2020 • Том 13 • № 1

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ *и* ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Ежеквартальный научный журнал

Основан в 2008 году

Главный редактор

С.Б. Малых

Редакционная коллегия

В.С. Воробьев, Е.В. Никульчев, Л.М. Никульникова, М. Тосто

Редакционный совет

С.Б. Малых (*председатель,* Москва),
Д.А. Гайсина (Брайтон, Великобритания), Э.В. Галажинский (Томск),
И.В. Дубровина (Москва), Ю.П. Зинченко (Москва), В.В. Знаков (Москва),
Ю. Ковас (Лондон, Великобритания), М.С. Ковязина (Москва),
М. Ким (Сеул, Южная Корея), Н.И. Леонов (Ижевск), В.И. Моросанова (Москва),
В.И. Панов (Москва), В.В. Рубцов (Москва), Т.Н. Тихомирова (Москва)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе
по надзору за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.
Регистрационный номер ПИ № ФС77-25373 от 20 июля 2006 г.

www.tepjournal.ru

Заведующий редакцией
О.В. Коломбет

Адрес: 125009 Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4
Тел.: (495) 695-81-28
E-mail: pirao@list.ru, vorobyev095@yandex.ru

Учредитель:
Федеральное государственное научное учреждение
«Психологический институт» РАО
Адрес: 125009 Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4
Тел.: (495) 695-81-28. E-mail: pirao@list.ru

© Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт» РАО, 2020

2020 • Vol. 13 • No 1

THEORETICAL *and* EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY

Quarterly journal

Founded in 2008

Editor-in-chief

S.B. Malykh

Editorial team

V.S. Vorobyev, E.V. Nikulchev, L.M. Nikulnikova, M. Tosto

Editorial board

S.B. Malykh (*chairman,* Moscow),
D.A. Gaysina (Brighton, UK), E.V. Galazhinsky (Tomsk),
I.V. Dubrovina (Moscow), Y.P. Zinchenko (Moscow), V.V. Znakov (Moscow),
Y. Kovas (London, UK), M.S. Kovyazina (Moscow),
M. Kim (Seoul, South Korea), N.I. Leonov (Izhevsk), V.I. Morosanova (Moscow),
V.I. Panov (Moscow), V.V. Rubtsov (Moscow), T.N. Tikhomirova (Moscow)

The journal is registered by the Federal Service
Supervision of Legislation
in Mass Communications and Protection of Cultural Heritage.
Registration number of the PI No. FS77-25373 on July 20, 2006

www.tepjournal.ru

Head editorship
O.V. Kolombet
Address: 125009, 9-4 Mokhovaya str., Moscow
Tel.: (495) 695-81-28
E-mail: pirao@list.ru, vorobyev095@yandex.ru

Founder:
Federal State Scientific Institution
«Psychological institute» RAE
Address: 125009, 9-4 Mokhovaya str., Moscow
Tel.: (495) 695-81-28. E-mail: pirao@list.ru

© Federal State Budget Scientific Institution «Psychological institute» RAE, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
К читателям 5

ОРИГИНАЛЬНЫЕ СТАТЬИ
Когнитивные предикторы успешности обучения русскому языку как неродному: кросскультурный анализ.
Ю.П. Зинченко, И.В. Гайдамашко, С.Б. Малых, О.А. Калмык, Т.Н. Тихомирова 6

Структура индивидуальных различий скорости обработки информации и ее взаимосвязей с рабочей памятью и интеллектом: близнецовое исследование.
И.А. Воронин, Л.А. Мерзон, В.И. Исматуллина 22

Методика исследования ценностных ориентаций молодых людей в контексте профессиональных сфер информационного общества.
П.Б. Киселев, И.М. Богдановская 32

Детство в субъективных представлениях современных взрослых и подростков о жизненных циклах.
А.Д. Андреева 42

Кросс-культурные исследования готовности преподавателя вуза к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья: системный личностно-развивающий подход.
Л.М. Митина, С. Кожей, Е.С. Асмаковец 52

Взаимосвязь показателей баланса стресс-восстановления и качества жизни у спортсменов.
Е.А. Цехмейструк, Н.К. Шалина 70

Параметры психологической сферы пациентов с ассоциированной инфекцией ВИЧ/туберкулез.
Т.Ю. Удалова, В.В. Голошубина, Н.В. Багишева, А.В. Мордык, Ю.Н. Захаревич, М.В. Моисеева, Е.Ю. Небесная, Л.И. Бахшиева, Н.И. Казариков, В.Е. Казарикова 75

Психологическое состояние молодых женщин с вариабельным ритмом менструации.
М.Н. Бурчакова, Г.Г. Филиппова 85

ОБЗОРЫ
К вопросу об использовании концепта «воплощенное Я» в специальной психологии личности.
Т.И. Кузьмина 92

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ
Юбилейные и знаменательные даты 2020 года 108

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ 111

CONTENTS

COLUMN OF THE EDITOR-IN-CHIEF
To readers 5

ORIGINAL ARTICLES
Cognitive predictors of successful learning Russian as a non-native language: cross-cultural analysis.
Yu.P. Zinchenko, I.V. Gaidamashko, S.B. Malykh, O.A. Kalmyk, T.N. Tikhomirova 6

The structure of individual differences in the speed of information processing and its relationships with working memory and intelligence: twin research.
I.A. Voronin, L.A. Merzon, V.I. Ismatullina 22

Methodology for the study of the value orientations of young people in the context of the professional spheres of the information society.
P.B. Kiselev, I.M. Bogdanovskaya 32

Childhood in subjective representations of modern adults and adolescents about life cycles.
A.D. Andreeva 42

Cross-cultural studies of the readiness of a university teacher to work with students with disabilities: a systematic personality-developing approach.
L.M. Mitina, S. Kozhey, E.S. Asmakovets 52

The relationship of balance indicators of stress recovery and quality of life in athletes.
E.A. Tsehmeystruk, N.K. Shalina 70

The psychological parameters of patients with associated HIV/tuberculosis infection.
T.Yu. Udalova, V.V. Goloshubina, N.V. Bagisheva, A.V. Mordyk, Yu.N. Zakharevich, M.V. Moiseeva, Ye.Yu. Nebesnaya, L.I. Bakhshieva, N.I. Kazarikov, V.E. Kazarikova 75

The psychological state of young women with a variable rhythm of menstruation.
M.N. Burchakova, G.G. Filippova 85

REVIEWS
About the concept «embodied Self» in special psychology of personality.
T.I. Kuzmina 92

PAGES OF HISTORY
Anniversary and significant dates 2020 108

RULES FOR AUTHORS 111

К читателям

Первый номер за 2020 год открывается обстоятельным исследованием Зинченко Ю.П. с коллегами, посвященным кросскультурному анализу взаимосвязей показателей когнитивного функционирования и успешности в обучении русскому языку как неродному. В работе принимал участие коллектив из Москвы и Тирасполя, была изучена выборка кыргызоязычных и молдавоязычных школьников. Показано, что рабочая память в обеих группах учащихся не связана ни с одним показателем успешности в обучении русскому языку. Вне зависимости от родного языка интеллект прямо пропорционально связан с успешностью в обучении русскому языку, однако в группе кыргызоязычных школьников он проявляется с достаточной статистической мощностью как предиктор индивидуальных различий в показателях успешности (экзамена и школьной оценки).

В работе Воронина И.А. и др. (ПИ РАО) с участием сотрудника Университета Алто (Финляндия) Мерзона А.Л. представлены материалы первого близнецового исследования индивидуальных различий скорости обработки информации. В структуре индивидуальных различий изученного параметра преобладали факторы индивидуальной среды (54–90%). Взаимосвязи между временем ответа, интеллектом и рабочей памятью объяснялись корреляциями генетических факторов (до 99,2%) и факторов общей среды (до 83,7%).

В статье Киселева П.Б., Богдановской И.М. (ПИ РАО, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена) изложены концептуальные основания и результаты психометрического анализа методики исследования ценностных ориентаций в контексте профессиональных сфер современного российского общества.

Андреева А.Д. (ПИ РАО) при изучении представлений взрослых людей и старших подростков о детстве выявила возникновение тенденции к размыванию субъективных границ традиционных возрастных периодов.

Творческая группа сотрудников из России и Польши (Митина Л.М., Кожей С., Асмаковец Е.С.) продолжает серию своих публикаций по итогам кросс-культурных исследований готовности преподавателей высших учебных заведений разных стран (в статье этого номера – России, Белоруссии и Польши) к работе в инклюзивной образовательной среде.

Цехмейструк Е.А. и Шалина Н.К. из Томского государственного университета исследовали взаимосвязь показателей баланса стресс-восстановления и качества жизни у спортсменов. Установлена положительная связь между показателями общего и спортивного восстановления и психическим здоровьем, а отрицательная связь – между проявлениями общего и спортивного стресса и психическим здоровьем, а также ролевым функционированием, обусловленным эмоциональным состоянием.

В номере помещены также две статьи по проблемам медицинской психологии: Удалова Т.Ю. и др. (Омский государственный педагогический университет, Омский государственный медицинский университет) сравнили с нормой параметры психологической сферы пациентов с ассоциированной инфекцией ВИЧ/туберкулез, а Бурчакова М.Н., Филиппова Г.Г. (Московский государственный гуманитарный университет) оценили психологическое состояние молодых женщин с вариабельным ритмом менструации.

Кузьмина Т.И. (МГППУ, Институт коррекционной педагогики РАО) подготовила обзор по теоретико-методологическому поиску потенциальной возможности использования концепта «воплощенное Я» в специальной психологии при изучении личности субъектов с ограниченными возможностями здоровья.

В конце выпуска приведен список юбилейных и знаменательных дат 2020 года.

Главный редактор,
академик РАО
С.Б. Малых

УДК 159.9

КОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Ю.П. ЗИНЧЕНКО[1], И.В. ГАЙДАМАШКО[1], С.Б. МАЛЫХ[1,2], О.А. КАЛМЫК[3], Т.Н. ТИХОМИРОВА[1,2*]

[1] ФГБУ «Российская академия образования»,
[2] ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва;
[3] ГОУ ДПО «Институт развития образования и повышения квалификации», Тирасполь

В статье приведены результаты кросскультурного исследования взаимосвязей показателей когнитивного функционирования и успешности в обучении русскому языку как неродному. На выборке 330 кыргызоязычных и молдавоязычных школьников 11-х классов (средний возраст = 17,68±0,45; 62,7% девушек), обучающихся весь школьный период на русском языке в Кыргызстане и Молдавии, анализировались показатели когнитивного развития: скорость переработки информации, рабочая память, интеллект, а также показатели успешности обучения русскому языку – оценка учителя и балл государственного экзамена. Использовались методы однофакторного дисперсионного, корреляционного и множественного регрессионного анализа. Выявлены как сходства, так и различия в структуре взаимосвязей показателей когнитивного функционирования и успешности в обучении русскому языку как неродному. Вне зависимости от родного языка интеллект прямо пропорционально связан с успешностью в обучении русскому языку, но лишь в группе кыргызоязычных школьников интеллект проявляется с достаточной статистической мощностью как предиктор индивидуальных различий в показателях успешности – экзамена и школьной оценки. Вне зависимости от языковой группы скорость переработки информации актуализируется в структуре связей с показателями успешности обучения русскому языку, что является специфичным именно для процессов изучения русского языка как неродного. Рабочая память в обеих группах школьников – и кыргызоязычных, и молдавоязычных – не связана ни с одним показателем успешности в обучении русскому языку. Результаты обсуждаются с позиций специфики родного языка, содержания и целей государственных экзаменов, эффективности национальной системы образования.

Ключевые слова: успешность обучения русскому языку, родной язык, язык обучения, государственный экзамен, скорость переработки информации, рабочая память, флюидный интеллект, старший школьный возраст.

Введение

В современных условиях обучение на неродном языке становится неотъемлемой частью глобальных миграционных процессов. Согласно официальным данным государственных миграционных служб, в Российской Федерации работает около 650 тысяч трудовых мигрантов из Кыргызстана и около 360 тысяч – из Молдавии. При этом в их семьях, оставшихся на территории своих государств, прослеживается тенденция к обучению детей в школах, где ведется обучение на русском языке, с целью дальнейшего трудоустройства в России. Эти школы ведут обучение на русском языке со времен СССР с применением русскоязычных учебно-методических комплексов по

© Зинченко Ю.П., Гайдамашко И.В., Малых С.Б., Калмык О.А., Тихомирова Т.Н., 2020

* **Для корреспонденции:**
Тихомирова Татьяна Николаевна
доктор психол. наук, член-корр. РАО, ПИ РАО
E-mail: tikho@mail.ru

всем школьным дисциплинам в соответствии с национальными стандартами образования.

В национальных образовательных системах усвоенные учеником знания оцениваются с помощью отметок учителей и стандартизированных государственных экзаменов. Показатели успешности в обучении той или иной школьной дисциплине, измеренные на основе учительской оценки и результата государственного экзамена, характеризуются своими преимуществами и недостатками и, согласно исследованиям, могут коррелировать умеренно или даже слабо (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017 [1]; Verbitskaya, Zinchenko, Malykh, Tikhomirova, 2015 [22]). Неоспоримым достоинством государственного экзамена является стандартизированность его заданий, четкие критерии оценивания и, в ряде случаев, автоматизированная оценка правильности выполнения. При этом экзаменационные баллы могут быть доступны только на определенных годах обучения, как правило, у выпускников общеобразовательных организаций. Школьная оценка, напротив, доступна для понимания уровня успешности в обучении практически на каждом году школьного обучения, но в то же время является субъективной и ограниченной диапазоном вариативности от 2 до 5. Установлено, что для достижения разных показателей успешности обучения русскому языку требуются различные когнитивные, личностные и мотивационные ресурсы (Verbitskaya, Malykh, Tikhomirova, 2017 [21]; Verbitskaya, Zinchenko, Malykh, Tikhomirova, 2015 [22]).

Среди когнитивных предикторов, наиболее тесно связанных с различными показателями успешности обучения языку, в том числе и неродному, называются интеллект, скорость переработки информации и рабочая память (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017 [1]; Huettig, Janse, 2016 [9]; Oh, 2015 [16]; Linck, Osthus, Koeth, & Bunting, 2014 [13] и др.). При этом анализ когнитивных ресурсов успешности школьного обучения русскому языку как неродному ограничен, так как за пределами России обучение на русском языке в рамках национальной системы образования ведется лишь в ряде стран бывшего СССР – Кыргызстане, Молдавии (территория непризнанной Приднестровской Молдавской Республики), Узбекистане и др.

В исследованиях, связанных с изучением второго языка, в качестве важнейшего предиктора успешности называется интеллект (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017 [1]; Kempe & Brooks, 2008 [11]; Kempe, Brooks & Kharkhurin, 2010 [10]). Сообщается, что интеллект, измеренный с помощью невербальных тестов поиска закономерностей, обладает мощным эффектом влияния на индивидуальные различия в усвоении грамматических закономерностей при изучении второго языка (Kempe & Brooks, 2008 [11]; Kempe, Brooks & Kharkhurin, 2010 [10]). Показано, например, что в ситуации изучения русского языка как неродного высокий уровень невербального интеллекта способствует лучшему пониманию и усвоению грамматических норм, в частности, правописания падежных окончаний при склонении имен существительных в русском языке (Kempe, Brooks & Kharkhurin, 2010) [10]. Кроме того, обнаружено, что интеллект оказывается взаимосвязанным как с баллом государственных экзаменов, так и со школьной оценкой по русскому языку у кыргызоязычных выпускников школ с обучением на русском языке (Verbitskaya, Malykh, Tikhomirova, 2017) [21].

Скорость переработки информации является тем когнитивным показателем, для которого получены как прямые взаимосвязи с успешностью в обучении языку, так и обсуждается их отсутствие на определенных этапах школьного возраста (Тихомирова, Воронин, Мисожникова, Малых, 2015 [1]; Sheppard, Vernon, 2008 [18]; Verbitskaya, Malykh, Tikhomirova, 2017 [21] и др.). В исследованиях сообщается, что скорость переработки информации играет важную

роль в процессах обработки синтаксических единиц языка, увеличивая или, напротив, уменьшая скорость, с которой информация извлекается из долговременной памяти, и скорость, с которой эта информация интегрируется в понимание смысла синтаксической единицы, например, предложения (Huettig, Janse, 2016) [9]. Найдено, что высокие скоростные показатели переработки информации способны понизить, а в отдельных случаях, нивелировать риск возникновения у школьников трудностей, связанных с освоением как родного, так и неродного языка (Leonard, Weismer, Miller, Francis, Tomblin, & Kail, 2007 [12]; Rose, Feldman, Jankowski, 2011 [17]).

Рабочая память, согласно исследованиям, в том числе мета-анализам, занимает ведущее место в освоении и совершенствовании навыков второго языка (например, мета-анализ Linck, Osthus, Koeth, & Bunting, 2014 [13]). Функции рабочей памяти при изучении языка заключаются в запоминании новой информации при чтении, обеспечении возможности доступа к знаниям из долговременной памяти и интеграции новой информации с уже имеющимися знаниями (Daneman & Hannon, 2007) [7]. Результаты исследований демонстрируют, что индивидуальные различия в объеме рабочей памяти проявляются в уровне обработки грамматически сложных предложений, когда необходимо одновременно учесть несколько возможных интерпретаций (Kempe & Brooks, 2008) [11]. Сообщается, что люди с большим объемом рабочей памяти способны существенно пополнить словарный запас, причем как на родном, так и не на родном языке, освоить письменную речь и лучше понимать информацию на слух (Daneman & Hannon, 2007) [7]. Наряду с этим приводятся данные о том, что значение рабочей памяти при освоении второго языка преувеличено, а на отдельных выборках связи с показателями успешности изучения языка не подтверждаются (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017) [1].

Вместе с тем, согласно кросскультурным исследованиям, связи между когнитивным функционированием и показателями успешности в обучении языку могут изменяться (иногда диаметрально противоположно) под влиянием целого ряда факторов, связанных с социально-экономическим статусом государства, эффективностью национальных систем образования, содержанием и целями государственных экзаменов по языку, спецификой родного языка, совпадением или несовпадением родного языка и языка обучения в школах.

Так, по данным исследований, показатели когнитивного функционирования, а, соответственно, и связи с успешностью обучения, являются «чувствительными» к социально-экономическим условиям семьи (von Stumm & Plomin, 2015) [23] и макросреды (Brouwers et al., 2009) [6]. Более того, эта «чувствительность» варьирует в зависимости от показателя (Тихомирова, Малых, 2017) [4]. Так, флюидный интеллект в наибольшей степени подвержен эффектам влияния образовательной среды (Nisbett et al., 2012 и др.) [15].

Различия во взаимосвязях когнитивного функционирования с успешностью в обучении могут зависеть от анализируемого показателя успешности – учительской оценки, тестового балла, а также от специфики содержания заданий на успешность в освоении той или иной дисциплины. Так, в ряде государств целью государственного выпускного экзамена может быть определение уровня знаний по основным образовательным программам (например, Единый государственный экзамен в России) или выявление наиболее способных выпускников школ к дальнейшему обучению в университетах (например, Общереспубликанское тестирование в Кыргызстане). Эти различия определяют силу и направление взаимосвязи.

Качество национального образования представляет собой один из самых существенных социальных факторов, приводящий к изменениям во взаимосвязях

между когнитивным функционированием и успешностью в обучении (Nisbett et al., 2012 [15]; DeNavas-Walt & Proctor, 2014 [8] и др.). Имеются данные, что коэффициент корреляции между особенностями национальных систем образования и показателями когнитивного развития может достигать значения в 0,25 при $p<0,001$. Найдено, что эффекты влияния рабочей памяти на показатели успешности в обучении языку проявляются только в образовательных системах с высокой эффективностью функционирования (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017) [1]. Сверх того, в разнородной и менее эффективной образовательной среде происходит уменьшение роли когнитивных ресурсов в успешности школьного обучения (Тихомирова, Малых, 2017 [4]; Tucker-Drob & Bates, 2016 [20]).

Эффективность национальной системы образования рассчитывается на основе различного рода показателей, связанных как с экономическими показателями страны, так и с реальными образовательными достижениями школьников. Эти социально-экономические и образовательные показатели учитываются при расчете индекса человеческого развития государств, на основе значений которого сформирован рейтинг Программы развития ООН.

В настоящем исследовании анализ когнитивных предикторов успешности в обучении русскому языку проводится на выборках кыргызоязычных и молдавоязычных одиннадцатиклассников, весь школьный период обучавшихся на русском языке в Кыргызстане и Молдавии – государствах со сходной организацией системы образования.

Согласно оценкам международных рейтингов развития, Молдавия и Кыргызстан занимают невысокие места. При этом следует особо подчеркнуть, что в Молдавии настоящее исследование проводилось в школах г. Тирасполя на территории непризнанной Приднестровской Молдавской Республики, характеризующейся низким социально-экономическим статусом.

Включение в исследование двух групп школьников – кыргызоязычных и молдавоязычных, относящихся к различным языковым группам (тюркские и романские языки соответственно, но с кириллической письменностью), поможет выявить универсальные и специфичные когнитивные механизмы обучения русскому языку как неродному.

Методика

Выборка

В исследовании принимали участие 330 школьников 11-х классов двух общеобразовательных организаций с обучением на русском языке из Кыргызстана и Молдавии ($N_{Кыргызстан}=180$, $N_{Молдавия}=150$; средний возраст = 17,68±0,45 лет; 62,7% девушек). Эти общеобразовательные организации имеют сходные показатели по ряду критериев, характеризующих государственный статус школы, структуру и квалификацию педагогического коллектива, реализуемые образовательные программы, качество обученности выпускников в регионе.

В статистический анализ вводились данные 305 школьников, имеющих корректные измерения всех анализируемых показателей. Выборку кыргызоязычных школьников, обучающихся весь школьный период на русском языке в г. Бишкеке (Кыргызстан), составили 170 одиннадцатиклассников (среднее возраста = 17,77±0,47 лет; 64,2% девушек). Выборку молдавоязычных школьников, обучающихся весь школьный период на русском языке в г. Тирасполь (Молдавия, непризнанная Приднестровская Молдавская Республика), составили 135 одиннадцатиклассников (среднее возраста = 17,58±0,43 лет; 61,2% девушек).

Методы

Когнитивное функционирование

Скорость переработки информации, тест «Время реакции выбора». Для диагно-

стики скорости переработки информации использовался компьютеризированный тест «Время реакции выбора», состоящий из 40 заданий (Тихомирова, Малых, 2017 [4]; Tosto et al., 2013 [19]). В каждом задании числа 1, 2, 3 и 4 появляются в случайном порядке с интервалами от 1 до 3 секунд. Задача школьника состоит в максимально быстром и точном нажатии клавиши, соответствующей появляющемуся на экране числу. Время ответа ограничено восемью секундами. Регистрируется количество правильных ответов и среднее значение времени реакции. В статистическом анализе используется показатель времени реакции только на правильные ответы.

Рабочая память, тест «Последовательности». Для диагностики рабочей памяти использовался компьютеризированный тест «Последовательности» (Тихомирова, Малых, 2017 [4]; Tosto et al., 2013 [19]). На экране предъявляется последовательность из одного за другим «зажигающихся» кубиков. Тест начинается с последовательности из четырех кубиков; максимально возможное количество элементов в последовательности – 9. Во время предъявления кубики «светятся» в течение 1 секунды с интервалом в 1 секунду. Задача школьника состоит в воспроизведении всей предъявленной последовательности «зажигания» кубиков через нажатие на нужные кубики с помощью компьютерной мыши. Задание автоматически прерывается в том случае, если участник неправильно выполняет все последовательности одного уровня. В статистическом анализе используется показатель количества правильно воспроизведенных последовательностей.

Флюидный интеллект, тест «Стандартные прогрессивные матрицы». Для диагностики флюидного интеллекта использовался бумажный вариант теста «Стандартные прогрессивные матрицы» (Равен, Корт, Равен, 2009) [2]. Задания сгруппированы в 5 серий, каждая из которых состоит из 12 заданий-матриц. Задача школьника состоит в правильном выборе недостающего элемента матрицы из 6 или 8 предложенных вариантов. В статистическом анализе использовался показатель общего количества правильных решений по всему тесту.

Успешность в обучении русскому языку

Балл Государственного экзамена. Общереспубликанское тестирование (ОРТ) представляет собой комплекс заданий стандартизированной формы, направленных на выявление наиболее способных старшеклассников к дальнейшему обучению в университетах Кыргызстана. В исследовании анализировался балл по основному тесту. Основной тест Общереспубликанского тестирования проводится по завершении последнего 11-го года обучения в школе.

Единый государственный экзамен в Молдове в г. Тирасполь (ЕГЭ), как и в России, является основной формой государственной аттестации выпускников школ и представляет собой комплекс заданий стандартизированной формы, направленный на определение соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ требованиям государственного образовательного стандарта. ЕГЭ по родному языку (на выбор – русский, молдавский или украинский) является обязательным для всех выпускников школ г. Тирасполь и выполняется по завершении последнего года обучения в общеобразовательном учреждении. В настоящем исследовании анализировались результаты ЕГЭ по русскому языку, выполненному молдавоязычными школьниками, обучающимися весь школьный период на русском языке в г. Тирасполь.

Оценка учителя. Годовая оценка выставляется учителем русского языка при оценивании знаний обучающихся по русскому языку и варьирует от «2» (неудовлетворительно) до «5» (отлично). Каждый участник исследования выполнил тестовые задания в конце одиннадцатого года обучения. На участие школьников были получены информированные письменные

согласия родителей и представителей администрации школ. Сбор данных осуществлялся в кабинете информатики школы строго по разработанному протоколу под наблюдением исследователя. Анализ данных проводился на основе обезличенных персональных данных.

Алгоритм статистического анализа

На первом этапе проводилась оценка различий по показателям когнитивного развития между группами кыргызо- и молдавоязычных школьников методом однофакторного дисперсионного анализа.

Далее изучалась структура показателей когнитивного развития и успешности в обучении русскому языку на основании годовой оценки и балла государственного экзамена в каждой группе школьников, для которых русский язык является неродным языком. Рассчитывались коэффициенты корреляции Спирмена.

На третьем этапе определялись значимые когнитивные предикторы успешности в обучении русскому языку в каждой анализируемой группе школьников методом множественной регрессии.

Результаты и обсуждение

Общий анализ показателей когнитивного функционирования и успешности в обучении русскому языку

В исследовании анализировались показатели когнитивного функционирования – скорости переработки информации, рабочей памяти и флюидного интеллекта, а также показатели успешности в обучении русскому языку на основе оценок и баллов государственного экзамена в группах кыргызо- и молдавоязычных школьников.

В таблице 1 представлены средние значения и стандартные отклонения (в скобках) показателей когнитивного развития и успешности в обучении русскому языку для анализируемых групп школьников.

Таблица 1

Описательные статистики показателей когнитивного функционирования и успешности в обучении русскому языку

Показатели \ Группы	Кыргызоязычные школьники	Молдавоязычные школьники
Скорость переработки информации	0,80 (0,34–1,46)	0,82 (0,51–1,28)
Рабочая память	4,74 (0–10)	5,23 (0–11)
Флюидный интеллект	46,82 (12–58)	48,55 (27–59)
Оценка	3,6 (3–5)	3,9 (3–5)
Государственный экзамен	162,9 (85–229)	37,7 (15–56)

В таблице 1 для показателя скорости переработки информации указано среднее значение времени реакции на правильные ответы в секундах по тесту «Время реакции выбора»; при этом меньшее значение соответствует лучшему результату. Для показателей рабочей памяти и флюидного интеллекта представлены средние значения правильных ответов по тестам «Последовательности» и «Стандартные прогрессивные матрицы» соответственно. Минимально и максимально возможные значения для показателя рабочей памяти составляют от 0 до 12, для флюидного интеллекта – от 0 до 60.

Как следует из таблицы 1, в среднем молдавоязычные школьники немного опережают своих кыргызоязычных сверстников по показателям интеллекта и рабочей памяти, а показатель скорости переработки

информации остается на уровне 0,8 секунд в обеих группах школьников. Вместе с тем оценка различий по показателям когнитивного функционирования между группами кыргызо- и молдавоязычных школьников методом однофакторного дисперсионного анализа констатировала отсутствие статистически значимых различий по всем когнитивным характеристикам (p>0,05). Таким образом, школьники, для которых русский язык является неродным (вне зависимости от языковой группы), но обучающиеся на русском языке в Молдове и Кыргызстане, не различаются по уровню развития скорости переработки информации, рабочей памяти и флюидного интеллекта в одиннадцатом классе.

По показателям успешности в обучении русскому языку минимально и максимально возможные значения составляют: для оценки по русскому языку – от 2 до 5, для Общереспубликанского тестирования в Кыргызстане – от 0 до 231, для Единого государственного экзамена в Молдавии – от 15 до 57.

Согласно таблице 1, успеваемость по русскому языку на основе школьных оценок выше у молдавских школьников, чем у их кыргызских сверстников (3,9 против 3,6). Наряду с этим оценка различий в успешности обучения русскому языку представляется некорректной даже в рамках одной школы из-за высокой степени субъективности учительской отметки и ее зависимости от контекста учебных достижений конкретной учебной группы. В то же время внутри выборок Молдавии и Кыргызстана школьную оценку допустимо рассматривать как один из показателей академической успешности по русскому языку наряду с результатами государственного экзамена.

Взаимосвязи между когнитивным функционированием и успешностью в обучении русскому языку

С помощью корреляционного анализа в каждой из анализируемых групп одиннадцатиклассников изучались взаимосвязи показателей когнитивного развития – скорости переработки информации, рабочей памяти, интеллекта – с показателями успешности в обучении русскому языку, основанными на результатах государственных экзаменов и учительской оценке. В таблице 2 представлены коэффициенты корреляции Спирмена между показателями когнитивного развития и успешности в обучении русскому языку.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей показателей когнитивного функционирования и успешности в обучении русскому языку

Показатели / Оценки	Скорость переработки информации	Рабочая память	Флюидный интеллект
Государственный экзамен	-0,17* 0,02	0,09 0,02	0,39** 0,19*
Годовая оценка	-0,01 -0,15*	-0,08 0,02	0,35** 0,09

Примечание: верхняя строка – «Кыргызоязычные школьники», нижняя строка – «Молдавоязычные школьники». * – p<0,05; ** – p<0,01

Согласно таблице 2, в группе кыргызоязычных школьников один из показателей успешности обучения русскому языку – государственный экзамен – оказывается умеренно взаимосвязанным с интеллектом (r=0,39 при p<0,01) и слабо – со скоростью переработки информации (r= -0,17 при p<0,05). В отношении учительской оценки по русскому языку обнаружена умеренная взаимосвязь только с интеллектом (r=0,35 при p<0,01). В группе молдавоязычных школьников выявлены более слабые корреляционные взаимосвязи между когнитивными показателями и успешностью

в обучении, основанной на результатах выполнения государственного экзамена и оценке учителя. Так, балл Единого государственного экзамена взаимосвязан с показателем интеллекта (r=0,19 при p<0,05), а оценка по русскому языку – со скоростью переработки информации (r= -0,15 при p<0,05). При этом связь прямо пропорциональна: чем выше уровень когнитивного функционирования, тем выше успешность в обучении русскому языку.

Когнитивное функционирование и успешность обучения русскому языку

Важно подчеркнуть, что в структуре взаимосвязей показателей когнитивного функционирования и успешности обучения русскому языку у школьников, для которых русский язык неродной, актуализируется скорость переработки информации. Напротив, в исследованиях, где изучаются школьники, для которых русский язык является родным, среди когнитивных предикторов успешности школьного обучения русскому языку называется флюидный интеллект (Verbitskaya, Zinchenko, Malykh, Tikhomirova, 2015) [22] и сообщается об актуализации рабочей памяти в более благоприятных образовательных условиях (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017) [1]. В этих исследованиях скорость переработки информации не взаимосвязана ни с одним показателем успешности – ни с учительской оценкой по русскому языку в 9 и 11 классах, ни с баллом государственного экзамена в 9 и 11 классах (Вербицкая с соавт., 2017 [1]; Verbitskaya et al., 2015 [22]).

Имеются также результаты других исследований, которые свидетельствуют о важной роли скорости переработки информации при изучении языка (Huettig, Janse, 2016 [9]; Oh, 2015 [16]; Rose, Feldman, Jankowski, 2011 [17] и др.). Так, показано, что скорость переработки информации предсказывает успешность в выполнении заданий на понимание прочитанного текста на неродном языке (Oh, 2015) [16] и служит когнитивным фактором, повышающим или понижающим риск возникновения у школьников трудностей, связанных с освоением как родного, так и неродного языка (Leonard, Weismer, Miller, Francis, Tomblin, & Kail, 2007 [12]; Rose, Feldman, Jankowski, 2011 [17]). Возможно, что обнаруженные в настоящем исследовании связи скорости переработки информации с показателями успешности обучения русскому языку на выборках кыргызо- и молдавоязычных школьников представляются специфичными именно для процессов изучения русского языка как неродного.

В результате корреляционного анализа не найдены связи между рабочей памятью и показателями успешности обучения русскому языку ни на одной из выборок. Этот результат, с одной стороны, противоречит имеющимся данным о значении рабочей памяти в овладении вторым языком (например, мета-анализ Linck, Osthus, Koeth, & Bunting, 2014) [13]. С другой стороны, данные об отсутствии связей рабочей памяти и показателей школьной успешности по русскому языку соответствуют результатам кросскультурного исследования, в котором делаются выводы о влиянии образовательной среды на соотношение когнитивного развития и успешности в обучении (Вербицкая с соавт., 2017 [1]; Тихомирова, Малых, 2017 [4]). В частности, говорится, что эффекты влияния рабочей памяти на показатели успешности в обучении русскому языку проявляются только в образовательных системах с высокой эффективностью функционирования (Вербицкая с соавт., 2017) [1]. В этом контексте, согласно рейтингу Программы развитии ООН 2019 года, Молдавия и Кыргызстан занимают места лишь во второй сотне стран (107 и 122 соответственно из 189), что свидетельствует о сниженном социально-экономическом статусе этих государств и специфике соотношения рабочей памяти и показателей успешности обучения.

Оценка учителя и экзаменационный балл

Следует отметить, что в ходе корреляционного анализа рассмотрены взаимосвя-

зи между учительской оценкой и баллом государственного экзамена по русскому языку. При этом наблюдаются некоторые различия в анализируемых группах одиннадцатиклассников: у кыргызских школьников коэффициент корреляции между оценкой и экзаменационным баллом составляет 0,21, а у молдавских школьников – 0,25 при $p<0,05$. В целом, такие коэффициенты корреляции свидетельствуют о слабой связи выставленной учителем оценки и результата выпускного экзамена по русскому языку вне зависимости от образовательной макросреды. Этот факт традиционно объясняется различными когнитивными, личностными, мотивационными ресурсами, необходимыми при выполнении заданий различных видов – письменных, устных, с ограничением и отсутствием ограничений во времени (Тихомирова, Малых, 2017 [4]; Malykh, 2017 [14]). А некоторая разница в коэффициенте корреляции оценки и экзаменационного балла у кыргызо- и молдавоязычных школьников может быть связана с целями государственных экзаменов в Кыргызстане и Молдавии – выявление наиболее способных старшеклассников к дальнейшему обучению в университетах и определение уровня знаний по основным образовательным программам соответственно. Согласно данным, представленным в публикации Л.А. Вербицкой с коллегами (2017) [1], в группе кыргызоязычных старшеклассников получен немногим более высокий коэффициент корреляционной связи между Общереспубликанским тестированием и школьной оценкой по русскому языку (r=0,29 при $p<0,001$), что может быть объяснено когортными различиями участников исследований в 2017 и 2019 годах (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017) [1].

Показатели когнитивного функционирования

В структуре взаимосвязей показателей когнитивного функционирования – скоростью переработки информации, рабочей памятью и интеллектом – выявлены некоторые количественные и качественные различия в группах школьников из Кыргызстана и Молдавии. Например, на выборке школьников из Кыргызстана, обучающихся на русском языке, наблюдается большее количество связей по сравнению с выборкой из Молдавии. Так, у кыргызских одиннадцатиклассников выявлено две связи из трех возможных: интеллект оказывается взаимосвязанным с рабочей памятью (r=0,23 при $p<0,01$) и скоростью переработки информации (r= -0,24 при $p<0,01$). В группе молдавских школьников наблюдается лишь одна взаимосвязь между рабочей памятью и скоростью переработки информации (r= -0,27 при $p<0,01$). Согласно предыдущим исследованиям, структура взаимосвязей между показателями когнитивного функционирования может изменяться под воздействием макросредовых условий, в том числе, образования (Тихомирова, Малых, 2017) [4]. К примеру, сообщается, что более благоприятные условия образовательной среды приводят к диссоциации когнитивной структуры школьников, то есть к уменьшению количества связей между показателями когнитивного развития (Тихомирова, Малых, 2017) [4]. В этом контексте структура взаимосвязей показателей когнитивного функционирования, полученная на выборке молдавских одиннадцатиклассников, возможно, свидетельствует о немногим более благоприятных образовательных условиях.

Кросскультурные различия и сходства

Таким образом, согласно результатам корреляционного анализа, установлены как сходства, так и различия в структуре взаимосвязей показателей когнитивного функционирования и успешности в обучении русскому языку как неродному. Констатировано, что в обеих культурных выборках – Кыргызстане и Молдавии – наиболее тесные прямо пропорциональные связи обнаружены для интеллекта. Иными словами, более высокий уровень успешности освоения русского языка кыргызо- и молдавоязычными старшеклассниками

связан с более высоким показателем развития интеллекта; обратное направление связи также имеет место при корреляционном анализе. Кроме того, в обеих культурных группах наблюдается слабая, но статистически значимая, обратно пропорциональная взаимосвязь скорости переработки информации с показателями успешности в обучении русскому языку: в Кыргызстане – с учительской оценкой, а в Молдавии – с баллом государственного экзамена. Так, чем ниже показатель времени реакции (а скорость, соответственно, выше), тем более высокие результаты в изучении русского языка показывают кыргызо- и молдавоязычные одиннадцатиклассники. Эти сходства в результатах наблюдаются вне зависимости от языковой группы – тюркской для кыргызоязычных и романской для молдавоязычных школьников.

Кросскультурные различия наблюдаются в количестве и степени выраженности взаимосвязей показателей когнитивного функционирования и успешности в обучении. Так, большее количество взаимосвязей, в том числе и между отдельными когнитивными показателями, выявлено на выборке кыргызоязычных школьников по сравнению с их молдавскими сверстниками. К тому же теснота взаимосвязей между когнитивным функционированием и успешностью в обучении русскому языку на выборке Кыргызстана более выражена по сравнению с аналогичными результатами, полученными на выборке из Молдавии (например, интеллект и балл государственного экзамена: 0,35 против 0,19 соответственно).

Вклад показателей когнитивного функционирования в успешность обучения русскому языку

Для изучения роли показателей когнитивного функционирования – скорости переработки информации, рабочей памяти и флюидного интеллекта – в успешности обучения русскому языку проводился множественный регрессионный анализ в анализируемых группах одиннадцатиклассников. В качестве зависимых переменных использовались баллы государственного выпускного экзамена и годовые оценки по русскому языку.

Государственный экзамен

В сводной таблице 3 представлены результаты регрессионного анализа для балла государственного экзамена в группах школьников из Кыргызстана и Молдавии. Приведены регрессионные коэффициенты только для статистически значимых предикторов успешности выполнения государственного экзамена в двух анализируемых группах.

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа для успешности выполнения государственного экзамена

Группа школьников	Скорректированный R^2	Значимые предикторы	β	B (стандартная ошибка B)	*t*	*p*
Кыргызоязычные школьники	0,11	Флюидный интеллект	0,28	1,13 (0,31)	3,63	0,00
Молдавоязычные школьники	n/s	n/s	n/s	n/s	n/s	n/s

Согласно таблице 3, выявлены кросскультурные различия в результатах регрессионного анализа когнитивных предикторов успешности выполнения государственного экзамена по русскому языку. В частности, найдено, что 11% дисперсии показателя успешности кыргызоязычных школьников в обучении русскому языку, основанного на экзаменационном балле, объясняется с помощью единственного показателя когнитивного функционирования – интеллекта (характеристики мо-

дели: R^2=0,13; скорректированный R^2=0,11; F=8,21; p<0,001). При этом стандартизированный регрессионный коэффициент достигает значения в 0,28 при p<0,001. Этот результат соотносится с имеющимися в литературе данными о роли интеллекта в формировании индивидуальных различий в успешности обучения языку, в том числе, русскому (Тихомирова, Малых, 2017 [4]; Verbitskaya, Malykh, Tikhomirova, 2017 [21]). Помимо этого, полученные данные полностью соответствуют результатам исследования с участием респондентов, для которых русский язык не является родным языком (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017) [1]. В частности, сообщается, что на выборке кыргызоязычных школьников также 11% дисперсии показателя успешности обучения, основанного на экзаменационном балле по русскому языку, объяснено с помощью интеллекта и делаются выводы о больших когнитивных «затратах» школьников, которые обучаются на неродном языке (Verbitskaya, Malykh, Tikhomirova, 2017) [21].

Иные результаты были получены при проведении множественного регрессионного анализа на выборке молдавоязычных школьников. Здесь обращает на себя внимание факт отсутствия статистически значимого вклада анализируемых когнитивных предикторов успешности выполнения государственного экзамена по русскому языку на выборке молдавоязычных обучающихся (p>0,05). Этот факт может быть связан с преобладающим значением иных не-когнитивных, например, личностных, предикторов в формировании индивидуальной успешности в выполнении стандартизированных тестовых заданий. Так, продемонстрировано прямое влияние такой личностной черты, как добросовестность, на формирование индивидуальных различий в общей школьной успешности, основанной на показателях успеваемости по русскому языку, математике и биологии (Malykh, 2017) [14]. Еще в исследовании с участием младших школьников приводится информация о значении мотивации к изучению русского языка, причем более существенном, чем скорость переработки информации и визуально-пространственная рабочая память (Тихомирова, Модяев, Леонова, Малых, 2015) [15].

Одним из объяснений наблюдаемых различий в результатах множественной регрессии на выборках Кыргызстана и Молдавии может быть специфика функционирования национальной системы образования. Установлено, что в более разнородной и менее эффективной образовательной среде происходит уменьшение роли когнитивных ресурсов в успешности школьного обучения (Тихомирова, Малых, 2017 [4]; Tucker-Drob & Bates, 2016 [20]). С учетом того, что настоящее исследование проводилось в школах г. Тирасполя на территории непризнанной Приднестровской Молдавской Республики, характеризующейся низким социально-экономическим статусом и, как следствие, высокой разрозненностью национальной системы образования, показатели успешности в обучении достигаются за счет влияния иных предикторов, а эффект влияния уровня когнитивного развития сводится к минимуму.

Обращают на себя внимание низкие, но статистически значимые, коэффициенты корреляции между показателями когнитивного развития (интеллект и скорость переработки информации) и успешностью обучения русскому языку, которые могут указывать на недостаточную мощность данных молдавоязычной выборки для проведения множественной регрессии.

Оценка учителя

В сводной таблице 4 представлены результаты регрессионного анализа для оценки по русскому языку в группах кыргызо- и молдавоязычных школьников. Приведены регрессионные коэффициенты только для статистически значимых предикторов успешности в обучении русскому языку, основанной на школьной оценке, в анализируемых группах.

Таблица 4

Результаты регрессионного анализа для школьной оценки по русскому языку

Группа школьников	Скорректированный R^2	Значимые предикторы	β	B (стандартная ошибка B)	*t*	*p*
Кыргызоязычные школьники	0,09	Флюидный интеллект	0,34	0,03 (0,01)	4,45	0,00
Молдавоязычные школьники	n/s	n/s	n/s	n/s	n/s	n/s

Результаты множественной регрессии, проведенной для оценки по русскому языку, показали сходные кросскультурные различия, как и для балла государственного экзамена. Так, на выборке кыргызоязычных школьников объяснено 9% дисперсии этого показателя школьной успешности по русскому языку (характеристики модели: R^2=0,11; скорректированный R^2=0,09; F=6,6; p<0,001). При этом единственным когнитивным предиктором является флюидный интеллект (β=0,34; p<0,001). На выборке молдавоязычных одиннадцатиклассников результаты регрессионного анализа когнитивных предикторов оценки по русскому языку оказались статистически незначимыми, так же, как и в случае государственного экзамена (p>0,05).

Обращает на себя внимание более низкий процент объясненной дисперсии для оценки, выставленной учителем, по сравнению с баллом государственного экзамена на выборке кыргызоязычных старшеклассников (9% против 11%). Это результат соотносится с данными исследований о большем вкладе когнитивных характеристик в успешность выполнения стандартизированных письменных заданий по сравнению с устными ответами и ответами без строгих временных ограничений, на основании которых учителем выставляется оценка (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017 [1]; Verbitskaya, Zinchenko, Malykh, Tikhomirova, 2015 [22]).

Отсутствие статистически значимых результатов при проведении множественного регрессионного анализа для школьной оценки по русскому языку на выборке молдавских старшеклассников может быть связано с тем же спектром возможных причин, о которых упоминалось выше в связи с экзаменационным баллом: о преимуществе не-когнитивных предикторов индивидуальных различий в успешности, разнородности образования, недостаточной статистической мощности выборки.

Заключение

В настоящем исследовании ставилась задача изучить взаимосвязи между показателями когнитивного функционирования и успешности обучения русскому языку как неродному у одиннадцатиклассников, обучавшихся весь школьный период на русском языке в Кыргызстане и Молдавии. В исследовании приняли участие школьники – носители кыргызского языка, который относится к тюркским языкам, и носители молдавского языка, относящегося к романским языкам.

В исследовании не выявлены кросскультурные статистически значимые различия в уровне когнитивного функционирования по всем анализируемым показателям – скорости переработки информации, рабочей памяти и интеллекта у школьников из Кыргызстана и Молдавии, которые обучаются на русском языке, что может свидетельствовать об относительно равных образовательных возможностях в двух группах школьников.

Вместе с тем кросскультурные различия между группами кыргызоязычных и молдавоязычных старшеклассников выявлены во взаимосвязях между когнитивным функционированием и успешностью в обучении русскому языку, основанной на оценках учителей и баллах государственного экзамена.

Интеллект в обеих группах школьников прямо пропорционально связан с успешностью в обучении русскому языку, но у кыргызоязычных школьников этот когнитивный показатель умеренно связан с двумя показателями успешности – и с оценкой, и с экзаменом, а у их молдавоязычных сверстников найдены слабые связи интеллекта только с экзаменационным баллом. Кроме того, только в группе кыргызоязычных школьников интеллект служит весомым предиктором успешности в обучении русскому языку.

Скорость переработки информации актуализируется в структуре взаимосвязей показателей успешности обучения русскому языку и когнитивного функционирования в обеих группах школьников, для которых русский язык является неродным языком. Но этот когнитивный показатель у кыргызоязычных школьников связан с экзаменационным баллом, а у молдавоязычных – с оценкой по русскому языку. Однако даже при этих различиях возможно, что установленные связи скорости переработки информации с показателями успешности обучения русскому языку являются специфичными именно для процессов изучения русского языка как неродного вне зависимости от языковой группы. Тот факт, что скорость переработки информации «не проявила себя» при проведении множественной регрессии в обеих группах школьников, может означать существование не прямых, а косвенных связей с успешностью в обучении русскому языку, например, через интеллект (см. подробнее Тихомирова, Воронин, Мисожникова, Малых, 2015) [3].

Рабочая память в обеих группах школьников – и кыргызоязычных, и молдавоязычных – не связана ни с одним показателем успешности в обучении русскому языку, что, согласно исследованиям, наблюдается в образовательных системах со сниженной эффективностью функционирования (Вербицкая, Зинченко, Малых, Тихомирова, 2017) [1].

В целом, структура связей между когнитивным развитием и успешностью в обучении русскому языку на выборках кыргызоязычных и молдавоязычных школьников характеризуется слабыми и умеренными взаимосвязями, а также небольшим вкладом когнитивных характеристик в формирование индивидуальных различий в обучении русскому языку как неродному, который, как правило, наблюдается в разнородных и менее эффективных образовательных средах. Кроме того, результаты свидетельствуют о слабой связи оценки учителя по русскому языку и результата государственного экзамена, что объясняется различными когнитивными, личностными, мотивационными ресурсами, необходимыми при выполнении заданий различных видов, которые лежат в основе оценивания учителем на всем протяжении учебного года и в ситуации экзамена.

Все полученные кросскультурные сходства и различия могут быть связаны с эффективностью национальных систем образования, содержанием и целями государственных экзаменов, спецификой родного языка, что требует дальнейшего анализа проблемы когнитивных основ успешности обучения русскому языку как родному и неродному.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект 17-29-09147 «Когнитивные основы успешности обучения русскому языку».

Литература

1. *Вербицкая Л.А., Зинченко Ю.П., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н.* Когнитивные основы успешности обучения русскому языку: кросскультурное исследование // Вопросы психологии. – 2017. – № 1. – С. 26–40.
2. *Равен Дж.К., Корт Дж.Х., Равен Дж.* Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам: Раздел 2: Стандартные Цветные Матрицы (включая Параллельные версии Теста), Изд. 2-е стереотип / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2009.
3. *Тихомирова Т.Н., Воронин И.А., Мисожникова Е.Б., Малых С.Б.* Структура взаимо-

связей когнитивных характеристик и академической успешности в школьном возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8. – № 2. – С. 55–68.

4. *Тихомирова Т.Н., Малых С.Б.* Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения. – М.; СПб.: Нестор-История, 2017. – 312 с.
5. *Тихомирова Т.Н., Модяев А.Д., Леонова Н.М., Малых С.Б.* Факторы успешности в обучении на начальной ступени общего образования: половые различия // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 5. – С. 43–54.
6. *Brouwers S.A., Van de Vijver F.J.R., Van Hemert D.A.* Variation in Raven's Progressive Matrices scores across time and place // Learning and Individual Differences. – 2009. – Vol. 19(3). – P. 330–338.
7. *Daneman M., & Hannon B.* What do working memory span tasks like reading span really measure? / In N. Osaka, R.H. Logie, & M. D'Esposito (Eds.). The cognitive neuroscience of working memory. – New York: Oxford, 2007. – P. 21–42.
8. *DeNavas-Walt C., Proctor B.D.* Income and poverty in the United States: 2013. – US Government Printing Office, 2014.
9. *Huettig F., Janse E.* Individual differences in working memory and processing speed predict anticipatory spoken language processing in the visual world // Language, Cognition and Neuroscience. – 2016. – Vol. 31(1). – P. 80–93.
10. *Kempe V., Brooks P.J., Kharkhurin A.* Cognitive predictors of generalization of Russian grammatical gender categories // Language Learning. – 2010. – Vol. 60(1). – P. 127–153.
11. *Kempe V., Brooks P.J.* Second language learning of complex inflectional systems // Language Learning. – 2008. – Vol. 58(4). – P. 703–746.
12. *Leonard L.B., Weismer S.E., Miller C.A., Francis D.J., Tomblin J.B., & Kail R.V.* Speed of processing, working memory, and language impairment in children // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2007. – Vol. 50(2). – P. 408–428.
13. *Linck J.A., Osthus P., Koeth J.T., & Bunting M.F.* Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis // Psychonomic Bulletin & Review. – 2014. – Vol. 21(4). – P. 861–883.
14. *Malykh S.* The role of personality traits and intelligence in academic achievement of Russian high school students // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2017. – Vol. 237. – P. 1304–1309.
15. *Nisbett R.E., Aronson J., Blair C., Dickens W., Flynn J., Halpern D.F., & Turkheimer E.* Intelligence: new findings and theoretical developments // American Psychologist. – 2012. – Vol. 67(2). – P. 130–159.
16. *Oh E.* Comparative studies on the roles of linguistic knowledge and sentence processing speed in L2 listening and reading comprehension in an EFL tertiary setting // Reading Psychology. – 2016. – Vol. 37(2). – P. 257–285.
17. *Rose S.A., Feldman J.F., Jankowski J.J.* Modeling a cascade of effects: The role of speed and executive functioning in preterm/full-term differences in academic achievement // Developmental Science. – 2011. – Vol. 14(5). – P. 1161–1175.
18. *Sheppard L.D., & Vernon P.A.* Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research // Personality and Individual Differences. – 2008. – Vol. 44(3). – P. 535–551.
19. *Tosto M.G., Tikhomirova T., Galajinsky E., Akimova K., & Kovas Y.* Development and validation of a Mathematics-number sense Web-based Test Battery // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2013. – Vol. 86. – P. 423–428.
20. *Tucker-Drob E.M., & Bates T.C.* Large cross-national differences in Gene × Socioeconomic Status interaction on intelligence // Psychological Science. – 2016. – Vol. 27(2). – P. 138–149.
21. *Verbitskaya L.A., Malykh S., & Tikhomirova T.* Cognitive predictors of success in learning Russian in native and non-native speakers at high school age // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2017. – Vol. 237. – P. 1236–1241
22. *Verbitskaya L.A., Malykh S.B., Zinchenko Y.P., & Tikhomirova T.N.* Cognitive predictors of success in learning Russian // Psychology in Russia. State of the Art. – 2015. – Vol. 8(4). – P. 91–100.
23. *Von Stumm S., & Plomin R.* Socioeconomic status and the growth of intelligence from infancy through adolescence // Intelligence. – 2015. – Vol. 48. – P. 30–36.

References

1. Verbitskaya LA, Zinchenko YuP, Malykh SB, Tikhomirova TN. Kognitivnyye osnovy uspeshnosti obucheniya russkomu yazyku: krosskul'turnoye issledovaniye. Voprosy psikhologii 2017; 1: 26–40 (in Russian).
2. Raven DzhK, Kort DzhKh, Raven Dzh. Rukovodstvo k Progressivnym Matritsam Ravena i Slovarnym Shkalam: Razdel 2: Standartnyye Tsvetnyye Matritsy (vklyuchaya Parallel'nyye versii Testa), Izd. 2-ye stereotip. Per. s angl. Moscow: Kogito-Tsentr, 2009 (in Russian).
3. Tikhomirova TN, Voronin IA, Misozhnikova YeB, Malykh SB. Struktura vzaimosvyazey kognitivnykh kharakteristik i akademicheskoy uspeshnosti v shkol'nom vozraste.Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya 2015; 8(2):55–68 (in Russian).
4. Tikhomirova TN, Malykh SB. Kognitivnyye osnovy individual'nykh razlichiy v uspeshnosti obucheniya. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2017: 312 (in Russian).
5. Tikhomirova TN, Modyayev AD, Leonova NM, Malykh SB. Faktory uspeshnosti v obuchenii na nachal'noy stupeni obshchego obrazovaniya: polovyye razlichiya. Psikhologicheskiy zhurnal 2015; 36(5): 43–54 (in Russian).
6. Brouwers SA, Van de Vijver FJR, Van Hemert DA. Variation in Raven's Progressive Matrices scores across time and place. Learning and Individual Differences 2009; 19(3):330–338.
7. Daneman M, & Hannon B. What do working memory span tasks like reading span really measure? In N Osaka, RH Logie, & M D'Esposito (Eds). The cognitive neuroscience of working memory. New York: Oxford, 2007: 21–42.
8. DeNavas-Walt C, Proctor BD. Income and poverty in the United States: 2013. US Government Printing Office, 2014.
9. Huettig F, Janse E. Individual differences in working memory and processing speed predict anticipatory spoken language processing in the visual world. Language, Cognition and Neuroscience 2016; 31(1):80–93.
10. Kempe V, Brooks PJ, Kharkhurin A. Cognitive predictors of generalization of Russian grammatical gender categories. Language Learning 2010; 60(1):127–153.
11. Kempe V, Brooks PJ. Second language learning of complex inflectional systems. Language Learning 2008; 58(4):703–746.
12. Leonard LB, Weismer SE, Miller CA, Francis DJ, Tomblin JB, & Kail RV. Speed of processing, working memory, and language impairment in children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 2007; 50(2):408–428.
13. Linck JA, Osthus P, Koeth JT, & Bunting MF. Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis. Psychonomic Bulletin & Review 2014; 21(4):861–883.
14. Malykh S. The role of personality traits and intelligence in academic achievement of Russian high school students. Procedia - Social and Behavioral Sciences 2017; 237:1304–1309.
15. Nisbett RE, Aronson J, Blair C, Dickens W, Flynn J, Halpern DF, & Turkheimer E. Intelligence: new findings and theoretical developments. American Psychologist 2012; 67(2):130–159.
16. Oh E. Comparative studies on the roles of linguistic knowledge and sentence processing speed in L2 listening and reading comprehension in an EFL tertiary setting. Reading Psychology 2016; 37(2):257–285.
17. Rose SA, Feldman JF, Jankowski JJ. Modeling a cascade of effects: The role of speed and executive functioning in preterm/full-term differences in academic achievement. Developmental Science 2011; 14(5):1161–1175.
18. Sheppard LD, & Vernon PA. Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research. Personality and Individual Differences 2008; 44(3):535–551.
19. Tosto MG., Tikhomirova T, Galajinsky E, Akimova K, & Kovas Y. Development and validation of a Mathematics-number sense Web-based Test Battery. Procedia - Social and Behavioral Sciences 2013; 86:423–428.
20. Tucker-Drob EM, & Bates TC. Large cross-national differences in Gene × Socioeconomic Status interaction on intelligence. Psychological Science 2016; 27(2):138–149.
21. Verbitskaya LA, Malykh S, & Tikhomirova T. Cognitive predictors of success in learning Russian in native and non-native speakers at high school age. Procedia - Social and Behavioral Sciences 2017; 237:1236–1241

22. Verbitskaya LA, Malykh SB, Zinchenko YP, & Tikhomirova TN. Cognitive predictors of success in learning Russian. Psychology in Russia. State of the Art 2015; 8(4):91–100.
23. Von Stumm S, & Plomin R. Socioeconomic status and the growth of intelligence from infancy through adolescence. Intelligence 2015; 48:30–36.

COGNITIVE PREDICTORS OF SUCCESSFUL LEARNING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE: CROSS-CULTURAL ANALYSIS

Yu.P. ZINCHENKO[1], I.V. GAIDAMASHKO[1], S.B. MALYKH[1,2], O.A. KALMYK[3], T.N. TIKHOMIROVA[1,2]

[1] Russian Academy of Education,
[2] Psychological Institute of RAE, Moscow;
[3] Institute for the Development of Education and Continuing Education, Tiraspol

The article presents the results of a cross-cultural study of the relationship between indicators of cognitive functioning and success in teaching the Russian language as non-native. In a sample of 330 Kyrgyz-speaking and Moldavian-speaking schoolchildren of 11th grade (average age=17.68±0.45; 62.7% of girls) studying throughout the school period in Russian in Kyrgyzstan and Moldova, cognitive development indicators were analyzed: information processing speed, working memory, intelligence, as well as success indicators of learning the Russian language – teacher's score and state exam score. The methods of one-way analysis of variance, correlation, and multiple regression analysis were used. Both similarities and differences in the structure of the relationship of indicators of cognitive functioning and success in teaching the Russian language as non-native were revealed. Regardless of the native language, intelligence is directly proportional to success in teaching the Russian language, but only in the group of Kyrgyz-speaking schoolchildren does intelligence show up with sufficient statistical power as a predictor of individual differences in success rates - exam and school grade. Regardless of the language group, the speed of information processing is updated in the structure of relations with the indicators of success in teaching the Russian language, which is specific for the processes of learning the Russian language as non-native. The working memory in both groups of schoolchildren – both Kyrgyz-speaking and Moldavian-speaking – is not associated with any indicator of success in teaching the Russian language. The results are discussed from the standpoint of the specificity of the native language, the content and objectives of state exams, the effectiveness of the national education system.

Keywords: success of teaching the Russian language, native language, language of instruction, state exam, information processing speed, working memory, fluid intelligence, senior school age.

Address:
Tikhomirova T.N.
Doctor of Psychology, Corresponding Member RAE,
Psychological Institute RAE
E-mail: tikho@mail.ru

УДК 159.9

СТРУКТУРА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ СКОРОСТИ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ И ЕЕ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ С РАБОЧЕЙ ПАМЯТЬЮ И ИНТЕЛЛЕКТОМ: БЛИЗНЕЦОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

И.А. ВОРОНИН[1*], Л.А. МЕРЗОН[2], В.И. ИСМАТУЛЛИНА[1]

[1] ФГБНУ «Психологический институт РАО», Россия;
[2] Университет Алто, Финлянлия

Статья представляет материалы первого близнецового исследования индивидуальных различий скорости обработки информации, основанного на оценке характеристик индивидуального распределения времени ответа. Выборку составили 206 пар близнецов в возрасте 10–17 лет. Скорость обработки информации характеризовалась параметрами экс-Гауссова распределения на основе данных теста «Узнавание зрительных паттернов» батареи CANTAB. В структуре индивидуальных различий скорости обработки информации преобладали факторы индивидуальной среды (54–90%). Взаимосвязи между временем ответа, интеллектом и рабочей памятью объяснялись корреляциями генетических факторов (до 99,2%) и факторов общей среды (до 83,7%).

Ключевые слова: скорость обработки информации, время реакции, интеллект, рабочая память, близнецовое исследование, индивидуальные различия.

Введение

Современный человек непрерывно сталкивается с необходимостью принимать решения на основе большого потока поступающей информации. В условиях ограниченных ресурсов внимания и рабочей памяти индивидуальные различия скорости обработки информации приобретают особое значение для успешного решения профессиональных и бытовых задач.

Классические парадигмы определяют скорость обработки информации как время ответа в простых задачах выбора, также известное как время реакции (ВР). Такие задачи предполагают, что принятие решения проходит в одну стадию, то есть не является сложным многоступенчатым процессом, где результат более поздних этапов и само прохождение этих этапов зависят от результатов предыдущих стадий. Как правило, респондента просят отвечать как можно более быстро и точно одновременно (важно, чтобы респондент отвечал с максимальной скоростью, но при этом давал верный ответ). Для точной оценки индивидуальных различий ВР вычисляется среднее время ответа в серии проб.

Время реакции демонстрирует согласованные индивидуальные различия как в простых, так и в сложных задачах, указывая на латентный фактор ВР [7]. В качестве источника общей вариабельности ВР, как правило, рассматривают биологические и физиологические механизмы [3, 5–7]. Долгое время считалось, что ВР служит фундаментом индивидуальных различий интеллекта [4–6, 19]. Однако большой мета-анализ [19] показал лишь умеренные корреляции между ВР и интеллектом, варьирующие от -0,24 до 0,50 в зависимости от задачи [4, 18, 19]. В основном, ВР в сложных задачах сильнее связано с когнитив-

© Воронин И.А., Мерзон Л.А., Исматуллина В.И., 2020

* **Для корреспонденции:**
Воронин Иван Александрович
кандидат психол. наук, ст. научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики Психологического института РАО,
125009 Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4
E-mail: ivan.a.voronin@gmail.com

ными способностями, по сравнению с ВР в простых задачах [8].

Среднее время ответа – это не единственный показатель, отражающий скорость когнитивных процессов. Распределение времени ответа в разных пробах у одного респондента имеет асимметричную форму и часто описывается экс-Гауссовым распределением (смесью Гауссова и экспоненциального распределений, рис. 1). Экс-Гауссово распределение описывается тремя параметрами: мю – среднее время ответа, сигма – разброс времени ответа, тау – количество медленных ответов (асимметрия распределения). Эти параметры могут быть вычислены на основе данных о времени ответа у каждого респондента в каждой отдельной пробе без усреднений. Как и среднее ВР, параметры экс-Гауссова распределения в разных задачах объединяются соответствующими латентными факторами, что свидетельствует в пользу того, что они отражают фундаментальные когнитивные характеристики [18]. Параметр тау тесно связан с интеллектом и рабочей памятью, поэтому его предлагают использовать непосредственно в качестве индекса скорости обработки информации [18].

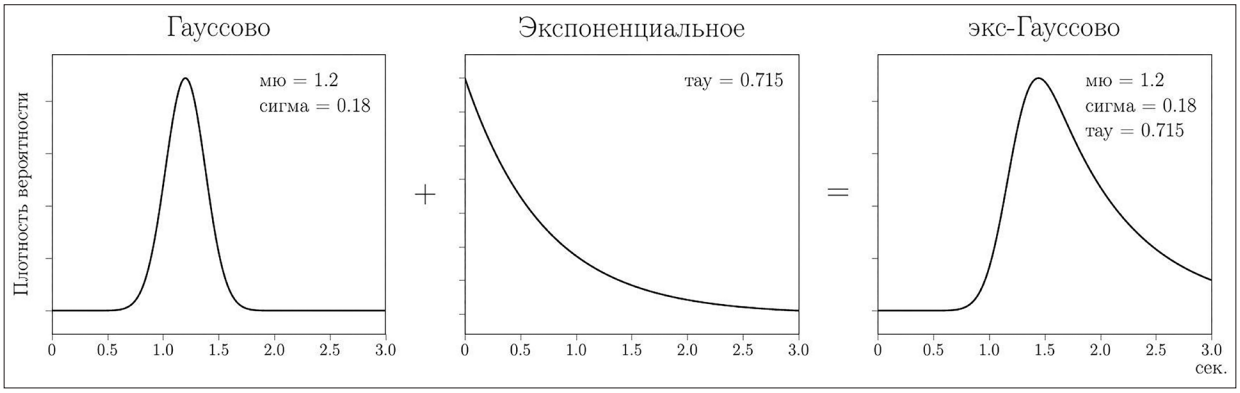

Рис. 1. Экс-Гауссово распределение как смесь Гауссового и экспоненциального распределений. По оси ординат отложена плотность вероятности, соответствующая количеству наблюдений в заданных интервалах на гистограмме

В предыдущем исследовании мы попытались оценить взаимосвязи между характеристиками индивидуального распределения времени ответа и уровнем рабочей памяти и интеллекта на выборке подростков из России [1]. Используя данные о времени и точности ответов из двух тестов нейропсихологической батареи CANTAB (SRT, PRM), мы вычислили характеристики экс-Гауссова распределения. Затем мы оценили возрастные различия по трем параметрам распределения и оценили взаимосвязи между параметрами и уровнем интеллекта (матрицы Равена) и характеристиками рабочей памяти (тест SWM из батареи CANTAB). Параметры экс-Гауссова распределения оказались сильнее связаны характеристиками рабочей памяти (по сравнению с показателями интеллекта), в особенности с временем ответа в тесте SWM. Наиболее высокая взвешенная корреляция составила 0,506 (мю в тесте PRM). Связи между параметрами экс-Гауссова распределения и интеллектом оказались ниже: взвешенные корреляции до 0,181.

Результаты, полученные нами ранее, дают основание обратиться к вопросу о генетических и средовых источниках взаимосвязей между параметрами скорости обработки информации, интеллектом и рабочей памятью. В близнецовых исследованиях существенная часть индивидуальных различий ВР объясняется генетическими факторами, наследуемость ВР составляет от 30% в простых задачах до 52% – в сложных [3]. Генетические факторы ВР и интеллекта пересекаются и в значительной степени объясняют фенотипическую (из-

меренную безотносительно генетической и средовой природы) взаимосвязь между этими двумя признаками [17].

Представляемое нами настоящее исследование решает следующие задачи:

1. Оценить вклад генетических и средовых факторов в индивидуальные различия параметров скорости обработки информации, представленных характеристиками индивидуального распределения времени ответа (параметрами экс-Гауссова распределения).
2. Оценить вклад генетических и средовых факторов во взаимосвязи с характеристиками индивидуального распределения времени ответа, рабочей памятью и интеллектом.

Методика

В выборку вошли 206 близнецов из России (82 МЗ и 124 ДЗ) в возрасте 10–17 лет (средний возраст – 12,7 года, SD – 2,2 года). Оценка скорости обработки информации и рабочей памяти подростков проводилась в ходе индивидуального тестирования с помощью тестов «Узнавание зрительных паттернов» (Pattern Recognition Memory, PRM) и «Пространственная рабочая память» (Spatial Working Memory, SWM) из Кембриджской автоматизированной нейропсихологической батареи тестов (Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery, CANTAB). Уровень интеллекта оценивался на основе теста «Стандартные прогрессивные матрицы Равена». Подробности об этих методиках изложены в нашей предыдущей статье [1].

Характеристики скорости обработки информации были представлены пятью показателями, вычисленными на основе данных теста PRM: среднее времени ответа (PRM M), стандартное отклонение времени ответа (PRM SD) и параметры распределения времени ответа (мю – PRM mu, сигма – PRM sigma, тау – PRM tau). Алгоритм вычисления параметров распределения ВР и фильтрации данных описаны в указанной статье (см. [1]). Дополнительно мы отфильтровали параметры, полученные на основе моделей с низким показателем правдоподобия.

В качестве основной характеристики рабочей памяти мы использовали первую главную компоненту времени выполнения заданий в тесте SWM (см. [1]). Этот показатель одновременно описывает динамические характеристики рабочей памяти и ее эффективность. Кроме того, на нашей выборке время ответа в тесте SWM показало наиболее тесные взаимосвязи с параметрами распределения времени ответа в тесте PRM. В качестве характеристики интеллектуальных способностей близнецов использовался общий балл в тесте Равена.

В предварительной части анализа были вычислены: 1) описательные статистики как общая характеристика индивидуальных различий по исследуемым признакам; 2) корреляции исследуемых признаков с возрастом как характеристика возрастных различий; 3) корреляции параметров распределения времени ответа в PRM с временем ответа в SWM и баллом по тесту Равена как характеристика фенотипических взаимосвязей скорости обработки информации с рабочей памятью и интеллектом.

Все вычисления проводились на полной выборке, в качестве меры взаимосвязей использовалась корреляция Пирсона.

Для оценки генетических и средовых источников индивидуальных различий и взаимосвязей исследуемых признаков мы применили близнецовый метод, основанный на сравнении внутрипарного сходства монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов. В структуре индивидуальных различий и взаимосвязей мы выделяли следующие составляющие:

- A – аддитивные генетические факторы – сумма независимых эффектов множества генетических вариантов, способствующих сходству членов семьи пропорционально степени их родства;

- C – факторы общей среды, способствующие сходству членов семьи независимо от степени их родства;
- E – факторы индивидуальной среды, способствующие различию членов семьи.

Оценка структуры индивидуальных различий скорости обработки информации, рабочей памяти и интеллекта проводилась с применением однопеременной близнецовой модели. Вклад генетических и средовых факторов во взаимосвязи между этими признаками оценивался на основе двухпеременной близнецовой модели. Более подробное описание методологии близнецового исследования и близнецовых моделей можно найти в [16, 21].

Подготовка и статистический анализ данных проводились в среде статистического программирования R версии 3.6.3 [15] с использованием пакета OpenMx версии 2.15.5 [12].

Результаты

По всем показателям были обнаружены существенные и статистически значимые различия, связанные с возрастом: от -0,165 до -0,314 по показателям PRM, -0,410 – по времени ответа в SWM, 0,453 – по общему баллу в тесте Равена (табл. 1). По сравнению с младшими подростками, в тесте PRM старшие подростки дают более быстрые ответы с меньшим разбросом и меньшим количеством медленных ответов. Они также быстрее решают задачи в тесте SWM и дают больше правильных ответов в тесте Равена. Следуя общепринятой в близнецовых исследованиях практике, прежде чем перейти к последующим этапам анализа, мы исключили связанную с возрастом изменчивость характеристик (внесли поправку на возраст) [11].

Таблица 1

Описательные статистики

	n	M	SD	r_{age}*	r_{MZ}	r_{DZ}
PRM M	194	7,52	0,21	-0,314	0,447	0,366
PRM SD	195	6,53	0,50	-0,210	0,359	0,237
PRM mu	187	7,07	0,16	-0,165	0,414	0,181
PRM sigma	198	4,86	0,75	-0,183	-0,126	0,258
PRM tau	192	6,44	0,49	-0,221	0,274	0,197
SWM	195	-0,06	0,85	-0,410	0,646	0,252
Raven	179	40,28	9,86	0,453	0,631	0,520

Примечание: * – все корреляции с возрастом значимы на уровне p<0,05; n – количество наблюдений, M – среднее значение, SD – стандартное отклонение, r_{age} – корреляция с возрастом, r_{MZ}, r_{DZ} – внутрипарное сходство МЗ и ДЗ близнецов

Анализ фенотипических взаимосвязей показал, что до поправки на возраст почти все параметры времени ответа в PRM статистически значимо связаны и со скоростью ответа в SWM (корреляции от 0,221 до 0,407), и с баллом в тесте Равена (от -0,226 до -0,253). Исключение составила взаимосвязь между мю PRM и баллом Равена (r= -0,114) (табл. 2). После внесения поправки на возраст уровень взаимосвязей снизился. Все взаимосвязи между показателями PRM и SWM остались статистически значимыми (корреляции от 0,143 до 0,316). В свою очередь, балл Равена оказался статистически значимо связан только с тау PRM после внесения поправки (r= -0,154).

Таблица 2

Фенотипические корреляции между временем ответа и когнитивными характеристиками (до и после учета возрастных различий)

	SWM	Raven
PRM M	**0,407* / 0,316***	-0,253* / -0,116
PRM SD	**0,267* / 0,190***	-0,226* / -0,132
PRM mu	**0,367* / 0,309***	-0,114 / 0,001
PRM sigma	**0,221* / 0,155***	-0,230* / -0,130
PRM tau	**0,227* / 0,143***	**-0,234* / -0,154***

Примечание: * – корреляции, значимые на уровне *p<0,05*. Жирным шрифтом отмечены корреляции, которые были выбраны для построения двухпеременных близнецовых моделей

В ходе близнецового анализа мы применили полную однопеременную близнецовую модель (ACE) ко всем исследуемым показателям. Затем мы исключили из модели параметры с нулевыми значениями, получив модели, в которых сходство близнецов объясняется только генетическими факторами (AE), или факторами общей среды (CE). Обозначение выбранной модели, оценки генетических и средовых вкладов и показатели правдоподобия моделей представлены в таблице 3.

Средовая модель (CE) описывала индивидуальные различия среднего времени ответа PRM и сигма PRM. Генетическая модель (AE) описывала индивидуальные различия параметров мю PRM и тау PRM, а также времени ответа в SWM. Индивидуальные различия разброса времени ответа PRM и балла в тесте Равена описывались полной моделью (ACE).

Таблица 3

Параметры и показатели правдоподобия однопеременной близнецовой модели

	модель	A	C	E	χ^2	df	p
PRM M	CE	-	0,40	0,60	3,350	7	0,851
PRM SD	ACE	0,13	0,18	0,69	12,489	6	0,052
PRM mu	AE	0,46	-	0,54	9,313	7	0,231
PRM sigma	CE	-	0,10	0,90	8,027	7	0,330
PRM tau	AE	0,24	-	0,76	21,820	7	0,003
SWM	AE	0,66	-	0,34	3,516	7	0,834
Raven	ACE	0,21	0,39	0,40	10,966	6	0,089

Примечание: A – аддитивные генетические факторы, C – факторы общей среды, E – факторы индивидуальной среды; χ^2, df, p – оценка правдоподобия модели при сравнении с полной (насыщенной) моделью

Наибольший генетический вклад был обнаружен для параметра мю PRM (46%) и для времени ответа в SWM (66%). Наибольший вклад факторов общей среды был установлен для среднего времени ответа PRM (40%) и балла в тесте Равена (39%). Индивидуальные различия параметров скорости обработки информации более чем наполовину объяснялись факторами индивидуальной среды (54–90%). Наиболее высокое значение вклада индивидуальной среды в индивидуальные различия параметра сигма (90%) отражает тот факт, что сходство близнецов по этому признаку практически отсутствует.

Для изучения генетической и средовой структуры взаимосвязей мы выбрали только те пары переменных, которые продемонстрировали статистически значимые взаимосвязи на фенотипическом уровне после поправки на возраст (см. табл. 2). В общей сложности мы применили шесть двухпеременных моделей. Во всех двухпеременных моделях индивидуальные различия времени ответа в SWM и балла Равена объяснялись всеми тремя основными факторами (ACE). Индивидуальные различия показателей PRM объяснялись полной или сокращенной моделью, в зависимости от того, какая модель использовалась на предыдущем этапе. Генетические корреляции были включены в модели с разбросом времени ответа PRM, мю PRM и тау PRM. Корреляции факторов

общей среды были включены в модели со средним временем ответа PRM, разбросом PRM и сигма PRM. Корреляции факторов индивидуальной среды были включены во все модели.

Оценки генетических и средовых корреляций и их вкладов в фенотипические взаимосвязи, а также характеристики правдоподобия соответствующих моделей представлены в таблице 4. Было найдено, что характеристики скорости обработки информации, представленные показателями по тесту PRM, связаны с характеристиками рабочей памяти и интеллекта за счет разделяемых генетических факторов и факторов общей среды.

Таблица 4

Результаты двухпеременной близнецовой модели

	A		C		E		Наблюдаемая взаимосвязь	χ^2	df	p
	r	%	r	%	r	%				
SWM (ACE)										
↳ PRM M (CE)	-	-	1,000	64,2	0,210	35,8	0,284	13,174	19	0,830
↳ PRM SD(ACE)	0,938	77,3	-1,000	0,8	-0,166	21,9	0,201	16,933	17	0,459
↳ PRM mu (AE)	0,458	86,2	-	-	0,094	13,8	0,293	22,334	19	0,268
↳ PRM sigma (CE)	-	-	1,000	83,7	-0,048	16,3	0,112	18,617	19	0,482
↳ PRM tau (AE)	0,429	87,9	-	-	-0,045	12,1	0,145	30,300	19	0,048
Raven (ACE)										
↳ PRM tau (AE)	-0,678	99,2	-	-	-0,155	0,8	-0,155	39,832	19	0,003

Примечание: A – аддитивные генетические факторы, C – факторы общей среды, E – факторы индивидуальной среды; r – величина генетической или средовой корреляции, % – вклад соответствующих факторов в наблюдаемую взаимосвязь между двумя признаками; χ^2, df, p – оценка правдоподобия модели при сравнении с полной (насыщенной) моделью

Корреляции факторов общей среды в моделях, описывающих связи среднего времени ответа PRM и сигма PRM со временем ответа в SWM, составили 1,0, что свидетельствует о полном совпадении факторов общей среды у соответствующих пар признаков. Отрицательная корреляция между факторами общей среды в модели с разбросом времени ответа PRM и временем ответа в SWM говорит в пользу того, что факторы общей среды, соответствующие этим двум признакам, пересекаются, но вызывают противоположный эффект. В то же время эта корреляция объясняет менее одного процента взаимосвязи между признаками.

Генетические корреляции в моделях, описывающих взаимосвязи разброса времени ответа PRM, мю PRM и тау PRM с временем ответа в SWM, составили от 0,429 до 0,938, что свидетельствует о существенном пересечении генетических факторов соответствующих признаков. В этих моделях генетическая корреляция объяснила до 88% фенотипической взаимосвязи. В модели, объясняющей взаимосвязь между тау PRM и баллом Равена, генетическая корреляция составила -0,678 и объяснила более 99% взаимосвязи.

В однопеременном анализе факторы индивидуальной среды объяснили подавляющую часть индивидуальных различий показателей теста PRM и существенную часть индивидуальных различий времени ответа в SWM и балла Равена. Однако эти факторы независимы друг от друга, о чем свидетельствуют низкие корреляции факторов индивидуальной среды в двухпеременных моделях (от -0,155 до 0,210). Эти корреляции объясняют 12–36% фенотипической взаимосвязи показателей PRM с временем ответа в SWM и менее одного процента взаимосвязи – с баллом Равена.

Обсуждение

Представленное исследование преследовало две цели: 1) оценить вклад генетических и средовых факторов в индивидуальные различия скорости обработки информации и 2) оценить вклад генетических и средовых корреляций во взаимосвязи между скоростью обработки информации, рабочей памятью и интеллектом. Мы обнаружили, что факторы индивидуальной среды преобладают в структуре индивидуальных различий скорости обработки информации, отображенной в характеристиках индивидуального распределения времени ответа в простой задаче на узнавание. В то же время взаимосвязи между скоростью обработки информации, рабочей памятью и интеллектом объясняются генетическими факторами или факторами общей среды, по-разному для разных характеристик индивидуального распределения времени ответа.

Высокий вклад факторов индивидуальной среды в индивидуальные различия ВР отмечается во многих близнецовых исследованиях [9, 10, 17, 20]. Кроме того, вклад факторов индивидуальной среды в индивидуальные различия разброса ВР выше, по сравнению со средним ВР [9]. Хотя факторы индивидуальной среды всегда способствуют различию членов семьи, они могут выступать как систематическими, так и несистематическими источниками индивидуальных различий [14]. К первым относятся, среди прочих, уникальные жизненные события, дифференцированное воспитание, различия в восприятии ситуаций. К последним относится ошибка измерения. В нашем исследовании факторы индивидуальной среды, отвечающие характеристикам скорости обработки информации, рабочей памяти и интеллекта, мало пересекаются; следовательно, можно предполагать, что они представлены в основном случайными эффектами. В пользу этого вывода свидетельствуют низкие оценки ретестовой надежности времени выполнения тестов батареи CANTAB на выборке школьников из России [2].

Генетические факторы объясняли взаимосвязи между признаками в четырех двухпеременных моделях из шести. Подобный результат был получен и в других близнецовых исследованиях когнитивных признаков [10, 17]. В старшем подростковом возрасте генетические корреляции полностью объясняют взаимосвязи между средним ВР в простых задачах выбора и интеллектом [17] и рабочей памятью [10]. Наше исследование впервые демонстрирует, что связь между асимметрией распределения времени ответа и сложными когнитивными характеристиками также может быть обусловлена генетическими факторами.

Хотя генетические факторы служат основным источником взаимосвязей между базовыми когнитивными характеристиками и сложными когнитивными способностями, факторы общей среды не могут быть исключены из модели, описывающей индивидуальные различия детей и подростков. В частности, существенный вклад факторов общей среды в индивидуальные различия интеллекта и ВР был ранее обнаружен в работе Petrill S.A. et al. [13]. Авторы указывают на глобальный характер факторов общей среды, одновременно объясняющих индивидуальные различия разных показателей ВР и интеллекта. В нашем исследовании факторы общей среды вносили вклад в индивидуальные различия отдельных параметров распределения времени ответа (среднее, разброс, параметр сигма) и объясняли связи этих параметров с рабочей памятью. Однако следует отметить, что низкий вклад факторов общей среды в индивидуальные различия рабочей памяти накладывает существенное ограничение на точность этих оценок.

Выводы настоящего исследования ограничиваются рядом обстоятельств. Небольшое количество проб в задаче PRM ограничивает точность оценки параметров распределения времени ответа и, следовательно, ограничивает точность оценки индивидуальных различий. В свою оче-

редь, низкая точность оценки вкупе с относительно небольшим количеством респондентов накладывают ограничение на точность оценки генетических, средовых и фенотипических корреляций.

Заключение

Выполненное исследование впервые рассматривает вопрос структуры индивидуальных различий скорости обработки информации, представленной параметрами индивидуального распределения времени ответа. Несистематические факторы индивидуальной среды объясняют подавляющую часть индивидуальных различий характеристик скорости обработки информации, однако эти факторы мало вкладывают во взаимосвязь между скоростью обработки информации, рабочей памятью и интеллектом. Взаимосвязи между характеристиками скорости обработки информации, рабочей памятью и интеллектом объясняются генетическими факторами или факторами общей среды.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 17-36-01135-ОГН.

Литература

1. *Воронин И.А., Захаров И.М., Исматуллина В.И.* Взаимосвязь между характеристиками индивидуального распределения времени ответа, интеллектом и рабочей памятью у подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10. – № 4. – С. 57–69.
2. *Девятерикова А.А., Исматуллина В.И., Касаткин В.Н., Малых С.Б.* Использование батареи нейропсихологических тестов CANTAB для оценки когнитивных функций в школьном возрасте / В кн.: Когнитивная наука в Москве: новые исследования. – 2019. – С. 598–602.
3. *Beaujean A.A.* Heritability of cognitive abilities as measured by mental chronometric tasks: A meta-analysis // Intelligence. – 2005. – Vol. 33(2). – P. 187–201.
4. *Deary I., Der G., Ford G.* Reaction times and intelligence differences: A population-based cohort study // Intelligence. – 2001. – Vol. 29(5). – P. 389–399.
5. *Jensen A.R.* Reaction time and psychometric g / In: Eysenk H.J. A Model of Intelligence. – Springer, 1982. – P. 93–132.
6. *Jensen A.R.* Why is reaction time correlated with psychometric g? // Current Directions in Psychological Science. – 1993. – Vol. 2(2). – P. 53–56.
7. *Jensen A.R.* Clocking the Mind: Mental Chronometry and Individual Differences. – Elsevier, 2006. – 287 p.
8. *Kranzler J.H.* A test of Larson and Alderton's (1990) worst performance rule of reaction time variability // Personality and Individual Differences. – 1992. – Vol. 13(3). – P. 255–261.
9. *Kuntsi J., Rogers H., Swinard G., Börger N., Meere J. van der, Rijsdijk F., Asherson P.* Reaction time, inhibition, working memory and 'delay aversion' performance: genetic influences and their interpretation // Psychological Medicine. – 2006. – Vol. 36(11). – P. 1613–1624.
10. *Luciano M., Wright M.J., Smith G.A., Geffen G.M., Geffen L.B., Martin N.G.* Genetic covariance among measures of information processing speed, working memory, and IQ // Behavior Genetics. – 2001. – Vol. 31(6). – P. 581–592.
11. *McGue M., Bouchard T.J.* Adjustment of twin data for the effects of age and sex // Behavior Genetics. – 1984. – Vol. 14(4). – P. 325–343.
12. *Neale M.C., Hunter M.D., Pritikin J.N., Zahery M., Brick T.R., Kirkpatrick R.M., Estabrook R., Bates T.C., Maes H.H., Boker S.M.* OpenMx 2.0: Extended structural equation and statistical modeling // Psychometrika. – 2016. – Vol. 81(2). – P. 535–549.
13. *Petrill S.A., Luo D., Thompson L.A., Detterman D.K.* The independent prediction of general intelligence by elementary cognitive tasks: Genetic and environmental influences // Behavior Genetics. – 1996. – Vol. 26(2). – P. 135–147.
14. *Plomin R.* Commentary: Why are children in the same family so different? Non-shared environment three decades later // International Journal of Epidemiology. – 2011. – Vol. 40(3). – P. 582–592.
15. R Core Team R: A language and environment for statistical computing / R Core Team,

Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. – 2020.
16. *Rijsdijk F., Sham P.* Analytic approaches to twin data using structural equation models // Briefings in Bioinformatics. – 2002. – Vol. 3(2). – P. 119–133.
17. *Rijsdijk F.V., Vernon P.A., Boomsma D.I.* The genetic basis of the relation between speed-of-information-processing and IQ // Behavioural Brain Research. – 1998. – Vol. 95(1). – P. 77–84.
18. *Schmiedek F., Oberauer K., Wilhelm O., Süss H.M., Wittmann W.W.* Individual differences in components of reaction time distributions and their relations to working memory and intelligence // Journal of Experimental Psychology: General. – 2007. – Vol. 136(3). – P. 414–429.
19. *Sheppard L.D., Vernon P.A.* Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research // Personality and Individual Differences. – 2008. – Vol. 44(3). – P. 535–551.
20. *Vinkhuyzen A.A., Van Der Sluis S., Boomsma D.I., De Geus E.J., Posthuma D.* Individual differences in processing speed and working memory speed as assessed with the Sternberg memory scanning task // Behavior Genetics. – 2010. – Vol. 40(3). – P. 315–326.
21. *Voronin I., Ismatullina V., Zakharov I., Vasin G., Malykh S.* Structural equation modeling in the genetically informative study of the covariation of intelligence, working memory and planning // ITM Web of Conferences. – 2016. – Vol. 6. – Article Number: 02010. doi: 10.1051/itmconf/20160602010.

References

1. Voronin IA, Zakharov IM, Ismatullina VI. Vzaimosvyaz' mezhdu kharakteristikami individual'nogo raspredeleniya vremeni otveta, intellektom i rabochey pamyat'yu u podrostkov. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya 2017; 10(4):57–69 (in Russian).
2. Devyaterikova AA, Ismatullina VI, Kasatkin VN, Malykh SB. Ispol'zovaniye batarei neyropsikhologicheskikh testov CANTAB dlya otsenki kognitivnykh funktsiy v shkol'nom vozraste. V kn: Kognitivnaya nauka v Moskve: novyye issledovaniya 2019: 598–602 (in Russian).
3. Beaujean AA. Heritability of cognitive abilities as measured by mental chronometric tasks: A meta-analysis. Intelligence 2005; 33(2):187–201.
4. Deary I, Der G, Ford G. Reaction times and intelligence differences A population-based cohort study. Intelligence 2001; 29(5):389–399.
5. Jensen AR. Reaction time and psychometric g. In: Eysenk HJ. A Model of Intelligence. Springer, 1982: 93–132.
6. Jensen AR. Why is reaction time correlated with psychometric g? Current Directions in Psychological Science 1993; 2(2):53–56.
7. Jensen AR. Clocking the Mind: Mental Chronometry and Individual Differences. Elsevier, 2006: 287.
8. Kranzler JH. A test of Larson and Alderton's (1990) worst performance rule of reaction time variability. Personality and Individual Differences 1992; 13(3):255–261.
9. Kuntsi J, Rogers H, Swinard G, Börger N, Meere J van der, Rijsdijk F, Asherson P. Reaction time, inhibition, working memory and 'delay aversion' performance: genetic influences and their interpretation. Psychological Medicine 2006; 36(11):1613–1624.
10. Luciano M, Wright MJ, Smith GA, Geffen GM, Geffen LB, Martin NG. Genetic covariance among measures of information processing speed, working memory, and IQ. Behavior Genetics 2001; 31(6):581–592.
11. McGue M, Bouchard TJ. Adjustment of twin data for the effects of age and sex. Behavior Genetics 1984; 14(4):325–343.
12. Neale MC, Hunter MD, Pritikin JN, Zahery M, Brick TR, Kirkpatrick RM, Estabrook R, Bates TC, Maes HH, Boker SM. OpenMx 2.0: Extended structural equation and statistical modeling. Psychometrika 2016; 81(2):535–549.
13. Petrill SA, Luo D, Thompson LA, Detterman DK. The independent prediction of general intelligence by elementary cognitive tasks: Genetic and environmental influences. Behavior Genetics 1996; 26(2):135–147.
14. Plomin R. Commentary: Why are children in the same family so different? Non-shared environment three decades later. International Journal of Epidemiology 2011; 40(3):582–592.

15. R Core Team R: A language and environment for statistical computing. R Core Team, Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2020.
16. Rijsdijk F, Sham P. Analytic approaches to twin data using structural equation models. Briefings in Bioinformatics 2002; 3(2):119–133.
17. Rijsdijk FV, Vernon PA, Boomsma DI. The genetic basis of the relation between speed-of-information-processing and IQ. Behavioural Brain Research 1998; 95(1):77–84.
18. Schmiedek F, Oberauer K, Wilhelm O, Süss HM, Wittmann WW. Individual differences in components of reaction time distributions and their relations to working memory and intelligence. Journal of Experimental Psychology: General 2007; 136(3):414–429.
19. Sheppard LD, Vernon PA. Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research. Personality and Individual Differences 2008; 44(3):535–551.
20. Vinkhuyzen AA, Van Der Sluis S, Boomsma DI, De Geus EJ, Posthuma D. Individual differences in processing speed and working memory speed as assessed with the Sternberg memory scanning task. Behavior genetics 2010; 40(3):315–326.
21. Voronin I, Ismatullina V, Zakharov I, Vasin G, Malykh S. Structural equation modeling in the genetically informative study of the covariation of intelligence, working memory and planning. ITM Web of Conferences 2016; 6. Article Number: 02010. doi: 10.1051/itmconf/20160602010.

THE STRUCTURE OF INDIVIDUAL DIFFERENCES IN THE SPEED OF INFORMATION PROCESSING AND ITS RELATIONSHIPS WITH WORKING MEMORY AND INTELLIGENCE: TWIN RESEARCH

I.A. VORONIN[1], L.A. MERZON[2], V.I. ISMATULLINA[1]

[1] Psychological Institute of RAE, Russia;
[2] Alto University, Finland

Our study presents the first insight into genetic and environmental composition of individual differences in the speed of information processing measured as the parameters of the individual response time distribution. The sample included 206 twin pairs, 10–17 years old. The speed of information processing was indexed by three parameters of ex-Gaussian distribution obtained by fitting the model to the data from the test «Pattern Recognition Memory» from CANTAB. The major part of individual differences in response time parameters was explained by person-specific environmental factors (54–90%). The relationships between response time, intelligence, and working memory were explained by genetic factors (up to 99.2%) or shared environmental factors (up to 83.7%).

Keywords: information processing speed, reaction time, intelligence, working memory, twin research, individual differences.

Address:
Voronin I.A., Ph.D.
Senior Researcher, Laboratory of Developmental Psychogenetics,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
9–4 Mokhovaya str., Moscow, 125009, Russia
E-mail: ivan.a.voronin@gmail.com

УДК 159.9

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СФЕР ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

П.Б. КИСЕЛЕВ[1*], И.М. БОГДАНОВСКАЯ[2]

[1] ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва;
[2] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Целью исследования является оценка психометрических особенностей методики изучения ценностных ориентаций молодых людей в контексте профессиональных сфер информационного общества. Выборка составляла 245 молодых людей в возрасте 18–22 лет, из них 48% мужчин. Полученные данные подвергались эксплораторному и конфирматорному факторному анализу. Выделена и подтверждена структура методики, включающая в себя 10 факторов: сфера экономики и управления, сфера здравоохранения, сфера образования, креативная сфера, сфера медиа, сфера производства, сфера силовых структур, сфера маркетинга и продаж, сфера IT, научно-исследовательская сфера. Результаты эксплораторного факторного анализа выявили большую факторную нагрузку и объяснили примерно 75,25% отклонений. Результаты конфирматорного факторного анализа выявили приемлемые соответствия модели, где χ^2/df=2,2, CFI=0,862, SRMR=0,080, и RMESA=0,070 (95% C.I.; 0,064, 0,076). Коэффициенты альфа Кронбаха колебались от 0,68 до 0,89, демонстрируя достаточный уровень надежности. Настоящее исследование подтверждает, что предложенный тест ценностей является валидным и надежным инструментом для их оценки в контексте современного информационного общества. Обсуждаются практические приложения для профориентации.

Ключевые слова: ценности, профессиональное самоопределение, информационное общество.

Введение

Профессиональное самоопределение представляет собой один из важнейших элементов становления молодого человека. Большинство отечественных исследователей считает профессиональное самоопределение юношей и девушек ядром жизненного самоопределения [4, 5, 9, 10, 14].

В свою очередь, основой профессионального самоопределения, по мнению ведущих отечественных [8, 11] и зарубежных [22, 25, 26] исследователей, являются ценности. Ценности понимаются как выражение субъективности индивида, которая базируется на его потребностях, выражает его избирательное отношение к объекту – носителю ценности и выполняет функцию побуждения и активности [13]. Ценности служат механизмом системной детерминации самореализации личности [7], связывают воедино личность и общество [21], в котором происходит профессиональное самоопределение.

В настоящий момент разработан целый ряд психодиагностических инструментов для анализа ценностной сферы, среди которых можно отметить «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В. А. Чикер и Л. Г. Почебут [18], ценностный опросник Ш. Шварца [19]. Вместе с тем ценности, входящие в теоретические конструкты методик, носят обобщенный характер. В качестве примера можно привести ценности самореализации, стабильности, власти, достижения. Эти ценности не могут быть напрямую со-

© Киселев П.Б., Богдановская И.М., 2020

* **Для корреспонденции:**
Киселев Павел Борисович
соискатель лаборатории возрастной психогенетики, ФГБНУ «Психологический институт РАО»
E-mail: forestfield@yandex.ru

отнесены с профессиональными сферами современного общества России.

Современное российское общество характеризуется исследователями как информационное в силу решающей роли информационных технологий в его развитии [1]. Р. Пассе отмечает: «Сегодня мы подошли к моменту, когда движущая сила развития перемещается из энергетической сферы в сферу информации. Это гигантская революция, которую я готов сопоставить с революцией неолитической» [17]. Можно сказать, что информационные технологии привели к качественным изменениям мира профессионалов и процесса профессионального самоопределения [3].

Для изучения профессионального самоопределения необходим инструментарий исследования ценностных ориентаций молодых людей в контексте профессиональных сфер информационного общества. В качестве инструмента мы предлагаем методику, разработанную И.М. Богдановской, П.Б. Киселевым и А.Н. Кошелевой [2, 24]. Методика предназначена для профессиональной ориентации с использованием современных информационных технологий и предусматривает измерение профиля ценностных ориентаций в контексте следующих профессиональных сфер: экономики и управления, здравоохранения, образования, креативной, медиа, производства, силовых структур, маркетинга и продаж, IT, научных исследований. Каждой из профессиональных сфер соответствуют специальности бакалавриата и специалитета в современном российском образовании, а также сектор рынка труда, включающий в себя не менее миллиона рабочих мест.

В других публикациях была показана практическая применимость методики для решения профориентационных задач сферы высшего образования [15]. Целью настоящей статьи является психометрическая апробация методики на выборке молодых людей в возрасте от 18 до 22 лет.

Методика

Выборка исследования

Выборку исследования составили 245 юношей и девушек, отвечающих следующим критериям:

а) Воспользовались ресурсом digitalhuman.ru для решения задач профессиональной ориентации.

б) Авторизовались при помощи аккаунта социальной сети на ресурсе digitalhuman.ru.

в) Подтвердили свое согласие с политикой обработки персональных данных.

г) Подтвердили с использованием API «ВКонтакте» доступ и обработку данных своего аккаунта социальной сети.

д) Подтвердили, что им от 18 до 22 лет.

е) Ответили на вопросы методики исследования ценностных ориентаций (см. таблицу № 1).

Возраст на момент тестирования был дополнительно верифицирован по данным поля «Дата рождения» аккаунта «ВКонтакте».

Из 245 человек 127 в профиле аккаунта социальной сети указали женский пол (52%), 118 человек — мужской пол (48%).

Методы исследования

Для оценки ценностных ориентаций использовалась упомянутая выше методика И.М. Богдановской, П.Б. Киселева и А.Н. Кошелевой. Теоретический конструкт методики выделяет следующие профессиональные сферы, соответствующие ценностям в контексте отраслевой структуры российской экономики, современного рынка вакансий и возможностей получения среднего и высшего образования.

1. *Сфера экономики и управления.* Ключевыми ценностями являются руководство, администрирование, управление процессами. К профессиональной сфере относятся профессии государственного служащего, менеджера среднего и высшего звена, карьера индивидуального предпринимателя. Подготовку специалистов обеспечивают факультеты экономики и управления в университетах, учебные заведения, готовящие госслужащих.

2. Сфера здравоохранения. Ключевыми ценностями являются забота о людях, помощь в борьбе с болезнями, лечение, профилактика, сохранение и укрепление здоровья и трудоспособности людей. К профессиональной сфере относятся профессии врача, медсестры, работника службы социальной защиты населения. Подготовку специалистов обеспечивают медицинские высшие учебные заведения и колледжи системы Министерства здравоохранения РФ.

3. Сфера образования. Ключевыми ценностями являются обучение людей, возможность делиться своими знаниями и навыками. К профессиональной сфере относятся профессии учителя, преподавателя высшего учебного заведения, колледжа, воспитателя в детском саду. Подготовку специалистов обеспечивают педагогические высшие учебные заведения и колледжи.

4. Креативная сфера. Ключевыми ценностями являются творчество, создание произведений искусства. К профессиональной сфере относятся профессии дизайнера, копирайтера, архитектора, композитора. Подготовку специалистов обеспечивают профильные учебные заведения.

5. Сфера медиа. Ключевыми ценностями являются нахождение контакта с аудиторией и ее понимание. К профессиональной сфере относятся профессии актера, певца, тележурналиста, видеоблогера. Подготовку специалистов обеспечивают высшие учебные заведения и факультеты исполнительского искусства: актерского мастерства, хореографии, тележурналистики.

6. Сфера производства. Ключевой ценностью является создание материальных благ, товаров, конструкций. К профессиональной сфере относятся профессии работников промышленности, транспорта и сельского хозяйства. Подготовку специалистов обеспечивают высшие учебные заведения и колледжи, готовящие специалистов для промышленности, сельского хозяйства и транспорта. Промышленность и сельское хозяйство включены в одну сферу в связи с активной роботизацией и монополизацией сельского хозяйства, уже сейчас типичная сельскохозяйственная вакансия — это работа в высокоавтоматизированном агрохолдинге.

7. Сфера силовых структур. Ключевыми ценностями являются защита страны, конституционного строя, поддержание порядка в обществе. К профессиональной сфере относятся профессии военнослужащего, сотрудника специальных служб, полиции. Подготовку специалистов обеспечивают высшие учебные заведения и колледжи системы Министерства обороны РФ, Министерства внутренних дел РФ и других силовых структур.

8. Сфера маркетинга и продаж. Ключевой ценностью является оказание качественных услуг. К профессиональной сфере относятся профессии, связанные с продвижением товаров и услуг: менеджер по продажам, специалист по маркетингу и связям с общественностью. Подготовку специалистов обеспечивают факультеты сервиса, маркетинга, пиара.

9. Сфера IT. Ключевой ценностью являются создание и сопровождение сложно организованных знаковых структур, основанных на информационных технологиях. К профессиональной сфере относятся профессии программиста, системного администратора. Подготовку специалистов обеспечивают факультеты информационных технологий, вычислительной математики и кибернетики.

10. Научно-исследовательская сфера. Ключевыми ценностями являются познание нового, поиск закономерностей в природе и обществе. К профессиональной сфере относятся профессии, связанные с исследованиями и разработками в области естественных и гуманитарных наук: работник научно-исследовательских институтов, научный работник в высшем учебном заведении. Подготовку специалистов обеспечивают факультеты, готовящие специалистов в области фундаментальных исследований в гуманитарных и естественных науках.

Данная классификация, с одной стороны, представляет собой развитие классических типологий, предложенных Е.А.

Климовым и Дж. Холландом, с другой – отражает структуру образования и экономики в современном российском обществе. Так, профессию «психолог», которая в типологии Е.А. Климова относится к типу «человек – человек», сегодня представляет целый ряд профессиональных сфер:

1. Профессиональная сфера экономики и управления, специалистов для которой готовят по программе бакалавриата «Управление персоналом». Ключевыми задачами специалиста являются подбор, адаптация, оценка и развитие персонала, формирование корпоративной культуры.

2. Профессиональная сфера здравоохранения, подготовка специалистов для которой осуществляется по специальности специалитета «Клиническая психология». Для специалистов, в первую очередь, важна помощь больным и пожилым людям.

3. Профессиональная сфера образования и специальности бакалавриата «Психолого-педагогическое образование». Наиболее значимым для специалистов является развитие человека и устранение препятствий в этом развитии, будь то недостаточный уровень готовности к школе, высокая тревожность или трудности в профессиональном самоопределении.

4. Профессиональная сфера силовых структур и специальности специалитета «Психология служебной деятельности». Для специалистов наиболее значимым является принадлежность к единой структуре, обеспечивающей соблюдение законов и защиту граждан.

5. Профессиональная сфера IT и специальности бакалавриата «Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере». Для специалистов значимо создание новых программных продуктов, сочетающих в себе возможности информационных систем и гуманитарные знания.

6. Научно-исследовательская профессиональная сфера и специальность бакалавриата «Психология».

Методика для анализа ценностных ориентаций, связанных с той или иной профессиональной сферой, включает в себя тридцать пунктов, оцениваемых по девятибалльной шкале от «совершенно не привлекает» до «максимально привлекает». Перечень пунктов методики представлен ниже в таблице 1.

Каждой из десяти сфер соответствует три пункта, для удобства анализа результатов используются сокращенные обозначения профессиональных сфер (табл. 2).

Таблица 1

Пункты методики Digital Human.
Профориентация для исследования ценностных ориентаций

№ п/п	Пункт
1.	Оказывать влияние на принимаемые в организации решения
2.	Вдохновлять и организовывать работу подчиненных
3.	Анализировать и вести учет ресурсов организации: человеческих, финансовых и товарных
4.	Лечить людей
5.	Помогать больным и пожилым людям
6.	Помогать людям разобраться в личных проблемах и преодолеть их
7.	Преподавать в школе или вузе
8.	Проводить курсы и тренинги в бизнесе
9.	Заботиться о маленьких детях, помогать им развивать свои способности
10.	Писать статьи и книги
11.	Разрабатывать фирменный стиль организаций и логотипы
12.	Заниматься творчеством, создавать произведения искусства
13.	Получить признание Ваших актерских талантов
14.	Работать на телевидении
15.	Исполнять музыку на сцене и записывать альбомы

16.	Производить востребованные товары в промышленности или сельском хозяйстве
17.	Заниматься проектированием и строительством новых объектов
18.	Прокладывать новые маршруты доставки товаров
19.	Защищать Родину
20.	Обеспечивать исполнение законов
21.	Помогать людям в чрезвычайных ситуациях
22.	Выявлять потребности людей в товарах и услугах
23.	Формировать положительное отношение клиентов к товарам и услугам
24.	Участвовать в продвижении новых продуктов на рынок
25.	Разрабатывать и внедрять программы для бизнеса
26.	Создавать мобильные приложения, компьютерные игры
27.	Сопровождать и настраивать программы и компьютеры
28.	Вести научные исследования, совершать открытия
29.	Писать научные статьи, выступать на конференциях
30.	Работать в исследовательских центрах

Таблица 2

Соответствие пунктов и сокращенных обозначений профессиональным сферам

№ п/п	Шкала	Пункты	Сокращенное обозначение
1.	Сфера экономики и управления	1, 2, 3	УПР
2.	Сфера здравоохранения	4, 5, 6	ЗДР
3.	Сфера образования	7, 8, 9	ОБР
4.	Креативная сфера	10, 11, 12	КР
5.	Сфера медиа	13, 14, 15	МД
6.	Сфера производства	16, 17, 18	ПР
7.	Сфера силовых структур	19, 20, 21	СИЛ
8.	Сфера маркетинга и продаж	22, 23, 24	МАР
9.	Сфера IT	25, 26, 27	ИТ
10.	Научно-исследовательская сфера	28, 29, 30	НИ

Пункты обозначаются с указанием профессиональной сферы, которой они соответствуют, и номера пункта. Например, «ИТ_25» является двадцать пятым пунктом, соответствующим профессиональной сфере IT-технологий.

Результаты и обсуждение

Для первичной оценки конструктной валидности применялся иерархический кластерный анализ методом Уорда. По мнению К.В. Воронцова, метод Уорда является наиболее предпочтительным подходом к реализации кластерного анализа [6].

В качестве меры пространства для выполнения кластеризации было выбрано расстояние Евклида в сочетании со стандартизацией на основе z-значений.

Мы видим (рис. 1), что пункты методики группируются в десять кластеров по три пункта в соответствии с теоретическим конструктом.

Для дальнейшей проверки конструктной валидности мы выполнили эксплораторный факторный анализ с использованием метода главных компонент и варимакс-вращения. Возможность применения факторного анализа была подтверждена значением критерия Кайзера – Мейера – Олкина (КМО=0,781), а также критерием сферичности Бартлетта (χ^2=3707,62 и $p<0,001$).

На основе результатов кластерного анализа, а также с учетом критерия интерпретируемости и инвариантности [12, 20] было выбрано решение, содержащее десять компонент. Для выбранного решения процент объясненной дисперсии составил 75,25. Таким образом, предложенная модель объясняет более трех четвертей разброса ответов тестируемых. Была получена следующая матрица повернутых компонент (табл. 3).

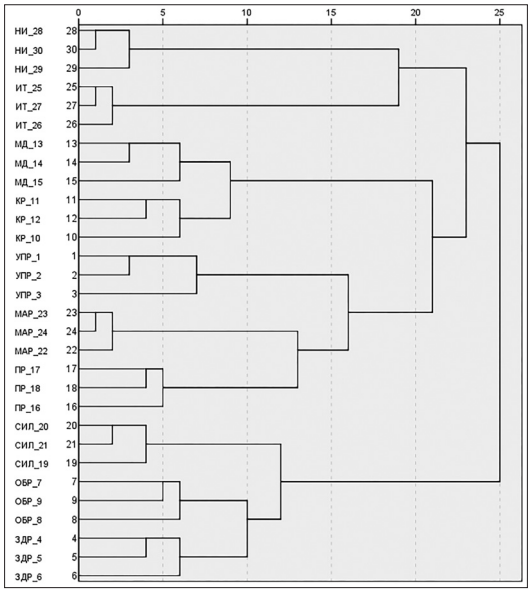

Рис. 1. Результаты кластерного анализа с использованием метода Уорда. Условные обозначения пунктов приведены в соответствии с таблицей 2

Таблица 3

Матрица повернутых компонент. Условные обозначения пунктов приведены в соответствии с таблицей 2

Пункт	Компонента									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
УПР_1	0,09	0,07	0,10	0,10	0,05	**0,81**	0,23	0,00	–0,03	–0,02
УПР_2	0,13	0,12	0,03	0,07	0,05	**0,85**	0,11	–0,03	0,06	0,09
УПР_3	0,08	0,09	0,04	0,12	0,22	**0,59**	–0,13	0,44	0,05	–0,03
ЗДР_4	–0,03	0,25	–0,05	0,04	**0,79**	–0,04	0,13	0,07	–0,18	0,13
ЗДР_5	0,08	0,09	–0,03	0,30	**0,81**	0,13	–0,01	0,05	0,03	0,02
ЗДР_6	0,21	–0,04	–0,09	0,05	**0,59**	0,32	0,07	–0,08	0,27	0,21
ОБР_7	0,00	0,18	–0,06	0,20	0,16	–0,05	0,02	0,16	0,16	**0,74**
ОБР_8	0,30	0,11	0,01	0,01	0,04	0,13	0,10	0,02	–0,14	**0,78**
ОБР_9	0,16	0,08	0,06	0,42	0,40	–0,04	0,07	–0,20	0,08	**0,50**
КР_10	0,02	0,38	–0,03	–0,01	0,09	–0,03	0,16	–0,01	**0,73**	0,13
КР_11	0,37	–0,10	0,19	–0,08	–0,15	0,20	0,17	0,12	**0,64**	–0,01
КР_12	0,01	0,02	–0,05	–0,03	0,01	–0,03	0,38	0,10	**0,76**	–0,06
МД_13	0,18	0,13	–0,08	–0,07	0,07	0,20	**0,73**	0,03	0,35	0,08
МД_14	0,23	0,03	–0,06	0,14	0,07	0,21	**0,74**	0,01	0,12	0,24
МД_15	–0,18	0,08	0,09	0,07	0,05	0,00	**0,78**	0,13	0,20	–0,08
ПР_16	0,40	0,28	0,10	–0,01	–0,04	0,01	0,26	**0,58**	–0,02	–0,08
ПР_17	0,14	0,13	0,31	–0,03	0,02	0,13	0,04	**0,75**	0,16	0,01
ПР_18	0,24	0,01	0,16	0,21	0,02	–0,05	0,06	**0,74**	0,03	0,17
СИЛ_19	–0,04	0,09	0,08	**0,86**	0,04	0,04	0,05	0,05	–0,08	0,11
СИЛ_20	0,27	0,04	–0,06	**0,78**	0,07	0,16	0,04	0,11	0,00	0,11
СИЛ_21	0,21	0,02	–0,02	**0,74**	0,42	0,09	0,02	0,06	–0,01	0,02
МАР_22	**0,81**	0,08	0,03	0,15	0,09	0,11	–0,02	0,18	0,09	0,15
МАР_23	**0,84**	–0,02	0,04	0,09	0,12	0,14	0,03	0,12	0,11	0,12
МАР_24	**0,85**	0,04	0,06	0,14	0,02	0,04	0,08	0,16	0,02	0,06
ИТ_25	0,21	0,18	**0,84**	0,07	–0,03	0,13	–0,04	0,17	–0,05	0,05
ИТ_26	0,00	0,10	**0,90**	–0,06	–0,07	–0,03	0,07	0,05	0,11	–0,11
ИТ_27	–0,04	0,06	**0,89**	0,03	–0,02	0,06	–0,06	0,23	–0,04	0,04
НИ_28	0,02	**0,85**	0,23	0,10	0,11	0,12	0,05	0,10	0,09	0,00
НИ_29	0,05	**0,80**	0,05	0,05	0,07	0,07	0,08	0,02	0,15	0,28
НИ_30	0,02	**0,86**	0,08	0,03	0,11	0,07	0,05	0,14	–0,01	0,05
Процент объясненной дисперсии	21,92	10,97	9,22	8,25	5,72	4,99	4,19	3,81	3,33	2,85

Примечание: полужирным шрифтом выделены сильные факторные нагрузки ≥0,5

На основании данных таблицы 3 можно заключить, что все десять компонент являются интерпретируемыми, так как для каждой из них есть три сильные факторные нагрузки, соответствующие теоретическому конструкту (отмечены в этой таблице полужирным шрифтом).

Для подтверждения факторной структуры был применен метод конфирматорного факторного анализа. Для оценки модели использовался робастный метод максимального правдоподобия со статистикой χ^2 Саттора – Бентлера (MLM), устойчивый к отклонениям от нормального распределения. В качестве критериев соответствия моделей эмпирическим данным применялись следующие индексы (табл. 4): CFI – сравнительный индекс соответствия, RMSEA – квадратный корень ошибки приближения, SRMR – стандартизированный среднеквадратичный остаток.

Таблица 4

Результаты конфирматорного факторного анализа

CFI	SRMR	RMSEA	RMSEA low	RMSEA high
0,862	0,080	0,070	0,064	0,076

Отношение χ^2 к числу степеней свободы df меньше трех и составляет 2,2, что свидетельствует о хорошем качестве модели. Значение RMSEA, включая верхнюю оценку значения, меньше 0,08, что также говорит о хорошем качестве модели. Значение CFI, близкое к 0,90, можно считать удовлетворительным [23]. Полученные результаты согласуются с данными валидизации методики оценки ценностей на основе теоретического конструкта Ш. Шварца, для которого также было получено значение CFI ниже 0,90 в связи с большим количеством шкал в теоретическом конструкте [19]. Значение SRMR, меньшее 0,1, подтверждает согласованность модели.

Учитывая всю совокупность значений критериев оценки качества модели, можно говорить о том, что конфирматорный факторный анализ показал хорошее соответствие модели экспериментальным данным.

Анализ надежности шкал на основании подсчета коэффициента α Кронбаха продемонстрировал следующие результаты (табл. 5).

Таблица 5

Результаты анализа надежности шкал

№ п/п	Шкала	Пункты	α Кронбаха
1.	Сфера экономики и управления	1, 2, 3	0,72
2.	Сфера здравоохранения	4, 5, 6	0,70
3.	Сфера образования	7, 8, 9	0,68
4.	Креативная сфера	10, 11, 12	0,69
5.	Сфера медиа	13, 14, 15	0,77
6.	Сфера производства	16, 17, 18	0,75
7.	Сфера силовых структур	19, 20, 21	0,81
8.	Сфера маркетинга и продаж	22, 23, 24	0,88
9.	Сфера IT	25, 26, 27	0,89
10.	Научно-исследовательская сфера	28, 29, 30	0,86

По мнению О.В. Митиной, устойчивые личностные конструкты должны иметь α Кронбаха в диапазоне от 0,65 до 0,75 [16]; вместе с тем при диагностике мотивационной сферы 0,6 также является хорошим показателем. Для личностных тестов-опросников А.Г. Шмелев указывает на интервал рекомендуемых значений от 0,7 до 0,8. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о надежности шкал методики.

Заключение

В настоящее время в России недостаточно психометрических инструментов, по-

зволяющих исследовать ценностные ориентации молодых людей в контексте постиндустриальной экономики и современного российского рынка труда, включающего в себя такие кластеры вакансий, как вакансии в сферах здравоохранения, силовых структур, государственной службы.

Психометрический анализ на выборке юношей и девушек в возрасте от 18 до 22 лет показал пригодность методики для изучения ценностных ориентаций. Полученная факторная структура соответствует теоретическому конструкту, основанному на анализе отраслей российской экономики, современного рынка труда.

С учетом перечисленных обстоятельств методика исследования ценностных ориентаций может быть рекомендована к применению в научно-исследовательской и практической деятельности специалистов в области профориентации.

Литература

1. *Архипов А.Е., Севрюков И.Ю., Буньков В.Г.* Особенности формирования постиндустриального информационного общества России // Экономика: теория и практика. – 2017. – № 2. – С. 94–98.
2. *Богдановская И.М.* Компьютерная психодиагностика в профориентационной работе со старшеклассниками // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России: Матер. IV конференции психологов образования Сибири. – Изд-во Иркутского гос. ун-та, Иркутск 2016. – С. 296–302.
3. *Богдановская И.М., Киселев П.Б., Мацута В.В., Фещенко А.В., Королева Н.Н.* Технология искусственного интеллекта в системной детерминации профессионального самоопределения // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. – 2019. – № 1 (январь). – ART 2692.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1988. – 464 с.
5. *Борисова Е.М.* Профессиональное самоопределение: личностный аспект. – М.: ПИ РАО, 1995.
6. *Воронцов К.В.* Лекции по алгоритмам кластеризации и многомерного шкалирования. – М.: МГУ, 2007.
7. *Галажинский Э.В.* Системная детерминация самореализации личности: дис. … д-ра психол. наук. – Томск, 2002. – 320 с.
8. *Гинзбург М.Р.* Психология личностного самоопределения: автореф. дис. …. д-ра психол. наук. – М., 1996. – 30 с.
9. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев: Наукова думка, 1988. – 142 с.
10. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Экономическое самоопределение молодежи: структура и детерминация // Вестник практической психологии образования. – 2007. – № 1. – С. 50–55.
11. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Самоопределение молодежи в экономической среде / В сборнике: Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Редсовет: Чернышев А.С., председатель. – Курск, 2006. – С. 126–127.
12. *Ким Дж.-О., Мьюллер Ч.У.* Факторный анализ: статистические методы и практические вопросы // Сборник работ «Факторный, дискриминантный и кластерный анализ». Пер. с англ. / Под. ред. И.С. Енюкова. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 215 с.
13. *Канаева Н.А.* Ценности и их влияние на формирование личности // Молодой ученый. – 2010. – Т. 2. – № 1–2(13). – С. 200–202.
14. *Кон И.С.* В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 151 с.
15. *Мацута В.В. и др.* Исследование потенциала социальных сетей для выявления одаренных старшеклассников // Психология и Психотехника. – 2017. – № 4. – С. 104–121.
16. *Митина О.В.* Альфа Кронбаха: когда и зачем ее считать // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции. – 2015. – Т. 1. – С. 232–240.
17. *Пассе Р.* Информационная революция // Мировая экономика и международные отношения. – 1989. – № 2. – С. 61–62.

18. *Чикер В.А.* Психологическая диагностика организации и персонала. – СПб.: Речь, 2004 (ГУП Тип. Наука). – 172 с.
19. *Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С.* Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 43–70.
20. *Шуметов В.Г., Шуметова Л.В.* Факторный анализ: подход с применением ЭВМ. – Орел: ОрелГТУ, 1999. – 88 с.
21. *Яницкий М.С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
22. *Athanasou J.A., Van Esbroeck R. (Eds.).* International handbook of career guidance. – Springer Science & Business Media, 2008.
23. *Bentler P.M.* Comparative fit indexes in structural models // Psychological Bulletin. – 1990. – Vol. 107. – No. 2. – P. 238–246.
24. *Bogdanovskaya I.M. et al.* Methodology for vocational psychodiagnostics of senior schoolchildren using information technologies // AIP Conference Proceedings. – 2017. – Vol. 1797(1): 040001. doi: 10.1063/1.4972457.
25. *Lent R.W., Brown S.D., Hackett G.* Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance // Journal of Vocational Behavior. – 1994. – Vol. 45. – No. 1. – P. 79–122.
26. *Patton W., McMahon M.* Career development and systems theory: Connecting theory and practice: 3rd edition. – Springer, 2014. – 476 p.

References

1. Arkhipov AYe, Sevryukov IYu, Bun'kov VG. Osobennosti formirovaniya postindustrial'nogo informatsionnogo obshchestva Rossii. Ekonomika: teoriya i praktika 2017; 2:94–98 (in Russian).
2. Bogdanovskaya IM. Komp'yuternaya psikhodiagnostika v proforiyentatsionnoy rabote so starsheklassnikami. Psikhologicheskiye problemy obrazovaniya i vospitaniya v sovremennoy Rossii: Materialy IV konferentsii psikhologov obrazovaniya Sibiri 2016: 296–302 (in Russian).
3. Bogdanovskaya IM, Kiselev PB, Matsuta VV, Feshchenko AV, Koroleva NN. Tekhnologiya iskusstvennogo intellekta v sistemnoy determinatsii professional'nogo samoopredeleniya. Pis'ma v Emissiya. Offlayn (The Emissia.Offline Letters): elektronnyy nauchnyy zhurnal 2019; 1 (yanvar'): 2692 (in Russian).
4. Bozhovich LI. Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste. Moscow: Prosveshcheniye, 1988: 464 (in Russian).
5. Borisova YeM. Professional'noye samoopredeleniye: lichnostnyy aspekt. Moscow: PI RAO, 1995 (in Russian).
6. Vorontsov KV. Lektsii po algoritmam klasterizatsii i mnogomernogo shkalirovaniya. Moscow: MGU, 2007 (in Russian).
7. Galazhinskiy EV. Sistemnaya determinatsiya samorealizatsii lichnosti: dis … d-ra psikhol nauk. Tomsk, 2002: 320 (in Russian).
8. Ginzburg MR. Psikhologiya lichnostnogo samoopredeleniya: avtoref dis …. d-ra psikhol nauk. Moscow, 1996: 30 (in Russian).
9. Golovakha YeI. Zhiznennaya perspektiva i professional'noye samoopredeleniye molodezhi. Kiyev: Naukova dumka, 1988: 142 (in Russian).
10. Zhuravlev AL, Kupreychenko AB. Ekonomicheskoye samoopredeleniye molodezhi: struktura i determinatsiya. Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya 2007; 1:50–55 (in Russian).
11. Zhuravlev AL, Kupreychenko AB. Samoopredeleniye molodezhi v ekonomicheskoy srede. V sbornike: Psikhologicheskaya pomoshch' uchashcheysya molodezhi v sovremennom izmenyayushchemsya mire. Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Redsovet: Chernyshev AS, predsedatel'. Kursk, 2006: 126–127 (in Russian).
12. Kim Dzh-O, M'yuller ChU. Faktornyy analiz: statisticheskiye metody i prakticheskiye voprosy. Sbornik rabot «Faktornyy, diskriminantnyy i klasternyy analiz». Per s angl. Pod red IS Yenyukova. Moscow: Finansy i statistika, 1989: 215 (in Russian).
13. Kanayeva NA. Tsennosti i ikh vliyaniye na formirovaniye lichnosti. Molodoy uchenyy 2010; 2(1–2(13)):200–202 (in Russian).
14. Kon IS. V poiskakh sebya: lichnost' i yeye samosoznaniye. Moscow: Politizdat, 1984: 151 (in Russian).
15. Matsuta VV i dr. Issledovaniye potentsiala sotsial'nykh setey dlya vyyavleniya odarennykh starsheklassnikov. Psikhologiya i Psikhotekhnika 2017; 4:104–121 (in Russian).

16. Mitina OV. Al'fa Kronbakha: kogda i zachem yeye schitat'. Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodoleniye krizisa: sbornik materialov III Vserossiyskoy konferentsii 2015; 1:232–240 (in Russian).
17. Passe R. Informatsionnaya revolyutsiya. Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnyye otnosheniya 1989; 2:61–62 (in Russian).
18. Chiker VA. Psikhologicheskaya diagnostika organizatsii i personala. St. Petersburg: Rech', 2004 (GUP Tip. Nauka): 172 (in Russian).
19. Shvarts Sh, Butenko TP, Sedova DS, Lipatova AS. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostey: primeneniye v Rossii. Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki 2012; 9(2):43–70 (in Russian).
20. Shumetov VG, Shumetova LV. Faktornyy analiz: podkhod s primeneniyem EVM. Orel: OrelGTU, 1999: 88 (in Russian).
21. Yanitskiy MS. Tsennostnyye oriyentatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000: 204 (in Russian).
22. Athanasou JA, Van Esbroeck R (Eds). International handbook of career guidance. Springer Science & Business Media, 2008.
23. Bentler PM. Comparative fit indexes in structural models. Psychological Bulletin 1990; 107(2):238–246.
24. Bogdanovskaya IM et al. Methodology for vocational psychodiagnostics of senior schoolchildren using information technologies. AIP Conference Proceedings 2017; 1797(1): 040001. doi: 10.1063/1.4972457.
25. Lent R.W., Brown S.D., Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. Journal of Vocational Behavior 1994; 45(1):79–122.
26. Patton W., McMahon M. Career development and systems theory: Connecting theory and practice: 3rd edition. Springer, 2014: 476.

METHODOLOGY FOR THE STUDY OF THE VALUE ORIENTATIONS OF YOUNG PEOPLE IN THE CONTEXT OF THE PROFESSIONAL SPHERES OF THE INFORMATION SOCIETY

P.B. KISELEV[1], I.M. BOGDANOVSKAYA[2]

[1] *Psychological Institute of RAE, Moscow;*
[2] *A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg*

The aim of the study is to assess the psychometric features of the methodology for studying value orientations young people in the context of professional areas of the information community. The sample consisted of 245 young people aged 18–22, of which 48 were men. Results pointed to a ten-factor solution reflecting the proposed theoretical model of work values comprising administration and management, health, education, creativity, media, manufacture, security and emergency, sales and marketing, IT, and research and development. The results of exploratory factor analysis revealed large factor loadings and about 75.25% of variance explained. The results of confirmatory factor analysis revealed acceptable model fits where χ^2/df=2.2, CFI=0.862, SRMR=0.080, and RMESA=0.070 (95% C.I.; 0.064, 0.076). The Cronbach's Alpha coefficients for the dimensions ranged from 0.68 to 0.89, demonstrating a satisfactory level of reliability. The present study confirms that the proposed work values test is a valid and reliable instrument for measuring work values in the context of a modern information society. Practical implications for career guidance are discussed.

Keywords: work values, career guidance, information society.

Address:
Kiselev P.B., Candidate of Sciences degree seeking applicant,
Laboratory of Developmental Psychogenetics,
Psychological Institute of RAE
E-mail: forestfield@yandex.ru

УДК 159.9

ДЕТСТВО В СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЗРОСЛЫХ И ПОДРОСТКОВ О ЖИЗНЕННЫХ ЦИКЛАХ

А.Д. АНДРЕЕВА*

ФГБНУ «Психологический институт» РАО, Москва

В статье представлены материалы эмпирического изучения представлений взрослых людей и старших подростков о детстве как одном из периодов жизни современного человека. Проблема рассматривается в контексте социально-психологического феномена медленного взросления детей, характерного для постиндустриального цифрового общества. Выявлены противоречия между внешними, традиционными критериями периодов детства и взрослости и субъективными представлениями людей о продолжительности современного детства, обусловленные высоким уровнем неопределенности жизненных ситуаций в транзитивной социокультурной среде. Полученные результаты свидетельствуют о возникновении тенденции к размыванию субъективных границ традиционных возрастных периодов.

Ключевые слова: детство, взрослость, медленное взросление, субъективные представления, критерии взрослости, размывание возрастных границ.

Введение

Сегодня много говорят о феномене позднего или медленного взросления современных детей, проявляющемся не столько в реальном изменении социальных нормативов, сколько в стремлении части молодых людей продлить «детский» статус, свободный от обязательств и ответственности перед обществом. Мы видим, что внешние, объективные критерии основных жизненных этапов не меняются на протяжении нескольких десятилетий, однако общественное сознание полагает, что нынешнее детство стало более продолжительным, чем прежде. Информационное пространство заполнилось такими яркими, но пока не имеющими научного обоснования терминами, как «синдром отложенного взросления», «вечный подросток», «постподростковость» [12]. Возможно, именно это противоречие и порождает социально-психологический феномен позднего взросления, содержательно различный у взрослых людей и подростков. Нельзя исключать и того, что мораторий на взросление имеет не только психологическую, но и социально-экономическую природу и обусловлен пока еще малоизученными особенностями функционирования постиндустриального и информационного общества.

Для проверки этих предположений нами было проведено исследование, направленное на изучение субъективных представлений взрослых людей о временных и социальных параметрах их собственного и современного детства и отношения старших подростков (15–16 лет) к собственному возрасту.

Методика

В первой части исследования приняли участие 132 взрослых, из них 63 женщины, средний возраст которых составил 34,8

© Андреева А.Д., 2020

* **Для корреспонденции:**
Андреева Алла Дамировна
канд. психол. наук, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Психологический институт РАО»
125009 Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4
E-mail: alladamirovna@yandex.ru

года, и 69 мужчин, средний возраст которых равнялся 38,3 года. Таким образом, основная часть наших респондентов родилась в конце 1970-х – начале 1980-х годов, а их детство пришлось на 1980–1990-е годы. Ограничения выборки определяются тем, что все респонденты – люди, живущие и работающие в Москве и имеющие семью и собственных детей.

Во второй части исследования участвовали 230 учащихся московских школ в возрасте 15–16 лет (127 юношей и 103 девушки).

Для изучения представлений взрослых об объективных и субъективных критериях продолжительности детства были использованы методы шкалирования, анкетирования и беседы. Респондентам предлагалось отметить на шкале длиной 100 мм две точки, обозначающие окончание собственного детства и детства современного ребенка. При обработке результатов в качестве единицы измерения длительности детства принимался шаг в 1 мм из условных 100 мм, символизирующих среднюю продолжительность жизни. Для получения информации, свободной от влияния условий эксперимента, мы не уточняли численное значение этого показателя. Важным для нас было сравнительное представление респондентов о длительности прежнего и современного детства, а не то, какую субъективную долю от общей продолжительности жизни оно составляет.

Для получения содержательных данных о критериях длительности детства респондентов просили выбрать из предлагаемого списка основных жизненных событий то, которое, по их мнению, обозначает окончание периода детства. В заключение проводилась беседа, позволившая уточнить, с какими жизненными событиями наши респонденты связывают окончание собственного детства и детства современных детей.

Для изучения отношения старших подростков к собственному возрасту был использован метод Б. Заззо «Золотой возраст» [10]. Этот шкальный метод позволяет выявить соотношение реального и предпочитаемого возраста в субъективном представлении человека о себе, оценить меру его удовлетворенности своим текущим положением в системе общественных отношений и жизненных достижений. Стимульный материал представляет собой возрастную шкалу («линию жизни») длиной 100 мм, на которой испытуемый отмечает свой реальный возраст и тот возраст, в котором он сейчас хотел бы оказаться. Респондентов просили кратко пояснить свой выбор предпочитаемого возраста.

При обработке и анализе полученных результатов использовались методы дескриптивной статистики (t-критерий Стьюдента) и контент-анализа индивидуальных высказываний респондентов.

Результаты и обсуждение

При обработке данных был определен диапазон, на который субъективно «удлинилось» или «укоротилось» современное детство. Респонденты, считающие, что детство стало длиннее, оценивают этот шаг в среднем в 8 условных единиц; респонденты, полагающие, что у современных детей оно стало короче, оценивают «шаг назад» в 10 условных единиц. Соответствующие данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная оценка взрослыми продолжительности собственного и современного детства (в процентах)

Современное детство	Женщины	Мужчины	Всего
- стало длиннее	66,7	47,8	56,8
- стало короче	14,3	26,1	20,5
- не изменилось	19	26,1	22,7

Как видно из таблицы 1, свыше половины респондентов считает, что детство современных детей стало продолжительнее, чем их собственное, причем женщины убеждены в этом значимо чаще, чем муж-

чины (p≤0,05). В беседах эти респонденты говорили об инфантильности и слабоволии современных подростков, их желании получать от жизни «все и сразу», необходимости создания для ребенка фундамента будущей жизни.

Мы предполагаем, что «опекающее» отношение женщин к подрастающим детям обусловлено не только сложностью современного мира, но и их собственной потребностью в самореализации через успешное материнство. Постиндустриальная цифровая экономика неизбежно приводит к уменьшению числа рабочих мест, более низкой востребованности представителей многих традиционных профессий, и чаще всего «жертвами» прогресса оказываются женщины. Для них материнство становится новой сферой социальной активности и самореализации, своеобразным вкладом в собственное будущее. Современной женщине, за спиной которой уже не одно поколение самостоятельной и равноправной женской жизни, психологически сложно вернуться в состояние зависимой от мужа «домашней наседки», в тот самый патриархат, который теперь еще и не слишком надежен. Феномен активного материнства становится все более популярным в современном обществе, причем в общественном сознании укореняются как его позитивные («идеальная мать», «достаточно хорошая мать»), так и негативные («я ж мать», «они же дети») маркеры.

Существенно меньшее число респондентов считает, что современное детство, наоборот, стало короче их собственного (различия статистически значимы для женщин при p≤0,001 и для мужчин при p≤0,01); при этом такая точка зрения в большей мере присуща именно мужчинам (различия на границе значимости). В беседах они чаще подчеркивали физическую зрелость современных детей, их б***о***льшую осведомленность о взрослой жизни, лучшее владение навыками работы с информационными технологиями. Почти столько же респондентов не видят разницы в продолжительности прежнего и современного детства, причем значимых различий между мужчинами и женщинами здесь нет.

Несмотря на определенные гендерные различия в субъективных представлениях взрослых людей о продолжительности современного детства, преобладает уверенность в том, что оно стало более длительным по сравнению с собственным.

Рассмотрим теперь отношение взрослых респондентов к социальным объективным маркерам окончания детского периода жизни. Из предложенного списка основных жизненных событий, которые могут рассматриваться в качестве критериев окончания детства, респонденты должны были выбрать то, которое они считают признаком наступления взрослости (табл. 2).

Таблица 2

Представления взрослых респондентов о социальных критериях окончания детского периода жизни (в процентах)

События жизни	Женщины	Мужчины	Всего
поступление в школу	-	-	-
переход в среднюю школу	9,5	13	11,4
окончание школы	28,6	34,8	31,8
получение профессии, начало трудовой деятельности	28,6	17,4	22,7
появление собственной семьи, рождение детей	19,1	17,4	18,2
принятие ответственности за свои решения и поступки	9,5	13	11,4
первые проблемы и трудности	4,8	4,3	4,5

Мы видим, что третья часть всех взрослых респондентов обоего пола в качестве такого рубежа рассматривает окончание школы, еще 22,7% продлевают детство на период подготовки к профессиональной деятельности, а для 18,2% оно заканчивается с появлением собственной семьи и детей. Эти три выбора отражают достаточно традиционные представления об этапах взросления современного человека, расширении сферы его социальной ответственности, поэтому значимых статистических различий между ними не выявлено. Между тем значимость предложенных критериев окончания детства неодинакова для мужчин и для женщин. В таблице 3 представлены ранговые показатели этих критериев, позволяющие оценить гендерные различия в реальном весе основных жизненных событий.

Таблица 3

Ранговые показатели критериев окончания детства

События жизни	Женщины	Мужчины	Всего
поступление в школу	-	-	-
переход в среднюю школу	4,5	4,5	4,5
окончание школы	1,5	1	1
получение профессии, начало трудовой деятельности	1,5	2,5	2
появление собственной семьи, рождение детей	3	2,5	3
принятие ответственности за свои решения и поступки	4,5	4,5	4,5
первые проблемы и трудности	6	6	6

И мужчины, и женщины рассматривают завершение школьного образования в качестве ведущего социального критерия окончания детства: в современной системе образования большинство молодых людей оканчивает среднюю школу в 18 лет, то есть к достижению ими совершеннолетия. Это традиционный рубеж, не только меняющий место ребенка в системе доступных ему общественных отношений, но и юридически закрепляющий его гражданские права и обязанности.

Для женщин объективным параметром взрослости, равным по значимости окончанию школы, оказывается получение профессии и начало трудовой деятельности. Можно предположить, что получение образования, профессии и работы, гарантирующих современной женщине самостоятельность и независимость, являются для нее гендерным критерием наступления взрослости. Как ни удивительно, но появление собственной семьи и рождение детей занимают третью ранговую позицию, хотя по времени эти события могут случиться раньше, чем она завершит профессиональное образование. По-видимому, для современной женщины приоритетное значение имеет именно экономическая самостоятельность, а не смена социальных ролей (школьница, студентка, жена, мать). Это подтверждает наше предположение о вынужденном характере феномена активного родительства в условиях постиндустриальной цифровой экономики.

Для мужчин получение профессии и начало трудовой деятельности, а также появление собственной семьи и детей оказываются равнозначными критериями взрослости, занимающими следующие за окончанием школы ранговые позиции. В ходе бесед респонденты-мужчины отмечали, что существенным социальным фактором, разделяющим детство и взрослость мужчины и отодвигающим задачу жизненного самоопределения в некое будущее, является служба в армии. О взрослости свидетельствует не сам по себе факт призвания на воинскую службу, а тот опыт, который приобретает молодой человек в период прохождения армейской службы. Устойчивый гендерный стереотип полагает службу в армии мораторием, после которого для мужчины наступает реальная взрослая жизнь.

Наименьшую значимость в качестве критериев окончания детства для наших респондентов имеют факторы психологической зрелости, связанные с принятием и осознанием ответственности за свои решения и поступки, переживанием реальных проблем и трудностей.

Данная часть нашего исследования подтверждает предположение о наличии противоречия между субъективным восприятием взрослыми респондентами современного детства как более длительного по сравнению с детством индустриальной эпохи и ориентацией на традиционные социальные маркеры взрослости. Такая амбивалентность социокультурной среды, переплетение традиционализма и модернизации является отличительным признаком транзитивности общества [5, 6, 14]. Высокий уровень неопределенности жизненных ситуаций и множественность вариантов социального поведения, происходящих в постиндустриальном цифровом обществе, сохранение привычных, но не всегда соответствующих реальным требованиям жизни социальных нормативов, порождают неоднозначное отношение социума к продолжительности и ценности тех или иных периодов жизни современного человека.

Вторая часть нашего исследования была посвящена проблеме отношения старших подростков к разным периодам собственной жизни – дошкольному детству, настоящему времени и будущей взрослой жизни. Респондентами выступили выпускники девятых классов общеобразовательных школ, перед которыми впервые встает задача жизненного самоопределения, выбора дальнейшего образовательного маршрута. Возраст, указываемый ими в качестве предпочитаемого, выступает одним из критериев сформированности внутренней позиции взрослого человека, готовности принимать и нести ответственность за свои решения [4]. В таблице 4 представлены данные о возрастных предпочтениях респондентов.

Таблица 4

Возрастные предпочтения старших подростков (в процентах)

Предпочитаемый возраст	Юноши	Девушки	Всего
- быть старше	44,9	42,7	43,9
- свой возраст	35,4	48,5	41,3
- быть младше	19,7	8,7	14,8

Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что почти равное количество девятиклассников предпочитает быть или в своем возрасте, или старше, что свидетельствует о заметном изменении установленной в исследованиях Л.И. Божович [4] возрастной закономерности личностного развития старших подростков и юношей – их устремленности в будущее. Для сегодняшних старшеклассников актуальный период жизни оказывается не менее важным, чем планы на будущее, что нашло свое отражение в иерархии их учебных мотивов.

Стремление стать старше (в возрасте 18–25 лет) чаще всего объясняется жаждой самостоятельности: «После окончания института начинается полноценная самостоятельная жизнь», «Самостоятельность, сам работаешь, новые знакомства», «Самостоятельная жизнь без надзора», «Хочу жить самостоятельно, работать и жить одной». Есть и несколько инфантильные мечты о самостоятельности: «Я смогу получить права, летать в другие страны без разрешения родителей и могу жить одна», «У тебя будут жена, дети и ты сможешь позволить себе все», «Смогу получить права и стать пилотом».

Выбор девятиклассниками в качестве предпочтительного возраст старше реального отражает характерную для раннего юношеского возраста устремленность в будущее, описанную Л.И. Божович [4]. Однако содержательно эта направленность в будущее не связана с самоопределением, а свидетельствует о стремлении к эмансипации от взрослых, более характерной для подросткового возраста. Будущее описывается формальными категориями «се-

мья», «работа», «дети», а желания – вполне конкретными: получить водительские права, летать в другие страны, жить одной, знакомиться с новыми людьми.

Обозначаемые школьниками границы этого возрастного этапа (18–25 лет) охватывают только период, который сегодня называют «развивающейся взрослостью» [15, 16]. Это фаза жизненного цикла между подростковым возрастом и полноценной взрослостью, наступающей к 30 годам, которую проходят многие молодые люди в развитых странах. К своим 20–25 годам они, как правило, еще не имеют детей, не живут в своем собственном доме или не имеют достаточного дохода, чтобы стать полностью независимыми. Arnett называет этот период временем возможностей, схожим с периодом экспериментирования у подростков: молодые люди «пробуют» работу, партнеров, образ жизни [15, 16]. По-видимому, именно эта смысловая близость подросткового и юношеского периодов самоопределения и определяет его «глубину» и содержание.

Желание ***остаться в своем возрасте*** девушки высказывают несколько чаще, чем юноши, хотя различия не достигают статистической значимости. Выбор актуального периода жизни аргументируется тем, что «Я живу сегодняшним днем», «Я переживаю сейчас лучшие дни своей жизни», «Мне комфортно в своем возрасте», «Мне очень нравится мой возраст, так как я молода, полна сил и эмоций, у меня много возможностей и мало забот». Следует отметить, что выявленная в нашем исследовании тенденция увеличения числа не спешащих взрослеть молодых людей прослеживается во многих экономически развитых странах. Психологические, социологические, культурологические исследования свидетельствуют о появлении у современной молодежи выраженной тенденции к медленному взрослению. Стремление не столько к самоопределению, сколько к сохранению психологически комфортного состояния «поиска своего будущего», становится сегодня заметным социальным явлением. В качестве одной из причин возникновения этого феномена рассматривают снижение рождаемости, увеличение числа малодетных семей в экономически благополучных странах.

Впервые тренд к депопуляции в европейских странах проявился еще 250 лет назад [3], однако явственным этот процесс стал только в XX веке. Научно-технический прогресс привел к повышению уровня жизни населения, росту жизненного стандарта и, соответственно, требований социума к содержанию и воспитанию детей. Именно с этим социологи связывают так называемый первый демографический переход, вызванный стремлением родителей создать своим детям наилучшие условия для роста, развития и обучения, что весьма затруднительно в многодетной семье [3]. Родители начали рассчитывать свои силы, оценивать, какое количество детей они смогут вырастить без видимого снижения уровня детской жизни. Второй демографический переход, пришедшийся на последнюю треть XX столетия, социологи связывают уже с нежеланием взрослых менять качество собственной жизни в пользу рождения и воспитания детей [5, 7, 9]. Сегодня можно говорить о том, что в экономически развитых странах наблюдается тенденция к слиянию этих двух тенденций, ведущая к дальнейшему снижению рождаемости. Такое демографическое поведение коренного населения не отвечает потребностям экономики, которая вынуждена использовать труд мигрантов, охотно переселяющихся из неблагополучных стран и регионов. Именно этот процесс называют «третьим демографическим переходом» [8], основным признаком которого является изменение этнокультурной среды современного общества. Между тем семейные традиции мигрантов не оказывают сколько-нибудь заметного влияния на репродуктивное поведение коренного населения, семьи остаются по-прежнему малодетными.

Развитие постиндустриального и информационного общества создало новые условия для изменения внутрисемейного баланса. Высокая конкуренция на рынке труда, сокращение рабочих мест, обусловленное внедрением информационных технологий, привели к появлению значительного числа профессионально невостребованных людей, ищущих новые сферы самореализации. Одной из таких сфер стало активное родительство, характеризующееся интенсивной включенностью в повседневную жизнь ребенка, повышенным вниманием к его развитию и образованию, стремлением к максимальной реализации возможностей современной образовательной среды. Проведенные нами исследования показали, что мотивационная инициатива родителей, направленная на раннее включение ребенка в образовательную среду, опережающее его собственные познавательные потребности и возможности, тормозит развитие мотивационной и волевой сферы личности ребенка, становление его субъектности. Избыточная включенность современных родителей в жизнь своих детей препятствует не только их познавательной инициативности и самостоятельности, но и готовности к принятию ответственности за собственные решения и поступки [2]. Так называемая «медленная стратегия жизни», характерная для малодетных семей, ориентированных на образование и много времени проводящих вместе [1, 17, 18], становится сегодня одной из значимых тенденций личностного развития молодого поколения.

К сожалению, в России пока нет систематических исследований в этой области, однако изучение отдельных сторон развития личности подростков также позволяет говорить об очевидной тенденции к расширению границ детства, отказу от ответственности и замедлению общей стратегии жизни. Эта тенденция не связана непосредственно с социально-экономическими преобразованиями постсоветского периода, она имеет глобальный характер, отражающий специфику развития постиндустриального общества. Первые ее признаки были отмечены еще в 1980-е годы [1]. Так, например, с нарастанием стремления старшего поколения к опеке практически исчезли подростковые игры, связанные с испытанием на смелость, волю, способность преодолевать препятствия. Заметно снизилась инициативность старшеклассников, которая, согласно теориям возрастного развития, активно формируется именно в юности.

Полученные нами данные дают возможность выдвинуть еще одно предположение о причинах повышения ценности актуального периода жизни для современных старшеклассников. Несмотря на значимые перемены объективного компонента современной социальной ситуации развития, место школьников 15–16 лет в системе доступных им общественных отношений осталось прежним. К этому возрасту учащихся школа, по-видимому, исчерпывает свой ресурс для их дальнейшего социального развития, расширения опыта взаимодействия с обществом. Появление новых социальных потребностей при сохранении статуса учащегося приводит к формированию и новой внутренней позиции, позиции взрослого человека, которая, однако, пока еще не может быть реализована в силу незавершенности образовательной программы и необходимости перехода к следующей ступени общего и профессионального обучения. Мы предполагаем, что это противоречие становится основой конфликта двух мотивационных тенденций – стремления к самостоятельной жизни и опасения не справиться с ее реальными требованиями. Можно предположить, что для значительной части сегодняшних школьников этот конфликт разрешается в пользу предпочтения актуального периода жизни, в то время как в индустриальную эпоху б***о***льшая часть подростков склонялась к «взрослости». По данным психологических исследований 1980-х гг., для советских старших подростков и юношей

устремленность в будущее, ориентация на свои жизненные перспективы, на поиск своего места в жизни традиционно рассматривались как важнейшие возрастные характеристики личностного развития. Значительная часть выпускников (50%) уже ориентировалась на взрослое будущее, остаться в своем возрасте предпочитали 25,4% школьников, а 24,6% даже хотели вернуться в беззаботное детство [13].

Сегодня ***вернуться в дошкольное детство*** (в возраст 5–6 лет) хотят 14,8% девятиклассников, испытывающих тревогу по поводу самоопределения: «В этом возрасте у меня самые лучшие воспоминания из жизни», «Я ненавижу свою жизнь из-за напряжения», «Хочу обратно в садик», «Беззаботное детство лучше. Сейчас в школе сложно и не могу представить, что будет на работе и в дальнейшей жизни. Только еще больше переживаний, стресса», «Ничего не надо было решать, нет проблем». Примечательно, что юноши испытывают это желание более чем в два раза чаще, чем девушки (различия статистически значимы при $p \leq 0{,}05$). А.М. Прихожан [11] называет такое переживание «кризисом зависимости», противоположным типичному для подросткового возраста «кризису независимости». «Кризис зависимости» – это вариант неосознаваемого самоопределения, который характеризуется возвратом к старым интересам, вкусам, формам поведения, к той своей позиции, той системе отношений, которая гарантировала эмоциональное благополучие, чувство уверенности, защищенности. По-видимому, юноши оказываются более уязвимыми для трудных условий современного взросления, нежели девушки.

В целом, можно сказать, что современные подростки демонстрируют позитивное отношение как к своему нынешнему статусу «взрослых детей», так и к перспективам самостоятельной жизни. Об этом же свидетельствует и небольшое число респондентов, выбирающих возраст младше своего реального (различия значимы при $p \leq 0{,}01$), испытывающих напряжение и тревогу по поводу своей сегодняшней и будущей жизни. Такая амбивалентность предпочитаемого возраста позволяет говорить не только о повышении для старших подростков ценности актуального периода жизни, но и о «размытости» для них границ детства и взрослости.

Заключение

Проведенное исследование показало, что в современном обществе формируется амбивалентное отношение к детскому периоду жизни, содержательно различное у взрослых и у подростков.

Говоря о сегодняшнем детстве, взрослые оценивают его как более продолжительное по сравнению с их собственным. Вместе с тем в качестве внешних, социальных критериев окончания детства они указывают те традиционные события, которые для них самих знаменуют наступление взрослости: окончание школы, получение профессии, появление семьи.

Подростки одинаково позитивно относятся как к своему настоящему, так и к тому будущему, которое они определяют как взрослость. Наступление взрослости они связывают не столько с конкретными событиями, сколько с достижением определенного возраста (18–25 лет) и освобождением от родительской опеки. Свой нынешний возраст подростки уже не рассматривают как детский, но и не считают себя взрослыми.

Полученные результаты позволяют предположить, что транзитивный характер многих социально-экономических процессов, связанных с формированием постиндустриальной, цифровой экономики, приводит к размыванию субъективных границ традиционных возрастных периодов. Об этом свидетельствует феномен «медленного взросления» современных детей, анализируемый исследователями как социально-психологический конфликт между представлениями родителей и под-

росших детей о том, когда современный человек становится взрослым.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. *Андреева А.Д.* Влияние активного родительства на становление учебной мотивации младших школьников // Научное наследие Л.И. Божович и современная психология образования. Сборник материалов конференции / Ред.: Г.В. Акопов, М.В. Ермолаева, Д.В. Лубовский. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. – С. 61–72.
3. *Антонов А.И., Борисов В.А.* Динамика населения России в XXI в. и приоритеты демографической политики. – М.: Ключ, 2006. – 191 с.
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
5. *Гавров С.Н.* Историческое изменение институтов семьи и брака. Учебное пособие. – М.: НИЦ МГУДТ, 2009. – 134 с.
6. *Дубовская Е.М.* Транзитивность общества как фактор социализации личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 36. – С. 7. URL: http://psystudy.ru.
7. *Захаров С.В.* Перспективы рождаемости в России: второй демографический переход // Отечественные записки. – 2005. – № 3. – С. 124–140.
8. *Коулмен Д.* Третий демографический переход // Демоскоп-Weekly, № 299–300 (3–16 сентября 2007). Код доступа: http://demoscope.ru/weekly/2007/0299/tema01.php.
9. *Поливанова К.Н.* Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2015. – Том 7. – № 3. – С. 1–11.
10. *Прихожан А.М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. – М.: АНО «ПЭБ», 2007. – С. 28–32.
11. *Прихожан А.М.* Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. – 1997. – № 1. – С. 82–87.
12. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – № 4. – С. 7–24.
13. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.
14. *Шопенко А.Д.* Социальные риски транзитивного общества: автореф. дис. … д-ра социол. наук. – СПб., 2011. – 37 с.
15. *Arnett J.J.* Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. 2nd edition. – New York: Oxford University Press, 2015. – 385 p.
16. *Arnett J.J.* Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55(5). – P. 469–480.
17. *Marantz H.R.* What is it about 20-somethings? // The New York Times. – 18 August 2019. Код доступа: https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/2010/08/22/magazine/22Adulthood-t.html.
18. *Twenge J.M.* Have smartphones destroyed a generation? [Электронный ресурс] Код доступа: https://www.theatlantic.com/magazine/toc/2017/09/.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya KA. Strategiya zhizni. Moscow: Mysl', 1991: 299 (in Russian).
2. Andreyeva AD. Vliyaniye aktivnogo roditel'stva na stanovleniye uchebnoy motivatsii mladshikh shkol'nikov. Nauchnoye naslediye LI Bozhovich i sovremennaya psikhologiya obrazovaniya. Sbornik materialov konferentsii. Red: GV Akopov, MV Yermolayeva, DV Lubovskiy. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2018: 61–72 (in Russian).
3. Antonov AI, Borisov VA. Dinamika naseleniya Rossii v XXI v i prioritety demograficheskoy politiki. Moscow: Klyuch, 2006: 191 (in Russian).
4. Bozhovich LI. Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste. St. Petersburg: Piter, 2008: 400 (in Russian).
5. Gavrov SN. Istoricheskoye izmeneniye institutov sem'i i braka. Uchebnoye posobiye. Moscow: NITS MGUDT, 2009: 134 (in Russian).
6. Dubovskaya YeM. Tranzitivnost' obshchestva kak faktor sotsializatsii lichnosti [Internet]. Psikhologicheskiye issledovaniya 2014; 7(36):7. URL: http://psystudy.ru (in Russian).

7. Zakharov SV. Perspektivy rozhdayemosti v Rossii: vtoroy demograficheskiy perekhod. Otechestvennyye zapiski 2005; 3:124–140 (in Russian).
8. Koulmen D. Tretiy demograficheskiy perekhod. Demoskop-Weekly, 299–300 (3–16 sentyabrya 2007). URL: http://demoscope.ru/weekly/2007/0299/tema01.php. (in Russian).
9. Polivanova KN. Sovremennoye roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Internet]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru. 2015; 7(3):1–11. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/3/Polivanova.phtml (in Russian).
10. Prikhozhan AM. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detey podrostkovogo vozrasta. Moscow: ANO «PEB», 2007: 28–32 (in Russian).
11. Prikhozhan AM. Problema podrostkovogo krizisa. Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye 1997; 1:82–87 (in Russian).
12. Tolstykh NN. Sovremennoye vzrosleniye. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya 2015; 4:7–24 (in Russian).
13. Formirovaniye lichnosti starsheklassnika. Pod red IV Dubrovinoy; NII obshchey i pedagogicheskoy psikhologii APN SSSR. Moscow: Pedagogika, 1989: 168 (in Russian).
14. Shopenko AD. Sotsial'nyye riski tranzitivnogo obshchestva: avtoref dis … d-ra sotsiol nauk. St. Petersburg, 2011: 37 (in Russian).
15. Arnett JJ. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2015: 385.
16. Arnett JJ. Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. American Psychologist 2000; 55(5):469–480.
17. Marantz HR. What is it about 20-somethings?. The New York Times. 18 August 2019. URL: https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/2010/08/22/magazine/22Adulthood-t.html.
18. Twenge JM. Have smartphones destroyed a generation? [Internet]. URL: https://www.theatlantic.com/magazine/toc/2017/09/.

CHILDHOOD IN SUBJECTIVE REPRESENTATIONS OF MODERN ADULTS AND ADOLESCENTS ABOUT LIFE CYCLES

A.D. ANDREEVA

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow

The article presents the empirical study materials of adult's and adolescent's representations about childhood as one of the periods of modern man's life. The problem is considered in the context of the socio-psychological phenomenon of children's slow growing up that is characteristic for a post-industrial digital society. The contradictions between the external traditional criteria of the periods of childhood and adulthood and the subjective ideas of people about the duration of modern childhood are revealed due to the high level of uncertainty of life situations in a transitive social and cultural environment. The results obtained indicate a tendency to blur the subjective boundaries of traditional age periods.

Keywords: childhood, adulthood, slow growing up, subjective representations, maturity criteria, blurring of age boundaries.

Address:
Andreeva A., Ph.D.,
Head of the Laboratory of the Scientific Bases
of Practical Child Psychology, Psychological Institute of RAE,
E-mail: alladamirovna@yandex.ru

УДК 159.9

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА К РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: СИСТЕМНЫЙ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД

Л.М. МИТИНА[1*], С. КОЖЕЙ[2], Е.С. АСМАКОВЕЦ[3]

[1] Психологический институт РАО, Москва, Россия;
[2] Университет Яна Кохановского в Кельце, Польша;
[3] Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск, Россия

Кросс-культурные исследования сегодня являются одним из наиболее влиятельных эмпирико-научных направлений, значительно расширяющих возможности сравнительных исследований. В статье показаны преимущества использования системного личностно-развивающего подхода в кросс-культурных исследованиях профессионального становления субъектов высшего образования. Авторы статьи представили результаты кросс-культурных исследований готовности преподавателей высших учебных заведений России, Белоруссии и Польши к работе в инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: кросс-культурные исследования, системный личностно-развивающий подход, концепция личностно-профессионального развития человека, психологическая готовность преподавателей вуза, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Введение

Вводные замечания. Нашим авторским коллективом всегда высоко ценилась методология кросс-культурных исследований. В рамках указанного подхода нами были проведены следующие кросс-культурные исследования: готовности специалистов социальной работы России и Польши к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]; готовности российских и польских студентов направления «социальная работа» к работе с людьми с ОВЗ [2]; проблем трудоустройства выпускников направления «Социальная работа» в России и Польше [9]. Имеется и ряд других преемственных задач, которые мы намечаем решить. Однако, учитывая значимость и социальную востребованность данного направления, считаем целесообразным в вводной части дать несколько расширенную информацию об особенностях подходов, которые применялись и которые предстоит применять в целевых исследованиях обозначенной важной темы.

Актуальная в XXI веке глобализация как противостояние новым вызовам способствует международной интеграции, которая осуществляется в таких областях, как экономическая, военная, политическая, экологическая, культурная, социальная, научная и т.д.

Этому благоприятствует углубление международного разделения труда, бурное развитие международных экономических отношений, растущая интернационализация экономик стран мира, ускорение темпов научно-технического прогресса, повышение степени открытости национальных экономик, усиление однородности экономической жизни на основе базовых для

© Митина Л.М., Кожей С., Асмаковец Е.С., 2020

* **Для корреспонденции:**
Митина Лариса Максимовна
доктор психол. наук, профессор,
главный научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт РАО»
E-mail: mitinalm@mail.ru

большинства стран моделей экономического развития.

Государства постепенно утрачивают возможность самостоятельно справляться со сложными экономическими, социальными, экологическими, научно-техническими, политическими и другими проблемами. Специалисты разных профессиональных областей стремятся к совместному их решению, объединяя свои усилия с усилиями представителей других стран.

Не являются исключением исследователи социальных, педагогических и психологических областей. Последние десятилетия приобретают все больший размах и популярность кросс-культурные исследования, которые дают принципиально новые результаты за счет выхода за пределы одной этнокультуры, одной нации, одной этнической общности, объединяют опыт ученых из разных государств для решения приоритетных задач от фундаментальных исследований до создания инновационных продуктов.

Совместная работа международных коллективов позволяет эффективно использовать опыт и знания ученых, создает базу для дальнейшего взаимовыгодного партнерства, способствует повышению качества исследований, дает возможность повышать свою квалификацию. Специалисты получают возможность в процессе совместной работы познакомиться с моделями организации научной деятельности, проводимыми междисциплинарными исследованиями, а также обмениваться знаниями со своими зарубежными коллегами.

Методология кросс-культурных исследований. Кросс-культурные исследования берут свое начало в XIX веке в рамках антропологии и этнографии. Уже во второй половине XX столетия в зарубежной науке кросс-культурные исследования получили статус самостоятельного направления. А в последние десятилетия истекшего века словообразование «кросс-культурный» прочно вошло в терминологию многих дисциплин гуманитарного направления (психология, социология, лингвистика, культурология и т.д.) [3, 8, 10 и др.]. Сегодня кросс-культурные исследования являются одним из наиболее влиятельных эмпирико-научных направлений, значительно расширяющих возможности сравнительных исследований в рамках этих научных областей.

Но, несмотря на то, что многие зарубежные и отечественные исследователи занимались как сравнительным изучением разных культур (Д. Бидни, Ф. Боас, А. ван Геннеп, Р.Г. Доуи, Д.Л. Дэвис, А. Кафанье, Кл. Клакхон, А. Кребер, М. Коул, А.Р. Лурия, Б. Малиновский, Дж.П. Мердок, Л.Г. Морган, Р. Низбетт, А.Р. Радклифф-Браун, Э.Б. Тайлор, Л. Уайт, К. Уисслер, Д. Фейблман, 3. Фрейд, Дж.Фрэйзер, М.Дж. Херсковиц, Э. Эванс-Придчард, М. Эмбер и др.), так и методологическими проблемами кросс-культурных исследований (М.М. Бахтин, А. ван Геннеп, М.С. Каган, А.Л. Кребер, Б. Малиновский, Д. Мацумото, Дж. Мердок, Л.Г. Морган, Э. Тайлор, Г.А. Ферапонто, Дж. Фрэйзер, Л. Уайт, Э. Эванс-Причард и др.), до сих пор существуют проблемы, связанные с выбором методологического подхода, методов, процедуры, выборки кросс-культурного исследования.

Например, только в психологии существует целый ряд различных методологических подходов: биологический, бихевиористский, гуманистический, деятельностный, дуалистический, информационный, когнитивный, психоаналитический, социально-психологический, структуралистский, функционалистский, эклектический, культурно-исторический, системно-деятельностный и т.д.

Сегодня в современной психологии создаются новые методологические подходы, представленные в науках интеграционно-синтезирующего плана, смысла и характера, которым принадлежит особая роль в понимании и изучении человека – «новосистемные» подходы: системно-эволюционный, системно-синергетический, системогенез и др.

Перечисленные выше научные подходы существенно различаются между собой. Каждый из них выработал свой класс представлений и соответствующих понятий, не выводящихся из какой-либо одной, общей для них категории. В то же время они взаимодополняют и взаимополагают друг друга и поэтому могут быть объединены в рамках единого системного личностно-развивающего подхода.

Значение системного личностно-развивающего подхода. Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ профессиональной деятельности человека [5] вытекает из системы философско-психологических воззрений на феномен жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. В русле этого подхода используются идеи культурно-исторической детерминации развития психики (Л.С. Выготский), в которой сформулирован принцип саморазвития личности. Идея субъектной детерминации жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.). Идея деятельностной детерминации (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.) основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. Идея системной детерминации (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, В.Д. Шадриков и др.) позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики.

Системная методология была использована для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития человека и понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы [6].

Основное содержание системной теории личностно-профессионального развития человека заключается в следующем:

- Раскрытие структурных особенностей каждого пространства профессионального труда (деятельности, общения, личности), предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность.

- Выделение качественной определенности и качественной специфичности системообразующих факторов (интегральных личностных характеристик), обусловливающих в совокупности эффективность целостной системы.

- Выявление особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, то есть установление закономерностей процессуальной, функциональной организации.

- Установление закономерностей видоизменения системы личностно-профессионального развития человека, характеризующих альтернативные стратегии жизнедеятельности: развития и адаптации.

- Определение комплекса психологических условий личностно-профессионального развития субъекта, обеспечивающих трансформационные процессы восстановления системы в целом, в которых формирующиеся потенциальности в виде рефлексивного ресурса самосознания личности обусловливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований – интегральных личностных характеристик, посредством которых человек творит себя [5, с.12].

Согласно концепции профессионального развития личности, субъектность обусловлена высоким уровнем развития интегральных личностных характеристик: *направленности, компетентности, гибкости* [5].

Направленность в более узком смысле определяется в данной концепции как профессионально-значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности и обусловливающее ее индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности, побуждающих личность к ее утверждению в деятельности и общении.

Компетентность, согласно концепции, включает в себя знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности.

Гибкость – интегральная характеристика личности, – сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обусловливающие способность субъекта легко отказываться от несоответствующих ситуации или задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Гибкость, вне зависимости от вида (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная), представляет собой сочетание двух психологических характеристик; одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, другая – наоборот, – ее изменчивость, спонтанность.

Выделенные интегральные характеристики личности инвариантны, они являются психологической основой, необходимой во всех видах деятельности (хотя и в разной степени). Каждая интегральная характеристика представляет собой определенную комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного функционирования в рамках той или иной конкретной профессии. Интегральные характеристики, объединяясь в сложные констелляции, обусловливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность, жизнестойкость субъекта деятельности.

Из всех существующих методологических подходов системный личностно-развивающий подход является наиболее продуктивным в изучении профессионального становления человека, так как позволяет максимально полно учесть многогранность этого феномена, в частности, в рамках кросс-культурных исследований: осуществлять сравнительный анализ, содержательное описание психологических основ профессиональной деятельности специалистов разных стран, их профессиональной подготовки, обучения в вузах, профессиональной готовности к работе, в частности, к работе с разными категориями населения; разработку концептуальных основ, технологии и психологического сопровождения профессионального становления специалистов.

В настоящей работе представлены результаты исследований готовности преподавателей университетов России, Белоруссии, Польши к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Методика

В соответствии с концепцией профессионального развития личности Л.М. Митиной [5] мы рассматривали готовность преподавателя вуза к работе в инклюзивной системе образования как сложное интегративное профессионально-личностное образование, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого.

Когнитивный компонент представляет собой систему знаний о людях с ограниченными возможностями здоровья (ограничениях, индивидуальных особенностях и личностных качествах таких людей), о специфике взаимодействия с ними, представления о себе как преподавателе, который обучает данную категорию студентов,

знание технологий, методов и форм обучения, оптимальных для студентов с ОВЗ.

Эмоциональный компонент – это отношение преподавателей к студентам с ОВЗ. Это готовность преподавателей к принятию таких студентов, позволяющая «принять саму идею инклюзивного образования, а вместе с этим признать ценность каждого обучающегося ...» [4, с. 80]. Эмоциональный компонент является стимулом и играет важную роль в определении направленности поведения и способов его реализации, в частности, в отношении лиц с ОВЗ.

Поведенческий компонент готовности преподавателя к работе со студентами с ОВЗ – это выбор стратегии поведения на основе оценки ситуации, партнера по взаимодействию и своих возможностей, это опыт взаимодействия с данной категорией студентов.

Три компонента готовности взаимосвязаны и взаимозависимы. Изменение в одном компоненте обуславливает соответствующие изменения в других компонентах. Мы считаем, что эффективной профессиональной деятельности преподавателя вуза способствуют знания о личности студентов с ОВЗ и особенностях их здоровья, положительное к ним отношение, принятие и опыт общения с ними.

Нами было осуществлено исследование готовности преподавателей высших учебных заведений к инклюзивному образованию. В рамках данного исследования было проведено анкетирование 119 преподавателей вузов России (67 человек), Беларуси (27 человек) и Польши (25 человек).

Среди респондентов 108 человек – женщины, 11 человек – мужчины. Анкетирование проводилось онлайн в период январь – февраль 2018 года. Анкета состояла из трех видов вопросов: открытых (предполагающих самостоятельную формулировку ответа респондентом), закрытых (содержащих один или несколько вариантов возможных ответов) и полузакрытых (дающих возможность уклониться от выбора указанных альтернатив, имея возможность ответить по-своему). В качестве экспертов выступили специалисты в области инклюзивного образования в вузе из России, Беларуси и Польши.

Стаж профессиональной деятельности преподавателей в высшем учебном заведении – от 1 года до 46 лет. Средний стаж по выборке – 18,9 лет. Возраст – от 28 до 75 лет. Средний возраст респондентов – 46,9 лет .

Проведенное нами исследование позволило определить степень готовности преподавателей вузов к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты

Когнитивный компонент готовности. По мнению большинства преподавателей России, Республики Беларусь и Польши, включению лиц с ОВЗ в образовательный процесс препятствует, в первую очередь, отсутствие необходимой инфраструктуры, во вторую – отсутствие адаптированных программ, в третью очередь – психологическая готовность самих лиц с ОВЗ к обучению в вузе, преподавателей и других студентов (рис. 1). Нужно отметить, что применение φ-критерия Фишера значимых различий в оценках преподавателей трех стран не выявило.

Таким образом, преподаватели трех стран считают, что самым главным условием обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья является не психологическая готовность самих преподавателей и студентов, а необходимая инфраструктура (пандусы, подъемники, специально оборудованные аудитории и т.д.). Мы можем предположить, что такие ответы свидетельствуют либо о неверии преподавателей в свои силы и возможности, либо о нежелании преподавателей нести ответственность за организацию обучения данной категории студентов, а перекладывать ее на администрацию вузов. Либо, уже имея опыт взаимодействия с такими студентами, понимают, что именно отсутствие специальной инфраструктуры вызывает большие трудности в обучении студентов с ОВЗ.

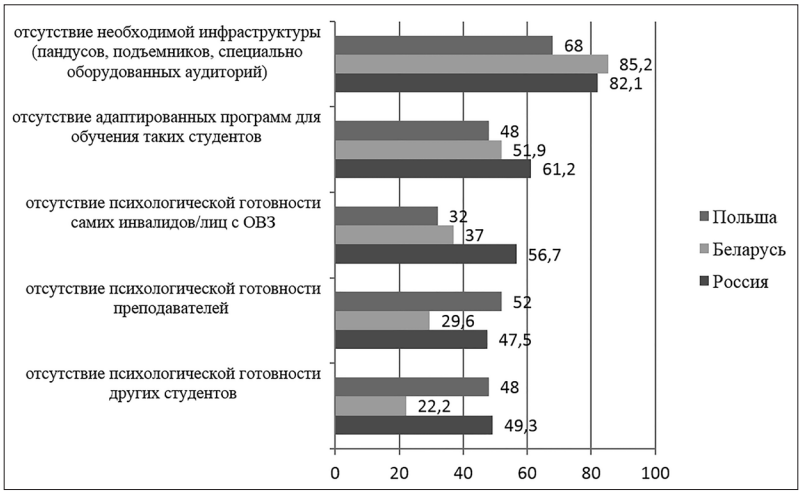

Рис. 1. Условия, препятствующие включению лиц с ОВЗ в образовательный процесс, %

Большинство опрошенных считает, что программу обучения в вузе смогут освоить все студенты с ОВЗ, кто способен быть включенным в аудиторный учебный процесс без специального сопровождения (рис. 2). 5% респондентов уточнили, что это могут быть «все, у кого интеллект позволяет освоить программу. Слух, зрение, ходьба – все решаемо, интеллект – нет», «все, кроме инвалидов по психическому заболеванию и лиц, имеющих личностные расстройства», «интеллектуально развитые», «любой, кто способен достичь образовательных целей, используя различные формы поддержки».

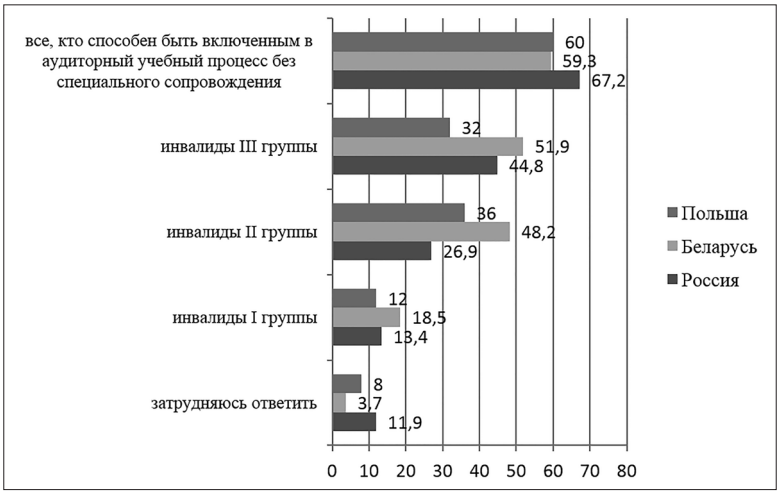

Рис. 2. Представители групп инвалидности, способные освоить программу обучения в вузе, %

Значимых различий в оценках преподавателей трех стран не обнаружено. По мнению преподавателей, чем значительнее тяжесть функциональных нарушений в организме, тем в меньшей степени студенты-инвалиды способны освоить программу обучения в вузе. Возможно, нежелание сталкиваться с трудностями в процессе работы со студентами с ОВЗ или уже имеющийся опыт такой работы повлияли на такое распределение ответов респондентов.

Подтверждением данного вывода служат и ответы преподавателей на вопрос: «Представители каких групп инвалидности способны проходить обучение в вузе, будучи включенными в аудиторный учебный процесс вместе с другими студента-

ми?» У респондентов есть сомнение в том, что студенты-инвалиды, будучи включенными в аудиторный учебный процесс совместно с другими студентами, смогут освоить программу вуза (рис. 3). Хотя преподаватели полностью не исключают возможность освоения вузовской программы лицами с разной степенью инвалидности, но считают, что чем значительнее степень инвалидности, тем меньше вероятность того, что такие студенты смогут освоить программу обучения в вузе. Значимых различий в ответах преподавателей из разных стран также не выявлено.

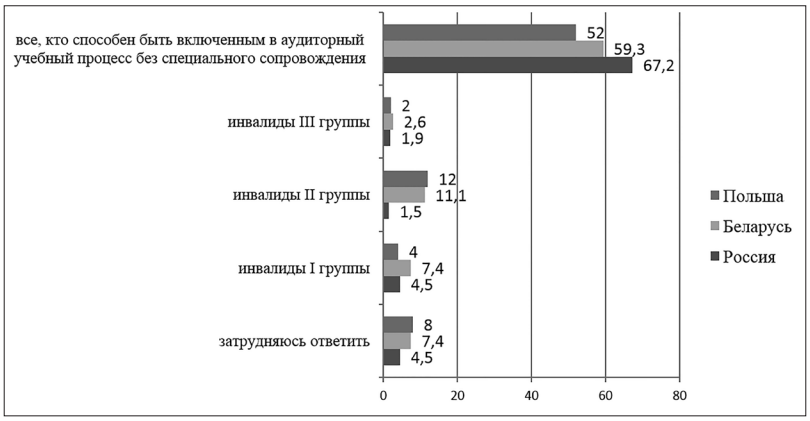

Рис. 3. Представители групп инвалидности, способные проходить обучение в вузе, будучи включенными в аудиторный учебный процесс вместе с другими студентами, %

Оптимальной формой обучения для студентов III группы (легкой степени) инвалидности большинство преподавателей считает полное включение в студенческую группу, для студентов II группы (умеренная степень) и I группы (значительная степень) инвалидности – смешанную форму (табл. 1). Нужно отметить, что дистанционное обучение представители трех стран не считают оптимальной формой обучения студентов с ОВЗ.

Некоторые преподаватели отметили, что выбор оптимальной формы обучения для студентов с разной степенью инвалидности зависит от «тяжести заболевания», «заболевания, являющегося причиной инвалидности, компенсированности дефекта», «характера инвалидности и подготовленности и педагогов, и студентов». «Для любых студентов оптимально индивидуальное обучение», например, «инвалидность I группы может быть разной, и для каждого из них будет оптимальной своя форма обучения».

Несмотря на схожие тенденции в распределении ответов преподавателей России, Польши и Беларуси, в отличие от польских преподавателей, среди российских респондентов в 2,5 раза меньше тех, кто считает, что для данной категории студентов оптимальной формой обучения является полное включение в студенческую группу (инклюзивное образование). В отличие от российских коллег, ни один польский респондент не считает, что дистанционное обучение посредством современных технических средств оптимально для студентов II группы инвалидности.

Выявлены значимые различия в преобладании мнения о полном включении студентов III группы инвалидности респондентов из России и Польши (φ=3,97, при p=0,000), Беларуси и Польши (φ=2,66, при p=0,003). Среди польских преподавателей значимо больше тех, кто считает, что именно полное включение в студенческую группу является оптимальной формой обучения студентов инвалидности III группы.

Таким образом, несмотря на высказанное некоторыми преподавателями мнение о том, что «выбор оптимальной формы обучения должен зависеть не от группы (степени) инвалидности, а от характера заболевания», что «важную роль в освоении программы вуза играют актив-

ность и желание самих студентов с ОВЗ и специальные условия образовательной среды»; среди большинства респондентов преобладает убеждение в том, что чем значительнее степень инвалидности, тем меньше вероятность того, что для таких студентов оптимальной формой обучения будет инклюзивное образование, то есть полное включение лиц с ОВЗ в студенческую группу.

Таблица 1

Оптимальные формы обучения для студентов с разной степенью инвалидности

Группы инвалидности	Страны	Формы обучения		
		полное включение в студенческую группу (инклюзивное образование) кол-во (%)	дистанционное обучение посредством современных технических средств кол-во (%)	смешанная форма: индивидуальный график, позволяющий совмещать обучение в группе и дистанционную форму кол-во (%)
студенты III группы инвалидности	Россия	56,7	7,5	32,8
	Беларусь	66,7	3,7	29,6
	Польша	96,0	0	4,0
студенты II группы инвалидности	Россия	17,9	6,0	74,6
	Беларусь	25,9	7,4	63,0
	Польша	44,0	0	56,0
студенты I группы инвалидности	Россия	3,0	29,9	62,7
	Беларусь	11,1	18,5	66,7
	Польша	20,0	4,0	76,0

По мнению опрошенных преподавателей, у студентов с ОВЗ в большей степени будут вызывать трудности такие виды учебной деятельности, где студент должен быть максимально самостоятельным, активным в коммуникациях с другими людьми, отвечать за результат своей учебной деятельности: прохождение учебной практики, публичные выступления (рис. 4).

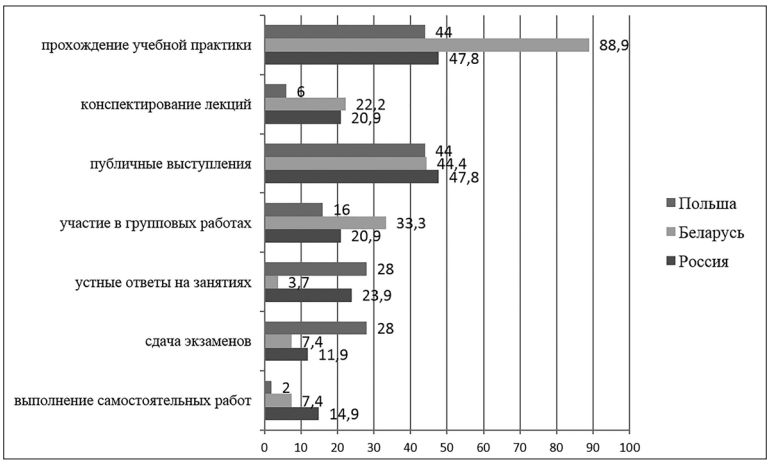

Рис. 4. Виды учебных работ в вузе, которые будут вызывать наибольшие трудности у студентов с ОВЗ, %

Нами были выявлены значимые различия в распределении ответов респондентов разных стран. В отличие от российских (φ=2,21, при p=0,014) и белорусских (φ=1,64, при p=0,05) коллег, среди польских преподавателей значимо больше тех, кто считает, что конспектирование лекций вызывает наибольшие трудности для студентов с ОВЗ. Это связано с большей доступностью обучения в вузе для студентов с нарушением двигательной функции в Польше, поэтому у польских преподавателей больше практики работы с данной категорией студентов и, следова-

тельно, знание проблем и трудностей в их обучении.

По сравнению с российскими (φ=3,46, при p≤0,000) и польскими преподавателями (φ=2,77, при p≤0,002), среди белорусских респондентов значимо больше тех, кто уверен, что прохождение учебной практики будет вызывать наибольшие трудности у студентов с ОВЗ.

Таким образом, несмотря на то, что каждый пятый преподаватель отметил, что учебные трудности студентов с ОВЗ зависят от «характера ограничений», «типа инвалидности», «особенностей заболевания», «диагноза», «индивидуальных особенностей», «личности» студентов, преподаватели уверены, что студенты с ограниченными возможностями здоровья не самостоятельные и для них менее трудными являются виды учебной деятельности, где можно работать в группе, выполнять задания вместе с другими студентами, где ответственность за выполнение задания и самостоятельность для студента с ОВЗ минимальна и т.д.

Среди студентов с ОВЗ преподаватели выделяют категории, с которыми сложно работать. Наибольшие трудности в работе преподавателей вузов вызывают студенты с психическими нарушениями, нежели студенты с нарушениями зрения, слуха или с нарушением двигательной функции (табл. 2). 40,3% всех респондентов назвали только одну категорию студентов, с которой трудно работать, – это студенты с психическими нарушениями. Результаты исследования Е.В. Самсоновой и В.В. Мельниковой показали, что только 3% опрошенных педагогов готовы работать с данной категорией учащихся в связи со сложностью работы с данной категорией обучающихся [7]. Мы видим схожие тенденции в оценке трудностей преподавателями из разных стран, возникающих в работе с разными категориями студентов с ОВЗ. Значимых межгрупповых различий между оценками преподавателей не выявлено.

Таблица 2

Категории студентов с ОВЗ, с которыми сложно работать

Категории студентов	Россия кол-во (%)	Беларусь кол-во (%)	Польша кол-во (%)
с психическими нарушениями	88,1	88,9	76,0
с нарушениями зрения	32,8	25,9	36,0
с нарушениями слуха	35,8	22,2	36,0
с нарушением двигательной функции	32,8	3,7	12,0
со всеми категориями легко работать	0	0	8,0

Нужно отметить, что отдельные преподаватели отмечают, что испытывают сложности в работе «со студентами с церебральным параличом» и «со студентами с физическими недостатками». Встречаются и такие высказывания: «Со всеми трудно, поскольку они сильно выбиваются из учебного процесса»; «со всеми есть проблемы разной степени сложности»; «с любым студентом работать трудно. Трудности разного характера». Опрошенные считают, что сложности в работе со студентами с ОВЗ зависят от «индивидуального развития студента», «только от личностных качеств студента», «большого индивидуального своеобразия». В работе со студентами «с психическими нарушениями …. все зависит от многих факторов, в первую очередь от личностных особенностей студента и преподавателя, а также от специальности», по которой обучается такой студент; «в каждой категории своя специфика, которую нужно освоить», «в каждом случае требуется знание дополнительных методик (Брайль, язык жестов и пр.)»; «сложности везде разные! Может вообще не быть сложностей».

Данные результаты свидетельствуют о том, что преподаватели не обладают достаточными знаниями об особенностях студентов с ОВЗ или не верят в возможности их успешного обучения в вузе, не считают

их достаточно самостоятельными и способными к такому обучению.

Для максимального удовлетворения образовательных потребностей студентов с ОВЗ преподавателям необходимо ознакомиться с требованиями к организации образовательной деятельности для лиц с ОВЗ и с адаптированной образовательной программой для обучения лиц с ОВЗ, участвовать в программах дополнительного профессионального образования, посвященных проблемам работы со студентами с ОВЗ (рис. 5).

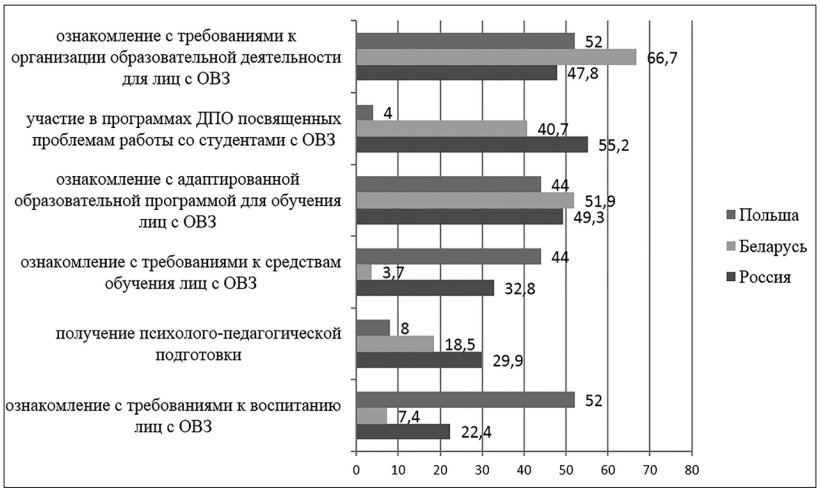

Рис. 5. Дополнительные знания, необходимые для наилучшего удовлетворения образовательных потребностей студентов с ОВЗ, в которых нуждаются преподаватели вузов, %

Среди польских преподавателей значимо больше тех, кто нуждается в ознакомлении с требованиями к воспитанию лиц с ОВЗ (φ=1,66, при p=0,049), чем среди белорусских.

Некоторые преподаватели отметили, что нуждаются в знаниях о «возможностях обучения студентов-инвалидов, которые предоставляет данное учебное заведение», «возможностях их дальнейшей профессиональной социализации», об «организации учебного процесса, ориентированного на людей с ОВЗ», «правилах и порядке оказания помощи таким лицам в экстренных случаях». Они считают, что должны «ознакомиться с требованиями в отношении образования лиц с ограниченными возможностями здоровья», «уметь проектировать индивидуальные методики обучения для всех категорий студентов». В то же время есть мнение о том, что «каждый педагог в состоянии найти нужные ему сведения или специалистов, способных помочь, если он заинтересован в успехе учебного процесса».

Таким образом, по мнению респондентов, они в большей степени нуждаются в знаниях организации обучения, требований к нему и методики преподавания студентам с ОВЗ, нежели в психолого-педагогической подготовке. Большинство преподавателей либо уверено, что обладает достаточной психолого-педагогической подготовкой для работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья, либо считает незначимой данную подготовку для удовлетворения образовательных потребностей студентов с ОВЗ, снимая с себя ответственность за успешность процесса обучения таких студентов и перенося ее на техническое, методическое и информационное обеспечение.

Данный вывод подтверждает анализ ответов на вопрос: «Какие дополнительные требования к образовательной деятельности нужно выполнять в связи с пополнением студентов за счет молодежи с ОВЗ?».

По мнению преподавателей, в связи с увеличением в вузе контингента с ОВЗ нужно, во-первых, технически оснастить

помещения (доступность образовательной среды, специализированная техника и компьютеры), увеличить количество специалистов, сопровождающих процесс обучения студентов с ОВЗ (сурдопереводчиков, тифлопедагогов, тьюторов), активно развивать дистанционные формы обучения. Во-вторых, важно обратить внимание на формирование благоприятного микроклимата в студенческих группах и педагогическом коллективе. В-третьих, использовать адаптированные программы, вносить коррективы в методическое обеспечение курсов, проводить дополнительную психолого-педагогическую подготовку преподавателей (рис. 6).

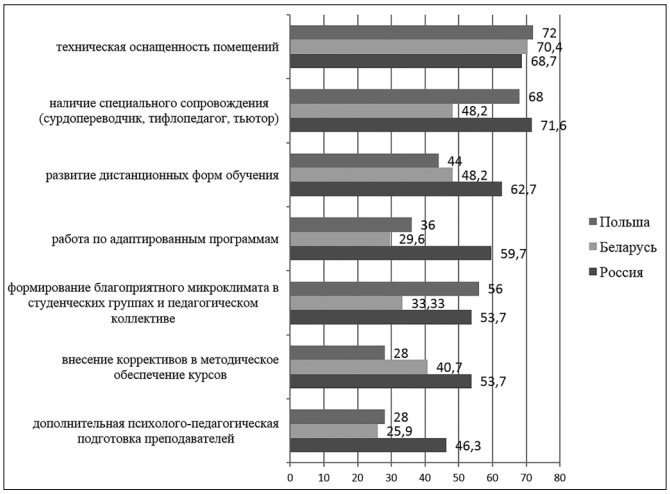

Рис. 6. Дополнительные требования к образовательной деятельности в связи с пополнением студентов за счет молодежи с ОВЗ, %

То есть, преподаватели отводят главную роль в организации обучения студентов с ОВЗ в вузе техническому и методическому оснащению и сопровождению. Важно, что респонденты понимают необходимость участия в этом процессе других специалистов, сопровождающих процесс обучения студентов с ОВЗ (сурдопереводчиков, тифлопедагогов, тьюторов и т.д.), и в то же время занижают свою роль в обучении таких студентов.

Немногие преподаватели отметили, что важно «освоение преподавателями проектирования методик индивидуального обучения», проведение «курсов психологической подготовки лиц с ОВЗ к обучению в вузе», «развитие отдельных специализаций, адаптированных для людей с ОВЗ». Респонденты предлагали уменьшить количество аудиторной нагрузки для преподавателя (контактной нагрузки – лекции и консультации), либо включить дополнительное количество часов, отводимых на консультацию студентов с ОВЗ, а также отмечали важность «создания имиджа университета как доступного вуза для инвалидов для того, чтобы все студенты и сотрудники понимали, что это вуз специфический и в нем особые правила работы».

Было высказано мнение и о том, что «не каждый человек, здоровый или с ограниченными возможностями, должен учиться в вузе, потому что тогда не может быть и речи об уровне и результатах, мы только делаем из обучения хобби»; «нет необходимости привлекать широкий круг молодежи с инвалидностью, потому что это возможно далеко не на всех специальностях».

92,4% опрошенных считают, что для студентов с ОВЗ нужно разрабатывать индивидуальные планы обучения, из них 70,6% выборки отметили, что эти планы должны учитывать индивидуальное состояние здоровья каждого такого студента. Причем, среди белорусских респондентов в этом уверено большее число преподавателей, чем среди российских (φ=1,67, при p=0,047).

Мы можем сделать вывод, что преподаватели понимают, что обучение студентов данной категории должно отличаться от обучения остальных студентов, в частности, учитывать возможности здоровья, личностные особенности студентов с ОВЗ; поэтому они считают необходимым разрабатывать индивидуальные планы обучения таких студентов.

Подводя итог изучения когнитивного компонента готовности к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья преподавателей вуза, нужно отметить, что преподаватели понимают важность организации процесса обучения в вузе студентов с ОВЗ – технической, информационной, методической. Респонденты владеют недостаточными знаниями о личностных особенностях студентов с ОВЗ, особенностях их ограничений, технологиях и методах обучения таких студентов, в связи с чем занижают свою роль в эффективности данного процесса, считая наименее важной психолого-педагогическую подготовку профессорско-преподавательского состава для работы со студентами с ОВЗ.

Эмоциональный компонент готовности. Большинство преподавателей позитивно оценивает рост количества молодых людей с ОВЗ, обучающихся в вузе (рис. 7). Причем, польских (φ=1,64, при p=0,05) и белорусских (φ=2,14, при p=0,016) респондентов, высказывающих такое мнение, значимо больше, чем российских. Мы думаем, что это связано с лучшей технической, информационной и методической поддержкой обучения студентов данной категории в вузах этих стран, что влияет на позитивный настрой преподавателей.

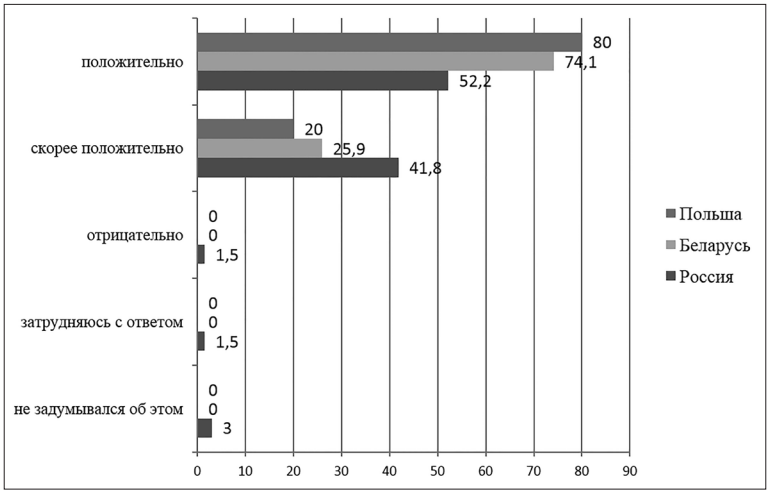

Рис. 7. Отношение преподавателей вузов к росту количества студентов с ОВЗ, %

Многие респонденты полагают, что отношение профессорско-преподавательского состава к студентам с инвалидностью или с ОВЗ должно носить особый характер, акцентируя внимание на том, что нужно создавать индивидуальные траектории для таких студентов, учитывая их особенности. Значимых различий во мнениях преподавателей разных стран выявлено не было. Например: «Скорее да. Поскольку все равно для таких студентов потребуется специальная среда (оборудование, условия и т.д.). Соответственно, придется корректировать лекционные материалы, программу практикумов. А вот в плане деловых отношений – нет. Поскольку хоть и с ограниченными возможностями, но он – студент, значит, понимает уровень своей ответственности, если уж пришел за знаниями».

Особое отношение преподавателей к студентам с ОВЗ должно проявляться, в первую очередь, в предоставлении возможности дополнительного консультирования преподавателями в ходе учебного процесса. Меньшая часть респондентов уверена, что особое отношение к студентам с ОВЗ

нужно проявлять через лояльное отношение при оценке результата учебной деятельности таких студентов, через снижение требований к ним и оказание помощи студентам с ОВЗ при сдаче экзаменов (рис. 8). В распределении ответов среди преподавателей России, Беларуси и Польши значимых различий не обнаружено.

Рис. 8. Признаки особого отношения преподавателей к лицам с ОВЗ в процессе обучения в вузе, %

Преподаватели отмечают, что особое отношение к студентам с ОВЗ должно проявляться в «индивидуальном подходе», «учете их особых потребностей и способов овладения знаниями», «гибкости, индивидуальном контакте», «дополнительных часах на реализацию предмета», «выделении дополнительного времени для работы с такими студентами, коррекции лекций и учебных заданий», «разработке специальных заданий для аттестации студентов с ОВЗ», «приобретении необходимой аппаратуры», «выборе адекватных методов и средств обучения», «толерантном отношении, уважении субъектности человека, его прав и интересов», «компетентной поддержке в достижении всех результатов обучения».

Таким образом, для большинства респондентов более лояльное отношение преподавателей при оценке результатов учебной деятельности, снижение требований со стороны преподавателей и администрации в процессе обучения и оказание помощи при сдаче экзаменов не представляются уместными в качестве проявления особого отношения к студентам с ОВЗ со стороны профессорско-преподавательского штата. Преподаватели подчеркивают важность использования индивидуального подхода к студентам с ОВЗ с учетом их индивидуальных особенностей, который обнаруживается во взаимодействии с данной категорией студентов, в выборе методов обучения, в методическом сопровождении.

Подводя итог изучения эмоционального компонента готовности преподавателей вуза к работе со студентами с ОВЗ, нужно обратить внимание на то, что в целом преподаватели положительно относятся к увеличению в вузе числа студентов с ОВЗ. Они считают, что отношение профессорско-преподавательского состава к студентам с инвалидностью и ОВЗ должно носить особый характер, акцентируя внимание на создании индивидуальных траекторий для таких студентов, учитывая их особенности.

Поведенческий компонент готовности. Большинство преподавателей имеет опыт работы со студентами с ОВЗ (62,7% российских, 85,2% белорусских и 100% польских респондентов). Причем, среди польских респондентов таких преподавателей значимо больше, чем среди россий-

ских (φ=5,21, при p≤0,001) и белорусских (φ=2,75, при p=0,002). Преподавателей с таким опытом работы среди белорусских респондентов значимо больше, чем среди российских (φ=2,02, при p=0,022). Таким образом, российские респонденты имеют меньше опыта работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья, нежели польские и белорусские. Это связано с более ранним внедрением инклюзивного образования в Польше и Республике Беларусь, нежели в России.

Более половины опрошенных преподавателей сталкивались с трудностями в процессе работы со студентами с ОВЗ (70,2% российских, 55,6% белорусских и 60% польских респондентов). По мнению респондентов, эти трудности зависят от причин ОВЗ, личностных особенностей студентов с ОВЗ, возможностей образовательного процесса, готовности преподавателей к работе с такими студентами (знания, отношение, опыт) и их родственниками и опекунами, а также от готовности одногруппников обучаться вместе со студентами с ОВЗ.

Преподаватели, имеющие опыт взаимодействия и работы со студентами с ОВЗ, констатировали больше специфических и конкретных трудностей, чем преподаватели, у которых не было опыта работы с данными студентами. Например, слабовидящие и невидящие студенты испытывают трудности перемещения и конспектирования лекций; слабослышащие и неслышащие – трудности в усвоении без сурдоперевода; студенты с нарушением двигательной функции – трудности передвижения; студенты с психическими нарушениями – трудности без помощи специализированного медицинского персонала.

Все преподаватели готовы дополнительно помогать лицам с ОВЗ, нуждающимся в поддержке и помощи в учебе; более половины опрошенных готовы это делать безоговорочно, остальные – только в случае просьбы со стороны студентов (табл. 3). Среди российских респондентов было высказано мнение о том, что «по возможности хотелось бы этого избежать». В ответах представителей из России, Беларуси и Польши значимых различий не выявлено, то есть тенденции готовности дополнительной помощи студентам с ОВЗ у преподавателей разных стран сходны.

Таблица 3

Готовность преподавателей дополнительно помогать студентам с ОВЗ

Ответы преподавателей	Россия кол-во (%)	Беларусь кол-во (%)	Польша кол-во (%)
да, безусловно	53,7	51,8	64,0
да, в случае просьбы с их стороны	41,8	48,2	36,0
по возможности хотел(а) бы этого избежать	4,5	0	0
нет, не буду	0	0	0

Большинство преподавателей готово работать в группах, включающих в свой состав студентов с ограниченными возможностями здоровья, при условии необходимого обустройства рабочих мест в аудиториях, технического и медицинского сопровождения данной категории студентов (рис. 9). Каждый четвертый респондент считает, что не нужно создавать никаких специальных условий, отмечает готовность работать в актуальных условиях; каждый пятый респондент готов работать с такими студентами только при условии дополнительной оплаты (данный ответ выбрали более 20% белорусских и российских преподавателей и ни один польский респондент). В дополнительной психолого-педагогической подготовке большинство преподавателей не нуждается. Тем не менее применение φ-критерия Фишера значимых различий в распределении ответов преподавателей не выявило.

Рис. 9. Условия, при которых преподаватели готовы работать в группах, включающих в свой состав студентов с ОВЗ, %

Таким образом, по мнению большинства респондентов, им для работы со студентами с ОВЗ нужно организационное, техническое и медицинское сопровождение, то есть помощь команды специалистов, а в дополнительной психолого-педагогической подготовке они не нуждаются. Мы считаем, что это еще одно подтверждение стремления преподавателей не брать всю ответственность на себя в работе со студентами с ОВЗ или отсутствия уверенности в собственных способностях работать в группах студентов, в которых обучаются студенты с ОВЗ, без организационной, технической и медицинской поддержки.

Большое значение для работы преподавателей со студентами с ОВЗ имеет специальная подготовка к такой работе профессорско-преподавательского состава, – так отметили 83,2% всех респондентов. Но такую подготовку прошли единицы российских и белорусских и ни один – из польских преподавателей, принимавших участие в исследовании (22,4% российских, 22,2% белорусских и 0% польских респондентов).

Подводя итог изучения поведенческого компонента готовности к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья преподавателей вуза, нужно особо выделить то обстоятельство, что большинство опрошенных имело опыт работы со студентами с ОВЗ, в процессе которого испытывало трудности, связанные с личностными особенностями, поведением, ограничениями студентов с ОВЗ. При этом, чем шире опыт такого взаимодействия, тем более конкретные трудности были названы преподавателями. Те респонденты, кто не имел опыта работы со студентами с ОВЗ, тоже отметили возможность возникновения таких трудностей, только не конкретизируя их. Преподаватели готовы дополнительно помогать рассматриваемой категории студентов и работать с ними, но при условии организационной, технической, медицинской поддержки. Единицы готовы работать в тех условиях, которые существуют на данный момент в вузе. Несмотря на то, что большинство респондентов понимает важность специальной подготовки профессорско-преподавательского состава к работе со студентами с ОВЗ, мало кто из опрошенных прошел такую подготовку.

Заключение

Результаты, полученные в осуществленном исследовании, обнаруживают следующие особенности компонентов готовности преподавателей вузов к работе со студентами с ОВЗ.

Когнитивный компонент. Преподаватели понимают важность организации

процесса обучения в вузе студентов с ОВЗ, выдвигая на первое место техническое, информационное и методическое сопровождение. Психолого-педагогическая подготовка профессорско-преподавательского состава считается менее важной. Поэтому знания личностных особенностей студентов с ОВЗ, особенностей их ограничений, технологий и методик обучения таких студентов, которыми владеют преподаватели вузов, – недостаточны.

Эмоциональный компонент. В целом преподаватели положительно относятся к росту числа студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе. Они полагают, что отношение профессорско-преподавательского состава к студентам с инвалидностью и ОВЗ должно носить особый характер, акцентируя внимание на создании индивидуальных траекторий для таких студентов с учетом их особенностей.

Поведенческий компонент. Большинство преподавателей имело опыт работы со студентами с ОВЗ, в процессе которого испытывали трудности, связанные с личностными особенностями, поведением, ограничениями студентов с ОВЗ. Преподаватели готовы дополнительно помогать данной категории студентов и работать с ними, но при условии организационной, технической, медицинской поддержки. Несмотря на то, что большинство респондентов понимает важность специальной подготовки профессорско-преподавательского состава к работе со студентами с ОВЗ, мало кто из преподавателей прошел такую подготовку.

Были выявлены особенности готовности преподавателей вузов к работе со студентами с ОВЗ разных стран. В связи с тем, что в Польше и Беларуси раньше, чем в России, началось внедрение инклюзивного обучения на всех уровнях образования, представители этих стран в большей степени готовы к работе с этой категорией студентов в связи с наличием в вузах указанных стран технического, информационного и методического сопровождения. Но независимо от этого у респондентов всех стран были установлены сходные тенденции в развитии компонентов готовности: преподаватели владеют недостаточными знаниями в области обучения лиц с ОВЗ, поэтому занижают свою роль в эффективности данного процесса.

Таким образом, каждый из трех компонентов готовности преподавателей вуза работать со студентами с ограниченными возможностями здоровья требует коррекции или развития. В первую очередь, нужно начинать со знакомства с особенностями ограничений возможностей здоровья, с личностными особенностями людей с ОВЗ, со спецификой взаимодействия с ними, поскольку первопричина неготовности преподавателей к работе с данной категорией студентов – это незнание особенностей такого контингента. Следующий этап – опыт взаимодействия, работы с такими студентами и параллельно развитие эмоционального компонента готовности (отношение преподавателей к студентам с ОВЗ, к работе и взаимодействию с ними).

Несмотря на трудности и проблемы, которые, по мнению преподавателей, возникают в процессе обучения студентов с ОВЗ в вузе, большая часть преподавателей (78,2% респондентов) оптимистично оценивает перспективы развития инклюзивного образования в системе высшей школы, что, на наш взгляд, служит существенным условием формирования готовности преподавателей вуза к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья.

Итак, системный личностно-развивающий подход позволяет реализовывать кросс-культурные исследования готовности преподавателей вуза к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья на качественно новом уровне: комплексно и методически обеспеченно.

Литература

1. *Асмаковец Е.С.* Готовность к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья специалистов в области социальной работы // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12. – № 3. – С. 30–45.
2. *Асмаковец Е.С., Кожей С.* Готовность студентов направления «социальная работа» к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – Т. 10. – № 2. – С. 38–53.
3. *Ирхин Ю.В.* К вопросу о кросскультурных исследованиях: Восток-Запад // Социологические исследования. – 2005. – № 2. – С. 131–134.
4. *Королева Ю.А.* Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] // Научно-методический журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 77–80. URL: https://e-koncept.ru/2016/56330.htm.
5. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
6. *Митина Л.М.* Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. – М.; СПб.: Нестор-История, 2018. – 456 с.
7. *Самсонова Е.В., Мельникова В.В.* Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 97–112. doi: 10.17759/psyclin.2016050207.
8. Этнопсихологический словарь / Под ред. В.Г. Крысько. – М.: МПСИ, 1999. – 344 с.
9. *Asmakovets E., Koziej S.* Comparative analysis of factors of comparing analysis influencing «Social work» graduates' employment in Russia and Poland / Contemporary university education. Sofia, 2016. – P. 56–63.
10. *Maxwell P.S.* Cluster'analysis in cross-cultural research // Wold Cultures. – 2002. – Vol. 13(1). – P. 22–38.

References

1. Asmakovets YeS. Gotovnost' k rabote s lyud'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya spetsialistov v oblasti sotsial'noy raboty. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya 2019; 12(3):30–45 (in Russian).
2. Asmakovets YeS, Kozhey S. Gotovnost' studentov napravleniya «sotsial'naya rabota» k rabote s lyud'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya 2017; 10(2):38–53 (in Russian).
3. Irkhin YuV. K voprosu o krosskul'turnykh issledovaniyakh: Vostok-Zapad. Sotsiologicheskiye issledovaniya 2005; 2:131–134 (in Russian).
4. Koroleva YuA. Otnosheniye k inklyuzivnomu obrazovaniyu pedagogov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy [Internet]. Nauchno-metodicheskiy zhurnal «Kontsept» 2016; 20:77–80. URL: https://e-koncept.ru/2016/56330.htm (in Russian).
5. Mitina LM. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'yektov obrazovaniya. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2014: 376. (in Russian).
6. Mitina LM. Lichnostno-professional'noye razvitiye uchitelya: strategii, resursy, riski. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya, 2018: 456 (in Russian).
7. Samsonova YeV, Mel'nikova VV. Gotovnost' pedagogov obshcheobrazovatel'noy organizatsii k rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i det'mi s invalidnost'yu kak osnovnoy faktor uspeshnosti inklyuzivnogo protsessa [Internet]. Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya 2016; 5(2): 97–112. doi: 10.17759/psyclin.2016050207 (in Russian).
8. Etnopsikhologicheskiy slovar'. Pod red VG Krys'ko. Moscow: MPSI, 1999: 344 (in Russian).
9. Asmakovets E, Koziej S. Comparative analysis of factors of comparing analysis influencing «Social work» graduates' employment in Russia and Poland. Contemporary university education. Sofia, 2016: 56–63.
10. Maxwell P.S. Cluster'analysis in cross-cultural research. Wold Cultures 2002; 13(1):22–38.

CROSS-CULTURAL STUDIES OF THE READINESS OF A UNIVERSITY TEACHER TO WORK WITH STUDENTS WITH DISABILITIES: A SYSTEMATIC PERSONALITY-DEVELOPING APPROACH

L.M. MITINA[1], S. KOZHEY[2], E.S. ASMAKOVETS[3]

[1] Psychological Institute of the RAE, Moscow, Russia;
[2] Jan Kokhanowski University in Kielce, Poland;
[3] F.M. Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

Cross-cultural research today is one of the most influential empirical and scientific fields, significantly expanding the possibilities of comparative research. The article shows the advantages of using a systematic personality-developing approach in cross-cultural research of the professional formation of higher education subjects. The authors of the article presented the results of cross-cultural studies of the readiness of teachers of higher educational institutions of Russia, Belarus and Poland to work in an inclusive educational environment.

Keywords: cross-cultural research, a systematic personality-developing approach, the concept of personal and professional development of a person, the psychological readiness of university teachers, students with disabilities.

Address:
Mitina L.M., Ph.D., professor,
Senior Researcher, Psychological Institute of RAE
E-mail: mitinalm@mail.ru

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ БАЛАНСА СТРЕСС-ВОССТАНОВЛЕНИЯ И КАЧЕСТВА ЖИЗНИ У СПОРТСМЕНОВ

Е.А. ЦЕХМЕЙСТРУК*, Н.К. ШАЛИНА

[1] *ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», Томск*

В статье представлены результаты исследования спортсменов (38 человек) в возрасте от 16 до 30 лет, занимающихся различными видами спорта. Исследование направлено на изучение взаимосвязей между показателями баланса стресс-восстановления и качества жизни. В исследовании использовались русскоязычные версии опросников «RESTQ-Sport» и «SF-36». По результатам установлены отрицательные взаимосвязи между проявлениями общего и спортивного стресса и психическим здоровьем, а также ролевым функционированием, обусловленным эмоциональным состоянием. Положительная связь отмечена между показателями общего и спортивного восстановления с психическим здоровьем.

Ключевые слова: баланс стресс-восстановления, качество жизни, спортсмены, перетренированность, психическое здоровье.

Введение

В современных научных публикациях особое внимание уделяется вопросу восстановления спортсменов. Исследования, посвященные изучению данной темы, указывают на высокое значение баланса между испытываемым спортсменами стрессом от тренировочно-соревновательной деятельности и процессом восстановления после полученных нагрузок [3, 6]. Качественное восстановление спортсменов представляется существенным фактором профилактики перетренированности и спортивного выгорания, а также одним из актуальных направлений в вопросах сохранения здоровья спортсменов и повышения их качества жизни [1, 5]. При этом отмечается, что исследования проблемы стресса в спорте достаточно многочисленны, однако значение восстановительных процессов стало активно изучаться лишь в последнее время. В связи с этим возникает необходимость уделять внимание данной проблеме в контексте различных тем. В частности, мы полагаем, что дисбаланс процессов стресса и восстановления может негативно отражаться на психологическом здоровье спортсменов, которое в современных публикациях рассматривается через показатели качества жизни [1, 2].

Таким образом, цель настоящего исследования видится в выявлении взаимосвязи между показателями баланса стресс-восстановления и психологическими показателями качества жизни спортсменов.

Методика

Выборку нашего исследования составили 38 спортсменов: 20 девушек (52,6%) и 18 мужчин (47,3%), занимающихся различными видами спорта (легкая атлетика, тяжелая атлетика, самбо, спортивный туризм, фигурное катание, плавание) и нахо-

© Цехмейструк Е.А., Шалина Н.К., 2020

* **Для корреспонденции:**
Цехмейструк Екатерина Александровна
старший преподаватель кафедры генетической и клинической психологии факультета психологии НИ ТГУ
E-mail: mea2887@mail.ru.

дящихся в тренировочном периоде спортивной деятельности. Спортивный стаж составил от 3 до 20 лет (8,78±4,76). Возраст респондентов от 16 до 30 лет (19,8±2,88). Для оценки баланса стресс-восстановления использовали российскую версию опросника «Стресс-восстановление у спортсменов» [4], психологические показатели качества жизни оценивались с помощью методики «SF-36» [7]. Статистическую обработку результатов осуществляли при помощи программы «Statistica17.0». Проверку на нормальность распределения признаков проводили с использованием критериев Шапиро – Уилка. Данные были представлены в виде Me [Q_1; Q_3], где Q_1; – нижний квартиль, Q_3 – верхний квартиль. Для нахождения взаимосвязи между показателями использовался r_s-критерий Спирмена (r_s; p; n).

Результаты и обсуждение

Анализ данных, полученных с помощью психодиагностических методик, показал, что в целом выборка характеризовалась низким уровнем общего и спортивного стресса, уровень спортивного и общего восстановления соответствовал средним значениям (табл. 1).

Таблица 1

Психологические показатели баланса стресс-восстановления у спортсменов – Me [Q_1; Q_3], балл, n=38

Показатели	Значение
Общий Стресс (шкалы: общий стресс, эмоциональный стресс, социальный стресс, конфликты/давление, общая усталость, нехватка энергии, соматические жалобы)	1,68 (0,80; 2,42)
Общее Восстановление (шкалы: успех, социальное восстановление, общее самочувствие, качество сна)	3,65 (3,23; 4,28)
Спортивный Стресс (шкалы: качество перерывов, эмоциональное выгорание, подверженность травме)	1,7 (1,33; 2,25)
Спортивное Восстановление (шкалы: физическое восстановление, спортивная форма, личные достижения, самоэффективность, саморегуляция)	3,55 (2,8; 4,45)

Примечание: опросник «Стресс-восстановление у спортсменов»

При этом стоит отметить, что у 23% (9 человек) уровень спортивного стресса был больше или незначительно меньше, чем уровень восстановления, что является фактором риска возникновения состояния перетренированности [6, 7].

Показали качества жизни в данной выборке соответствуют средним и высоким значениям (табл. 2). Полученные результаты свидетельствуют о достаточно высоком качестве жизни у респондентов. Однако низкие результаты отмечены у 34% (13 человек) по шкале «Жизненная активность», у 13% (5 человек) по шкале «Социальное функционирование», у 36,8% (14 человек) по шкале «Ролевое эмоциональное функционирование», у 22% (9 человек) по шкале «Психическое здоровье». Снижение психологических показателей качества жизни у некоторых спортсменов свидетельствует об ухудшении эмоционального состояния и психологического здоровья в процессе тренировок.

Таблица 2

Психологические показатели качества жизни у спортсменов – Me [Q_1; Q_3], балл, n=38

Показатели	Значение
Жизненная активность (VT)	60 (45; 71,25)
Социальное функционирование (SF)	75 (50; 100)
Ролевое эмоциональное функционирование (RE)	66,67 (33,3; 100)
Психическое здоровье (MH)	68 (51; 85)

Примечание: методика «SF-36»

Проведенный корреляционный анализ продемонстрировал наличие взаимосвязей между показателем «психическое здоровье» и шкалами «общий стресс» (r_s=-0,649; p=0,000; n=38), «эмоциональный стресс» (r_s=-0,728; p=0,000; n=38), «социальный стресс» (r_s=-0,488; p=0,002; n=38), «конфликты» (r_s=-0,649; p=0,000; n=38), «нехватка энергии» (r_s=-0,761; p=0,000; n=38), «физические жалобы» (r_s=-0,613; p=0,000; n=38), «успех» (r_s=0,468; p=0,000; n=38), «общее благополучие» (r_s=0,655; p=0,000; n=38), «сон» (r_s=0,480; p=0,002; n=38), «эмоциональное выгорание» (r_s= -0,605; p=0,000; n=38), «спортивная форма» (r_s=0,649; p=0,000; n=38), «личные достижения» (r_s=0,613; p=0,000; n=38) и «самоэффективность» (r_s=0,541; p=0,000; n=38). Также были выявлены корреляции показателя «ролевое эмоциональное функционирование» с показателями «общий стресс» (r_s=-0,539, p=0,000, n=38), «эмоциональный стресс» (r_s =-0,649; p=0,000; n=38), «социальный стресс» (r_s=-0,496; p=0,002; n=38), «конфликты» (r_s=-0,544; p=0,000; n=38), «недостаток энергии» (r_s=-0,520, p=0,001, n=38), «физические жалобы» (r_s=-0,507, p=0,001, n=38), «эмоциональное выгорание» (r_s=-0,473, p=0,003, n=38).

Показатель «психическое здоровье» положительно коррелирует с показателями «общее восстановление» (r_s=0,601, p=0,000, n=38) и «спортивное восстановление» (r_s=0,579, p=0,000, n=38) и отрицательно связан с показателем «общий стресс» (r_s= -0,732, p=0,000, n=38).

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что проявления общего и спортивного стресса негативно отражаются на уровне психического здоровья спортсменов, что закономерно ввиду наличия утомления, напряжения, негативных аффективных состояний, сопровождающих стрессовые реакции.

При этом такие проявления стресса, как неразрешенные конфликты, снижение работоспособности, проблемы со здоровьем и ощущение неудовлетворенности спортивной деятельностью, ухудшая эмоциональное состояние, ограничивают функционирование спортсмена, что сопровождается снижением психологического здоровья и качества жизни.

Имеющиеся в литературе данные о негативном влиянии состояния перетренированности на психологические компоненты здоровья спортсменов подтверждают наши выводы [6].

Также полученные результаты показывают, что общее и спортивное восстановление способствует повышению и сохранению психического благополучия спортсменов. Субъективное ощущение успешности, легкости, подъема сил, желание соревноваться, качественный сон и хорошее самочувствие предупреждают возникновение негативных аффективных состояний и ухудшение психического здоровья. Обеспечение восстановительных реакций в психике спортсменов показывает высокую значимость в профилактике перетренированности и снижения качества жизни.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование представило наличие взаимосвязей между показателями баланса стресс-восстановления и психологическими показателями качества жизни спортсменов. Отмечены отрицательные взаимосвязи между проявлениями общего и спортивного стресса и психическим здоровьем, а также ролевым функционированием, обусловленным эмоциональным состоянием. Наряду с этим обнаружена положительная связь общего и спортивного восстановления с психическим здоровьем. Полученные результаты актуализируют значение восстановительных процессов в обеспечении психического и психологического здоровья спортсменов.

Литература

1. *Алёшичева А.В., Банковский Ю.В., Самойлов Н.Г.* Применение методов оценки качества жизни для диагностики состояния психологического здоровья спортсменов // Спортивный психолог. – 2018. – № 2(49). – С. 52–57.
2. *Алёшичева А.В.* Психологическое здоровье спортсменов-профессионалов, занимающихся экстремальными видами спорта // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 3(67). – С. 38–44.
3. *Гарнов И.О. и др.* Физическая работоспособность и стресс-восстановление у лыжников-гонщиков в подготовительный и соревновательный периоды // Вестник спортивной науки. – 2018. – № 4. – С. 70–74.
4. *Ковбас Е.Ю.* Русская версия опросника RESTQ-SPORT (Kellman, Kallus, 2001 г.) для оценки состояния восстановления у спортсменов // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2015. – № 2(128). – С. 15–21.
5. *Макарова Г.А., Волков С.В., Холявко Ю.А., Локтев С.А.* Синдром перетренированности у спортсменов (обзор отечественной и зарубежной литературы). Ч. 1, Ч. 2 // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2014. – № 3. – С. 54–62.
6. *Платонов В.В.* Перетренированность в спорте // Наука в олимпийском спорте. – 2015. – № 1. – С. 19–34.
7. *Nicolas M., Vacher P., Martinent G., Mourot L.* Monitoring stress and recovery states: Structural and external stages of the short version of the RESTQ sport in elite swimmers before championships // Journal of Sport and Health Science – 2019. – Vol. 8(1). – P. 77–88.
8. *Ware J.E., Snow K.K., Kosinski M., Gandek B.* Sf-36 Health Survey: Manual and Interpretation Guide. – Lincoln, RI. Quality. Metric Incorporated, 2000. – B6–B11.

References

1. Aloshicheva AV, Bankovskiy YuV, Samoylov NG. Primeneniye metodov otsenki kachestva zhizni dlya diagnostiki sostoyaniya psikhologicheskogo zdorov'ya sportsmenov. Sportivnyy psikholog 2018; 2(49):52–57 (in Russian).
2. Aloshicheva AV. Psikhologicheskoye zdorov'ye sportsmenov-professionalov, zanimayushchikhsya ekstremal'nymi vidami sporta. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta 2016; 3(67):38–44 (in Russian).
3. Garnov IO i dr. Fizicheskaya rabotosposobnost' i stress-vosstanovleniye u lyzhnikov-gonshchikov v podgotovitel'nyy i sorevnovatel'nyy periody. Vestnik sportivnoy nauki 2018; 4:70–74 (in Russian).
4. Kovbas YeYu. Russkaya versiya oprosnika RESTQ-SPORT (Kellman, Kallus, 2001 g.) dlya otsenki sostoyaniya vosstanovleniya u sportsmenov. Lechebnaya fizkul'tura i sportivnaya meditsina 2015; 2(128):15–21 (in Russian).
5. Makarova GA, Volkov SV, Kholyavko YuA, Loktev SA. Sindrom peretrenirovannosti u sportsmenov (obzor otechestvennoy i zarubezhnoy literatury). CH 1, CH 2. Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika 2014; 3:54–62 (in Russian).
6. Platonov VV. Peretrenirovannost' v sporte. Nauka v olimpiyskom sporte 2015; 1:19–34 (in Russian).
7. Nicolas M, Vacher P, Martinent G, Mourot L. Monitoring stress and recovery states: Structural and external stages of the short version of the RESTQ sport in elite swimmers before championships. Journal of Sport and Health Scienc 2019; 8(1):77–88.
8. Ware JE, Snow KK, Kosinski M, Gandek B. Sf-36 Health Survey: Manual and Interpretation Guide. Lincoln, RI. Quality. Metric Incorporated, 2000: B6–B11.

THE RELATIONSHIP OF BALANCE INDICATORS OF STRESS RECOVERY AND QUALITY OF LIFE IN ATHLETES

E.A. TSEHMEYSTRUK, N.K. SHALINA

National Research Tomsk State University, Tomsk

The article presents the results of a study of athletes (38 people) aged 16 to 30 years, engaged in various sports. The research is aimed at studying the relationship between indicators of the balance of stress recovery and quality of life. The study used Russian-language versions of the questionnaires «RESTQ-Sport» and «SF-36». According to the results, negative relationships were established between manifestations of general and sports stress and mental health, as well as role-based functioning due to emotional state. A positive relationship was noted between indicators of general and sports recovery with mental health.

Keywords: balance of stress recovery, quality of life, athletes, overtraining, mental health.

Address:
Tsehmeystruk E.A.,
Senior Lecturer of the Department of Genetic and Clinical Psychology,
National Research Tomsk State University.
E-mail: mea2887@mail.ru

УДК 159.9 + 616-022.7:579.873 + 616.98:578.828HIV

ПАРАМЕТРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ПАЦИЕНТОВ С АССОЦИИРОВАННОЙ ИНФЕКЦИЕЙ ВИЧ/ТУБЕРКУЛЕЗ

Т.Ю. УДАЛОВА[1], В.В. ГОЛОШУБИНА[2], Н.В. БАГИШЕВА[2*], А.В. МОРДЫК[2], Ю.Н. ЗАХАРЕВИЧ[2], М.В. МОИСЕЕВА[2], Е.Ю. НЕБЕСНАЯ[2], Л.И. БАХШИЕВА[2], Н.И. КАЗАРИКОВ[2], В.Е. КАЗАРИКОВА[2]

[1] ФГБОУ ВО Омский государственный педагогический университет,
[2] ФГБОУ ВО Омский государственный медицинский университет, Омск

Цель исследования состоит в сравнении параметров психологической сферы пациентов с ВИЧ/туберкулезом и здоровых респондентов. В исследование включено 62 пациента с ВИЧ/туберкулез – средний возраст 34,87±6,39 лет, 69 здоровых лиц – возраст 36,38±8,51 лет. Для анализа взяты шкалы «Опросника качества жизни (версия ВОЗ)», касающиеся психологической сферы. Установлено, что пациенты с ВИЧ/туберкулез испытывают меньшее количество позитивных чувств, меньше наслаждаются жизнью и ощущают удовольствие. Чувство обеспокоенности, печали и депрессии влияют на повседневную жизнь, чаще беспокоят больных. Пациенты с ВИЧ/туберкулез нуждаются в психокоррекции самооценки, оптимизации эмоциональной сферы.

Ключевые слова: туберкулез, ВИЧ-инфекция, психологическая сфера, психологическая поддержка.

Введение

В стране эпидемическая ситуация по ассоциированной инфекции ВИЧ/туберкулез продолжает ухудшаться [2]. За последние 15 лет в России на фоне стабильного снижения заболеваемости туберкулезом произошло значительное увеличение доли пациентов с туберкулезом, сочетанным с ВИЧ-инфекцией, которая в 2017 году составила 20,9% среди впервые выявленных больных туберкулезом и 18,5% среди контингентов больных туберкулезом [8]. За истекшие годы отмечается рост заболеваемости среди социально активных, профессионально успешных людей. Диагноз ВИЧ-инфекция, ассоциированная с туберкулезом, с самого первого дня сопровождается острыми переживаниями, нередко оканчивающиеся депрессивными состояниями [1]. Ежегодное увеличение масштабов распространения ассоциированной инфекции ВИЧ и туберкулез создает проблемы не только исключительно медицинского и социального характера, но и психологического благополучия людей, их психосоциальной адаптации в условиях критической для них жизненной ситуации [7].

Несомненно, диагнозу ассоциированной инфекции ВИЧ/туберкулез сопутствуют глубокие переживания пациента, в связи с чем он нуждается в качественной психологической поддержке, оказание которой требует изучения психологических особенностей данных пациентов. Психическое состояние не только ухудшает качество жизни больных, но и затрудняет проведение основного терапевтического вмешательства, так как отмечаются нарушения соблюдения лечебных назначений [3]. Депрессивное расстройство у больных

© Удалова Т.Ю., Голошубина В.В., Багишева Н.В., Мордык А.В., Захаревич Ю.Н., Моисеева М.В., Небесная Е.Ю., Бахшиева Л.И., Казариков Н.И., Казарикова В.Е., 2020

* **Для корреспонденции:**
Багишева Наталья Викторовна
к.м.н., доцент кафедры поликлинической терапии и внутренних болезней Омского государственного медицинского университета
E-mail: ppi100@mail.ru

ассоциированной инфекцией ВИЧ/туберкулез существенно снижает способность к самостоятельному решению проблем, связанных с психологической дезадаптацией, ухудшая тем самым социально-психологические характеристики заболевших [5, 9]. Ассоциированная патология ВИЧ-инфекция/туберкулез как социально значимое длительно текущее инфекционное заболевание вызывает физические, психические, духовные страдания и социальную дезадаптацию больного человека, приводящую к закономерному снижению его качества жизни, восстановление которого требует одновременных усилий специалистов различного профиля [4, 6].

В настоящей статье рассмотрены параметры психологической сферы больных ассоциированной инфекцией ВИЧ/туберкулез в сопоставлении со здоровыми людьми.

Цель исследования состоит в сравнении параметров, касающихся психологической сферы пациентов с ассоциированной инфекцией ВИЧ/туберкулез и здоровых респондентов.

Методика

Исследование проводилось на базе БУЗОО «Клинический противотуберкулезный диспансер № 4». В исследовании приняли участие 62 пациента с ассоциированной инфекцией ВИЧ/туберкулез, средний возраст составил 34,87±6,39 лет. В качестве контрольной группы к участию в исследовании были допущены 69 относительно здоровых людей, средний возраст которых 36,38±8,51 лет. Всем респондентам были разъяснены цели исследования, а также круг лиц, имеющих доступ к индивидуальным результатам опроса. Исследование проводилось на добровольной основе. Обязательным критерием участия в исследовании было подписание добровольного согласия.

Исследование проводилось с помощью «Опросника качества жизни (версия ВОЗ)» (ВОЗКЖ-100). Данный метод разрабатывался одновременно на основных мировых языках в 15 исследовательских центрах Европы, Австралии, Азии, Африки, Северной и Центральной Америки, в странах с различным экономическим уровнем и разными культурными традициями. Опросник предназначен для самостоятельного заполнения, вопросы его касаются восприятия индивидом различных аспектов своей жизни, он является субъективной мерой благополучия респондентов и их удовлетворенности условиями своей жизни.

Для анализа взяты шкалы опросника, касающиеся параметров психологической сферы пациентов:

- положительные эмоции (F4 – исследует, как много индивид испытывает позитивных чувств, таких как удовлетворение, внутреннее равновесие, покой, счастье, надежда, радость и удовольствие от приятных вещей в жизни);
- отрицательные эмоции (F8 – исследует силу имеющихся у индивида отрицательных переживаний и их влияние на повседневное функционирование индивида);
- познавательные функции (F5 – исследует мнение индивида о собственном мышлении, способности усваивать новое, памяти, способности к концентрации внимания и к принятию решений);
- самооценка (F6 – исследуется, испытывают ли люди чувство собственной ценности как личности. Также исследуется аспект самооценки, связанный с тем, ощущает ли индивид себя способным к эффективному функционированию, удовлетворен ли он собой и своей способностью самоконтроля);
- образ тела и внешность (F7 – фокусируется на чувстве удовлетворенности индивида тем, как он выглядит, и на том, как это влияет на его мнение о себе).

Каждая из субсфер диагностируется с помощью 5 вопросов. Отвечая на вопрос, респондент оценивает частоту проявлений (1 – довольно редко, 2 – ни часто, ни редко, 3 – довольно часто, 4 – всегда), степень выраженности (где 1 – совсем нет, 2 – относительно слабо, 3 – средне/ни да, ни нет, 4 – относи-

тельно сильно/много, 5 – предельно сильно/много/хорошо/высоко) или меру удовлетворенности (1 – очень не удовлетворен, 2 – в основном не удовлетворен, 3 – ни да, ни нет, 4 – в основном удовлетворен, 5 – вполне удовлетворен) обозначенной характеристикой.

Статистическая обработка материала проведена с помощью методов вариационной статистики на основе анализа абсолютных и относительных величин с использованием пакета прикладных программ Statistica 6. Проверка гипотезы нормального распределения значений в группах проводилась по асимметрии в программе Statistica 6. Количественные данные представлены в виде M±σ, где M – среднее арифметическое, σ – стандартное отклонение. Для сравнения показателей в группах использовался t-критерий Стьюдента. Статистическая значимость результатов выражалась в виде p=0,000, результаты считались значимыми при p<0,05.

Результаты и обсуждение

Результаты представлены в таблице 1 и таблице 2 (последняя помещена в конце статьи).

Таблица 1

Параметры распределения психологических характеристик качества жизни пациентов, больных ассоциированной инфекцией ВИЧ и туберкулез в сравнении со здоровыми (M±σ)

	ВИЧ+туберкулез	Здоровые	Значимость различий
F4 Положительные эмоции	**12,87±3,87**	**14,46±4,56**	
F4.1 Насколько сильно вы наслаждаетесь жизнью?	3,35±1,17	3,51±0,92	1,3
Imp4.1 Насколько важно для вас ощущать счастье и наслаждение от жизни?	3,94±0,81	4,26±0,78	1,4
F4.2	2,97± 0,84	3,71±0,71	6**
Imp4.2 Насколько важно для вас ощущать удовольствие?	3,74±0,86	3,96±0,90	0,4
F4.3 Насколько оптимистично вы ощущаете свое будущее?	3,23±0,99	3,59±0,86	2,9**
Imp4.3 Насколько важно для вас ощущать надежду?	3,74±0,77	3,93±0,90	2,7**
F4.4 Как много положительных чувств вы испытываете в жизни?	2,97±0,84	3,65±0,72	5,7**
F5 Познавательные функции	**13,94±3,12**	**13,93**	
F5.1 Как вы оцениваете свою память?	3,06±0,63	3,32±0,92	1,5
Imp5.1 Насколько важна для вас способность усваивать и помнить важную информацию?	3,71±0,86	4,03±0,89	3,1**
F5.2 Насколько вы удовлетворены своей способностью усваивать новое?	3,55±0,99	3,41±0,99	0,9
Imp5.2 Насколько важна для вас способность разбираться с ежедневными проблемами и принимать решения?	3,77± 0,76	4,10±0,88	3,6**
F5.3 Насколько хорошо вы можете концентрировать свое внимание?	3,71±0,69	3,54±0,70	1,6
Imp5.3 Насколько для вас важна способность к концентрации внимания?	3,65±0,84	3,96±0,83	2,01**
F5.4 Насколько вы удовлетворены своей способностью принимать решения?	3,61±0,80	3,67±0,92	0,6
F6 Самооценка	**14,00±3,68**	**14,85±4,01**	
F6.1 Насколько высоко вы цените себя?	3,65±0,84	3,80±0,83	2,6**
Imp6.1 Насколько важно для вас иметь положительную оценку себя?	3,50±0,88	3,90±0,83	2,9**
F6.2 Насколько вы уверены в себе?	3,42±0,96	3,72±0,96	4,1**
F6.3 Насколько вы удовлетворены собой?	3,42±0,92	3,83±0,95	2,78**
F6.4 Насколько вы удовлетворены своими способностями?	3,52±0,96	3,86±0,91	3,2**
F7 Образ тела и внешность	**14,06**	**15,1**	

F7.1 Способны ли вы принимать то, как вы выглядите?	3,90±0,91	4,04±0,76	6,5**
Imp7.1 Насколько важно для вас представление о своем теле и внешности?	3,48±0,77	3,54±0,90	0,7
F7.2 Чувствуете ли вы себя подавленным из-за того, как вы выглядите?	2,74±1,67	2,14±1,03	2,1
F7.3 Есть ли что-либо в вашей внешности, что вызывало бы у вас чувство дискомфорта?	2,68±0,95	2,48±0,85	1,9
F7.4 Насколько вы удовлетворены тем, как выглядит ваше тело?	3,39±1,09	3,76±0,88	0,9
F8 Отрицательные эмоции	**12,06**	**11,05**	
F8.1 Как часто вы испытываете негативные чувства, такие как плохое настроение, отчаяние, тревога и депрессия?	3,03±0,71	2,91±0,90	0,9
Imp8.1 Насколько важно для вас быть свободным от негативных чувств (печаль, депрессия, тревога, беспокойство и т.д.)?	3,74±0,82	3,94±0,98	2,6**
F8.2 Насколько обеспокоенным вы себя чувствуете?	3,00±0,73	2,75±1,14	2,8**
F8.3 Насколько сильно чувства печали и депрессии влияют на вашу повседневную деятельность?	3,06±0,89	2,51±1,21	3,8**
F8.4 Как сильно вас беспокоят депрессивные чувства?	2,84±0,86	2,24±1,04	4,5**

Примечание: ** – p≤0,01

Параметры субсферы «Положительные эмоции» (F4) у здоровых людей выше (14,46±4,56), чем у пациентов с двойной инфекцией (12,87±3,87), что свидетельствует о большем количестве позитивных чувств. Как пациенты с ВИЧ/туберкулезом (3,35±1,17), так и здоровые респонденты (3,51±0,92) отмечают среднюю степень наслаждения жизнью (шкала F4.1): данный ответ является самым распространенным (41,94 и 39,13% соответственно). При этом важно и весьма важно ощущать счастье и наслаждение от жизни (Imp4.1) людям с ассоциированным заболеванием (3,94±0,81): у них одинаково распространены такие ответы (по 35,48%). Для здоровых лиц наиболее распространен (44,93%) ответ «крайне важно» и показатели среднего это подтверждают (4,26±0,78). Чувствуют себя в целом довольными жизнью (F4.2) ни часто, ни редко пациенты с ВИЧ/туберкулезом (2,97±0,84) (наибольшее число ответов – 41,94% – относятся к данному уровню), в то время как у респондентов из контрольной группы результаты статистически значимо (t=6, p≤0,01) выше (3,71±0,71) и наибольшее число ответов (68,12%) относятся к категории «довольно часто». При этом важно ощущать удовольствие (Imp4.2) пациентам с ВИЧ/туберкулезом (3,74±0,86), как и здоровым лицам (3,96±0,90), наиболее распространен средний ответ (51,61 и 36,23%). Ощущают свое будущее (F4.3) со средней степенью оптимистичности пациенты с ВИЧ/туберкулезом (3,23±0,99) (наибольшее число ответов – 38,71% – относится к данному уровню), так и лица из контрольной группы (3,59±0,86). Результаты контрольной группы статистически значимо выше (t=2,9, p≤0,01) – более оптимистично воспринимают свое будущее, 40,58% относятся к уровню «относительно сильно», что является наиболее распространенным ответом. Весьма важно ощущать надежду (Imp4.3) всем опрошенным: и с ассоциированными заболеваниями (3,23±0,99), и здоровым (3,93±0,90). При этом у больных наиболее часто (45,16%) встречается именно данный ответ, у здоровых более распространен ответ с большей значимостью (37,68%). В данной субсфере в вопросах о роли положительных эмоций не встречается ответов об абсолютной незначимости или малой важности. Ощущение надежды: статистически значимо (t=2,7, p≤0,01) важнее ощущать здоровым, нежели боль-

ным социально значимыми заболеваниями. Среднее число положительных чувств испытывают в жизни (F4.4) пациенты с ВИЧ/туберкулезом (2,97±0,84) – это самый распространенный ответ (встречается у 45,16%). В то время как здоровые люди чаще испытывают положительные чувства (3,65±0,72), такой ответ у них является самым распространенным (53,62%). Пациенты фтизиатрической больницы статистически значимо (t=5,7, p≤0,01) реже испытывают положительные чувства в жизни.

Субсфера «Познавательные функции» (F5) демонстрирует среднее мнение о собственном мышлении, способности усваивать новое (обучаться), памяти, способности к концентрации внимания и к принятию решений как у больных ВИЧ/туберкулезом (13,94±3,12), так и у здоровых лиц (13,93±3,45). Ни низко, ни высоко оценивает свою память (F5.1) абсолютное большинство опрошенных людей: 70,97% среди больных туберкулезом в сочетании с ВИЧ-инфекцией (3,06±0,63) и 42,03% людей в контрольной группе (3,32±0,92). При этом весьма важна способность усваивать и помнить важную информацию (Imp 5.1) респондентам из контрольной подгруппы (39,13% респондентов дали этот ответ, параметры распределения статистически значимо (t=3,1, p≤0,01) выше (4,03±0,89), чем в целевой подгруппе). В то время как пациентам с ВИЧ/туберкулезом данная способность важна в средней мере (об этом свидетельствует преобладание данного ответа – у 45,16%, а также параметры распределения 3,71±0,86). В основном удовлетворены своей способностью усваивать новое (F5.2) чуть меньше половины респондентов с сочетанием ВИЧ/туберкулез (45,16%) и здоровых (42,03%); параметры распределения также близки и подтверждают выявленную тенденцию (3,55±0,99 у респондентов с заболеваниями и 3,41±0,99 у здоровых). Все респонденты считают, что относительно хорошо (45,16% – пациенты с ВИЧ/туберкулезом и 47,83% – в контрольной группе) могут концентрировать свое внимание (F5.3); это проявляется и в средних параметрах распределения (3,71±0,69 в первой подгруппе и 3,54±0,70 во второй подгруппе). Способность разбираться с ежедневными проблемами и принимать решения (Imp5.2) для большинства (39,13%) здоровых лиц предельно важна, о чем говорит и значение среднего арифметического в этой выборке распределения (4,10±0,88). В то время как для 41,94% опрошенных пациентов с ВИЧ/туберкулезом (3,77±0,76) данная способность важна в средней степени (то есть результаты статистически значимо (t=3,6, p≤0,01) ниже). В основном удовлетворены своей способностью принимать решения (F5.4) респонденты с ВИЧ/туберкулезом (данный ответ характерен для 58,06%, параметры распределения 3,61±0,80), так же, как здоровые респонденты (47,83% дали подобный ответ, параметры распределения 3,67±0,92). При этом способность к концентрации внимания (Imp5.3) важна в средней мере для пациентов с ВИЧ/туберкулезом (у 48,39% выбран данный ответ и показатели средних подтверждают данный вывод 3,65±0,84) и достаточно важна для здоровых лиц (36,23% выбран данный ответ и показатели средних подтверждают данный вывод 3,96+0,83), различия значимы (t=2,01, p≤0,01).

Субсфера «Самооценка» (F6) демонстрирует нам достаточно высокий уровень представлений о собственной ценности как личности как у пациентов с ВИЧ/туберкулезом (14,00±3,68), так и у относительно здоровых лиц (14,85±4,01). Относительно средне ценит себя (F6.1) практически половина опрошенных пациентов с ВИЧ/туберкулезом (48,39%), об этом же свидетельствуют близкие параметры распределения (3,65±0,84). В то время как здоровые относительно высоко ценят себя (у 47,83% отмечен данный ответ, параметры распределения выше – 3,80±0,83). Таким образом, респонденты с сочетанной патологией статистически значимо (t=2,6, p≤0,01) ниже ценят себя по сравнению с обычными людьми. При

этом важность положительной оценки себя (Imp6.1) выражена в средней мере в группе с ВИЧ/туберкулезом: об этом свидетельствует преобладание среднего ответа у 51,82% опрошенных, а также параметры распределения (3,50±0,88). У здоровых индивидов достоверно (t=2,9, p≤0,01) выше значимость положительной оценки себя (3,90±0,83) – она весьма важна для 40,58%. В средней степени уверены в себе (F6.2) 51,61% респондентов с ВИЧ/туберкулезом. В то время как у здоровых лиц наиболее распространен ответ «относительно сильно» – 50,72%. Параметры распределения у подгруппы здоровых (3,72±0,96) статистически значимо выше (t=4,1, p≤0,01), чем у лиц с заболеваниями (3,42±0,96). В основном удовлетворены собой (F6.3) 47,83% здоровых субъектов, в то время как у пациентов с ВИЧ/туберкулезом преобладает (у 38,71%) средний вариант ответа – «ни да, ни нет». Параметры распределения у здоровых лиц также статистически значимо (t=2,78 p≤0,01) выше (3,83±0,95), чем у пациентов с ВИЧ-ассоциированным туберкулезом (3,42±0,92). На вопрос «Насколько вы удовлетворены своими способностями?» (F6.4) наиболее распространенным ответом является «в основном удовлетворен»: 48,39% опрошенных с ВИЧ/туберкулезом и 49,28% здоровых. Параметры распределения в подгруппе с сочетанием ВИЧ/туберкулез 3,52±0,96 статистически значимо (t=3,2, p≤0,01) ниже, чем в контрольной группе (3,86±0,91).

Субсфера «Образ тела и внешность» (F7) продемонстрировала достаточно высокое мнение о своем теле у пациентов с ВИЧ/туберкулезом (M=14,06) и еще более высокое у здоровых лиц (M=15,1). В основном принимают то, как выглядят (F7.1), 47,83% респондентов контрольной группы, а в группе с сочетанием ВИЧ/туберкулез наиболее распространены ответы: «когда как» – 35,48% и «вполне» – 32,26%. Степень принятия своей внешности у здоровых статистически значимо выше по сравнению с пациентами с ассоциированным заболеванием (t=6,5, p≤0,01); поэтому и показатели распределения в обеих выборках соответствующие (при сочетании ВИЧ/туберкулез 3,90±0,91 и у здоровых 4,04±0,76). При этом наиболее характерна средняя степень важности представления о своем теле и внешности (Imp7.1) как для пациентов с ВИЧ/туберкулезом (3,48±0,77), у 58,06% которых обнаружен данный ответ, так и для здоровых лиц, где средний ответ у 43,48% (3,54±0,90). Вследствие удовлетворенности своей внешностью респонденты практически не чувствуют себя подавленными из-за того, как выглядят (F7.2): так, при сочетании ВИЧ/туберкулез достаточно низкие результаты (2,74±1,67), а наиболее распространенным является ответ 58,06% «относительно средне»; у здоровых индивидов достаточно низкие результаты (2,14±1,03), а наиболее частыми ответами являются «совсем нет» и «относительно слабо» – по 45,45%. При ответе на вопрос «Есть ли что-либо в вашей внешности, что вызывало бы у вас чувство дискомфорта?» (F7.3) у пациентов с ВИЧ/туберкулезом наиболее распространен средний ответ – отмечается у 51,61%; остальные ответы демонстрируют малое число дискомфортных параметров собственной внешности, поэтому параметры распределения также невысоки (2,68±0,95). В контрольной группе наиболее распространен крайний ответ – «совсем нет», который отмечается у 52,17%; остальные ответы демонстрируют малое число дискомфортных параметров собственной внешности, поэтому параметры распределения также невысоки (2,48±0,85). Таким образом, как здоровые, так и больные практически не испытывают дискомфорт по поводу своей внешности – значимых различий в уровне признака нет (t=1,9, p≤0,01). В основном удовлетворены тем, как выглядит собственное тело (F7.4), 32,26% больных туберкулезом, сочетанным с ВИЧ-инфекцией, и 46,38% здоровых людей. Параметры распределения в обеих группах близки и соответствуют средним результатам: 3,39±1,09 – в одной подгруппе и 3,76±0,88 – в другой.

Субсфера «Отрицательные эмоции» (F8) демонстрирует относительно невысокую у пациентов с ВИЧ/туберкулезом (M=12,06) и невысокую в контрольной группе (M=11,05) меру негативные чувства, включая уныние, печаль, вину, слезливость, отчаяние, нервозность, тревогу и отсутствие удовольствия от жизни. Ни часто, ни редко испытывают негативные чувства, такие как плохое настроение, отчаяние, тревога и депрессия (F8.1), большинство (61,29%) пациентов с ВИЧ/туберкулезом, о чем свидетельствуют и параметры распределения (3,03±0,71). В то время как у обычных людей результаты несколько (статистически не значимо, t=1,8, p≤0,01) ниже (2,91±0,90): одинаково часто (по 36,23%) встречаются ответы «ни часто, ни редко» и «довольно редко». Для респондентов с сочетанием ВИЧ/туберкулез важно (38,71%) и весьма важно (38,71%) быть свободным от негативных чувств (Imp8.1). В то время как наиболее распространенным ответом на данный вопрос в контрольной группе является последний – «весьма важно» (у 40,58%). Параметры распределения подтверждают анализ процентов ответов (3,94±0,98 – здоровые и 3,74±0,82 – с заболеваниями) и демонстрируют меньшую (t=2,6, p≤0,01) значимость свободы от негативных чувств для пациентов с заболеваниями. Пациенты с сочетанной патологией чувствуют себя более обеспокоенными (F8.2) в сравнении с обычными людьми (t=2,8, p≤0,01). Средне обеспокоенными себя чувствуют оптанты с ВИЧ/туберкулезом (3,00±0,73, данный ответ выбран 67,74%), в то время как у здоровых 37,68% ответили «совсем нет», 36,23% «относительно слабо», вследствие чего получены более низкие параметры распределения в данной выборке (2,75±1,14). Относительно средне чувства печали и депрессии влияют на повседневную деятельность (F8.3) у пациентов с ВИЧ/туберкулезом, о чем говорят параметры распределения (3,06±0,89) и преобладание данного ответа у 41,94% опрошенных, остальные ответы также отмечены. Что касается контрольной группы, то у них не встречается ответа «предельно сильно» и наиболее частым (42,03%) является ответ «относительно слабо» и «совсем нет» (у 40,58%); параметры распределения тоже ниже (2,51±1,21). Чувства печали и депрессии у больных ВИЧ/туберкулезом больше влияют на повседневную деятельность (t=3,8, p≤0,01) в сравнении с контрольной группой. Депрессивные чувства беспокоят (F8.4) обычных субъектов относительно слабо (2,24±1,04), это самый распространенный у них ответ (56,52%), ответов «предельно сильно» нет. В то же время у пациентов с ВИЧ+туберкулезом представлены все варианты ответов, но в среднем ситуация не катастрофична (2,84±0,86) – преобладающим ответом является «относительно средне» (54,84%). Таким образом, депрессивные чувства беспокоят больных чаще (t=4,5, p≤0,01) в сравнении со здоровыми лицами.

В конце статьи приводится вышеупомянутая таблица 2 с фактическими данными.

Таблица 2

Распределение ответов по уровням выраженности психологических характеристик качества жизни пациентов, больных ассоциированной инфекцией ВИЧ и туберкулез и здоровых лиц (%)

Субсферы	Группа	Вариант ответа				
		1	2	3	4	5
F4.1	ВИЧ+туберкулез	9,68	6,45	41,94	22,58	19,35
	Здоровые	2,90	7,25	39,13	37,68	13,04
Imp4.1	ВИЧ+туберкулез	0,00	0,00	35,48	35,48	29,03
	Здоровые	0,00	1,45	15,94	37,68	44,93
F4.2	ВИЧ+туберкулез	0,00	32,26	41,94	22,58	3,23
	Здоровые	0,00	8,70	17,39	68,12	5,80

Imp4.2	ВИЧ+туберкулез	0,00	0,00	51,61	22,58	25,81
	Здоровые	1,45	1,45	36,23	31,88	28,99
F4.3	ВИЧ+туберкулез	6,45	12,90	38,71	35,48	6,45
	Здоровые	0,00	10,14	34,78	40,58	14,49
Imp4.3	ВИЧ+туберкулез	0,00	0,00	45,16	35,48	19,35
	Здоровые	0,00	5,80	26,09	37,68	30,43
F4.4	ВИЧ+туберкулез	0,00	16,13	45,16	29,03	9,68
	Здоровые	0,00	5,80	31,88	53,62	8,70
F5.1	ВИЧ+туберкулез	3,23	6,45	70,97	19,35	0,00
	Здоровые	1,45	15,94	42,03	30,43	10,14
Imp 5.1	ВИЧ+туберкулез	0,00	3,23	45,16	29,03	22,58
	Здоровые	0,00	5,80	20,29	39,13	34,78
F5.2	ВИЧ+туберкулез	6,45	3,23	32,26	45,16	12,90
	Здоровые	4,35	13,04	30,43	42,03	10,14
Imp5.2	ВИЧ+туберкулез	0,00	0,00	41,94	38,71	19,35
	Здоровые	0,00	4,35	20,29	36,23	39,13
F5.3	ВИЧ+туберкулез	0,00	0,00	41,94	45,16	12,90
	Здоровые	0,00	5,80	40,58	47,83	5,80
Imp5.3	ВИЧ+туберкулез	0,00	3,23	48,39	29,03	19,35
	Здоровые	0,00	1,45	31,88	36,23	30,43
F5.4	ВИЧ+туберкулез	3,23	3,23	29,03	58,06	6,45
	Здоровые	1,45	10,14	24,64	47,83	15,94
F6.1	ВИЧ+туберкулез	0,00	3,23	48,39	29,03	19,35
	Здоровые	1,45	2,90	28,99	47,83	18,84
Imp6.1	ВИЧ+туберкулез	3,23	6,45	45,16	16,13	29,03
	Здоровые	0,00	2,90	30,43	40,58	26,09
F6.2	ВИЧ+туберкулез	6,45	0,00	51,61	29,03	12,90
	Здоровые	5,80	2,90	28,99	50,72	11,59
F6.3	ВИЧ+туберкулез	0,00	16,13	38,71	32,26	12,90
	Здоровые	2,90	5,80	20,29	47,83	23,19
F6.4	ВИЧ+туберкулез	6,45	3,23	32,26	48,39	9,68
	Здоровые	1,45	7,25	18,84	49,28	23,19
F7.1	ВИЧ+туберкулез	0,00	3,23	35,48	29,03	32,26
	Здоровые	0,00	1,45	21,74	47,83	28,99
Imp7.1	ВИЧ+туберкулез	0,00	3,23	58,06	25,81	12,90
		0,00	10,14	43,48	28,99	17,39
F7.2	ВИЧ+туберкулез	16,13	12,90	58,06	6,45	6,45
	Здоровые	45,45	45,45	7,58	1,52	0,00
F7.3	ВИЧ+туберкулез	12,90	32,26	51,61	0,00	3,23
	Здоровые	52,17	30,43	11,59	4,35	1,45
F7.4	ВИЧ+туберкулез	3,23	19,35	29,03	32,26	16,13
	Здоровые	0,00	17,39	27,54	46,38	8,70
F8.1	ВИЧ+туберкулез	0,00	19,35	61,29	16,13	3,23
	Здоровые	1,45	36,23	36,23	21,74	4,35
Imp8.1	ВИЧ+туберкулез	0,00	3,23	38,71	38,71	19,35
	Здоровые	2,90	4,35	20,29	40,58	31,88
F8.2	ВИЧ+туберкулез	3,23	12,90	67,74	12,90	3,23
	Здоровые	37,68	36,23	20,29	5,80	0,00
F8.3	ВИЧ+туберкулез	3,23	22,58	41,94	29,03	3,23
	Здоровые	40,58	42,03	15,94	1,45	0,00
F8.4	ВИЧ+туберкулез	6,45	22,58	54,84	12,90	3,23
	Здоровые	20,29	56,52	21,74	1,45	0,00

Заключение

На основании проделанной работы можно сделать следующие выводы:

1. Пациенты с туберкулезом/ ВИЧ-инфекцией испытывают меньше позитивных чувств. В сравнении со здоровыми субъектами, они в меньшей мере наслаждаются жизнью и ощущают удовольствие, хотя им достаточно важны данные переживания. Такие пациенты в средней мере довольны жизнью и со средней степенью оптими-

стичности воспринимают свое будущее. Данные параметры у здоровых лиц выше, что говорит о необходимости квалифицированной психотерапевтической помощи пациентам с ВИЧ/туберкулезом.

2. Пациенты с ВИЧ/туберкулезом оценивают свои познавательные способности как средние, в отличие от здоровых. Способность усваивать и помнить важную информацию весьма значима для нездоровых лиц, но свои память и внимание они оценивают как средние и в средней мере удовлетворены ими, что является более низкими показателями в сравнении со здоровыми субъектами. Удовлетворенность способностью усваивать новое примерно одинакова в обеих группах. А вот удовлетворенность способностью разбираться с ежедневными проблемами и принимать решения ниже у больных, но она им и менее важна в сравнении с контрольной группой. Познавательные способности пациентами с ВИЧ/туберкулезом оцениваются ниже, но им они представляются менее значимыми для жизни. Поэтому, несмотря на проблемы в познавательной сфере, пациенты с ассоциированной инфекцией ВИЧ/туберкулез не нуждаются в помощи специалистов в данной сфере.

3. Самооценка респондентов с ВИЧ/туберкулезом ниже, чем у здоровых лиц, но им представляется менее значимым положительно оценивать себя. Эта категория пациентов в средней мере удовлетворена собой и своими способностями. Степень принятия своей внешности у здоровых выше, чем у пациентов туберкулезной больницы. Вследствие отсутствия дефектов, вызывающих дискомфорт, удовлетворенности своей внешностью и телом, респонденты не чувствуют негативных эмоций от своей внешности. Пациентам с сочетанием заболеваний, как и всем людям, важно быть свободными от негативных чувств, испытываемых со средней частотой. Чувство обеспокоенности, печали и депрессии больше влияют на повседневную жизнь и чаще беспокоят больных. Таким образом, пациенты с ВИЧ/туберкулезом нуждаются в психокоррекции самооценки и оптимизации эмоциональной сферы.

Литература

1. *Валиева Т.В., Ельцова А.В.* Психологическая адаптация ВИЧ-инфицированных и здоровых людей // Вестник Уральского института экономики, управления и права. – 2016. – № 3. – С. 59–60.
2. *Иванова О.Г., Мордык А.В., Краснова Е.И.* Факторы риска неблагоприятного исхода заболевания у пациентов с ВИЧ-ассоциированным туберкулезом // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2019. – No. 3. – P. 33–43.
3. *Мордык А.В., Иванова О.Г., Ситникова С.В.* Туберкулез в сочетании с ВИЧ-инфекцией: причины неудач в лечении // Омский научный вестник. – 2015. – № 144. – С. 23–26.
4. *Мордык А.В., Удалова Т.Ю., Багишева Н.В., Гурова Я.В., Руденко С.А.* Совершенствование ведения пациентов с фиброзно-кавернозным туберкулезом на основе результатов психологического исследования // Паллиативная медицина и реабилитация. – 2016. – № 4. – С. 40–45.
5. *Очилов У.У., Велиляева А.С., Алкаров Л.Б., Кубаев Р.М.* Особенности развития депрессивно-тревожных расстройств у ВИЧ-инфицированных больных с алкогольной зависимостью // Медицинские науки. – 2019. – № 3. – С. 59–60.
6. *Пузырева Л.В., Мордык А.В., Татаринцева М.П., Руднева С.Н.* Вклад ВИЧ-инфекции в развитие эпидемической ситуации по туберкулезу на территории региона Западной Сибири // Дальневосточный медицинский журнал. – 2017. – № 4. – С. 36–40.
7. *Улюкин И.М., Болехан В.Н., Даринский Ю.А., Шангин А.Б.* Оценка важности различных аспектов качества жизни больных, инфицированных вирусом иммунодефицита человека // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2014. – № 4(48). – С. 31–36.
8. *Цыбикова Э.Б., Пунга В.В., Русакова Л.И.* Туберкулез, сочетанный с ВИЧ-инфекцией, в России: статистика и взаимосвязи // Туберкулёз и болезни лёгких. – 2018. – № 12(96). – С. 9–17.
9. *Olatunji B.O., Mimiaga M.J., O'Cleirigh C.O.* Review of treatment studies of depression in

HIV // Top. HIV Med. – 2006. – Vol. 14. – P. 112–124.

References:

1. Valiyeva TV, Yel'tsova AV. Psikhologicheskaya adaptatsiya VICH-infitsirovannykh i zdorovykh lyudey. Vestnik Ural'skogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava 2016; 3:59–60 (in Russian).
2. Ivanova OG, Mordyk AV, Krasnova YeI. Faktory riska neblagopriyatnogo iskhoda zabolevaniya u patsiyentov s VICH-assotsiirovannym tuberkulezom. Journal of Siberian Medical Sciences 2019; 3:33–43 (in Russian).
3. Mordyk AV, Ivanova OG, Sitnikova SV. Tuberkulez v sochetanii s VICH-infektsiyey: prichiny neudach v lechenii. Omskiy nauchnyy vestnik 2015; 144:23–26 (in Russian).
4. Mordyk AV, Udalova TYu, Bagisheva NV, Gurova YaV, Rudenko SA. Sovershenstvovaniye vedeniya patsiyentov s fibrozno-kavernoznym tuberkulezom na osnove rezul'tatov psikhologicheskogo issledovaniya. Palliativnaya meditsina i reabilitatsiya 2016; 4:40–45 (in Russian).
5. Ochilov UU, Velilyayeva AS, Alkarov LB, Kubayev RM. Osobennosti razvitiya depressivno-trevozhnykh rasstroystv u VICH-infitsirovannykh bol'nykh s alkogol'noy zavisimost'yu. Meditsinskiye nauki 2019; 3:59–60 (in Russian).
6. Puzyreva LV, Mordyk AV, Tatarintseva MP, Rudneva SN. Vklad VICH-infektsii v razvitiye epidemicheskoy situatsii po tuberkulezu na territorii regiona Zapadnoy Sibiri. Dal'nevostochnyy meditsinskiy zhurnal 2017; 4:36–40 (in Russian).
7. Ulyukin IM, Bolekhan VN, Darinskiy YuA, Shangin AB. Otsenka vazhnosti razlichnykh aspektov kachestva zhizni bol'nykh, infitsirovannykh virusom immunodefitsita cheloveka. Vestnik Rossiyskoy voyenno-meditsinskoy akademii 2014; 4(48):31–36 (in Russian).
8. Tsybikova EB, Punga VV, Rusakova LI. Tuberkulez, sochetannyy s VICH-infektsiyey, v Rossii: statistika i vzaimosvyazi. Tuberkuloz i bolezni logkikh 2018; 12(96):9–17 (in Russian).
9. Olatunji B.O., Mimiaga M.J., O'Cleirigh C.O. Review of treatment studies of depression in HIV. Top. HIV Med 2006; 14:112–124.

THE PSYCHOLOGICAL PARAMETERS OF PATIENTS WITH ASSOCIATED HIV/TUBERCULOSIS INFECTION

T.Yu. UDALOVA[1], V.V. GOLOSHUBINA[2], N.V. BAGISHEVA[2], A.V. MORDYK[2], Yu.N. ZAKHAREVICH[2], M.V. MOISEEVA[2], Ye.Yu. NEBESNAYA[2], L.I. BAKHSHIEVA[2], N.I. KAZARIKOV[2], V.E. KAZARIKOVA[2]

[1] Omsk State Pedagogical University,
[2] Omsk State Medical University, Omsk

The purpose of the study is to compare the parameters of the psychological sphere of patients with HIV/tuberculosis and healthy respondents. The study included 62 patients with HIV/tuberculosis – average age 34.87±6.39 years, 69 healthy individuals – age 36.38±8.51 years. For the analysis, the scales of the «Quality of Life Questionnaire (WHO version)», related to the psychological sphere, were taken. It was found that patients with HIV/tuberculosis have less number of positive feelings, less enjoy life and feel pleasure. Feelings of anxiety, sadness and depression affect everyday life, more often disturb patients. Patients with HIV/tuberculosis need psychocorrection of self-esteem, optimization of the emotional sphere.

Keywords: tuberculosis, HIV infection, psychological sphere, psychological support.

Address:
Bagisheva N.V., Ph.D.
associate professor of the Department of outpatient therapy
and internal medicine of Omsk State Medical University
E-mail: ppi100@mail.ru

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН С ВАРИАБЕЛЬНЫМ РИТМОМ МЕНСТРУАЦИИ

М.Н. БУРЧАКОВА*, Г.Г. ФИЛИППОВА

Московский государственный гуманитарный университет

Целью настоящего исследования стало изучение психологического состояния женщин с вариабельным ритмом менструаций. В работе приняли участие 120 женщин в возрасте от 20 до 35 лет в норме, без признаков соматической патологии. Были применены СМИЛ (по Л.Н. Собчик), опросники WHQ и MADQ, шкала Holmes – Rahe. По результатам исследования для этих женщин характерны: явления депрессивности и аутизации, не коррелирующие при этом с уровнем жизненного стресса; близость отношений с матерью, которую можно трактовать как инфантилизм; умеренно сниженные показатели качества жизни. Вариабельность менструального ритма можно рассматривать как сигнал о продолжающемся стрессе, о потребности в поддержке и заботе.

Ключевые слова: менструальный ритм, адаптация, качество жизни, инфантилизм.

Введение

Под вариабельностью менструального ритма следует понимать значительное изменение длительности менструального цикла, которое при этом не отвечает критериям ВОЗ для нарушений менструального цикла и поэтому не рассматривается как самостоятельная нозологическая единица. Явления вариабельности менструального ритма могут иметь адаптивный характер и поэтому относятся к полю зрения психологии. Их можно рассматривать как форму реакции организма, адаптации к физическим и эмоциональным перегрузкам [2]. В то же время вариабельность менструального ритма возникает порой у женщин в связи с обычными жизненными трудностями, а порой и без явного, заметного стрессового фактора.

До сих пор достаточно мало известно о том, в каком психологическом состоянии пребывают эти женщины, каково их качество жизни и т.д. Тема менструации и связанных с ней психологических процессов относительно мало изучена как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Большая часть доступных исследований относится к гендерным исследованиям, которые поднимают проблематику стигматизации менструации и социального давления на женщину. Внутренний мир женщины, особенности ее психологического статуса при этом изучаются поверхностно, либо не изучаются вовсе. Источники, доступные в медицинской литературе, исследуют заболевания, течение которых связано с менструацией. С психологической точки зрения их интересует внутренняя картина болезни и клинический прогноз.

В психологической литературе указывается на то, что до начала менструаций в период становления менструального цикла девушке приходится справляться с видимыми телесными изменениями, с интеграцией нового телесного опыта, который нередко становится травматичным [6]. Психологическое состояние же молодых женщин, уже прошедших период становления менструальной функции, остается

© Бурчакова М.Н., Филиппова Г.Г., 2020

* **Для корреспонденции:**
Бурчакова Милана Николаевна
аспирант кафедры общей психологии и истории психологии, Московский государственный гуманитарный университет
E-mail: milana.burchakova@gmail.com

малоизученным. Его исследование и стало целью настоящей работы.

Методика

Выборка

В данном одномоментном исследовании принимали участие женщины, постоянно проживающие в г. Москва. Все участницы были обследованы врачом-гинекологом, по итогам этой консультации органические причины вариабельности менструального ритма были исключены. Таким образом, речь шла о здоровых и условно здоровых молодых женщинах.

Критериями включения служили:

1. Возраст от 20 до 35 лет.
2. Отсутствие детей.
3. Наличие вариабельности менструального ритма, ассоциированной со стресс-зависимой реакцией центральной нервной системы.
4. Согласие принять участие в исследовании и подписать информированное согласие.

Критериями невключения служили:

1. Самоидентификация себя в мужском поле или в неопределенном поле.
2. Нарушения менструального цикла, связанные с диагностированным дисгормональным состоянием: гиперандрогения, гипофизарная гиперпролактинемия, гиперкортицизм и другие расстройства.
3. Беременность и лактационная аменорея.
4. Первичная аменорея любого генеза.
5. Наличие психического или соматического заболевания, требующего госпитализации или применения фармакотерапии.
6. Отказ подписать информированное согласие.

Сбор данных осуществляли в период с мая 2014 по февраль 2016 гг. Всего в исследовании приняли участие 120 женщин.

Алгоритм обследования

Все участницы, соответствующие изложенным выше критериям, проходили бесплатное четырехчасовое обследование. В его рамках мы осуществляли опрос по личной и семейной истории, а также предлагали участницам заполнить серию тестов, описанную ниже. По результатам обследования участницы получили индивидуальную обратную связь с рекомендациями по модификации образа жизни и психологической саморегуляции.

Психометрические инструменты

В нашем исследовании мы применили серию тестов, чтобы оценить:

1. Общую характеристику и состояние женщины (СМИЛ).
2. Качество здоровья женщины (WHQ).
3. Уровень жизненного стресса (HRSI).
4. Отношения женщины с матерью (MADQ).

Стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ)

В качестве основного инструмента диагностики состояния мы использовали Миннесотский многофазный личностный тест (MMPI) в модификации Л.Н. Собчик (СМИЛ) [5]. Опрос и обсчет результатов опросника проводился с помощью авторизованного программного обеспечения на настольном компьютере. Согласно рекомендациям, перед тем как предложить женщине ответить на вопросы, мы беседовали с ней, чтобы сформировать благоприятное отношение к методике и объяснить, что они принесут себе наибольшую пользу, отвечая честно и непредвзято. Участницы исследования заполняли женский вариант опросника.

Women's Health Questionnaire (WHQ)

WHQ – опросник для оценки женского здоровья. Англоязычная версия создана и опубликована в начале 1990-х годов. По плану создателей опросник предназначался для оценки телесного и эмоционального здоровья женщин среднего возраста [8]. В 2005 году О.Ф. Кусмарцева перевела опросник на русский язык и осуществила его валидацию [3]. Эта версия была валидизирована на выборке женщин в возрасте 19–45 лет и предназначалась для оценки

их качества жизни. Ее мы и использовали в своей работе. В опроснике выделяется 9 подшкал, по каждой из которых при анализе формируется итоговый балл. Участницы исследования заполняли электронную версию опросника, созданную на платформе surveymonkey.com в режиме онлайн.

Holmes-Rahe Stress Inventory (HRSI)

HRSI – широко известный опросник, опубликованный психиатрами T. Holmes, R. Rahe в 1967 году. В литературе также известен как Social Readjustment Rating Scale (SRSS) [7]. Опросник позволяет оценить ориентировочный уровень стресса, связанного с жизненными событиями, произошедшими за последний год. Участники указывают, происходили ли в их жизни события, перечисленные в опроснике. Каждое из 43 потенциальных событий имеет свой «вес», выраженный в баллах. Сумма этих баллов и отражает уровень стресса. В источниках, посвященных опроснику, указывается на то, что опросник обладает высоким уровнем согласованности даже при использовании в различных культурных средах [9]. Участницы исследования заполняли электронную версию опросника, созданную на платформе surveymonkey.com в режиме онлайн.

Mother Adult Daughter Questionnaire (MADQ)

MAD – опросник, выявляющий особенности отношений между взрослой дочерью и ее матерью. MAD изначально создавался как инструмент, сохраняющий надежность в различных культурах [10]. Опросник состоит из трех подшкал (Привязанность, Взаимозависимость, Вера в иерархию), в которых содержится в общей сложности 25 вопросов. Для анализа используют суммы баллов по подшкалам и общую сумму. Участницы исследования заполняли электронную версию опросника, созданную на платформе surveymonkey.com в режиме онлайн.

Статистический анализ

Данные опросников хранились в специально подготовленной базе данных (Microsoft Excel 2011) и для анализа импортировались в программный пакет IBM Statistical Package for Social Sciences, v. 19.0. В качестве мер центральной тенденции использовали медиану или среднее в зависимости от вида переменной. Нормальность распределения оценивали с помощью критерия Колмогорова – Смирнова. Для сравнения использовали t-критерий Стьюдента. Корреляцию оценивали с помощью критериев Пирсона или Спирмена в зависимости от вида переменной (непрерывная или порядковая). Нулевая гипотеза отвергалась при уровне значимости $p<0,05$.

Результаты

Общая характеристика участниц

В исследовании приняли участие 120 женщин. Средний возраст составил 24,5 года. У 35% (42) женщин было законченное высшее образование, у 40% (48) – незаконченное высшее, у остальных 25% (30) – среднее специальное. 64,2% (77) участниц были не замужем, 21,7% (26) – замужем, 14,2% (17) разведены.

Результаты СМИЛ

Анализ СМИЛ подразумевает оценку полученных данных по шкалам лжи, достоверности и коррекции. У обследованных нами женщин были выявлены следующие показатели:

- Шкала L (шкала лжи): диапазон от 36 до 64, среднее 43,88±5,64.
- Шкала F (шкала достоверности): диапазон от 48 до 104, среднее 60,59±9,82.
- Шкала K (шкала коррекции): диапазон от 31 до 61, 49,59±6,35.

Таким образом, ответы участниц в большинстве своем можно охарактеризовать как искренние и рассматривать полученные данные как отражающие реальную картину их актуального состояния.

В таблице 1 приведены средние значения по шкалам СМИЛ. При анализе этих данных обращают на себя внимание относительно высокие значения по 2, 5 и 8 шкалам.

Таблица 1

Данные СМИЛ

Шкала	Мин.	Макс.	*m*	СО
Шкала 1: Сверхконтроль	40	87	58,69	11,08
Шкала 2: Пессимистичность (депрессия)	42	92	65,37	11,71
Шкала 3: Эмоциональная лабильность (истеричность)	34	90	61,55	12,85
Шкала 4: Импульсивность	29	85	62,04	11,33
Шкала 5: Мужественность – женственность	43	94	62,41	09,80
Шкала 6: Ригидность	39	89	59,69	10,71
Шкала 7: Тревожность	39	85	61,06	10,07
Шкала 8: Индивидуалистичность (аутизация)	39	87	62,12	10,86
Шкала 9: Оптимистичность	33	92	57,24	11,71
Шкала 0: Интроверсия	39	75	56,06	07,78

Примечание: СО – стандартное отклонение

Результаты WHQ

Для выражения результата обследования по подшкалам опросника использовали среднее. В таблице 2 представлены полученные результаты, а также показатели WHQ, принятые за стандартные в Саратове и в Европе [3].

Таблица 2

Данные WHQ

Подшкала	*m*	СО	Саратов	Европа
Депрессия	0,40	0,2987	0,46	0,29
Физическое здоровье	0,31	0,2456	0,42	0,37
Память и внимание	0,42	0,3786	0,44	0,35
Вазомоторные нарушения	0,08	0,2574	0,29	0,43
Тревожность	0,35	0,3290	0,44	0,29
Сексуальная сфера	0,30	0,4203	0,4	0,4
Качество сна	0,33	0,3592	0,50	0,43
Менструации	0,52	0,2813	0,41	0,27
Привлекательность	0,42	0,3833	0,46	0,56

Таким образом, можно характеризовать качество жизни участниц как сниженное, особенно по сравнению с европейским стандартом WHQ. Учитывая то, что в целом качество жизни снижается с возрастом, популяция молодых женщин с вариабельностью менструального ритма может быть своеобразной группой риска по низкому качеству жизни в более поздние периоды жизни.

Результаты HRSI

Средний уровень риска по HRSI в нашей выборке составил 230±130 баллов. При этом 20% (24) женщин находились в зоне высокого риска (свыше 300 баллов), 45% (54) в зоне повышенного риска, 35% (42) женщин в зоне низкого риска.

Результаты MADQ

Мы проанализировали суммарный балл MADQ и баллы по каждой подшкале. По шкале привязанности (диапазон от 0 до 45) показатель составил в среднем 34±6 баллов. По шкале взаимозависимости (диапазон от 0 до 15) показатель составил в среднем 12±3 баллов, по шкале веры в иерархию (диапазон от 0 до 30) показатель составил в среднем 20±5 баллов. Суммарный балл составил в среднем 65±12,5 баллов.

Корреляционный анализ

Мы оценили корреляцию между суммарным баллом HRSI, суммарным баллом MAD, а также 2, 5 и 8 шкалами СМИЛ. Нам удалось выявить отрицательную корреляцию между MAD и СМИЛ-2 (коэффициент -0,321, p=0,022), отрицательную корреляцию между MAD и СМИЛ-8 (коэффициент -0,413, p=0,003), положительную корреляцию между СМИЛ2 и СМИЛ8 (коэффициент 0,455, p=0,001).

Обсуждение

В нашем исследовании была проведена оценка общей характеристики личности, актуального состояния женщины, качества ее здоровья, уровня жизненного стресса и отношений с матерью. Существенным ограничением данного исследования является его одномоментный дизайн, который не позволяет нам делать выводов о причинно-следственных связях.

По результатам анализа данных СМИЛ, можно сказать, что для женщин с вариабельностью менструального ритма характерна депрессивность и аутизация, выраженность которых при этом коррелирует между собой. Напрашивается гипотеза о том, что это реакция на стресс, имеющий место в жизни женщины. Действительно, 65% участниц обладали высокими баллами по HRSI. Однако балл HRSI не коррелировал со шкалами СМИЛ. Следовательно, и депрессивное состояние, и аутизация, и вариабельность менструального ритма могут быть связаны не с уровнем стресса как такового, а со способностью женщины совладать с ним.

В пользу этой идеи говорит и отрицательная корреляция между депрессивностью и степенью близости с матерью. Взрослые женщины, вынужденные опираться на мать, не будучи при этом тяжелобольными, могут иметь меньший арсенал стратегий совладания со стрессом и острее реагировать на происходящие в их жизни перемены. Аутизация в условиях такой тесной связи с матерью может иметь компенсаторный характер. Все эти черты можно рассматривать как признаки инфантилизма, на связь которого с вариабельностью менструального ритма указывает Макаричева Э.В. (2004) [4].

Эта гипотеза опирается на современные представления об энергетической «политике» в гипоталамусе. Гипоталамус понимается как центр принятия решений, который в определенных условиях модулирует пульсовую секрецию гонадолиберина и гонадоингибина таким образом, чтобы затормозить или остановить менструацию [1]. Следовательно, вариабельность менструального ритма – это не расстройство, а сигнал о неблагополучии и одновременно сигнал о повышенной потребности в заботе и защите.

Качество здоровья женщин в нашей выборке, согласно результатам WHQ, уступает европейскому, но в целом соответствует таковому для популяции другого крупного города Российской Федерации – Саратова. Такой результат поддерживает гипотезу о том, что женщины с вариабельностью менструального ритма должны быть отнесены к условно здоровым. Высокий (то есть негативный) средний балл по подшкале «Менструация» указывает на то, что вариабельность менструального ритма связана с пониженным качеством жизни. Чтобы судить о направленности этой связи, требуются дополнительные исследования.

Дальнейшие направления исследований

Предложенные нами гипотезы нуждаются в критике, и в проверке в рамках исследований, в которых все или отдельные из изученных нами параметров будут оценены проспективно. В частности, интересно оценить динамику качества жизни и здоровья у женщин с вариабельностью менструального ритма, получающими либо сугубо медикаментозную терапию, либо комплексную поддержку, либо сочетание этих методов. Проспективный дизайн исследований позволит более уверенно говорить о взаимосвязях между различными метриками, об их предиктивном потенциале.

Еще одно интересное направление исследований – отношение женщин к менструации как телесному феномену. Л.В. Харланова и соавт. (2011) указывают на то, что около 35% девушек с опытом менструации менее года существенно меняют взгляд на себя во время менструации. Авторы также подчеркивают, что девочки должны быть

подготовлены к менструации, быть защищенными от неверных, пугающих, болезненных менструаций [6]. Спрашивая участниц нашего исследования об их отношении к менструации, мы убедились, что нередко оно оказывается негативным, и этот негативизм проистекает из трудного опыта, связанного с переживанием менархе. Можно предположить, что при неблагоприятном стечении обстоятельств само менархе может стать травмой, накладывающей тяжелый отпечаток на отношение женщины к менструации, а значит, к телесности в целом.

Для того чтобы оценить состоятельность этой гипотезы, мы планируем провести комплексное исследование, в котором качественные методы (проективный рисунок, структурированное интервью) будут сочетаться с количественными (Beliefs and Attitudes Towards Menstruation Questionnaire или иные психометрические инструменты).

Заключение

Молодые женщины репродуктивного возраста с вариабельностью менструального ритма имеют выраженные черты депрессивности и аутизации, не доходящие в то же время до уровня психического расстройства. Эти признаки наблюдаются на фоне высокого уровня стресса, связанного с переменами в жизни и одновременно на фоне близких, возможно даже избыточно близких, отношений с матерью. Таким образом, вариабельность менструального ритма можно понимать как своеобразный сигнал гипоталамического регуляторного центра, артикулирующий потребность в поддержке, защите и заботе.

Литература

1. *Горелышев А.С., Кузнецова И.В.* Менструальный цикл и энергетическая «политика» гипоталамуса // Эффективная фармакотерапия. – 2015. – № 5. – С. 4–12.
2. *Кузнецова И.В., Бурчакова М.Н., Бурчаков Д.И.* Психогенные стресс-зависимые нарушения менструального цикла: роль негормональной коррекции // Медицинский Алфавит. – 2017. – Т. 2. – № 10. – С. 54–61.
3. *Кусмарцева О.Ф.* Оценка репродуктивного здоровья на основе изучения качества жизни женщин фертильного возраста: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Саратов, 2005.
4. *Макаричева Э.В.* Психический инфантилизм и вторичная аменорея // Практическая медицина. – 2004. – № 3(8). – С. 28–29.
5. *Собчик Л.Н.* СМИЛ (MMPI). Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – М.: Речь, 2009.
6. *Харланова Л.В., Николаева В.В., Арина Г.А.* Телесный опыт и становление идентичности в период полового созревания у девушек / В кн.: Психология телесности: теоретические и практические исследования. – Пенза: Пензенский ГПУ им. В.Г. Белинского, 2011. – С. 69–74.
7. *Holmes T.H., Rahe R.H.* The social readjustment rating scale // J. Psychosom. Res. – 1967. – Vol. 11(2). – P. 213–218.
8. *Hunter M.* The women's health questionnaire: A measure of mid-aged women's perceptions of their emotional and physical health // Psychol. Health. – 1992. – Vol. 7(1). – P. 45–54.
9. *Noone P.A.* The Holmes–Rahe Stress Inventory // Occup. Med. – 2017. – Vol. 67(7). – P. 581–582.
10. *Rastogi M.* The Mother-Adult Daughter Questionnaire (MAD): Developing a culturally sensitive instrument // The Family Journal. SAGE Publications Inc. – 2002. – Vol. 10(2). – P. 145–155.

References

1. Gorelyshev AS, Kuznetsova IV. Menstrual'nyy tsikl i energeticheskaya «politika» gipotalamusa. Effektivnaya farmakoterapiya 2015; 5:4–12 (in Russian).
2. Kuznetsova IV, Burchakova MN, Burchakov DI. Psikhogennyye stress-zavisimyye narusheniya menstrual'nogo tsikla: rol' negormonal'noy korrektsii. Meditsinskiy Alfavit 2017; 2(10):54–61 (in Russian).
3. Kusmartseva OF. Otsenka reproduktivnogo zdorov'ya na osnove izucheniya kachestva zhizni zhenshchin fertil'nogo vozrasta: avtoref dis ... kand med nauk. Saratov, 2005 (in Russian).

4. Makaricheva EV. Psikhicheskiy infantilizm i vtorichnaya amenoreya. Prakticheskaya meditsina 2004; 3(8):28–29. (in Russian).
5. Sobchik LN. SMIL (MMPI). Standartizirovannyy mnogofaktornyy metod issledovaniya lichnosti. Moscow: Rech', 2009 (in Russian).
6. Kharlanova LV, Nikolayeva VV, Arina GA. Telesnyy opyt i stanovleniye identichnosti v period polovogo sozrevaniya u devushek. V kn: Psikhologiya telesnosti: teoreticheskiye i prakticheskiye issledovaniya. Penza: Penzenskiy GPU im. VG Belinskogo, 2011: 69–74 (in Russian).
7. Holmes TH, Rahe RH. The social readjustment rating scale. J Psychosom Res 1967; 11(2):213–218.
8. Hunter M. The women's health questionnaire: A measure of mid-aged women's perceptions of their emotional and physical health. Psychol. Health 1992; 7(1):45–54.
9. Noone PA. The Holmes–Rahe Stress Inventory. Occup. Med 2017; 67(7):581–582.
10. Rastogi M. The Mother-Adult Daughter Questionnaire (MAD): Developing a culturally sensitive instrument. The Family Journal. SAGE Publications Inc 2002; 10(2):145–155.

THE PSYCHOLOGICAL STATE OF YOUNG WOMEN WITH A VARIABLE RHYTHM OF MENSTRUATION

M.N. BURCHAKOVA, G.G. FILIPPOVA

Moscow State University for the Humanities

The aim of this study was to study the psychological state of women with a variable rhythm of menstruation. The study involved 120 women aged 20 to 35 years, normal, with no signs of somatic pathology. Minnesota Multiphase Personality Test (MMPI) as modified by L.N. Sobchik (SMIL), WHQ and MADQ questionnaires, the Holmes-Rahe scale were applied. According to the results of the study, these women are characterized by: depressive and autistic phenomena that do not correlate with the level of life stress; closeness of relations with the mother, which can be interpreted as infantilism; moderately reduced indicators of quality of life. Variability of the menstrual rhythm can be seen as a signal of ongoing stress, the need for support and care.

Keywords: menstrual rhythm, adaptation, quality of life, infantilism.

Address:
Burchakova M.N.
postgraduate student, Department of general psychology
and history of psychology, Moscow State University for the Humanities
E-mail: milana.burchakova@gmail.com

УДК 159.9

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОНЦЕПТА «ВОПЛОЩЕННОЕ Я» В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Т.И. КУЗЬМИНА*

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» РАО, Москва

Обзорная статья посвящена теоретико-методологическому поиску потенциальной возможности использования концепта «воплощенное Я» в специальной психологии при изучении личности субъектов с ограниченными возможностями здоровья. Дизонтогенетическая специфика формирования самосознания лиц с ограниченными возможностями здоровья может быть рассмотрена в рамках персонального образования «воплощенное Я» для формирования концептуального базиса оказания комплексной психологической помощи субъектам означенной категории. Рассмотрение качественного своеобразия индивидуально-типологической картины специфики самосознания личности в контексте нарушенных и сохранных компонентов «воплощенного Я» позволяет осуществить феноменологическое описание и системную интерпретацию имеющихся особенностей личностной организации субъектов с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: «воплощенное Я», самосознание, специальная психология личности, лица с ограниченными возможностями здоровья, личность.

Введение

Характеристики феномена человеческого Я и самосознания личности на современном этапе развития науки в рамках философско-антропологических, психологических и междисциплинарных исследовательских парадигм являются одним из основных предметов изучения и внимательного рассмотрения специалистов. Подходы к анализу механизмов функционирования самосознания, формирования систем и структур Я-моделей, к описанию содержательных аспектов представлений человека о себе и базисных оснований формирования установок, направленных на себя, не находят единых трактовок понятийно-категориальных аспектов в метапредметных модусах научной интерпретации.

На современном этапе развития специальной психологии изучение личности и реализации ее поведенческой потенциальности во взаимодействии с социумом является в высшей степени актуальным в связи с необходимостью формирования у лиц с ограниченными возможностями здоровья разнообразных жизненных компетенций, актуализирующих потенциальные возможности их общественной интеграции на разных возрастных этапах.

Традиционные базовые положения специальной психологии, включающие в себя постулаты о «первичных и вторичных нарушениях развития», об «общих закономерностях нормального и аномального развития», об «общих и специфических закономерностях аномального развития», подтверждаются практикой и демонстрируют комплексность изменений, происходящих с ребенком, а далее с подростком и взрослым с нарушениями развития в процессе жизненного становления. [1–3, 5, 10].

© Кузьмина Т.И., 2020

* **Для корреспонденции:**
Кузьмина Татьяна Ивановна
кандидат психол. наук, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии ФГБОУ ВО «МГППУ»
E-mail: ta-1@list.ru

Основные положения о лицах с ограниченными возможностями здоровья

Одни из первых попыток создания методологии изучения аномального развития и постановки исследовательских акцентов были предприняты Г.Я Трошиным и в дальнейшем развиты в работах Л.С. Выготского, В.И. Лубовского, В.В. Лебединского и других. В диагностике аномального ребенка Г.Я Трошин опирался на антрополого-гуманистическую концепцию, в центре которой находилась личность ребенка с нарушением развития как высшая ценность, нуждающаяся в развитии и защите [17–19]. Выдвинутые в данной концепции теоретические положения: «о признании потенциала психического развития аномального ребенка»; «об опоре на единство законов нормального и аномального развития»; «о целостном изучении ребенка»; «о необходимости ориентации не на болезнь или дефект ребенка, а на незатронутые болезнью его потенциальные возможности»; «об утверждении роли социальной среды и педагогического воздействия в воспитании и развитии аномального ребенка» – послужили базисом для формирования теоретико-методологических основ современной специальной психологии и педагогики и актуальны по сей день [14, 15].

Несмотря на признание личности человека с ограниченными возможностями здоровья в антропологически-психологическом модусе высшей ценностью, нуждающейся в развитии и защите, она остается наименее изученной областью в поле предметно-практических и исследовательских изысканий специальной психологии.

Контекстуально специальная психология личности связана с разработкой, апробацией и адаптацией эффективных методов психодиагностики, психологической помощи и сопровождения персонального развития лиц с ограниченными возможностями здоровья. Реализация этих задач связана с большим количеством прогностических и интерпретационных трудностей, которые не позволяют получить целостную картину изменений личности при нарушениях развития, включающую в себя механизмы, внешние проявления, социализационные направления и прогнозы преодоления отмеченной качественной специфики личностных изменений субъекта с нарушением развития.

Значение самосознания личности как регулятора социального поведения в рамках его воздействия на формирование адекватных направлений социализации очень велико и, прежде всего, обладает большим потенциалом для организации диалогических взаимоотношений субъекта со средой, предполагающих в рамках экзистенциально-бытийных и событийных данностей ситуационный запрос от окружающего пространства и от других субъектов коммуникации, а также ответ на такой запрос в виде поступка [6–9].

Субъекту с ограниченными возможностями здоровья очень сложно быть в диалогических отношениях с окружающим миром, независимо от характера имеющихся нарушений. Поведение может быть неосознанным, импульсивным, реактивным и неадекватным предъявленной ситуации. Например, в отношении лиц с интеллектуальными нарушениями говорить об истинной осознанности поведения не представляется возможным, даже с учетом того, что понимание причин и последствий собственных поступков им доступно, особенно при специально организованном самопознании [4, 9, 14, 15, 26, 27].

Определенная беспомощность лиц с отклонениями в развитии в решении реальных ситуационных задач, связанных с повседневной жизнью, но требующих от субъекта ориентировки, оценки и принятия решений, в том числе и морально-нравственного плана, открывает необходимость разработки методологических и методических подходов к диагностике и оценке их потенциальных персонально-личностных и адаптационно-поведенческих возможностей.

По нашему мнению, некоей релевантной структурой, отчасти позволяющей осветить в теоретико-методологическом и практическом смысле ряд вышеуказанных проблемных аспектов изучения личности в контексте специальной психологии, рассчитанной не только на детей и подростков, но и на лиц юношеского возраста и даже совершеннолетних, может служить концепт ««воплощенное Я»», нашедший отражение в трудах наших зарубежных коллег в рамках междисциплинарных философско-антропологических, психофизиологических и психологических исследований. Для аргументации данного положения необходимо обозначить линию предварительных рассуждений.

Ряд авторов, таких как В.В. Столин [16], С.Р. Пантилеев [13], И.И. Чеснокова [20], В. Франкл, А. Лэнгле [12] и другие, отмечает, что развитие самосознания и сохранение способности к самопознанию дает человеку возможность пребывать в диалогическом контексте с миром в системе двойной открытости. Обращение к себе позволяет установить паритет внутри многообразных системных взаимосвязей и контекстов, в которые субъект включается жизнью помимо его воли, но взаимодействие с которыми взращивает личность человека и его персональность. Можно говорить о том, что самосознание в данном случае – диалог с собой и миром, а самопознание – анализ качества этого диалога [11, 22, 32].

В отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья становится очевидно, что подобный диалог может нарушаться в течение всей жизни индивида и без необходимой психолого-педагогической поддержки его перевод на гармоничные рельсы маловероятен. Говоря, например, о лицах с нарушенным интеллектом, следует обратить внимание на то, что в силу специфики развития самосознания, дисфункционального становления процесса мышления, резко ограниченной способности к абстрагированию, в силу трудностей понимания контекста предъявленной ситуации и прогноза ее разрешения, поведение таких лиц имеет качественное своеобразие. Для него характерна внушаемость и ведомость в отсутствие осознания формы и содержания как наличной ситуации, так и собственных поступков, асоциальные тенденции поведения, неадекватность действий в некоей проблемной ситуации и выраженные трудности ее оценки, сложность идентификации «себя с собой» в процессе осуществления поступка и последующей его эмоциональной и моральной интерпретации [4, 6–9].

Новые подходы: проблема самосознания (концепт воплощенного Я)

Трудности поведения детей и подростков, а также юношей и взрослых с умственной отсталостью не являются девиациями в чистом виде и предметом рассмотрения девиантологических концепций. Они выступают отражением нарушенной познавательной активности, специфики усвоения номинативно-семантического поля контекстуальных значений, особенностей считывания вербальных и невербальных посланий окружающего мира и коммуникативных интенций со стороны других людей [9].

В связи с этим необходима какая-то методологическая система, включающая в себя и биомедицинские, и нарративные, и когнитивно-поведенческие аспекты самосознания, в равной мере отражающая общие закономерности аномального развития в контексте становления личности и в то же время обладающая некими степенями свободы относительно прикладной реализации изучения специфических закономерностей аномального развития в целях дифференциальной диагностики.

Современные тенденции изучения самосознания на сегодняшний день полны дискуссий, в результате которых исследователи встают на сторону одной из альтернатив, являющихся попыткой ответа на вопрос о том, должны ли мы предполагать, что Я (Self) является своего рода представительством человеческого самосознания

(Self – consciousness)? И если да, то какие характеристики должно иметь Я?

Ответ на данный вопрос может иметь под собой основания, изложенные в рамках нескольких точек зрения, расширяющих палитру взглядов на феномен Я. В позиции «отсутствующего Я» (no-Self), не предполагающего наличия Я как такового и рассматривающего сознание как передатчик, отражающий реальность, самость не представляет собой субстанцию в метафизическом смысле сущности, обладающую конститутивными признаками, которые необходимы и достаточны, не имеет четко определенных критериев идентичности в классическом смысле этого понятия (Т. Метцингер) [35–38]. В утверждении о том, что единственное предполагаемое Я – это «нарративное Я» (narrative Self), первоначально являющееся некоей абстракцией (Д. Деннет [25], М. Шехтман [50]) . Во взглядах, отчасти уравновешивающих между собой взаимоисключающие категориальные компоненты различных подходов к пониманию Я и рассматривающих так называемое «воплощенное Я» (embodied Self) (А. Ньюэн с соавторами), принимается во внимание, что это – не метафизическая субстанция и не сущность, для функционирования которой необходимы стабильные и достаточные условия (А. Ньюэн с соавторами) [40–43].

Концепт «воплощенное Я» – это часть системы «воплощенного познания» (Embodied cognition), которая рассматривает когнитивную сферу в контексте ее взаимосвязей с поведением и физическим телом, посредством которого субъект взаимодействует с окружающей средой. «Воплощённое познание», в свою очередь, является предметом изучения социально-когнитивных психологических подходов, фокус которых сосредоточен на вопросах социального взаимодействия субъектов и принятия ситуативных и прогностических решений [41].

Самосознание в таком случае – это результат интеграции воплощенного базового аффективного потока, возникающего в связи с неким интенциональным объектом. «Я», по А. Ньюэну, – одновременно и деятель, и центр притяжения воображения или мысли [40–43], что, по нашему мнению, вполне соотносится с вышеозначенной диалогической концепцией двойной открытости самосознания.

Субъект в процессе взаимодействия с окружающим миром сталкивается с разнообразными, многоплановыми, нестабильными ситуациями, поведенческая реализация в рамках которых требует динамического контроля эмоций и поведения на уровне Я как деятеля. Самость включает в себя аффективный модус: эмоции по существу воплощены и включают в себя аффективные диспозиции, такие как настроения или темперамент, а насыщенная эмоциональная жизнь представляется конститутивной частью Я. В связи с этим необходимо отличать «Я как субъект» от «Я как объект». Регулятивные компоненты эмоций и осуществление поступков соотносятся с сознательными и бессознательными регуляторными стратегиями, с помощью которых физиологические, поведенческие, субъективные компоненты эмоционального ответа изменяются или контролируются (К. Охнер и Дж. Гросс и др.) [44–45]. Важно отметить, что эффективность этих различных стратегий эмоционального контроля зависит от контекстуальных требований среды и личных требований субъекта (А. Алдао [21], Г. Шеппс [51, 52], Koch et al. [31] и др.). Адаптивный эмоционально-поведенческий контроль требует от субъекта способности гибко переключаться между различными стратегиями аффективного управления в рамках незнакомых изменяющихся ситуаций (Г. Боннано [23], Е. Леви-Гиджи [33] и др.) .

М. Сайновзик с соавторами отмечают, что к основному содержательному наполнению самосознания относятся: 1) прогностичность сознания и способность к предвосхищению на основе имеющегося у индивида опыта, 2) чувство принадлежно-

сти частей тела («это моя рука»), 3) переживание человеком себя как способного к действию («это мое действие»), 4) чувство авторства мыслей («это моя мысль») и 5) транстемпоральное объединение разрозненных сведений о себе в автобиографию/личную историю [53].

В точке пересечения разнообразных систем, характеризующих личность, она может быть описана как носитель неких состояний самосознания, которое в натуралистической концепции «воплощенного Я» есть и биологический базис, и система когниций и эмоциональных оценок, и поведенческих реализаций.

Согласно А. Ньюэну и К. Воджели, самосознание может быть определено как способность индивида представлять свои состояния как принадлежащие ему самому, особенно (но не только) психические состояния, где такое представление-о-себе сочетается с сознательным опытом [43]. В лингвистической трактовке это некое представление, обычно выражаемое местоимением «I» – английский вариант, «Я» – русский вариант.

В том случае, когда соответствующее представление собственных состояний индивида не требует ни участия языковой компетенции, ни сознания как такового, которые эксплицитно ориентированы, речь может идти о так называемой *непосредственной саморепрезентации* (*непосредственном, имплицитном представлении о себе*, выраженном не в словах, а в переживании и чувстве) [42]. В контексте специальной психологии личности такой подход позволяет опереться на методологический постулат о том, что при невозможности эксплицитной реализации Я-феноменов лиц с нарушениями развития в силу специфики имеющихся дисфункций, специальный психолог не отрицает существования данных Я-феноменов, а ищет возможность и релевантные способы их диагностики и качественного описания.

Дж. Перри анализирует саморепрезентацию (реализацию в словах и поведении представления о себе) в двух случаях: как компонент имеющейся у носителя Я некоей имплицитной и эмоционально окрашенной убежденности в собственной возможности быть деятелем, который не нуждается в формировании концепции или идеи о себе («Чувство Я»), и как знание о себе, где носитель Я должен иметь идею, понятие или концепцию о самости и о самом себе в частности («Идеи Я») [47].

Согласно А. Ньюэну, феномен самосознания включает в себя ряд явлений: 1) эксплицитное самосознание, 2) имплицитное самосознание, 3) непосредственную самопрезентацию, не сопровождаемую каким-либо сознательным опытом. Наличие таких системных характеристик Я позволяет рассуждать о специфике состояния Я-феноменов при нарушениях развития и особенностях саморепрезентации лиц, их имеющих [40–43].

При изучении самосознания человека центральным становится вопрос о том, каков удельный вес эксплицитного (сознательно доступного) или имплицитного (частично доступного или не доступного сознательно) в структуре и содержании Я, а также какова значимость непосредственной (имплицитной) саморепрезентации в сочетании с некоторым сознательным опытом.

Согласно натуралистической теории «воплощенного Я», оно способно дать субъекту возможность предопределять себя, осуществлять антиципацию, прогностику и действие на основе прошлого опыта. Концепт «воплощенное Я» служит, по мнению А. Ньюэна с соавторами, основой как имплицитного, так и эксплицитного самосознания [41, 42].

Дж. Бермудез [22], Ю. Нейссер [39], А. Ньюэн и К. Воджели [43], С. Галлахер [28, 29] изучали роль телесных состояний в отношении онтогенетического развития личности. Из их наблюдений не следует, что телесные саморепрезентации играют решающую роль в онтогенетическом развитии и что это остается таковым во всех

случаях, когда взрослые находятся в состоянии имплицитного или эксплицитного самосознания.

Возражения против существования концепта Я как такового

Ряд авторов явно выступает против существования концепта Я как такового (в частности, Т. Метцингер [36–38], М. Газзанига [30]). Согласно теории «Отсутствия Я», представление «нет себя» стремится объяснить все явления самосознания через процессуальность биологических аспектов функционирования мозга в рамках психофизиологических подходов, объясняющих те или иные явления психики, не предполагая какого-либо объекта, достойного называться «Я».

«Я» в данном случае излишне, по мнению Т. Метцингера. Он представляет, на его взгляд, убедительные доказательства и выдвигает четкие аргументы в пользу позиции «не-я». Рассматривая многие феномены, в том числе психические расстройства, Т. Метцингер стремится показать, что ощущения принадлежности тела или чувство воли как аспект самости, представляются конструкциями мозга и могут быть довольно легко изменены определенного рода воздействиями на центральную нервную систему [35–38].

С точки зрения специальной психологии, при локальных, мозаичных, тотальных и диффузных поражениях коры больших полушарий головного мозга может сущствовать специфическая личностная организация, однако биологические предпосылки развития личности не относятся к исчерпывающим.

Наблюдение определенных мозговых процессов представляет собой основной повод для Т. Метцингера отрицать существование личности во всех отношениях: «Тем не менее, нет, кажется, никаких эмпирических доказательств и нет по-настоящему убедительного концептуального аргумента, который поддерживал бы реальное существование Я. Альтернатива «не-Я» может быть просто допущением по умолчанию для всех рациональных подходов к самосознанию и субъективности» [37, с. 279].

Т. Метцингер утверждает, что феномен самосознания может быть полностью объяснен, если предположить, что есть только мозг и его способность создавать «модели Я». С чем мы определенно не можем согласиться. Он однозначно признает, что на классический вопрос о том, как множество функций может быть интегрировано в Я, можно легко ответить в диспозициях когнитивной науки, например, используя понятие динамической самоорганизации в биологической системе, которая реализует объединение множества признаков. Также Т. Метцингер подчеркивает, что понятие самость не может быть обобщено и овеществлено ни в одном из трех четких метафизических смыслов термина:

1) Самость не может быть пространственно-временным объектом, потому что «самости не могут быть взяты как тела или биологические организмы» [37, с. 281].

2) Самость не должна отождествляться с особым свойством примитивной предметности, поскольку особое феноменологическое свойство самосознания не предполагает никакой особой метафизической структуры.

3) Самость не следует понимать как единство черт личности.

Основная линия интерпретации Т. Метцингером всего самосознания состоит в том, что самость – это фикция. По его мнению, существует только феноменология устойчивого Я, продуцируемая содержанием «модели Я», наряду с тем фактом, что имеется «прозрачная» интерпретация содержания модели Я: человек способен переживать эти содержания как относящиеся к чему-то [35–38]. В его трудах онтологическое измерение самосознания представлено утверждением, что «ничто в научном исследовании самосознания не обязывает нас предполагать существование индивидуальных Я» [37, с. 285].

Мнения А. Ньюэна и др.

Тем не менее третья означенная выше линия рассмотрения самости, по мнению А. Ньюэна, открывает перспективы для современного переосмысления теории «Воплощенного Я». Точнее, осознание характеристики самосознания как результата интеграции воплощенного, базового аффективного потока с интенциональным объектом, где *Я рассматривается в качестве деятеля или в качестве центра притяжения восприятия, воображения или мышления, где эта интеграция остается закрепленной в воплощенной самости* [40–43]. С. Галлахер отождествляет «воплощенное Я» с гибкой и изменчивой сущностью, которая может быть конкретизирована только четкой теорией, в центре которой стоит самость [28, 29].

Под «базовым аффективным потоком в ситуации» А. Ньюэн подразумевает интеграцию всех активных функций субъекта, которая включает в себя регистрацию имеющихся у него собственных телесных или аффективных процессов. Это может включать в себя регистрацию гомеостатических характеристик (таких как температура тела и дыхание), сенсомоторные особенности и аффективные особенности, а также телесные или аффективные склонности или поведенческие выражения. Некоторые из этих регистраций обычно являются бессознательными (например, гомеостатические функции), и в некоторых случаях интеграция этих функций может быть реализована без участия сознательного опыта [40–43].

Основной аффективный поток по А. Ньюэну, в свою очередь, включает в себя сознательные переживания. Если говорить о минимальной интеграции основной самостоятельной информации, которая не нуждается в каком-либо включении сознательного опыта, то информация, направленная на себя, включает в себя знания о собственных когнитивных системах и схемах, ее частях и их отношениях между ними, обрабатывающихся в контексте непосредственной саморепрезентации [41–43].

Фокусируясь на человеческом самосознании, эта интеграция направленных-на-себя характеристик и черт обычно включает в себя некоторый сознательный опыт и, таким образом, представляется базовым аффективным потоком, то есть базовым направленным-на-себя телесным или аффективным опытом. Это может быть, например, ощущение положения тела в пространстве, прикосновения, осознание эмоциональных состояний, движения тела и прочее.

Самость определяется базовым аффективным потоком и дополнительно участвует в интеграции образных характеристик, а также когнитивно-описательных характеристик, выходящих за рамки аффективного потока. Образные и описательные характеристики могут быть в корне неверны относительно действительного «воплощенного Я» и, кроме того, они могут быть неполными или отсутствовать совсем [40–42].

Напротив, основной аффективный поток, заключающийся в минимальной интеграции сенсомоторных или аффективных признаков, всегда вовлечен в самосознание. При этом такая интеграция может также включать в себя неверные представления признаков и ее роль может быть радикально уменьшена в нестандартных, нетипичных ситуациях [40–43].

Согласно представлениям У. Матураны и Ф. Варелы, биологическая или живая система – это аутопоэтическая сущность, которая конституируется динамической самоорганизацией и самопроизводством. Биологические принципы аутопоэза достаточны для того, чтобы определить живое существо, обладающее относительно устойчивой границей с окружающей средой, где живая система зависит от систематического обмена с миром [34].

Е. Томпсон определяет, что биологическая единица одновременно служит эволюционной основой когнитивной системы. Если биологическая система развивается в когнитивную систему, которая способна иметь саморепрезентации и сочетать их

с сознательным опытом, то такая система есть «самосознающая биологическая система», в число которых и входит человек [54].

Основой самости служит биологическая система, которая воспринимает и действует в мире, и такая биологическая система может считаться самостью только в том случае, если она развивает саморепрезентации и имеет представление о себе «как о себе», то есть непосредственно, представляя себя не как объект, а как субъект восприятия, действия и мышления [40–43]. Если такие саморепрезентации интегрированы в сознании, то это приводит к сознательно переживаемому, включающему в себя множество функций «транстемпоральному Я». Можно говорить, что это транстемпоральное Я – типичное человеческое Я.

Экспликация онтологической и психологической структуры Я, включающей в себя существование самости как феномена, основанного на биологическом фундаменте в сочетании со способностью к саморепрезентации, целесообразна для специальной психологии личности в связи с тем, что при наличии нарушений развития влияние искажений биологического базиса на развитие самосознания будет достаточно показательно.

Согласно А. Ньюэну, нужно различать три аспекта самости (Я) [42, 43]:

1) во-первых, самость как биологическое существо;

2) во-вторых, специфическое самоотношение, а именно: способность формировать саморепрезентации неким «самонаправленным» образом (то есть непосредственным, субъектным способом);

3) в-третьих, «Я-модель», то есть способность признавать единство множества источников информации о себе, которые интегрируются биологической системой.

В отличие от Т. Метцингера, А. Ньюэн утверждает, что мы нуждаемся в «воплощенном Я» в дополнение к «модели Я» и мозговым структурам, чтобы адекватно объяснить феномены самосознания, а также многие тесно связанные с ними явления. Однако, по мнению А. Ньюэна с соавторами, реалистическое представление о нас самих как «воплощенных Я» имеет решающее значение для того, чтобы мы могли действовать сейчас и адекватно планировать свои действия [40–43].

Необходимо рассматривать самосознание не только как нечто, реализованное в определенной ситуации, но и учитывать развернутые во времени особенности самости. Попытки отождествления Я и личности на онтологическом уровне могут вестись с учетом двух различных аспектов: «модуса Я», с помощью которого выделяются эпистемические и когнитивные особенности самосознания субъекта, и модуса личности, с помощью которого можно выделить практическое измерение моральных прав и нравственных обязанностей субъекта.

Общая дискуссия и выводы

Дискуссия о когнитивных основаниях самосознания как эпистемологического феномена и дискуссия о критериях, определяющих личность человека, практически классифицируются как самостоятельные дискуссии. В онтологическом отождествлении Я и личности есть много преимуществ, даже если эти термины выделяют различные эпистемические или прагматические измерения (например, способы представления) одного и того же феномена. «Воплощенные Я» могут быть личностями, имеющими качественное своеобразие формирования и развития, имеющими искажения и/или неполноту репрезентации, и это связано не с онтологическим различием, а с тем фактом, что основные практические особенности «воплощенного Я» не могут быть реализованы или соблюдены в соответствующей социальной среде (социальной ситуации развития), в которой репрезентируется личность.

Самость может рассматриваться как «транстемпоральная» характеристика, а Я-модель – как единство полученной извне информации, соотнесенной с собой.

Такая модель производится мозгом, но закрепляется в «воплощенном Я», то есть в саморепрезентирующей биологической системе, которая реализует эту Я-модель. Носителем Я в любом случае служит биологическая система (ее телесные и биопсихические репрезентации), а не какое-либо нарративное содержание, и тем более не Я-модель.

«Воплощенное Я» есть адекватное представление о нас самих в стандартных условиях, хотя его значение может нуждаться в некотором уточнении для нестандартных, стрессовых или экстремальных ситуаций, какими могут являться ситуации адаптации для лиц с нарушениями развития.

С. Галлахер рассматривает имплицитную схему тела в качестве базы реализации как нуждающуюся не только в сенсомоторной активации мозга (которая может быть оценена как часть нейронной основы «Я модели»), но и в фактическом функционировании конечностей тела и их афферентно-эфферентных взаимосвязей с корковыми представительствами [28, 29]. Так, например, ощущение субъекта: «как быстро я могу ходить?» или «могу ли я ходить в принципе?», может проявиться в некоей ситуации, но при этом оно всегда присутствует как диспозиционная часть, реализованная в «воплощенном Я», которое выходит за рамки «модели Я» [28, 29, 43].

М. Сайновзик отмечает, что Я как субъект включает в себя следующие характеристики [53]:

1. Я как носитель своих ощущений.
2. Я как непосредственный деятель.
3. Я как владелец своего тела.
4. Я как центр своей визуальной перспективы.
5. Я как центр своей когнитивной перспективы (включая переживание себя как автора своих мыслей).

С. Проссер и Ф. Рецанати предлагают рассматривать Я как субъект, который может характеризоваться своей невосприимчивостью к ошибкам в результате неправильного отождествления. Эта невосприимчивость базируется на непосредственно связанной с собой информации, такой, что система, о которой идет речь, в принципе не может быть неправильно идентифицирована, потому что идентификация как таковая в ней отсутствует, а имеется только определенный вид обработки информации, источником которой, в частности, служит проприорецепция [48].

Таким образом, исследовательским запросам специальной психологии не удовлетворяет ни концепт «отсутствующего Я» (потому что, идя вслед за ним, мы были бы вынуждены признать, что, например, у лиц с нарушением интеллекта самосознание отсутствует ввиду наличия органического поражения коры больших полушарий головного мозга), ни «Я как нарратив» (потому что, согласно данной теории, самосознанием не будут обладать лица, в силу своих особенностей имеющие нарушения вербальных способностей, с трудом использующих речь как средство общения, и в силу данных нарушений не способные к вербальным саморепрезентациям).

Концепт «воплощенное Я», включающий в себя элементы Я-моделей и нарративные компоненты, представленный в единстве биопсихических, эмоциональных и когнитивно-поведенческих факторов в соотнесении с пониманием механизмов нарушений развития, на наш взгляд, может помочь в определении нарушенных и потенциально сохранных звеньев самосознания лиц разного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Потенциальные возможности применения концепта «воплощенного Я» в рамках специальной психологии личности

Рассмотрим актуальные, на наш взгляд, потенциальные возможности применения концепта «воплощенного Я» в рамках специальной психологии личности. Реализация компонентов «воплощенного Я» лиц с ограниченными возможностями здоровья представлена ниже в тексте и в таблице 1.

Таблица 1

Дизонтогенетические нарушения концепта «воплощенное Я» у лиц с ограниченными возможностями здоровья

Тип дизонтогенеза (по В.В. Лебединскому)	Характер нарушений	Компоненты «воплощенного Я»					
		Биомедицинский компонент	Я-модель	Имплицитное «чувство Я»	Эксплицитная «Идея Я»	Я-репрезентации (поведенческий компонент)	Я-репрезентации (нарративный компонент)
Недоразвитие	Умственная отсталость	нарушен	нарушена	не нарушено	нарушена	нарушен	нарушен, сформирован недостаточно
Задержанное развитие	Задержка психического развития	нарушен	нарушена	не нарушено	нарушена	нарушен	нарушен , сформирован недостаточно
Дефицитарное развитие	Нарушения анализаторной сферы (слух, зрение, двигательный анализатор, речевой анализатор)	нарушен	нарушена	не нарушено	нарушена	нарушен	не нарушен – при нарушении зрения, может быть нарушен при афазии, алалии, ДЦП, нарушении слуха
Поврежденное развитие	Деменция (при прогредиентно текущих психических заболеваниях), органическая деменция (травмы, менингиты, энцефалиты)	нарушен	нарушена	нарушено	нарушена	нарушен	нарушен
Искаженное развитие	Расстройства аутистического спектра	нарушен	нарушена	нарушено	нарушена	нарушен	нарушен
Дисгармоническое развитие	психопатия	нарушен	нарушена	нарушено	нарушена	нарушен	не нарушен

1) Биомедицинский компонент – это по существу и есть то первичное нарушение, на основе которого идет развитие ребенка, а далее подростка и взрослого.

2) Я-модель – способность субъекта к адекватному отражению действительности, обработке информации, поступающей извне, в том числе в связи с собой (при наличии нарушения).

3) Имплицитное «чувство Я» – способность к эмоциональному невербализованному переживанию себя как деятеля (в контексте имеющегося нарушения).

4) Эксплицитная «Идея Я» (когнитивный компонент) – способность формировать осознанную картину себя, представления о себе, концепцию себя как в рамках наличной ситуации, так и в соотнесении с прогностическими компонентами сознания (формирование образа Я будущего, настоящего и прошлого) при имеющемся нарушении.

5) Я-репрезентации (поведенческий компонент) – способность осуществлять действия и поступки на основе персонального анализа ситуации, формирования оценки, внутреннего плана действий, осуществления поступка не только в контексте психофизических, но и нравственно ориентированных его компонентов (при наличии нарушения).

6) Я-репрезентации (нарративный компонент) – способность выражать в понятном для окружающих вербальном плане имеющиеся представления о себе, о своих поступках и морально-нравственных оценках действительности, способность к вербальному диалогу при наличии того или иного нарушения.

При каждом из вариантов дизонтогенеза наблюдается характерно-специфическая картина нарушения «воплощенного Я». Нарушения развития влияют особым образом на становление различных компонентов самосознания, а при сочетанных вариантах дизонтогенеза нарушения компонентов «воплощенного Я» могут иметь комплексный и взаимоусугубляющий характер.

Принимая во внимание факт того, что в рамках одного и того же нарушения могут отмечаться различные варианты дизонтогенеза, в связи с чем отдельные варианты дизонтогенеза следует рассматривать не как самостоятельные независимые образования, а как синдромы аномального развития, нередко сочетающиеся друг с другом при преобладании какого-либо ведущего синдрома [10], необходимо отметить, что механизмы нарушения компонентов «воплощенного Я» и их качественная специфика могут сочетать в себе проявления разных дизонтогенетических форм при том или ином нарушении, формируя индивидуально-типологическую картину развития самосознания личности у субъектов с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение

Таким образом, дизонтогенетическая специфика формирования самосознания лиц с ограниченными возможностями здоровья в рамках «воплощенного Я» может быть рассмотрена для организации психокоррекционной работы и оказания комплексной психологической помощи в контексте фундаментального принципа специальной психологии «учета общих и специфических закономерностей аномального развития», а рассмотрение качественного своеобразия индивидуально-типологической картины нарушения самосознания личности позволяет актуализировать знание о соотношении нарушенных и сохранных звеньев процесса аномального развития с учетом дифференцированного подхода к феноменологическому описанию и системной интерпретации имеющихся у субъекта особенностей в каждом конкретном случае.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса. – Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291–436.
2. *Выготский Л.С.* – Собр. соч.: в 6 т. – М: Педагогика, 1983. – Т. 5. – Ч. 1. Общие вопросы дефектологии. – С. 5–84; – Ч. 2. Специальные вопросы дефектологии. – С. 85–173; Ч. 3. Пограничные вопросы дефектологии. – С. 174–332.
3. *Выготский Л.С.* Дефект и компенсация // Педагогическая энциклопедия. – 1928. – Т. 2. – стлб. 391–392.
4. *Коробейников И.А.* К портрету ребенка с легкой умственной отсталостью в современной образовательной среде / Сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на основе ФГОС: Сб. науч. тр. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 110-летию пед. образования в Иркут. обл. / Под ред. Инденбаум Е.Л. – Иркутск: ИГУ, 2019. – С. 35–41.
5. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 512 с.
6. *Кузьмина Т.И.* Изучение самосознания в контексте специальной психологии лично-

сти // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – № 4. – С. 310–314.
7. *Кузьмина Т.И.* Психологическая диагностика самосознания лиц разного возраста с интеллектуальной недостаточностью. – М.: НКЦ, 2016. – 192 с.
8. *Кузьмина Т.И.* Динамика формирования Я-концепции у лиц с легкой степенью умственной отсталости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2009. – 26 с.
9. *Кузьмина Т.И.* Исследование самосознания лиц с нарушением интеллекта посредством ситуационной методики // Системная психология и социология. – 2019. – № 4(32). – С. 39–51.
10. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
11. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
12. *Лэнгле А.* Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. – М.: «Теревинф», 2005.
13. *Пантилеев С.Р.* Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993.
14. *Пирожков В.Ф.* Криминальная психология. – М.: «Ось-89», 2001. – 704 с.
15. Специальная психология в 2 т. Том 1: учебник для бакалавриата и магистратуры / В.И. Лубовский [и др.]; ответственный редактор В.И. Лубовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 428 с.
16. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Изд-во Московского университета, 1983.
17. *Трошин Г.Я.* Антропологические основы воспитания / Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: В 2 т. – Пг., 1915.
18. *Трошин Г.Я.* Классификация детской ненормальности с выделением практических важных форм. – М., 1914.
19. *Трошин Г.Я.* Психопатология и педагогика / Русская школа за рубежом. – Прага, 1927–1928.
20. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.
21. *Aldao A.* The future of emotion regulation research: capturing context // Perspectives on Psychological Science. – 2013. – Vol. 8. – P. 155–172.
22. *Bermúdez J.L.* The Paradox of Self-consciousness. – Cambridge, MA: MIT Press, 1998.
23. *Bonanno G.A., Burton C.L.* Regulatory flexibility: an individual differences perspective on coping and emotion regulation // Perspectives on Psychological Science. – 2013. – Vol. 8. – P. 591–612.
24. *Brandts J., Cooper D.J., Fatas E., Shi Qi.* Stand by me – experiments on help and commitment in coordination games // Management Science. – 2016. – Vol. 62(10). – P. 2916–2936.
25. *Dennett D.C.* Consciousness Explained. – London: Penguin Books, 1992.
26. *Fatas E., Mateu G.* Antisocial punishment in two social dilemmas // Frontiers in Behavioral Neuroscience. – 2015. – Vol. 9. – Art. 107. doi: 10.3389/fnbeh.2015.00107.
27. *Frances A.J., Widiger T.* Psychiatric diagnosis: lessons from the DSM-IV past and cautions for the DSM-5 future // Annual Review of Clinical Psychology. – 2012. – Vol. 8. – P. 109–130.
28. *Gallagher S., Daly A.* Dynamical relations in the self-pattern // Frontiers in Psychology. – 2018. – Vol. 9. – Art. 664. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00664.
29. *Gallagher S.* A pattern theory of self // Frontiers in Human Neuroscience. – 2013. – Vol. 7. – Art. 443. doi: 10.3389/fnhum.2013.00443.
30. *Gazzaniga M.* Who's in Charge? Free Will and the Science of the Brain. – New York, NY: Ecco (Harper Collins Publishers), 2011.
31. *Koch S.B.J., Rogier B., Mars R.B., Tonia I., Roelofs K.* Emotional control, reappraised // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. – 2018. – Vol. 95. – P. 528–534.
32. *Lenton A.P., Slabu L., Bruder M., Sedikides C.* Identifying differences in the experience of (in)authenticity: a latent class analysis approach // Frontiers in Psychology. – 2014. – Vol. 5. – Art. 770. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00770.
33. *Levy-Gigi E., Bonanno G.A., Shapiro A.R., Richter-Levin G., Kéri S., Sheppes G.* Emotion regulatory flexibility sheds light on the elusive relationship between repeated traumatic

exposure and posttraumatic stress disorder symptoms // Clinical Psychological Science. – 2016. – Vol. 4. – P. 28–39.
34. *Maturana H.R., and Varela F.J.* Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. – Dordrecht: Springer, 1991.
35. *Metzinger T.* Being no one. – Cambridge, MA: MIT Press, 2003.
36. *Metzinger T.* The Ego-Tunnel. The Science of the Mind and the Myth of the Self. – New York, NY: Basis Books, 2009.
37. *Metzinger T.* The no-self alternative / In The Oxford Handbook of the Self. Ed. S. Gallagher. – Oxford: Oxford University Press, 2011. – P. 279–296.
38. *Metzinger T.* First-order embodiment, second-order embodiment, third-order embodiment / In The Routledge Handbook of Embodied Cognition. Ed. L. Shapiro. – London: Routledge, 2014. – P. 272–286.
39. *Neisser U.* Five kinds of self-knowledge // Philos. Psychol. – 1998. – Vol. 1. – P. 37–59.
40. *Newen A.* The embodied self, the pattern theory of self, and the predictive mind // Frontiers in Psychology. – 2018. – Vol. 9. – Art. 2270.
41. *Newen A.* The person model theory and the question of situatedness of social understanding / In The Oxford Handbook of 4E Cognition. Eds. Newen A., de Bruin L., Gallagher S. – Oxford: Oxford University Press, 2018. – P. 469–492.
42. *Newen A.* Understanding others – the person model theory / In Open Mind. Eds. Metzinger T., Windt J.M. – Cambridge, MA: MIT Press, 2015. – P. 1049–1076.
43. *Newen A., and Vogeley K.* Self-representation: the neural signature of self-consciousness // Conscious. Cogn. – 2003. – Vol. 12. – P. 529–543.
44. *Ochsner K.N., Bunge S.A., Gross J.J., Gabrieli J.D.E.* Rethinking feelings: an FMRI study of the cognitive regulation of emotion // Journal of Cognitive Neuroscience. – 2002. – Vol. 14. – P. 1215–1229.
45. *Ochsner K.N., Gross J.J.* The cognitive control of emotion // Trends in Cognitive Sciences. – 2005. – Vol. 9. – P. 242–249.
46. *Oravecz Z.* Hierarchical bayesian modeling for test theory without an answer key // Psychometrika. – 2015. – Vol. 80(2). – P. 341–364.
47. *Perry J.* Reference and Reflexivity. – Stanford: CSLI Publications, 2001.
48. *Prosser S., and Recanati F.* Immunity to Error through Misidentification: New Essays. – Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2012.
49. *Roelofs K., Minelli A., Mars R.B., van Peer J., Toni I.* On the neural control of social emotional behavior // Social Cognitive and Affective. – 2009. – Vol. 4. – P. 50–58.
50. *Schechtman M.* Stories, lives, and basic survival: a refinement and defense of the narrative view // R. Inst. Philos. – Suppl. 2007. – Vol. 60. – P. 155–178.
51. *Sheppes G., Levin Z.* Emotion regulation choice: selecting between cognitive regulation strategies to control emotion // Frontiers in Human Neuroscience. – 2013. – Vol. 7. – P. 1–4.
52. *Sheppes G., Scheibe S., Suri G., Radu P., Blechert J., Gross J.J.* Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence // Journal of Experimental Psychology: General. – 2014. – Vol. 143. – P. 163–181.
53. *Synofzik M., Vosgerau G., Newen A.* I move, therefore I am: a new theoretical framework to investigate agency and ownership // Conscious Cogn. – 2008. – Vol. 17. – P. 411–424.
54. *Thompson E.* Mind in Life. Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007.
55. *Weisberg J.* Consciousness. – Cambridge: Polity, 2014.
56. *Williford K., Bennequin D., Friston K., Rudrauf D.* The projective consciousness model and phenomenal selfhood // Frontiers in Psychology. – 2018. – Vol. 9. – Art. 2571. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02571.

References

1. Vygotskiy LS. Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa. Sobr soch: v 6 t. Moscow: Pedagogika, 1982; 1:291–436 (in Russian).
2. Vygotskiy LS. Sobr soch: v 6 t. Moscow: Pedagogika, 1983; T 5. Ch 1. Obshchiye voprosy defektologii. 5–84; Ch 2. Spetsial'nyye voprosy defektologii. 85–173; Ch 3. Pogranichnyye voprosy defektologii. 174–332 (in Russian).

3. Vygotskiy LS. Defekt i kompensatsiya. Pedagogicheskaya entsiklopediya 1928; 2. stlb. 391–392 (in Russian).
4. Korobeynikov IA. K portretu rebenka s legkoy umstvennoy otstalost'yu v sovremennoy obrazovatel'noy srede. Soprovozhdeniye obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na osnove FGOS: Sb nauch tr po itogam Vseros nauch-prakt konf s mezhdunar uchastiyem, posvyashch 110-letiyu ped obrazovaniya v Irkut obl. Pod red Indenbaum YeL. Irkutsk: IGU, 2019: 35–41 (in Russian).
5. Kratkiy psikhologicheskiy slovar'. Red-sost LA Karpenko. Pod obshch red AV Petrovskogo, MG Yaroshevskogo. 2 izd. Rostov n/D: Feniks, 1998: 512 (in Russian).
6. Kuz'mina TI. Izucheniye samosoznaniya v kontekste spetsial'noy psikhologii lichnosti. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya 2015; 4(4):310–314 (in Russian).
7. Kuz'mina TI. Psikhologicheskaya diagnostika samosoznaniya lits raznogo vozrasta s intellektual'noy nedostatochnost'yu. Moscow: NKTS, 2016: 192. (in Russian).
8. Kuz'mina TI. Dinamika formirovaniya YA-kontseptsii u lits s legkoy stepen'yu umstvennoy otstalosti: avtoref dis ... kand psikhol nauk. Moscow, 2009: 26 (in Russian).
9. Kuz'mina TI. Issledovaniye samosoznaniya lits s narusheniyem intellekta posredstvom situatsionnoy metodiki. Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya 2019; 4(32):39–51 (in Russian).
10. Lebedinskiy VV. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste: Ucheb. posobiye dlya stud psikhol fak vyssh ucheb zavedeniy. Moscow: Izdatel'skiy tsentr «Akademiya», 2003: 144 (in Russian).
11. Lomov BF. Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii. Moscow: Nauka, 1984: 444 (in Russian).
12. Lengle A. Person. Ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti. Moscow: «Terevinf», 2005 (in Russian).
13. Pantileyev SR. Metodika issledovaniya samootnosheniya. Moscow: Smysl, 1993 (in Russian).
14. Pirozhkov VF. Kriminal'naya psikhologiya. Moscow: «Os'-89», 2001: 704 (in Russian).
15. Spetsial'naya psikhologiya v 2 t. Tom 1: uchebnik dlya bakalavriata i magistratury. VI Lubovskiy [i dr]; otvetstvennyy redaktor VI Lubovskiy. 7-ye izd, pererab i dop. Moscow: Izdatel'stvo Yurayt, 2018: 428 (in Russian).
16. Stolin VV. Samosoznaniye lichnosti. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1983 (in Russian).
17. Troshin GYa. Antropologicheskiye osnovy vospitaniya. Sravnitel'naya psikhologiya normal'nykh i nenormal'nykh detey: V 2 t. Petrograd, 1915 (in Russian).
18. Troshin GYa. Klassifikatsiya detskoy nenormal'nosti s vydeleniyem prakticheskikh vazhnykh form. Moscow, 1914 (in Russian).
19. Troshin GYa. Psikhopatologiya i pedagogika. Russkaya shkola za rubezhom. Praga, 1927–1928 (in Russian).
20. Chesnokova II. Problema samosoznaniya v psikhologii. Moscow: Nauka, 1977 (in Russian).
21. Aldao A. The future of emotion regulation research: capturing context. Perspectives on Psychological Science 2013; 8:155–172.
22. Bermúdez JL. The Paradox of Self-consciousness:mbridge, MA: MIT Press, 1998.
23. Bonanno GA, Burton CL. Regulatory flexibility: an individual differences perspective on coping and emotion regulation. Perspectives on Psychological Science 2013; 8:591–612.
24. Brandts J, Cooper DJ, Fatas E, Shi Qi. Stand by me – experiments on help and commitment in coordination games. Management Science 2016; 62(10):2916–2936.
25. Dennett DC. Consciousness Explained. London: Penguin Books, 1992.
26. Fatas E, Mateu G. Antisocial punishment in two social dilemmas. Frontiers in Behavioral Neuroscience 2015; 9:107. doi: 10.3389/fnbeh.2015.00107.
27. Frances AJ, Widiger T. Psychiatric diagnosis: lessons from the DSM-IV past and cautions for the DSM-5 future. Annual Review of Clinical Psychology 2012; 8:109–130.
28. Gallagher S, Daly A. Dynamical relations in the self-pattern. Frontiers in Psychology 2018; 9. Art 664. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00664.
29. Gallagher S. A pattern theory of self. Frontiers in Human Neuroscience 2013; 7. Art 443. doi: 10.3389/fnhum.2013.00443.

30. Gazzaniga M. Who's in Charge? Free Will and the Science of the Brain. New York, NY: Ecco (Harper Collins Publishers), 2011.
31. Koch SBJ, Rogier B, Mars RB, Tonia I, Roelofs K. Emotional control, reappraised. Neuroscience and Biobehavioral Reviews 2018; 95:528–534.
32. Lenton AP, Slabu L, Bruder M, Sedikides C. Identifying differences in the experience of (in)authenticity: a latent class analysis approach. Frontiers in Psychology 2014; 5. Art. 770. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00770.
33. Levy-Gigi E, Bonanno GA, Shapiro AR, Richter-Levin G, Kéri S, Sheppes G. Emotion regulatory flexibility sheds light on the elusive relationship between repeated traumatic exposure and posttraumatic stress disorder symptoms. Clinical Psychological Science 2016; 4:28–39.
34. Maturana HR, and Varela FJ. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Dordrecht: Springer, 1991.
35. Metzinger T. Being no one:mbridge, MA: MIT Press, 2003.
36. Metzinger T. The Ego-Tunnel. The Science of the Mind and the Myth of the Self. New York, NY: Basis Books, 2009.
37. Metzinger T. The no-self alternative. In The Oxford Handbook of the Self Ed S Gallagher. Oxford: Oxford University Press, 2011: 279–296.
38. Metzinger T. First-order embodiment, second-order embodiment, third- order embodiment. In The Routledge Handbook of Embodied Cognition. Ed L Shapiro. London: Routledge, 2014: 272–286.
39. Neisser U. Five kinds of self-knowledge. Philos. Psychol 1998; 1:37–59.
40. Newen A. The embodied self, the pattern theory of self, and the predictive mind. Frontiers in Psychology 2018; 9 Art 2270.
41. Newen A. The person model theory and the question of situatedness of social understanding. In The Oxford Handbook of 4E Cognition. Eds Newen A, de Bruin L, Gallagher S. Oxford: Oxford University Press, 2018: 469–492.
42. Newen A. Understanding others – the person model theory. In Open Mind. Eds Metzinger T, Windt JM. Cambridge, MA: MIT Press, 2015: 1049–1076.
43. Newen A, and Vogeley K. Self-representation: the neural signature of self-consciousness. Conscious Cogn 2003; 12:529–543.
44. Ochsner KN, Bunge SA, Gross JJ, Gabrieli JDE. Rethinking feelings: an FMRI study of the cognitive regulation of emotion. Journal of Cognitive Neuroscience 2002; 14:1215–1229.
45. Ochsner KN, Gross JJ. The cognitive control of emotion. Trends in Cognitive Sciences 2005; 9:242–249.
46. Oravecz Z. Hierarchical bayesian modeling for test theory without an answer key. Psychometrika 2015; 80(2):341–364.
47. Perry J. Reference and Reflexivity. Stanford: CSLI Publications, 2001.
48. Prosser S, and Recanati F. Immunity to Error through Misidentification: New Essays:mbridge, MA: Cambridge University Press, 2012.
49. Roelofs K, Minelli A, Mars RB, van Peer J, Toni I. On the neural control of social emotional behavior. Social Cognitive and Affective 2009; 4:50–58.
50. Schechtman M. Stories, lives, and basic survival: a refinement and defense of the narrative view. R Inst Philos 2007; 60:155–178.
51. Sheppes G, Levin Z. Emotion regulation choice: selecting between cognitive regulation strategies to control emotion. Frontiers in Human Neuroscience 2013; 7:1–4.
52. Sheppes G, Scheibe S, Suri G, Radu P, Blechert J, Gross JJ. Emotion regulation choice: a conceptual framework and supporting evidence. Journal of Experimental Psychology: General 2014; 143:163–181.
53. Synofzik M, Vosgerau G, Newen A. I move, therefore I am: a new theoretical framework to investigate agency and ownership. Conscious Cogn 2008; 17:411–424.
54. Thompson E. Mind in Life. Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind:mbridge, MA: Harvard University Press, 2007.
55. Weisberg J. Consciousness:mbridge: Polity, 2014.
56. Williford K, Bennequin D, Friston K, Rudrauf D. The projective consciousness model and phenomenal selfhood. Frontiers in Psychology 2018; 9. Art. 2571. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02571.

ABOUT THE CONCEPT «EMBODIED SELF» IN SPECIAL PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

T.I. KUZMINA

Moscow State University of Psychology and Education,
Institute of Correctional Pedagogy of RAE, Moscow

The article is devoted to the theoretical and methodological search for the potential use of the concept of «embodied Self» in special psychology in the study of the personality of person with disabilities. The dysontogenetic specificity of the formation of self-awareness of persons with disabilities can be considered in the framework of personal education «embodied Self» to form a conceptual basis for providing comprehensive psychological assistance to subjects of this category. Consideration of the qualitative originality of the individual-typological frame of the specificity of self-consciousness of the individual in the context of the disturbed and preserved components of the «embodied Self» allows for a phenomenological description and system interpretation of the existing features of the personal organization of people with disabilities.

Keywords: «embodied Self», self-awareness, special personality psychology, persons with disabilities, personality.

Address:
Kuzmina T.I., Ph.D., Associate Professor,
Department of Special Psychology and Rehabilitation,
Moscow State University of Psychology and Education
E-mail: ta-1@list.ru

ЮБИЛЕЙНЫЕ И ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ 2020 ГОДА*

СОБЫТИЯ

1855 – печатание книги Герберта Спенсера (1820–1903) «Принципы психологии».

1860 – публикация книги Густава Фехнера «Элементы психофизики», формулирование закона Фехнера, заложившего основы экспериментальной психологии.

1865 – выход в свет книги Клода Бернара «Введение в изучение экспериментальной медицины», ставшей основой для внедрения во Франции экспериментального метода во все науки, включая психологию.

1870 – выход в свет книги пионера французской экспериментальной психологии Теодюля Рибо «Современная английская психология».

1875 – Ф. Гальтон продемонстрировал полезность близнецового метода для изучения наследственных свойств. Вышел в свет русский перевод его книги «Наследственный талант».

1875 – создание А. Коксом Психологического общества Великобритании.

1880 – публикация книги английского физиолога и невролога Генри Чарльтона Бастиана (1837–1915) «Мозг как орган мышления».

1885 – основание Московского психологического общества.

1885 – В.М. Бехтерев создал первую психофизиологическую лабораторию в Казанском университете.

1885 – выход в свет книги Германа Эббингауза (1850–1909) «Память: вклад экспериментальной психологии» (в ней были впервые введены тесты, бессмысленные ряды слогов, закон ошибок).

1885 – антрополог Джузеппе Серджи (1841–1936) основал первую итальянскую психологическую лабораторию в Римском университете.

1885 – создание курса экспериментальной психологии в Сорбонне (Париж).

1890 – выход в свет книги Уильяма Джемса (1842–1910) «Принципы психологии».

1890 – Дж. М. Кеттел предложил первые психологические тесты для определения индивидуальных различий и ввел термин «интеллектуальный тест» – «mental test».

1890 – Джеймс Хайден Тафтс (1862–1942) открыл психологическую лабораторию в Мичиганском университете (Анн Арбор, США).

1895 – Альфред Бине (1857–1911) основал французский психологический журнал «L'Année Psychologique».

1895 – публикация книги Джеймса Марка Болдуина (1861–1934) «Духовное развитие ребенка и расы».

1895 – выход в свет «Психология толп» Гюстава Лебона (русский перевод 1898 г.).

1900 – публикация первого тома книги Вильгельма Вундта «Психология народов».

1900 – выход в свет первого тома книги Эдмунда Гуссерля «Логические исследования».

1900 – публикация первого тома «Основ психологии» Гуго Мюнстерберга.

1900 – Карл Пирсон предложил тест «хи квадрат» (χ^2).

1905 – разработка шкалы Бине–Симона, первого интеллектуального теста.

* Материал подготовлен В.С. Воробьевым

1910 – публикация Карлом Пирсоном книги «Грамматика науки».

1910 – выход в свет труда Роберта С. Вудворта «Динамическая психология».

1910 – печатание книги Джона Дьюи (1859–1952) «Как мы думаем».

1910 – открытие Уильямом Данлопом Тэйтом психологической лаборатории в МакГилл университете (Канада).

1920 – выход в свет книги У. МакДугалла (1871–1938) «Групповое мышление».

1920 – публикация книги Леты Стеттер Холлингворт (1886–1939) «Psychology of Subnormal Children».

1925 – печатание книги Г.И. Челпанова «Психология и марксизм». 2-е изд.

1925 – публикация книги Г.И. Челпанова «Объективная психология в России и Америке (Рефлексология и психология поведения)».

1925 – выход в свет книги Бехтерева «Психология, рефлексология и марксизм».

1925 – выход в свет первого тома Л.М. Термана (1877–1956) «Генетические исследования гения».

1925 – разработка Р.А. Фишером в его книге «Статистические методы для исследователей» «z» статистического метода и «анализа отклонений».

1930 – создание теории эквипотенциальности коры больших полушарий головного мозга американским физиологом и психологом Карлом Лешли (1890–1958).

1930 – опубликован первый том «A History of Psychology in Autobiography».

1930 – разработка Гарриетом Бэбкоком (1877–1952) теста нарушения умственного развития (тесту присвоено его имя).

1935 – выход в свет книги Курта Левина «Динамическая теория личности».

1935 – публикация Куртом Коффкой (1886–1943) книги «Принципы гештальт-психологии».

1950 – опросник Кеттела Р.Б. Направлен на выявление 16 факторов, характеризующих структуру личности (существует в двух параллельных модификациях по 187 вопросов).

ПЕРСОНАЛИИ

200 лет со дня рождения Герберта Спенсера (1820–1903), выдающегося английского мыслителя, занимавшегося также проблемами психологии.

170 лет со дня рождения немецкого психолога Германа Эббингауза (1850–1909).

170 лет со дня рождения Георга Элиаса Мюллера (1850–1934), немецкого психолога, одного из основателей экспериментальной психологии, сторонника теории психофизического параллелизма. Профессор Геттингенского университета.

160 лет со дня рождения американского психолога Джеймса Маккина Кеттела (1860 –1944).

160 лет со дня рождения Джорджа Фредерика Стаута (1860–1944), английского философа и психолога (преподавал эти предметы в Кембриджском университете). Издавал философский журнал «Mind». Среди его известных учеников – Бертран Рассел.

150 лет со дня рождения австрийского психиатра и психолога Альфреда Адлера (1870–1937).

145 лет со дня рождения швейцарского психиатра и психолога Карла Густава Юнга (1875–1961), создателя аналитической психологии.

140 лет со дня рождения Макса Вертгеймера (1880–1943), основателя гештальт-психологии.

140 лет со дня рождения Уолтера Бингама (1880–1952), американского военного психолога.

130 лет со дня рождения немецкого психолога Курта Левина (1890–1947).

130 лет со дня рождения американского физиолога и психолога Карла Лешли (1890–1958).

120 лет со дня рождения и 40 лет со дня смерти немецко-американского психолога Эриха Фромма (1900–1980).

120 лет со дня рождения швейцарского психолога Ришара Мейли (1900–1991).

120 лет со дня рождения отечественного психолога Б.В. Зейгарник (1900–1988).

115 лет со дня рождения австрийского психиатра и психолога Виктора Эмиля Франкла (1905–1997).

115 лет со дня рождения англо-американского психолога Раймонда Бернарда Кеттела (1905–1998).

115 лет со дня рождения Н.Ю. Менчинской (1905–1984), отечественного психолога.

115 лет со дня рождения отечественного психолога А.В. Запорожца (1905–1981).

110 лет со дня рождения и 45 лет со дня смерти Э. Берна – полное имя: Эрик Леннард Бернстайн (1910–1970), канадско-американского психолога.

110 лет со дня рождения американского психолога Мередита П. Кроуфорда (1910–2002). Известны его исследования в области военной психологии.

105 лет со дня рождения отечественного психолога и историка науки М.Г. Ярошевского (1915–2001).

90 лет со дня рождения отечественного психолога В.Д. Небылицына (1930–1972).

115 лет со дня смерти отечественного физиолога И.М. Сеченова (1829–1905).

110 лет со дня смерти американского психолога Уильяма Джемса (1842–1910), представителя функционализма и прагматизма.

105 лет со дня смерти немецкого психолога и философа Освальда Кюльпе (1862–1915), основателя Вюрцбургской школы психологии.

100 лет со дня смерти Вильгельма Вундта (1832–1920), немецкого философа и психолога, основателя первой в мире крупной психологической школы.

95 лет со дня смерти В.М. Бехтерева (1857–1925), российского ученого-энциклопедиста, невролога, психиатра, психолога.

60 лет со дня смерти С.Л. Рубинштейна (1889–1960), отечественного психолога.

55 лет со дня смерти отечественного психолога Б.М. Теплова (1896–1965).

40 лет со дня смерти швейцарского психолога и философа Жана Пиаже (1896–1980).

40 лет со дня смерти А.А. Смирнова (1894–1980), видного отечественного психолога, директора ПИ РАО (1945–1973).

1. Предметная область и структура журнала. Журнал «Теоретическая и экспериментальная психология» публикует оригинальные теоретические и экспериментальные работы в области общей, возрастной и педагогической психологии, дифференциальной психологии, психологии личности, истории психологии, психофизиологии, психологии труда, инженерной психологии, клинической психологии, социальной и организационной психологии, юридической психологии и коррекционной психологии.

Журнал включает в себя следующие разделы: теоретические и методологические проблемы психологии; оригинальные статьи; обзоры; методы; краткие сообщения; страницы истории; хроника; информация.

2. Требования к структуре статьи.

2.1. Название работы на русском языке.

2.2. Фамилия и инициалы автора.

2.3. Название города и организации, где выполнена работа. (Если несколько авторов, то принадлежность авторов к той или иной организации указывается надстрочными арабскими цифрами).

2.4. Резюме объемом около 100 слов на русском языке, отражающее основное содержание работы.

2.5. Список ключевых слов (на русском языке, не более 10).

2.6. Основной текст.

Экспериментальные статьи должны иметь следующую структуру: «Введение», «Методы исследования», «Результаты исследования», «Обсуждение», «Заключение» или «Выводы», «Литература».

Краткие сообщения: «Введение», «Методы исследования», «Результаты исследования и обсуждение», «Выводы».

Структура теоретических статей и обзоров обусловлена логикой изложения материала и оформляется в произвольном виде.

2.7. Сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, специальность, ученая степень, звание, место работы и занимаемая должность, координаты для связи (почтовый адрес с индексом, телефон, e-mail).

3. Требования к оформлению рукописи статьи. Содержащийся в файле текст должен быть оформлен в редакторе Microsoft Word 97 и выше. Формат страницы – А4. Все поля – по 20 мм. Тип шрифта – Times New Roman, размер – 14 пт, межстрочный интервал полуторный, выравнивание по ширине, абзацный отступ – 1,25 см. Рисунки и графики допускаются только черно-белые и включаются в текст, а также предоставляются в виде отдельного графического файла. Все формулы и буквенные обозначения используемых в формулах величин набираются в редакторе формул Microsoft Equation (номер формулы у правого края в круглых скобках), используемые в формулах обозначения описываются в строку подряд.

Изложение статьи должно быть ясным, сжатым, без повторения и дублирования в тексте данных таблиц и рисунков. Все буквенные обозначения и аббревиатуры должны быть в тексте развернуты. Сокращение слов, имен, названий (кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов) не допускается.

Рисунки, диаграммы, графики, фотографии прилагаются на отдельных листах и в отдельном файле (в форматах jpg или tif). В тексте статьи должно быть обозначено, где вставляется рисунок.

Таблицы помещаются по ходу текста или прилагаются отдельно. Таблицы должны быть наглядными и компактными. Все таблицы нумеруются арабскими цифрами и снабжаются заголовками. Название таблицы и заголовки должны точно соответствовать их содержанию. Количество иллюстративного материала (таблиц, рисунков, диаграмм, графиков, фотографий) должно быть минимальным (как правило, не более 4–5).

4. Требования к цитированию литературы. Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство, год издания и страницы) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник дается в виде порядкового номера (в квадратных скобках) цитируемого источника.

5. Объем рукописи. Теоретические статьи и обзоры – не более 24 стр. (в среднем 40000 знаков); оригинальные статьи – до 14 стр. (22000 знаков); краткие сообщения – не более 8 стр. (14000 знаков).

6. *Принятые к публикации рукописи* проходят рецензирование ведущими специалистами в соответствующих областях науки,

после чего принимается окончательное решение о публикации рукописи. Отклоненные рукописи не возвращаются.

7. Не допускается публикация работ, уже напечатанных или направленных в редакции других журналов.

8. Редакция оставляет за собой право сокращать объем присылаемых материалов, проводить необходимую научную и литературную редакцию.

9. Рукописи статей и другие материалы представляются в редакцию на бумажном носителе (1 экз.) и в электронном виде (по электронной почте или на компакт-диске).

Для ускорения обработки материалов редакцией принимаются подготовленные к публикации материалы по электронной почте в адрес редакции (e-mail: malykhsb@mail.ru).

10. Рукописи отправлять в редколлегию журнала Малых Сергею Борисовичу по адресу: 125009 Москва, ул. Моховая, 9, стр. 4, ФГБНУ «Психологический институт» РАО. Тел./факс: +7 (495) 695-81-28. E-mail: malykhsb@mail.ru.

11. Сайт журнала: www.tepjournal.ru

Подписной индекс по каталогу ОАО «Роспечать» – 36767

Департаментом аттестации научных и научно-педагогических работников Минобрнауки России журнал «Теоретическая и экспериментальная психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, по состоянию на 30 ноября 2018 г. (http://vak.ed.gov.ru/87).

Подписано к печати 31.03.2020.
Формат 60×84/8. Бумага офсетная № 1.
Печать офсетная. Гарнитура Minion Pro.
Печ. л. 7,0. Тираж 500 экз. Заказ № ...

Отпечатано в типографии «Нестор-История»
198095, С-Петербург, ул. Розенштейна, д. 21
Тел./факс: (812) 622-01-23
E-mail: 6220123@mail.ru