkova, PhD in Psychology, Senior Lecture, Department of Medical Psychology and Psychophysiology, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9614-4329>, e-mail: pemphix@mail.ru

Получена 28.12.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 28.12.2020

Accepted 27.04.2022

Временной фокус как медиатор взаимосвязи между культурными ценностями и субъективным счастьем: на материале Эквадора и России

Е.В. Забелина

Челябинский государственный университет (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»),
г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-6466>, e-mail: katya_k@mail.ru

Х. Круз-Карденас

Технологический университет Индоамерики, Кито, Эквадор
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4575-6229>, e-mail: jorgecruz@uti.edu.ec

Х. Гуаделупе-Ланас

Технологический университет Индоамерики, Кито, Эквадор
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0882-6694>, e-mail: jorgeguadalupe@uti.edu.ec

О.С. Дейнека

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>, e-mail: osdeyneka@yandex.ru

Несмотря на многочисленные исследования субъективного времени, его предикторов и последствий, не была предложена общая модель, учитывающая демографические переменные, культурные ценности и уровень субъективного благополучия. В настоящем исследовании мы постарались преодолеть это ограничение, используя сравнение двух очень разных стран: Эквадора (N=745, 19–67 лет, 48,7% — мужчины.), латиноамериканской развивающейся страны, и России (N=428, 18–72 года, 40,2% — мужчины), преобразующегося евразийского государства. Мы предположили, что временной фокус может играть роль медиатора во взаимосвязях культурных ценностей и субъективного счастья в обеих странах. Для того чтобы определить предикторы временного фокуса (Шкала временного фокуса, Shipp, Edwards, Lambert, 2009) в обеих странах, с опорой на существующую литературу, исследуется значимость трех групп переменных: демографические факторы (пол, возраст, уровень образования, уровень дохода), субъективное счастье (Шкала субъективного счастья, Lyubomirsky, Lepper, 1999) и культурные ценности (Шкала культурных ценностей, Yoo, Donthu, Lenartowics, 2011). Первый этап анализа включал конфирматорный факторный анализ и тестирование на инвариантность для используемых шкал. Модели множественной регрессии позволили установить, что социально-демографические переменные, представленные как ковариаты, мало влияют на прогнозирование временной ориентации людей. Однако культурные и психологические переменные (долгосрочная ориентация, избегание неопределенности и субъективное счастье), введенные в качестве предикторов, сыграли важную роль в прогнозировании временного (настоящего, прошлого и будущего) фокуса. Кроме того, существуют некоторые культурные и психологические предикторы временного фокуса, специфичные для каждой страны. В конечном счете, модели структурных уравнений продемонстрировали, что временной фокус играет роль посредника (медиатора) в отношениях между культурными ценностями и субъективным счастьем, как в Эквадоре, так и в России.

Ключевые слова: временной фокус, демография, субъективное счастье, культурные ценности.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00421, <https://rscf.ru/project/22-28-00421/>

Для цитаты: Забелина Е.В., Круз-Карденас Х., Гуаделупе-Ланас Х., Дейнека О.С. Временной фокус как медиатор взаимосвязи между культурными ценностями и субъективным счастьем: на материале Эквадора и России // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180209>

Temporal Focus as a Mediator between Cultural Values and Subjective Happiness: Evidence from Ecuador and Russia

Ekaterina V. Zabelina

Department of Psychology, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-6466>, e-mail: katya_k@mail.ru

Jorge Cruz-Cárdenas

Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4575-6229>, e-mail: jorgecruz@uti.edu.ec

Jorge Guadalupe-Lanas

Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0882-6694>, e-mail: jorgeguadalupe@uti.edu.ec

Olga S. Deyneka

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>, e-mail: osdeyneka@yandex.ru

Though numerous scholars have studied subjective time, its predictors and effects, the general model considering demographic variables, cultural values and level of wellbeing is not presented. This study seeks to bridge this gap by contributing a comparative study of two very different countries: Ecuador (N=745, aged 19–76, 48.7% male), a Latin American developing country, and Russia (N=428, aged 18–72, 40.2% male), an emerging Eurasian nation. We assumed that temporal focus plays the role of a mediator in the relationship between cultural values and subjective happiness in both countries. To predict the temporal focus (Temporal Focus Scale by Shipp, Edwards, and Lambert, 2009) in both countries, based on the previous literature the study tests the importance of three groups of variables: demographic factors (gender, age, education, income), subjective happiness (Subjective Happiness Scale by Lyubomirsky and Lepper, 1999), and cultural values (Cultural Values Scale by Yoo, Donthu and Lenartowics, 2011). The first stage of analysis involved confirmatory factor analyses and invariance tests for the scales used. Subsequently, multiple regression models made it possible to establish that sociodemographic variables, introduced as covariates, had little influence on the prediction of people's temporal orientation. However, the cultural and psychological variables (long-term orientation, uncertainty avoidance and subjective happiness) introduced as predictors played an important role in the prediction of temporal (current, past and future) focus. Additionally, there are some cultural and psychological predictors of temporal focus specific for each country. Ultimately, structural equation models demonstrated that temporal focus plays the role of the mediator in the relationship between cultural values and subjective happiness in both Ecuador and Russia.

Keywords: temporal focus, demographics, subjective happiness, cultural values.

Funding. The research was funded by the grant of the Russian Science Foundation No. 22-28-00421, <https://rscf.ru/project/22-28-00421/>

For citation: Zabelina E.V., Cruz-Cárdenas J., Guadalupe-Lanas J., Deyneka O.S. Temporal Focus as a Mediator between Cultural Values and Subjective Happiness: Evidence from Ecuador and Russia. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180209> (In Russ.).

Введение

Временной фокус — одна из конструкций для определения вовлеченности человека во время своей жизни, или в субъективное время. Наряду с различными терминами, описывающими субъективное время [6; 20; 3; 23; 25; 38], временной фокус определяется как «сосредоточенность внимания на прошлом, настоящем и будущем» [26, с. 2]. Обобщенный профиль ориентации на прошлое, настоящее и будущее

влияет на мотивацию и поведение [6; 25], чувства и эмоции [19], субъективное благополучие [20; 26; 36; 38] и даже здоровье [34; 38].

Глобализация, ускоряющая темп жизни, вносит изменения в ценностные приоритеты человека, связанные со временем [28]. Стремясь получить удовлетворение в быстром потоке событий, человек все чаще ищет счастья в настоящем, все меньше думает о будущем и реже вспоминает прошлое [1]. Однако для счастливой и здоровой жизни людям необходимо со-

хранять баланс в отношении ко времени [7; 38]: брать ресурсы из прошлого, строить планы на будущее [36] и созидать в настоящем [8].

Исследования временного фокуса в период глобализации носят ограниченный характер [28; 30]. Более того, взаимосвязь восприятия времени и культурных ценностей становится более противоречивой из-за возросшей динамики в системе ценностей в условиях современного мира [37]. Настоящее исследование призвано найти дополнительные доказательства проблемы связи между тремя переменными: временной фокус, культурные ценности и субъективное счастье, — с использованием эмпирического материала Эквадора и России.

Обзор литературы

Субъективное время стало темой исследования в мировой науке несколько десятилетий назад. С тех пор изучаются различные конструкции, такие как временная ориентация [20], аттитюды ко времени [25], временная глубина [6], временная перспектива [7; 23; 38], временной фокус [26]. В российской психологии для определения субъективного времени и его компонентов используются понятия: переживание времени [2], отношение ко времени [3; 5], временная организация [4] и психологическое время [3]. В настоящем исследовании для того, чтобы исследовать особенности субъективного времени человека, мы используем конструкцию временного фокуса [26].

По мнению Грэма, восприятие времени является «... фундаментальным, и многие другие представления изменяются в ту или иную сторону в зависимости от восприятия времени человеком» [13, с. 335]. Оно связано с социальными и культурными особенностями, прежде всего через язык [9].

Достаточно доказательств того, что субъективное время значительно различается в разных культурах [13; 22; 31; 33]. Культурная и социальная среда, в которую «встроены» люди, влияет на их восприятие времени, ценность пунктуальности [19], степень сосредоточенности на прошлом, настоящем или будущем [11; 14], обобщенную перспективу будущего [18; 29] и полихронность [15; 32].

Одной из наиболее признанных теорий культурных ценностей является концепция культурных измерений Хофстеде [17]. Различия в культурных дефинициях (избегание неопределенности, индивидуализм, долгосрочная ориентация) между странами [31] говорят о взаимосвязи между культурными аспектами и временным фокусом.

Важным аспектом изучаемого вопроса является связь временного фокуса и субъективного счастья. Собранные в науке данные подтверждают взаимосвязь между субъективным временем и удовлетворенностью работой и жизнью, локусом контроля, оптимизмом [36]. Кроме того, имеются данные о связи возраста и пола с субъективным временем [12; 16; 27].

Исходя из изложенных соображений, целью исследования является выявление роли временного

фокуса в формировании субъективного счастья в различных культурах.

Сценарии исследования

Настоящее исследование проводилось в двух странах с разными экономическими, географическими и культурными характеристиками — Эквадоре и России. Расположенный в Южной Америке Эквадор имеет население свыше 16 миллионов жителей, средний возраст жителей — 27 лет. Национальный индекс избегания неопределенности в Эквадоре довольно высок (67) [17]. Эквадор, в частности, является развивающейся экономикой со средним уровнем дохода, валовой внутренний продукт (ВВП) которой превышает 100 млрд долл. США, что соответствует ВВП на душу населения приблизительно 6000 долл. США в год. В отличие от этого, Россия является евразийской страной, ее население составляет примерно 144 миллиона жителей со средним возрастом 38,9 года. В России представлены высокие национальные показатели избегания неопределенности (95) и долгосрочной ориентации (81) [17]. Экономика России сочетает черты развивающейся и развитой, ее ВВП составляет 1540 млрд, а годовой ВВП на душу населения — 10 743 долл. США.

Данные получены из опросов, проведенных в двух крупных городах Эквадора и России: Кито, который является столицей Эквадора, и Челябинска — одного из 10 самых населенных городов России. Проанализированы 745 анкет в Эквадоре (48,7% мужчин) и 428 в России (40,2% мужчин).

Методы

Основной инструментарий включал диагностические шкалы, которые были переведены с первоначальных английских версий на испанский и русский языки.

1. Шкала временного фокуса (TFS) из 12 пунктов, предложенных Шипп, Эдвардсом и Ламбертом [26], использовалась для измерения временного фокуса и включала три подшкалы: фокус на прошлом, настоящем и будущем. Утверждения TFS оценивались по 5-балльной шкале, описывающей, как часто респондент думал о временных рамках, указанных в утверждении (1 — никогда; 3 — часто; 5 — постоянно). Для каждой подшкалы рассчитывался интегральный индекс. Фокус на прошлом указывает на вовлеченность человека в воспоминания о прошлом, фокус на настоящем — на концентрацию на событиях настоящего, а фокус на будущем показывает склонность размышлять о будущем и стремление строить планы и разрабатывать стратегии для своей жизни.

2. Шкала культурных ценностей Йу, Донту и Левартович [35], разработанная для измерения культурных дефиниций Хофстеде на индивидуальном уровне, использовалась для диагностики избегания неопределенности (5 пунктов) и долгосрочной ориентации (6 пунктов) [17. Hofstede insights]. Респон-

денты должны были оценить степень согласия с утверждениями по 5-балльной шкале (1 — категорически не согласен, 3 — нейтрально, 5 — совершенно согласен). Избегание неопределенности соотносится с реакцией людей на неопределенность и неоднозначность; под долгосрочной ориентацией понимается ориентация людей и обществ на будущие выгоды, когда востребованы настойчивость и бережливость. Эти две шкалы были выбраны, потому что они напрямую связаны с восприятием времени и показали высокий уровень валидности и надежности.

3. Наконец, субъективное счастье измерялось с помощью состоящей из 4 пунктов Субъективной шкалы счастья, которая была предложена Любомирски и Леппером [24]. Пункты опросника предполагают, что респонденты оценивают свое ощущение счастья/несчастья как независимо, так и в сравнении с другими людьми.

Дополнительно измерялись социально-демографические переменные, а именно: возраст, пол, доход, уровень образования и род занятий. Доход респондентов измерялся как подушевой ежемесячный доход семьи.

Для математических расчетов в настоящем исследовании использовалось программное обеспечение Stata 15.

Анализ данных

Прежде всего был проведен эксплораторный факторный анализ с вращением варимакс для каждой шкалы. В результате было установлено, что в обеих странах большая часть ответов на утверждения вошли в ожидаемый фактор с нагрузками, равными или превышающими 0,40. Только в случае пунктов Ito2, Ito3 шкалы культурных ценностей (подшкала долгосрочной ориентации) и пункт har4 шкалы субъективного счастья эти требования не были выполнены (в выборках обеих стран), поэтому эти пункты были удалены. Затем значения альфа Кронбаха были оценены для всех используемых шкал и для каждой из стран, при этом коэффициенты были выше точки отсечения 0,60 во всех случаях, поэтому надежность шкал можно считать приемлемой.

Следующим шагом стало проведение конфирматорного факторного анализа данных (CFA). Так, были проведены два анализа CFA [10]. В первом случае в тестируемой модели было подтверждено, что часть шкалы культурных ценностей, использованная в этом исследовании, состояла из двух факторов — избегания неопределенности и долгосрочной ориентации, находящихся во взаимосвязи. Во второй модели было установлено, что шкала временного фокуса состояла из 3 факторов: фокус на прошлом, фокус на настоящем и фокус на будущем, — коррелировавших друг с другом. Модель хорошо подходила для обеих стран для всех измеряемых шкал. Тест конфигурационной инвариантности показал приемлемый результат [10], а тест измерительной инвариантности поддержал конфигурационную инвариантность для всех шкал.

Множественный регрессионный анализ

На следующем этапе анализа данных было оценено несколько моделей множественной регрессии. В этих моделях переменными, которые должны прогнозироваться в каждой стране, выступили три временных фокуса (фокус на прошлом, настоящем и будущем). Переменные-предикторы включали две группы. Первой группой были социально-демографические переменные (возраст, пол, доход и образование), и эти переменные были включены в роли ковариатов. Второй группой переменных были культурные и психологические переменные (избегание неопределенности, долгосрочная ориентация и субъективное счастье). Из-за проблемы отклонения данных от нормативных мы оценили устойчивые регрессии как более подходящий в этом случае метод.

В целом, можно наблюдать, что социально-демографические переменные, введенные как ковариаты, мало влияли на предсказание временного фокуса. Ожидаемо, как для Эквадора, так и для России, в соответствии с предыдущими исследованиями [12], возраст был негативно связан с фокусом на будущем. Кроме того, выявлена связь с полом в России (мужчины больше ориентированы на будущее), а уровень образования был негативно связан с фокусом на прошлом в Эквадоре.

С другой стороны, культурные и психологические переменные, введенные в качестве предикторов, играли важную роль в прогнозировании временного фокуса. Как в Эквадоре, так и в России, такая культурная ценность, как долгосрочная ориентация, была положительно связана с фокусом как на настоящем, так и на будущем. Кроме того, избегание неопределенности было положительно связано (как в Эквадоре, так и в России) с фокусом на прошлом. Однако избегание неопределенности также было положительно связано с фокусом на настоящем только в Эквадоре. Наконец, субъективное счастье положительно коррелировало с фокусом на настоящем (как в Эквадоре, так и в России), при этом оно также было положительно связано с фокусом на будущем в Эквадоре и негативно — с фокусом на прошлом в России.

Моделирование структурными уравнениями (SEM) взаимосвязи между культурными ценностями, временным фокусом и счастьем

Для оценки возможной структурной взаимосвязи временного фокуса с другими конструктами, особенно с культурными ценностями и субъективным счастьем, была оценена модель структурных уравнений. Таким образом, предполагалось, что культурные ценности — избегание неопределенности (UA) и долгосрочная ориентация (LTO) — коррелируют друг с другом и что они являются предикторами фокуса на прошлом (PF), фокуса на настоящем (CF) и фокуса на будущем (FF). В свою очередь, эти три временные ориентации рассматривались как коррелирующие друг с другом и как предикторы субъективного счастья (HAP). Эта теоретическая модель,

представленная на рис. 1, была проверена для Эквадора и для России.

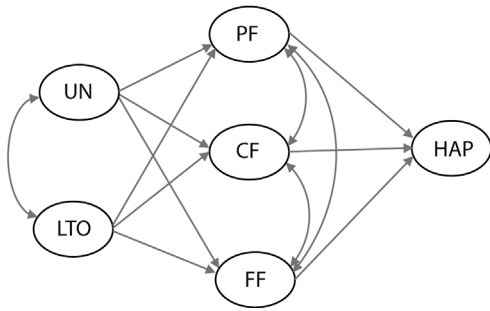


Рис. 1. Теоретическая модель взаимосвязи культурных ценностей, временного фокуса и счастья

Индексы соответствия модели для двух стран показывают, что модель очень хорошо подходит в обоих случаях (Эквадор: $X^2 = 564,658$; $df = 239$; $S-B X^2 = 434,441$; $RMSEA = 0,043$; $S-B RMSEA = 0,033$; $CFI = 0,952$; $S-B CFI = 0,962$. Россия: $X^2 = 540,388$; $df = 239$; $S-B X^2 = 448,840$;

$RMSEA = 0,054$; $S-B RMSEA = 0,045$; $CFI = 0,923$; $S-B CFI = 0,934$). Результаты были сходными для обеих стран. Избегание неопределенности положительно влияет на фокус на прошлом, долгосрочная ориентация положительно влияет на фокус на настоящем и на будущем, а фокус на настоящем положительно влияет на субъективное счастье. С другой стороны, обнаружены также результаты, которые являются уникальными для каждой страны. Например, в Эквадоре избегание неопределенности оказывает негативное влияние на фокус на будущем и позитивное влияние на фокус на настоящем.

На рис. 2 представлены стандартизированные коэффициенты модели для Эквадора и на рис. 3 — для России. Если рассматривать только те связи, которые были значимы в двух странах, то можно видеть, что в Эквадоре и России долгосрочная ориентация оказала сильное влияние на фокус на настоящем и будущем. Влияние избегания неопределенности на фокус на прошлом было умеренным в обеих странах. Наконец, эффект фокуса на настоящем на субъективное счастье был умеренным в Эквадоре и сильным в России.

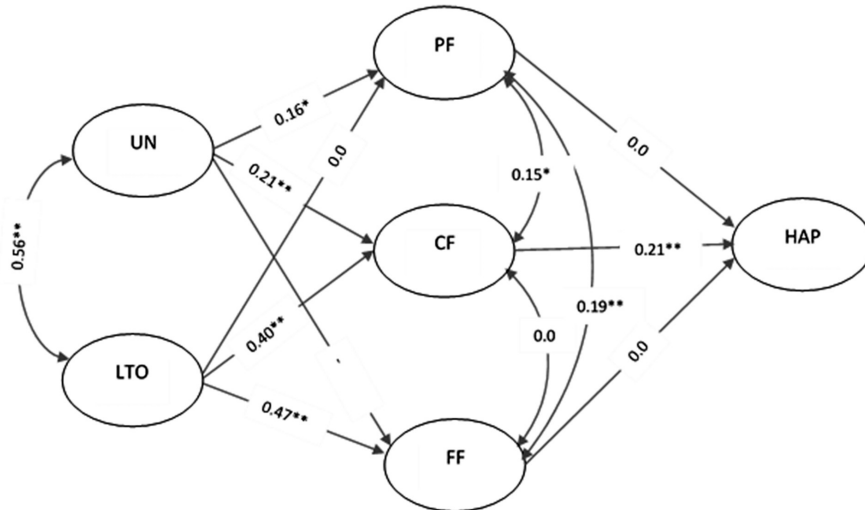


Рис. 2. Стандартизированные результаты для структурной модели в Эквадоре

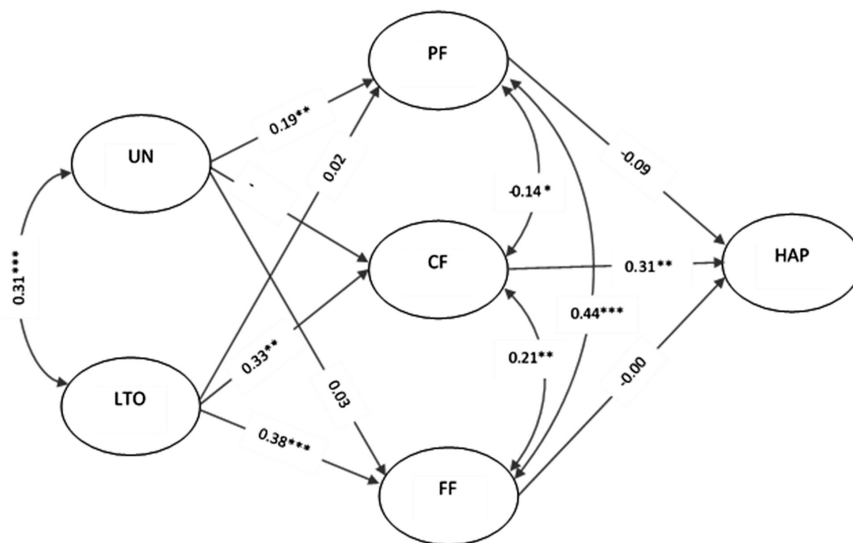


Рис. 3. Стандартизированные результаты для структурной модели в России

Обсуждение, ограничения и выводы

В целом, полученные результаты можно интерпретировать в соответствии с исследованиями субъективного времени в разных культурах [17; 22; 29; 31; 33], однако часть тенденций можно объяснить изменением сознания людей под влиянием глобализации. Например, люди, стремясь снизить уровень пугающей неопределенности в современном мире [21; 28; 30], все чаще обращают внимание на прошлые события, которые являются неизменными, а также стремятся чувствовать счастье в каждый момент своей жизни [21].

Выявленные уникальные связи культурных ценностей и временного фокуса в Эквадоре и России подтверждают данные о влиянии культуры на восприятие и переживание времени ее представителями [7]. Например, неготовность жить в условиях непрерывных перемен в Эквадоре может блокировать ориентацию на будущее, вызывать нежелание строить долгосрочные планы. Более низкая ориентация на будущее может служить некой психологической защитой от быстрой изменчивости и неопределенности окружающего мира.

Подтверждается влияние временного фокуса на настоящем на субъективное счастье [20; 26; 38]. Однако результаты регрессионного анализа показывают специфические взаимосвязи между субъективным счастьем и фокусом на будущем в Эквадоре (положительные) и фокусом на прошлом в России (отрицательные). Возможно, переживание счастья поддерживается оптимизмом, ожиданием «подарков» из будущего у жителей Эквадора. Напротив, попытки уйти от реальности, ностальгия по старым временам без обращения к будущему может стать препятствием для ощущения счастья для жителей России.

Можно заключить, что временной фокус как составляющая субъективного времени играет роль медиатора во взаимосвязи между культурными ценностями и субъективным счастьем, как в Эквадоре, так и в России.

Основным ограничением исследований является сосредоточенность только на двух странах, отвечающих требованиям сравнения. В будущих исследованиях число изучаемых стран должно быть расширено, чтобы подтвердить гипотезу о роли временного фокуса в субъективном благополучии в глобальном мире.

Литература

1. Дейнека О.С. Психология превентивной политики правонарушений в экономике и бизнесе: учеб. пособие. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2013. 410 с.
2. Головаха Е.И., Кроник А.Л. Психологическое время личности. Киев: НАУКОВА ДУМКА, 1984. 128 с.
3. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1988. С. 216–230.
4. Кублицкене Л.Ю. Организация времени личностью как показатель ее активности // Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 185–192.
5. Нестик Т.А. Социальная психология времени. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2014. 496 с.
6. Bluedorn A.C. The human organization of time: Temporal realities and experience. Stanford, Calif.: Stanford Business Books, 2002. 384 p.
7. A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples / I. Boniwell [et al.] // The Journal of Positive Psychology. 2010. Vol. 5. № 1. № 24–40. P. 24–40. DOI:10.1080/17439760903271181
8. Boyd-Wilson B.M., Walkey F.H., McClure J. Present and correct: We kid ourselves less when we live in the moment // Personality and Individual Differences. 2002. № 33. P. 691–702.
9. Brockmeier J. The language of human temporality: Narrative schemes and cultural meanings of time // Mind, Culture, and Activity. 1995. Vol. 2. № 2. P. 102–118.
10. Byrne B.M. The Maslach burnout inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 1993. Vol. 66. № 3. P. 197–212.
11. Doob L.W. Patterning of time. New Haven. London: Yale Univ. Press. 1971. 472 p.
12. Izal M., Bellot A., Montorio I. Positive perception of time and its association with successful ageing // Estudios de Psicología. 2018. Vol. 39. № 2–3. P. 286–323.

References

1. Deyneka O.S. Psikhologiya preventivnoi politiki pravonarushenii v ekonomike i biznese: ucheb. posobie [Psychology of crime prevention policies in economics and business. Tutorial]. Saarbrücken, Palmarium Academic Publishing, 2013. 410 p. (In Russ.).
2. Golovakha E.I., Kronik A.L. Psikhologicheskoe vremya lichnosti [Psychological time of a personality]. Kiev: NAUKOVA DUMKA, 1984. 128 p. (In Russ.).
3. Kovalyov V.I. Kategoriya vremeni v psikhologii (lichnostnyy aspekt) [The category of time in psychology (personal aspect)]. In L. I. Ancyferovoj (Ed.), *Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psikhologii* [Categories of materialistic dialectology and psychology]. Moscow: Nauka, 1988, pp. 216–230. (In Russ.).
4. Kublickene L.Yu. Organizaciya vremeni lichnost'yu kak pokazatel' ee aktivnosti [Organization of time by the personality as an indicator of one's activity]. *Gumanisticheskie problemy psikhologicheskoy teorii* [Humanistic problems of psychological theory]. Moscow, 1995, pp. 185–192. (In Russ.).
5. Nestik T.A. Social'naya psikhologiya vremeni [Social psychology of time]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2014. 496 p. (In Russ.).
6. Bluedorn A.C. The human organization of time: Temporal realities and experience. Stanford, Calif.: Stanford Business Books. 2002. 384 p.
7. Boniwell I. et al. A question of balance: Time perspective and well-being in British and Russian samples. *The Journal of Positive Psychology*. 2010. Vol. 5 (1), no. 24–40, pp.24–40. DOI:10.1080/17439760903271181
8. Boyd-Wilson B.M., Walkey F.H., McClure J. Present and correct: We kid ourselves less when we live in the moment. *Personality and Individual Differences*. 2002, no. 33, pp. 691–702.
9. Brockmeier J. The language of human temporality: Narrative schemes and cultural meanings of time. *Mind, Culture, and Activity*. 1995. Vol. 2, no. 2, pp. 102–118.
10. Byrne B.M. The Maslach burnout inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary,

13. Graham R.J. The role of perception of time in consumer research // *Journal of Consumer Research*. 1981. № 7. P. 335–342. DOI:10.1086/208823
14. Hall E.T. *Beyond Culture*. Garden City. N.Y.: Anchor Books, 1976. 320 p.
15. Hall E.T., Hall M.R. *Understanding cultural differences*. Yarmouth. ME: Intercultural Press, 1990. 224 p.
16. Hancock P.A., Hancock G.M. The effects of age, sex, body temperature, heart rate, and time of day on the perception of time in life // *Time & Society*. 2013. Vol. 23. № 2. P. 195–211. DOI:10.1177/0961463X13479187
17. Hofstede insights: Compare countries [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> (дата обращения: 14.09.2018).
18. Hofstede G., Bond M.H. The Confucius connection: From cultural roots to economic growth // *Organizational Dynamics*. 1988. Vol. 16. № 4. P. 4–21.
19. Holak S.L., Havlena W.J. Feelings, fantasies, and memories: An examination of the emotional components of nostalgia // *Journal of Business Research*. 1998. № 42. P. 217–226.
20. Holman E.A., Silver R.C. Getting “stuck” in the past: Temporal orientation and coping with trauma // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74. № 5. P. 1146–1163. DOI:10.1037//0022-3514.74.5.1146
21. Howe N., Strauss W. *The Next Twenty Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve* // *Harvard Business Review*. 2007. P. 41–52.
22. Levine R.A. *Geography of time: The Temporal Misadventures of a Social Psychologist, or How Every Culture Keeps Time Just a Little Bit Differently*. N.Y.: Basic Books, 1997. 280 p.
23. Lewin K. In D. Cartwright (Ed.). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row, 1951. 346 p.
24. Lyubomirsky S., Lepper H.S. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation // *Social Indicators Research*. 1999. Vol. 46. № 2. P. 137–155.
25. Nuttin J. *Future time perspective and motivation*. Leuven, Belgium: Leuven University Press and Lawrence Erlbaum Associates, 1985. 240 p.
26. Shipp A.J., Edwards J.R., Lambert L.S. Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2009. Vol. 110. № 1. P. 1–22. DOI:10.1016/j.obhdp.2009.05.001
27. Phenomenon of time perspective in different cultures (according to materials of ZTPI study) / A. Sircova [et al.] // *Cultural-Historical Psychology*. 2007. Vol. 3. № 4. P. 19–31.
28. Southerton D. “Squeezing Time” Allocating Practices, Coordinating Networks and Scheduling Society // *Time and Society*. 2003. Vol. 12. № 1. P. 5–25.
29. Spector P.E. An international study of the psychometric properties of the Hofstede Values Survey Module 1994: A comparison of individual and country/province level results // *Applied Psychology: An International Review*. 2001. Vol. 50. № 2. P. 269–281. DOI:10.1111/1464-0597.00058
30. Szollos A. Toward a psychology of chronic time pressure. Conceptual and methodological review // *Time and Society*. 2009. Vol. 18. № 2–3. P. 332–350. DOI:10.1177/0961463X09337847
31. Trompenaars F., Hampden-Turner Ch. *Riding the Waves of Culture*. Nicholas Brealey Publ. Ltd, 1997. 265 p.
32. Usumier J.C.G. Business time perception and national cultures: A comparative survey // *Management International Review*. 1991. Vol. 31. № 3. P. 197–217.
33. Vale G.L., Flynn E.G., Kendal R.L. Cumulative culture and future thinking: Is mental time travel a prerequisite to intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 1993. Vol. 66, no. 3, pp. 197–212.
11. Doob L.W. *Patterning of time*. New Haven. London: Yale Univ. Press. 1971. 472 p.
12. Izal M., Bellot A., Montorio I. Positive perception of time and its association with successful ageing. *Estudios de Psicología*. 2018. Vol. 39, no. 2–3, pp. 286–323.
13. Graham R.J. The role of perception of time in consumer research. *Journal of Consumer Research*. 1981, no. 7, pp. 335–342. DOI:10.1086/208823
14. Hall E.T. *Beyond Culture*. Garden City. N.Y.: Anchor Books. 1976. 320 p.
15. Hall E.T., Hall M.R. *Understanding cultural differences*. Yarmouth. ME: Intercultural Press. 1990. 224 p.
16. Hancock P.A., Hancock G.M. The effects of age, sex, body temperature, heart rate, and time of day on the perception of time in life. *Time & Society*. 2013. Vol. 23, no. 2, pp. 195–211. DOI:10.1177/0961463X13479187
17. Hofstede insights: Compare countries. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/> (Accessed: 14.09.2018).
18. Hofstede G., Bond M.H. The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organizational Dynamics*. 1988. Vol. 16, no. 4, pp. 4–21.
19. Holak S.L., Havlena W.J. Feelings, fantasies, and memories: An examination of the emotional components of nostalgia. *Journal of Business Research*. 1998, no. 42, pp. 217–226.
20. Holman E.A., Silver R.C. Getting “stuck” in the past: Temporal orientation and coping with trauma. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74, no. 5, pp. 1146–1163. DOI:10.1037//0022-3514.74.5.1146
21. Howe N., Strauss W. *The Next Twenty Years: How Customer and Workforce Attitudes Will Evolve*. *Harvard Business Review*, 2007, pp. 41–52.
22. Levine R.A. *Geography of time: The Temporal Misadventures of a Social Psychologist, or How Every Culture Keeps Time Just a Little Bit Differently*. New York: Basic Books. 1997. 280 p.
23. Lewin K. In D. Cartwright (Ed.). *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row, 1951. 346 p.
24. Lyubomirsky S., Lepper H.S. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 1999. Vol. 46, no. 2, pp. 137–155.
25. Nuttin J. *Future time perspective and motivation*. Leuven, Belgium: Leuven University Press and Lawrence Erlbaum Associates. 1985. 240 p.
26. Shipp A.J., Edwards J.R., Lambert L.S. Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2009. Vol. 110, no. 1, pp. 1–22. DOI:10.1016/j.obhdp.2009.05.001
27. Phenomenon of time perspective in different cultures (according to materials of ZTPI study) / A. Sircova [et al.]. *Cultural-Historical Psychology*, 2007. Vol. 3, no. 4, pp. 19–31.
28. Southerton D. “Squeezing Time” Allocating Practices, Coordinating Networks and Scheduling Society. *Time and Society*, 2003. Vol. 12, no. 1, pp. 5–25.
29. Spector P.E. An international study of the psychometric properties of the Hofstede Values Survey Module 1994: A comparison of individual and country/province level results. *Applied Psychology: An International Review*, 2001. Vol. 50, no. 2, pp. 269–281. DOI:10.1111/1464-0597.00058
30. Szollos A. Toward a psychology of chronic time pressure. Conceptual and methodological review. *Time and Society*, 2009. Vol. 18, no. 2–3, pp. 332–350. DOI:10.1177/0961463X09337847

cumulative cultural evolution? // *Learning and Motivation*, 2012, № 43, P. 220–230.

34. Wiesmann U., Ballas I., Hannich H.J. Sense of Coherence, Time Perspective and Positive Aging // *Journal of Happiness Studies*, 2018, Vol. 19, № 3, P. 817–839. DOI:10.1007/s10902-017-9850-5

35. Yoo B., Donthu N., Lenartowicz T. Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of CVSCALE // *Journal of International Consumer Marketing*, 2011, Vol. 23, № 3–4, P. 193–210. DOI:10.1080/08961530.2011.578059

36. Zaleski Z., Cycon A., Kurc A. Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples. *Life Goals and Well-being: Towards a Positive Psychology of Human Striving* / Eds. P. Schmuck, K.M. Sheldon. Goettingen: Hogrefe & Huber, 2001, P. 58–67.

37. Zabelina E.V., Fortunato V.J. Development of a Russian Version of the Mind Time Profile Inventory: The Measurement of Past, Present, and Future Thinking in a Russian Sample // *Psychology in Russia: State of the Art*, 2019, Vol. 12, № 2, P. 146–164. DOI: 10.11621/pir.2019.0211

38. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, № 77, P. 1271–1288. DOI:10.1037/0022-3514.77.6.1271

31. Trompenaars F., Hampden-Turner Ch. *Riding the Waves of Culture*. Nicholas Brealey Publ. Ltd. 1997. 265 p.

32. Usunier J.C.G. Business time perception and national cultures: A comparative survey. *Management International Review*, 1991, Vol. 31, no. 3, pp. 197–217.

33. Vale G.L., Flynn E.G., Kendal R.L. Cumulative culture and future thinking: Is mental time travel a prerequisite to cumulative cultural evolution? *Learning and Motivation*, 2012, no. 43, pp. 220–230.

34. Wiesmann U., Ballas I., Hannich H.J. Sense of Coherence, Time Perspective and Positive Aging. *Journal of Happiness Studies*, 2018, Vol. 19, no. 3, pp. 817–839. DOI:10.1007/s10902-017-9850-5

35. Yoo B., Donthu N., Lenartowicz T. Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of CVSCALE. *Journal of International Consumer Marketing*, 2011, Vol. 23, no. 3–4, pp. 193–210. DOI:10.1080/08961530.2011.578059

36. Zaleski Z., Cycon A., Kurc A. Future time perspective and subjective well-being in adolescent samples. *Life Goals and Well-being: Towards a Positive Psychology of Human Striving*. Schmuck P. (eds.). Goettingen: Hogrefe & Huber, 2001, pp. 58–67.

37. Zabelina E.V., Fortunato V.J. Development of a Russian Version of the Mind Time Profile Inventory: The Measurement of Past, Present, and Future Thinking in a Russian Sample. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2019, Vol. 12, no. 2, pp. 146–164. DOI: 10.11621/pir.2019.0211

38. Zimbardo P.G., Boyd J.N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, no. 77, pp. 1271–1288. DOI:10.1037/0022-3514.77.6.1271

Информация об авторах

Забелина Екатерина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Челябинский государственный университет (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-6466>, e-mail: katya_k@mail.ru

Крус-Карденас Хорхе, PhD, профессор, Исследовательский центр в области бизнеса, общества и технологий, ESTec, Технологический университет Индоамерики, Кито, Эквадор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4575-6229>, e-mail: jorgecruz@uti.edu.ec

Гуадалупе-Ланас Хорхе, PhD, профессор, Исследовательский центр по вопросам бизнеса, общества и технологий, ESTec, Технологический университет Индоамерики; Школа административных и экономических наук, Технологический университет Индоамерики, Кито, Эквадор, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0882-6694>, e-mail: jorgeguadalupe@uti.edu.ec

Дейнека Ольга Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, и.о. заведующего кафедрой политической психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>, e-mail: osdeyneka@yandex.ru

Information about the authors

Ekaterina V. Zabelina, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2071-6466>, e-mail: katya_k@mail.ru

Jorge Cruz-Cárdenas, PhD, Research Center in Business, Society, and Technology, ESTec, Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4575-6229>, e-mail: jorgecruz@uti.edu.ec

Jorge Guadalupe-Lanas, PhD, Research Center in Business, Society, and Technology, ESTec, Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador; School of Administrative and Economic Science, Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito, Ecuador, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0882-6694>, e-mail: jorgeguadalupe@uti.edu.ec

Olga S. Deyneka, Doctor of Psychology, Professor, Acting Head of the Department of Political Psychology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8224-2190>, e-mail: osdeyneka@yandex.ru

Получена 04.01.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 04.01.2020

Accepted 27.04.2022

Метаморфозы «на краю света»: транзитивное общество теленгитов обособленного селения

А.С. Обухов

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-3901>, e-mail: a.obukhov@yandex.ru

Ю.С. Овчинникова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4718-6415>, e-mail: julia.barkova@gmail.com

Н.В. Ткаченко

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>, e-mail: tkachenkonv@mgppu.ru

В статье представлен междисциплинарный анализ процессов трансформации социальной ситуации развития жителей территориально обособленного сообщества (на примере селения Язула Улаганского района Республики Алтай) через сопоставление экспедиционных материалов 2003 и 2019 годов. Исследование проведено в русле культурно-исторической психологии с опорой на методологический принцип метапозиции. Показано, как увеличение культурного разнообразия в селеении обуславливает необходимость самоопределения отдельного человека и семей на поведенческом уровне и усложняет структуру социальной идентичности, в том числе создавая проблему этнокультурного и религиозного самоопределения. Это актуализирует переживание незащищенности своей жизни и жизни локального сообщества в целом от внешнего мира и усиливает сохранность жизненно значимых обрядов и сакральных элементов этнической культуры.

Ключевые слова: транзитивное общество, обособленное селение, теленгиты, культура теленгитов, трансформация жизненного уклада, трансформация социальной идентичности.

Для цитаты: Обухов А.С., Овчинникова Ю.С., Ткаченко Н.В. Метаморфозы «на краю света»: транзитивное общество теленгитов обособленного селения // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 90–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180210>

Metamorphoses “At the Ends of the Earth”: Telengit Transitive Society at Solitary Village

Alexey S. Obukhov

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-3901>, e-mail: a.obukhov@yandex.ru

Yulia S. Ovchinnikova

Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4718-6415>, e-mail: julia.barkova@gmail.com

Natalia V. Tkachenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>, e-mail: tkachenkonv@mgppu.ru

The article focuses on the interdisciplinary analysis of the transformation processes in social situation of development of local people in the territorially detached community (a case study of the Yazula village of Ulagan region of the Altai Republic) through comparison of expeditionary materials of 2003 and 2019 years. The research is conducted within the framework of cultural-historical psychology and based on the methodological principle of metaposition. The analysis demonstrates that increasing of cultural diversity dictates the need for self-determination of locals and their families on behavioral level and complicates the structure of their social identity, including a problem of ethnocultural and religious self-identification. These processes provide the experiencing of insecurity of locals in front of the “outside world” and strengthen preservation of life-important rituals and sacred elements of ethnic culture.

Keywords: transitive society, solitary village, Telengit, Telengit traditional culture, transformation of way of life, social identity transformation.

For citation: Obukhov A.S., Ovchinnikova Yu.S., Tkachenko N.V. Metamorphoses “At the Ends of the Earth”: Telengit Transitive Society at Solitary Village. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 90–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180210> (In Russ.).

Введение

Мир быстро меняется. Как писал Э. Тоффлер, произошел «конец постоянства»; недолговечность, новизна и многообразие стали нормой жизни [24]. При этом ряд сообществ продолжают сохранять черты традиционной культуры, где важными ценностями остаются стабильность, межпоколенческая преемственность. В мире фактически не осталось локальных культур, которые находятся в полной автономии от общемировых процессов. В этом контексте актуализируется вопрос: как происходит трансформация социальных общностей — как целых государств, так и локальных селений? Что меняется в традиционном укладе жизни при появлении новых технологических средств (дорога, электричество, телевидение, сотовая связь, Интернет и др. [9])? Насколько модифицируется открытость/закрытость обособленных селений к внешнему миру и их вовлеченность в процессы развития культурного многообразия? В фокус исследований попадают вопросы трансформации границ локальных сообществ, внешних и внутренних культурных барьеров, усложнение системы отношений в модели «свой/чужой» при контактах с «внешним миром». Качество границы, ее открытость или закрытость к внешним изменениям обусловлены множеством факторов. Сообщества по-разному реагируют на влияние извне: принимая, отчуждая или трансформируя в нечто новое внедряющиеся элементы иной культуры. При этом их появление может нелинейно сказаться на метаморфозе локального уклада жизни, культурных традиций и социальной идентичности.

Существует немало исследований, раскрывающих проблему транзитивности общества [19; 26], специфику трансформации локальных сообществ в условиях глобализации [8], которые меняют социокультурный контекст развития личности и ее идентичности [6]. Большинство работ посвящено либо осмыслению общемировых тенденций, либо конкретным аспектам изменений, таким как демографическая ситуация [28], жизненный уклад [1], обряды [20], материальная культура [4], фольклор [18] и др. Так как различные

аспекты жизни этносов изучаются разными науками, не так много работ системно показывающих, как изменения в условиях жизни, увеличение открытости селения «внешнему миру» трансформируют систему отношений и образ мысли его жителей.

А.Р. Рэдклифф-Браун [21] отмечал: если исследователь демонстрирует варианты структурно-функциональных конструкций социальной эволюции, это большой успех для науки. Транзитивность локального сообщества модифицировала «социальную ситуацию развития» для молодого поколения, о которой Л.С. Выготский писал: «... среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношениях к ней человек всегда пользуется социальным опытом» [2, с. 88]. Благодаря большей открытости внешнему информационному полю изменились содержание и смысловые акценты знакового опосредования развития психики, трансформировались не только уклад жизни, но сознание и самосознание новых поколений. Как это взаимосвязано? Что поддается модификации, а что «капсулированию» и усиленной «защите» от изменений, становясь «ядрами» стабилизации при метаморфозах жизни?

В русле дискурсного подхода [5] за основу в методологии исследования взяты: идея культурно-исторической трансформации социальной ситуации развития как источника развития личности (Л.С. Выготский) [2] и теория транзитивности общества [7; 24; 26].

В исследовании мы фокусируемся на изменении социальной ситуации развития в локальном сообществе через изучение взаимосвязей изменений *уклада жизни* (на уровне обиходной культуры, обрядовой составляющей жизни и музыкальных традиций) и *системы социальных отношений* местных жителей при увеличении «открытости» внешнему миру; а также на том, как эти изменения отражаются на образе мира и образе себя в мире (на социальной идентичности). Под *жизненным укладом* мы подразумеваем внешние и внутренние факторы образа жизни в их

взаимосвязи — в логике понимания «социальной ситуации развития» (по Л.С. Выготскому) как уникального сочетания объективных социальных отношений и субъективных приоритетов в их переживании [2].

Под *метаморфозами* мы понимаем преобразование структуры отношений в сообществе, в формах и способах бытования разных аспектов культуры, а также в структуре и в содержательном наполнении социальной идентичности представителей изучаемого сообщества. Понятие «трансформация» мы рассматриваем как синоним метаморфозам.

Под *локальным сообществом* мы понимаем «определённым образом упорядоченный набор социальных связей, основанных на чем-либо общем для всех участников данных отношений; как правило, это общность идентификации» [29, с. 72–73]. Сообщество имеет четкую локацию (территориально обособленное селение с наличием устойчивых социальных отношений между всеми его жителями).

Социальная идентичность нами понимается как результат единого процесса дифференциации/идентификации личности при осознании своего членства в социальной общности «вместе с ценностным и эмоциональным значением, придаваемым этому членству» [31, р. 255]. «Социальная идентичность есть результат процесса сравнения своей группы с другими социальными общностями» [22, с. 110]. Вопрос о том, с какой группой себя идентифицирует человек и с какой сравнивает, может решаться на разном уровне социальной стратификации, в зависимости от коммуникативной ситуации. Социальную идентичность мы рассматривали с точки зрения следующих компонентов: регионально-территориального, этнического, религиозного, профессионально-деятельностного [30].

Теленгиты — это древняя субэтническая группа алтайцев, проживающих вдоль рек Чулышман и Чуя в Улаганском и Кош-Агачском районах и говорящих на диалекте алтайского языка. Существуют разные версии об их этногенезе [27]. В последних демографических исследованиях отмечается стабильность численности населения теленгитов на исторической территории их проживания [18, с. 36–43]. Ряд этнополитических процессов (в России в целом и Республике Алтай в частности) в 2000-х годах привел к смешенной идентичности теленгитов, которая выражается в различных вариациях: алтайцы (не выделение теленгитов как отдельной этничности), теленгиты (как обособление от алтайцев), алтайцы-теленгиты (как выделение локальной группы внутри алтайской этничности) [25, с. 4–45].

Программа исследования

Этапы исследования. Первый этап — экспедиция летом 2003 г. с архивом аудио- и видеозаписей, серией публикаций [12] и обобщений результатов исследований [11, с. 161–168; 14]. Второй этап — экспедиция летом 2019 г., архив с реестрами аудио- и видеозаписей. В анализе использовались также данные исследований других ученых в регионе [3].

Описание выборки. Численность населения Язулы и в 2003, и в 2019 гг. составляла около 250 человек (колебание от 240 до 260). Работа велась с большей частью семей селения, однако в 2003 г. общение происходило в основном с подростками и средним поколением (дети и пожилые люди не говорили по-русски), а в 2019 г. — со всеми поколениями, от детей до пожилых.

Методы исследования. Мы использовали включенное наблюдение; тематические интервью с аудио-, фото- и видео-фиксацией; составление реестров по записям с тегированием; качественный анализ данных по выделенным параметрам: обиходная жизнь и система социальных отношений в селении, бытование обрядов и музыкальной культуры как отображение этнической картины мира и переживания себя в мире; самосознание в аспекте социальной идентичности жителей Язулы. Программа исследования раскрыта в публикациях авторов [10; 13; 15].

Цель исследования — выявить социальные и психологические изменения в локальном сообществе как реакцию на процессы транзитивности жизненного уклада в территориально обособленном селении (на примере селения Язула Улаганского района Республики Алтай).

Процедура реализации исследования опиралась на принцип метапозиции [13], который мы рассматриваем как технологию организации полипрофессионального взаимодействия различных специалистов в общем пространстве исследования конкретного этнокультурного сообщества (на этапах планирования, сбора и анализа полевого материала). Работа в экспедиции выстраивалась от общей фиксации значимых аспектов внешних параметров социальной ситуации развития в селении к выделению исследовательских фокусировок на конкретных вопросах, репрезентирующих социальные и психологические трансформации в локальном сообществе. В 2019 г. исследование ключевых параметров выстраивалось в сопоставлении с материалами 2003 г.

Результаты исследования

За период с 2003 по 2019 г. в ситуации смены поколений нами была зафиксирована модификация культурной трансмиссии (по М. Мид) с постфигуративного типа («где дети прежде всего учатся у своих предшественников») на особое сочетание кофигуративного («где и дети, и взрослые учатся у сверстников») и префигуративного («где взрослые учатся также у своих детей») [7, с. 322]. Младшие подростки и дети, с которыми мы общались в 2003 г., стали активной частью сообщества — директором школы, завучем, учителями, главой сельской общины. Сильно изменились условия жизни, связанные с открытостью «внешнему» миру и с включенностью в новые информационные потоки. Как отмечал А.В. Толстых, говоря о смене поколений в постсоветскую эпоху, «... оценки, нормы и образцы поведения различных... когорт формируются и усваиваются теперь... в отличающихся

друг от друга социальных контекстах и средах... Различны каналы получения обобщенного опыта» [23, с. 181]. Временные рамки исследования охватывают относительно стабильный историко-социальный период в стране, при этом полученные результаты позволяют говорить о метаморфозе поколенческих трансмиссий: когда разные поколения имеют разные доминанты источников информации, неодинаковое содержание и различный формат межпоколенческой коммуникации. Результаты исследования представлены нами на уровне анализа и обобщения эмпирических данных, часть которых раскрыта в публикациях по трансформации жизненного уклада [16] и музыкальной культуры [17] в Язуле за 16 лет.

Метаморфозы жизненного уклада. Прокладывание дороги из районного центра нелинейно меняет ситуацию открытости/закрытости обособленного селения: в бытовую часть жизни привносится множество заимствований, при этом ряд сфер (обрядовая жизнь, сакральные места) становятся более оберегаемыми. Повышение доступности и вариативности связей локальной общности с «внешним» миром в одних аспектах жизни усиливает процессы трансформации через открытость к новизне, а в других — дает эффект «капсулирования» [8], усиливает скрытность значимых элементов культуры для внешних людей. Тем самым актуализируются границы между «своими» и «чужими», между «мы» и «они».

Произошедшие трансформации повлияли на увеличение мобильности и внешних контактов жителей селения, на усложнение системы социальных отношений, на изменение видов деятельности и условий жизни. В результате появления дороги семьи обзаводятся личным транспортом. Это увеличивает доступность ряда материалов, которые проще купить, чем делать самим. Меняется технология строительства аилов и обустройства хозяйства, появляются товары, замещающие ряд традиционных промыслов. Люди начинают взвешивать, что им проще — потратить время и силы или решить бытовые вопросы с помощью денег. При наличии небольших средств в виде пенсии или зарплаты чаще происходит выбор в сторону покупки необходимого. Это приводит к утере широкого спектра традиционных способов жизнеобеспечения.

При изменении обиходной части жизни (строение жилища, бытовая техника, средства передвижения и др.) идет ориентировка на современное, городское, что не всегда более функционально. В этих условиях возникает ситуация выбора (например, какой тип аила строить), который происходит не по шкале «старшие—младшие» («традиция—инновация»), а в зависимости от индивидуальных приоритетов («что мне удобнее»). Наблюдается не только замещение старых форм новыми, но и увеличение разнообразия вариантов организации жизненного пространства и хозяйствования. У жителей появляется возможность выбора и необходимость осознанного самоопределения, а не только следования традиции или моде.

Трансформация обрядов и культуры детства. Высокую стабильность обнаруживают свадебная и похоронно-поминальная обрядности. Более вари-

ативная и трансформирующаяся часть обиходной веры теленгитов связана с обрядовым сопровождением детства и процессами взросления. Так, киндык (пуговина, зашитая в специальный кожаный мешочек) из сакрального, утаенного от внешних глаз предмета, выполняющего функцию оберега, переводится в разряд секулярной, социально значимой и предъявляемой семейной картины, размещенной на стене. Эти процессы сопряжены с трансформациями представлений о мире и о себе: контроль за детьми берется в свои руки в тех сферах жизнедеятельности, которые раньше рассматривались как находящиеся «под присмотром» духов и природных сил. Это показывает изменение смысловых приоритетов этнической картины мира, проявляемой в обрядовой практике и обиходных верованиях.

Максимальную изменчивость показывает культура взрослых для детей и культура детского сообщества. Семейная культура взрослых для детей замещается на культуру заимствованную (из телевидения). Дети, общаясь друг с другом в селении, проводят меньше времени на улице, чем раньше. Культура детства транслируется в сообществе, но ее содержание пополняется новым медийным контентом. Традиционные мифологические персонажи и сюжеты смешиваются (через дополнение, вытеснение, замещение) с героями и мотивами из российских и зарубежных мультфильмов. Привнесение нового информационного контента, который ориентирован на детей в сензитивный период их языкового развития, трансформирует языковую ситуацию в селении. Это, в свою очередь, модернизирует всю социокультурную жизнь сообщества в целом, изменяет межпоколенческую коммуникацию и жизненные траектории молодого поколения.

Изменения в языковой и музыкальной культуре. Привнесение внешнего контента в селение теленгитов как моноязычную среду трансформирует ее в двуязычную и в языковом, и в культурном плане. При этом освоение русского языка в дошкольный период облегчает детям понимание тех учебных предметов, которые преподаются на русском. Это повышает уровень формального образования, расширяя социальную мобильность молодого поколения; создает возможности для построения образовательной траектории и профессиональной карьеры в городе. В целом, изменение языковой ситуации изменяет инструментарий «психических орудий», позволяющих выстраивать новые системы социальных отношений, воспринимать, понимать и использовать новые информационные ресурсы.

Музыкальный фольклор теленгитов Язулы в исследуемый период характеризуется «вероятностной» (поливекторной, нелинейно меняющейся) природой развития и расширением музыкально-культурного многообразия (зафиксировано наличие теленгитских, русских, тувинских, казахских и других этномызыкальных кодов). Каналами инокультурного влияния на интонационное поле теленгитской музыкальной традиции выступают: радио, Интернет и телевидение; сельский клуб; доступность транспорта и передвиже-

ний в город, международные Курултай сказителей. При расширении бытования в сельском клубе разных форм фольклоризма (советского, российского, алтайского) песенная фольклорная традиция теленгитов продолжает существовать исключительно в обрядовом контексте (закрыто от приезжих). Владение каем как особым типом интонирования, характерным для тюрков Горного Алтая, маркирующим их этнокультурную идентичность и востребованным со стороны туристов, региональной администрации и общественности, ведет к миграции носителей традиции из обособленных селений в центральные. Константной функцией кая остается трансляция этноспецифических духовных ценностей алтайцев [17].

В социальной идентичности мы отмечаем выраженные изменения в следующих компонентах: этнический компонент — от более выраженного к более размытому; религиозный компонент — от языческого к синкретическому; профессионально-деятельностный компонент — от охоты как значимой гендерно-иницирующей практики к потере ее инициирующей функции. Выявлена смена и конкретизация авто- (говорение о себе в категориях положительных и отрицательных черт) и гетеростереотипов (появление более выраженных негативных характеристик саратанцев и положительных характеристик тувинцев). В языковом компоненте наблюдается амбивалентность переживания: с одной стороны, понимание ресурсности владения русским языком, с другой — страх утери алтайского языка как значимого фактора этнической идентичности.

Алтайский язык играет важную роль в конструировании **этнической идентичности теленгитов**. Нами был зафиксирован динамический процесс трансформации идентичности теленгита в результате появления телевидения и Интернета. Все респонденты связывают язык с алтайской идентичностью и отмечают, что присвоение теленгитскими детьми русского языка через канал «Карусель» может представлять «угрозу для национальности» (высказывание язунки 1989 г. р.). Язык рассматривается как основной фактор, дающий теленгиту переживание связи со своим народом, утрата языка может обернуться потерей этнического Я. Данная ситуация вызывает амбивалентное отношение у среднего и старшего поколения. С одной стороны, дети оказываются более приспособленными для социальной адаптации при выезде в город; с другой стороны возникает угроза сохранности этнической идентичности. Отмечается, что все поколения язунцев стали лучше знать русский по сравнению с 2003 годом, что снижает барьеры коммуникации с приезжими.

Результаты полевой работы в 2019 г., по сравнению с данными 2003 г., обнаружили повышение уровня тревожности у местных жителей по отношению к внешнему взгляду на них и на селение в целом. Это находит выражение в напряжении при любой видео- и фотосъемке. Страх, связанный с возможностью «попадания» в Интернет, который еще не дошел в своем широком бытовании до селения, обусловлен порождением местной мифологии о нем и

его влиянии на переживания людей. Напряжение по поводу съемки подкреплено репортажем регионального телевидения с комментарием о «диких людях» и «ужасных условиях» жизни в Язуле. Стратегия «парадного портрета», наблюдаемая еще в 2003 г., усилилась в разы. Содержание и сущность «парадного портрета» у местных жителей на сегодняшний день еще не сформированы. Владение русским языком и регулярный опыт общения при выезде из селения создал большие возможности для коммуникации с «внешними» людьми. Однако это повысило тревожность местных жителей в отношении последствий такого взаимодействия, особенно на территории своего селения. Обострился вопрос о репрезентации себя, своей культуры внешнему миру. При этом не произошло повышения ценности своей «правильности», самобытности. Повседневное сопоставление себя с другими (через телевидение или коммуникацию с приезжими) не добавляет уверенности в себе, а в сознании жителей «играет не в их пользу». Наш интерес как внешних исследователей к аутентичной культуре селения вызывает к нам уважение и дает определенную открытость в коммуникации. Но страх перед тем, что зафиксированное будет «не так» воспринято и оценено внешним миром, дает мощный эффект обособления и ограничения на фиксацию (фото, видео, аудио).

Общий анализ и интерпретация результатов

Резкая смена социальной ситуации развития (Л.С. Выготский [2]) в связи с увеличением открытости локального сообщества внешнему миру и новому информационному пространству не просто трансформирует тип культурной транзитивности (по М. Мид [7]) с постфигуративного, на кофигуративный, а потом на префигуративной. Эта смена дифференцирует в одном сообществе культуру и типы культурной трансмиссии по сферам жизнедеятельности: в этноконституирующей части культуры (особенно в сакральной ее части, в значимых обрядах) усиливается постфигуративный тип трансмиссии; в обиходной части культуры, повседневном укладе жизни и в языковой коммуникации начинает доминировать префигуративный тип; в фольклоре и музыкальной культуре начинает преобладать кофигуративный. Культурная ситуация в сообществе становится пространством большего разнообразия, что вызывает разнонаправленные тенденции: в одних аспектах — открытость новизне, в других — усиление закрытости внешнему миру. Представляется, что в локальных сообществах такого типа в дальнейшем будет происходить не замещение одного типа культурной трансмиссии на другой, а увеличение разнообразия культурной трансмиссии и типов межпоколенческого взаимодействия в разных пластах жизнедеятельности; будет усиливаться значимость этнической идентичности как реакция на риски неопределенности и усиления культурного многообразия, приходящего из внешнего информационного поля.

Выводы

По результатам изучения селения Язула в условиях транзитивности социальной ситуации развития в локальном сообществе мы можем сделать следующие выводы:

1) увеличение доступности и открытости обособленного селения «внешнему миру» вызывает разнонаправленные процессы в жизни сообщества: принятие нового и увеличение культурной вариативности в укладе жизни; усиление закрытости для внешнего мира сакральной составляющей культуры, выступающей ядром этнокультурного мировоззрения;

2) появление стабильной доступности внешних информационных каналов, в том числе адресованных детям, резко изменяет языковую ситуацию с монологической на билингвальную и существенно трансформирует социальную ситуацию развития, а также содержание культуры детского сообщества, повышает социальную мобильность молодых людей;

3) переход от замкнутого существования обособленного локального сообщества к относительной

открытости «внешнему миру» усиливает оппозицию «мы—они», делает более выраженными границы между ними; актуализирует переживание репрезентации образа себя и своего селения другим людям (особенно в сети Интернет), обостряет значимость образа «парадного портрета» себя и своей жизни на фото и видео;

4) изменение культурного и информационного контекста трансформирует музыкальный репертуар местных жителей как способ переживания действительности; этнокультурное возрождение в регионе обуславливает востребованность и переезд носителей этнорепрезентативных культурных традиций из обособленных селений в центральные;

5) увеличение культурного разнообразия, особенно в обиходной жизни, создает ситуацию необходимости самоопределения отдельного человека и семей на поведенческом уровне и усложняет структуру социальной идентичности, в том числе создавая проблему этнокультурного и религиозного самоопределения; все это усиливает переживание незащищенности себя и жизни своего локального сообщества в целом для внешнего мира.

Литература

1. Байлагасов Л.В., Манышева Т.В. Эколого-экономические перемены в традиционном природопользовании алтай-кижи в постсоветский период // Проблемы региональной экологии. 2008. № 6. С. 140–144.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. 480 с.
3. Дьяконова В.П. Алтайцы: Материалы по этнографии теленгитов Горного Алтая. Горно-Алтайск: Юч-Сумер, 2001. 221 с.
4. Дьяконова В.П. Новое в быту тюркоязычных народов Тувы и Алтая // Историческая этнография: Традиции и современность. Л.: б/и, 1983. С. 25–31.
5. Кожемякин Е.А. Дискурс-анализ в современном социально-гуманитарном знании // Человек. Сообщество. Управление. 2006. № 3. С. 25–39.
6. Личность в социокультурном измерении: история и современность. М.: Индрик, 2007. 416 с.
7. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. 430 с.
8. Мухина В.С. Личность в условиях этнического возрождения и столкновения цивилизаций: XXI век // Развитие личности. 2002. № 1. С. 16–39.
9. Нуркова В.В. Зеркало с памятью: Феномен фотографии: Культурно-исторический анализ. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2006. 287 с.
10. Обухов А.С. Построение исследования человека в контексте традиционной культуры: проблемы и методы работы в экспедиционных условиях // Исследователь/Researcher. 2013. № 3–4. С. 8–33.
11. Обухов А.С. Психология личности в контексте реалий традиционной культуры. М.: Прометей, 2005. 320 с.
12. Обухов А.С. Экспедиция «на край света» // Народное образование. 2004. № 3. С. 175–184.
13. Обухов А.С., Овчинникова Ю.С., Ткаченко Н.В. Человек в контексте традиционной культуры: метапозиция и диалог между исследователями разных

References

1. Bailagasov L.V., Manysheva T.V. Ekologo-ekonomicheskie peremeny v traditsionnom prirodopol'zovanii altai-kizhi v postsovetskii period [Environmental and economic changes in traditional natural resource use of Altai-kizhi during Post-Soviet period]. *Problemy regional'noi ekologii [Problems of regional ecology]*, 2008, no. 6, pp. 140–144. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Pedagogika. 1991. 480 p. (In Russ.).
3. D'yakonova V.P. *Altaitsy: Materialy po etnografii telengitov Gornogo Altaya [Altaian: Materials on ethnography of Telengit of Gorny Altai]*. Gorno-Altai: Yuch-Sumer, 2001. 221 p. (In Russ.).
4. D'yakonova V.P. *Novoe v bytu tyurkoyazychnykh narodov Tuvy i Altaya [New aspects in way of life of Turkic-speaking peoples of Tuva and Altai]. Istoricheskaya etnografiya: Traditsii i sovremennost' [Historical ethnography: traditions and modernity]*. Leningrad: b/i, 1983, pp. 25–31. (In Russ.).
5. Kozhemyakin E.A. *Diskurs-analiz v sovremennom sotsial'no-gumanitarnom znanii [Discourse analysis in modern social and human sciences]. Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie [Human. Community. Management]*, 2006, no. 3, pp. 25–39. (In Russ.).
6. *Lichnost' v sotsiokul'turnom izmerenii: istoriya i sovremennost' [Personality in sociocultural dementio: history and modernity]*. Moscow: Indrik, 2007. 416 p. (In Russ.).
7. Mead M. *Kul'tura i mir detstva [Culture and world of childhood]*. Moscow: Nauka, 1988. 430 p. (In Russ.).
8. Mikhina V.S. *Lichnost' v usloviyakh etnicheskogo vozrozhdeniya i stolknoeniya tsivilizatsii: XXI vek [Personality in conditions of ethnic renainssance and clash of civilizations: XXI century]. Razvitie lichnosti [Development of personality]*, 2002, no. 1, pp. 16–39. (In Russ.).
9. Nurkova V.V. *Zerkalo s pamyat'yu: Fenomen fotografii: Kul'turno-istoricheskii analiz [A mirror with memory: Phenomenon of Photography: Cultural and historical analysis]*. Moscow: Ros. gos. гуманит. un-t, 2006. 287 p. (In Russ.).

- наук // Обсерватория культуры. 2019. № 4. С. 349–361. DOI:10.25281/2072-3156-2019-16-4-349-361
14. Обухов А.С., Пивоварова Е.П. Обрядовое сопровождение личности теленгитов Горного Алтая // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 161–168.
15. Обухов А.С., Ткаченко Н.В. Визуальные методы исследования обрядов: фиксация видимых социокультурных смыслов этнических культур // Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы III Ежегодной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева (10–11 мая 2018 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 244–247.
16. Обухов А.С. Трансформация жизни теленгитов селения Язула // Традиционная культура. 2021. Том 22. № 1. С. 157–166. DOI:10.26158/TK.2021.22.1.013
17. Овчинникова Ю.С. Бытование музыкального фольклора теленгитов селения Язула в условиях транзитивности // Традиционная культура. 2021. Том 22. № 1. С. 39–52. DOI:10.26158/TK.2021.22.1.003
18. Ойноткинова Н.Р. Полевое исследование современного обрядового фольклора алтайцев // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2015. № 4. С. 213–222.
19. Попов В.В., Музыка О.А. Концептуальный подход к транзитивному обществу // Грамота. 2016. № 12(74): в 3 ч. Ч. 3. С. 128–130.
20. Посконная Ж.В. Традиционное мировоззрение алтайцев: культ огня и феномен жизни // Вестник КемГУКИ. 2016. Том 35. С. 49–58.
21. Рэдклифф-Браун А.Р. Структура и функция в примитивном обществе. Очерки и лекции. М.: Восточная литература, 2001. 304 с.
22. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Институт психологии РАН; Академический проект, 1999. 320 с.
23. Толстых А.В. Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: Алетейя, 2000. 288 с.
24. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002. 557 с.
25. Тюхтенева С.П. Теленгиты республики Алтай. Между двумя переписями населения // Гуманитарные науки в Сибири. 2011. № 3. С. 43–45.
26. Федотова М.Г. К вопросу о методологии исследования транзитивного общества // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 28–32.
27. Халемба А. Теленгиты // Тюркские народы Сибири. М.: Наука, 2006. С. 512–532.
28. Чемчиева А.П. Современные демографические процессы в Республике Алтай: основные тенденции и особенности // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: История, филология. 2014. Том 13. Вып. 3: Археология и этнография. С. 288–296.
29. Community // The Concise Oxford Dictionary of Sociology / Ed. by Gordon Marshall. NY., Oxford: Oxford University Press, 1996. P. 72–73.
30. Leach C.W. Group – level self-defenition and self investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification // Journal of Personality and Social Psychology. 2008. Vol. 95. P. 144–165.
31. Tajfel H. Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 369 p.
10. Obukhov A.S. Postroenie issledovaniya cheloveka v kontekste traditsionnoi kul'tury: problem i metody raboty v ekspeditsionnykh usloviyakh [Organizing of the research of a man in the context of traditional culture: problems and methods of work in expeditionary conditions]. *Issledovatel'/Researcher*, 2013, no. 3–4, pp. 8–33. (In Russ.).
11. Obukhov A.S. Psikhologiya ichnosti v kontekste realii traditsionnoi kul'tury [Psychology of personality in the context of traditional culture]. Moscow: Prometei, 2005. 320 p. (In Russ.).
12. Obukhov A.S. Ekspeditsiya «nakrai sveta» [Expedition “at the ends of the earth”]. *Narodnoe obrazovanie [Popular education]*, 2004, no. 3, pp. 175–184. (In Russ.).
13. Obukhov A.S., Ovchinnikova Yu.S., Tkachenko N.V. Chelovek v kontekste traditsionnoi kul'tury: metapozitsiyai dialog mezhdu issledovatelyami raznykh nauk [Man in the Context of Traditional Culture: Metaposition and Dialogue between Researchers of Different Sciences]. *Observatoriya kul'tury [Observatory of Culture]*, 2019, no. 4, pp. 349–361. DOI:10.25281/2072-3156-2019-16-4-349-361 (In Russ.).
14. Obukhov A.S., Pivovarova E.P. Obryadovoe soprovozhdenie lichnosti telengitov Gornogo Altaya [Ritual support of a personality of Telengits of the Gorny Altai]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal [Siberian pedagogical journal]*, 2006, no. 5, pp. 161–168. (In Russ.).
15. Obukhov A.S., Tkachenko N.V. Vizual'nye metody issledovaniya obryadov: fiksatsiya vidimyykh sotsiokul'turnyykh smyslov etnicheskikh kul'tur [Visual methods of ritual research: fixation of observable sociocultural senses of ethnic cultures]. *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki [Social psychology: problems of theory and practice]. Proceedings of the Third Annual science-to-practice conference in the memory of M.Yu. Kondrat'eva (10–11 May, 2018)*. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2018, pp. 244–247. (In Russ.).
16. Obukhov A.S. Transformatsiya zhizni telengitov seleniya Yazula [The transformation of the life of the Yazula village Telengits]. *Tradicionnaya kultura [Traditional culture]*, 2021. Vol. 22, no.1, pp. 157–166. DOI:10.26158/TK.2021.22.1.013 (In Russ.).
17. Ovchinnikova Yu.S. Bytovaniye muzikal'nogo fol'klora telengitov seleniya Yazula v usloviyakh tranzitivnosti [The life of Telengit musical folklore in Yazula village in conditions of transitivity]. *Tradicionnaya kultura [Traditional culture]*, 2021. Vol. 2, no. 1, pp. 39–52. DOI:10.26158/TK.2021.22.1.003 (In Russ.).
18. Oinotkinova N.R. Polevoe issledovanie sovremennogo obryadovogo fol'klora altaitsev [Field research of actual ritual folklore of Altaian]. *Vestnik Rossiiskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda [Russian Humanitarion Scientific Foundation Bulletin]*, 2015, no. 4, pp. 213–222. (In Russ.).
19. Popov V.V., Muzyka O.A. Kontseptual'nyi podkhod k tranzitivnomu obshchestvu [Conceptual approach to transitive society]. *Gramota*, 2016. Vol. 3, no. 12(74), pp. 128–130. (In Russ.).
20. Poskonnaya Zh.V. Traditsionnoe mirovozzrenie altaitsev: kul't ognya i fenomen zhizni [Traditional worlview of Altaian: cult of the fire and phenomenon of life]. *Vestnik KemGUKI [Kemerovsky State University of Culture and Art Bulletin]*, 2016. Vol. 35, pp. 49–58.
21. Redkliff-Braun A.R. Struktura i funktsiya v primitivnom obshchestve. Ocherki i lektzii [Structure and function in primitive society. Essays and lectures]. Moscow: Vostochnaya literatura, 2001. 304 p. (In Russ.).
22. Stefanenko T.G. Etnopsikhologiya [Ethnopsychology]. Moscow: Institute of psychology of Ruassian Academy of Sciences; Akademicheskii proekt, 1999. 320 p. (In Russ.).

23. Tolstykh A.V. Opyt konkretno-istoricheskoi psikhologii lichnosti [Experience of concrete-historical psychology of personality]. Saint-Petersbourg: Aleteiya, 2000. 288 p. (In Russ.).
24. Toffler E. Shok budushchego [Future Shock]. Moscow: АСТ, 2002. 557 p. (In Russ.).
25. Tyukhteneva S.P. Telengity respubliki Altai. Mezhdvumya perepisyami naseleniya [Telengits of the Altai Republic. Between two population census]. *Gumanitarnye nauki v Sibiri* [Human sciences in Siberia], 2011, no. 3, p. 43–45. (In Russ.).
26. Fedotova M.G. K voprosu o metodologii issledovaniya tranzitivnogo obshchestva [Towards a problem of research methodology of transitive society]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and practice of social development], 2013, no. 6, pp. 28–32.
27. Khalemba A. Telengity [Telengit]. *Tyurkskie narody Sibiri* [Turkic peoples of Siberia]. Moscow: Nauka, 2006, pp. 512–532. (In Russ.).
28. Chemchieva A.P. Sovremennye demograficheskie protsessy v Respublike Altai: osnovnye tendentsii i osobennosti [Modern demographical processes in the Altai Republic: main tendencies and specifics]. *Vestn. Novosib. gos. un-ta. Seriya: Istoriya, filologiya* [Novosibirsk State University Bulletin: History, Philology], 2014. Vol. 13, issue 3: Archeology and ethnography, pp. 288–296. (In Russ.).
29. Community. *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*. Gordon Marshall (ed.). New York: Oxford: Oxford University Press, 1996, pp. 72–73.
30. Leach C.W. Group – level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 95, pp. 144–165.
31. Tajfel H. Human groups and social categories: Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. 369 p.

Информация об авторах

Алексей Сергеевич Обухов, кандидат психологических наук, доцент, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского, Институт образования (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-3901>, e-mail: a.obukhov@redu.ru

Юлия Сергеевна Овчинникова, кандидат культурологии, доцент кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4718-6415>, e-mail: julia.barkova@gmail.com

Наталья Владимировна Ткаченко, кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>, e-mail: tkachenkonv@mgppu.ru

Information about the authors

Alexey S. Obukhov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Senior Researcher, Pinsky Center for General and Extracurricular Education, Institute of Education of the State University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-3901>, e-mail: a.obukhov@redu.ru

Yulia S. Ovchinnikova, PhD in Culture Studies, Associate Professor, Department of Comparative Literature and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4718-6415>, e-mail: julia.barkova@gmail.com

Natalia V. Tkachenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Ethnopsychology and Psychological Problems of Polycultural Education, Faculty of social psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0315-8511>, e-mail: tkachenkonv@mgppu.ru

Получена 04.07.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 04.07.2020

Accepted 27.04.2022

Русскоязычная версия опросника духовных переживаний

О.А. Сычев

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина
(ФГБОУ ВПО «АГГПУ имени В.М. Шукшина»), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, E-mail: osn1@mail.ru

А.М. Беспалов

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина
(ФГБОУ ВПО «АГГПУ имени В.М. Шукшина»), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3518-4554>, e-mail: bam56@mail.ru

И.В. Аношкин

Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского
(ФГБОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»), г. Симферополь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-9584>, e-mail: iva105@mail.ru

М.С. Власов

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина
(ФГБОУ ВПО «АГГПУ имени В.М. Шукшина»), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7848-5114>, e-mail: vlasov_mikhailo@mail.ru

В статье представлены результаты разработки русскоязычной версии опросника духовных переживаний Д. Дэвиса с коллегами, предназначенного для измерения духовных переживаний, связанных с различными объектами: Бог, трансцендентность, человечество, природа, самость. Для апробации русскоязычной версии был проведен опрос в онлайн- или бланковой форме на выборке, включающей 412 человек (70% женщин) в возрасте от 17 до 69 лет ($M=26,8$; $SD=9,65$). В ходе анализа валидности шкал использовался комплекс методик, измеряющих религиозную духовность, веру в паранормальное, глобальную социальную идентификацию, чувство связи с природой, гедоническую и эвдемоническую ориентации, моральные основания и субъективное благополучие. Результаты КФА показали хорошее соответствие теоретической структуры данным. Все шкалы имеют высокую надежность (0,73–0,95). Валидность шкал подтверждается корреляциями с соответствующими показателями: шкала «Бог» показала наибольшую связь с религиозной духовностью, шкала «Человечество» наиболее тесно связана с глобальной социальной идентификацией, шкала «Природа» сильно коррелирует с чувством связи с природой. Шкалы опросника показали ожидаемые связи с эвдемонической ориентацией, моральными основаниями, верой в сверхъестественное и субъективным благополучием. С помощью анализа латентных профилей были выделены четыре группы: с высокой, средней, низкой общей духовностью и со светской духовностью. Приведены данные о гендерных различиях по шкалам и описательные статистики, которые могут использоваться в качестве ориентировочных норм.

Ключевые слова: духовность, духовные переживания, религиозность, вера в сверхъестественное, моральные основания, связь с природой.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных своих коллег Е.В. Разгоняеву, С.Б. Орлова и И.С. Шестакову.

Для цитаты: Сычев О.А., Беспалов А.М., Аношкин И.В., Власов М.С. Русскоязычная версия опросника духовных переживаний // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 98–107. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180211>

Russian Version of the Sources of Spirituality Scale

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Alexander M. Bepalov

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3518-4554>, e-mail: bam56@mail.ru

Igor' V. Anoshkin

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-9584>, e-mail: iva105@mail.ru

Mikhail S. Vlasov

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7848-5114>, e-mail: vlasov_mikhailo@mail.ru

The article presents the results of development of the Russian version of Sources of Spirituality Scale (SOS-Ru scale) based on the SOS scale by Davis et al. for assessing spiritual experiences connected with different objects: Theistic, Transcendent, Human, Nature, Self. Approbation of the Russian version was realized in the sample comprising 412 participants (70% were women) at the age from 17 till 69 y.o. ($M=26.8$; $SD=9.65$) who completed online or pen-and-pencil survey. During analysis of validity, we used tests which assess religious spirituality, paranormal beliefs, global social identification, connectedness to nature, hedonism and eudemonia, moral foundations and subjective well-being. The results of CFA confirmed theoretical structure of the SOS-Ru scale. The reliability of subscales was high (0.73–0.95). Validity of subscales was confirmed by correlations with relevant indicators: the Theistic subscale showed the highest correlations with religious spirituality, the Human subscale was most related with global social identification, the Nature subscale was highly correlated with connectedness to nature. The subscales of the SOS-Ru scale showed expected correlations with eudemonia, moral foundations, paranormal beliefs and well-being. Using latent profile analysis we elicited groups with high, moderate, low levels of general spirituality and a group with secular spirituality. The data on gender differences and descriptive statistics which may be used as approximate statistical norms are presented.

Keywords: spirituality, spiritual experiences, religiosity, paranormal beliefs, moral foundations, connectedness to nature.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection to E.V. Razgonyaeva, S.B. Orlov and I.S. Shestakova.

For citation: Sychev O.A., Bepalov A.M., Anoshkin I.V., Vlasov M.S. Russian Version of the Sources of Spirituality Scale. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 98–107. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180211> (In Russ.).

Введение

В последние десятилетия в науке отмечается рост интереса к духовности [1; 2; 5; 8; 15; 23]. Проблема духовности в публикациях теснит более традиционную тему религиозности, что отражает не только смену научной моды, но и происходящие социокультурные изменения, связанные с распространением различных форм «нетрадиционной» духовности. Понятие «духовность» отличается широтой, позволяющей охватить разнообразные формы религиозной духовности (включая внецерковную, индивидуальную религиозность) и различные проявления духовной жизни, которые вовсе не связаны с религиозной верой.

Отечественная психодиагностика испытывает дефицит методик диагностики духовности. Среди ме-

тодик, применяющихся в российских исследованиях, в первую очередь необходимо указать учитывающую лишь религиозную духовность методику «Инспирит» [4; 21] и недавно адаптированную методику «Духовная личность» [7]. В нашей стране также была разработана методика «Иерархия личности» Е.В. Шестуна с соавторами, позволяющая выявить духовный уровень в иерархии личности, характеризуемый авторами через приоритетность реализации своего предназначения, духовного роста и развития [14]. Другие методики не получили распространения по причине теоретических или психометрических проблем.

Ввиду доступности множества статей с теоретическим анализом духовности [5; 8; 15 и др.], рассмотрим лишь наиболее важные для диагностики духовности теоретические положения. К их числу относится мне-

ние о сложной многокомпонентной, многоуровневой структуре духовности [5; 8; 23], из которого следует, что попытки измерения духовности с помощью одношкальных методик едва ли оправданы. Разнообразие форм и проявлений духовности, сложность ее структуры объясняют разнообразие подходов к диагностике духовности в зарубежной психологии: в обзоре 2010 года рассмотрены 24 методики [20].

Среди основных характеристик духовности многие исследователи отмечают свойственное духовным людям переживание близости к священному, возвышенному, в роли которых могут выступать различные объекты: бытие Бога, Бог, Дух, высшая истина, человечество и т. п. [20]. По словам В.В. Знакова, «...духовные устремления человека отражают его попытки выйти за пределы обыденной жизни и прикоснуться к иному, более глубокому и одновременно возвышенным уровням человеческого бытия» [5, с. 29–30].

В числе других важных характеристик духовности отмечается ее связь с верой в сверхъестественное, причем некоторые считают подобные верования одним из определяющих признаков духовности [22]. В пятифакторной модели духовности Д.А. Макдональда вера в сверхъестественное образует отдельный фактор, умеренно связанный с фактором духовного опыта [23]. Известное теоретическое представление о связи духовности и нравственности [5; 8] подтверждается лишь редкими эмпирическими исследованиями: например, было показано, что духовные переживания являются медиатором связи религиозности с моральными чувствами [18].

Духовность рассматривается как признак психологического благополучия, однако результаты исследований показывают, что разные компоненты духовности связаны с ним в разной мере: существенную корреляцию показывает лишь одна составляющая духовности, которую обозначают как экзистенциальное благополучие [24]. В контексте современных представлений о гедоническом и эвдемоническом благополучии [19; 25] разумным выглядит предположение о том, что духовность должна быть связана с эвдемоническим благополучием, отражающим стремление человека к осмысленной жизни, направленной на реализацию собственного потенциала и предназначения.

Поскольку для измерения духовности необходимо операционализируемое определение этого понятия, опираясь на рассмотренные выше общепризнанные характеристики, можно определить духовность как чувство связи или единения с чем-либо священным и стремление к нему [16]. Подобное определение не исчерпывает духовности во всей ее полноте, однако в нем отмечен один из важнейших признаков, позволяющий не только отграничить духовное от бездуховного, но и систематизировать разнообразные формы духовного опыта в зависимости от того, что именно субъект рассматривает в качестве священного.

В основанной на таком понимании духовности концепции Э. Вортингтона [27] духовность разделяется в зависимости от объекта, вызывающего чувство связи или единения, на четыре типа: религиозную (близость к Богу), гуманистическую (близость к чело-

вечеству), натуралистическую (близость к природе) и трансцендентную (близость к космосу, бесконечности, трансцендентности). Религиозная духовность включает в себя переживание близости, связанности, единения с Богом, с высшей силой. Гуманистическая духовность характеризуется переживанием связанности и единения с другими людьми или человечеством в целом. Натуралистическая духовность характеризуется переживанием близости и единения с природой. Трансцендентная духовность включает переживание близости, связанности и единения с чем-то сверхъестественным, выходящим за пределы физической реальности и невыразимым словами.

На основе данной концепции Д. Дэвис с коллегами [16] разработали «Опросник духовных переживаний», измеряющий опыт переживаний, связанных с каждым из перечисленных выше объектов. К числу объектов духовных переживаний авторами была добавлена самость, как источник переживаний целостности «Я», однако позднее они отказались от соответствующей шкалы ввиду дискуссионности ее обоснования [26]. В ходе адаптации опросника мы сохранили эту шкалу, оставляя решение о ее необходимости пользователям методики.

Методы

Целью данного исследования стала разработка русскоязычной версии опросника духовных переживаний. На основе результатов прошлых исследований были выдвинуты следующие предположения.

1. Шкала «Бог» тесно связана с религиозной духовностью.
2. Шкала «Человечество» тесно связана с глобальной социальной идентификацией.
3. Шкала «Природа» коррелирует с чувством связи с природой.
4. Шкала «Трансцендентность» тесно связана с верой в сверхъестественные явления.
5. Все шкалы опросника связаны с моралью, эвдемонической ориентацией и субъективным благополучием.
6. Профиль по шкалам позволяет выделить разные типы духовности.

Общая выборка объемом в 412 человек была образована из двух групп. Первая группа, проходившая опрос в бланковой форме, включала 250 студентов очного и заочного отделений двух вузов г. Бийска (68% женщин, ср. возраст $M = 24,04$; $SD = 7,93$). Эта группа отвечала на вопросы всех перечисленных далее методик, за исключением BIDR. Вторая группа из 162 человек (74% женщин, ср. возраст $M = 31,06$; $SD = 10,51$) проходила онлайн-опрос, включающий ОДП и опросник социальной желательности BIDR.

Методики. Опросник духовных переживаний (ОДП) Д. Дэвиса с соавторами [16] состоит из 18 пунктов, описывающих различные духовные переживания, связанные с различными источниками: Богом, трансцендентностью, человечеством, природой и самостью. Два специалиста сделали перевод текста

на русский язык (см. Приложение), который затем обсуждался и уточнялся с участием трех экспертов, занимающихся философскими и психологическими исследованиями духовности.

В ходе валидизации использовался комплекс методик, измеряющих различные проявления духовности и близкие к ней психологические конструкты.

- Методика «Инспирит» Дж. Касса с соавторами [4; 21], измеряющая религиозную духовность.

- Шкала веры в паранормальное Дж. Тобасика в адаптации Д.С. Григорьева [3], включающая семь субшкал: «Традиционная религиозная вера», «Психоспособности», «Колдовство», «Суеверия», «Спиритизм», «Экстраординарные формы жизни» и «Предсказания».

- Методика «Глобальная социальная идентификация» Г. Риза в адаптации Т.А. Нестика [6] для измерения готовности личности отождествлять себя с человечеством.

- Шкала связи с природой Ф.С. Майера и С.М. Франц в адаптации К. А. Чистопольской с соавторами [13].

- Опросник моральных оснований (MFQ) Дж. Грэхема и др. в адаптации О.А. Сычева, И.Н. Протасовой и К.И. Белоусова [12]. Опросник включает пять шкал: «Забота», «Справедливость», «Лояльность», «Уважение» и «Чистота». Первые две шкалы относятся к индивидуализирующим моральным основаниям (ИМО), а последние три — к сплачивающим (СМО).

- Опросник гедонической и эвдемонической ориентаций (ОГЭ), разработанный О.А. Сычевым и И.В. Аношкиным [11] на основе методики К. Петерсона [25].

- Шкала субъективного благополучия Э. Динера в адаптации Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева [9].

- Для оценки тенденции к социальной желательности использовалась методика VIDR Д. Паулуса в адаптации Е.Н. Осина [10].

Результаты

С целью анализа соответствия теоретической пятифакторной структуры опросника данным был выполнен конфирматорный факторный анализ (КФА)

с использованием алгоритма MLR. В ходе КФА каждый пункт рассматривался в качестве индикатора соответствующего шкале латентного фактора, все факторы могли свободно коррелировать друг с другом. Результаты показали хорошее соответствие модели (рис. 1) данным: $\chi^2 = 260,16$; $df = 125$; $p < 0,001$; CFI = 0,962; TLI = 0,953; RMSEA = 0,051; N = 412.



Рис. 1. Факторная модель ОДП
(все коэффициенты значимы при $p < 0,01$)

Описательная статистика по шкалам (табл. 1) свидетельствует о том, что средние значения близки к центру пятибалльной шкалы, а стандартное отклонение близко к единице. Все шкалы коррелируют между собой.

Для анализа валидности были вычислены коэффициенты корреляции шкал ОДП с другими шка-

Таблица 1
Описательная статистика, интеркорреляции и надежность по шкалам ОДП (N = 412)

Шкалы	Бог	Трансцендентность	Человечество	Природа	Самость
Бог	—				
Трансцендентность	0,55*	—			
Человечество	0,48*	0,35*	—		
Природа	0,52*	0,34*	0,61*	—	
Самость	0,62*	0,41*	0,55*	0,53*	—
Средние	2,85	2,94	3,44	3,35	2,74
Стандартные отклонения	0,90	1,17	0,79	1,05	1,03
Надежность (α -Кронбаха)	0,73	0,95	0,79	0,92	0,92

Примечание: «*» — $p < 0,001$.

лами (табл. 2). В пользу конвергентной валидности шкалы «Бог» свидетельствует ее высокая корреляция с религиозной духовностью и религиозной верой. Конструктивная валидность этой шкалы подтверждается корреляциями со шкалами СМО, измеряющими приверженность консервативным моральным ценностям.

Конструктивная валидность шкалы «Трансцендентность» подтверждается корреляциями с такими показателями, как религиозная духовность и вера, глобальная социальная идентификация, связь с природой, вера в спиритизм, колдовство и предсказания. Конвергентная валидность шкалы «Человечество» подтверждается тем, что наибольшую по величине корреляцию она показывает с глобальной социальной идентификацией. В пользу ее конструктивной валидности свидетельствует связь с эвдемонической ориентацией.

Конвергентная валидность шкалы «Природа» подтверждается тем, что наибольшую корреляцию она показала со шкалой связи с природой. Также выявлены корреляции этой шкалы с глобальной социальной идентификацией, эвдемонической ориентацией, моральными основаниями заботы и чистоты. Конструктивную валидность шкалы «Самость» подтверждают корреляции с эвдемонической ориентацией и субъективным благополучием.

Духовные переживания (кроме шкалы «Трансцендентность») показали прямую связь с субъективным благополучием. Выявлены связи духовных переживаний с моральными основаниями, причем наиболее тесные связи с ИМО показывают шкалы «Природа» и «Самость», в то время как с СМО наи-

более тесно коррелирует шкала «Бог». Шкалы «Бог» и «Трансцендентность» демонстрируют существенные связи со шкалой традиционной религиозности и многими другими шкалами веры в паранормальные явления. Шкалы «Человечество», «Природа» и «Самость» показывают лишь отдельные умеренные корреляции с верой в паранормальные явления, а связи с традиционной религиозностью, хотя и значимы, но довольно малы по величине.

Лишь одна из пяти шкал — «Самость» — показала слабую, но статистически значимую связь с тенденцией к социально-желательным ответам ($r = 0,17; p < 0,05$). Слабая связь на уровне тенденции ($p < 0,10$) с социальной желательностью обнаружилась для шкал «Природа» и «Человечество» ($r = 0,15$ для каждой).

Чтобы проверить гипотезу о возможности выделения по шкалам опросника разных типов духовности был проведен анализ латентных профилей с числом латентных классов от двух до семи. На основе величины энтропии (0,86) и максимального снижения величины Байесовского информационного критерия было выбрано решение с четырьмя классами. Представленные в наглядной форме на рис. 2 результаты анализа свидетельствуют о наличии одного «светского» типа духовности (класс 1) и трех «гармоничных» типов, сочетающих компоненты как религиозно-мистического, так и светского характера на низком, умеренном или высоком уровне (классы 2–4).

Анализ распределения по шкалам ОДП свидетельствует о значимом отклонении от нормального закона: значения критерия Шапиро–Уилка лежат в пределах

Таблица 2
 Коэффициенты корреляции шкал ОДП с внешними критериями валидности (N = 250)

Методики и шкалы	Шкалы ОДП				
	Бог	Трансцендентность	Человечество	Природа	Самость
Инспирит, Религиозная духовность	0,80***	0,47***	0,25***	0,23***	0,19**
ОГЭ, Эвдемония	0,32***	0,36***	0,46***	0,43***	0,41***
ОГЭ, Гедонизм	0,00	0,12	0,15*	0,14*	0,24***
Глобальная социальная идентификация	0,32***	0,44***	0,63***	0,40***	0,44***
Связь с природой	0,32***	0,48***	0,47***	0,58***	0,45***
MFQ, Забота	0,20**	0,27***	0,25***	0,38***	0,34***
MFQ, Справедливость	0,10	0,15*	0,15*	0,30***	0,33***
MFQ, Лояльность	0,38***	0,23***	0,27***	0,32***	0,28***
MFQ, Уважение	0,49***	0,28***	0,28***	0,24***	0,25***
MFQ, Чистота	0,38***	0,32***	0,30***	0,37***	0,33***
MFQ, ИМО	0,16*	0,22***	0,21***	0,36***	0,35***
MFQ, СМО	0,47***	0,31***	0,32***	0,35***	0,32***
PBS, Традиционная религиозная вера	0,70***	0,45***	0,22***	0,21***	0,16*
PBS, Пси-способности	0,37***	0,33***	0,14*	0,07	0,02
PBS, Колдовство	0,40***	0,39***	0,16*	0,17**	0,05
PBS, Суеверия	0,29***	0,26***	0,13*	0,05	-0,02
PBS, Спиритизм	0,42***	0,44***	0,16**	0,18**	0,05
PBS, Экстраординарные формы жизни	0,17**	0,32***	0,10	0,08	0,04
PBS, Предсказания	0,42***	0,36***	0,18**	0,22***	0,07
SWLS, Субъективное благополучие	0,18**	0,10	0,23***	0,13*	0,31***

Примечание: «*» — $p < 0,05$; «**» — $p < 0,01$; «***» — $p < 0,001$.

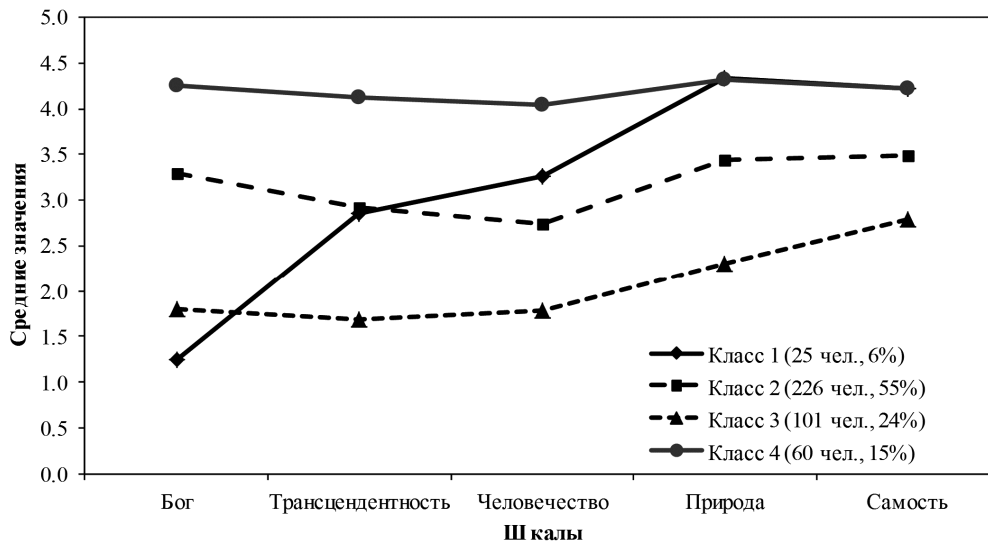


Рис. 2. Результаты анализа латентных профилей по шкалам ОДП

0,970–0,986 ($p < 0,01$), однако величина коэффициентов асимметрии является небольшой: от -0,35 до 0,16 для разных шкал. Духовные переживания, выражающиеся в чувстве связи Богом и природой, оказались более свойственны женщинам (табл. 3).

Для анализа возрастных различий по шкалам ОДП с помощью критерия Краскела–Уоллиса

была проверена гипотеза об однородности медианных значений в разных возрастных группах. Статистически значимый эффект возраста обнаружен по шкалам: «Бог» ($\chi^2(4) = 50,33; p < 0,001$), «Трансцендентность» ($\chi^2(4) = 23,02; p < 0,001$), «Человечество» ($\chi^2(4) = 18,12; p < 0,01$) и «Природа» ($\chi^2(4) = 27,69; p < 0,001$).

Таблица 3

Гендерные различия по шкалам ОДП

Шкалы	Средние		Стд. откл.		d-Коэна	U	Z	p
	Ж (290)	М (120)	Ж	М				
Бог	3,04	2,70	1,12	1,23	0,29	14473,5	2,57	0,010
Трансцендентность	2,86	2,64	0,92	1,06	0,22	15217	1,88	0,060
Человечество	2,77	2,65	0,96	1,15	0,12	16329,5	0,99	0,322
Природа	3,46	3,12	0,98	1,16	0,33	14426,5	2,75	0,006
Самость	3,44	3,48	0,77	0,83	-0,05	16795	-0,56	0,578

Примечание: Ж – женщины; М – мужчины; в скобках указан объем выборки N; Стд. откл. – стандартные отклонения; U – значения U-критерия Манна–Уитни; Z – значения Z-статистики для U-критерия; p – уровень значимости.

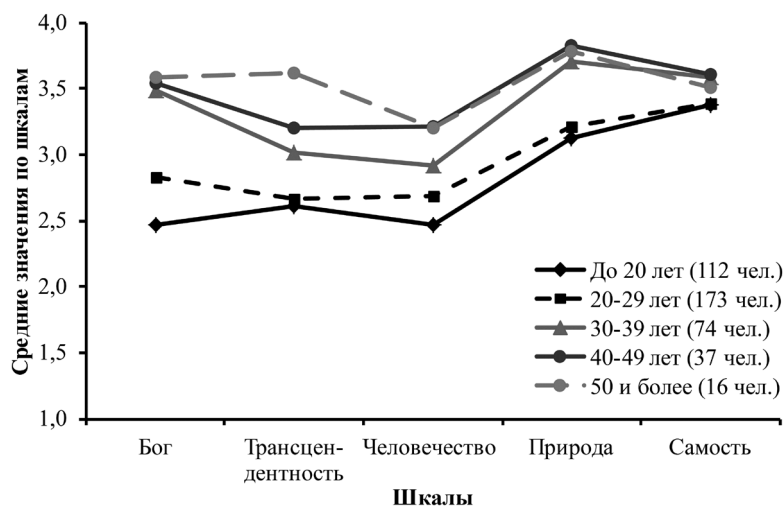


Рис. 3. Средние значения по шкалам ОДП в разных возрастных группах

Представленные на рис. 3 средние значения иллюстрируют тенденцию к росту духовных переживаний в зрелом возрасте, причем наиболее ярко эта тенденция проявляется в отношении шкал «Бог» и «Трансцендентность». Группы с разным уровнем образования также показывают статистически значимые различия по всем шкалам (рис. 4) по критерию Краскела–Уоллиса ($p < 0,01$).

Наиболее различающиеся по шкалам опросника группы (с неоконченным высшим и высшим образованием) существенно отличаются друг от друга по возрасту. Ковариационный анализ при контроле возраста показал, что для шкалы «Бог» статистически значимым остается только вклад возраста, для шкалы «Самость» — вклад уровня образования, для остальных шкал значимыми факторами являются как возраст, так и образование.

Обсуждение результатов

Результаты исследования свидетельствуют о том, что русскоязычная версия ОДП характеризуется высокой надежностью шкал, а ее факторная структура хорошо соответствует данным. Конвергентная валидность шкал «Бог», «Человечество» и «Природа» подтверждается высокими корреляциями с методиками, измеряющими аналогичные психологические конструкты. Для шкал «Трансцендентность» и «Самость» проверялась конструктивная валидность: она подтверждается ожидаемыми корреляциями с другими психологическими конструктами, которые должны быть связаны с соответствующими аспектами духовности. Шкала «Трансцендентность» показала тесные связи с верой в сверхъестественные явления, выступающей в качестве одной из составляющих духовности [23]. Тесная связь шкалы «Самость» с субъективным благополучием подтверждает важ-

ный вклад в благополучие переживания единства и целостности «Я».

В ходе проверки конструктивной валидности шкал подтвердилось распространенное в теоретических работах, но слабо исследованное представление о связи духовности и нравственности [5; 8]. Можно отметить, что СМО показали наибольшую корреляцию с религиозной духовностью (измеренной по шкале «Бог»), в то время как ИМО сильнее всего связаны со шкалами, характеризующими, скорее, светский тип духовности (шкалы «Природа» и «Самость»), что хорошо соответствует положениям теории моральных оснований [17]. Несмотря на позитивную общественную оценку духовности, влияние тенденции к социально-желательным ответам на результаты в условиях анонимного опроса оказалось несущественным для большинства шкал.

Профили духовности, выявленные в данном исследовании, оказались не тождественными тем, что были обнаружены авторами оригинальной англоязычной версии [16], в частности, не выявлен профиль с явным приоритетом религиозной духовности. Это может быть следствием либо недостаточной репрезентативности выборки, в которую могли не попасть глубоко верующие люди, либо редкости подобной формы духовности в российской популяции.

Заключение

Диагностика духовных переживаний с учетом их источника позволяет получить относительно дифференцированную и содержательную характеристику духовной сферы независимо от религиозности. С помощью предложенной версии ОДП, обладающей отличными психометрическими характеристиками, можно полнее исследовать проявления духовности с учетом разнообразных духовных переживаний.

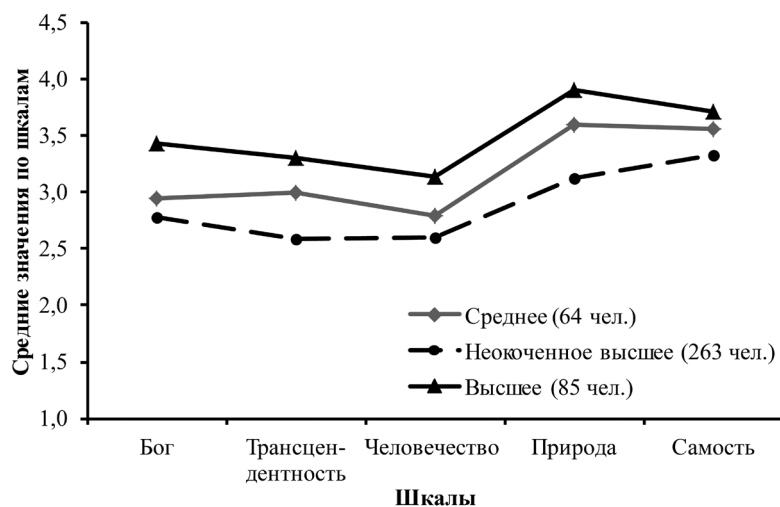


Рис. 4. Средние значения по шкалам ОДП в группах с различным уровнем образования

Опросник духовных переживаний

Пожалуйста, укажите степень Вашего согласия с приведенными утверждениями. Варианты ответа: 1 — совершенно не согласен; 2 — не согласен; 3 — ни да, ни нет; 4 — согласен; 5 — полностью согласен.

	1	2	3	4	5
1. У меня было ощущение чего-то бесконечного					
2. Я чувствовал, что Бог рядом					
3. Я чувствовал себя полностью верным себе					
4. Я чувствовал единство с природой					
5. Я чувствовал свою связь со всем человечеством					
6. Я чувствовал свою связь с невыразимой силой бытия					
7. Я чувствовал свою близость к Богу					
8. У меня было ощущение единства своего внутреннего мира					
9. Я ощущал свою связь с природой					
10. Я ощущал свою близость ко всему человечеству					
11. Я чувствовал единство с чем-то, что не могу описать словами					
12. Я знал, что Бог со мной					
13. Я чувствовал себя соответствующим своей сущности					
14. Я ощущал свою близость к природе					
15. Я ощущал единство со всем человечеством					
16. Я чувствовал присутствие чего-то из другого мира или измерения					
17. Я чувствовал присутствие Бога					
18. У меня было чувство своей целостности					

Литература

1. Братусь Б.С. Психология и духовность — две вещи несовместные? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Том 16. № 3. С. 470—478. DOI: 10.17323/1813-8918-2019-3-470-478
2. Воробьева Л.И. «Духовность» в психологии: философско-методологический анализ // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 32—40. DOI: 10.17759/chp.2019150304.
3. Григорьев Д.С. Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 2. С. 132—145.
4. Груздев Н.В., Спивак Д.Л. Базовые факторы индукции измененных состояний сознания (на примере физиологических родов) // Психологический журнал. 2006. Том 27. № 3. С. 78—85.
5. Знаков В.В. Новые тенденции в исследовании психологии духовности // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 20—32.
6. Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Психология глобальных рисков. М.: Институт психологии РАН, 2018. 402 с.
7. Ожиганова Г.В. Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 4. С. 160—176. DOI: 10.17759/exppsy.2019120413
8. Ожиганова Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: ИП РАН, 2016. 282 с.
9. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
10. Осин Е.Н. Проблема социальной желательности в исследованиях личностного потенциала // Личностный

References

1. Bratus' B.S. Psikhologiya i dukhovnost' — dve veshchi nesovmestnye? [Are Psychology and Spirituality Incompatible?]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology Journal of Higher School of Economics], 2019. Vol. 16, no. 3, pp. 470—478. DOI:10.17323/1813-8918-2019-3-470-478. (In Russ.).
2. Vorob'eva L.I. «Dukhovnost'» v psikhologii: filosofsko-metodologicheskii analiz ["Spirituality" in Psychology: a Philosophical and Methodological Analysis]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 32—40. DOI:10.17759/chp.2019150304 (In Russ.).
3. Grigor'ev D.S. Adaptatsiya i validizatsiya shkaly very v paranormal'noe Dzh. Tobasika [Russian Adaptation and Validation of Tobacyk's Revised Paranormal Belief Scale]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 132—145. (In Russ.).
4. Gruzdev N.V., Spivak D.L. Bazovye faktory induktsii izmenennykh sostoyanii soznaniya (na primere fiziologicheskikh rodov) [The basic factors of altered states of consciousness induction (by the example of physiological labour)]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2006. Vol. 27, no. 3, pp. 78—85. (In Russ.).
5. Znakov V.V. Noveye tendentsii v issledovanii psikhologii dukhovnosti [New research tendencies in psychology of spirituality]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2018, no. 4, pp. 20—32. (In Russ.).
6. Nestik T.A., Zhuravlev A.L. Psikhologiya global'nykh riskov [Psychology of global risks]. Moscow: IPAN Publ., 2018. 402 p. (In Russ.).
7. Ozhiganova G.V. Adaptatsiya oprosnika «Dukhovnaya lichnost'» na russkoyazychnoi vyborke [Adaptation of spiritual personality inventory on the russian sample]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 160—176. DOI:10.17759/exppsy.2019120413 (In Russ.).

- потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 454–468.
11. Сычев О.А., Аношкин И.В. Апробация русскоязычной версии опросника эвдемонической и гедонической ориентаций [Электронный ресурс] // Психологическое благополучие современного человека: материалы Международной заочной научно-практической конференции (20 марта 2019 г.). Екатеринбург: УрГПУ, 2019. С. 167–171. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41381111_18544289.pdf (дата обращения: 03.02.2020)
12. Сычев О.А., Протасова И.Н., Белоусов К.И. Диагностика моральных оснований: апробация русскоязычной версии опросника MFQ // Российский психологический журнал. 2018. Том 15. № 3. С. 88–115. DOI: 10.21702/rpj.2018.3.5
13. Чистопольская К.А., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л., Семикин Г.И. Связь с природой: вклад в душевное благополучие // Перспективы психологической науки и практики: сб. статей Международной научно-практической конференции. М.: МГУДТ, 2017. С. 764–767.
14. Шестун Е.В., Морозова Е.А., Подоровская И.А., Устюжанинова Е.Н. Возможности диагностики личностных уровней с помощью методики «иерархия личности» // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. С. 69–81.
15. Эммонс Р.А. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2004. 414 с.
16. Davis D.E., Rice K., Hook J.N., Van Tongeren D.R., DeBlaere C., Choe E., Worthington Jr E.L. Development of the Sources of Spirituality Scale // Journal of Counseling Psychology. 2015. Vol. 62(3). P. 503–513.
17. Graham J., Haidt J. Beyond beliefs: Religions bind individuals into moral communities // Personality and Social Psychology Review. 2010. Vol. 14(1). P. 140–150. DOI: 10.1177/1088868309353415
18. Hardy S., Zhang Z., Skalski J., Melling B., Brinton C. Daily Religious Involvement, Spirituality, and Moral Emotions // Psychology of Religion and Spirituality. 2014. Vol. 6(4). P. 338–348. DOI: 10.1037/a0037293
19. Huta V. Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings // Handbook of eudaimonic well-being. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2016. P. 215–231.
20. Kapuscinski A.N., Masters K.S. The current status of measures of spirituality: A critical review of scale development // Psychology of Religion and Spirituality. 2010. Vol. 2(4). P. 191–205. DOI: 10.1037/a0020498
21. Kass J.D., Friedman R., Leserman J., Zuttermeister P.C., Benson H. Health Outcomes and a New Index of Spiritual Experience // Journal for the Scientific Study of Religion. 1991. Vol. 30(2). P. 203–211. DOI: 10.2307/1387214
22. Lindem M., Blomqvist S., Takada M. Distinguishing spirituality from other constructs: Not a matter of well-being but of belief in supernatural spirits // The Journal of Nervous and Mental Disease. 2012. Vol. 200(2). P. 167–173. DOI: 10.1097/NMD.0b013e3182439719
23. MacDonald D.A. Spirituality: Description, measurement, and relation to the five factor model of personality // Journal of personality. 2000. Vol. 68(1). P. 153–197.
24. Migdal L., MacDonald D.A. Clarifying the Relation Between Spirituality and Well-Being: // The Journal of Nervous and Mental Disease. 2013. Vol. 201(4). P. 274–280. DOI: 10.1097/NMD.0b013e318288e26a
25. Peterson C., Park N., Seligman M.E.P. Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty
8. Ozhiganova G.V. Dukhovnye sposobnosti kak resurs zhiznedeyatel'nosti [Spiritual capacities as a resource of life activity]. Moscow: IPRAN Publ., 2016. 282 p. (In Russ.).
9. Osin E.N., Leontiev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspress-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya [Approbation of Russian versions of two subjective well-being scales]. *Materialy Tretiey Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa [Proceedings of the Third all Russia Congress of Sociology]*. Moscow: Institut sotsiologii RAN Publ., Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov, 2008. (In Russ.).
10. Osin E.N. Problema sotsial'noi zhelatel'nosti v issledovaniyakh lichnostnogo potentsiala [The problem of social desirability in the research of personal potential]. In Leontiev, D.A. (ed.), *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika [Personal Potential: Structure and diagnostics]*. Moscow: Smysl Publ., 2011, pp. 454–468. (In Russ.).
11. Sychev O.A., Anoshkin I.V. Aprobatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika evdemonicheskoi i gedonicheskoi orientatsii [Approbation of the russian version of orientations to happiness scale]. *Materialy Mezhdunarodnoi zaachnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhologicheskoe blagopoluchie sovremennogo cheloveka" (20 marta 2019 g.) [Elektronnyi resurs]. [Proceedings of the Scientific and Practical Conference "Psychological well-being of modern human"]*. Yekaterinburg: UrGPU Publ., 2019, pp. 167–171. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41381111_18544289.pdf (Accessed 03.02.2020). (In Russ.)
12. Sychev O.A., Protasova I.N., Belousov K.I. Diagnostika moral'nykh osnovanii: aprobatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika MFQ [Diagnosing Moral Foundations: Testing of the Russian Version of the Moral Foundations Questionnaire]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2018. Vol. 15, no. 3, pp. 88–115. DOI:10.21702/rpj.2018.3.5 (In Russ.).
13. Chistopol'skaya K.A., Enikolopov S.N., Nikolaev E.L., Semikin G.I. Svyaz' s prirodoy: vklad v dushevnoe blagopoluchie [Nature connectedness and its contribution to mental health]. *Sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Perspektivy psikhologicheskoi nauki i praktiki" [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Prospects of psychological science and practice"]*. Moscow: MGUDT Publ., 2017, pp. 764–767. (In Russ.).
14. Shestun E.V., Morozova E.A., Podorovskaya I.A., Ustyuzhaninova E.N. Vozmozhnosti diagnostiki lichnostnykh urovnei s pomoshch'yu metodiki «ierarkhiya lichnosti» [The method of "personality's hierarchy" and its potential of personality's levels diagnostics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 2010, no. 1, pp. 69–81. (In Russ.).
15. Emmons R.A. Psikhologiya vysshikh ustremlenii: motivatsiya i dukhovnost' lichnosti [The psychology of ultimate concerns. Motivation and spirituality in personality]. Moscow: Smysl, 2004. 414 p. (In Russ.).
16. Davis D.E., Rice K., Hook J.N., Van Tongeren D.R., DeBlaere C., Choe E., Worthington Jr E.L. Development of the Sources of Spirituality Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 2015. Vol. 62, no. 3, pp. 503–513.
17. Graham J., Haidt J. Beyond beliefs: Religions bind individuals into moral communities. *Personality and Social Psychology Review*, 2010. Vol. 14, no. 1, pp. 140–150. DOI:10.1177/1088868309353415.
18. Hardy S., Zhang Z., Skalski J., Melling B., Brinton C. Daily Religious Involvement, Spirituality, and Moral Emotions. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2014. Vol. 6, no. 4, pp. 338–348. DOI:10.1037/a0037293.
19. Huta V. Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings. In *Handbook*

life // *Journal of Happiness Studies*. 2005. Vol. 6(1). P. 25–41. DOI: 10.1007/s10902-004-1278-z

26. Westbrook C.J., Davis D.E., McElroy S.E., Brubaker K., Choe E., Karaga S., Dooley M., O'Bryant B.L., Van Tongeren D.R., Hook J. Trait Sources of Spirituality Scale: Assessing Trait Spirituality More Inclusively // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2018. Vol. 51(2). P. 125–138. DOI: 10.1080/07481756.2017.1358059

27. Worthington E.L., Jr. Progress in physics and psychological science affects the psychology of religion and spirituality // *The Oxford handbook of psychology and spirituality*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012. P. 47–62.

of eudaimonic well-being. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2016, pp. 215–231.

20. Kapuscinski A.N., Masters K.S. The current status of measures of spirituality: A critical review of scale development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2010. Vol. 2, no. 4, pp. 191–205. DOI:10.1037/a0020498.

21. Kass J.D., Friedman R., Leserman J., Zuttermeister P.C., Benson H. Health Outcomes and a New Index of Spiritual Experience. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 1991. Vol. 30, no. 2, pp. 203–211. DOI:10.2307/1387214.

22. Lindeman M., Blomqvist S., Takada M. Distinguishing spirituality from other constructs: Not a matter of well-being but of belief in supernatural spirits. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2012. Vol. 200, no. 2, pp. 167–173. DOI:10.1097/NMD.0b013e3182439719.

23. MacDonald D.A. Spirituality: Description, measurement, and relation to the five factor model of personality. *Journal of personality*, 2000. Vol. 68, no. 1, pp. 153–197.

24. Migdal L., MacDonald D.A. Clarifying the Relation Between Spirituality and Well-Being: *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 2013. Vol. 201, no. 4, pp. 274–280. DOI:10.1097/NMD.0b013e318288e26a.

25. Peterson C., Park N., Seligman M.E.P. Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 2005. Vol. 6, no. 1, pp. 25–41. DOI:10.1007/s10902-004-1278-z.

26. Westbrook, C.J., Davis, D.E., McElroy, S.E., Brubaker, K., Choe, E., Karaga, S., Dooley, M., O'Bryant, B.L., Van Tongeren D. R., Hook, J. Trait Sources of Spirituality Scale: Assessing Trait Spirituality More Inclusively. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 2018. Vol. 51, no. 2, pp. 125–138. DOI:10.1080/07481756.2017.1358059

27. Worthington, E.L., Jr. Progress in physics and psychological science affects the psychology of religion and spirituality. In *The Oxford handbook of psychology and spirituality*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012, pp. 47–62.

Информация об авторах

Сычев Олег Анатольевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО «АГПУ имени В.М. Шукшина»), Бийск, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Беспалов Александр Михайлович, кандидат философских наук, старший научный сотрудник Управления научно-исследовательской деятельностью, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО «АГПУ имени В.М. Шукшина»), Бийск, Российская Федерация, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3518-4554>, e-mail: bam56@mail.ru

Аношкин Игорь Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (ФГБОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского»), Симферополь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-9584>, e-mail: iva105@mail.ru

Власов Михаил Сергеевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина (ФГБОУ ВПО «АГПУ имени В.М. Шукшина»), г. Бийск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7848-5114>, e-mail: vlasov_mikhailo@mail.ru

Information about the authors

Oleg A. Sychev, PhD in Psychology, Senior Researcher, Research department, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Aleksandr M. Bepalov, PhD in Philosophy, Research Associate, Research department, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3518-4554>, e-mail: bam56@mail.ru

Igor' V. Anoshkin, PhD in Psychology, Docent, Chair of Psychology, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-9584>, e-mail: iva105@mail.ru

Mikhail S. Vlasov, PhD in Philology, Docent, Chair of Russian Language and Literature, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7848-5114>, e-mail: vlasov_mikhailo@mail.ru

Получена 13.02.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 13.02.2020

Accepted 27.04.2022

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ
THE PROBLEM OF DEVELOPMENT

**Развитие морального сознания у детей
старшего дошкольного возраста посредством
проблемно-противоречивых ситуаций**

Т.Е. Чернокова

Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (ФГАОУ ВО САФУ),
г. Северодвинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6033-027X>, e-mail: t.chernokova@narfu.ru

А.Л. Гуляева

МАОУ «СОШ № 12», структурное подразделение «Детский сад № 65 “Якорек”»,
г. Северодвинск, Российская Федерация
e-mail: azureair@list.ru

Проблема развития морального сознания у детей дошкольного возраста приобретает особое значение в связи с неопределенностью ценностных ориентиров в современном обществе. Актуальность темы определяется дефицитом инструментов для развивающей работы с детьми. Цель исследования – изучить возможности использования проблемно-противоречивых ситуаций в работе, направленной на развитие морального сознания у детей старшего дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 40 детей 6–7 лет. Для изучения структуры морального сознания у детей использовалась методика Т.В. Авдуловой. Результаты констатирующего этапа показали разную степень сформированности компонентов морального сознания у обследованных дошкольников: наиболее сформирован эмоциональный компонент, наименее сформирован поведенческий компонент. Из 5 моральных норм (помощи, щедрости, честности, послушания, сопереживания) наиболее освоенными детьми оказались нормы помощи и щедрости. На формирующем этапе проверялась гипотеза о том, что продуктивным средством развития морального сознания дошкольников являются проблемно-противоречивые ситуации. Результаты контрольного этапа свидетельствуют о позитивной динамике всех компонентов морального сознания детей ($U = 35$; $R = 0,67$; $P = 0,00005$). Условиями применения проблемно-противоречивых ситуаций с целью развития морального сознания у детей старшего дошкольного возраста являются: разработка моральных дилемм, неизвестным в которых является цель, условия или способ действия, близких к опыту ребенка; включение проблемно-противоречивых ситуаций в разные виды деятельности детей; выстраивание последовательности занятий в соответствии со степенью освоенности моральных норм; использование при разрешении каждой проблемно-противоречивой ситуации алгоритма, позволяющего прийти к продуктивному решению, опосредствующему противоположные варианты.

Ключевые слова: моральное сознание, развитие, дети дошкольного возраста, проблемно-противоречивые ситуации, диалектическое мышление.

Для цитаты: Чернокова Т.Е., Гуляева А.Л. Развитие морального сознания у детей старшего дошкольного возраста посредством проблемно-противоречивых ситуаций // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 108–115. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180212>

The Development of Moral Consciousness in Older Preschool Children Through Problematic Contradictory Situations

Tatyana E. Chernokova

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Severodvinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6033-027X>, e-mail: t.chernokova@narfu.ru

Anna L. Gulyaeva

Municipal Autonomous Educational Institution «Secondary school No. 12», Severodvinsk, Russia
e-mail: azureair@list.ru

The problem of moral consciousness development in preschool children is of particular importance due to the vagueness of value orientation in modern society. The lack of tools for developing work with children defines the timeliness of the topic. The purpose of the study is to investigate the applicability of problematic contradictory situations in work aimed at the development of moral consciousness in older preschool children. The study involved 40 children aged 6 to 7 years. Methods of T.V. Avdulova were used to study the structure of moral consciousness in children. The ascertaining stage results showed different degree of moral consciousness components formation in surveyed preschoolers: the emotional component as the most formed, the behavioral component as the least formed. Out of 5 moral norms (help, generosity, honesty, obedience, empathy), the most mastered by children were the norms of help and generosity. At the formative stage, the hypothesis was investigated that problematic contradictory situations can be an effective means of moral consciousness development in preschoolers. The control stage results indicate the positive dynamics of all moral consciousness components in children ($U = 35$; $R = 0,67$; $P = 0,00005$). The conditions for application of problematic contradictory situations for the development of moral consciousness in children are as follows: formulation of moral dilemmas, in which the unknown is the aim, conditions or way of action, similar to the child's experience; introduction of problematic contradictory situations in different types of children's activities; structuring a sequence of lessons based on the degree of mastery of moral norms; application of an algorithm that provides reaching a productive solution mediating opposite options during resolving each problematic contradictory situation.

Keywords: moral consciousness, development, preschool children, problematic contradictory situations, dialectical thinking.

For citation: Chernokova T.E., Gulyaeva A.L. The Development of Moral Consciousness in Older Preschool Children Through Problematic Contradictory Situations. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 108–115. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180212> (In Russ.).

Введение

В настоящее время наше общество находится в ситуации изменения ценностных ориентиров, неустойчивости моральных норм, поэтому актуальной становится проблема нравственного развития детей. Особое значение приобретают вопросы развития и формирования морального сознания в дошкольном возрасте. В ФГОС дошкольного образования указывается на необходимость усвоения детьми «... норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности» [17, с. 10].

Проблемой развития морального сознания у детей занимались Ж. Пиаже, Л. Кольберг, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Т.В. Авдулова, N. Eisenberg, L.M. Padilla-Walker, G. Carlo, B.L. Volling, A. Mahoney и др. Они предлагали разные подходы к описанию структуры морального сознания, разрабатывали методы для диагностики и развития морального сознания у детей [1; 2; 7; 8; 9; 11; 13; 15; 20; 26; 27; 29]. Однако очевиден дефицит средств для развивающей работы с дошкольниками.

Поэтому целью нашего исследования стало изучение возможности применения проблемно-противоречивых ситуаций в работе, направленной на развитие морального сознания у детей дошкольного возраста.

Психология морали традиционно разрабатывалась в рамках основных психологических школ: бихевиоризма, психоанализа и когнитивизма, методологические противоречия в которых до сих пор не преодолены [9; 11; 13]. Отечественные исследователи понимают моральное сознание как интегративное образование, которое включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Развитие морального сознания связывается с присвоением эталонов поведения, указывается что дошкольный возраст сензитивен для нравственного развития человека [1; 7; 8; 11; 20].

Особо значим вопрос об условиях развития морального сознания у детей. По мнению Ж. Пиаже и Л. Кольберга, моральное развитие непосредственно связано с уровнем когнитивного развития, а возраст 2–7 лет — стадия «морального реализма» — соответствует дооперациональной стадии интеллектуального развития ребенка

[2; 15]. В концепции Л.С. Выготского также указывается на значимость умственного развития, но вместе с тем подчеркивается, что «... гораздо важнее... организовать сознание ребенка, чтобы помочь ему одержать верх над всеми побуждениями и влечениями» [7, с. 263].

Основной акцент все авторы делают на роли воспитания в развитии морального сознания у детей [1; 2; 7; 8; 14; 18; 27; 29]. При этом многие вопросы о методах нравственного воспитания остаются дискуссионными. И сегодня актуальна критика основных подходов в нравственном воспитании детей, представленная Л.С. Выготским. Критикуя авторитарную систему, основанную на поощрении и наказании, он указывал, что эти методы «... служат средствами грубого механического воздействия и научают в лучшем случае только добродетели подчинения, только одному моральному правилу — избегать неприятного» [7, с. 274]. Одновременно Л.С. Выготский критиковал практику свободного воспитания, называл ее «рискованной» и подчеркивал, что она «... совершенно не годится для воспитания морального поведения» [7, с. 275].

Современная педагогика предлагает широкий круг методов нравственного воспитания детей [10], разрабатываются как традиционные методы (чтение художественной литературы, беседа, наблюдение), так и инновационные формы: социальные акции, продуктивная деятельность [14]. Вместе с тем отметим, что материалом для нравственного развития детей остаются литературные произведения или жизненные ситуации, в которых очевидно, «... что такое хорошо и что такое плохо» [18].

Наше исследование проводится в русле структурно-диалектического подхода (Н.Е. Веракса, А.К. Белолуцкая, И.Б. Шиян, О.А. Шиян и др.) [28]. Основная проблематика исследований в данном подходе связана с развитием диалектического мышления, но в последние годы все больше внимания уделяется эмоциональному и социальному развитию ребенка [4; 6; 16].

Ситуации, связанные с соблюдением моральных норм, часто являются противоречивыми: представления о моральных нормах и оценки поступков могут не только различаться, но и быть противоположными друг другу. «В социальной жизни человека нередко возникают моменты, когда его собственные интересы оказываются противоположными интересам другого или существующей норме», — пишет О.А. Шиян [23, с. 40]. Такие ситуации относятся к проблемно-противоречивым и их разрешение требует диалектического мышления [5]. Исследование А.К. Белолуцкой, Т.Н. Леван, О.Л. Холодовой свидетельствует, что взрослые испытывают трудности при разрешении этически противоречивых ситуаций [3]. В то же время исследования показывают, что дети дошкольного возраста могут разрешать такие ситуации, демонстрируя «диалектический социальный интеллект» [21; 23]. В таких ситуациях возможно преодоление ограничений методов, основанных на осознании ребенком своих переживаний, которые критикуют Е.О. Смирнова и В.М. Холмогорова; они позволяют «... снять фиксации на собственном Я за счет развития внимания к другому, чувства общности и сопричастности с ним» [19,

с. 99]. Разрешение проблемно-противоречивых ситуаций позволяет ребенку выделить свою позицию и позицию оппонента, пережить противоположные чувства и сделать свободный выбор. Это дает основание полагать, что проблемно-противоречивые ситуации с этическим содержанием могут использоваться как средство развития морального сознания у детей.

В нашем исследовании проблемно-противоречивые ситуации рассматриваются как ситуации, которые содержат противоречие целей, условий или способов действия и не имеют однозначного решения. Разрешение такой ситуации требует диалектического мышления, поскольку предполагает выявление противоположных обстоятельств и поиск качественно нового решения, включающего одновременное существование противоположностей.

Использование проблемно-противоречивых ситуаций как средства развивающей работы предполагает их включение в разные виды активности, которые позволяют детям понять и выразить свое отношение к изучаемым объектам и «... осознать себя как субъекта решения разного рода задач» [24, с. 68]. Ведущим методом развития морального сознания является этическая беседа, в ходе которой «...противоположные позиции могут быть представлены в интерактивном плане» [23, с. 44]. Благоприятные условия также создаются в игре, где наиболее полно раскрываются все потенциальные возможности детей [25].

Программа исследования

Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

В исследовании принимали участие 40 детей в возрасте от 6 до 7 лет (21 девочка, 19 мальчиков), развивающихся в пределах возрастной нормы.

На констатирующем этапе для диагностики морального сознания дошкольников использовались методики Т.П. Авдуловой [1].

Для диагностики когнитивного компонента морального сознания использовалась методика «Моральные дилеммы». Детям предлагалось 8 дилемм по пяти моральным нормам: помощи, щедрости, честности, сопереживания, послушания — и задавались вопросы: Что сделает герой? Почему? Как надо было бы поступить? Почему? Уровни определялись по критериям: точность и аргументация ответов (ориентация на взаимную выгоду, на внешнюю оценку, на сопереживание и уважение чувств других).

Для диагностики эмоционального компонента морального сознания использовался тест, который предполагает обсуждение 10 рисунков: Кто нарисован на картинке? Что чувствуют герои? Почему? Что чувствуешь ты? Почему? Что бы ты сделал, чтобы изменить ситуацию? Уровень сопереживания определялся по критериям: адекватность и степень выраженности эмоциональной реакции, стремление изменить ситуацию.

Для диагностики морального поведения использовалась методика «Честный лабиринт», где выигравшему ребенку давались наклейки, которыми он

должен поделиться с другими участниками. Уровни определялись по количеству соблюдаемых норм самостоятельно или с напоминанием.

Диагностика показала следующее распределение детей по уровням морального сознания: 6% детей показали низкий уровень, 67,5% детей — средний уровень и 17,5% детей — высокий уровень.

Результаты исследования показали, что эмоциональный компонент сформирован у детей лучше других (только 7,5% детей показали низкий уровень). Поведенческий компонент сформирован хуже: 37,5% детей показали низкий уровень. Большинство детей по всем компонентам показали средний уровень. Из 5 моральных норм наиболее освоены детьми нормы помощи и щедрости.

В основу методики формирующего эксперимента была положена гипотеза: мы полагаем, что проблемно-противоречивые ситуации могут являться эффективным средством развития морального сознания детей при следующих условиях:

1) предоставление детям проблемно-противоречивых ситуаций, требующих разрешения моральных дилемм, неизвестным в которых является цель, условия или способ действия;

2) включение проблемно-противоречивых ситуаций в разные виды деятельности;

3) построение системы занятий по принципу: каждое занятие посвящено одной моральной норме, последовательность и количество занятий определяются уровнем освоенности норм;

4) использование при разрешении каждой проблемно-противоречивой ситуации алгоритма, который включает: постановку проблемного вопроса; создание противоречивой ситуации; обоснование противоположных суждений; возвращение к решению проблемно-противоречивой ситуации при помощи схемы; разрешение ситуации; символическое проживание ситуации.

Для реализации первого условия гипотезы проблемно-противоречивые ситуации были сконструированы таким образом, чтобы они ставили детей в ситуации морального выбора и при этом были близки к опыту ребенка. Неизвестным в таких ситуациях является цель, условия или способ действия, в соответствии с классификацией проблемных ситуаций А.М. Матюшкина [12]. Детям предлагались следующие проблемно-противоречивые ситуации:

1) проблемные ситуации, в которых неизвестным является цель действия (например, детям предлагается разрешить ситуацию, в которой взрослые говорят, что дорогу надо переходить на красный, а не на зеленый свет; здесь совет взрослых противоречит известным детям правилам дорожного движения);

2) проблемные ситуации, в которых неизвестным являются условия действия (например, чем вкусным угостить ребенка, у которого аллергия; здесь цель очевидна и необходимо выявить все значимые обстоятельства);

3) проблемные ситуации, в которых усваиваемое неизвестное — способ действия (например, как рассказать правду, не причинив вреда близкому человеку; здесь условия и цель определены, необходимо найти новый способ решения).

Для реализации второго условия гипотезы детей включали в разные виды деятельности: 1) обсуждение жизненных ситуаций («Распределение еды в походе», «Оказать помощь или успеть на поезд») и мультфильмов («Маша и Медведь», «Жил-был пес»); 2) игра-драматизация. Чтобы обеспечить каждому ребенку возможность активного участия, занятия проводились в группах по 9 детей.

Для реализации третьего условия гипотезы занятия проводились в определенной последовательности. Результаты диагностики показали, что из пяти моральных норм наиболее освоены детьми нормы помощи и щедрости, поэтому первые два занятия были посвящены этим нормам. Нормам честности, послушания и сопереживания было посвящено по 3 занятия.

Приведем примеры разработанных нами проблемно-противоречивых ситуаций.

— Норма щедрости: детям нужно распределить между собой ограниченный набор игрушек — противоречие нормы и интересов.

— Норма помощи: во дворе есть мальчик, который никому не помогал, а когда у него потерялась важная вещь, он попросил помощи — противоречие нормы и отношения.

— Норма честности: ребенок знает, что его друг сломал чужую вещь и не признался, должен ли он сказать взрослому — противоречие нормы и отношения.

— Норма сопереживания: в подвале дома живут бездомные кошки, из-за них стало неприятно пахнуть и появились блохи — противоречие норм.

— Норма послушания: взрослые просят детей совершить поступок, противоречащий освоенным правилам — противоречие норм.

Для реализации четвертого условия использовался алгоритм разрешения проблемно-противоречивых ситуаций, предложенный О.А. Шиян для анализа сказок [22]. Мы адаптировали его для анализа проблемно-противоречивых ситуаций с этическим содержанием. Алгоритм включает следующие шаги.

1. Постановка проблемного вопроса, который вытекает из содержания ситуации и помогает выявить отношения взаимоисключения, например: «Ребята, представьте ситуацию, что вы с родителями очень спешите на поезд, который вот-вот тронется. К вам подходит пожилой человек и просит перевести его на другой путь».

2. Создание проблемно-противоречивой ситуации посредством провокационного вопроса, на который можно дать противоположные ответы: «Как поступить в данной ситуации? Может быть, не надо помогать, ведь вы можете опоздать?».

3. Обоснование противоположных суждений: «У нас получается две группы мнений. Давайте с одной стороны сядут ребята, которые за то, чтобы помочь человеку, а с другой — кто за то, чтоб не помогать человеку и уехать». После того как дети разместились, каждая группа приводит свои аргументы.

4. Возвращение к решению проблемно-противоречивой ситуации при помощи схемы: «А теперь представим наши варианты в схеме (демонстрируется схема, на которой изображены белый и черный квадраты, от которых стрелки ведут к серому квадра-

ту). В белом квадрате напишем вариант «Помочь человеку», в черном — «Не помогать человеку». Давайте придумаем вариант решения ситуации, который устроит всех, и запишем его в серый квадрат».

5. Символическое проживание ситуации: «Давайте попробуем проиграть эту ситуацию». При распределении ролей лучше предложить роль пожилого человека ребенку, который не хотел помогать, а роли опаздывающих пассажиров предложить детям, которые хотели помочь».

6. Разрешение проблемно-противоречивой ситуации — диалектическое преобразование: «Мы пришли к выводу, что наиболее удачный вариант — найти других взрослых, которые не опаздывают на поезд и смогут проводить человека до его перрона. Так вы не опоздаете на поезд и сможете помочь».

Исходя из вышеизложенного, мы разработали развивающую программу, которая состоит из 14 занятий, имеющих общую структуру: приветствие, введение проблемно-противоречивой ситуации, беседу, игру-драматизацию, подведение итогов, прощание.

Включение детей в экспериментальную группу (ЭГ) осуществлялось на основе диагностики морального сознания. В ЭГ были включены 18 детей, показавших низкие и средние уровни развития морального сознания. Остальные дети были включены в контрольную группу (КГ). Для оценки эффективности разработанной программы был проведен контрольный эксперимент. Оценка значимости различий проводилась по критерию U Манна—Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ данных показал, что в КГ не наблюдается изменение показателей морального сознания, в ЭГ выражена позитивная динамика. Результаты представлены на рис. 1.

В ЭГ на контрольном этапе уменьшилось количество детей с низким уровнем когнитивного компонента морального сознания до 11,5% и увеличился процент детей со средним уровнем. Дети более точно определяли суть ситуации и приводили развернутые аргументы. Один ребенок показал высокий уровень (он смог сформулировать обобщенные нормы: «Не-

справедливо, что у кого-то много подарков, а у кого-то нет», «Человеку больно, поэтому надо сначала помочь», приводил аргументы, связанные с сопереживанием и уважением чувств других).

На контрольном этапе большинство детей ЭГ показали средний уровень эмоционального компонента (83%). Дети не всегда называли конкретные эмоции, часто ограничивались общей оценкой («Хорошее настроение»), не называли причины, но на вопрос: «Что ты чувствуешь, глядя на картинку?», выражали сопереживание: «Жалко», «Радуюсь». Дети стремились изменить негативную ситуацию, однако не предлагали конкретные действия, а ограничивались определением цели: «Помирить», «Полечить». На контрольном этапе у 17% детей ЭГ был выявлен высокий уровень: они называли конкретные эмоции: «Обидно», «Грустно», «Радостно», обосновывали свои ответы и предлагали варианты изменения ситуации: «Поделиться игрушками и играть вместе», «Развести ребят в разные стороны, чтобы перестали драться» и т. д.

Уменьшилось количество детей с низким уровнем поведенческого компонента морального сознания (с 44% до 33%). Большинство детей демонстрировали соблюдение нормы честности, но соблюдение нормы щедрости показали меньшее число детей.

Статистическая обработка данных по критерию U Манна—Уитни подтверждает положительную динамику морального сознания у детей ЭГ: различия в показателях морального сознания у детей на констатирующем и контрольном этапах значимы: $U = 35$; $R = 0,67$; $P = 0,00005$. Это доказывает эффективность проведенной работы.

В процессе разрешения проблемно-противоречивых ситуаций с этическим содержанием дети осознали возможность существования не просто разных, но и противоположных точек зрения в оценке социального поведения и научились выделять противоречия в условиях ситуации, в интересах и отношениях участников взаимодействия. Включение проблемно-противоречивых ситуаций в разные виды деятельности способствовало эмоциональной включенности детей и повышало их активность. Выстраивание последовательности занятий в соответствии со степенью освоенности моральных норм позволило продвигаться от актуальных к потенциальным возможностям детей. Использование при

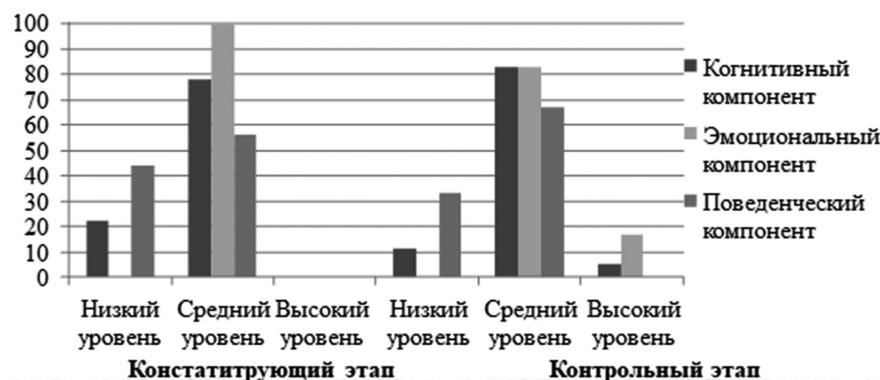


Рис. 1. Распределение детей ЭГ по уровням развития компонентов морального сознания на констатирующем и контрольном этапах (в %)

разрешении каждой проблемно-противоречивой ситуации алгоритм послужило основой для диалектического анализа ситуаций. Визуализация противоположных позиций в схеме способствовала более глубокому осмыслению ситуации, а включение в игру обеспечивало ее проживание. Особенно важно, что дети получили опыт продуцирования способов действия, позволяющих преодолеть противоречия, найти варианты поведения, опосредующие крайние позиции и поэтому удовлетворяющие всех участников.

Отметим кратковременность проведенной экспериментальной работы. Полагаем, что более продолжительная и систематическая работа может дать более выраженные и устойчивые позитивные изменения в структуре морального сознания детей дошкольного возраста.

Выводы

Развитие морального сознания у детей является важной задачей современного образования. Дошкольный возраст — первый этап нравственного раз-

вития человека, который определяет просоциальное развитие в более поздних возрастах. Поэтому особую актуальность приобретает вопрос о средствах развития морального сознания у детей.

В нашем исследовании проверялась гипотеза о том, что продуктивным средством развития морального сознания у дошкольников являются проблемно-противоречивые ситуации. С такими ситуациями ребенок сталкивается ежедневно, что осложняет освоение моральных норм, вызывает амбивалентные этические чувства и, в свою очередь, отражается на поведении ребенка. Искусственное моделирование ситуаций, содержащих моральные противоречия, позволяет сформировать у детей диалектический механизм их разрешения — способность выделять в этической ситуации противоречия и находить способы их опосредствования.

Результаты формирующего эксперимента показали, что работа, основанная на применении проблемно-противоречивых ситуаций, способствует развитию всех компонентов морального сознания детей старшего дошкольного возраста: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Литература

1. Авдулова Т.П., Аксенова Е.Г., Захарова Т.Н. Диагностика и развитие моральной компетентности личности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка: метод. пособие. М.: Владос. 2014. 127 с.
2. Байковская Н.А. Развитие идеи Л. Кольберга о межкультурной универсальности становления моральных суждений в современных исследованиях // Психологическая наука и образование. 2013. № 2. С. 190–202.
3. Белолуцкая А.К., Ле-ван Т.Н., Холодова О.Л. Особенности взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста при разрешении этически противоречивых ситуаций: результаты пилотного исследования // Современное дошкольное образование. 2018. № 4(86). С. 4–17. DOI:10.244 11/1997-9657-2018-00013
4. Веракса А.Н. Развитие отношений межличностной значимости в дошкольном возрасте // Социально-психологические проблемы образования. Вопросы теории и практики: сб. науч. трудов. Вып. 4. Ч. II / Под ред. М.Ю. Кондратьева. М.: МГППУ, 2006. С. 4–19.
5. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление: логика и психология // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 4–12. DOI:10.17759/chp. 2019150301
6. Веракса Н.Е., Гаврилова М.Н., Белолуцкая А.К., Тарасова К.С. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ исследований с позиции структурно-диалектического подхода // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 115–143. DOI:10.17223/17267080/75/7
7. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ; Астель; Люкс, 2005. 671 с.
8. Голоюс Е.А. Исследование развития нравственного сознания у детей дошкольного возраста // Известия ПГПУ имени В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 1188–1193.
9. Заикин В.А. Современные тенденции развития психологии морали: социально-психологический взгляд [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. Том 5. № 21. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.05.2021).

References

1. Avdulova T.P., Aksanova E.G., Zakharova T.N. Diagnostika i razvitie moral'noi kompetentnosti lichnosti doshkol'nika: psikhologo-pedagogicheskaya sluzhba soprovozhdeniya rebenka: metodicheskoe posobie [Diagnostics and development of moral competence of a preschool child's personality]. Moscow: Vlados. 2014. 127 p. (In Russ.).
2. Baikovskaya N.A. Razvitie idei L. Kol'berga o mezhkul'turnoi universal'nosti stanovleniya moral'nykh suzhdenii v sovremennykh issledovaniyakh [Development of L. Kolberg's idea of the cross-cultural universality of the formation of moral judgments in modern research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013, no. 2, pp. 190–202. (In Russ.).
3. Belolutskaya A.K., Le-van T.N., Kholodova O.L. Osobennosti vzaimodeistviya pedagogov s det'mi doshkol'nogo vozrasta pri razreshenii eticheski protivorechivyykh situatsii: rezul'taty pilotnogo issledovaniya [Features of interaction of teachers with preschool children in resolving ethically contradictory situations: results of a pilot study]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today], 2018, no. 4(86), pp. 4–17. DOI:10.244 11/1997-9657-2018-00013. (In Russ.).
4. Veraksa A.N. Razvitie otnoshenii mezhlichnostnoi znachimosti v doshkol'nom vozraste [Development of interpersonal significance relationships in preschool age]. In Kondrat'ev M.Yu. (ed.), *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy obrazovaniya. Voprosy teorii i praktiki: Sbornik nauchnykh trudov* [Socio-psychological problems of education. Questions of theory and practice]. Vol. 4. part II. Moscow: MGPPU, 2006, pp. 4–19. (In Russ.).
5. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie: logika i psikhologiya [Dialectical thinking: logic and psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019, Vol. 15, no. 3, pp. 4–12. DOI:10.17759/chp. 2019150301. (In Russ.).
6. Veraksa N.E., Gavrilova M.N., Belolutskaya A.K., Tarasova K.S. Emotsional'noe i kognitivnoe razvitie detei doshkol'nogo vozrasta: analiz issledovaniy s pozitsii strukturno-dialekticheskogo podkhoda [Emotional and cognitive

10. Захарова В.А. Классификация методов нравственного воспитания младших школьников // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 46–59.
11. Ким И.О. Понятие моральных представлений в отечественной и зарубежной психологии // Вестник Череповецкого государственного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 4(44). С. 146–150.
12. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Директ-Медиа, 2014. 274 с.
13. Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 59–72.
14. Муратова А.А., Моисеева А.Н. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста // Вопросы педагогики. 2019. № 9-1. С. 76–80.
15. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка: пер. с фр. М.: Академический Проект. 2006. 480 с.
16. Попова Р.Р., Баянова Л.Ф., Веракса А.Н., Кочеткова Е.А. Психологические особенности распознавания эмоций у дошкольников при разном уровне культурной конгруэнтности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Том 11. № 61. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.05.2021).
17. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637 (дата обращения 16.04.2019).
18. Саламова Э.Х. Нравственное воспитание ребенка в дошкольном возрасте // Вестник научной мысли. 2021. № 6. С. 902–904.
19. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос. 2005. 158 с.
20. Сурова И.В. Моральное сознание детей и его исследования в психологии // Психологическая наука и образование. 2008. № 5. С. 47–56.
21. Чудина Н.В. Решение противоречивых социальных задач детьми дошкольного возраста // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 2(16). С. 93–99.
22. Шиян О.А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке. М.: Мозаика-синтез. 2012. 97 с.
23. Шиян О.А. Как дошкольники разрешают противоречивые социальные ситуации? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2008. № 1. С. 38–44.
24. Шиян О.А. Образовательный проект «Превращения»: возможности развития творческого (диалектического) мышления ребенка в детском саду // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 7. С. 58–69.
25. Colliver Ye., Veraksa N. The aim of the game: A pedagogical tool to support young children's learning through play Learning // Culture and Social Interaction. 2019. Vol. 21. P. 296–310. DOI:10.1016/j.lcsi.2019.03.001
26. Eisenberg N., Fabes R. A., Spinrad T. L. Prosocial development // Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development / N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (eds.). New York: Wiley. 2006. P. 646–718. DOI:10.1002/9780470147658.chpsy0311
27. Padilla-Walker L.M., Carlo G. Prosocial Development: A multidimensional approach. New York: Oxford University Press, 2014. 474 p.
- development of preschool children: analysis of research from the perspective of a structural-dialectical approach]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2020, no. 75, pp. 115–143. DOI:10.17223/17267080/75/7. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]*. Moscow: AST: Astel': Lyuks, 2005. 671 p. (In Russ.).
8. Goloyus E.A. Issledovanie razvitiya npravstvennogo soznaniya u detei doshkol'nogo vozrasta [Research on the development of moral consciousness in preschool children]. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo*, 2012, no. 28, pp. 1188–1193. (In Russ.).
9. Zaikin V.A. Sovremennye tendentsii razvitiya psikhologii morali: sotsial'no-psikhologicheskii vzglyad [Modern trends in the development of moral psychology: a socio-psychological view]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2012, Vol. 5, no. 21. P. 9. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 15.05. 2021). (In Russ.).
10. Zakharova V.A. Klassifikatsiya metodov npravstvennogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov [Classification of methods of moral education of younger schoolchildren]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya [Humanitarian studies. Pedagogy and psychology]*, 2021, no.5, pp. 46–59 (In Russ.).
11. Kim I.O. Ponyatie moral'nykh predstavlenii v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii [The concept of moral representations in domestic and foreign psychology]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of Cherepovets State University. Series: Psychological Sciences]*, 2012, no. 4(44), pp. 146–150. (In Russ.).
12. Matyushkin A.M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii [Problem situations in thinking and learning]. Moscow: Direkt-Media, 2014. 274 p. (In Russ.).
13. Molchanov S.V. Moral' spravedlivosti i moral' zaboty: zarubezhnye i otechestvennye podkhody k moral'nomu razvitiyu [The Morality of Justice and the morality of Care: Foreign and domestic approaches to moral development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology]*, 2011, no. 2, pp. 59–72. (In Russ.).
14. Muratova A.A., Moiseeva A.N. Npravstvennoe vospitanie detei doshkol'nogo vozrasta [Moral education of preschool children]. *Voprosy pedagogiki [Questions of pedagogy]*, 2019, no. 9–1, pp. 76–80. (In Russ.).
15. Piaze Zh. Moral'noe suzhdenie u rebenka: per. s fr. [The moral judgment of the child]. Moscow: Akademicheskii projekt, 2006. 480 p. (In Russ.).
16. Popova R.R., Bayanova L.F., Veraksa A.N., Kochetkova E.A. Psikhologicheskie osobennosti raspoznavaniya emotsii u doshkol'nikov pri raznom urovne kul'turnoi kongruentnosti [Psychological features of emotion recognition in preschool children with different levels of cultural congruence]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2018, Vol. 11, no. 61. P. 6. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 03.05.2021). (In Russ.).
17. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.10.2013 g. № 1155 Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1155 of 17.10.2013 On the Approval of the Federal State Educational Standard for Preschool Education]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637-HTML (Accessed 16.04.2019). (In Russ.).
18. Salamova E.Kh. Npravstvennoe vospitanie rebenka v doshkol'nom vozraste [Moral education of a child in preschool age]. *Vestnik nauchnoi mysli [Bulletin of scientific thought.]*, 2021, no. 6, pp. 902–904. (In Russ.).

28. Veraksa N., Belolutsкая A., Vorobyeva I., Krashennnikov E., Rachkova E., Shiyan I., Shiyan O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013. № 6(2). P. 65–77. DOI:10.11621/pir.2013.0206

29. Volling B.L., Mahoney A., Rauer A.J. Sanctification of Parenting, Moral Socialization, and Young Children's Conscience Development // *Psychology of Religion and Spirituality*. 2009. Vol. 1. № 1. P. 53–68. DOI:10.1037/a0014958

19. Smirnova E.O., Kholmogorova V.M. Mezhluchnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrektsiya [Interpersonal relationships of preschoolers: diagnosis, problems, correction]. Moscow: Vldos, 2005. 158 p. (In Russ.).

20. Surova I.V. Moral'noe soznanie detei i ego issledovaniya v psikhologii [Moral consciousness of children and its research in psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2008, no. 5, pp. 47–56. (In Russ.).

21. Chudina N.V. Reshenie protivorechivyykh sotsial'nykh zadach det'mi doshkol'nogo vozrasta [Solving controversial social problems for preschool children]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology]*, 2011, no. 2(16), pp. 93–99. (In Russ.).

22. Shiyan O.A. Razvitie tvorcheskogo myshleniya. Rabotaem po skazke [Development of creative thinking. We work on a fairy tale]. Moscow: Mozaika-sintez. 2012. 97 p. (In Russ.).

23. Shiyan O.A. Kak doshkol'niki razreshayut protivorechivye sotsial'nye situatsii? [How do preschoolers resolve conflicting social situations?]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2008, no. 1, pp. 38–44. (In Russ.).

24. Shiyan O.A. Obrazovatel'nyi proekt «Prevrashcheniya»: vozmozhnosti razvitiya tvorcheskogo (dialekticheskogo) myshleniya rebenka v detskom sadu [Educational project «Transformations»: opportunities for the development of creative (dialectical) thinking of a child in kindergarten]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Preschool Education Today]*, 2016, no. 7, pp. 58–69. (In Russ.).

25. Colliver Ye., Veraksa N. The aim of the game: A pedagogical tool to support young children's learning through play Learning. *Culture and Social Interaction*, 2019, Vol. 21, pp. 296–310. DOI:10.1016/j.lcsi.2019.03.001

26. Eisenberg N., Fabes R. A., Spinrad T.L. Prosocial development. In: N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (eds.). *Handbook of child psychology . Vol. 3. Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley, 2006, pp. 646–718. DOI:10.1002/9780470147658.chpsy0311

27. Padilla-Walker L. M., Carlo G. Prosocial Development: A multidimensional approach. New York: Oxford University Press. 2014. 474 p.

28. Veraksa N., Belolutsкая A., Vorobyeva I., Krashennnikov E., Rachkova E., Shiyan I., Shiyan O. Structural dialectical approach in psychology: problems and research results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, no. 6 (2), pp. 65–77. DOI:10.11621/pir.2013.0206

29. Volling B.L., Mahoney A., Rauer A.J. Sanctification of Parenting, Moral Socialization, and Young Children's Conscience Development. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2009. Vol. 1, no. 1, pp. 53–68. DOI:10.1037/a0014958

Информация об авторах

Чернокова Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова (ФГАОУ ВО «САФУ»), филиал в г. Северодвинске, гуманитарный институт, Северодвинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6033-027X>, e-mail: t.chernokova@narfu.ru

Гуляева Анна Леонидовна, педагог-психолог, МАОУ «СОШ № 12», структурное подразделение «Детский сад № 65 «Якорек», г. Северодвинск, Российская Федерация, e-mail: azureair@list.ru

Information about the authors

Tatyana E. Chernokova, Ph.D. in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Severodvinsk branch, Humanitarian Institute, Severodvinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6033-027X>, e-mail: t.chernokova@narfu.ru

Anna L. Gulyaeva, teacher-psychologist, Municipal Autonomous Educational Institution «Secondary school No. 12», Kindergarten No. 65 «Yakorek», Severodvinsk, Russia, e-mail: azureair@list.ru

Получена 18.05.2021

Принята в печать 27.04.2022

Received 18.05.2021

Accepted 27.04.2022

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ
METHODOLOGICAL ISSUES

Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность»

Е.И. Перикова

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-9603>, e-mail: chikurovaEI@gmail.com

В.М. Бызова

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-7714>, e-mail: vbysova@mail.ru

Исследования метакогнитивных процессов показывают их важность в успешности учебной деятельности юношества и молодежи. Однако положительные корреляции между общими метакогнитивными навыками и академическими достижениями недостаточно высоки, что может быть обусловлено используемым инструментарием. Нами исследована факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» Г. Шроу и Р. Деннисона, адаптированная А.В. Карповым и И.М. Скитяевой. В исследовании приняли участие 527 жителей Санкт-Петербурга, включенных в учебную деятельность, в том числе 366 студентов и 161 слушатель отделения профессиональной переподготовки (средний возраст 23.8 ± 8.8). Представлены результаты конфирматорного факторного анализа четырех моделей опросника, наиболее используемых в зарубежных и отечественных научных исследованиях: однофакторная модель, две альтернативные двухфакторные модели и восьмифакторная модель. Оценки индексов четырех моделей показали, что ни одна из них не удовлетворяет критериям соответствия. Мы осуществили сокращение количества утверждений опросника и повторно провели факторный анализ четырех указанных моделей, что значительно улучшило критерии соответствия. Сокращенная версия опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» обнаружила двухфакторную структуру шкал: метакогнитивное знание и метакогнитивное регулирование, а также восемь субшкал: декларируемые знания, процедурные знания, условные знания, планирование, стратегии управления информацией, контроль компонентов, структура исправления ошибок и оценка.

Ключевые слова: учебная деятельность, метапознание, метакогнитивные процессы, метакогнитивная включенность, факторная структура.

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

Для цитаты: Перикова Е.И., Бызова В.М. Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 116–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180213>

Factor Structure of the Russian Version of the “Metacognitive Awareness Inventory”

Ekaterina I. Perikova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-9603>, e-mail: chikurovaEI@gmail.com

Valentina M. Byzova

Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-7714>, e-mail: vbysova@mail.ru

Metacognitive processes are important for the success in the wide range of educational activities of youth and young adults. However, the positive correlations between metacognition and academic achievements are not high enough, and the instruments used in these studies might be the reason. We explored the factor structure of the Russian version of the questionnaire “Metacognitive Awareness Inventory” developed by G. Schraw and R. Dennison and adapted by A.V. Karpov and I.M. Skityaeva into Russian. The participants of our study were 527 residents of St. Petersburg, which were studying at the university at the time. Among them there were 366 students getting their first diploma and 161 students getting their second diploma (average age 23.8 ± 8.8). In this article the authors present the results of a confirmatory factor analysis of four models, which are the most frequently used in foreign and Russian literature: unidimensional model; two different two-factor models; eight-factor model. Evaluation of the model fit indices for the four models showed that none of them were a good fit. We reduced the number of items of the questionnaire and re-implemented the factor analysis of these four models. The values of indicators of a good model fit improved. In the short version of the questionnaire “Metacognitive Awareness Inventory” the authors discovered two scales – knowledge of cognition and regulation of cognition, which included 8 subscales: declarative knowledge, procedural knowledge, conditional knowledge, planning, information management strategies, comprehension monitoring, debugging strategies, evaluation.

Keywords: education, metacognition, metacognitive processes, metacognitive awareness, factor structure.

Funding. The reported study was funded by the Russian Foundation Presidential Grant for Young Scientists No MK-2021.2021.2.

For citation: Perikova E.I., Byzova M.V. Factor Structure of the Russian Version of the “Metacognitive Awareness Inventory”. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 116–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180213> (In Russ.).

Введение

Изучение метапознания в обучении в настоящий момент является центральным направлением психолого-педагогических исследований [7; 34]. Пионером в области изучения метапознания за рубежом был Дж. Флейвелл, его последователи в 1980-х годах определили метапознание как психическую деятельность, направленную на изучение когнитивных процессов, их активный контроль и управление ими для достижения конкретных целей [15; 17]. В широком смысле изучение метапознания в зарубежных исследованиях посвящено двум видам психической активности: метакогнитивные знания (знания о собственных познавательных процессах) и метакогнитивная регуляция (способность управления своими познавательными процессами), которые нередко изучаются в рамках обобщающего феномена метакогнитивной включенности (осведомленности) [25; 27; 33]. Эту концепцию сегодня активно разрабатывают отечественные и зарубежные исследователи.

Т.Е. Чернокова описала подробную структуру метапознания в рамках формального и диалектического типов метапознания, включая в нее метакогнитивные знания (знание общих и индивидуальных закономерностей, объективных условий и средств познания) и метакогнитивные процессы (контроль и регуляция процесса познания, управление познанием) [9]. Автор определила метапознание как «... систему знаний субъекта о познавательной деятельности вообще и особенностях собственного познания, а также психических процессов, обеспечивающих саморегуляцию познавательной деятельности» [10, с. 157]. М.А. Холодной была описана концепция «ментального опыта», включившая непроизвольный и произвольный интеллектуальный контроль, открытую познавательную позицию и метакогнитивную осведомленность [8]. Б.М. Величковский в рамках классификации процессов метапознания описал пять групп метастратегий [3]. А.В. Кarpov определил метапознание как ведущую форму рефлексивной регуляции познавательной деятельности [4; 5].

Таким образом, метакогнитивная включенность выступает как важнейший регулятор познания и описывается в отечественных и зарубежных подходах как один из ключевых метакогнитивных процессов [8; 10; 11; 15; 17].

Исследования, описывающие роль метакогнитивной включенности в учебной деятельности, свидетельствуют о ее предсказательной силе в отношении успешности обучения. В частности, учащиеся с высоким уровнем метакогнитивной включенности более успешны в проблемно-ориентированном обучении [19], экспертном обучении [14], академической успеваемости [2; 6; 26; 27; 28; 31; 32]. Однако положительные корреляции между общими метакогнитивными навыками и академическими достижениями не столь выражены, как ожидалось, исходя из теоретических концепций. Недостаточно сильные корреляции могут быть обусловлены рядом причин: во-первых, спецификой распределения генеральной совокупности выборки, в которой респонденты с низкими показателями метакогнитивных способностей располагаются по обе стороны шкалы достижений [31]; во-вторых, промежуточными переменными и/или

фоновыми факторами [16; 13]; в-третьих, используемым инструментарием [18].

Зарубежные ученые изучили плюсы и минусы опросников метапознания и пришли к выводу, что опросники ценны для практики и широкомасштабного использования, однако нуждаются в улучшении структуры [24]. Таким образом, несмотря на достаточную изученность метакогнитивных стратегий вопрос методов их измерения остается спорным.

Среди множества существующих опросников, оценивающих выраженность метакогнитивных компонентов, наиболее популярным остается созданный Г. Шпроу и Р. Деннисоном для измерения метакогнитивных знаний и метакогнитивного регулирования Metacognitive Awareness Inventory (MAI) [15; 17; 25]. Авторы предложили для опросника три альтернативных варианта подсчета шкал, выявленных на основании (1) двухфакторной эмпирической модели, (2) двухфакторной теоретической модели и (3) восьмифакторной модели (табл. 1). Позже в исследовательской практике стали использовать однофакторную модель опросника для подсчета общего показателя метакогнитивной включенности.

Таблица 1

Текст опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» и распределение утверждений по шкалам

Утверждения опросника	Двухфакторная эмпирическая модель	Двухфакторная теоретическая модель	Восьмифакторная модель
1. Периодически я спрашиваю себя, достигаю ли я своих жизненных целей	МР	МР	КК
2. Я рассматриваю несколько альтернатив решения проблемы перед тем, как выбрать окончательный вариант	МР	МР	КК
3. Я пытаюсь при решении задач использовать те способы и методы, которые срабатывали раньше	МЗ	МЗ	ПЗ
4. Я выбираю такой темп решения задачи, чтобы иметь достаточно времени	МР	МР	П
5. Я осознаю свои интеллектуальные преимущества и ограничения	МЗ	МЗ	ДЗ
6. Я думаю о том, какая информация мне понадобится, перед тем как приступить к выполнению задания	МР	МР	П
7. Я могу оценить, насколько хорошо выполнил работу в тот момент, когда она закончена	МЗ	МР	О
8. Прежде чем начать выполнять ту или иную работу, я четко определяю ее цель	МР	МР	П
9. Я замедляю темп работы, когда сталкиваюсь с важной для себя информацией	МЗ	МР	СУИ
10. Я знаю, какая именно информация особенно важна в моей работе	МЗ	МЗ	ДЗ
11. Работая над проблемой, я время от времени спрашиваю себя, рассмотрел ли я все альтернативы ее решения	МР	МР	КК
12. Я способен хорошо структурировать информацию	МЗ	МЗ	ДЗ
13. Я сознательно концентрируюсь на важной для меня информации	МЗ	МР	СУИ
14. Я точно знаю, с какой целью использую различные стратегии решения проблем	МР	МЗ	ПЗ
15. Я лучше усваиваю информацию (обучаюсь), когда я знаю что-нибудь относительно самой темы	МЗ	МЗ	УЗ
16. Я знаю, что ожидает от меня мой руководитель	МЗ	МЗ	ДЗ
17. Я хорошо запоминаю новую информацию	МЗ	МЗ	ДЗ
18. Я использую разные стратегии в зависимости от ситуации	МЗ	МЗ	УЗ
19. Я спрашиваю себя, был ли более легкий путь сделать задание после того, как оно было выполнено	МР	МР	О

Утверждения опросника	Двухфакторная эмпирическая модель	Двухфакторная теоретическая модель	Восьмифакторная модель
20. Я способен контролировать качество принимаемых мной решений	МЗ	МЗ	ДЗ
21. Время от времени я «оглядываюсь назад», что помогает мне лучше понять значимые для меня отношения	МР	МР	КК
22. Я задаю себе вопрос, насколько хорошо принятое решение перед тем, как начать его исполнение	МР	МР	П
23. Я обдумываю несколько способов решения проблемы и выбираю самый оптимальный	МР	МР	П
24. Закончив работу (выполнив задание), я подвожу итог тому, что я сделал	МР	МР	О
25. Когда я в чем-либо не могу разобраться, я обращаюсь за помощью к другим людям	МЗ	МР	СИО
26. Я могу замотивировать себя учиться, когда мне это необходимо	МЗ	МЗ	УЗ
27. Я сознаю, какие стратегии использую, когда принимаю решения	МР	МЗ	ПЗ
28. Принимая важное решение, я склонен анализировать эффективность используемых мной стратегий	МР	МР	КК
29. Я использую свои интеллектуальные преимущества для компенсации своих слабостей	МЗ	МЗ	УЗ
30. Я концентрирую внимание на значении и практической ценности новой информации	МЗ	МР	СУИ
31. Я создаю свои собственные примеры, чтобы лучше осмыслить информацию	МЗ	МР	СУИ
32. Я могу точно оценить степень своей компетентности в той или иной области	МЗ	МЗ	ДЗ
33. Я автоматически применяю эффективные стратегии решения задач	МЗ	МЗ	ПЗ
34. Изучая что-то новое, я время от времени делаю паузу и спрашиваю себя, насколько хорошо я понимаю материал	МР	МР	КК
35. Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна	МР	МЗ	УЗ
36. Когда решение задачи закончено, я спрашиваю себя, достигнуты ли все поставленные цели	МР	МР	О
37. Я делаю рисунки и диаграммы, помогающие мне лучше понять проблему, над которой я работаю	МР	МР	СУИ
38. После того, как задача решена, я спрашиваю себя, учел ли я другие возможные варианты ее решения	МР	МР	О
39. Я пытаюсь перевести новую информацию в доступную для меня форму	МЗ	МР	СУИ
40. Когда мне не удается что-либо понять, я изменяю способ работы с информацией	МР	МР	СИО
41. Я опираюсь на организационную структуру своего предприятия, когда решаю производственные задачи	МР	МР	СУИ
42. Я внимательно читаю инструкцию, перед тем, как начать выполнять задание	МЗ	МР	П
43. Когда я читаю о чем-то новом, я соотношу это с тем, что мне уже известно в этой области	МР	МР	СУИ
44. Я пересматриваю свои предположения, когда затрудняюсь в решении проблемы	МР	МР	СИО
45. Я организую свое время так, чтобы добиться своих целей наилучшим образом	МЗ	МР	П
46. Я лучше обучаюсь, когда тема мне интересна	МЗ	МЗ	ДЗ
47. Я пытаюсь разбить работу на некоторое количество отдельных заданий	МР	МР	СУИ
48. Я концентрируюсь на общем смысле работы в большей степени, чем на ее деталях	МР	МР	СУИ
49. Я склонен спрашивать себя, насколько успешно я продвигаюсь, когда изучаю что-то новое	МР	МР	КК
50. Когда задача уже решена, я склонен спрашивать себя, научился ли я чему-либо полезному в процессе ее решения	МР	МР	О
51. Если новая информация недостаточно понятна для меня, я склонен возвращаться к ней для того, чтобы еще раз переосмыслить	МЗ	МР	СИО
52. Читая новый текст, я несколько раз перечитываю сложные для моего понимания абзацы	МЗ	МР	СИО

Условные обозначения: МЗ – метакогнитивные знания; МР – метакогнитивное регулирование; ДЗ – декларируемые знания; ПЗ – процедурные знания; УЗ – условные знания; П – планирование; СУИ – стратегии управления информацией; КК – контроль компонентов; СИО – структура исправления ошибок; О – оценка.

В англоязычной литературе независимо друг от друга активно используются четыре варианта обработки опросника: двухфакторная структура метакогнитивного знания (25 утверждений) и регулирования (27 утверждений) [27], выделенная эмпирически; двухфакторная структура метакогнитивного знания (17 утверждений) и

регулирования (35 утверждений), выделенная теоретически [33]; восьмифакторная структура [22; 30]; одномерный балл уровня метакогнитивной включенности [29].

В русскоязычном варианте опросника, адаптированном А.В. Карповым и И.М. Скитяевой, используется одномерная факторная структура оценки метакогнитив-

ной включенности [5], однако на основе разведочного факторного анализа эмпирических данных нами была выделена восьмифакторная структура опросника [1; 2].

Целью настоящего исследования является уточнение факторной структуры русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность». Исследование направлено на решение следующих эмпирических задач.

1. Оценить объяснительную силу четырех факторных моделей опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность»: однофакторная структура; двухфакторная эмпирическая структура; двухфакторная теоретическая структура и восьмифакторная структура.

2. Оценить коэффициенты дискриминативности и надежности опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность».

3. Осуществить модификацию опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» с оценкой ее объяснительной силы.

Метод

В исследовании использовался опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность», разработанный Г. Шроу и Р. Деннисоном в адаптации А.В. Карпова и И.М. Скитяевой. Оценка утверждений опросника проводилась по 5-балльной шкале Ликерта — от «совершенно не согласен» до «совершенно согласен» [5].

Выборка состояла из 527 респондентов (136 мужчин, 391 женщина) в возрасте от 18 до 39 лет ($M = 23,8 \pm 8,8$), в том числе 366 студентов ($M = 19,6 \pm 1,33$), 161 слушатель отделения профессиональной переподготовки (ОПП, $M = 33,4 \pm 5,5$) Санкт-Петербургского государственного университета.

Статистический подход. Для оценки объяснительной силы различных вариантов подсчета шкал опросника был осуществлен подтверждающий факторный анализ (КФА) с применением метода Maximum Likelihood Restricted [23]. Для оценки «хорошей модели» использованы сравнительный критерий согласия (CFI), индекс Такера–Льюиса (TLI), среднеквадратическая ошибка аппроксимации (RMSEA), информационные критерии Акаике и Байеса (AIC и BIC) [12; 20]. Корреляционный анализ латентных переменных опросника проводился с использованием критерия Пирсона. Психометрические свойства утверждений опросника оценивались с использованием IRT-анализа, в том числе средних показателей

статистик согласия по утверждениям шкал (MNSQ) и корреляции с баллом по шкале [21]. Анализ надежности–согласованности шкал опросника проводился с помощью коэффициента Альфа Кронбаха. Оценка различий между группами юношей и девушек, студентов и слушателей ОПП реализована с использованием t-критерия Стьюдента для независимых групп.

Статистическая обработка данных проводилась с применением программного обеспечения STATA версия 15 и Winsteps.

Результаты исследования

На общей выборке мы проверили четыре модели факторной структуры опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» (табл. 2).

Оценки CFI и TLI всех четырех моделей находятся ниже допустимых пределов. Следует отметить, что в представленных моделях латентные переменные отличались высокой корреляцией между собой: эмпирическая модель ($r = 0,897$; $p < 0,001$), теоретическая модель ($r = 0,922$; $p < 0,001$). Коэффициенты корреляций латентных переменных восьмифакторной модели были в диапазоне от 0,666 до 0,818 при высоком уровне значимости (все $p < 0,001$).

Были выявлены три утверждения № 42, 43 и 52 со сравнительно низкими факторными нагрузками для всех четырех моделей (табл. 1). Такие утверждения добавляют мало информации при измерении конструкта, поэтому они были исключены из последующего анализа.

IRT-анализ шкал опросника

Отдельный анализ размерности каждого из восьми факторов опросника показал, что все шкалы являются одномерными. Собственные значения всех контрастов варьируются от 1,5 до 1,9 (все значения меньше 2). IRT-анализ показал среднюю трудность утверждений опросника для общей выборки и определил 18 проблемных утверждений из 49: № 32, 5, 46, 3, 15, 22, 45, 37, 41, 31, 39, 9, 47, 48, 30, 21, 19, 38 (табл. 3). Выделенные утверждения не соответствуют содержанию шкал, поэтому были исключены из анализа.

Анализ факторной структуры сокращенного варианта опросника

На основе результатов IRT-модели была сформирована краткая версия опросника из 32 утверждений.

Таблица 2

Индексы соответствия моделей по данным опросника
«Метакогнитивная включенность в деятельность»

Модели	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC
Однофакторная модель	3646,19(1274)	,563	,545	,071	55765	56191
Двухфакторная эмпирическая модель	3634,81(1273)	,565	,547	,067	55556	56185
Двухфакторная теоретическая модель	3532,94(1273)	,584	,567	,066	55454	56083
Восьмифакторная модель	3107,34(1145)	,611	,584	,065	53007	53729

Условные обозначения: df — число степеней свободы χ^2 ; CFI — сравнительный критерий согласия; TLI — индекс Такера–Льюиса; RMSEA — квадратичная усредненная ошибка аппроксимации; AIC — информационный критерий Акаике; BIC — Байесовский информационный критерий.

Общие характеристики утверждений опросника в рамках IRT

Шкала	Утверждение	Трудность	Ошибка измерения	INTFIT MNSQ	OUTFIT MNSQ	Корреляция с общим баллом по шкале
Декларируемые знания	20	1,08	,21	,78	,74	,57
	16	1,03	,22	,93	,92	,63
	12	,64	,23	,79	,76	,65
	17	,59	,23	,72	,66	,57
	32	-,03	,24	1,31	1,27	,43
	46	-,77	1,2	1,25	1,30	,24
	5	-1,15	,25	1,43	1,21	,46
	10	-1,39	,25	1,21	1,24	,46
Процедурные знания	14	,94	,24	1,23	1,27	,69
	33	,35	,25	,79	,76	,57
	27	,17	,25	,91	1,00	,67
	3	-1,46	,26	,95	,97	,42
Условные знания	35	,65	,23	,84	,82	,63
	18	,45	,23	,70	,68	,58
	15	-,19	,23	1,36	1,16	,52
	29	1,22	,23	1,22	1,22	,46
	26	-,57	,23	1,08	1,10	,61
Планирование	8	,81	,24	,98	,97	,57
	22	-,39	,24	1,39	1,31	,38
	23	,45	,23	,57	,50	,59
	6	-,91	,24	,84	,83	,65
	4	,61	,23	,98	,98	,54
	45	-,39	,24	1,31	1,35	,42
Стратегии управления информацией	37	1,19	,17	1,41	1,28	,39
	41	,39	,20	,97	1,05	,31
	31	,22	,21	1,29	1,15	,42
	13	,22	,21	1,27	1,15	,46
	30	,35	,20	,89	,95	,60
	39	,13	,21	,85	,78	,25
	9	-,53	,24	,92	,93	,22
	47	-,76	,67	,67	,67	,41
	48	-1,22	,24	1,06	1,09	,42
Контроль компонентов	34	1,08	,23	,76	,74	,50
	21	,72	,23	1,30	1,25	,47
	28	,61	,23	1,23	1,12	,56
	11	,55	,23	1,11	1,16	,64
	49	-,39	,24	,99	1,00	,52
	1	-1,08	,24	,88	,81	,73
	2	-1,49	,24	1,02	,93	,73
Стратегии исправления ошибок	40	1,12	,23	,78	,79	,69
	44	,46	,24	,82	,81	,71
	25	,00	,24	1,39	1,44	,51
	51	-1,58	,26	1,00	,99	,47
Оценка	19	1,13	,20	1,36	1,29	,56
	38	,73	,22	1,33	1,27	,52
	36	,53	,23	,86	,71	,52
	24	,32	,24	1,21	1,10	,47
	7	-,17	,26	1,12	1,15	,50
	50	-1,54	,26	,95	,98	,47

Примечание: в таблице выделены ряд утверждений с неудовлетворительными статистиками согласия. INTFIT MNSQ – невзвешенная статистика согласия; OUTFIT MNSQ – взвешенная статистика согласия.

Повторно осуществлены четыре КФА для оценки соответствия моделей и уточнения шкальной структуры сокращенного варианта опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» (табл. 4).

В сокращенной версии опросника значительно улучшились критерии соответствия всех факторных моделей. Двухфакторная теоретическая модель и восьмифакторная модель, как и в случае полной версии опросника, оказались наиболее корректными. Они удовлетворяют критерию среднев квадратической ошибки аппроксимации, однако статистики согласия несколько ниже нормы.

Уровень надежности значений Альфа Кронбаха для однофакторной модели и двухфакторных моделей является приемлемым для психологических опросников (табл. 5). Показатели ряда шкал восьмифакторной модели выходят за пределы нижней границы диапазона допустимых значений.

Гендерные и возрастные различия

Средние значения показателей сокращенной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» не обнаружили различий в группах юношей и девушек. Однако в возрастном аспекте у слушателей ОПП ($M = 54,6 \pm 8,8$ и $M = 45,2 \pm 8,4$) оказались значимо более выражены показатели метакогнитивных знаний, в сравнении со студентами ($M = 52 \pm 10,3$ и $M = 42,9 \pm 8,9$), как для двухфакторной эмпирической

($t(525) = -2,69$; $p = 0,007$), так и для теоретической моделей ($t(525) = -3,02$; $p = 0,003$). У слушателей ОПП в сравнении со студентами значимо более выражены показатели декларируемых знаний ($M = 19,1 \pm 3,6$ – у слушателей ОПП; $M = 18 \pm 3,9$ – у студентов; $t(525) = -3,42$; $p = 0,001$), условных знаний ($M = 15,3 \pm 3,1$ – у слушателей ОПП; $M = 14,5 \pm 3,2$ – у студентов; $t(525) = 2,81$; $p = 0,005$) и оценки ($M = 15,9 \pm 3,1$ – у слушателей ОПП; $M = 14,9 \pm 3,3$ – у студентов; $t(525) = -3,54$; $p = 0,0004$).

Выводы

Осуществлено уточнение факторной структуры русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» в адаптации А.В. Карпова и И.М. Скитяевой. Данные КФА- и IRT-анализа позволили исключить часть утверждений опросника в целях улучшения структуры соответствия. Сокращенная версия опросника характеризуется улучшением психометрических свойств и критериев соответствия факторных моделей. Выделенная структура краткой версии опросника согласуется с данными наших ранних исследований, в которых на основании факторного анализа были исключены некоторые утверждения (№ 3, 4, 22, 25, 32, 41, 42) [1; 2], а также на 80% совпадает с краткой англоязычной версией опросника [18].

Таблица 4

Индексы соответствия моделей данным сокращенного варианта опросника
«Метакогнитивная включенность в деятельность»

Модель	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA	AIC	BIC
Однофакторная модель	21494,46(464)	,810	,799	,054	78148	81002
Двухфакторная эмпирическая модель	21467,88(463)	,815	,801	,053	78124	80556
Двухфакторная теоретическая модель	1442,27(463)	,833	,826	,055	78889	80037
Восьмифакторная модель	985,59(329)	,852	,846	,052	78809	79761

Условные обозначения: df – число степеней свободы χ^2 ; CFI – сравнительный критерий согласия; TLI – индекс Такара–Льюиса; RMSEA – квадратичная усредненная ошибка аппроксимации; AIC – информационный критерий Акаике; BIC – Байесовский информационный критерий.

Таблица 5

Надежность–согласованность шкал моделей сокращенного варианта опросника
«Метакогнитивная включенность в деятельность»

Модель	Шкалы	M (SD) (n = 527)	Альфа Кронбаха
Однофакторная модель	Общий показатель	120,9±22	,89
Двухфакторная эмпирическая модель	Метакогнитивные знания	52,8±9,9	,78
	Метакогнитивное регулирование	68,1±12,8	,83
Двухфакторная теоретическая модель	Метакогнитивные знания	43,6±8,8	,81
	Метакогнитивное регулирование	77,3±13,9	,82
Восьмифакторная модель	Декларируемые знания	18,3±3,8	,61
	Процедурные знания	10,5±2,6	,66
	Условные знания	14,8±3,2	,53
	Планирование	15,6±3,2	,51
	Стратегии управления информацией	7,7±1,8	,42
	Контроль компонентов	23,0±4,7	,65
	Структура исправления ошибок	15,8±3,2	,53
	Оценка	15,2±3,3	,56

Результаты критериев соответствия факторных моделей и надежности—согласованности шкал сокращенного варианта опросника демонстрируют, что наиболее приемлемой для научных исследований и практики представляется двухфакторная теоретическая модель. Использование восьмифакторной модели представляется возможным, но не-

сколько ограниченным ввиду низких показателей надежности ряда шкал. На основании полученных результатов можно заключить, что русскоязычная версия опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» может быть сокращена, поскольку содержательно воспроизводит оригинальную структуру.

Приложение

Опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (сокращенный вариант)

Инструкция.

Вашему вниманию предлагается ряд утверждений, касающихся особенностей вашего мышления и способов решения проблем. Оцените, пожалуйста, эти утверждения:

- 1 — совершенно не согласен;
- 2 — скорее не согласен;
- 3 — не знаю;
- 4 — скорее согласен;
- 5 — совершенно согласен.

Утверждения	1	2	3	4	5
1. Периодически я спрашиваю себя, достигаю ли я своих жизненных целей					
2. Я рассматриваю несколько альтернатив решения проблемы, перед тем как выбрать окончательный вариант					
3. Я выбираю такой темп решения задачи, чтобы иметь достаточно времени					
4. Я думаю о том, какая информация мне понадобится, перед тем как приступить к выполнению задания					
5. Я могу оценить, насколько хорошо я выполнил работу, в тот момент, когда она закончена					
6. Прежде чем начать выполнять ту или иную работу, я четко определяю ее цель					
7. Я знаю, какая именно информация особенно важна в моей работе					
8. Работая над проблемой, я время от времени спрашиваю себя, рассмотрел ли я все альтернативы ее решения					
9. Я способен хорошо структурировать информацию					
10. Я сознательно концентрируюсь на важной для меня информации					
11. Я точно знаю, с какой целью использую различные стратегии решения проблем					
12. Я знаю, что ожидает от меня мой учитель					
13. Я хорошо запоминаю новую информацию					
14. Я использую разные стратегии в зависимости от ситуации					
15. Я способен контролировать качество принимаемых мной решений					
16. Я обдумываю несколько способов решения проблемы и выбираю самый оптимальный					
17. Закончив работу (выполнив задание), я подвожу итог тому, что я сделал					
18. Когда я в чем-либо не могу разобраться, я обращаюсь за помощью к другим людям					
19. Я могу замотивировать себя учиться, когда мне это необходимо					
20. Я осознаю, какие стратегии использую, когда принимаю решения					
21. Принимая важное решение, я склонен анализировать эффективность используемых мной стратегий					
22. Я использую свои интеллектуальные преимущества для компенсации своих слабостей					
23. Я концентрирую внимание на значении и практической ценности новой информации					
24. Я автоматически применяю эффективные стратегии решения задач					
25. Изучая что-то новое, я время от времени делаю паузу и спрашиваю себя, насколько хорошо я понимаю материал					
26. Я знаю, в каком случае каждая из используемых мной стратегий будет наиболее эффективна					
27. Когда решение задачи закончено, я спрашиваю себя, достигнуты ли все поставленные цели					
28. Когда мне не удается что-либо понять, я изменяю способ работы с информацией					
29. Я пересматриваю свои предположения, когда затрудняюсь в решении проблемы					
30. Я склонен спрашивать себя, насколько успешно я продвигаюсь, когда изучаю что-то новое					
31. Когда задача уже решена, я склонен спрашивать себя, научился ли я чему-либо полезному в процессе ее решения					
32. Если новая информация недостаточно понятна для меня, я склонен возвращаться к ней, для того чтобы переосмыслить					

Ключ к опроснику «Метакогнитивная включенность в деятельность»

Шкала	№ утверждений
Метакогнитивные знания	7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 22, 24, 26
Метакогнитивное регулирование	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 16, 17, 18, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32
Декларируемые знания	7, 9, 12, 13, 15
Процедурные знания	11, 20, 24
Условные знания	14, 19, 22, 26
Планирование	3, 4, 6, 16
Стратегии управления информацией	10, 23
Контроль компонентов	1, 2, 8, 21, 25, 30
Структура исправления ошибок	18, 28, 29, 32
Оценка	5, 17, 31, 27

Литература

References

1. Бызова В.М., Перикова Е.И., Ловягина А.Е. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 126–140. DOI:10.17223/17267080/73/8
2. Бызова В.М., Перикова Е.И., Ловягина А.Е. Эффективность метакогнитивных стратегий принятия решений в учебной деятельности // Science for Education Today. 2019. Том 9. № 4. С. 19–35. DOI:10.15293/2658-6762.1904.02
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. М.: Смысл. Издательский центр «Академия», 2006. 432 с.
4. Карпов А.В., Карпов А.А., Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В. Динамика метакогнитивных детерминант управленческой деятельности в процессе профессионализации // Экспериментальная психология. 2018. Том 11. № 1. С. 49–60. DOI:10.17759/expsy.2018110103
5. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов. М.: ИП РАН, 2005. 352 с.
6. Осорина М.В., Щербаклова О.В., Аванесян М.О. Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2011. № 2. С. 32–43.
7. Фаликман М.В. Новая волна Выготского в когнитивной науке: разум как незавершенный проект [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Том 10. № 54. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1449-%20falikman54.html> (дата обращения: 25.11.2019).
8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
9. Чернокова Т.Е. Диалектические структуры в метапознании // Филология и культура. 2013. Том 33. № 3. С. 322–328.
10. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 153–158.
11. Шартве Д., Лоарпер Э. Обучение и перенос когнитивных и метакогнитивных стратегий // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы: пер. с фр. И. Блинниковой / Под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарпера. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С. 201–216.

1. Byzova V.M., Perikova E.I., Lovyagina A.E. Metakognitivnaja vkljuchennost' v sisteme psicheskoy samoreguljicii studentov [Metacognitive Awareness in the System of Students Mental Self-Regulation]. *Sibirskiy Psikhologicheskij Zhurnal [Siberian journal of psychology]*, 2019, no. 73, pp. 126–140. DOI:10.17223/17267080/73/8 (In Russ.).
2. Byzova V.M., Perikova E.I., Lovyagina A.E. Jeffektivnost' metakognitivnyh strategij prinjatija reshenij v uchebnoj dejatel'nosti [Metacognitive strategies of decision making in educational activities: Efficiency in higher education]. *Science for Education Today*, 2019. Vol. 9, no. 4, pp. 19–35. DOI:10.15293/2658-6762.1904.02 (In Russ.).
3. Velichkovskii B.M. Kognitivnaya nauka: Osnovy psikhologii poznaniya [Cognitive Science: Fundamentals of Cognitive Psychology]. Moscow: Akademiya, 2006. 432 p. (In Russ.).
4. Karpov A.V., Karpov A.A., Karabuschenko N.B., Ivashchenko A.V. Dinamika metakognitivny`x determinant upravlencheskoj deyatel'nosti v processe professionalizacii [Dynamics of metacognitive determinants of management activity in the process of professionalization]. *Ekspierimental'naâ psihologîâ = Experimental Psychology*, 2018. Vol. 11, no. 1, pp. 49–60. DOI:10.17759/expsy.2018110103 (In Russ.).
5. Karpov A.V. Skityaeva I.M. Psihologiya metakognitivnyh processov [Psychology of metacognitive processes]. Moscow: RAS, 2005. 352 p. (In Russ.).
6. Osorina M.V., Scherbakova O.V., Avanesyan M.O. Problemy`metakognitivnojreguljicii:normativny`etrebovanija i neproduktivny`e patterny` intellektual`noj deyatel'nosti [The problems of metacognitive regulation: normative standards and invalid patterns of intellectual performance]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Sociologiya [Vestnik of St. Petersburg State University]*. Series 12. Sociology, 2011, no. 2, pp. 32–43. (In Russ.).
7. Falikman M.V. Novaya volna Vy`gotskogovkognitivnoj nauke: razum kak nezavershenny`j proekt [Elektronnyj resurs] [New Vygotskian wave in cognitive science: The mind as an unfinished project] [*Psikhologicheskie Issledovaniya Psikhologicheskije Issledovaniya*], 2017. Vol. 10, no. 54. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1449-%20falikman54.html> (Accessed 25.11.2019). (In Russ.).
8. Holodnaya M.A. Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya [Psychology of Intelligence: Research Paradoxes]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 272 p. (In Russ.).
9. Chernokova T.E. Dialekticheskie struktury` v metapoznani [Dialectical structures in metacognition].

12. Bartholomew D.J., Steele F., Moustaki I., Galbraith J. Analysis of Multivariate Social Science Data. London: Routledge, 2008. 384 p.
13. Berger J.-L., Karabenick S.A. Construct Validity of Self-Reported Metacognitive Learning Strategies // Educational assessment. 2016. Vol. 21(1). P. 19–33. DOI:10.1080/10627197.2015.1127751
14. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. How people learn: Brain, mind, experience and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000. 384 p.
15. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms // Metacognition, motivation and understanding. Mahwah / F. Weinert, R. Kluwe (eds.). NJ: Erlbaum, 1987. P. 65–116.
16. Dent A.L., Koenka A.C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis // Educational Psychology Review. 2015. Vol. 28(3). P. 1–50. DOI:10.1007/s10648-015-9320-8
17. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34. P. 906–911. DOI:10.1037/0003066X.34.10.906
18. Harrison G.M., Vallin L.M. Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence // Metacognition and Learning. 2018. Vol. 13. №. 1. P. 15–38. DOI:10.1007/s11409-017-9176-z
19. Hmelo-Silver C.E. Problem-based learning: What and how do students learn? // Educational Psychology Review. 2004. Vol. 16. P. 235–266. DOI:10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3
20. Kline R.B. Principles and Practice of Structural Equation Modeling. 3rd Edition ed. New York.: The Guilford Press, 2011. 427 p.
21. Linacre J.M. A User's Guide to WINSTEPS: ProgramManual 3.71.0. [Электронный ресурс] // Winsteps. 2011. URL:<http://www.winsteps.com/a/winsteps.pdf> (дата обращения: 11.11.2019).
22. Magno C. The role of metacognitive skills in developing critical thinking // Metacognition and Learning. 2010. Vol. 5(2). P. 137–156. DOI:10.1007/s11409-010-9054-4
23. Rhemtulla M., Brosseau-Liard P.E., Savalei V. When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. // Psychological methods. 2012. Vol. 17(3). P. 354–373. DOI:10.1037/a0029315
24. Schellings G., Van Hout-Wolters B. Measuring strategy use with self-report instruments: Theoretical and empirical considerations // Metacognition and Learning. 2011. Vol. 6(2). P. 83–90. DOI:10.1007/s11409-011-9081-9
25. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness // Contemporary Educational Psychology. 1994. Vol. 19. P. 460–475. DOI:10.1006/ceps.1994.1033
26. Schraw G., Moshman D. Metacognitive Theories // Educational Psychology Review. 1995. Vol. 7(4). P. 351–371. DOI:10.1007/s10648-017-9413-7
27. Sperling R.A., Howard B.C., Staley R., DuBois N. Metacognition and self-regulated learning constructs // Educational Research & Evaluation. 2004. Vol. 10(2). P. 117–139. DOI:10.1076/edre.10.2.117.27905
28. Tokuhama-Espinosa T. The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom. New York.: Teachers College Press, 2010. 208 p.
29. Turan S., Demirel Ö., Sayek İ. Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula // Medical Teacher. 2009. Vol. 31(10). P. 477–483. DOI:10.3109/01421590903193521
- Filologiya i kul'tura [Philology and Culture]*, 2013. Vol. 33, no. 3, pp. 322–328. (In Russ.).
10. Chernokova T.E. Metakognitivnaya psixologiya: problema predmeta issledovaniya [Metacognitive psychology: the problem of the subject of research]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e i social'ny'e nauki [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences]*, 2011, no. 3, pp. 153–158. (In Russ.).
11. Chartier D., Loarer E. (1997) Obuchenie i perenos kognitivnykh i metakognitivnykh strategiy [Learning and transfer of cognitive and metacognitive strategies]. In Galkina T. (eds.). *Kognitivnoe obuchenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy [Cognitive Learning: Current Status and Prospects]*. Moscow: Institute of Psychology Publ, RAS, pp. 201–216. (In Russ.).
12. Bartholomew D.J. Steele F., Moustaki I., Galbraith J. Analysis of Multivariate Social Science Data. London: Routledge, 2008. 384 p.
13. Berger J.-L., Karabenick S.A. Construct Validity of Self-Reported Metacognitive Learning Strategies. *Educational assessment*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 19–33. DOI:10.1080/10627197.2015.1127751
14. Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. How people learn: Brain, mind, experience and school. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000. 384 p.
15. Brown A.L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In Weinert F., Kluwe R. (eds), *Metacognition, motivation, and understanding*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1987, pp. 65–116.
16. Dent A.L., Koenka, A.C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2015. Vol. 28, no. 3, pp. 1–50. DOI:10.1007/s10648-015-9320-8
17. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979. Vol. 34, pp. 906–911. DOI:10.1037/0003066X.34.10.906
18. Harrison G.M., Vallin L.M. Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*, 2018. Vol. 13, no. 1, pp. 15–38. DOI:10.1007/s11409-017-9176-z
19. Hmelo-Silver C.E. Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 2004. Vol. 16, pp. 235–266. DOI:10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3
20. Kline R.B. Principles and Practice of Structural Equation Modeling. 3rd Edition ed. New York.: The Guilford Press, 2011. 427 p.
21. Linacre J.M. A User's Guide to WINSTEPS: ProgramManual 3.71.0. [Elektronnyi resurs]. Winsteps. 2011. URL:<http://www.winsteps.com/a/winsteps.pdf> (Accessed 11.11.2019).
22. Magno C. The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 2010. Vol. 5, no. 2, pp. 137–156. DOI:10.1007/s11409-010-9054-4
23. Rhemtulla M., Brosseau-Liard P.E., Savalei V. When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological methods*. 2012. Vol. 17, no. 3, pp. 354–373. DOI:10.1037/a0029315
24. Schellings G., Van Hout-Wolters B. Measuring strategy use with self-report instruments: Theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, 2011. Vol. 6, no 2, pp. 83– 90. DOI:10.1007/s11409-011-9081-9

30. Umino A., Dammeyer J. Effects of a non-instructional prosocial intervention program on children's metacognition skills and quality of life // *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 78. P. 24–31. DOI:10.1016/j.ijer.2016.05.004
31. Veenman M.V.J., Kok R., Blöte A.W. The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence // *Instructional Science*. 2005. Vol. 33. P. 193–211. DOI:10.1007/s11251-004-2274-8
32. Vrugt A., Oort F.J. Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement // *Metacognition and Learning*. 2008. Vol. 3. P. 123–146. DOI:10.1007/s11409-008-9022-4
33. Young A., Fry J.D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008. Vol. 8(2). P. 1–10.
34. Zohar A., Dori Y.J. Metacognition in science education: Trends in current research. Dordrecht.: Springer Netherlands, 2012. 280 p. DOI:10.1007/978-94-007-2132-6
25. Schraw G., Dennison R.S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 1994. Vol. 19, pp. 460–475. DOI:10.1006/ceps.1994.1033.
26. Schraw G., Moshman D. Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*, 1995. Vol. 7, no. 4. pp. 351–371. DOI:10.1007/s10648-017-9413-7
27. Sperling R.A. Howard B.C., Staley R., DuBois N. Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research & Evaluation*, 2004. Vol. 10, no. 2, pp. 117–139. DOI:10.1076/edre.10.2.117.27905
28. Tokuhama-Espinoza T. The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom. New York.: Teachers College Press, 2010. 208 p.
29. Turan S., Demirel Ö., Sayek İ. Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula. *Medical Teacher*, 2009. Vol. 31, no. 10, pp. 477–483. DOI:10.3109/01421590903193521
30. Umino A., Dammeyer J. Effects of a non-instructional prosocial intervention program on children's metacognition skills and quality of life. *International Journal of Educational Research*, 2016. Vol. 78, pp. 24–31. DOI:10.1016/j.ijer.2016.05.004
31. Veenman M.V.J., Kok R., Blöte A.W. The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 2005. Vol. 33, pp. 193–211. DOI:10.1007/s11251-004-2274-8
32. Vrugt A., Oort F. J. Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition and Learning*, 2008. Vol. 3, pp. 123–146. DOI:10.1007/s11409-008-9022-4
33. Young A., Fry J.D. Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 2008. Vol. 8 (2), pp. 1–10.
34. Zohar A., Dori Y.J. Metacognition in science education: Trends in current research. Dordrecht: Springer Netherlands, 2012. 280 p. DOI:10.1007/978-94-007-2132-6

Информация об авторах

Перикова Екатерина Игоревна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории поведенческой нейродинамики, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-9603>, e-mail: chikurovaEI@gmail.com

Бызова Валентина Михайловна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО «СПбГУ»), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-7714>, e-mail: vbysova@mail.ru

Information about the authors

Ekaterina I. Perikova, PhD in Psychology, Senior Research Scientist, Laboratory of Behavioural Neurodynamics, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-9603>, e-mail: chikurovaEI@gmail.com

Valentina M. Byzova, PhD in Psychology, Professor, Chair of Common Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-7714>, e-mail: vbysova@mail.ru

Получена 13.07.2020

Принята в печать 27.04.2022

Received 13.07.2020

Accepted 27.04.2022

Воспринимаемая коллективная преемственность: адаптация шкалы для российского контекста

М.А. Терскова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0003-3692-5809, e-mail: mterskova@hse.ru

Н.И. Богатырева

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-6024-2322, e-mail: nbogatyreva@hse.ru

А.А. Иванов

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0003-4551-5334, e-mail: aaivanov@hse.ru

М.О. Романова

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0002-5240-407X, e-mail: moromanova@hse.ru

А.О. Быков

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-8573-5716, e-mail: ao.bykov@hse.ru

В.В. Анкушев

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: 0000-0001-9093-6512, e-mail: vladislavankushev@yandex.ru

В статье представлены результаты адаптации шкалы воспринимаемой коллективной преемственности на русский язык, конструкт которой был изначально разработан Ф. Сани и коллегами в 2007 г. Феномен воспринимаемой коллективной преемственности отражает восприятие групп как сущностей, устойчивых во времени и передающих традиции из поколения в поколение. Восприятие коллективной преемственности основано на двух основных измерениях: воспринимаемой культурной преемственности (воспринимаемой непрерывности норм и традиций) и воспринимаемой исторической преемственности (воспринимаемой взаимосвязи между разными историческими эпохами и событиями). В апробации методики приняли участие 637 жителей России. Методика продемонстрировала хорошее соответствие эмпирическим данным, обозначив двухфакторную структуру конструкта и валидность шкалы. В целом, методика воспринимаемой коллективной преемственности демонстрирует хорошие психометрические показатели и может быть использована для исследований в области межгрупповых отношений как надежный и устойчивый инструментальный.

Ключевые слова: воспринимаемая коллективная преемственность, историческая преемственность, культурная преемственность.

Финансирование. Исследование реализовано при поддержке факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в работе над исследованием Е.Р. Агадуллину, И.Р. Сариеву и И.С. Прусову.

Perceived Collective Continuity: Scale Adaption for the Russian Context

Maria Terskova

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0003-3692-5809, e-mail: mterskova@hse.ru

Natalia Bogatyreva

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0002-6024-2322, e-mail: nbogatyreva@hse.ru

Aleksandr Ivanov

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0003-4551-5334, e-mail: aaivanov@hse.ru

Marina Romanova

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0002-5240-407X, e-mail: moromanova@hse.ru

Artur Bykov

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0001-8573-5716, e-mail: ao.bykov@hse.ru

Vladislav Ankushev

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: 0000-0001-9093-6512, e-mail: vladislavankushev@yandex.ru

This article presents the results of the adaptation of the scale for perceived collective continuity in Russian, the construct of which was initially developed by Sani and colleagues in 2007. The phenomenon of perceived collective continuity reflects the perception of groups as entities that are stable over time and transmit traditions from generation to generation. The perception of collective continuity is based on two main dimensions: perceived cultural continuity (perceived continuity of norms and traditions) and perceived historical continuity (perceived relationship between different historical eras and events). Six hundred thirty-seven Russians took part in testing the methodology. The methodology fit well the empirical data, highlighting the two-factor structure of the construct and validity of its scale. In general, the method of perceived collective continuity demonstrates good psychometric indicators and can be used for research in the field of intergroup relations as a reliable and stable toolkit.

Keywords: perceived collective continuity, historical continuity, cultural continuity.

Funding. This research is funded by the Faculty of Social Sciences, HSE University.

Acknowledgements. The authors are grateful to Agadullina E.R., Sarieva I.R. and Prusova I.S. for their assistance in the research process.

For citation: Terskova M.A., Bogatyreva N., Ivanov A.A., Romanova M.O., Bykov A.O., Ankushev V. Perceived Collective Continuity: Scale Adaption for the Russian Context. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 127–135. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180214> (In Russ.).

Введение

Согласно теории социальной идентичности, человек осознает свое место в мире, относя себя к тем

социальным группам, которые имеют для него эмоциональное значение [25]. Однако представление индивида о себе формирует не только сам факт его идентификации с той или иной социальной группой,

но и характеристики этой группы и особенности ее восприятия индивидом.

В качестве одной из особенностей восприятия группы социальные психологи выделяли воспринимаемую групповую сущность, рассматривая восприятие группы как объект или как связанное целое [8; 23]. С. Рейчер и Н. Хопкинс [21] предполагали, что подобные группы воспринимаются людьми непрерывными, т. е. как некоторые сущности, которые движутся сквозь время. Являясь членом такой группы, человек воспринимает себя малой частью продолжительно существующего «организма», который не только пространственно больше него, но и существовал до и будет существовать после него. Опираясь на эти исследования, Ф. Сани с коллегами [17] сформулировали теорию воспринимаемой коллективной преемственности, подразумевающую, что культура и история социальной группы может передаваться и сохраняться от поколения к поколению. С. Рейчер и Н. Хопкинс обращают внимание на то, как много усилий и времени тратят члены группы для возвышения и уважения их прошлого группового опыта, а также для защиты собственной интерпретации исторических событий [21]. Чувство коллективной преемственности как раз обеспечивает это возвышение, а также позволяет защищать группу, ее опыт, и связанные с ней события. К примеру, хотя люди осознают, что сами они умрут, чувство коллективной преемственности позволяет обеспечить экзистенциальную безопасность [16–18], так как это чувство подразумевает, что та часть человека, которая определяется членством в группе, обладает временной стойкостью и трансформируется в «вечное мы» [14; 26]. Исходя из этой связи с прошлым, члены группы способны глубже понимать себя, а также внутри- и межгрупповые процессы.

Ф. Сани с коллегами [17] считают, что чувство воспринимаемой коллективной преемственности основывается на двух представлениях: культурном и историческом. Первое представление связано с верой в то, что основные ценности, традиции и верования передаются внутри группы из поколения в поколение. Вера в культурную преемственность означает, что в представлении людей группа имеет устойчивые и постоянные культурные черты, характеризующие эту группу на любом отрезке времени ее существования. Второе представление, историческое, подразумевает воспринимаемую взаимосвязь различных временных периодов в истории группы. Авторы теории описывают это как «непрерывный поток», когда различные эпохи, времена и события в истории группы воспринимаются как последовательно и логично связанные между собой, образующие непрерывную историю или непрерывное повествование. Чувство коллективной исторической преемственности включает в себя не только прошлое, но и веру в то, что группа будет существовать в будущем [20].

Авторы считают историческую и культурную воспринимаемую коллективную преемственность взаимосвязанными, но подчеркивают концептуальную разницу между восприятием преемственности

традиций и преемственности исторических периодов. Это означает, что в восприятии группы может доминировать один из аспектов, а также они могут быть связаны с разными особенностями группы и последствиями для ее членов. Например, для группы, которая радикально изменила свой политический режим, может быть нежелательна высокая культурная преемственность, потому что она бы означала передачу старых верований и традиций. Однако высокая историческая преемственность может, наоборот, помочь подчеркнуть произошедшую историческую перемену и объяснить преобразования [17].

Ф. Сани с коллегами [17] показали, что восприятие группы как существующей во времени сущности связано с социальной идентичностью, восприятием групповой целостности, коллективной самооценкой группы. Данный конструкт активно рассматривается в рамках изучения различных социально-психологических феноменов: социального благополучия [18], эссенциалистских верований [6], страха смерти [16], сопротивления слиянию групп [26]. Также воспринимаемая коллективная преемственность имеет непосредственное отражение в более глобальных процессах, затрагивая темы межгрупповых отношений [15], социальной идентичности [19] и групповой динамики [24].

Методика оценки воспринимаемой коллективной преемственности

Единственный вариант методики оценки воспринимаемой коллективной преемственности был представлен в 2007 году Ф. Сани и его коллегами. Методика включает в себя 12 утверждений, по 6 на каждый аспект преемственности. Шкала исторической воспринимаемой коллективной преемственности содержит утверждения о связанности временных периодов в истории группы (например: «Italian history is a sequence of interconnected events»). Шкала культурной преемственности включает в себя утверждения о передаче и сохранении традиций или верований сквозь поколения (например: «Italian people have passed on their traditions across different generations»). Методика показала высокую внутреннюю согласованность ($\alpha = 0,8$), шкалы исторического и культурного представления также были согласованы ($\alpha = 0,86$ и $\alpha = 0,71$ соответственно). Проверка структуры конструкта подтвердила двухфакторность, выделив историческое и культурное представления.

Методика активно используется авторами по всему миру. Были сделаны переводы на голландский, греческий и турецкий языки [19; 11]. Все переводы подтверждают хорошую согласованность шкал, однако эмпирические данные не всегда подтверждают двухфакторную структуру. В частности, в Турции такая структура не подтверждается, что косвенно может указывать на культурную специфичность восприятия суждений (например, в некоторых странах культура и история могут рассматриваться как неразрывные части).

Растущая актуальность исследований групп с точки зрения восприятия их временных характеристик подталкивает к более глубокому изучению данного конструкта и его связи с психологическими феноменами. Так, например, воспринимаемая коллективная преемственность может объяснить повышение аутгрупповой враждебности [15], противостояние слиянию групп [26] и мотивы защиты ингруппы [7]. Методика коллективной преемственности может оказаться полезным инструментом для изучения особенностей восприятия социальных групп, характеристик ее членов, и межгрупповых отношений в России. На территории современной России проживает много групп (гражданских, этнических, национальных), для которых конструкт коллективной преемственности может предсказать и объяснить не только особенности восприятия собственной группы, но и важные межгрупповые процессы. Помимо этого, коллективная преемственность может объяснить восприятие исторических процессов в России. Российская Федерация — молодое государство, создание которого могло «прервать» коллективную преемственность группы. Так, согласно опросу Левады, россияне оценивают советскую власть лучше, чем нынешнюю, и сожалеют о распаде Советского Союза [4].

Целью данной статьи является адаптация методики оценки воспринимаемой коллективной преемственности для российского контекста на примере этнической группы русских, так как именно русские являются самой многочисленной этнической группой на территории России. Было важно выбрать не национальную группу, основанную на гражданстве (россияне), а этническую (русские), так как именно этнос воспринимается как генетически предопределенный, из-за чего целостность таких групп оценивается высоко [2].

Выборка

В исследовании приняли участие 637 жителей России, идентифицирующих себя как русские, в возрасте от 18 до 79 лет ($M = 36,71$; $SD = 10,59$; 50,9% мужчин). Большая часть респондентов имеют одно или более высших образований (57,1%), еще часть испытуемых имеют незаконченное высшее образование (9,4%), остальные закончили общее среднее (10,5%) или среднее специальное образование (22,4%).

Методики

Воспринимаемая коллективная преемственность измерялась при помощи методики Ф. Сани и коллег, переведенной на русский язык двумя переводчиками независимо друг от друга. Далее, в результате сравнения двух вариантов и проведенных когнитивных интервью с респондентами, был составлен окончательный вариант шкалы, состоящий из 12 суждений (см. Приложение), из которых 6 относятся к куль-

турному представлению (например: «На протяжении всей истории русские сохраняют свой менталитет»; $M = 5,12$; $SD = 1,09$; $\alpha = 0,87$), а другие 6 — к историческому (например: «Существует причинно-следственная связь между различными событиями в истории России»; $M = 5,42$; $SD = 0,92$; $\alpha = 0,83$). Каждое суждение было необходимо оценить от 1 (совершенно не согласен) до 7 (совершенно согласен).

Ф. Сани с коллегами [17] опирались на связь преемственности с конструктами, относящимися к феноменам групповой идентификации, так как стремление людей к групповой идентичности может закрывать психологическую потребность людей в непрерывности и преемственности (или чувстве символического бессмертия). Следовательно, ингруппа, которая воспринимается как культурно и исторически преемственная, должна усиливать собственное чувство непрерывности, что, в свою очередь, должно усиливать групповую идентификацию, положительную оценку группы и эмоциональную связь с группой. Для проверки конвергентной валидности шкалы использовались следующие методики.

Воспринимаемая групповая целостность — оценивалась при помощи трех суждений: «русских можно назвать сплоченной группой / русских можно назвать организованной группой / русских можно рассматривать как единое целое» [2]. Каждое суждение необходимо было оценить с помощью шкалы от 1 (полностью не согласен) до 7 (полностью согласен) ($\alpha = 0,89$).

Групповая идентификация — измерялась с помощью двухфакторной шкалы [12], адаптированной на русский язык [1]. Шкала включает в себя 14 суждений (например: «Принадлежность к русским делает меня счастливым»), объединенных в 5 шкал. Каждое из суждений необходимо оценить по шкале Ликерта от 1 (совершенно не согласен) до 7 (совершенно согласен) ($\alpha = 0,94$).

Термометр чувств — оценивался через оценку респондентами того, насколько неблагоприятно/с симпатией и негативные/теплые чувства они испытывают по отношению к русским, указывая цифру от -5 (неблагоприятно/негативные чувства) до +5 (симпатия/теплые чувства) ($\alpha = 0,96$) [15].

Для оценки дискриминантной валидности шкалы использовались методики из Большой пятерки, направленные на оценку шкал *экстраверсии* ($\alpha = 0,79$) и *нейротизма* ($\alpha = 0,86$) [3]. Каждая шкала включает в себя 9 утверждений, которые необходимо оценить от 1 (совершенно не согласен) до 5 (совершенно согласен). Именно эти черты были выбраны для проверки дискриминантной валидности, так как это стабильные личностные конструкты, которые не связаны с групповыми феноменами.

Результаты

Оба компонента шкалы показали высокую внутреннюю согласованность ($\alpha > 0,8$) (табл. 3). В табл. 1

приведена описательная статистика утверждений. Как видно из данных, все утверждения имеют левую асимметрию, т. е. респонденты скорее склонны соглашаться с ними. Большинство утверждений имеют положительный эксцесс, что указывает на распределение, где недостаточное количество респондентов имеют низкие и высокие баллы, чтобы оно считалось нормальным. Это означает, что большая часть утверждений имеют маленькую дисперсию.

Для оценки структурной валидности шкалы был применен конфирматорный факторный анализ с помощью пакета lavaan для R 4.0.4 [13]. Значения $RMSEA < 0,06$ и $SRMR \leq 0,08$; $TLI \geq 0,95$ [22]; $CFI \geq 0,95$ и $X^2/df < 3$ [10] были выбраны для оценки значимости как индикаторы хорошего качества модели [9].

Изначальная теоретическая модель продемонстрировала низкое соответствие эмпирическим данным: $\chi^2(53) = 226,04$; $RMSEA = 0,071$ [90% CI: [0,064; 0,08]; $CFI = 0,918$; $TLI = 0,897$; $SRMR = 0,060$. Анализ индексов модификации показал, что существует высокая ковариация ошибок между двумя обратными суждениями (6 и 12), которая может объясняться тем, что оставшиеся суждения в шкале — прямые. Скорректированная с учетом добавления выявленной ковариации модель (см. рисунок) демонстрирует хорошее соответствие эмпирическим данным: $\chi^2(52) = 135,89$; $RMSEA = 0,05$ [90% CI: [0,041; 0,059]; $CFI = 0,96$; $TLI = 0,949$; $SRMR = 0,046$.

Для проверки устойчивости структуры шкалы, а также для оценки схожести факторных нагрузок

среди разных социодемографических групп был проведен мультигрупповой факторный анализ. Были оценены три уровня инвариантности шкалы: структурная (оценивает, принадлежат ли суждения в разных группах к одним и тем же факторам), метрическая (оценивает, сравнимы ли факторные нагрузки суждений в разных группах) и скалярная (оценивает, одинаковая ли «сложность» суждений в разных группах). С помощью мультигруппового факторного анализа сравнивались оценки шкал среди мужчин и женщин. Согласно стандартам разница в CFI между инвариантностями не должна превышать 0,01 [5], поэтому по результатам, представленным в табл. 2, можно утверждать, что шкала демонстрирует полную инвариантность, т. е. для разных социальных групп шкала работает одинаково.

Для проверки валидности конструкта был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 3. Конвергентная валидность подтверждена полученными значимыми корреляциями с целостностью группы ($r(635) = 0,57$; $p < 0,001$), групповой идентификацией ($r(635) = 0,62$; $p < 0,001$) и термометром чувств ($r(635) = 0,49$; $p < 0,001$). Слабая положительная корреляция коллективной преемственности с экстраверсией ($r(635) = 0,17$; $p < 0,001$) и слабая негативная корреляция с нейротизмом ($r(635) = -0,15$; $p < 0,001$) подтвердили дискриминантную валидность адаптируемой шкалы.

Таблица 1

Описательная статистика по суждениям методики и корреляции пунктов с общими показателями

№	Формулировка суждений	M (SD)	Med	A	Э	r (И/К)	r
1 (К)	Русские передают свои традиции из поколения в поколение	5,07 (1,31)	5	-0,888	0,57	0,52	0,47
2 (И)	История России — это последовательность взаимосвязанных событий	5,58 (1,22)	6	-1,270	1,856	0,56	0,56
3 (К)	Ценности и убеждения русских выдержали проверку временем	5,11 (1,52)	5	-0,792	-0,107	0,70	0,65
4 (И)	Основные периоды в истории России связаны друг с другом	5,45 (1,2)	6	-1,234	1,823	0,64	0,58
5 (К)	На протяжении всей истории русские сохраняют свой менталитет	5,28 (1,32)	6	-1	0,668	0,64	0,58
6 (И)	Нет никакой связи между прошлыми, настоящими и будущими событиями в истории России	5,61 (1,3)	6	-1,26	1,094	0,61	0,44
7 (К)	Русские всегда будут отличаться своими традициями и убеждениями	5,34 (1,33)	6	-0,98	0,747	0,68	0,60
8 (И)	Существует причинно-следственная связь между различными событиями в истории России	5,59 (1)	6	-1,292	2,538	0,61	0,49
9 (К)	Россия сохраняет традиции и обычаи на протяжении всей своей истории	4,96 (1,44)	5	-0,85	0,031	0,78	0,68
10 (И)	Основные события в истории России образуют неразрывную цепочку	5,14 (1,32)	5	-0,993	0,575	0,66	0,68
11 (К)	Русские всегда придерживались и придерживаются собственных ценностей	4,97 (1,4)	5	-0,806	0,076	0,74	0,64
12 (И)	Нет никакой преемственности между разными периодами в истории России	5,14 (1,39)	6	-0,83	-0,097	0,52	0,38

Примечание: M — среднее; SD — стандартное отклонение; Med — медиана; A — асимметрия; Э — эксцесс; r (И/К) — корреляция с суммой остальных пунктов исторического или культурного представления; r — корреляция с суммой остальных пунктов всей шкалы; И — историческое представление; К — культурное представление.



Рис. Модель измерения воспринимаемой коллективной преемственности с факторными нагрузками

Таблица 2

Результаты мультигруппового факторного анализа

Группы	Модель	χ^2	df	RMSEA [90% CI]	SRMR	CFI	TLI	AIC	BIC	$\delta\chi^2$	δdf	δCFI
Гендерные группы (мужчины, женщины)	Конфигурационная инвариантность	192,7*	104	0,052 [0,042–0,061]	0,048	0,959	0,948	22973	22635	-	-	-
	Метрическая инвариантность	196,6*	114	0,0478 [0,038–0,057]	0,056	0,966	0,956	22914	22620	3,88	10	0,003
	Скалярная инвариантность	210,4*	124	0,047 [0,037–0,056]	0,053	0,96	0,957	22862	22612	13,83	10	-0,002

Примечание: χ^2 – критерий хи-квадрат; df – число степеней свободы; RMSEA – среднеквадратическая ошибка оценки; SRMR – стандартизированный корень среднеквадратического остатка; CFI – показатель сравнительного соответствия; TLI – ненормированный показатель соответствия; AIC – информационный критерий Акайке; BIC – информационный критерий Байеса; «*» – $p < 0,001$.

Таблица 3

Описательная статистика и корреляции с другими конструктами

Шкала	M (SD)	α	1	1.1	1.2	2	3	4	5
Воспринимаемая коллективная преемственность	5,27 (0,85)	0,87							
Историческое представление	5,42 (0,92)	0,83							
Культурное представление	5,12 (1,09)	0,87		0,45*					
Воспринимаемая групповая целостность	4,21 (1,41)	0,89	0,57*	0,33*	0,63*				
Групповая идентификация	5,09 (1,11)	0,94	0,62*	0,37*	0,65*	0,61*			
Термометр чувств	9,20 (1,89)	0,96	0,49*	0,32*	0,51*	0,46*	0,65*		
Экстраверсия	2,93 (0,73)	0,79	0,17*	0,06	0,21*	0,25*	0,28*	0,24*	
Нейротизм	3,03 (0,80)	0,86	-0,15*	-0,06	-0,19*	-0,24*	-0,24*	-0,21*	-0,42*

Примечание: M – среднее; SD – стандартное отклонение; α – альфа Кронбаха; «*» – $p < 0,05$.

Обсуждение

В статье представлена адаптация методики воспринимаемой коллективной преемственности на русский язык и для российского контекста. Эмпирические данные показали, что русифицированная шкала воспринимаемой коллективной преемственности соответствует не только заложенной авторами факторной структуре, но и психометрическим стандартам валидности и надежности. Это означает, что коллективную преемственность можно начать изучать в российском контексте, используя как целую шкалу, так и подшкалы для различных аспектов преемственности.

В частности, исходя из того, что авторы теории предполагают связь отдельных аспектов воспринимаемой коллективной преемственности с разными особенностями группы и последствиями для ее членов, исторический контекст может объяснить различия между этническими и национальными группами, проживающими на территории России.

Так как члены социальных групп склонны тратить много усилий для защиты собственной интерпретации исторических событий и уважения их группового опыта [21], конструкт воспринимаемой коллективной преемственности может позволить

объяснить отношения с группами, проживающими на территории стран, объединенных с Россией в одно государство в рамках определенных исторических периодов, так как официально за последний век сменилось три государства. Более того, эти государства подразумевали разный территориальный состав и распространение отличающихся ценностей. Высокая воспринимаемая коллективная преемственность способна предсказать аутгрупповые аттитюды. Чем выше воспринимаемая коллективная преемственность, тем экстремальнее становятся аттитюды, причем это верно как для нейтрально или положительно оцениваемых аутгрупп (аттитюды по отношению к ним становятся еще положительнее), так и для негативно оцениваемых аутгрупп (аттитюды по отношению к ним становятся еще негативнее) [15]. Это влияние может помочь объяснить межгрупповые процессы не только внутри России, но и по отношению к группам за ее пределами.

Помимо этого, воспринимаемая коллективная преемственность активно изучается в свете усиления экзистенциальной безопасности и уменьшения страха смерти. Это также может быть актуально для российского контекста, в котором обращение к истории и культуре может выполнять защитную функцию.

Приложение

Шкала воспринимаемой коллективной преемственности

1. Русские передают свои традиции из поколения в поколение.
2. История России — это последовательность взаимосвязанных событий.
3. Ценности и убеждения русских выдержали проверку временем.
4. Основные периоды в истории России связаны друг с другом.
5. На протяжении всей истории русские сохраняют свой менталитет.
6. Нет никакой связи между прошлыми, настоящими и будущими событиями в истории России.
7. Русские всегда будут отличаться своими традициями и убеждениями.
8. Существует причинно-следственная связь между различными событиями в истории России.
9. Россия сохраняет традиции и обычаи на протяжении всей своей истории.
10. Основные события в истории России образуют неразрывную цепочку.
11. Русские всегда придерживались и придерживаются собственных ценностей.
12. Нет никакой преемственности между разными периодами в истории России.

Культурное представление: 1, 3, 5, 7, 9, 11.

Историческое представление: 2, 4, 6, 8, 10, 12.

Обратные вопросы: 6 и 12.

Литература

1. Агадуллина Е.Р., Ловаков А.В. Модель измерения ингрупповой идентификации: проверка на российской выборке // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Том 10. № 4. С. 139–153.
2. Агадуллина Е.Р., Ловаков А.В. Подходы к пониманию целостности группы: есть ли реальные различия? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Том 14. № 3. С. 536–554.
3. Щебетенко С. Установки на черты личности в контексте Большой пятерки. Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory 2015.

References

1. Agadullina E.R., Lovakov A.V. Model' izmereniya ingruppovoi identifikatsii: proverka na rossiiskoi vyborke [Model of measurement of ingroup identification; testing on Russian sample]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2013. Vol. 10, no. 4, pp. 139–153. (In Russ.).
2. Agadullina E.R., Lovakov A.V. Podkhody k ponimaniyu tselostnosti gruppy: est' li real'nye razlichiya? [Approaches to understanding group entitativity: is there a real difference?]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of

4. Человек советский: как менялись восприятие россиянами самих себя и их отношение к СССР [Электронный ресурс]. URL: <https://www.levada.ru/2021/01/14/chelovek-sovetskij-kak-menyalis-vospriyatie-rossiyanami-samih-sebya-i-ih-otnoshenie-k-sssr/> (дата обращения: 15.06.2021).
5. Fischer R., Karl J.A. A Primer to (Cross-Cultural) Multi-Group Invariance Testing Possibilities in R // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1507. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01507
6. Siromahov M., Buhrmester M., McKay R. Beliefs in national continuity are related to essentialist thinking and to perceptions of the nation as a family // *Nations and Nationalism*. 2020. Vol. 26. № 4. P. 845–863.
7. Smeekes A., Verkuyten M. Collective self-continuity, group identification and in-group defense // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2013. Vol. 49. № 6. P. 984–994.
8. Campbell D.T. Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities // *Behavioral science*. 1958. Vol. 3. № 1. P. 14.
9. Gatignon H. Confirmatory factor analysis Springer, 2010. P. 59–122.
10. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 1999. Vol. 6. № 1. P. 1–55.
11. Smeekes A., McKeown S., Psaltis C. Endorsing narratives under threat: Maintaining perceived collective continuity through the protective power of ingroup narratives in Northern Ireland and Cyprus // *Journal of Social and Political Psychology*. 2017. Vol. 5. № 2. P. 282–300.
12. Leach C.W. [u dp.]. Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2008. Vol. 95. № 1. P. 144–165.
13. Rosseel Y. lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling // *Journal of Statistical Software*. 2012. Vol. 48. № 2. P. 1–36.
14. Reicher S., Haslam S.A., Rath R. Making a Virtue of Evil: A Five-Step Social Identity Model of the Development of Collective Hate: Making a Virtue of Evil // *Social and Personality Psychology Compass*. 2008. Vol. 2. № 3. P. 1313–1344.
15. Warner R.H., Kent A.H., Kiddoo K.L. Perceived collective continuity and attitudes toward outgroups: Collective continuity and outgroup attitudes // *European Journal of Social Psychology*. 2016. Vol. 46. № 5. P. 595–608.
16. Sani F., Herrera M., Bowe M. Perceived collective continuity and ingroup identification as defence against death awareness // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2009. Vol. 45. № 1. P. 242–245.
17. Sani F. [u dp.]. Perceived collective continuity: seeing groups as entities that move through time // *European Journal of Social Psychology*. 2007. Vol. 37. № 6. P. 1118–1134.
18. Sani F., Bowe M., Herrera M. Perceived collective continuity: Seeing groups as temporally enduring entities. In F. Sani (Ed.) // *Self continuity: Individual and collective perspectives*. 2008. P. 159–172.
19. Smeekes A., Verkuyten M. Perceived Group Continuity, Collective Self-Continuity, and In-Group Identification // *Self and Identity*. 2014. Vol. 13. № 6. P. 663–680.
20. Wohl M.J.A., Branscombe N.R., Reysen S. Perceiving Your Group's Future to Be in Jeopardy: Extinction Threat Induces Collective Angst and the Desire to Strengthen the Ingroup // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36. № 7. P. 898–910.
- Higher School of Economics*], 2017. Vol. 14, no. 3, pp. 536–554. (In Russ.).
3. Shchebetenko S. Ustanovki na cherty lichnosti v kontekste Bol'shoi Pyaterki. *Psikhometrika russkoyazychnoi versii Big Five Inventory* [Attitudes toward personality traits in Big Five. Psychometrics of Russian version of Big Five Inventory], 2015.
4. Chelovek sovetskii: kak menyalis' vospriyatie rossiyaniami samikh sebya i ikh otnoshenie k SSSR [Soviet person: how was changing perception of Russians of themselves and their attitudes toward USSR] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.levada.ru/2021/01/14/chelovek-sovetskij-kak-menyalis-vospriyatie-rossiyanami-samih-sebya-i-ih-otnoshenie-k-sssr/> (Accessed: 15.06.2021).
5. Fischer R., Karl J.A. A Primer to (Cross-Cultural) Multi-Group Invariance Testing Possibilities in R. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10, p. 1507.
6. Siromahov M., Buhrmester M., McKay R. Beliefs in national continuity are related to essentialist thinking and to perceptions of the nation as a family. *Nations and Nationalism*, 2020. Vol. 26, no. 4, pp. 845–863.
7. Smeekes A., Verkuyten M. Collective self-continuity, group identification and in-group defense. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2013. Vol. 49, no. 6, pp. 984–994.
8. Campbell D.T. Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral science*, 1958. Vol. 3, no. 1, p. 14.
9. Gatignon H. Confirmatory factor analysis. *Springer*, 2010, pp. 59–122.
10. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1999. Vol. 6, no. 1, p. 1–55.
11. Smeekes A., McKeown S., Psaltis C. Endorsing narratives under threat: Maintaining perceived collective continuity through the protective power of ingroup narratives in Northern Ireland and Cyprus. *Journal of Social and Political Psychology*, 2017. Vol. 5, no. 2, pp. 282–300.
12. Leach C.W. [i dr.]. Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 95, no. 1, pp. 144–165.
13. Rosseel Y. lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 2012. Vol. 48, no. 2, pp. 1–36.
14. Reicher S., Haslam S.A., Rath R. Making a Virtue of Evil: A Five-Step Social Identity Model of the Development of Collective Hate: Making a Virtue of Evil. *Social and Personality Psychology Compass*, 2008. Vol. 2, no. 3, pp. 1313–1344.
15. Warner R.H., Kent A.H., Kiddoo K.L. Perceived collective continuity and attitudes toward outgroups: Collective continuity and outgroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 2016. Vol. 46, no. 5, pp. 595–608.
16. Sani F., Herrera M., Bowe M. Perceived collective continuity and ingroup identification as defence against death awareness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2009. Vol. 45, no. 1, pp. 242–245.
17. Sani F. [i dr.]. Perceived collective continuity: seeing groups as entities that move through time. *European Journal of Social Psychology*, 2007. Vol. 37, no. 6, pp. 1118–1134.
18. Sani F., Bowe M., Herrera M. Perceived collective continuity: Seeing groups as temporally enduring entities. In F. Sani (Ed.) // *Self continuity: Individual and collective perspectives*. 2008. P. 159–172.
19. Smeekes A., Verkuyten M. Perceived Group Continuity, Collective Self-Continuity, and In-Group Identification. *Self and Identity*, 2014. Vol. 13, no. 6, pp. 663–680.
20. Wohl M.J.A., Branscombe N.R., Reysen S. Perceiving Your Group's Future to Be in Jeopardy: Extinction Threat Induces Collective Angst and the Desire to Strengthen the Ingroup. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2010. Vol. 36, no. 7, p. 898–910.

21. Reicher S., Hopkins N. Psychology and the End of History: A Critique and a Proposal for the Psychology of Social Categorization // *Political Psychology*. 2001. Vol. 22. № 2. P. 383–407.

22. Schreiber J.B. [и др.]. Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review // *The Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. № 6. P. 323–338.

23. Sani F., Todman J., Lunn J. The fundamentality of group principles and perceived group entitativity // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2005. Vol. 41. № 6. P. 567–573.

24. Smeekes A., Verkuyten M. The presence of the past: Identity continuity and group dynamics // *European Review of Social Psychology*. 2015. Vol. 26. № 1. P. 162–202.

25. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior. Abridged version reprinted in J. Jost & J. Sidanius // *Political psychology: Key readings*. 2004. P. 276–293.

26. Jetten J., Hutchison P. When groups have a lot to lose: Historical continuity enhances resistance to a merger // *European Journal of Social Psychology*. 2011. Vol. 41. № 3. P. 335–343.

Induces Collective Angst and the Desire to Strengthen the Ingroup. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010. Vol. 36, no. 7, pp. 898–910.

21. Reicher S., Hopkins N. Psychology and the End of History: A Critique and a Proposal for the Psychology of Social Categorization. *Political Psychology*, 2001. Vol. 22, no. 2, pp. 383–407.

22. Schreiber J.B. [и др.]. Reporting Structural Equation Modeling and Confirmatory Factor Analysis Results: A Review. *The Journal of Educational Research*, 2006. Vol. 99, no. 6, pp. 323–338.

23. Sani F., Todman J., Lunn J. The fundamentality of group principles and perceived group entitativity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2005. Vol. 41, no. 6, pp. 567–573.

24. Smeekes A., Verkuyten M. The presence of the past: Identity continuity and group dynamics. *European Review of Social Psychology*, 2015. Vol. 26, no. 1, pp. 162–202.

25. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior. Abridged version reprinted in J. Jost & J. Sidanius. *Political psychology: Key readings*, 2004, pp. 276–293.

26. Jetten J., Hutchison P. When groups have a lot to lose: Historical continuity enhances resistance to a merger. *European Journal of Social Psychology*, 2011. Vol. 41, no. 3, pp. 335–343.

Информация об авторах

Терскова Мария Александровна, младший научный сотрудник научно-учебной лаборатории психологии социального неравенства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3692-5809, e-mail: mterskova@hse.ru

Богатырева Наталья Игоревна, стажер-исследователь научно-учебной лаборатории психологии социального неравенства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-6024-2322, e-mail: nbogatyreva@hse.ru

Иванов Александр Александрович, стажер-исследователь научно-учебной лаборатории психологии социального неравенства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4551-5334, e-mail: aaivanov@hse.ru

Романова Марина Олеговна, стажер-исследователь научно-учебной лаборатории психологии социального неравенства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5240-407X, e-mail: moromanova@hse.ru

Быков Артур Олегович, стажер-исследователь научно-учебной лаборатории психологии социального неравенства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-8573-5716, e-mail: ao.bykov@hse.ru

Анкушев Владислав Вадимович, студент 2-го курса магистерской программы «Позитивная психология», ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-9093-6512, e-mail: vladislavankushev@yandex.ru

Information about the authors

Maria Terskova, Junior research fellow in Laboratory for Psychology of Social Inequality at HSE University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0003-3692-5809, e-mail: mterskova@hse.ru

Natalia Bogatyreva, Intern researcher in Laboratory for Psychology of Social Inequality at HSE University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-6024-2322, e-mail: nbogatyreva@hse.ru

Aleksandr Ivanov, Intern researcher in Laboratory for Psychology of Social Inequality at HSE University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0003-4551-5334, e-mail: aaivanov@hse.ru

Marina Romanova, Intern researcher in Laboratory for Psychology of Social Inequality at HSE University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0002-5240-407X, e-mail: moromanova@hse.ru

Artur Bykov, Research assistant in Laboratory for Psychology of Social Inequality at HSE University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-8573-5716, e-mail: ao.bykov@hse.ru

Vladislav Ankushev, student HSE University, Moscow, Russia, ORCID: 0000-0001-9093-6512, e-mail: vladislavankushev@yandex.ru

Получена 16.06.2021

Принята в печать 27.04.2022

Received 16.06.2021

Accepted 27.04.2022

ВЫГОТСКОВЕДЕНИЕ
VYGOTSKY STUDIES

**Л.С. Выготский в 21 веке:
влияние на психологию эмоций
(на основе англоязычных диссертаций)**

А.А. Леонтьева

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(ФГАОУ ВО «НИУ БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5689-0442>, e-mail: anna.a.leontieva@gmail.com

Несмотря на известность Л.С. Выготского в англоязычном мире, много дискуссий вызывает то, как именно его идеи используются в современных исследованиях. В статье проведен количественный анализ диссертаций по психологии эмоций с упоминанием Л.С. Выготского за период 2000–2020 годы. Описаны 177 диссертаций из базы Pro Quest Dissertations & Thesis, их тематика и использование в них идей Л.С. Выготского. Выявлено, что диссертации распределяются примерно поровну — на педагогические (89) и психологические (88). Половина всех диссертаций ссылаются на «Mind & Society», четверть опираются на английские издания «Мышления и речи». Еще в 16% диссертаций нет прямых ссылок на Л.С. Выготского. В преобладающем числе работ Л.С. Выготский упоминается либо как автор социокультурной теории в целом, либо в качестве изобретателя одного из концептов в области развития. Методология анализа смысловой структуры сознания и переживаний мало востребована англоязычными докторантами. Лишь в двух диссертациях проведена работа с концептом «переживание». В 13 работах на основе методологии Л.С. Выготского авторы применяют идеи опосредования, зон развития, развития понятий к эмоциям в детстве, культурному своеобразию эмоционального языка, а также рассматривают эмоциональную сторону речи. Можно проследить как косвенное влияние наследия Л.С. Выготского на психологию эмоций, свидетельствующее о знакомстве аспирантов с культурно-историческим подходом, так и прямое, через разработки релевантных идей.

Ключевые слова: эмоции, методология психологии, переживание, Л.С. Выготский.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 20-18-00028.

Для цитаты: Леонтьева А.А. Л.С. Выготский в 21 веке: влияние на психологию эмоций (на основе англоязычных диссертаций) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 136–144. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180215>

**L.S. Vygotsky in the 21st Century: Impact
on Psychology of Emotion
(based on dissertations in English)**

Anna A. Leontyeva

Belgorod National Research University, Belgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5689-0442>, e-mail: anna.a.leontieva@gmail.com

Despite the popularity of L.S. Vygotsky in the English-speaking world, there is much debate about how exactly his ideas are applied in contemporary research. The article provides a quantitative analysis

of dissertations on the psychology of emotions that mention L.S. Vygotsky from 2000 to 2020. It covers 177 dissertations from the ProQuest Dissertations & Thesis database, considering their topics and application of Vygotsky's ideas in the texts. It was discovered dissertations are distributed roughly equally into pedagogical (89) and psychological (88) dissertations. Half of all dissertations refers to Mind & Society, while a quarter relies on English editions of Thinking and Speech. Another 16% of dissertations contain no direct references to L.S. Vygotsky. In the majority of works, L.S. Vygotsky is mentioned either as the author of the sociocultural theory as a whole or as one of the concepts in the field of development. The methodology of the analysis of the semantic structure of consciousness and experiences is little in demand by English-speaking researchers. Only two dissertations have dealt with the concept of "experience". In 13 works, based on L. S. Vygotsky, the authors apply the ideas of mediation, development zones, development of concepts to emotions in childhood, the cultural specificity of emotional language, and consider the emotional side of speech. It is possible to trace both indirect influence of L.S. Vygotsky's legacy on psychology of emotions, testifying to graduate students' familiarity with the cultural-historical approach, and direct, through contemporary advancement of its core ideas.

Keywords: emotions, methodology, "perezhivaniye" (experience), Vygotsky.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-01-00001.

For citation: Leontyeva A.A. L.S. Vygotsky in the 21st Century: Impact on Psychology of Emotion (based on dissertations in English). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 136–144. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180215> (InRuss.).

Введение

В исследованиях последних лет растет интерес к социальной и культурной обусловленности эмоционального опыта. Если в начале 2000-х вместе с быстрым совершенствованием психофизиологических методов и техник точной регистрации рос интерес к психологии эмоций как к естественнонаучной дисциплине [см.: 12; 30], то после некоторого насыщения данными ситуация меняется. Так, известная исследовательница эмоций Л.Ф. Барретт разработала концепцию социального конструирования эмоций [1], которая также находит подтверждение в нейроданных [27]. Хотя сама Барретт знакома с работой Л.С. Выготского и ссылается на него, не ясно, насколько именно начатая им традиция в общей психологии оказывается продуктивной и востребованной в этом «гуманитарном повороте» исследователей эмоций.

Ряд современных исследований посвящены рецепции и развитию культурно-исторической традиции в мировой научной литературе [3; 6; 9; 10]. Наукометрическое исследование показывает, что работы о Выготском стабильно появлялись в десятилетний период с 2009 года, причем преобладали российские исследователи [9]. В связи с тем, что интерес к социальному развитию эмоциональной сферы среди исследователей сейчас высок, (не)проникновение подхода Л.С. Выготского в психологию эмоций можно рассматривать как отдельный кейс науковедческого анализа. Прибегает ли широкий круг исследователей эмоций к работам Л.С. Выготского как к источнику методологических идей? И как именно это происходит?

Чтобы ответить на этот вопрос, я провела тематический анализ диссертаций на соискание доктора философии (PhD), доступных через базу *Pro Quest Dissertations and Theses database*. Диссертации отражают направления, которые, как минимум, иссле-

дователи, имеющие право вести аспирантов, сочли перспективными, а как максимум, в которых заинтересованным аспирантам удалось получить конкретный результат. Критерием отбора стало то, что в диссертациях в явной форме проявлено знание о наследии Л.С. Выготского. Поэтому я предположила, что анализ использования идей культурно-исторической психологии и преобладающей тематики работ в области эмоций, в которых упоминается Л.С. Выготский, позволяет описать современное распространение его подхода в этом относительно новом предмете.

Возможности количественных методов в историко-научных и науковедческих исследованиях ограничены и не позволяют провести содержательного анализа развития концепций. Однако алгоритмизация предоставляет исследованию особые инструменты. Возможность поставить разные виды программ на службу научной рефлексии становится очень реальной для современных ученых, в том числе при исследовании развития культурно-исторического подхода.

Эмоции в культурно-исторической перспективе

Эмоции не являются ключевым термином для культурно-исторической психологии с точки зрения экспертов [9], хотя анализ публикаций журнала «Культурно-историческая психология» показывает, что в период с 2005 по 2016 год 11% статей принадлежали тематически сектору «Личность, мотивация и эмоции», 13 статей были опубликованы на тему «Переживания» и 15 на тему «Смысл». Исследования эмоциональной жизни, несмотря на то, что их методологические схемы не столь проработаны, как, например, в исследованиях обучения и развития, связаны с очень важными для Л.С. Выготского проблемами.

К 1933 году Л.С. Выготский написал критическую часть трактата «Учение об эмоциях» [4]. Его позитивная часть так и не была написана [7]. В 1932 году он прочитал лекцию «Эмоции и их развитие в детском возрасте» [5]. К родственным эмоциям проблемам — аффекта и переживания — Л.С. Выготский обращался в их связи с развитием личности ребенка (например, в работе «Кризис 7 лет»), искусством (эстетические эмоции), интеллектом (единство аффекта и интеллекта), мастерством актера и так далее.

Для подхода Выготского к эмоциональной жизни важным является понятие «переживания», трудно переводимое на английский язык [14]. Методология анализа собственно эмоциональной жизни не была сформулирована Выготским эксплицитно. Эта незаконченность создает пространство дискуссии о возможных культурно-исторических версиях теории эмоций [см.: 16; 18; 23].

В качестве предисловия к анализу материалов об эмоциях можно отметить, что среди последователей Л.С. Выготского самую разработанную из известных русскоязычному читателю версию психологии эмоций можно найти в московской психологической школе [8]. Для А.Н. Леонтьева эмоции — это инструмент регуляции деятельности, сигнализирующий субъекту о мотивации. В этом качестве эмоциональная жизнь человека тесно связана с его жизненным миром.

Проведенный бразильской исследовательницей Дж. Мескитой анализ называется «Выготский и теории эмоций в поисках возможного диалога» [28]. Она предположила возможность рассматривать эмоции как продукт опосредования культурными сценариями первичных эмоциональных реакций с последующей интериоризацией по аналогии с понятиями в развитии мышления. Этот подход реализуется в бразильской школе КИП [см., например: 31], но не только в ней.

Более разработанный вариант воплощения выготскианской идеи о культурном опосредовании — это теория интериоризации эмоций Холодинского, известная русскоязычному читателю благодаря учебнику Г. Бреслава [2]. В 2013 году Журнал Mind, Culture, and Activity выпустил два специальных но-

мера по эмоциям в культурно-историческом ключе. Редактором стал Манфред Холодинский; в этом номере он, в частности, изложил и обновленную версию своей теории [22].

Еще один способ говорить о целостной теории эмоций в перспективе культурно-исторической деятельности психологии предлагает И. Буркит [16]. Для него эмоции также связаны с личностью и идеи Л.С. Выготского дополняются работой М.М. Бахтина об эмоционально-смысловых процессах.

Таким образом, культурно-историческая перспектива исследований эмоций составляет отдельную содержательную область, преемственную Л.С. Выготскому.

Методология

Критерии. Выборку исследования составили 177 диссертаций на соискание доктора философии из базы Pro Quest Dissertations & Theses. Критерии включения: диссертации, написанные после 1999 года на английском языке, содержащие в своем тексте имя Vygotsky и среди ключевых слов термин emotion. Из 196 результатов были исключены по критерию языка и доступа: 3 диссертации на испанском языке; 8 магистерских; а 7 диссертаций были либо недоступны, либо по их текстам не осуществлялся поиск. Распределение диссертаций по годам представлено на рис. 1. Из 177 диссертаций этой базы 172 защищены в США. Анализ был проведен в 2021 году.

Параметры. База данных Pro Quest Dissertations & Theses содержит информацию о месте защиты, годе, тематическом и предметном поле. Количество присваиваемых тематических и предметных категорий для каждой диссертации не ограничено. Более того, предлагается шесть типов классификаций с названиями: «Classification», «Classification Codes», «Major Classification Codes», «Subject Classifications», «Subject Terms», «Subjects». Для кодировки тематики я взяла список «Subject Terms».

Я закодировала, какие ссылки на работы Л.С. Выготского содержались в использованной литературе

Количество диссертаций по годам

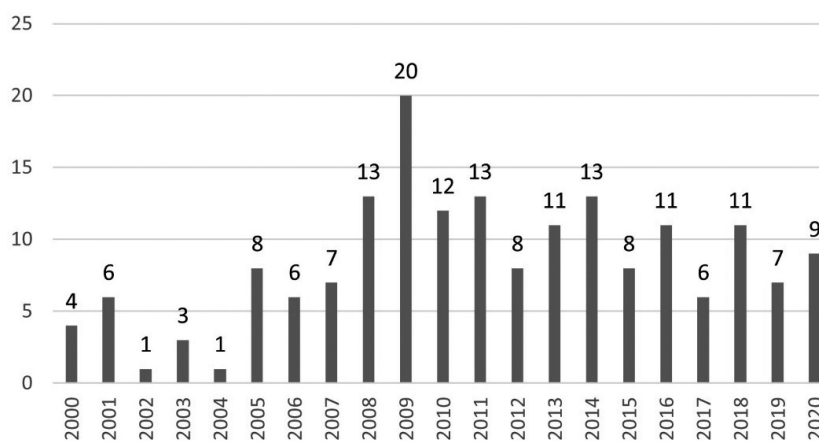


Рис. 1. Распределение по годам диссертаций в области эмоций, связанных с именем Л.С. Выготского

и каков контекст цитирования работы. Из массива упоминаний я выделила в одну подкатегорию те, где Л.С. Выготский упоминается только как автор теории «социокультурного развития» без уточнений. Во вторую подкатегорию вошли цитирования, в которых Л.С. Выготский кратко упоминается в связи с зоной ближайшего развития или роли культурных орудий (scaffolding). Пример цитаты, определяющий отнесение к такой подкатегории: «L.S. Vygotsky (1962) also argues that the self concept of a child emerges through interaction with others.» [25]. Работы с расширенным и аналитическим цитированием я выделила в отдельную подкатегорию методологического продолжения и рассматривала эти работы отдельно.

В случайной подвыборке (по алфавиту) диссертаций (n=50) я закодировала парадигму основного исследования по очень крупным категориям: 1) корреляционное исследование с количественным измерением, включая тестирования или интервью; 2) экспериментальные и квазиэкспериментальные схемы; 3) качественное исследование, включая этнографические и антропологические методы; 4) категория «другое», куда вошли кросскультурные сравнения, action research, теоретические исследования.

Все виды кодирования выполнялись одной кодировщицей. Помимо этого был проведен анализ той же базы средствами программы Vos Viewer, предназначенной для библиографического анализа.

Результаты

Тематика работ. Тематика работ, отображаемая системой Proquest Dissertations & Theses, представлена в таблице. Исходя из 22 тематических полей, диссертации были классифицированы методом двухэтапной кластеризации в две группы. Их размер оказался практически равным – из 88 и 89 работ (силуэтная мера = 0,3).

Таким образом, существует две группы исследований эмоций с использованием работ Л.С. Выготского, которые можно обозначить как психологические и педагогические. Интересно, что исследования в областях социальной психологии, когнитивной психологии, исследования семьи и коммуникации оказываются интегративными. Они представлены сопоставимо среди педагогических, и психологических исследований эмоций. Кластеры не различаются по годам ($F=0,90$; $p=,764$) в педагогических исследованиях ($M=2011,99$; $sd=5,098$) и психологических исследованиях ($M=2010,69$; $sd=5,087$).

Автоматическая обработка той же базы средствами Vox Viewer привела не к двум, а к трем кластерам (рис. 2). «Education» и «Psychology» дополнились кластером «Social Sciences» и отдельными группами, такими как «Language» «Early childhood education» и т. п. Основное расхождение в анализе состоит в том, что метод кластеризации в Vos Viewer дополнен ММ-алгоритмом, и он использует другой список ключевых слов из метаданных статей.

Т а б л и ц а

Тематика диссертаций и распределение по кластерам (n=177)

Присвоенные диссертациям тематико-дисциплинарные области*		Распределение работ этой области по кластерам		Проверка гипотезы о том, что распределение работ по кластерам равномерно	
Тематика	Количество	Кластер психологии, %	Кластер педагогики, %	Хи квадрат, ст.св.=1	Значимость двусторонняя
Developmental psychology	61	74,1	25,9	19,64	p <,001
Educational psychology	37	-	100	42,56	p <,001
Clinical psychology	25	88	12	16,56	p <,001
Social psychology	20	65	35	1,95	,162
Early childhood education	18	-	100	15,37	p <,001
Cognitive psychology	17	62,5	37,2	1,05	,305
Teacher education	17	-	100	17,79	p <,001
Psychology	11	88,9	11,1	5,65	,017
Education	10	-	100	169,17	p <,001
Personality psychology	10	100	-	9,34	,002
Individual & family studies	9	75	25	2,05	,152
Language & arts	8	-	100	21,53	p <,001
Behavioral psychology	7	83,3	16,7	2,71	,099
Communication	7	66,7	33,3	,67	,414
Elementary education	7	0	100	5,20	,023
Organizational behavior	7	57,1	42,9	,14	,711
Psychotherapy	7	100	-	7,21	,007
Curriculum development	7	-	100	7,37	,007
Higher education	6	-	100	6,28	,012
Neurosciences	6	80	20	1,82	,178
Rhetoric	6	80	20	1,82	,178
Special education	6	-	100	4,14	,042

* отмеченные в базе при выгрузке subjectTerms

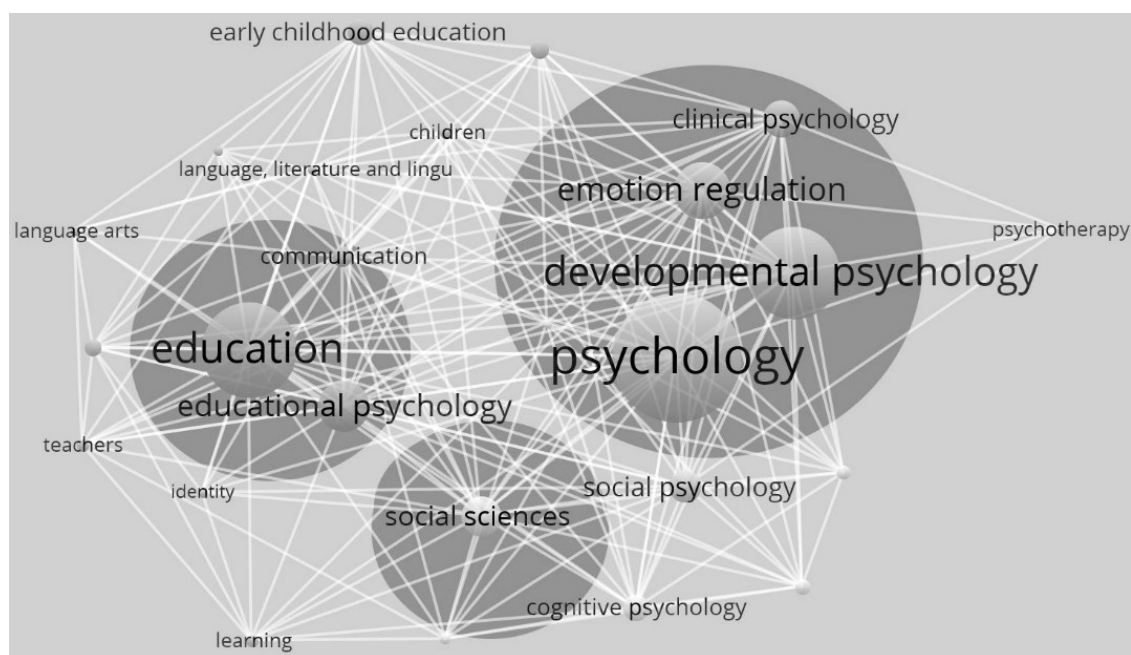


Рис. 2. Связность тематических областей диссертаций в области эмоций, упоминающих Л.С. Выготского и три тематических кластера по результатам обработки программой Vox Viewer

Исследовательская парадигма и источники. Из 50 выбранных для дополнительного кодирования работ 24 основаны на количественных измерениях, 5 — экспериментальные, 13 — качественные. Остальные используют другие парадигмы: три кросскультурных сопоставления, две историко-теоретические работы и по одной *research-in-action* (формирующее исследование) и анализ вторичных количественных данных. Эти распределения не показали значимых связей с годом работы (F от ,315 до ,405). Количественные измерения как парадигма преобладают в психологическом кластере диссертаций по сравнению с педагогическим на уровне тенденции ($\chi^2 = 3,82; p = ,051$), а качественные/этнографические — в педагогическом ($\chi^2 = 5,03; p = ,025$).

Анализ списков источников диссертаций показал, что половина всех диссертаций ссылаются на то или иное издание «*Mind in Society*» [37] четверть опираются на английские издания «Мышления и речи» [38; 39], а еще в 16% диссертаций нет прямых ссылок на Л.С. Выготского, что означает, что его идеи излагаются в них на основе вторичных источников [15; 32; 41]. Лишь три работы [24; 33; 42] цитировали английский перевод текста «Эмоции и их развитие в детском возрасте» в двух разных изданиях [35; 36]. Связи с годом диссертацией и тематическим кластером у ссылок нет.

В значительной части работ эмоции, хотя и рассматриваются, но не являются основным предметом. По всей базе диссертаций был специально изучен контекст упоминаний работ Л.С. Выготского. Можно выделить три типа цитирования Л.С. Выготского на этой основе. Во-первых, это использование ссылки для указания на социокультурный подход в целом; при этом Выготский зачастую упоминается вместе с другими авторами, такими как А. Бандура [например: 17]. Во-вторых, это цитирование конкретной идеи, чаще всего о развитии или речи: зоны ближай-

шего развития, опосредования, интериоризации [например: 13]. В-третьих, я выбрала диссертации, где идеи Л.С. Выготского используются для построения гипотезы или аргумента по поводу эмоций. Одна — ранняя — диссертация посвящена теоретическому осмыслению наследия Л.С. Выготского в понимании личности и эмоции [26]. В нескольких работах авторы используют идею опосредования к развитию социоэмоциональных понятий, например, понимания концепции извинений детьми [34]. В одной диссертации раскрывается идея переживания [19]. Другие так или иначе используют подход Л.С. Выготского для анализа развития эмоциональной регуляции, рассматривая связь эмоционального опыта и языка [29; 43].

Обсуждение

У моего метода кодирования содержания диссертаций два серьезных ограничения. Во-первых, кодирование для этой работы выполнялось только одной исследовательницей, а значит, не оценена угроза смещений этой оценки. Во-вторых, для определения контекста использования наследия Л.С. Выготского применялся поиск по его имени. Это означает, что работы, написанные в русле культурно-исторического подхода и изучающие эмоции, могли не попасть в соответствующую категорию, если они опирались на разработки поздних последователей. В нашей выборке, например, есть работы, упоминающие Л.С. Выготского и использующие только ссылки на реферативные работы либо те, которые постулируют свою связь с теорией [15; 21; 32; 40; 41].

В выборке диссертаций 2000–2020 года с годами нет переломов в интересе к наследию Л.С. Выготского, хотя некоторый всплеск прошел в нулевые и выра-

зился пиком публикаций в 2009 году. Это отличается от динамики упоминания Выготского в общем массиве академических статей, где, по данным коллег [9], присутствует медленный рост с пиком скорее около 2015–2017 годов. Это может быть связано с тематической спецификой, так как представленный анализ направлен только на работы по эмоциям, а не на все научные материалы. Мы можем предполагать, что подготовка англоязычных диссертаций по эмоциям не ориентируется на общий контекст публикаций в области культурно-исторической психологии. Возможно, из-за проявленного восприятия Л.С. Выготского преимущественно как автора социокультурной теории в психологии и педагогике, в них нет тесной связи именно с развитием культурно-исторической методологии.

Полученные мною данные о цитировании трудов Выготского соответствуют наблюдению М. Дафермоса [6] и Н. Вересова [3], также отметивших, что преобладающие ссылки — переводы «Мышления и речи» и «Mind in Society».

Исследование А. Шведовской и Н. Мешковой [11] позволяет сопоставить тематику работ в области эмоций в диссертациях и в журнале культурно-исторической направленности. Оно показало, что из 316 эмпирических статей, опубликованных в журнале «Культурно-историческая психология» с 2006 по 2016 год, 11% можно объединить в блок «Личность, мотивация, эмоции». В этом блоке выделяются темы страхов, участия телесных ощущений в понимании эмоций, смыслообразования и саморегуляции [11]. Эти темы образуют в целом единое поле с теми, которым посвящены диссертации в представленном анализе. Правда, возможны стилистические различия: так, в англоязычных диссертациях проблематизируется скорее роль языка, чем участие телесных ощущений в эмоциональных процессах, тогда как в русскоязычных работах тенденция обратная. Также в русскоязычном журнале представлено 13 публикаций о переживании, которое в англоязычных диссертациях анализировалось лишь 2 раза (один раз специально [19] и другой раз в работе, посвященной вкладу Выготского [26]). Некоторые ма-

териалы диссертации по переживанию Бет Ферхольт впоследствии были опубликованы в специальном выпуске журнала «Mind, Culture, and Activity» [20], в том числе в полемическом ключе. Это напоминает, что диссертации не только маркируют интерес к Выготскому, но и сами являются факторами развития культурно-исторической психологии эмоций.

Выводы

Диссертации по эмоциям, в которых авторы используют идеи Л.С. Выготского, образуют два равных блока: психологических исследований, преимущественно развития, и педагогических исследований образования и его участников. В большинстве работ Л.С. Выготский представлен как автор социокультурного подхода и таких понятий, как «зона ближайшего развития», «опосредование» и т. п.; и в них не прослеживается прямой связи с эмоциями как предметом исследования. Лишь две диссертации [26; 19] работают с концептом «переживание».

Половина всех диссертаций ссылаются на то или иное издание «Mind in Society», четверть опираются на английские издания «Мышления и речи», а еще в 16% диссертаций нет прямых ссылок на Л.С. Выготского. Работы Л.С. Выготского по эмоциям относительно мало представлены на английском языке и еще не нашли свой путь к исследователям.

В абсолютных цифрах число работ, опирающихся на методологию Л.С. Выготского в разработке психологии эмоций, невелико. Среди диссертаций по эмоциям есть и такие, где авторы предпринимают творческие попытки использовать идеи опосредования, зон развития, развития понятий по отношению к эмоциям на разных этапах детства, культурному своеобразию эмоционального языка и опыта, а также к эмоциональной стороне речи.

Можно проследить в диссертациях как косвенное влияние наследие Л.С. Выготского на психологию эмоций, свидетельствующее о знакомстве аспирантов с культурно-историческим подходом, так и прямое, через разработки релевантных идей.

Литература

1. Барретт Л.Ф. Как рождаются эмоции: Революция в понимании мозга и управлении эмоциями / Пер. с англ. Е. Поникарпова. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 432 с.
2. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М.: Смысл, 2007. 672 с.
3. Вересов Н.Н. Что нам делать с «Большой Королевской Печатью»: новая реальность в наследии Выготского // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 107–117. DOI:10.17759/chp.2020160212
4. Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 91–318.
5. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 416–435.
6. Дафермос М. Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 27–46. DOI:10.17759/chp.2016120303

References

1. Barrett L.F. Kak rozhdayutsya emotsii: Revolyutsiya v ponimani mozga i upravlenii emotsiyami [How Emotions are made: a Revolution in our Understanding of Brain and Emotion management]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2018. 432 p. (In Russ.)
2. Breslav G.M. Psikhologiya emotsii [Psychology of Emotion]. Moscow: Smysl, 2007. 672 p. (In Russ.)
3. Veresov N.N. Chto nam delat' s «Bol'shoi Korolevskoi Pechat'yu»: novaya real'nost' v nasledii Vygot'skogo [Discovering the Great Royal Seal: New Reality of Vygotsky's Legacy]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 107–117. DOI:10.17759/chp.2020160212
4. Vygotskij L.S. Uchenie ob emotsiyakh. Istoriko-psikhologicheskoe issledovanie [The teaching about emotions. Historical-psychological studies]. In Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenii* [Collected works]. Vol. 6. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 91–318. (In Russ.)

7. Завершинева Е.Ю. К публикации заметок Л.С. Выготского // *Методология и история психологии*. 2007. № 4. С. 15–24.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Изд-во МГУ, 1971. 40 с.
9. Рубцов В.В., Марголис А.А., Шведовская А.А., Пономарева В.В. Научометрический анализ культурно-исторического направления в научных публикациях 2009–2019 годов // *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 4. С. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412
10. Холмогорова А.Б. Роль идей Л.С. Выготского для становления парадигмы социального познания в современной психологии: обзор зарубежных исследований и обсуждение перспектив // *Культурно-историческая психология*. 2015. Том 11. № 3. С. 25–43. DOI: 10.17759/chp.2015110304
11. Шведовская А.А. Мешкова Н.В. Развитие идей научной школы Л.С. Выготского: научные публикации журнала «Культурно-историческая психология» (2005–2016 гг.) // *Культурно-историческая психология*. 2016. Том 12. № 3. С. 47–57. DOI:10.17759/chp.2016120304
12. Экман П. Психология эмоций / Пер. с англ. В. Кузина. СПб.: Питер, 2010. 334 с.
13. Bekman, S.K. Emergence of preschoolers' self-regulatory competence under risk and non-risk conditions [Электронный ресурс]. Pro Quest Dissertations and Theses. Arizona State University. Ann Arbor, 2009. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/emergence-preschoolers-self-regulatory-competence/docview/304844806/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 12. 11. 2021).
14. Blunden A. Translating perezhivanie into English // *Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 23. № 4. P. 274–283.
15. Britton J. *Language and learning* [2nd ed.]. Portsmouth, NH: Boynton/Cook, 1993. 329 p.
16. Burkitt I. The Emotions in Cultural-Historical Activity Theory: Personality, Emotion and Motivation in Social Relations and Activity // *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2021. Vol. 55. P. 797–820. DOI:10.1007/s12124-021-09615-x.
17. Chae S.J. Cross-cultural study of special education teachers' perception of iconicity of graphic symbols for emotions [Электронный ресурс]. Purdue University. Ann Arbor, 2011. Pro Quest Dissertations and Theses. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/cross-cultural-study-special-education-teachers/docview/1015363741/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
18. Cole M., Gajdamschko N. The Growing Pervasiveness of Perezhivanie // *Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 23. № 4. P. 271. DOI: 10.1080/10749039.2016.1201515
19. Ferholt B. The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult-child joint play: Perezhivanie through playworlds. Pro Quest Dissertations and Theses [Электронный ресурс]. University of California, San Diego. Ann Arbor, 2009. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/development-cognition-emotion-imagination/docview/304850005/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
20. Ferholt B. Nilsson M. Perezhivaniya as a means of creating the aesthetic form of consciousness // *Mind, Culture, and Activity*. 2016. Vol. 23. № 4. P. 294–304.
21. Fernyhough C. Vygotsky's sociocultural approach: Theoretical issues and implications for current research // *The Development of Social Cognition*. UK: Psychology Press. 1997. P. 65–93.
22. Holodynski M. The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions // *Mind, Culture, and Activity*. 2013. Vol. 20. № 1. P. 4–38. DOI: 10.1080/10749039.2012.745571
23. Vygotskij L.S. Emotsii i ikh razvitie v detskom vozraste. [Emotions and its development in childhood]. In Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenii* [Collected works]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 416–435. (In Russ.)
24. Dafermos M. Kriticheski analiz prinyatiya teorii L.S. Vygotskogo v mezhdunarodnom akademicheskom soobshchestve [Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 27–46. (in Russ.) DOI:10.17759/chp.2016120303
25. Zavershneva E.Yu. K publikatsii zametok L.S. Vygotskogo [Concerning Publication of L. Vygotsky's Notes]. *Metodologija i istorija psihologii [Methodology and History of Psychology]*, 2007. No. 4, pp. 15–24. (In Russ.)
26. Leontiev A.N. Potrebности, motivy i emotsii [Needs, Motivations and Emotions]. Moscow: MGU, 1971. 40 p. (In Russ.)
27. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Ponomareva V.V. Nauchometricheskii analiz kul'turno-istoricheskogo napravleniya v nauchnykh publikatsiyakh 2009–2019 godov [Scientific Publications in Cultural-Historical Psychology Research Area]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 4, pp. 119–132. DOI:10.17759/chp.2019150412 (In Russ.)
28. Kholmogorova A.B. Rol' idei L.S. Vygotskogo dlya stanovleniya paradigmy sotsial'nogo poznaniya i sovremennoi psikhologii: obzor zarubezhnykh issledovaniy i obsuzhdenie perspektiv [The Role of L.S. Vygotsky's Ideas in the Development of Social Cognition Paradigm in Modern Psychology: A Review of Foreign Research and Discussion on Perspectives]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 25–43. DOI: 10.17759/chp.2015110304 (In Russ.)
29. Shvedovskaya A.A. Meshkova N.V. Razvitie idei nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo: nauchnye publikatsii zhurnala «Kul'turno-istoricheskaja psihologiya» (2005–2016 gg.) [Developing the Ideas of the Scientific School of L.S. Vygotsky: Scientific Publications of the Journal «Cultural-Historical Psychology» (years 2005–2016)]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 47– 57. DOI:10.17759/chp.2016120304 (In Russ.)
30. Ekman P. *Psikhologiya emotsii* [Psychology of Emotions]. Saint-Petersburg, Piter, 2010. 334 p. (In Russ.)
31. Bekman S.K. Emergence of preschoolers' self-regulatory competence under risk and non-risk conditions. ProQuest Dissertations and Theses. Arizona State University, Ann Arbor, 2009. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/emergence-preschoolers-self-regulatory-competence/docview/304844806/se-2?accountid=45451>
32. Blunden A. Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 2016. Vol. 23, no. 4, pp. 274–283.
33. Britton J. *Language and learning*. [2nd ed.]. Portsmouth, NH: Boynton/Cook 1993. 329 p.
34. Burkitt I. The Emotions in Cultural-Historical Activity Theory: Personality, Emotion and Motivation in Social Relations and Activity. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 2021. 1–24. DOI:10.1007/s12124-021-09615-x.
35. Chae S.J. *Cross-cultural study of special education teachers' perception of iconicity of graphic symbols for emotions*. ProQuest Dissertations and Theses. Purdue University, Ann Arbor, 2011. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/cross-cultural-study-special-education-teachers/docview/1015363741/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
36. Cole M., Gajdamschko N. The Growing Pervasiveness of Perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 2016. Vol. 23, no. 4, p. 271. DOI:10.1080/10749039.2016.1201515

23. Holodynski M., Seeger F. The Psychology of Emotions and Cultural Historical Activity Theory, Part 1 // *Mind, Culture, and Activity*. 2013. Vol. 20. № 1. P. 1–3. DOI: 10.1080/10749039.2012.746370
24. Imai Y. Collaborative learning for an EFL classroom: Emotions, language, and communication [Электронный ресурс]. Pro Quest Dissertations and Theses. University of Toronto (Canada). Ann Arbor, 2007. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/collaborative-learning-efl-classroom-emotions/docview/304749870/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
25. Jung H.-J. «Control yourself»: Emotion and person in an American junior-high school. Pro Quest Dissertations and Theses [Электронный ресурс]. Pro Quest University of Minnesota. Ann Arbor, 2001. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/control-yourself-emotion-person-american-junior/docview/304702661/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
26. Levykh M.G. Personality, emotions, and behavioural mastery in the thought of Lev Vygotsky. ProQuest Dissertations and Theses [Электронный ресурс]. Pro Quest Simon Fraser University (Canada). Ann Arbor, 2008. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/personality-emotions-behavioural-mastery-thought/docview/304325090/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
27. Lindquist K.A., Wager T.D., Kober H., Bliss-Moreau E., Barrett L.F. The brain basis of emotion: a meta-analytic review // *The Behavioral and brain science*. 2012. Vol. 35. № 3. P. 121–143. doi.org/10.1017/S0140525X11000446
28. Mesquita G.R. Vygotsky and the theories of emotions: In search of a possible dialogue // *Psicologia: reflexão e crítica*. 2012. Vol. 25. № 4. P. 809–816. DOI:10.1590/S0102-79722012000400021
29. Ono K. What is it to feel «ureshii», «tanoshii», and «yorokobu?»: An investigation into meaning construction [Электронный ресурс]. Pro Quest Dissertations and Theses. Clark University. Ann Arbor, 2011. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/what-is-feel-i-ureshii-tanoshii-yorokobu/docview/867801739/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
30. Phan K.L., Wager T., Taylor S.F., & Liberzon I. Functional neuroanatomy of emotion: a meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI // *Neuroimage*. 2002. Vol. 16. № 2. P. 331–348. DOI: 10.1006/nimg.2002.1087
31. Ramos F.S. Becoming an English Teacher: A Historical-Cultural Study of the Interrelationship between Emotions and Pedagogical Practices inside the Classroom // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2018. Vol. 14. № 1. P. 52–58. DOI:10.17759/chp.2018140106.3
32. Ratner C. Historical and contemporary significance of Vygotsky's sociohistorical psychology // *Psychology: Theoretical–historical perspectives* (2nd ed.) / R.W. Rieber & K. Salzinger (Eds.). Washington DC: American Psychological Association, 1998. P. 455–473.
33. Robbins B.D. Joy and the politics of emotion: Towards a cultural therapeutics via phenomenology and critical theory [Электронный ресурс]. Pro Quest Dissertations and Theses. Duquesne University, Ann Arbor, 2003. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/joy-politics-emotion-toward-cultural-therapeutics/docview/305333683/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
34. Smith C.E. He wished he didn't do it: Children's thinking about transgression and apology [Электронный ресурс]. Pro Quest Dissertations and Theses. Harvard University, Ann Arbor, 2009. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/i-he-wished-didnt-do-childrens>
19. Ferholt B. The development of cognition, emotion, imagination and creativity as made visible through adult -child joint play: Perezhivaniya through playworlds. ProQuest Dissertations and Theses. University of California, San Diego, Ann Arbor, 2009. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/development-cognition-emotion-imagination/docview/304850005/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
20. Ferholt B., Nilsson M. Perezhivaniya as a means of creating the aesthetic form of consciousness. *Mind, Culture, and Activity*, 2016. Vol. 23, no. 4, pp. 294–304.
21. Fernyhough C. Vygotsky's sociocultural approach: Theoretical issues and implications for current research. In S. Hala (ed.), *The Development of Social Cognition*. East Sussex: Psychology Press, 1997. P. 65–93.
22. Holodynski M. The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 2013. Vol. 20, no.1, pp. 4–38. DOI:10.1080/10749039.2012.745571
23. Holodynski M., Seeger F. The Psychology of Emotions and Cultural Historical Activity Theory, Part 1. *Mind, Culture, and Activity*, 2013. Vol. 20, no. 1, pp. 1–3. DOI:10.1080/10749039.2012.746370
24. Imai Y. Collaborative learning for an EFL classroom: Emotions, language, and communication. ProQuest Dissertations and Theses. University of Toronto (Canada), Ann Arbor, 2007. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/collaborative-learning-efl-classroom-emotions/docview/304749870/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
25. Jung H.-J. «Control yourself»: Emotion and person in an American junior -high school. ProQuest Dissertations and Theses. University of Minnesota, Ann Arbor, 2001. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/control-yourself-emotion-person-american-junior/docview/304702661/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
26. Levykh M.G. Personality, emotions, and behavioural mastery in the thought of Lev Vygotsky. ProQuest Dissertations and Theses. Simon Fraser University (Canada). Ann Arbor, 2008. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/personality-emotions-behavioural-mastery-thought/docview/304325090/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
27. Lindquist K.A., Wager T.D., Kober H., Bliss-Moreau E., & Barrett L.F. The brain basis of emotion: a meta-analytic review. *The Behavioral and brain science*, 2012, Vol. 35, no. 3, pp. 121–143. DOI:10.1017/S0140525X11000446
28. Mesquita G.R. Vygotsky and the theories of emotions: In search of a possible dialogue. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2012. Vol. 25, no. 4, pp. 809–816. DOI:10.1590/S0102-79722012000400021
29. Ono K. What is it to feel «ureshii», «tanoshii», and «yorokobu?»: An investigation into meaning construction. ProQuest Dissertations and Theses. Clark University, Ann Arbor, 2011. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/what-is-feel-i-ureshii-tanoshii-yorokobu/docview/867801739/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
30. Phan K.L., Wager T., Taylor S.F., & Liberzon I. Functional neuroanatomy of emotion: a meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI. *Neuroimage*, 2002. Vol. 16, no. 2, pp. 331–348. DOI:10.1006/nimg.2002.1087.
31. Ramos F.S. Becoming an English Teacher: A Historical-Cultural Study of the Interrelationship between Emotions and Pedagogical Practices inside the Classroom. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 52–58. DOI:10.17759/chp.2018140106.3
32. Ratner C. Historical and contemporary significance of Vygotsky's sociohistorical psychology. In R.W. Rieber & K. Salzinger. (eds.), *Psychology: Theoretical-historical*

- thinking-about/docview/304892502/se-2?accountid=45451 (дата обращения: 10.10.2021).
35. *Vygotsky L.S.* Emotions and their development in childhood // The essential Vygotsky / R. Rieber, D.K, Robinson, J.S. Buner (Eds). New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers, 2004. P. 125-138.
36. *Vygotsky L.S.* Emotions and their development in childhood // The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of general psychology / R. Rieber, A. Carton (Eds.). New York: Plenum Press, 1987. P. 325–337.
37. *Vygotsky L. S.* Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1980. 176 p.
38. *Vygotsky L.S.* Thinking and speech // The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1: Problems of general psychology / R. Rieber, A. Carton (Eds.). New York: Plenum Press, 1987. P. 39–285.
39. *Vygotsky L.S.* Thought and language / A. Kozulin (Ed.). Cambridge, MA: The MIT Press, 1986. 351 p.
40. *Wells G.* Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky // C.D. Lee, P. Smagorinsky (Eds.) *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press, 2000. P. 51–85.
41. *Wertsch J.V., Tulviste P.* Lev Semyonovich Vygotsky and contemporary developmental psychology // R.D. Parke, P.A. Ornstein, J.J. Rieser, C. Zahn–Waxler (Eds.) *A century of developmental psychology*. Washington, DC: American Psychological Association, 1994. P. 333–355.
42. *Whitt P.B.* In the path of a teacher's desire: Exploring quality teaching with an emotive lens [Электронный ресурс]. Pro Quest ProQuest Dissertations and Theses. University of Missouri – Saint Louis, Ann Arbor, 2007. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/path-teachers-desire-exploring-quality-teaching/docview/304766893/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
43. *Wu Q.* Communicating Emotions in L2 Chinese: A Mixed-methods Multiple Case Study of American Learners of Chinese Studying Abroad in China. ProQuest Dissertations and Theses [Электронный ресурс]. Pro Quest The Pennsylvania State University, Ann Arbor, 2018. URL: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/communicating-emotions-l2-chinese-mixed-methods/docview/2449966579/se-2?accountid=45451> (дата обращения: 10.10.2021).
- perspectives* (2nd ed.). Washington, DC, US: American Psychological Association, 1998, p. 455–473.
33. Robbins B.D. Joy and the politics of emotion: Towards a cultural therapeutics via phenomenology and critical theory. ProQuest Dissertations and Theses. Duquesne University, Ann Arbor, 2003. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/joy-politics-emotion-toward-cultural-therapeutics/docview/305333683/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
34. Smith C.E. He wished he didn't do it: Children's thinking about transgression and apology. ProQuest Dissertations and Theses. Harvard University, Ann Arbor, 2009. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/i-he-wished-didnt-do-childrens-thinking-about/docview/304892502/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
35. Vygotsky L.S. Emotions and their development in childhood. In Rieber, R. & Robinson D.K. (eds.), *The Essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum, 2004, pp. 125–138.
36. Vygotsky L.S. Emotions and their development in childhood. In Rieber R. & Carton A. (Eds.). *The collected works of L.S. Vygotsky Vol. 1. Problems of general psychology*. New York, Plenum Press, 1987, pp. 325–337.
37. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University press, 1980. 159 p.
38. Vygotsky L.S. Thinking and speech. In Rieber R. & Carton A. (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky Vol. 1. Problems of general psychology*. New York, Plenum Press, 1987, pp. 39–285.
39. Vygotsky L.S. Thought and language. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986. 287 p.
40. Wells G. Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky. In Lee, C.D., & Smagorinsky, P. (eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York, NY: Cambridge University Press, 2000, pp. 51–85.
41. Wertsch J.V., Tulviste P. Lev Semyonovich Vygotsky and contemporary developmental psychology. In Parke R. Ornstein P., Rieser J., & Zahn-Waxler C. (eds.), *A Century of developmental psychology*. Washington DC: American Psychological Association, 1994, pp. 333–355.
42. Whitt P.B. In the path of a teacher's desire: Exploring quality teaching with an emotive lens. ProQuest Dissertations and Theses. University of Missouri – Saint Louis, Ann Arbor, 2007. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/path-teachers-desire-exploring-quality-teaching/docview/304766893/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).
43. Wu Q. Communicating Emotions in L2 Chinese: A Mixed-methods Multiple Case Study of American Learners of Chinese Studying Abroad in China. ProQuest Dissertations and Theses. The Pennsylvania State University, Ann Arbor, 2018. Available at: <https://search.proquest.com/dissertations-theses/communicating-emotions-l2-chinese-mixed-methods/docview/2449966579/se-2?accountid=45451> (Accessed 20.20.2021).

Информация об авторах

Леонтьева Анна Алексеевна, магистр психологии и социальной политики, младший научный сотрудник, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (ФГАОУ ВО «НИУ БелГУ»), Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5689-0442>, e-mail: anna.a.leontieva@gmail.com

Information about the authors

Anna Leontyeva, MA in Psychology, MPP, researcher at Belgorod National Research University, Belgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5689-0442>, e-mail: anna.a.leontieva@gmail.com

Получена 16.11.2021

Принята в печать 27.04.2022

Received 16.11.2021

Accepted 27.04.2022

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ
MEMORY DATES

Как делается деятель. Юбилейное интервью с Н.Н. Нечаевым Часть 1. «Психология и жизнь»

В статье излагается авторский взгляд на свой путь в психологии в рамках научно-исследовательской, педагогической, организационной и других практических сфер ее развития. Автор демонстрирует это на примере собственной биографии, тесно связанной с начальным периодом становления факультета психологии МГУ в середине 60-х годов XX века, а также с последующей активной деятельностью в различных областях психологической науки и практики. Подчеркивается роль научной школы, в качестве представителей которой и одновременно преподавателей выступали такие выдающиеся психологи, как П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Б.М. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др. Однако особое место отводится роли П.Я. Гальперина, которого автор рассматривает как Учителя в науке и в жизни.

Статья состоит из двух частей. Публикуемая здесь первая часть раскрывает эпизоды биографии автора, включающие краткое упоминание о своих семейных корнях, восходящих к деятелям церкви — известным теологам, проповедникам и педагогам, связанным, в том числе, и с Московским университетом, а также рассказ о судьбе матери, репрессированной в сталинский период.

Определенное внимание уделено студенческим годам, где наряду с описанием эпизодов «психологической жизни», интересных в контексте места и времени, демонстрируется роль активной жизненной позиции автора в выборе своего научного пути и аспирантуры как важнейшего этапа в становлении собственной научной школы.

Рассматриваются также этапы дальнейшей профессиональной научно-педагогической деятельности как специалиста-психолога в системе повышения квалификации преподавателей ряда ведущих вузов Москвы, в том числе на ФПК МГУ. К ним относится также Московский архитектурный институт, работа в котором позволила подготовить и защитить докторскую диссертацию по проблемам проектного моделирования и творчества в архитектурном образовании. Кратко раскрывается организаторская деятельность автора в управлении системой образования СССР и научными исследованиями и разработками в системе Российской Академии образования.

Интервью проведено в рамках проекта «Психолог-и-Я. Живые истории» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФБОУ ВО МГППУ). Автор идеи и ведущий проекта — В.Т. Кудрявцев (далее — ВК). Встреча состоялась 4 февраля 2021 года¹.

Ключевые слова: научная школа, теория поэтапного формирования, научно-педагогическая деятельность, система повышения квалификации преподавателей, научно-организаторская деятельность.

Для цитаты: Как делается деятель. Юбилейное интервью с Н.Н. Нечаевым. Часть 1. «Психология и жизнь» // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 145–156. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180216>

¹ Видео-запись встречи по адресу: <https://www.youtube.com/watch?t=46&fbclid=IwAR2QFHhZeHfkHWccYC-NKXqKUEfHnvzq69D23cOuMaohZYH0usby6EVkxA&v=iaRfcXCCRM0&feature=youtu.be>

How is the Actor Made. The Anniversary Interview with N.N. Nechaev. Part 1, Psychology and Life

The article represents the author's view of his way in psychology including science research, university lecturing, organizational and other professional lines of its development. It is demonstrated through some fragments of the author's biography closely connected with the initial period of the Department of Psychology of the Moscow State Lomonosov University (MSU) that was established in the middle of sixties of the last century and also — with some facts of the author's following activity in the fields of psychological science and practice.

The role of the school of thought is underlined since the author was lucky to meet such outstanding psychologists as P.Ya. Galperin, A.V. Zaporozhets, B.W. Zeygarnic, A.N. Leontiev, D.B. Elconin etc. as his teachers. However the special role of P.Ya. Galperin as a Teacher in science and life for the author is underlined.

The article consists of two parts. The first part published here uncovers some episodes of the author's biography where some of his family roots are described. Several outstanding church figures, theologians, preachers and teachers among them, are meant, some of them appeared to be connected with the MSU. There is also the story of the mother's fate who was repressed at Stalin's period.

Certain attention is paid to the the author's life as a university student. Beside some episodes of "psychological life" that may be interesting within the context of time and place there are some fragments that demonstrate the author's active position at the choice of his scientific path. The post-graduate stage where the author was forming his own "school of thought" is also described.

Then there are periods of the further research and teaching activity as a professional psychologist working at the level of post-graduate and continuing education at the leading Moscow universities, including MSU. The Moscow Architectural Institute is also one of them. It is as the institution where the author's doctoral theses on the problems of project simulation and creativity in the architectural education were prepared and defended.

Another working period connected with organisational activity at the high levels of managing of the educational system of the USSR and the at the Russian Academy of Education are also briefly described.

The article is made in the form of interview with the author conducted within the frames of the project "Psychologist-and-I". Live stories" of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE). The author and leader of the project: V.T. Kudriavtsev. The meeting took place on the 4-th of February 2021.

Keywords: school of thought, theory of step-by- step formation, scientific and educational activity, the system of the university teachers continuing education, scientific and educational management.

For citation: How is the Actor Made. The Anniversary Interview with N.N. Nechaev. Part 1, Psychology and Life. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 145–156. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180216>

В.К. Проект называется так, не потому что он посвящен тем, кто исторически дожил до сегодняшнего дня; он посвящен тем, кто делает сегодняшнюю, живую психологию. И современную историю психологии. У нас уже было несколько выпусков, но особенность нынешнего в том, что он выходит «вживую».

Сегодняшняя история называется «Как делается деятель» — это строчка из стихотворения Вячеслава Иванова, и более широко она звучит так: «Свершается свершитель и делается деятель». Итак, сегодняшняя история посвящена 75-летнему юбилею академика РАО Николая Николаевича Нечаева. При этом я считаю, что сегодняшний юбилей намного больше, чем отдельно взятый юбилей.

Н.Н. Круглые даты наступают нас, когда мы совсем этого не хотим. Кажется, что мне лет 60–65, а

по самоощущению — не больше 35, и я еще готов вершить какие-то судьбы, а порой, на лекциях позволяю себе какие-то вещи, которые студенты от профессора не ожидают. Я же еще живой.

Я не верю в приметы, не верю в высшие силы, но за мной — определенная семейная традиция: мой прадед Григорий Михайлович Дьяченко был священнослужителем высокого ранга в Московской епархии — протоиереем и настоятелем храма св. мученика Трифона в Напрудном переулке (в наст. вр. — Трифоновская улица). В конце XIX века. это была самая большая церковь Москвы, так как вмещала более 3 000 прихожан, но, к сожалению, снесенная в 1934 году. Прадед был известным российским теологом, его труды до сих пор переиздаются РПЦ. Основной труд его научной деятельности на богословском поприще — «Полный церковно-славянский словарь», который до сих пор цитирует-

ся во многих современных работах. Его сын — мой дед — Владимир Григорьевич Дьяченко был ректором тверской семинарии и, имея государственный чин надворного советника, преподавал в ней не только богословские дисциплины, но и психологию, и логику. А совсем недавно я узнал, что эта традиция церковного служения — еще более старинная: с конца XVIII века мои предки по линии моей мамы были известными в среде российского духовенства проповедниками и преподавателями богословских дисциплин. Так, мой прапрадед протоиерей Петр Алексеевич Смирнов, дочь которого Екатерина Петровна Смирнова стала женой прадеда — Григория Михайловича Дьяченко, в период с 1886 по 1893 год был настоятелем Исаакиевского кафедрального собора, а с 1894 по 1904 год. — председателем Учебного комитета Святейшего Синода РПЦ, управлявшего всей системой духовного образования России: от церковно-приходских школ до духовных академий. Он был женат на Екатерине Петровне Терновской, которая была дочерью протоиерея Петра Матвеевича Терновского, который, что для меня стало полной неожиданностью, был первым настоятелем храма св. Татианы, созданного в Московском императорском университете в 1837 году, доктором богословия и вплоть до 1856 года — заслуженным профессором в Московском университете. А когда Указом Николая I в университете было запрещено светское преподавание философии, то он стал читать не только философию, но и... опытную психологию. Краткая заметка о его деятельности в качестве психолога содержится на сайте факультета психологии МГУ в разделе «Психологи Московского университета». Так что получается, что я, скорее всего, совсем случайно тоже стал психологом.

Моя мама, Екатерина Владимировна Нечаева (в девичестве — Дьяченко), очень рано вышла замуж за Сергея Спиридоновича Нечаева, коммуниста с дореволюционным партийным стажем, одного из первых награжденных орденом Ленина за достижения в партийной работе, но арестованного в июне 1937 года и расстрелянного в июле того же года. Мама моя — как член семьи изменника Родины — была осуждена на 10 лет и вышла на свободу лишь в июле 1946 года по амнистии — как имеющая шестимесячного ребенка, которым был я, родившись 28 января 1946 года. Скорее всего, своим появлением я обязан не только маме и неизвестному мне отцу, но и Указу Сталина, который был опубликован в конце 1944 года и в котором санкционировалась амнистия беременных женщин, кормящих матерей и/или имеющих детей до трех лет, находящихся в местах лишения свободы. И лишь в 1956 году моя мама и ее муж — С.С. Нечаев (посмертно) — были полностью реабилитированы.

В.К. Мой первый вопрос обращен к твоему детству: оно проходило в г. Твери (тогда Калинин). Есть ли у тебя какое-то определенное яркое воспоминание, которое ты хранишь не как просто Н.Н. Нечаев, а как профессор, академик, исследователь?

Н.Н. Пожалуй, такого особенного воспоминания нет, хотя мысленно и в снах я часто возвращаюсь к детству.

Думаю, мы с мамой оказались в Калинин (Твери), потому что после смерти деда В.Г. Дьяченко, ректора тверской семинарии, скончавшегося от испанки в 1919 году, его жена — моя бабушка осталась в этом городе, и моя мама после освобождения из лагеря в июле вернулась, естественно, в этот город, где она жила до 1921 года. Кстати, именно там в 1947 году мне была оформлена метрика, согласно которой я родился в г. Калинин.

Мы жили втроем: мама, бабушка и я, в коммунальной квартире на три семьи. Часть нашей 12-метровой комнаты занимала печка, на которой, когда ее топили в холодное время года, мы даже готовили, чтобы экономить керосин. С нами всегда жили кошки, так как квартира была на первом этаже и ночью появлялись крысы, прибежавшие, очевидно, из подвалов центрального гастронома, граничившего с нашим домом. Через дорогу от дома находился городской сад, который тянулся вдоль набережной Волги.

Благодаря маме, в доме всегда были журналы: «Знание — сила», «Наука и жизнь», «Техника молодежи», еженедельник «За рубежом» и т. п. Помню, что по просьбе гостей, которые приходили к нам, я без запинки называл столицы не только союзных республик, но и разных стран мира. Наверное, это связано с тем, что до своего ареста в 1937 году мама работала в Самаре учительницей географии.

Не очень хорошо помню свою начальную школу, но очень хорошо — Ольгу Львовну Жердёву, классного руководителя в средней школе. Сама школа № 6, в которой я учился, размещалась в здании, в котором до революции 1917 года было первое реальное училище г. Твери, наверное, теперь это памятник архитектуры.

В.К. Когда ты последний раз был в Твери?

Н.Н. В 1993 году я был там в качестве приглашенного члена диссертационного Совета на разовой защите. Согласился потому, что захотел вернуться «в детские годы». Удалось посмотреть и сфотографировать все знакомые с детства места — дом, школу, место своей первой работы и т. п.

В 7-м классе осенью я заболел туберкулезом и лечился почти 6 месяцев, из-за чего остался на второй год. Но выкарабкался и вернулся в 7-й класс школы, правда, уже другой: маме выделили небольшую двухкомнатную квартиру, в которую мы переехали из коммуналки. В этой школе я окончил 7-й и 8-й классы и как-то сильно повзрослел. Уже тогда у меня были мысли о философском факультете, что, наверное, странно для мальчика 16 лет. В это время произошла школьная реформа, и в дневных школах вместо прежних 10 лет была введена 11-летка — одиннадцатилетнее среднее образование. Я задумался о том, что мне придется учиться не два, а три года. Именно поэтому я решил перейти в «вечерку» и поступить на работу, чтобы заработать двухлетний

стаж, как минимально необходимый для поступления на философский факультет МГУ.

Работа была специфическая: благодаря маминому знакомству с ведущей актрисой Калининского драматического театра заслуженной артисткой РСФСР Антониной Михайловной Вольской, меня приняли учеником электрика в Театр юного зрителя. Я был ручкастый, быстро соображал и не задержался в учениках. Но через четыре месяца перешел в Калининский драматический театр уже в качестве электрика-осветителя. Была и другая причина моего перехода: мне, как самому молодому, не нравилось бегать за водкой для старших товарищей по электроцеху ТЮЗа.

В этом театре я успешно проработал электриком-осветителем еще 1,5 года — вплоть до зачисления в студенты МГУ. Работа в театре — отдельная история — с разными внутритеатральными событиями, гастрольями по стране и даже некоторыми попытками попробовать себя на актерской стезе в процессе окончательного самоопределения — в виде участия в массовых сценах некоторых спектаклей, что, правда, ничем не закончилось, но дало немало для понимания внутренней жизни театральной среды. К тому же навыки электрика очень дажегодились в жизни.

Итак, два года я совмещал работу и учебу в ШПРМ (Школе рабочей молодежи). Удачей для меня было то, что в этой вечерней школе рабочей молодежи также была двухсменка, и я учился днем, а работал вечером.

Школу я закончил с серебряной медалью и укрепился в желании поступить на философский факультет Московского университета, для чего летом 1964 года приехал в Москву. К сожалению, именно в этом году правила поступления в вузы изменились таким образом, что наличие медалей у абитуриентов не давало им никаких преимуществ. Таким образом, я поступал на общих основаниях с остальными абитуриентами — обладателями рабочего стажа или опытом службы в армии: их наличие было необходимым требованием для поступающих именно на философский факультет. Считалось, что основой теоретических штудий в области философии должно быть знание жизни и трудовая закалка. Я был принят, оказавшись, правда, самым младшим на курсе.

Однако мое первое впечатление об университете, мой пиетет перед университетскими профессорами оказались смазанными чуть ли не с 1 сентября. Актовую лекцию студентам-первокурсникам читал академик Митин, тогдашнее «светило» философской мысли образца 1964 года. О его, мягко сказать, непосредственности по отношению к коллегам в тридцатые и пятидесятые годы многие из нас узнали значительно позже. Тогда же, на лекции, перед нами был довольно пожилой человек, который в процессе лекции перепутал меловую тряпку со своим носовым платком: платком он вытирал доску, а тряпкой — запотевший лоб. Внешне это выглядело довольно странно, не говоря уже о содержании лекции, касавшейся основного вопроса философии: утверждалось что «... материя первична, а сознание вторично». Многие первокурсники ждали чего-то большего, чем это банальное ут-

верждение, и начали задаваться вопросом, куда ли они пришли.

Но в эту же первую неделю сентября нам начал читать лекции по психологии седой худощавый профессор невысокого роста, ухоженный, с негромким голосом. Это был П.Я. Гальперин, который, как мы узнали позднее, многие годы читал курс общей психологии для студентов-первокурсников философского факультета.

Слух о том, что эти лекции будут очень интересными, привел к тому, что к началу этой лекции мест в знаменитой 51-й аудитории уже не было. Вслед за П.Я. Гальпериным вошли несколько женщин со своими стульями и сели в проходе. Как я узнал потом, это были сотрудницы психологического отделения нашего факультета, которые тогда входили в группу П.Я. Гальперина: Н.Г. Салмина, В.П. Сохина, А.Н. Ждан, Х.М. Тепленькая и Л.Ф. Обухова, к сожалению, недавно ушедшая из жизни.

Из преподавателей на первом курсе мне запомнился профессор Е.К. Войшвилло, который читал годичный курс по математической логике, очень строгий, и все его боялись. Но были и такие преподаватели, как доцент А.А. Старченко, который вел семинары по обычной — формальной — логике. Он был инвалидом войны и у него вместо правой руки был протез, который он, чтобы было незаметно отсутствие руки, поддерживал другой рукой. Он был очень доброжелательным человеком, мы даже подружились в том смысле, что он выделял и отличал меня, несмотря на то, что я часто «хулиганил» на семинарах, попросту срывал их по просьбе товарищей, не готовых к семинару. Я задавал казуистические вопросы, типа: а что имел в виду К. Маркс, говоря о том-то? Преподаватель, заботясь о реноме классика, вынужден был разъяснять, завязывалась незапланированная дискуссия, а семинар благополучно катился «под гору».

Я-то всегда был готов, хотя не писал конспектов. Мне их для подготовки предлагали неравнодушные ко мне девушки — студентки нашего курса. А на выходные я ездил домой в Калинин и по дороге просматривал эти конспекты. Благодаря хорошей памяти этого было достаточно, а дома мама переписывала их своим почерком. Это было необходимо, потому что, например, преподаватель политэкономии всегда проверяла наличие конспектов, свидетельствующих о самостоятельной работе студентов с первоисточниками.

Однако на первом курсе именно Петр Яковлевич с первых лекций произвел на меня самое сильное впечатление не только своими идеями о важности методологических основ определения предмета психологии, ведущей роли обучения в психологическом развитии человека. Хорошо помню, как он принял экзамен по своему курсу. С самого начала он предложил поднять руки тем, кто уверен, что он знает курс на «5». Несколько человек, в том числе и я, подняли руки, и он поставил в зачетки оценку «отлично». Остальным Петр Яковлевич предложил поставить «хорошо» и попросил вышеупомянутых сотрудниц

психологического отделения, входивших в его группу, помочь с зачетками. Вот так получилось: я серьезно готовился к экзамену по этому курсу, но сдавать его не пришлось.

Мы все обожали Петра Яковлевича и вовсе не за его мягкость на экзаменах. Скажу, забегая вперед, что его курс общей психологии для философского факультета я в общей сложности прослушал 7 или 8 раз, будучи уже его студентом, а затем аспирантом психологического факультета — тогда я и стал активным помощником Петра Яковлевича.

Однако в то время на философском факультете после успешной сдачи весенней сессии каких-то особых интересов к психологии, связанных с идеями Гальперина, у меня не появилось. В целом, моя позиция в качестве студента состояла в том, что толстые книги, которые нам советовали читать, уже прочитаны другими людьми, которые, пройдя по материалу, написали краткие пособия. И я готовился к экзаменам и зачетам, читая такие пособия, — это позволяло легко сдавать экзамены.

Уже с первой сессии я стал отличником, но тогда начались размышления иного толка. Они имели отношение к содержанию, которое я осваивал, учась на отделении научного коммунизма философского факультета. Постепенно складывалось ощущение, что я попал «во мрак».

И вдруг я узнал, что некоторые наши студенты думают переходить на психологическое отделение философского факультета. Идея показалась мне замечательной, и после успешной сдачи 3-й сессии на своем отделении я принял такое же решение.

Нас, решившихся на такой переход, было трое: помимо меня — Саша Никишенков, к сожалению, умерший еще в те университетские годы, и Андрей Вербицкий, всем нам хорошо известный педагог и психолог, академик РАО Андрей Александрович Вербицкий, которого мы, к величайшему сожалению, тоже недавно потеряли. Он скончался от ковида в декабре 2020 г., не дожив двух месяцев до своего 80-летия.

Алексей Николаевич Леонтьев, декан психологического отделения, посмотрев наши зачетки, согласился на наш переход на 2-й семестр II курса с условием сдачи всех экзаменов и зачетов всех трех прошедших сессий психологического отделения — а их было не меньше шестнадцати. Для ликвидации этой задолженности нам был дан срок три месяца.

Вначале задача казалась почти неподъемной, но, слушая лекции по общей психологии, которые на моем 2-м курсе читал А.Р. Лурия, и одновременно читая учебную литературу для сдачи экзаменов по другим курсам, я осознал, что содержание ряда дисциплин частично пересекается: по большому счету речь идет об одном и то же. Исходной точкой послужил курс «Введение в психологию»: я вдруг увидел параллели и с курсами «Основы биологии», «Анатомия ЦНС», «Физиология человека», «Антропология» и с некоторыми другими.

Помню, что замечательный ученый-антрополог проф. М.Ф. Нестурх, который вел у психологов со-

ответствующий курс, прямо-таки удивился «обширности» моих знаний: я отвечал, используя то, что освоил, конечно, «по верхам», в рамках подготовки к экзаменам по другим дисциплинам биологического и психологического цикла. У меня до сих пор хранится его книга с надписью, начинающейся словами: «С удовольствием даю свой автограф энергичному молодому человеку, интересующемуся биологией...». Естественно, моя оценка была «отлично», в то время как у этого добрейшего профессора, который, согласно факультетской легенде, всем девушкам-студенткам ставил «отлично», да еще при этом целовал руки, мой товарищ Андрей Вербицкий получил тройку и очень из-за этого переживал.

А дело было так: Андрей, отвечая на вопрос почему доисторические приматы перешли к прямохождению, сказал что-то вроде: «обезьяне надоело скакать по деревьям». Это вызвало у Нестурха глубочайшее возмущение. «Она страдала!», — воскликнул он и вlepил Андрею тройку.

В целом, эта история со сдачей образовавшейся академической задолженности из-за расхождения учебных планов оказалась очень поучительной для становления меня как психолога: я узнал и почувствовал, что значит системность знаний. К сожалению, в высшей школе мы до сих пор изучаем учебные курсы как бы линейно, друг за другом, не сопоставляя содержание одних дисциплин с другими. Нужен иной ход, направленный на комплексное освещение проблем. В этой связи можно вспомнить идеи Г.П. Щедровицкого о различии между предметно ориентированным и проблемно ориентированным знанием. В вузе, на мой взгляд, акцент должен быть сделан на проблемно ориентированное знание — так, по крайней мере, кажется мне как человеку, который в свое время серьезно занимался психологической проблематикой целей и содержания высшего образования.

Кстати, позднее я использовал этот стихийно сложившийся подход к системной организации учебного материала в своей кандидатской диссертации, показав, что освоение того или иного понятия всегда должно строиться как освоение системы понятий, в которой это понятие выступает элементом.

Мне относительно недавно даже удалось продемонстрировать эту идею руководству Московского университета — моей альма матер, откуда я по разным причинам несколько раз уходил и куда несколько раз возвращался. Последний раз это случилось в 2016 году: деканом психологического факультета Ю.П. Зинченко я был приглашен на должность его заместителя и заведующего кафедрой психологии языка и методики его преподавания и уже в этом качестве участвовал в совещании, проводимом ректором университета В.А. Садовничим. Выступая на этом совещании, я для иллюстрации тезиса о негативном влиянии сложившихся стереотипов мышления на творческое решение задач попросил присутствующих нарисовать параллелограмм. Как я и ожидал, почти все присутствующие нарисовали ко-соугольный параллелограмм, который в порядке ди-

дактического материала используют для объяснения его свойств. А ведь параллелограммом может быть и ромб, и прямоугольник и квадрат. Надо отметить, что В.А. Садовничий, который вел это совещание, нарисовал квадрат, о чем он радостно сообщил участникам, и это, конечно, неудивительно, ведь он, как известно, является академиком в области математики. Однако всем остальным привычнее показался «классический» косоугольный параллелограмм — какой им в школе рисовала «Марьиванна», потому что это было удобно для объяснения способа определения его площади. К сожалению, со школьных времен мы все приучены к частным представлениям, отсутствию системности осваиваемых в школе понятий.

В связи с этим, возможно, представляет интерес мой опыт подготовки к сдаче экзаменов в студенческие годы, где я использовал материал программ учебных дисциплин. Я выстроил свою систему работы с программами как со своего рода обобщающим материалом, который дополнял теми подробностями, которые мне казались важными. Не знаю, можно ли считать это подготовкой шпаргалок. Я не брал дополненные мною таким образом программы на экзамен. Но если какой-то вопрос билета был для меня не совсем ясен, я просил у экзаменатора программу, которая, как известно, должна предоставляться студенту по его просьбе. Мне было достаточно просмотреть программу — и те важные дополнения, которые я делал заранее, всплывали в памяти. По сути, эти мои «шпаргалки» — это был способ углубления и расширения материала. При этом я, как правило, шел отвечать первым. А так как в моей зачетке были сплошь отличные оценки, то экзаменатор понимал, что перед ним «явление природы» — это было нужным фоном для того, чтобы вновь получить «отлично».

Итак, весной 1966 года я стал полноправным студентом психологического отделения философского факультета, а осенью 1966 года отделение уже стало самостоятельным факультетом Московского университета, который окончили многие достойные и известные люди.

В.К. Помимо людей, разговоров и встреч в этом времени жизни каждого, наверное, есть какая-то важная книга, которая определяет многое в дальнейшем. Была ли в твоей жизни такая книга: психологическая, философская, гуманитарная?

Н.Н. Отвечу на это очень хитро. Я жил в общежитии на Ломоносовском проспекте, и в мою бытность на философском факультете книги мы читали только в библиотеке факультета и по необходимости, для подготовки к семинарским занятиям и сдаче сессий. Самое сильное впечатление на 1-м курсе на меня произвел конспект лекций П.Я. Гальперина, сделанный одним моим товарищем, который я прочел, готовясь к экзамену по психологии на философском факультете. Многие не всё понимали, а я всегда был готов разъяснить то, что понял сам.

Библиофилом я стал уже на 3-м курсе психологического факультета. Это относится к книгам по

психологии и философии, в том числе редчайшим дореволюционным изданиям, которые я собирал, систематически обходя известные букинистические магазины в центре Москвы. Многие из этих книг со мной до сих пор.

В.К. Известно, что ты был организатором легендарной летней психологической школы — замечательной практики, которую затем позаимствовали другие вузы. Но эта была первой и, очевидно, самой замечательной. Расскажи, как это все было организовано?

Н.Н. Начну с того, что я быстро прижился на факультете, позади остались многочисленные экзамены, я был отличником и очень активным студентом. Меня «заметил» декан факультета А.Н. Леонтьев. В октябре 1966 года, будучи студентом третьего курса, я был избран секретарем комитета комсомола факультета. Со мною в комитете работал Андрей Подольский, мой товарищ с тех времен, учившийся на курс младше меня, тоже ставший учеником П.Я. Гальперина. Сейчас это профессор Андрей Ильич Подольский. Одновременно я активно участвовал в работе Научного студенческого общества (НСО). Интересно, что во многих вузах эта общественная организация студентов называется СНО — Студенческое научное общество. У нас же, кажется, с подачи А.Н. Леонтьева это было НСО — Научное студенческое общество: название с акцентом на слове «научное». Его куратором в годы моего студенчества была Любовь Семеновна Цветкова, тогда доцент, а потом профессор, известный специалист по нейропсихологии речи и восстановительному обучению.

На одном из заседаний она рассказала о предложении декана собрать летнюю психологическую школу. Идея была отличная, и мы организовали отбор среди студентов 1—4-х курсов, желающих принять участие: ребята должны были получить рекомендации от преподавателей, а также написать небольшие сочинения на интересующую их научную тему. Таким образом, была отобрана группа в 15 человек, и вместе с двумя преподавателями и куратором НСО мы в конце августа отправились в поселок Джемете, недалеко от Анапы, где была расположена одна из летних баз университета. Причем по нашей задумке мы сами пригласили тех преподавателей, с которыми хотели бы общаться во время этой необычной научной практики. Одним из них был Алексей Николаевич Леонтьев, скорее не как декан, а как автор идеи организации такой школы, а вторым приглашенным профессором был Петр Яковлевич Гальперин.

Надо заметить, что он очень поздно, лишь в 1965 году получил ученую степень доктора психологии, причем он защищал не диссертацию, а обзорный реферат своих работ и докторскую степень ему присудили по совокупности работ. Но к нам в Джемете он приехал уже профессором.

Жизнь в лагере Джемете в бытовом плане была простая и неприхотливая: мы жили в палатках, загорали и купались, но не забывали и о том, зачем при-

ехали — дважды в день проходили «сессии»: встречи, беседы, обсуждение ключевых проблем психологии. Вновь услышав идеи Петра Яковлевича, я осознал, что хорошо их помню с 1-го курса философского факультета, и я с удовольствием разъяснял другим то, что было непонятно большинству участников школы. Они, студенты 2—4-го курсов, не слышали прежде Гальперина, который на психологическом отделении в то время читал лишь историю психологии на 4-м курсе. Петр Яковлевич меня в этом поддерживал. Вот тогда произошло наше личное знакомство.

Подчеркну еще раз, что до этого времени я не собирался связывать свои научные интересы с подходом Гальперина. Курсовую третьего курса я писал у А.Р. Лурии, который на втором курсе читал нам курс общей психологии. Неудивительно, что тогда я решил: заниматься нужно мозгом — и в начале 3-го курса выбрал специализацию по медицинской психологии. Александр Романович курировал всех студентов этой специализации, а моим непосредственным руководителем была Н.К. Корсакова.

В.К. Интересно, как ты видишь стилистические различия между тремя профессорами: Леонтьевым, Лурия и Гальпериным?

Н.Н. Леонтьева как лектора я услышал лишь на 4-м курсе, он читал нам курс методологии психологии. Его ассистентом тогда был В.А. Иванников, который вел семинары. Большинство выпускников МГУ помнят его как многолетнего заместителя декана факультета психологии, грозу нерадивых студентов.

Специфическая манера Алексея Николаевича заключалась в том, что он говорил негромко, заставляя прислушиваться к себе. Свое общение со студентами он строил проблемно, хитро улыбался, красиво жестикулировал, я бы сказал, завораживал своими руками, которые, как я потом заметил, всегда были хорошо ухожены. Его манера снижать тон к концу фразы заставляла вслушиваться и строить догадки, что же было сказано.

Петр Яковлевич был другой. Его манера предполагала спокойный доброжелательный тон, были шутки, которые он произносил, прихлебывая чай — ему всегда приносили стакан чая. Читал лекции просто и при этом очень академично. Причем его манера, запомнившаяся мне с первого курса философского факультета, осталась такой же, когда на 4-м курсе он читал нам историю психологии.

Александр Романович был совсем не похож ни на Леонтьева, ни на Гальперина: ведя лекцию, он мотался по аудитории, мог присесть на стол сзади и сбоку так, что студенты вынуждены были выворачивать шею, чтобы видеть и слышать профессора. Еще для него было характерно закрывать аудиторию для опоздавших, очевидно, с воспитательной целью. Для этого он вставлял ножку стула в ручку двери — в то время дверные ручки имели форму прямоугольной скобы, куда удачно входила ножка стула. (Потом, начав собственную педагогическую деятельность, я по-

пытался делать так же, пока не узнал, что запирать аудиторию запрещено по требованиям пожарной безопасности.)

Представляется, что все это характеризует Александра Романовича как человека эмоционального и равнодушного. На мой взгляд, трагедией для А.Р. Лурии как лектора стало то, что он издал свои лекции, но продолжал излагать их материал студентам в неизменном виде по своим конспектам. Он делал это с выражением, с юмором, с яркими примерами, но ... все это уже можно было прочитать. И студенты стали меньше ходить на его лекции. Свою роль сыграло еще и то, что по настоянию декана базовые лекционные курсы для дневного и вечернего отделений должны были быть одними и теми же и поэтому читались вечером. А мало ли у студента дел вечером, если он знает, что курс лекций у него под рукой?

Я к таким студентам не относился, ведь Лурия был руководителем моей специализации и мне было важно слышать его вживую.

В целом, я считаю, что мне очень повезло: я учился у многих корифеев отечественной психологии в ее лучший период. Так, детскую психологию нам читали по очереди А.В. Запорожец и Д.Б. Эльконин, каждый — свой раздел курса. Александр Владимирович на своих лекциях всегда обращался будто бы к какому-то незнакомому человеку. Он ходил по диагонали и неторопливо рассказывал то, что считал важным. Даниил Борисович же был огонь! Своим сорванным голосом — во время войны он командовал артиллерийской батареей — он всегда очень эмоционально доносил до нас то, что важно знать о психологии ребенка. Он кричал, жестикулировал, показывал — каждая лекция была событием.

В отличие от Запорожца, который, конечно, знал меня, всегда тепло здоровался, но не более, с Даниилом Борисовичем у меня сложились почти дружеские отношения. Однажды он даже попросил меня оказать воспитательное воздействие на его сына Бориса, который тогда был первокурсником и для которого я, соответственно, был старшим товарищем. Я сделал это так, как считал нужным, и проблема была снята.

В.К. Если вести разговор по гамбургскому счету, то какой главный урок ты извлек из школы Гальперина?

Н.Н. Очень трудный вопрос. Хочется надеть котурны и подняться повыше.

Наверное, главный урок — понимание того, что до настоящего времени не решены самые главные вопросы психологии: ее предмет, методы и задачи. Стремление обострить нерешенные проблемы по многим аспектам психологии. И одновременно — научиться простоте сообщения другим того, что тебя волнует, т. е. рассматривать это сообщение как сообщение, адресованное другим, но позволяющее тебе самому понять, что тебя мучает.

Я для себя понял, что надо максимально просто рассказывать сложные вещи: добиваться такой про-

стоты и ясности, которые делают это сообщение очевидным для других — значит, это станет очевидным и тебе.

В инженерной практике есть такой прием, который называется «беседа с дураком». Если у специалиста возникает трудная проблема, он должен найти себе подобного собеседника и попытаться как можно более просто и ясно изложить эту проблему. И если собеседник поймет — то поймет и сам специалист (но, с этой точки зрения, собеседник не должен быть умнее, ведь тогда он поймет раньше).

По большому счету — это метод Гальперина. Ведь для участия в экспериментальном формировании отбирались не отличники, а совсем наоборот, плохо успевающие дети. И если у них получалось, это означало, что была выявлена полнота условий, позволявшая добиться появления заранее планируемых и необходимых психологических новообразований, обеспечивающих успешность деятельности. Это главный тезис метода П.Я. Гальперина, который я готов и дальше защищать.

В.К. В те ранние годы ты «открыл» для себя подход Гальперина, а потом на старших курсах, в аспирантуре и в дальнейшей самостоятельной работе практически применял и теоретически расширял его. К нынешнему времени, с твоей точки зрения, появились ли некоторые спорные моменты? В чем они заключаются?

Н.Н. В работах последних лет я пришел к необходимости «взорвать» аксиоматику поэтапного формирования, которая, на мой взгляд, стала застывшим скелетом, мешающим дальнейшему развитию нашего понимания ключевых проблем психологии. Если посмотреть, как в Сети представляется поэтапное формирование, то становится очень грустно: это какие-то мертвые останки от когда-то живой теории. Перечисляются шесть этапов: мотивация, ориентировка, материальное и материализованное действие, громкая социализованная речь, внешняя речь про себя, внутренняя речь. Что вам еще нужно?

Это убогая точка зрения, ложная по сути. Сам Петр Яковлевич ставил задачу по-иному. Чтобы картина закономерностей возникновения исследуемых психологических новообразований возникла, надо понять, что необходимо учесть для того, чтобы человек справился с заданием.

Помню, как однажды он меня расцеловал. Это было во время подготовки им рукописи своей основной книги «Введение в психологию», которую он писал очень долго. И это при том, что мы, активные помощники Гальперина, организовали запись его лекций на магнитофон (в то время!) и нашли машинистку, которая печатала стенограммы. Однако Петр Яковлевич все время вносил правки в текст. Однажды мы обсуждали с ним его точку зрения о том, что отдельные науки исследуют не отдельные объекты, а те его стороны, которые и составляют собственно предмет этой науки — здесь он шел вслед за Лениным и его известным примером со

стаканом, который — как объект — может исследоваться разными науками, каждая из которых может найти в нем свой предмет. А я нашел, что Ленин эту точку зрения воспринял конспектируя «Метафизику» Аристотеля. И П.Я. Гальперин был очень рад этой моей находке, так как сам В.И. Ленин излагал эту точку зрения Аристотеля в виде иллюстрации в своем выступлении в «Дискуссии о профсоюзах...», что, конечно, снижало методологическую значимость этих аргументов. И со словами «Какой же ты умница!» — он расцеловал меня.

Теперь, конечно, мне очевидно, что этот аргумент для методологического основания определения предмета науки является ошибочным: у стакана — как инструмента для питья — нет «сторон», «стороны» как интересующие человека свойства принадлежат объекту как фрагменту объективного мира, который — в зависимости от нашего способа деятельности — может выступить для нас разными предметами, и лишь в том числе и ...«стаканом».

Моим научным руководителем Петр Яковлевич стал после 4-го курса, отчасти благодаря Блюме Вульфовне Зейгарник.

Как я уже упоминал, курсовую 3-го курса я писал у Лурии, она была посвящена проблеме выявления особенностей запоминания у больных с затылочными и височными поражениями мозга. Исследование проводилось в Институте нейрохирургии имени Н.Н. Бурденко и полученные данные были даже использованы в докторской диссертации Н.К. Корсаковой, работавшей с курсовиками по поручению А.Р. Лурии. Однако уже в процессе проведения я понял, вернее, скорее почувствовал, что для меня важно не рассматривать больных как объекты исследования — в клинике надо помогать людям. Это должны быть диагностика и восстановительное обучение.

Думаю, что и здесь определенную роль сыграла научная и нравственная позиция Петра Яковлевича Гальперина, которую я усвоил из его лекций на своем первом курсе. По образованию он был врачом-психоневрологом и иногда вспоминал, как он, владея методикой гипноза, помогал больным, давая им возможность просто отдохнуть от своих проблем, погружая их в гипнотический сон. И сам при этом немного отдыхал на соседней кушетке. Живой человек.

Итак, после летней школы в Джемете, уже на 4-м курсе в качестве своего научного руководителя я выбрал Б.Ф. Зейгарник и делал курсовую работу по Курту Левину, используя материалы, которые дала мне Блюма Вульфовна. Тогда еще работы Левина у нас не были изданы, а она, как известно, была его непосредственной ученицей. Это была теоретическая работа, связанная с анализом взглядов Левина и их сопоставлением со взглядами А.Н. Леонтьева. Наверное, я как-то переусердствовал, потому что однажды она сказала: «Коля, вы слишком умны для меня. Вам надо к Петру Яковлевичу». Может, это звучит нескромно, но это были ее точные слова. Надо сказать, что она, прожившая непростую жизнь, в личном плане была одним из самых светлых людей на факультете.

На 4-м курсе под новый 1968 год Алексей Николаевич Леонтьев собрал у себя дома всех «джеметевцев» — участников летней психологической школы. Было белое сухое вино и закуски, но вина была больше, и я, что называется, немного перебрал. Там был и Петр Яковлевич, который тоже был «джеметевцем». И вот в таком несколько расслабленном состоянии я подошел к нему и поставил вопрос ребром: либо он берет меня под свое руководство, либо я ухожу с факультета. Петр Яковлевич, видя мое состояние, перенес разговор на следующий день, назначив встречу у себя дома. Когда на следующий день я пришел, он обратился ко мне с неожиданной просьбой — заменить ушедшую в творческий отпуск А.Н. Ждан в качестве преподавателя, ведущего семинары по его знаменитому курсу общей психологии для студентов философского факультета.

Я действительно был хорошо знаком с этим курсом еще на философском факультете, потом вновь актуализировал его содержание в Джемете, помогая другим участникам школы «войти» в проблематику идей Гальперина. Конечно, я был поражен, ведь я был еще студентом, но выходило, что Петр Яковлевич считал, что мне можно доверить эту «взрослую» и профессиональную задачу. И я согласился.

Так началась моя первая педагогическая работа, впрочем, не оформленная документально. Основная сложность в подготовке к ведению таких семинаров, однако, возникла не по моей вине. Из-за особенностей расписания получалось, что мои семинары шли раньше соответствующих лекций Петра Яковлевича, которые я должен был разъяснять, если у моих студентов-первокурсников возникало непонимание, и мне порой приходилось импровизировать. При этом каждый раз после семинара я приходил к Петру Яковлевичу, чтобы рассказать ему, что и как обсуждалось, получить оценку моих «теоретических» новаций с его стороны. Порой, он хвалил, а порой говорил: «Ну, ты, Коля, загнул!». Наверное, к этой ситуации подходит поговорка о том, что крылья распускают для полета тела, а хвост — для полета души. Очевидно, что мне временами очень хотелось распустить хвост перед первокурсниками философского факультета.

Но наука в контексте теперь частого еженедельного общения с Петром Яковлевичем интересовала меня все больше.

В.К. С чем тогда был связан твой уход с факультета?

Н.Н. Это сложный сюжет, и, наверное, он тоже обусловлен как моими особенностями, так и обстоятельствами следующих нескольких лет: выпускной курс, аспирантура, защита кандидатской диссертации.

Начну с того, что я — не москвич, и, практически не имея материальной поддержки, каждое лето, начиная со 2-го курса, ездил работать со стройотрядом и к осени зарабатывал существенную по тем временам сумму. Так было и по окончании 4-го курса, когда мы уехали в Подмосковье. И вдруг мне

во время этого «летнего трудового семестра» пришло письмо от Петра Яковлевича: он написал мне о просьбе одного своего бывшего студента, который работал в Министерстве высшего и среднего специального образования СССР, найти психолога в отдел, в котором тот работал. Петр Яковлевич очень хотел, чтобы после выпуска я остался на факультете, он хотел продолжать работу со мной. Но камнем преткновения было отсутствие у меня постоянной московской прописки. Поэтому он постарался не только передать информацию, но и связать меня с человеком, предлагавшим работу.

Я вернулся в Москву. Наверное, кто-то может считать, что я «продал душу», чтобы окончательно стать москвичом: ради московской прописки я решил обменять свою небольшую квартиру, оставшуюся в Калининне, на комнату в коммуналке в Москве. Причем надо было иметь право на такой обмен: по законам того времени подходящим для меня основанием обмена мог быть только «перевод по работе» — и для этого вариант стать сотрудником союзного министерства был удачным. Был, конечно, еще один верный путь, которым пользовались молодые люди, приехавшие из провинции, — жениться на москвичке. Но это был не мой путь. Я выбрал работу и сумел получить нужную бумагу для обмена. Дело было хлопотным, потребовалась сложная схема «тройного обмена», но в конечном итоге все получилось.

Мое новое московское жилье представляло собой большую комнату в коммунальной квартире в одном из Кадашевских переулков, на втором этаже старинного купеческого дома с толстыми стенами и проваливающимся полом. Зато там уместились все мои книги, которых к 5-му курсу было уже немало.

Итак, я был принят на работу в одно из подразделений Министерства высшего образования СССР на должность старшего инженера-методиста. В целом — ситуация нетипичная для того времени, студенты дневного отделения в основном учились, а не работали.

Наше подразделение называлось «Научно-методический кабинет по высшему образованию и повышению квалификации», оно было создано для изучения возможностей совершенствования высшего образования и образования взрослых в рамках последилового обучения. Его руководитель слыл человеком прогрессивным, он набрал специалистов, в основном молодежь, которые занимались передовыми по тем временам направлениями, вроде ТСО (технических средств обучения), учебного кино и учебного телевидения, программированного обучения, а также изучением зарубежного опыта по данным направлениям.

Итак, имея репутацию студента-отличника, на 5-м курсе я учился уже штрих-пунктирно, потому что работал в союзном министерстве. Оказалось, что новая работа даже придавала мне вес в глазах руководства факультета. Помню такой эпизод. Я сидел на кафедре общей психологии, где шло обсуждение хода выполнения дипломных работ. И вдруг Алексей Николаевич Леонтьев через головы всех сидящих

там преподавателей и студентов обратился ко мне за советом: «Коля, — сказал он, — как следует ответить на письмо, пришедшее из Министерства»? Все были поражены, и я не менее других, но быстро собрался и даже дал какой-то совет декану, за что получил благодарность.

В это время Алексей Николаевич очень хорошо ко мне относился. С середины 4-го курса я был его помощником, работая (вместе с Андреем Вербицким) в качестве технического секретаря Общества психологов СССР, председателем которого был он. Мы занимались расшифровкой стенограмм выступлений на Президиуме общества, подготовкой документов и т. п. Приходилось часто бывать у него дома.

После окончания факультета в сентябре 1969 года, когда я собирался поступать в аспирантуру, чтобы продолжить в научном плане сотрудничество с Петром Яковлевичем, Леонтьев неожиданно вызвал меня к себе в кабинет и спросил: «Коля, зачем вам эта аспирантура? Вы сможете быстро защитить диссертацию и без нее». И предложил работу младшего научного сотрудника у него в лаборатории. С учетом реалий того времени место младшего научного сотрудника на факультете МГУ предполагало ровную дорогу к защите кандидатской, а затем и докторской диссертации, одним словом, твердую основу для научной карьеры. В МГУ того времени этот путь всегда был длинным, частыми были ситуации, когда даже кандидаты наук подолгу работали лаборантами, методистами и т. п.

Поскольку мне уже было очевидно, что и моя аспирантура, и мой дальнейший путь в психологии могут быть связаны только с Гальпериным, я очень испугался этого предложения и сказал Леонтьеву, что я подумаю. И тотчас же отправился к Петру Яковлевичу домой, чтобы рассказать ему о предложении декана. Петр Яковлевич, наивная душа, при мне позвонил Леонтьеву и сказал: «Леша, у меня впервые за долгие годы появился стоящий парень, а ты его у меня сманиваешь». Я не знаю, что ответил А.Н. Леонтьев, но Петр Яковлевич меня успокоил: «Все в порядке. Можешь поступать в аспирантуру». Я обрадовался, решив, что коллизия разрешилась, столкновения интересов уважаемых мной ученых не будет. Однако буквально на следующий день, встретив Леонтьева на факультете, я как всегда с ним поздоровался, но в ответ было ледяное молчание. Он просто прошел мимо так, как будто меня не было.

И когда я закончил аспирантуру и защитился, причем раньше срока, оказалось, что для меня на факультете работы нет, хотя «место» формально должно было быть зарезервировано — ведь это была так называемая целевая аспирантура. Алексей Николаевич закрыл мне все возможности остаться на факультете. Он не простил мне мой выбор Гальперина вместо него.

Возможно, дело было еще и в неоднозначном отношении Леонтьева к самой теории Гальперина, хотя с начала 30-х годов они вместе работали в Харькове (так называемая харьковская группа учеников Выготского, куда входили также Д.Б. Эльконин, А.В. Запо-

рожец, П.И. Зинченко и другие); там П.Я. Гальперин под его руководством выполнил свою кандидатскую диссертацию. Потом их совместная работа продолжилась в Московском университете. Но в 90-е годы Алексей Алексеевич Леонтьев вспоминал, как его отец довольно резко критиковал первоначальный вариант рукописи П.Я. Гальперина «Введение в психологию», представленный А.Н. Леонтьеву в 1972 году и принял решение ее не печатать.

Как я понял позднее, были и другие осложнения, сыгравшие свою негативную роль в истории моего ухода. В первый год моей аспирантуры ситуация на факультете сложилась таким образом, что А.Н. Леонтьеву нужно было срочно найти замену профессору О.К. Тихомирову, читавшему курс общей психологии студентам 2-го курса, но уехавшему на стажировку в США. В результате читать лекции по этому курсу было поручено Гальперину, который начал в рамках этого курса излагать свои идеи, сложившиеся у него в процессе чтения курса «Общей психологии» на философском факультете. При этом Петр Яковлевич сделал сильный, но неосторожный ход — для ведения семинаров он отказался от услуг известных преподавателей факультета, которые должны были ассистировать ему для проведения семинаров, и пригласил меня, как знающего его курс, вести эти семинары.

Результатом такого нашего содружества стало «новообращение» студентов: значительная часть пришла писать курсовые, а затем дипломные работы на кафедру детской (возрастной) психологии, которую возглавлял Гальперин, кафедру педагогической психологии, в НИИ ОПП. Фактически в это время под общим руководством Гальперина я вел более десятка дипломных работ, несколько диссертационных исследований, о чем свидетельствуют мои совместные публикации с А.И. Подольским, Г.И. Лернер, И.М. Ариевичем, О.А. Карабановой, С.Л. Маловым и другими. Появлялись и «интересующиеся» со стороны: используя практический потенциал теории поэтапного формирования, я давал консультации о возможностях совершенствования деятельности в юридической сфере, в спорте, при подготовке по ряду военных специальностей.

Конечно, все это делалось на безвозмездной основе — мне нравилось «расширять границы» своих возможностей. Так, на факультете, используя соответствующее оборудование, я на основе принципов поэтапного формирования умственных действий и понятий провел экспериментальное исследование по формированию звуковысотного слуха, оказавшееся более успешным, чем известное исследование на данную тему самого А.Н. Леонтьева.

Наверное, моя активность кому-то показалась избыточной, во всяком случае она явно не осталась незамеченной и, похоже, устраивала не всех. В конечном итоге после защиты кандидатской диссертации в 1972 году я вопреки своему желанию должен был уйти с факультета, хотя был в «целевой» аспирантуре.

Так я получил удар, пережить который было не просто. Петр Яковлевич в знак несогласия с реше-

нием Леонтьева хотел написать заявление об уходе, но я отговорил его от этого, ведь наша научная, а тем более духовная связь на этом не обрывалась.

В.К. Какие значимые моменты своей дальнейшей научной, профессиональной жизни ты бы выделил? Что из того, что было потом, ты считаешь важным?

Н.Н. Так сложилась жизнь, что после этого с 1973 по 1987 год я работал в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы: работал уже не со студентами, а со взрослыми опытными людьми, и это была другая жизнь, предполагавшая обретение опыта, недоступного в лабораториях факультета. В 1973–1974 годы я был доцентом на Межвузовской кафедре, созданной в МАДИ решением Минвуза СССР для организации повышения квалификации преподавателей периферийных технических вузов, приезжавших в ведущие московские вузы, такие как МЭИ, МАИ, МХТИ, МВТУ и, конечно, МАДИ, которым я читал разработанный мной курс «Основы психологии и педагогики высшей школы», стержнем которого стала моя попытка приложения основных идей теории поэтапного формирования умственных действий и понятий в проблематике обучения в высшей школе. Особенно важным для этой линии моего развития было общение с преподавателями — представителями самых разных специальностей: от физиков и математиков до филологов и историков. Благодаря моим попыткам связать идеи П.Я. Гальперина с их профессиональными интересами в целях совершенствования методик преподавания я от них узнавал много нового, пробовал иные подходы к внедрению идей П.Я. Гальперина в практику высшего образования.

Я никогда по-настоящему не учился лекторскому мастерству, подготовка подробных конспектов своих лекций для меня — специальная задача, мне легче импровизировать по ходу дела, опираясь на общую схему по теме лекции. Но учебный план есть учебный план, и я научился работать в соответствии с заранее разработанной программой. (Особенно интересно стало позднее, когда появились технические возможности использования презентаций: так много интересного материала можно найти на просторах Интернета.)

Важная часть этого периода — работа в течение восьми лет (с 1974 по 1982 год) в Московском Архитектурном институте — уникальном вузе, где сочетается инженерная и художественная подготовка, сильны традиции наставничества, уважения к мастерству. Там у меня тоже появились ученики — молодые преподаватели архитектурных специальностей, часто сочетавшие преподавание с архитектурной практикой. Я читал им психологические курсы в рамках факультета повышения квалификации МАрХИ, руководил их выпускными работами и диссертационными исследованиями и сам многому у них учился. Я увидел новые возможности применения принципов теории поэтапного формирования в проектном творчестве — через моделирование и творческое преобразование

модели в условиях учебного проектирования. Именно это стало основой для моей докторской диссертации «Проектное моделирование как творческая деятельность».

Завершающим этапом моей работы в последипломном образовании стал шестилетний период (1982–1988 годы), когда я вновь оказался в МГУ, но не на родном факультете психологии, а на факультете повышения квалификации преподавателей, на кафедре, возглавляемой А.В. Петровским. Здесь в большой аудитории я почувствовал себя настоящим лектором — на мои лекции приходили даже люди со стороны, прослышавшие о необычном лекторе, взрывавшем традиционные каноны вузовского преподавания.

Между тем шла уже вторая половина «эпохи перестройки», были надежды на изменения к лучшему в разных сферах жизни и в том числе в образовании. Тема образования тогда вдруг стала очень актуальной. Тысячи людей собирались в Концертной студии Останкино, чтобы послушать учителей-новаторов: Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова и других; предлагались разные проекты преобразований в средней и высшей школе. И мне хотелось как-то поучаствовать в назревающих изменениях.

Поэтому закономерно, что после защиты докторской диссертации, состоявшейся по случайному стечению обстоятельств 2 октября 1987 года — в день 85-летия Петра Яковлевича — я согласился на предложение стать заместителем директора НИИ проблем высшей школы. Работал я в нем недолго. Думаю, я немного расшевелил эту типично советскую тихую заводь, где основным делом было написание отчетов для разных управлений Министерства. После успешной подготовки выставки, приуроченной к февральскому Пленуму ЦК КПСС (1988), посвященному анализу состояния системы образования, я был приглашен Геннадием Алексеевичем Ягодиным, председателем Госкомитета СССР по народному образованию, на пост начальника Главного управления общего среднего образования в Госкомитете, члена Коллегии этого Госкомитета.

В это время действительно многое менялось, хотя какие-то базовые идеи, к сожалению, оставались не ассимилированными. Одна из них — идея непрерывного образования, о необходимости которого вновь заговорили лишь сейчас. В 1988 году я организовал группу сотрудников НИИВШ для разработки Концепции непрерывного образования, которая была утверждена Всесоюзным съездом работников народного образования, состоявшемся в декабре 1988 года. Краеугольным камнем этой концепции является идея образования через всю жизнь, а значит, постоянного развития, что требует изменения подхода ко всем ступеням образования, включая высшее.

По объективным причинам эта работа, по своему важной и интересная, продолжалась недолго. В 1991 году, после краха СССР, все союзные структуры прекратили работу. Это был еще один удар, который в той или иной форме вместе со мной ощутили многие граждане Советского Союза.

Моя профессиональная карьера предполагала новый поворот: А.В. Петровский, опытный и уважаемый человек, помнивший нашу совместную работу на кафедре ФПК МГУ, позвал меня налаживать работу Академии педагогических наук СССР, которая стала Российской Академией образования; я был избран Главным ученым секретарем Академии. Мне кажется, я сделал много полезного для содержательной работы академии в новых условиях, достаточно сказать, что за время моей организационной работы число институтов Академии возросло в два раза, и это в условиях постоянно урезаемого бюджетного финансирования.

Одновременно я продолжил педагогическую работу — теперь со студентами, причем и на этот раз — в уникальном вузе со своими традициями — Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ), преобразовавшемся из Института иностранных языков имени М. Тореза, создав единственную тогда в России кафедру педагогики и андрагогики, нацеленной на разработку психолого-педагогической проблематики обучения взрослых.

После завершения своей работы в РАО в 1997 году я перешел в МГЛУ на постоянную работу.

За годы работы в Лингвистическом университете в течение почти 25 лет я — при поддержке ректора МГЛУ Ирины Ивановны Халеевой — организовал в университете психологическое отделение; эта специализация психологического образования пред-

полагала сочетание профессиональной психологической подготовки с основательной подготовкой по двум иностранным языкам. Я читал там несколько курсов. Отделение было небольшим, складывались доверительные отношения со студентами. Я благодарен этому вузу, многому там научился, подготовил нескольких аспирантов, с моей поддержкой был защищен ряд докторских диссертаций, в том числе и преподавателей-лингвистов, интересовавшихся психолого-педагогической проблематикой.

С 2016 года после отставки И.И. Халеевой я вновь оказался в психологической среде, вернувшись сначала на психологический факультет МГУ, о чем упоминал раньше. Однако я понял, что общей направленности моих научных устремлений в значительно большей степени отвечает МГППУ — ведущий психолого-педагогический университет России, куда я окончательно перешел в сентябре 2017 года в качестве профессора Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства». Мне нравится эта работа: думаю, что накопленный профессиональный и, что немаловажно, разносторонний опыт использования психолого-педагогических идей в практике подготовки специалистов различной профессиональной ориентации позволяет мне как психологу на новом уровне подходить к решению больших теоретических вопросов развития культурно-исторической психологии и деятельностного подхода.

Нечаев Николай Николаевич, действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnechaev@gmail.com

Nikolay N. Nechaev, Doctor of Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>, e-mail: nnechaev@gmail.com

Получена 12.12.2021
Принята в печать 27.04.2022

Received 12.12.2021
Accepted 27.04.2022