



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

**ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА
В ОБРАЗОВАНИИ**

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

T. 6 № 3 2024

Vol. 6 No. 3 2024



1797

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 2686-9527 (online)

psychinedu.ru

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3>

2024. Том 6, № 3

2024. Vol. 6, no. 3

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

PSIKHOLOGIYA CHELOVEKA V OBRAZOVANII

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 —
74247, выдано Роскомнадзором 09.11.2018

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 —
74247, issued by Roskomnadzor on 9 November 2018

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

Л. А. Цветкова (Российская академия образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Зам. главного редактора

С. А. Безгодова (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

А. В. Микляева (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь

А. Б. Веревкина (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Е. Н. Волкова (Психологический институт Российской академии образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия)

А. Н. Веракса (Российская академия образования, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия)

П. Дзюкколотти (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Научный центр психического здоровья РАМН, Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Российская академия образования, Российское психологическое общество, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия)

К. В. Карпинский (Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь)

А. Квятковска (Институт психологии Академии наук Польши, Варшава, Польша)

И. В. Королева (Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия)

Editorial Board

Editor-in-chief

Larisa A. Tsvetkova (Russian Academy of Education, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Svetlana A. Bezgodova (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Assistant Editor

Anna B. Verevkinina (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Elena N. Volkova (Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia)

Alexander N. Veraksa (Russian Academy of Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Sapienza University of Rome, Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Lomonosov Moscow State University, Research Centre of the Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Russian Academy of Education, Russian Psychological Society, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia)

Konstantin V. Karpinsky (Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus)

Anna Kwiatkowska (Institute of Psychology of the Polish Academy of Sciences, Warsaw, Poland)

Inna V. Koroleva (Saint-Petersburg Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech (the Ministry of Health), Saint Petersburg, Russia)

Natalya N. Koroleva (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia)

Chiara V. Marinelli (University of Foggia, Foggia, Italy)

Timofey A. Nestik (Russian Academy of Sciences, International Association for Analytical Psychology, International Association of Facilitators, Moscow, Russia)

Н. Н. Королева (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

С. Б. Малых (Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия)

К. В. Маринелли (Университет Фоджи, Фоджа, Италия)

Т. А. Нестик (Институт психологии РАН, Международная ассоциация прикладной психологии (IAAP), Международная ассоциация фасилитаторов (IAF), Москва, Россия)

Т. Н. Носкова (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

А. А. Реан (Российская академия образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Институт исследований мозга IDG/Макговерн в Пекинском университете, Пекин, Китай)

В. П. Шейнов (Международная академия информационных технологий, Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь)

В. А. Янчук (Академия последипломного образования, Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь)

Учредитель РГПУ им. А. И. Герцена
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 13,5 Мб

Подписано к использованию 30.09.2024

При использовании любых фрагментов ссылка на журнал «Психология человека в образовании» и на авторов материала обязательна.

Журнал «Психология человека в образовании» публикует результаты новых фундаментальных и прикладных научных исследований в области психологии, в фокусе внимания которых находится человек как субъект образования, независимо от возраста, ступени и формата образования. В современном мире образование — это неотъемлемый процесс в жизни любого человека, независимо от возраста и рода занятий. *Life-long* образование («образование длиной в жизнь») как один из основных трендов социального развития предполагает высокую степень субъектности человека, готовность к непрерывному приобретению новых знаний и навыков в избранных сферах жизни и, как следствие, формирование личностной образовательной системы, выходящей за пределы институционализированного образования.

Редакторы английского текста *М. В. Городиский, И. А. Наговицына*

Редактор *Н. А. Синеникольская*

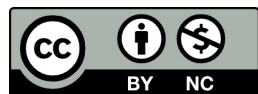
Корректор *М. С. Огуренкова*

Оформление обложки *О. В. Рудневой*

Верстка *Д. В. Романовой*

Индексация / Indexation:

- [Российский индекс научного цитирования \(РИНЦ\) / Russian Index of Science Citation](#)
- [DOAJ](#)
- [Ulrich's Periodicals Directory](#)
- «КиберЛенинка» / Online scientific library “CyberLeninka”
- [НТЦ «Информрегистр»](#)
- [ERIH PLUS](#)



Tatyana N. Noskova (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Artur A. Rean (Russian Academy of Education, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia)

Shihui Han (IDG Brain Research Institute/McGovern at Peking University, Beijing, China)

Viktor P. Sheynov (International Academy of Information Technologies, National Institute for Higher Education, Minsk, Belarus)

Vladimir A. Yanchuk (Academy of Postgraduate Education, Belarusian State University, Minsk, Belarus)

Founded by Herzen State Pedagogical University of Russia
Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Published at 30.09.2024

The contents of this journal may not be used in any way without a reference to the journal “Psychology in Education” and the author(s) of the material in question.

The journal *Psychology in Education* (alternative title *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*) publishes the results of original fundamental and applied research in psychology that focuses on an individual in an educational environment, regardless of their age, programme level or format of education. Lately, education has become an integral part of everyone's life, including people of all ages and professions. Indeed, life-long learning is now one of the key trends in social development. It involves a high degree of individual agency and readiness to constantly acquire new knowledge and skills in one's areas of interest, which requires an individual educational system beyond the educational institutions.

Санкт-Петербург, 2024

© Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья редакции	254
<i>Цветкова А. А.</i> Цифровая эволюция современного образования: что психология знает о ней на самом деле?	254
Особенности познавательной деятельности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем образования	259
<i>Сутормина Н. В.</i> Влияние функциональной коннективности ЭЭГ и тормозного контроля на образовательный веб-поиск	259
Личность в процессах обучения и воспитания	267
<i>Свидерский О. А., Антипов Е. В., Грязнов С. А.</i> К вопросу построения математической модели «психологического профиля» студентов, имеющих предрасположенность к развитию синдрома эмоционального выгорания	267
Психологическая безопасность образовательной среды	280
<i>Алиева Э. М., Костромина С. Н.</i> Формирование индивидуального образовательного пространства подростков в процессе самопознания	280
<i>Солдатов Г. В., Шингаев С. М.</i> Современные исследования психологического благополучия субъектов образования	288
Клинические, образовательные и социальные аспекты психологии здоровья	300
<i>Обиначная Т. В., Ениколопов С. Н.</i> Индивидуально-психологические особенности личности с аутоагрессивным поведением в юношеском и взрослом возрасте	300
Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика	314
<i>Шейнов В. П., Ермак В. О.</i> Взаимосвязи между проблемным использованием социальных сетей, учебной мотивацией, прокрастинацией и самоконтролем в общении у белорусов и россиян	314
<i>Носкова Т. Н.</i> Психологические и технологические изменения деятельности человека в цифровой среде	329
Психологические технологии в образовании	338
<i>Карпинская В. Ю., Мамина Т. М.</i> Сенсомоторная интеграция — метод когнитивного, эмоционального и коммуникативного развития на основе двигательной активности ..	338
<i>Нелюбин Н. И.</i> Методы исследования мышления в трансспективе становления отечественной психологии	349
<i>Утемисова Г. У.</i> «Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга»: структура и первичные психометрические характеристики	362
Новости научной жизни	384
<i>Шейнов В. П.</i> Психология человека в цифровой перспективе: рецензия на учебное пособие «Цифровая трансформация психологии человека» (авторы С. А. Безгодова, А. В. Микляева)	384

CONTENTS

Introductory article by the Editorial	254
<i>Tsvetkova L. A.</i> Digital evolution of modern education: What does psychology really know about it?	254
Cognitive activity in modern children, adolescents and young adults: Educational issues ...	259
<i>Sutormina N. V.</i> Influence of EEG-based functional connectivity and inhibitory control on educational web search performance among adolescents	259
An individual's personality in teaching, learning and education.	267
<i>Svidersky O. A., Antipov E. V., Gryaznov S. A.</i> A mathematical model of the "psychological profile" of students with a predisposition to developing the emotional burnout syndrome	267
Psychological safety of educational environment.	280
<i>Alieva E. M., Kostromina S. N.</i> Creating an individual learning space by adolescents in the process of self-knowledge	280
<i>Soldatova G. V., Shingayev S. M.</i> Modern research on the psychological well-being of the participants of the education process	288
Clinical, educational, and social aspects of health psychology.	300
<i>Obinochnaya T. V., Enikolopov S. N.</i> Personality traits of individuals with auto-aggressive behavior in adolescence and in adulthood	300
Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice	314
<i>Sheinov V. P., Ermak V. O.</i> Relationships between problematic social media use, academic motivation, procrastination and self-control in communication among Belarusians and Russians	314
<i>Noskova T. N.</i> Psychological and technological changes of human activity in the digital environment	329
Psychological tools in education.	338
<i>Karpinskaya V. Yu., Mamina T. M.</i> Sensorimotor integration as a method of cognitive, emotional and communicative development based on motor activity	338
<i>Nelyubin N. I.</i> The methods of the research of thinking in the perspective of the development of Russian psychology	349
<i>Utemissova G. U.</i> Coping with Cyberbullying Questionnaire: Structure and primary psychometric characteristics	362
Academic news and updates	384
<i>Sheinov V. P.</i> Human psychology in the digital perspective: Review of the textbook Digital Transformation of Human Psychology by S. A. Bezgodova and A. V. Miklyaeva ...	384



Check for updates

Вступительная статья редакции

EDN BORPSA

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-254-258>

Цифровая эволюция современного образования: что психология знает о ней на самом деле?

Л. А. Цветкова ^{✉1,2,3}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Санкт-Петербургский филиал, 190008, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16

³ Российская академия образования, 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

Для цитирования: Цветкова, Л. А. (2024) Цифровая эволюция современного образования: что психология знает о ней на самом деле? *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 254–258.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-254-258> EDN BORPSA

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Л. А. Цветкова (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Здравствуйтесь, уважаемые читатели!

Тематика статей, представленных в новом номере журнала «Психология человека в образовании», концентрируется вокруг проблем, связанных с распространением в сфере образования цифровых технологий. В них обсуждаются изменения в психологической структуре деятельности человека, реализуемой в цифровой среде, роль цифровых компонентов в формировании индивидуального образовательного пространства современных учащихся, влияние использования социальных сетей на участников образовательных отношений, феномены информационного веб-поиска и кибербуллинга. И даже в тех статьях, которые, казалось бы, не касаются вопросов цифровизации образования напрямую, подспудно прослеживается идея о том, что в современном образовании происходят очевидные эволюционные процессы, провоцирующие масштабные содержательные и методологические изменения.

Интерес к исследованиям, посвященным психологическим аспектам процессов цифровой эволюции образования, сохраняется на протяжении нескольких десятилетий и не утихает в связи с быстрым развитием цифровых технологий, определяющим появление новых исследовательских задач. Вопросы, которые стояли перед психологией на этапе появления технологий web1.0, коренным образом отличаются от тех, которые набирают актуальность сегодня, когда в образовательное пространство активно интегрируются технологии искусственного интеллекта. За последние три года было опубликовано несколько масштабных обзорных исследований (Chen et al. 2020; Chiu et al. 2023; Haleem et al. 2022; Munir et al. 2022), результаты которых убедительно показывают, что привлечение в образовательный процесс возможностей искусственного интеллекта коренным образом меняет содержательную, мотивационную и операциональную стороны активности субъектов образования, определяя тем самым необходимость изучения современной образовательной реальности фактически «с чистого листа», без опоры на те полученные в «доцифровой» период сведения, релевантность которых современным образовательным реалиям не была подтверждена новейшими исследованиями. В противном случае возрастает опасность наводнения образовательной практики различными мифами в отношении происходящих изменений (Богачева, Сивак 2019), которые не позволяют использовать возможности, предоставляемые цифровыми технологиями, максимально эффективно (например, миф о «врожденной цифровой грамотности» современных обучающихся, который не подтверждается объективными оценками их цифровых навыков, свидетельствующими о необходимости целенаправленного

формирования у них цифровых компетенций, необходимых для успешного обучения в современной гибридной образовательной среде (Morris, Rohs 2021; Reid et al. 2023).

Складывающаяся ситуация определяет актуальность задачи методологической рефлексии исследований, ориентированных на изучение новых феноменов, рассматриваемых в качестве эффектов цифровой эволюции образования. Приходится признать, что перспективы применения в этих исследованиях классической экспериментальной методологии, обладающей наибольшим доказательным эффектом, в современной психологии весьма ограничены в силу отсутствия возможностей формировать эквивалентные по социально-демографическим параметрам экспериментальным выборкам контрольные группы, участники которых не обладали бы цифровым опытом. В связи с этим в исследованиях преобладает сравнительный или корреляционный методы, доказательность которых несоизмеримо ниже.

Так, например, в сравнительных исследованиях обнаруживаются изменения в познавательной деятельности (Регуш и др. 2018; Черных 2023) и ценностных ориентациях (Микляева и др. 2021) обучающихся «цифрового поколения». Но чем они вызваны: непосредственно опытом использования цифровых технологий или изменениями в системе образования и, шире, в системе социальных отношений, произошедших в течение этого периода? В корреляционных исследованиях возникают закономерные вопросы о причинно-следственных связях, без решения которых многие «новые» феномены невозможно трактовать однозначно (например, обращение к цифровой сфере в ситуации столкновения с жизненными проблемами — это «цифровой эскапизм» (Лисенкова, Труфанова 2023) или «цифровое совладание» (Wolfers, Schneider 2021)?).

Другая существенная проблема исследований, в которых изучаются психологические эффекты цифровой эволюции образования, связана с широкой распространенностью интроспективной методологии анализа цифрового опыта. Современные исследования убедительно показывают, что достоверность таких самоотчетов недостаточна и самооценки использования тех или иных цифровых технологий коррелируют с объективно регистрируемыми данными очень слабо (Parry et al. 2021; Verbeij et al. 2022). В итоге многие закономерности, описанные в современных исследованиях, имеют довольно низкий объяснительный и тем более предсказательный потенциал, что в некоторых случаях ставит под сомнение их целесообразность (например, при решении задач диагностики клинических проявлений зависимостей от использования цифровых технологий).

В целом можно констатировать, что на фоне большого интереса психологической науки к различным эффектам цифровой эволюции образования сегодня она не располагает исчерпывающими сведениями о том, какие изменения претерпевает психический потенциал и активность субъектов образования при взаимодействии с цифровыми технологиями. Мы приглашаем наших авторов и читателей активнее включаться в обсуждение методологических проблем исследований в данной предметной области, в разработку экспериментальных и квазиэкспериментальных исследовательских дизайнов, использующих объективные меры оценки цифрового опыта испытуемых, а также без смущения указывать в своих статьях ограничения проведенных исследований, которые сегодня, увы, достаточно существенны. Мы надеемся, что в совокупности эти меры помогут сформировать более объективную картину изменений психологии человека в контексте цифровизации образовательной практики.

Digital evolution of modern education: What does psychology really know about it?

L. A. Tsvetkova ^{✉1, 2, 3}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² HSE University Saint Petersburg, 16 Soyuzna Pechatnikov Str., Saint Petersburg 190121, Russia

³ Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia

For citation: Tsvetkova, L. A. (2024) Digital evolution of modern education: What does psychology really know about it? *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 254–258. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-254-258> EDN BORPSA

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © L. A. Tsvetkova (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Dear Colleagues,

The new issue of *Psychology in Education* focuses on the agenda associated with the proliferation of digital technologies in education. The articles discuss changes in the psychological structure of human activity in the digital environment, the role of digital components in shaping the individual educational space of modern students, the impact of social networks on stakeholders in education, online information search and cyberbullying. The articles that do not directly address the digitalization of education still mention obvious evolutionary processes taking place in modern education and entailing substantive conceptual and methodological changes.

Psychological aspects of digital evolution of education have been at the forefront of research for several decades. This interest has not subsided due to the rapid development of digital technologies and we see the emergence of new research tasks. The issues facing psychology during the emergence of web1.0 technologies are fundamentally different from those that are gaining relevance today, when artificial intelligence technologies are actively integrated into the educational space. Several large-scale review studies have been published over the past three years (Chen et al. 2020; Chiu et al. 2023; Haleem et al. 2022; Munir et al. 2022). Their results convincingly show that the use of artificial intelligence in education radically changes the content, motivational and operational aspects of the activity of stakeholders in education. This determines the need to study modern educational reality from scratch, without relying on the data and materials obtained in the pre-digital period as their relevance to modern educational realia has not been confirmed by the latest research. Otherwise, the risk of flooding educational practice with various myths about the ongoing changes increases (Bogacheva, Sivak 2019), thus preventing us from using the opportunities provided by digital technologies as effectively as possible. A practical example is a myth about 'innate digital literacy' of modern students, which is not supported by objective assessments of their digital skills. This indicates a need for the purposeful development of digital competencies that will ensure effective learning in the modern hybrid educational environment (Morris, Rohs 2021; Reid et al. 2023).

Against this backdrop, it is important to explore the methodology of research in the phenomena that appear as outcomes of digital evolution of education. We have to admit that modern psychology has very limited prospects for applying the classical evidence-based experimental methodology in the studies on the digitalization of education. The reason is that it is almost impossible to form control groups equivalent in socio-demographic parameters to experimental samples with participants lacking digital experience. Thus, researchers mostly resort to comparative or correlation design with lower degree of evidence.

For example, comparative studies reveal changes in cognitive activity (Chernykh 2023; Regush et al. 2018) and value orientations (Miklyaeva et al. 2021) of digital generation students. The question is, however, what caused these changes. Do they result from the experience of using digital technologies or transformation of the education system and, more broadly, the system of social relations that occurred during this period? In correlation studies, legitimate questions arise about cause-and-effect relationships, without solving which many 'new' phenomena cannot be interpreted unambiguously. For example, would turning to the digital sphere when having problems in life count as 'digital escapism' (Lisenkova, Trufanova 2023) or 'digital coping' (Wolfers, Schneider 2021)?

Another challenge for researchers that examine the psychological effects of digital evolution of education is related to the widespread use of introspective methodology for analyzing digital experience. Modern research convincingly shows that the reliability of such self-reports is insufficient, and self-assessments of the use of certain digital technologies correlate very poorly with objectively recorded data (Parry et al. 2021; Verbeij et al. 2022). As a result, many of the patterns described in modern research have a rather low explanatory, let alone predictive, potential. In some cases, the expediency of their application is a question, e. g., when diagnosing clinical manifestations of dependence on digital technologies.

In general, psychology has a great interest in the outcomes and effects of digital evolution of education. However, as of today, it does not have comprehensive information on how the mental potential and activity of stakeholders in education change when interacting with digital technologies. We invite our contributors and readers to become more actively involved in the discussion of methodological issues of research in this subject area, in the development of experimental and quasi-experimental research designs using objective measures to assess the digital experience of subjects. We also call on you to openly share the limitations of your research, which are still many today. We hope that our joint efforts will help form a more objective picture of the changes in human psychology encouraged by the digitalization of educational practice.

Литература

- Богачева, Н. В., Сивак, Е. В. (2019) Мифы о «поколении Z». *Современная аналитика образования*, № 1 (22), с. 1–64. EDN: [VBVYTA](#)
- Лисенкова, А. А., Труфанова, Е. О. (2023) Цифровой эскапизм — от аддикции до аскетизма. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, т. 5, № 3, с. 17–34. <https://doi.org/10.46539/gmd.v5i3.412>
- Микляева, А. В., Проект, Ю. Л., Хороших, В. В. (2021) Мета-аналитическое исследование ценностного самоопределения российского студенчества на различных этапах информатизации общества. *Вестник Кемеровского государственного университета*, т. 23, № 4 (88), с. 958–975. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-4-958-975>
- Регуш, Л. А., Алексеев, А. А., Алексеева, Е. В. и др. (2018) Сравнительная характеристика мышления современных подростков и подростков второй половины XX века. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 187, с. 59–69. EDN: [VNORJA](#)
- Черных, А. С. (2023) Метааналитическое исследование полезависимости–полenezависимости школьников на различных этапах цифровизации общества. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 169–184. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-169-184>
- Chen, L., Chen, P., Lin, Z. (2020) Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, vol. 8, pp. 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X. et al. (2023) Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, article 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., Suman, R. (2022) Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, vol. 3, pp. 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Morris, T. H., Rohs, M. (2021) The potential for digital technology to support self-directed learning in formal education of children: A scoping review. *Interactive Learning Environments*, vol. 31, no. 4, pp. 1974–1987. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1870501>
- Munir, H., Vogel, B., Jacobsson, A. (2022) Artificial intelligence and machine learning approaches in digital education: A systematic revision. *Information*, vol. 13, no. 4, article 203. <https://doi.org/10.3390/info13040203>
- Parry, D. A., Davidson, B. I., Sewall, C. J. R. et al. (2021) A systematic review and meta-analysis of discrepancies between logged and self-reported digital media use. *Nature Human Behaviour*, vol. 5, pp. 1535–1547. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01117-5>
- Reid, L., Button, D., Brommeyer, M. (2023) Challenging the myth of the digital native: A narrative review. *Nursing Reports*, vol. 13, no. 2, pp. 573–600. <https://doi.org/10.3390/nursrep13020052>
- Verbeij, T., Pouwels, J. L., Beyens, I., Valkenburg, P. M. (2022) Experience sampling self-reports of social media use have comparable predictive validity to digital trace measures. *Scientific Reports*, vol. 12, article 7611. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11510-3>
- Wolfers, L. N., Schneider, F. M. (2021) Using media for coping: A scoping review. *Communication Research*, vol. 48, no. 8, pp. 1210–1234. <https://doi.org/10.1177/0093650220939778>

References

- Bogacheva, N. V., Sivak, E. V. (2019) Mify o “pokolenii Z” [Myths about “generation Z”]. *Sovremennaya analitika obrazovaniya — Modern Education Analytics*, no. 1 (22), pp. 1–64. EDN: [VBVYTA](#) (In Russian)
- Chen, L., Chen, P., Lin, Z. (2020) Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, vol. 8, pp. 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510> (In English)
- Chernykh, A. S. (2023) Metaanaliticheskoe issledovanie polezavisimosti–polenezavisimosti shkol'nikov na razlichnykh etapakh tsifrovizatsii obshchestva [Field dependence/independence of school students at different stages of society digitalization: A meta-analysis]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 169–184. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-2-169-184> (In Russian)
- Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X. et al. (2023) Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 4, article 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118> (In English)
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., Suman, R. (2022) Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, vol. 3, pp. 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004> (In English)
- Lisenkova, A. A., Trufanova, E. O. (2023) Tsifrovoy eskapizm — ot addiktzii do asketizma [Digital escapism — from addiction to asceticism]. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, vol. 5, no. 3, pp. 17–34. <https://doi.org/10.46539/gmd.v5i3.412> (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Proekt, Yu. L., Khoroshikh, V. V. (2021) Meta-analiticheskoe issledovanie tsennostnogo samoopredeleniya rossijskogo studenchestva na razlichnykh etapakh informatizatsii obshchestva [Axiological identity of Russian students at different stages of social digitalization: A meta-analysis]. *Vestnik Kemerovskogo*

- gosudarstvennogo universiteta* — *The Bulletin of Kemerovo State University*, vol. 23, no. 4 (88), pp. 958–975. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-4-958-975> (In Russian)
- Morris, T. H., Rohs, M. (2021) The potential for digital technology to support self-directed learning in formal education of children: A scoping review. *Interactive Learning Environments*, vol. 31, no. 4, pp. 1974–1987. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1870501> (In English)
- Munir, H., Vogel, B., Jacobsson, A. (2022) Artificial intelligence and machine learning approaches in digital education: A systematic revision. *Information*, vol. 13, no. 4, article 203. <https://doi.org/10.3390/info13040203> (In English)
- Parry, D. A., Davidson, B. I., Sewall, C. J. R. et al. (2021) A systematic review and meta-analysis of discrepancies between logged and self-reported digital media use. *Nature Human Behaviour*, vol. 5, pp. 1535–1547. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01117-5> (In English)
- Regush, L. A., Alekseev, A. A., Alekseeva, E. V. et al. (2018) Sravnitel'naya kharakteristika myshleniya sovremennykh podrostkov i podrostkov vtoroy poloviny XX veka [A comparative study of thinking between modern adolescents and adolescents in the second part of the XX century]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* — *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 187, pp. 59–69. (In Russian)
- Reid, L., Button, D., Brommeyer, M. (2023) Challenging the myth of the digital native: A narrative review. *Nursing Reports*, vol. 13, no. 2, pp. 573–600. <https://doi.org/10.3390/nursrep13020052> (In English)
- Verbeij, T., Pouwels, J. L., Beyens, I., Valkenburg, P. M. (2022) Experience sampling self-reports of social media use have comparable predictive validity to digital trace measures. *Scientific Reports*, vol. 12, article 7611. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-11510-3> (In English)
- Wolfers, L. N., Schneider, F. M. (2021) Using media for coping: A scoping review. *Communication Research*, vol. 48, no. 8, pp. 1210–1234. <https://doi.org/10.1177/0093650220939778> (In English)

Сведения об авторе

Лариса Александровна Цветкова, главный редактор, академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, и. о. вице-президента Российской академии образования, ведущий научный сотрудник института психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, заместитель директора по научной деятельности НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге
SPIN-код: 2815-8700, Scopus AuthorID: 7006374015, ResearcherID: J-4513-2013, ORCID: 0000-0002-4080-7103, e-mail: larac@mail.ru

Author

Larisa A. Tsvetkova, Editor-in-Chief, Full Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Associate Professor, Acting Vice-President of the Russian Academy of Education, Full Professor at the Department of Psychology of Social Interaction at Herzen University, Deputy Director for Research at Higher School of Economics in Saint Petersburg
SPIN: 2815-8700, Scopus AuthorID: 7006374015, ResearcherID: J-4513-2013, ORCID: 0000-0002-4080-7103, e-mail: larac@mail.ru



Особенности познавательной деятельности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем образования

UDC 159.91

EDN [DTPZDE](#)

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-259-266>

Research article

Influence of EEG-based functional connectivity and inhibitory control on educational web search performance among adolescents

N. V. Sutormina ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Sutormina, N. V. (2024) Influence of EEG-based functional connectivity and inhibitory control on educational web search performance among adolescents. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 259–266. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-259-266> EDN [DTPZDE](#)

Received 10 June 2024; reviewed 19 June 2024; accepted 19 June 2024.

Funding: The study was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 23 VG).

Copyright: © N. V. Sutormina (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Introduction. Digital technologies have become an essential aspect of modern life, necessitating research into their effects on children's learning processes. Additionally, it is crucial to investigate other factors that impact the successful completion of educational tasks. Brain functional connectivity has been shown to correlate with intellectual abilities and the quality of cognitive task performance. Furthermore, changes in connectivity patterns are associated with learning processes within the brain. Despite this, there is a paucity of research examining functional connectivity metrics in the context of children's learning. Inhibitory control is another critical parameter that significantly influences learning outcomes. Therefore, this study investigates whether the performance of an educational task utilizing web search is associated with various functional connectivity metrics and inhibitory control.

Materials and Methods. Fifty children participated in the study. EEG was recorded at rest with eyes closed to determine the metrics of functional connectivity in the EEG sensor space. The following connectivity metrics were used for further analysis: global efficiency, modularity, and assortativity. The ReBOS method (E. G. Vergunov) was used to study inhibitory control. Statistical processing was performed using the Python programming language, and the data were analyzed using binary logistic regression and the non-parametric Mann-Whitney U test.

Results. The variable of web information search related to an educational task is influenced by the number of web links used by the participants, the average reaction time during the inhibitory control task, and the modularity metric of functional connectivity in the EEG sensor space. The greater the number of web links a child uses when searching for educational information, the shorter their reaction time during the inhibitory control task, and the higher their modularity index, the more likely they are to successfully find an answer to the educational task.

Conclusion. The success of educational web search depends on the level of inhibitory control and the characteristics of EEG functional connectivity.

Keywords: digital technologies, functional connectivity, inhibitory control, EEG, children's learning, web search, cognitive tasks

Влияние функциональной коннективности ЭЭГ и тормозного контроля на образовательный веб-поиск

Н. В. Сутормина ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Сутормина, Н. В. (2024) Влияние функциональной коннективности ЭЭГ и тормозного контроля на образовательный веб-поиск. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 259–266. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-259-266> EDN DTPZDE

Получена 10 июня 2024; прошла рецензирование 19 июня 2024; принята 19 июня 2024.

Финансирование: Исследование было выполнено при поддержке внутреннего гранта Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (проект № 23 VG).

Права: © Н. В. Сутормина (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация

Введение. Цифровые технологии стали важным аспектом современной жизни, что требует исследования их влияния на процессы обучения детей. Кроме того, крайне важно исследовать другие факторы, влияющие на успешное выполнение образовательных задач. Было показано, что функциональные связи мозга коррелируют с интеллектуальными способностями и качеством выполнения когнитивных задач. Более того, изменения в моделях подключения связаны с процессами обучения в мозге. Несмотря на это, исследований, изучающих показатели функциональной связи в контексте обучения детей, недостаточно. Тормозной контроль — еще один важный параметр, который существенно влияет на результаты обучения. Таким образом, это исследование направлено на то, чтобы выяснить, связано ли выполнение образовательной задачи с использованием веб-поиска с различными метриками функциональной коннективности и тормозным контролем.

Материалы и методы. В исследовании приняло участие 50 детей. Для определения метрик функциональной коннективности в пространстве электроэнцефалографии (ЭЭГ) была записана ЭЭГ в покое с закрытыми глазами. Для дальнейшего анализа были использованы следующие метрики коннективности: глобальная эффективность, модулярность и ассортативность. Для исследования тормозного контроля была использована методика ReBOS (Е. Г. Вергун). Статистическая обработка проводилась с использованием языка программирования Python, данные анализировались с помощью бинарной логистической регрессии и непараметрического критерия U Манна — Уитни.

Результаты. Переменная результативности поиска веб-информации, связанного с выполнением учебного задания, зависит от количества веб-ссылок, использованных участниками, среднего времени реакции при выполнении задачи на тормозной контроль, а также от параметра «модулярность» функциональной коннективности в пространстве ЭЭГ сенсоров. Чем больше веб-ссылок использует ребенок при поиске учебной информации, чем меньше время его реакции при выполнении задачи на тормозной контроль и чем выше индекс модулярности, тем выше вероятность того, что он успешно найдет ответ на учебное задание.

Заключение. Успешность учебного веб-поиска зависит от уровня тормозного контроля и особенностей ЭЭГ функциональной коннективности.

Ключевые слова: цифровые технологии, функциональная коннективность, тормозной контроль, ЭЭГ, обучение детей, веб-поиск, учебные задачи

Introduction

Digital technologies are gaining momentum in education. In the future, education will rely even more on digital technologies, and future careers will depend on digital skills (Qureshi et al. 2021). Therefore, studying the use of digital technologies in education is crucial. Web search makes a significant contribution to the educational process

(Nagel et al. 2020). Therefore, in this article, we examine the relationship between web search during the completion of an educational task, metrics of functional connectivity in the EEG sensor space and inhibitory control.

Brain maturation can be studied using functional connectivity, which represents the integration and segregation of networks (Uchitel et al. 2022). Functional connectivity can be explored through

the perspective of graph theory. Functional connectivity is a statistical relationship (a correlation) between network nodes, in particular, between the physiological time series of two regions. Nodes can be voxels, different brain regions, or electrodes (sensors). The statistical relationships between nodes are referred to as edges. Using these fundamental units of a network, such as nodes and edges, we can calculate various metrics (global efficiency, modularity, etc.) that will characterize a particular network. It is possible to assess the segregation and integration parameters of networks (Handiru et al. 2021).

In particular, small-world topology is characterized by an optimal balance of segregation and integration. The architecture of a small-world network is characterized by a short path length between nodes, typically consisting of only a few edges, while the majority of nodes are not directly connected to each other (Yang et al. 2022). On a global level, a highly integrated network with many connections requires substantial maintenance costs. Conversely, in a highly clustered (segregated) network, information transmission is slower. Therefore, small-world architecture is considered optimal for information transfer in brain networks. Small-worldness is characterized by modularity, since neighboring nodes are grouped into clusters, and relatively short path length (few edges), since clusters are connected through hubs. In other words, the optimal combination of functional integration and segregation reflects the properties of a small-world network (Akin et al. 2024).

Functional integration is the ability to rapidly connect multiple distinct regions (modules) with each other. Functional integration is often defined in terms of path length; the shorter the path length between nodes, the higher the functional integration. Global efficiency can be used as an indicator of functional integration, as it represents the average shortest path length between all pairs of nodes (in this study — electrodes or sensors) (Conti et al. 2022). Another network metric — modularity — reflects the extent to which a network can be divided into distinct, relatively autonomous groups or clusters (Kang et al. 2024). In addition, assortativity is a metric that indicates the likelihood of nodes with a similar number of connections (edges) to connect with each other (Ismail, Karwowski 2020). A network is considered disassortative if nodes with a higher number of edges tend to connect with nodes with fewer edges. Conversely, a network is assortative if nodes with many connections tend to link with other highly connected nodes. Assortative networks with nu-

merous connections are generally more stable, whereas disassortative networks, such as biological networks, are typically less stable (Conti et al. 2022). Global efficiency is considered as a measure of the functional integration of a network. A parameter such as modularity is considered as a measure of the functional segregation of the network. Additionally, assortativity is considered as an indicator of network stability (Massullo et al. 2022).

It has been shown that the state of brain networks is associated with cognitive abilities (Uchitel et al. 2022). For example, a more integrated state is associated with faster and more accurate performance on cognitive tasks (Menon, D'Esposito 2022). In children, switches between different network configurations occur less frequently, with one network state being maintained for longer periods (Ryali et al. 2016). As the brain matures, intermodular connections become weaker, while intramodular connections become stronger, leading to an increase in modularity. This increase in the independence of modules results in greater specialization of brain functions. During adolescence, there is an enhancement in cognitive functions and an increase in the independence of modules (Xuan 2020). Relatively high network modularity can be an indicator of brain plasticity as a result of learning. Furthermore, modular networks increase ability to better learn new skills (Gallen, D'Esposito 2019). However, the relationship between functional connectivity and Internet use is more often studied in the context of addiction rather than education (Lee et al. 2022).

Another characteristic important in learning is an executive function known as inhibitory control. Executive functions can be defined as the 'top-down' or intentional control that an individual exerts over their thoughts and actions to achieve a specific goal or outcome (Zelazo 2020). Inhibitory control is the ability to suppress a dominant (attractive or learned) response in favor of a response or action that is more appropriate to the current task or goal (Chevalier et al. 2012). Executive functions in childhood are important predictors of academic achievement and future learning problems. Executive function deficits impact school performance, which in turn has a profound impact on subsequent development at all levels: education, employment, and social life. Increased inhibitory abilities in children have been associated with better reading skills (Johann et al. 2020) and mathematics performance (Chamandar et al. 2019; Diamond 2013). Executive functions affect an individual's ability to master complex skills, acquire new knowledge and concentrate on school tasks (Diamond 2013).

Materials and Methods

The study involved 50 adolescents (age: 13.360 ± 2.136 years; including 30 girls). Of these, 23 individuals found the answer to an educational question using an Internet search.

Data collection of electroencephalographic (EEG) recordings was conducted using an Italian BE Plus LTM EEG amplifier from the EBNeuro family. Resting-state EEG with closed eyes was recorded immediately after the participants searched for answers to an educational question on the Internet. The recording was made using 62 electrodes arranged according to the 10–20 system and lasted for three minutes. During the preprocessing stage, artifacts were manually removed using the Matlab-based EEG LAB software. The EEG recording sampling rate was 256 Hz. Filters from 1 to 45 Hz were applied, and data re-referencing was performed. Independent Component Analysis (ICA) was then conducted, and components containing artifacts were removed. Further processing was performed using the Python programming language with the MNE and NetworkX modules. Continuous data were segmented into epochs of 5 seconds each. The NetworkX module was used to construct the adjacency matrixes of connectivity in the electrode space. The study focused on the alpha activity spectrum (8–13 Hz). The connectivity pattern was assessed using the phase lag index (PLI) with a threshold of 0.5 (Hasan, Al-Sharqi 2023; Imperatori et al. 2019). Network metrics such as global efficiency, modularity, and assortativity were measured.

Additionally, the children performed computerized reflexometry with biofeedback (ReBOS). It was developed by E. G. Vergunov (Nikolaeva, Merenkova 2017) to study inhibitory control. In the first session, the child was required to press the space bar in response to all circles that sequentially appeared and disappeared on the screen at varying frequencies. In the second session, the task was to refrain from pressing the space bar when red circles appeared, which required inhibitory control. In this method, omissions refer to instances when the respondent fails to press the button in response to a stimulus that should be pressed, and errors refer to instances when the respondent presses the button in response to a red circle, which should be avoided.

We conducted a logistic regression analysis because research data did not follow a normal distribution. To do so, we turned to Maximum Likelihood Estimation (MLE) method with Newton-Raphson optimization algorithm. Both of them have been considered effective in relevant applications (Smita 2021). In order to perform logistic regres-

sion, we employed the Logit function from the StatsModels Python library.

The dependent variable has two possible values: 0 — ‘Do not answer the question’, 1 — ‘Answer’. Logistic regression gives the opportunity to consider the relationship between the binary dependent variable and several independent variables (Pathak et al. 2020). Log-likelihood value relates to the null model value as -20.280 and -34.497 . This means that our model is better suited for the data because the log-likelihood is closer to 0 than that of the null model. Furthermore, Likelihood Ratio Test (LLR) p -value = 0.002, which is less than 0.05. Hence, our model better describes the data than the null model (Moscarelli 2023). In addition, the functional connectivity metrics and inhibitory control of the participants were also analyzed based on their web search task performance using the Mann-Whitney U test.

Results and discussion

As is shown in Table 1, significant differences are observed in the variable ‘Number of web links viewed’ ($U = 423.000$; $p = 0.017$). Children who completed the educational task (answered the question correctly) used significantly more web links during their information search compared to those who did not answer the question. Additionally, significant differences were found in the variable ‘Average reaction time’ ($U = 196.000$; $p = 0.026$), which was assessed during the inhibitory control task. Adolescents who answered the educational question exhibited significantly faster average reaction times when responding to the correct visual stimuli. It is important to note that in the inhibitory control task, some stimuli require a response, while the others must be ignored.

Binary logistic regression analysis was performed. According to McFadden’s Pseudo R-square = 0.412, we can assume that the logistic regression model explains about 41.4% of the variance (Ewing, Park 2020). The regression model accounts for the influence of sex and age. As is shown in Table 2, the independent variable ‘Number of web links viewed’ ($p = 0.050$) significantly affects the dependent binary variable ‘Do not answer the question (0)/ Answer (1)’. A greater number of viewed links positively influences the binary variable of web search, increasing the likelihood of providing the correct answer. The confidence interval for ‘Number of web links viewed’ predictor ranges from -0.001 to 1.901 . Since the interval includes zero, it indicates that the effect of the number of web links viewed is on the borderline of statistical significance ($p = 0.050$).

Table 1. Differences in inhibitory control and EEG functional connectivity metrics between groups that completed and did not complete the educational task using web search

Variables	Answer the question	Do not answer the question	Mann-Whitney U statistic	P-value
The use of the Internet for educational purposes (years)	4.130 ± 1.714	3.222 ± 1.601	403.000	0.068
Computer skills self-assessment	6.200 ± 1.600	6.600 ± 2.000	265.000	0.374
Number of requests	1.609 ± 1.270	1.519 ± 1.252	354.000	0.298
Number of web links viewed	2.435 ± 1.472	1.778 ± 1.625	423.000	0.017
Inhibitory control: average reaction time (ms)	294.774 ± 28.891	312.719 ± 29.902	196.000	0.026
Inhibitory control: number of omissions	1.870 ± 2.160	1.852 ± 1.812	294.500	0.757
Inhibitory control: number of errors	9.261 ± 4.634	9.815 ± 5.526	293.500	0.747
Modularity (Alpha)	0.062 ± 0.052	0.060 ± 0.035	277.500	0.527
Global Efficiency (Alpha)	0.855 ± 0.102	0.846 ± 0.077	353.500	0.408
Assortativity (Alpha)	-0.120 ± 0.099	-0.163 ± 0.095	394.500	0.104

Table 2. Binary logistic regression results: Impact of various factors on the success of educational task completion using web search

Variables	Coef	Std err	z	P> z	[0.025	0.975]
The use of the Internet for educational purposes (years)	0.330	0.300	1.101	0.271	-0.258	0.918
Computer skills self-assessment	-0.418	0.252	-1.660	0.097	-0.911	0.076
Number of requests	-0.906	0.607	-1.492	0.136	-2.096	0.284
Number of web links viewed	0.950	0.485	1.958	0.050	-0.001	1.901
Age	0.229	0.243	0.944	0.345	-0.247	0.705
Sex	2.043	1.074	1.903	0.057	-0.061	4.147
Inhibitory control: Average reaction time	-0.034	0.017	-2.038	0.042	-0.067	-0.001
Inhibitory control: number of omissions	0.073	0.252	0.289	0.773	-0.421	0.566
Inhibitory control: number of errors	-0.027	0.089	-0.305	0.760	-0.203	0.148
Modularity (Alpha)	37.604	18.623	2.019	0.043	1.103	74.105
Global Efficiency (Alpha)	7.305	7.130	1.025	0.306	-6.669	21.279
Assortativity (Alpha)	11.624	6.249	1.860	0.063	-0.622	23.871

'Inhibitory control: Average reaction time' ($p = 0.042$) negatively affects web search performance. Slower average reaction time is associated with a decrease in the outcome measure (Figure 1 and Table 2). Thus, the child does not find the answer to the question on the Internet. The confidence interval for this predictor ranges from -0.067 to -0.001 . As the interval does not include zero, it signifies a statistically significant negative effect on the outcome variable ($p = 0.042$).

Finally, the variable 'Modularity' ($p = 0.043$) in the Alpha band range, as is shown in Table 2, significantly influences Internet search performance. Greater network modularity in the Alpha frequency range is associated with successful information retrieval for educational tasks. Despite the Mann-Whitney analysis not finding significant

differences between the groups for this parameter, the results of the binary regression indicate that the confidence interval for 'Modularity (Alpha)' ranges from 1.103 to 74.105. This wide interval does not include zero, indicating a statistically significant positive effect on the outcome variable.

According to the analysis, a higher number of web links used during the completion of an educational task is a significant predictor of task success. This result is predictable and consistent with previous findings, which indicate that the number of web links viewed for completing educational tasks positively correlates with academic performance (Macfadyen, Dawson 2010). Additionally, only the average reaction time in the inhibitory control task significantly influences whether an adolescent finds the correct answer using web

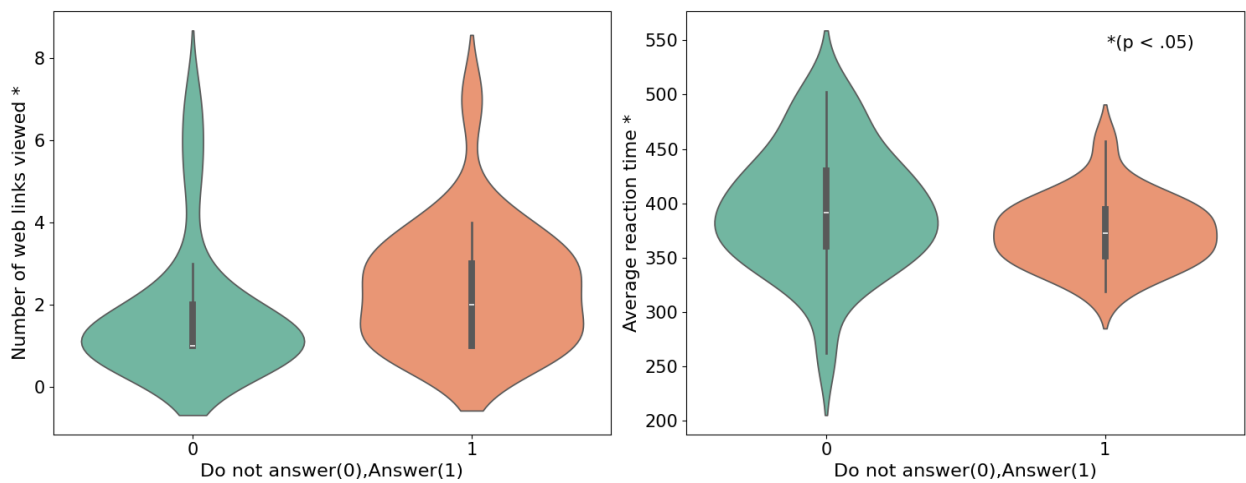


Fig. 1. Differences in the number of web links viewed and inhibitory control parameter (average reaction time) based on web search performance

resources. It has been shown that a reduction in reaction time is associated with a higher level of inhibitory control (Invernizzi et al. 2022). Therefore, it can be inferred that enhanced inhibitory control is a predictor of successful web searches for educational purposes.

Another finding of this study is that a higher modularity score in the Alpha wave range positively influences web search outcomes. Moreover, as is shown in Figure 2, the group of children who successfully completed the web search task exhibited higher small-world properties, characterized

by higher modularity and global efficiency scores. However, no significant effect of global efficiency on the successful completion of educational tasks was identified.

Networks with small-world properties transmit information more efficiently (Akin et al. 2024). In addition, higher network modularity scores correlate with higher levels of cognitive function and enhanced learning abilities (Gallen, D'Esposito 2019; Xuan 2020). Our study exhibits that, specifically, modularity in the Alpha-band frequency is associated with the variable of web information search.

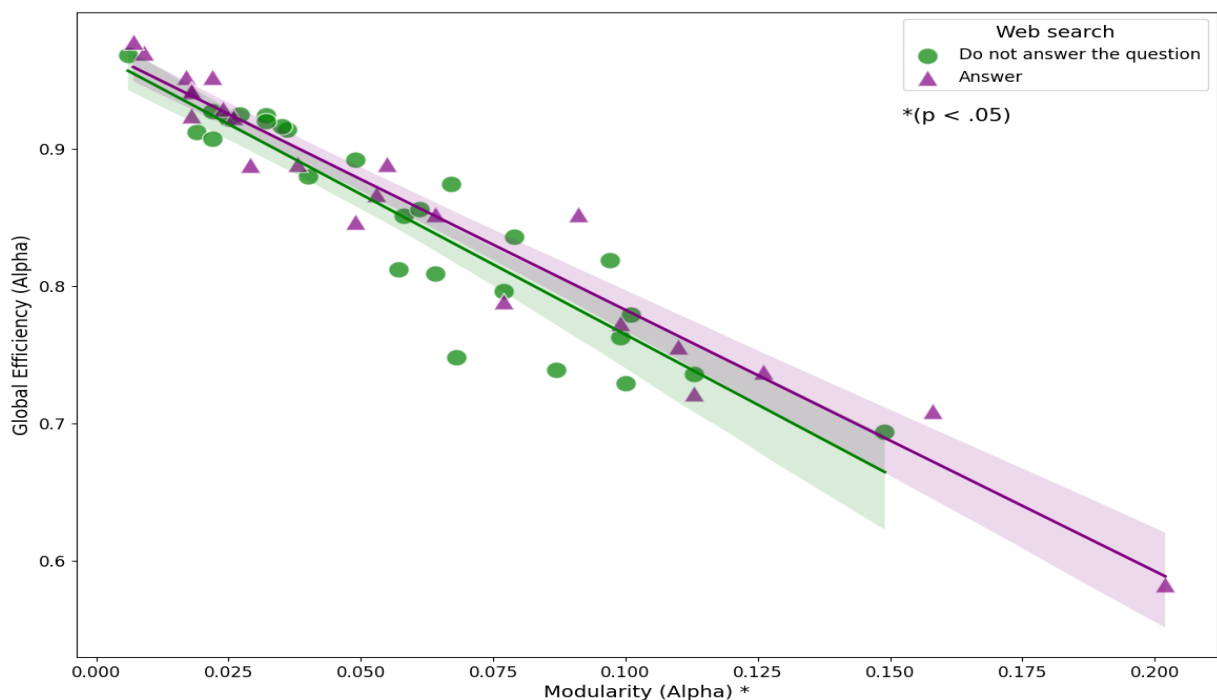


Fig. 2. Relationship between modularity and global efficiency in the Alpha band according to web search task performance

Conclusions

The conducted study leads to the following conclusions:

- The number of web links used during the completion of an educational task is a significant predictor of task success. The more web links a child uses, the higher the likelihood of successfully completing the task.
- The average reaction time during the inhibitory control task significantly influences the success of web searches. Faster reaction times are associated with higher levels of inhibitory control, which increases the probability of finding the correct answer.
- The modularity metric of functional connectivity in the Alpha-band positively influences web search outcomes. High network modularity correlates with successful information retrieval for educational purposes.
- The group of children who successfully completed the web search task exhibited higher small-world network properties, characterized by higher modularity and global efficiency scores, although global efficiency did not have a sig-

nificant effect on task success. Small-world organization of a network is associated with more efficient information transmission.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author declares that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

References

- Akin, A., Yorgancigil, E., Öztürk, O. C. et al. (2024) It is not a small world for psychiatric patients: Small-world of psychiatric patients. *bioRxiv*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1101/2024.03.25.586529> (accessed 14.05.2024). (In English)
- Chamandar, F., Jabbari, S., Poorghorban, M. et al. (2019) Mathematics performance of the students in primary school: Comparison of working memory capacity and inhibition. *Journal of Education and Learning*, vol. 8, no. 3, pp. 242–250. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p242> (In English)
- Chevalier, N., Sheffield, T. D., Nelson, J. M. et al. (2012) Underpinnings of the costs of flexibility in preschool children: The roles of inhibition and working memory. *Developmental Neuropsychology*, vol. 37, no. 2, pp. 99–118. <https://doi.org/10.1080/87565641.2011.632458> (In English)
- Conti, M., Bovenzi, R., Garasto, E. et al. (2022) Brain functional connectivity in *de novo* Parkinson's disease patients based on clinical EEG. *Frontiers in Neurology*, vol. 13, article 844745. <https://doi.org/10.3389/fneur.2022.844745> (In English)
- Diamond, A. (2013) Want to optimize executive functions and academic outcomes? Simple, just nourish the human spirit. In: P. D. Zelazo, M. D. Sera (eds.). *Minnesota symposia on child psychology. Developing cognitive control processes: Mechanisms, implications, and interventions*. Vol. 37. [S. l.]: Wiley Publ., pp. 203–230. <https://doi.org/10.1002/9781118732373.ch7> (In English)
- Ewing, R., Park, K. (eds.). (2020) *Basic quantitative research methods for urban planners*. New York: Routledge Publ., 342 p. <https://doi.org/10.4324/9780429325021> (In English)
- Gallen, C. L., D'Esposito, M. (2019) Brain modularity: A biomarker of intervention-related plasticity. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 23, no. 4, pp. 293–304. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.01.014> (In English)
- Handiru, V. S., Alivar, A., Hoxha, A. et al. (2021) Graph-theoretical analysis of EEG functional connectivity during balance perturbation in traumatic brain injury: A pilot study. *Human Brain Mapping*, vol. 42, no. 14, pp. 4427–4447. <https://doi.org/10.1002/hbm.25554> (In English)
- Hasan, H. S., Al-Sharqi, M. A. (2023) EEG-based image classification using an efficient geometric deep network based on functional connectivity. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*, vol. 11, no. 1, pp. 208–215. <https://doi.org/10.21533/pen.v11i1.3450> (In English)
- Imperatori, L. S., Betta, M., Cecchetti, L. et al. (2019) EEG functional connectivity metrics wPLI and wSMI account for distinct types of brain functional interactions. *Scientific Reports*, vol. 9, article 8894. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-45289-7> (In English)

- Invernizzi, P. L., Rigon, M., Signorini, G. et al. (2022) Effects of varied practice approach in physical education teaching on inhibitory control and reaction time in preadolescents. *Sustainability*, vol. 14, no. 11, article 6455. <https://doi.org/10.3390/su14116455> (In English)
- Ismail, L. E., Karwowski, W. (2020) A graph theory-based modeling of functional brain connectivity based on EEG: A systematic review in the context of neuroergonomics. *IEEE Access*, vol. 8, pp. 155103–155135. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3018995> (In English)
- Johann, J., Könen, T., Karbach, J. (2020) The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. *Child Neuropsychology*, vol. 26, no. 3, pp. 324–344. <https://doi.org/10.1080/09297049.2019.1649381> (In English)
- Kang, J.-H., Bae, J.-H., Jeon, Y.-J. (2024) Age-related characteristics of resting-state electroencephalographic signals and the corresponding analytic approaches: A review. *Bioengineering*, vol. 11, no. 5, article 418. <https://doi.org/10.3390/bioengineering11050418> (In English)
- Lee, J.-Y., Choi, C.-H., Park, M. et al. (2022) Enhanced resting-state EEG source functional connectivity within the default mode and reward-salience networks in internet gaming disorder. *Psychological Medicine*, vol. 52, no. 11, pp. 2189–2197. <https://doi.org/10.1017/S0033291722000137> (In English)
- Macfadyen, L. P., Dawson, S. (2010) Mining LMS data to develop an “early warning system” for educators: A proof of concept. *Computers & Education*, vol. 54, no. 2, pp. 588–599. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.008> (In English)
- Massullo, C., Imperatori, C., de Vico Fallani, F. et al. (2022) Decreased brain network global efficiency after attachment memories retrieval in individuals with unresolved/disorganized attachment-related state of mind. *Scientific Reports*, vol. 12, article 4725. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-08685-0> (In English)
- Menon, V., D’Esposito, M. (2022) The role of PFC networks in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, vol. 47, pp. 90–103. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01152-w> (In English)
- Moscarelli, M. (2023) Logistic Regression. In: *Biostatistics with ‘R’: A guide for medical doctors*. Cham: Springer Publ., pp. 181–205 https://doi.org/10.1007/978-3-031-33073-5_10 (In English)
- Nagel, M.-T., Schäfer, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O. et al. (2020) How do university students’ web search behavior, website characteristics, and the interaction of both influence students’ critical online reasoning? *Frontiers in Education*, vol. 5, article 565062. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.565062> (In English)
- Nikolaeva, E. I., Merenkova, V. S. (2017) An inner picture of health as a factor in changing a child’s behavior to health-promoting behavior. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 10, no. 4, pp. 162–171. <https://doi.org/10.11621/PIR.2017.0414> (In English)
- Pathak, A. K., Sharma, M., Katiyar, S. K. et al. (2020) Logistic regression analysis of environmental and other variables and incidences of tuberculosis in respiratory patients. *Scientific Reports*, vol. 10, article 21843. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i04.20291> (In English)
- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H. et al. (2021) Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning? A Systematic Literature Review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, vol. 15, no. 4, pp. 31–47. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i04.20291> (In English)
- Ryali, S., Supekar, K., Chen, T. et al. (2016) Temporal dynamics and developmental maturation of salience, default and central-executive network interactions revealed by variational bayes hidden Markov modeling. *PLoS Computational Biology*, vol. 12, no. 12, article e1005138. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1005138> (In English)
- Smita, M. (2021) Logistic regression model — a review. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, vol. 6, no. 5, pp. 1276–1280. (In English)
- Uchitel, J., Vanhatalo, S., Austin, T. (2022) Early development of sleep and brain functional connectivity in term-born and preterm infants. *Pediatric Research*, vol. 91, pp. 771–786. <https://doi.org/10.1038/s41390-021-01497-4> (In English)
- Xuan, B. (2020) From evaluation to prediction: Behavioral effects and biological markers of cognitive control intervention. *Neural Plasticity*, vol. 2020, article 1869459. <https://doi.org/10.1155/2020/1869459> (In English)
- Yang, S., Hwang, H.-S., Zhu, B.-H. et al. (2022) Evaluating the alterations induced by virtual reality in cerebral small-world networks using graph theory analysis with electroencephalography. *Brain Sciences*, vol. 12, no. 12, article 1630. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121630> (In English)
- Zelazo, P. D. (2020) Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, vol. 16, pp. 431–454. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-072319-024242> (In English)

Сведения об авторе

Надежда Владимировна Сутормина, младший научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 7957-8122, ResearcherID: AES-1437-2022, ORCID: 0000-0002-5073-8922, e-mail: nadya.sutormina.92@mail.ru

Author

Nadezhda V. Sutormina, Junior Research Associate, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 7957-8122, ResearcherID: AES-1437-2022, ORCID: 0000-0002-5073-8922, e-mail: nadya.sutormina.92@mail.ru



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 159.9.072

EDN CXQOQU

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-267-279>

Научная статья

К вопросу построения математической модели «психологического профиля» студентов, имеющих предрасположенность к развитию синдрома эмоционального выгорания

О. А. Сви́дерский¹, Е. В. Антипов^{✉2}, С. А. Грязнов³

¹ Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва, 443086, Россия, г. Самара, Московское ш., д. 34

² Медицинский университет Реавиз, 443001, Россия, г. Самара, ул. Чапаевская, д. 227

³ Самарский юридический институт ФСИН России, 443022, Россия, г. Самара, ул. Рыльская, д. 24 в

Для цитирования: Сви́дерский, О. А., Антипов, Е. В., Грязнов, С. А. (2024) К вопросу построения математической модели «психологического профиля» студентов, имеющих предрасположенность к развитию синдрома эмоционального выгорания. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 267–279. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-267-279> EDN CXQOQU

Получена 20 февраля 2024; прошла рецензирование 31 марта 2024; принята 26 мая 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © О. А. Сви́дерский, Е. В. Антипов, С. А. Грязнов (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация

Введение. Рассматривается новый методический подход к оценке и прогнозированию развития синдрома эмоционального выгорания. Цель исследования заключалась в обнаружении наличия корреляционных связей между признаками, описывающими психологический профиль личности обучаемого, и степенью развития у него синдрома эмоционального выгорания.

Материалы и методы. Сбор эмпирических данных проводился с помощью тестирования респондентов в облачном сервисе Google Формы. В исследовании принимали участие 113 обучающихся — 35 юношей и 78 девушек. Все студенты обучались на бюджетной основе по программам специалитета очной формы обучения. Для изучения индивидуальных психологических особенностей студентов использовали опросник Кеттелла. Для оценки наличия и степени эмоционального выгорания применяли опросник А. А. Рукавишниковой «Симптом выгорания». На первом этапе систематизировали полученные результаты, подсчитывали ключевые показатели по каждой методике. На втором этапе — по каждому изучаемому параметру рассчитывали средние показатели и проводили корреляционный анализ Спирмена.

Результаты исследования. Выявлены положительные корреляции между показателями факторов опросника Кеттелла и показателями по опроснику А. А. Рукавишниковой, построены психологические профили обучающихся мужского и женского полов, относящихся к первому периоду зрелого возраста и имеющих высокую степень предрасположенности к формированию у них синдрома эмоционального выгорания, включающие личностные факторы «высокая тревожность», «дипломатичность», «эго-напряженность» (для обоих полов), а также «гипотимия», «премсия», «радикализм» и «аффектотимия» (только для женщин).

Заключение. Среднестатистический психологический портрет студента, имеющего предрасположенность к формированию синдрома эмоционального выгорания, позволит руководству высшего учебного заведения выявлять «группу риска».

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, личностный профиль, стрессогенные факторы, деперсонализация, студенты

Research article

A mathematical model of the “psychological profile” of students with a predisposition to developing the emotional burnout syndrome

O. A. Svidersky¹, E. V. Antipov^{✉2}, S. A. Gryaznov³

¹Samara National Research University, 34 Moskovskoe Hwy., Samara 443086, Russia

²Reaviz Medical University, 227 Chapaevskaya Str., Samara 443001, Russia

³Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 24v Rylskaya Str., Samara 443022, Russia

For citation: Svidersky, O. A., Antipov, E. V., Gryaznov, S. A. (2024) A mathematical model of the “psychological profile” of students with a predisposition to developing the emotional burnout syndrome. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 267–279. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-267-279> EDN CXQOQU

Received 20 February 2024; reviewed 31 March 2024; accepted 26 May 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © O. A. Svidersky, E. V. Antipov, S. A. Gryaznov (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Introduction. The article considers a new methodological approach to assessing and predicting the development of “the burnout syndrome” in students. The study seeks to detect any correlations between the parameters of a student’s psychological profile and the student’s degree of manifestation of burnout syndrome.

Materials and Methods. The empirical data was collected through a survey in the Google Forms cloud service. The survey involved 113 students: 35 males and 78 females. All the respondents were full-time specialist-degree students on government-funded (i. e., tuition-free) places. The Cattell questionnaire was used to study the individual psychological characteristics of the students. A. A. Rukavishnikov’s Burnout Symptom Questionnaire was used to assess the presence and degree of emotional burnout. At the first stage, we systematized the results obtained and calculated the key indicators for each of the questionnaires. At the second stage, we calculated averages for each parameter under study and performed Spearman’s correlation analysis.

Results. The study revealed positive correlations between the factors of the Cattell questionnaire and the factors of the Rukavishnikov questionnaire. We built psychological profiles of male and female respondents (the students at their first stage of adulthood) who are highly likely to develop the emotional burnout syndrome.

The psychological profiles include the personality factors ‘high anxiety’, ‘diplomacy’ and ‘ego-tensity’ (for both genders), and ‘hypothymia’, ‘soft-heartedness’, ‘radicalism’ and ‘kindness’ (only for females).

Conclusions. The average psychological portrait of a student pron to emotional burnout can be used by universities to identify students belonging to the risk group.

Keywords: emotional burnout, personality profile, stress factors, depersonalization, students

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что на современном этапе развития общества феномен эмоционального выгорания стал более частым не только среди сотрудников, основной профессиональной деятельностью которых являются отношения «человек–человек», но и в других профессиональных сферах. Это обусловлено тем, что все больше профессий становятся ориентированными на пожелания клиента. Особую озабоченность среди ученых вызывает тот факт, что синдром эмоционального выгорания приобретает все более широкое распространение среди студентов.

Эмоциональное выгорание — это синдром, который проявляется в виде продолжительной реакции на хронический стресс, т. е. представляет собой защитную реакцию человеческого организма. Ключевыми признаками ответной реакции являются сильная истощенность в умственной деятельности и эмоциональной сфере, персональная опустошенность, отстраненность от работы, редукция профессиональных достижений (Бабанов 2010).

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) включает в себя более ста пятидесяти симптомов и характеризуется психическим, эмоциональным и физическим истощением, неустойчивостью настроения, повышенной плаксивостью,

ригидностью мышления, угрюмостью, стереотипным отношением к коллегам, уменьшением уровня энтузиазма, неудовлетворенностью при выполнении профессиональных обязанностей, ощущением собственной бесполезности, а также совокупностью психических и соматических симптомов — головокружения, диспепсических явлений, бессонницы.

На современном этапе выделяют несколько моделей эмоционального выгорания. Его можно рассматривать как самостоятельный феномен, не сводящийся к другим состояниям, характерным для профессиональной деятельности, стрессу, синдрому хронической усталости или депрессии.

В модели синдрома эмоционального выгорания, которую предложили К. Маслач и С. Джексон, под выгоранием понимается эмоциональное опустошение, одновременно сопровождающееся снижением критической оценки индивидуальных достижений и изменением личности. Процесс выгорания включает в себя ряд определенных фаз, последовательно сменяющихся друг за другом, и имеет динамический характер. С течением времени происходит накопление составляющих компонентов процесса, что в итоге приводит к качественным изменениям (Кузнецова 2012).

В соответствии с положениями, принятыми в интегративном подходе, в эмоциональном выгорании различают три основных структурных компонента, к которым относятся:

- психоэмоциональное истощение, для которого характерно быстрое наступление физического переутомления, стремительное истощение запасов энергии, эмоциональная опустошенность, равнодушие по отношению к окружающим;
- личностное отдаление, выражающееся в постоянной раздражительности, в снижении количества контактов с окружающими и негативном отношении к коллегам по работе;
- профессиональная мотивация, заключающаяся в снижении критической самооценки своих профессиональных компетенций (Кузнецова 2017).

Следует отметить, что студенты относятся к отдельной группе риска, так как принятие решения о выборе своей будущей профессии в большинстве случаев является непростым и эмоционально сложным этапом жизни. Существенное значение выгорание имеет и в процессе обучения, в ходе которого у студентов формируются профессиональные компетенции, приобретаются новые умения и знания. Показано, что на старших курсах в настоящее время

состояние здоровья обучающихся сильно ухудшается, а число случаев развития синдрома эмоционального выгорания увеличивается (Горшков, Косоногова 2015).

В настоящее время часто у студентов не развито чувство коллективизма, они с безразличием относятся к своим однокурсникам (Нагорняк и др. 2018). Вследствие вышеперечисленных факторов у молодежи возрастает психическое напряжение, которое приводит к социальной дезадаптации, ухудшению успеваемости, увеличению частоты развития заболеваний, в частности, невротического характера, вызывает уменьшение объема и снижение качества исполняемой работы с увеличением временных затрат на ее реализацию (Зелезинская и др. 2006).

В последнее время все чаще у студентов отмечается снижение самооценки, наблюдается ослабление интереса к выбранной специальности, повышение уровня беспокойства и тревоги, неудовлетворенности итогами своей учебно-профессиональной деятельности по освоению профессии. Все вышеперечисленные факторы вызывают кризис профессионального выбора, у молодых людей возрастает частота вегетативных расстройств. При этом студенты не могут должным образом реализовать весь потенциал накопившейся энергии, и она со временем начинает оказывать деструктивное действие. Риски эмоционального выгорания, ведущего к значительному снижению качества жизни — одному из объективных показателей уровня психофизической адаптации к условиям труда, сопровождают студента на протяжении всего процесса обучения.

В работе С. Росс и соавторов показано, что эмоциональное выгорание в большей степени присуще студентам-медикам и нередко проявляется на младших курсах. В итоге это инициирует процесс развития депрессии у взрослых людей (Ross et al. 2006). Причиной может быть обязательное сочетание процесса обучения студентов-медиков с практической деятельностью. В дальнейшем может наблюдаться как выраженность синдрома и связанных с ним психических расстройств, так и снижение обусловленных стрессом нарушений в результате адаптации студентов-медиков к нагрузкам. Для студентов-медиков и уже состоявшихся врачей характерно, что и те, и другие практически не обращаются за медицинской помощью, не сообщают о своих эмоциональных и поведенческих проблемах, скрывают личностные психические девиации, вегетативные нарушения и соматические заболевания, которые были

вызваны стрессами на работе или в процессе учебы. В настоящее время очевидно, что симптомы эмоционального выгорания характерны не только для работников медицинской сферы, но и для представителей всей образовательной сферы в целом, а студенты не реже работающих людей испытывают признаки данного синдрома. Для профилактики эмоционального выгорания предлагаются следующие методы: привнесение разнообразия в процесс обучения, изменение чего-либо в своей жизни, обсуждение своих личностных проблем с психологом, какое-либо хобби, организация труда и отдыха для обеспечения физического и психического восстановления, общение с позитивными людьми, самоанализ (Борисова, Ансимова 2011).

В целом можно говорить о том, что синдром эмоционального выгорания является особым выражением дистресс-синдрома, который вызван стрессорирующими условиями обучения и для которого характерны индивидуальные симптомы, зависящие от психологических и физических особенностей личности. В ряде исследований установлено, что он обычно начинает проявляться приблизительно спустя 5–10 лет после начала профессиональной деятельности, хотя накапливается все больше данных, что стадии эмоционального выгорания отмечаются у студентов в возрасте 21–24 лет и даже ранее (Schaufeli et al. 2002).

В работах последнего времени отмечается, что формирование синдрома с развитием признаков психоэмоционального истощения может наблюдаться у студентов уже во время обучения. При этом обучающиеся формально выполняют задания, стремятся меньше времени проводить в учебном заведении, все чаще пропускают занятия. Представляет научный интерес выявление этиологических факторов эмоционального выгорания, а также изучение вопроса влияния личностных свойств студентов на развитие у них синдрома психоэмоционального выгорания, чему посвящены некоторые работы современных ученых (Кузнецова 2022; Мисбахов и др. 2020). Имеются данные, что эмоциональному выгоранию более подвержены люди с повышенной невротичностью, агрессивностью, тревожностью, застенчивостью, высокой степенью сензитивности, низкой самоидентификацией. Напротив, такие качества личности, как жизнестойкость, эмоциональная стабильность, активность, решительность, спонтанность, экстраверсия повышают психологическую устойчивость и снижают уровень выгорания учащихся (Пашкин и др. 2021; Ромашихина и др.

2022; Сергеева и др. 2020; Черемискина, Люкшина 2021).

Цель исследования состояла в выявлении наличия корреляционных связей между признаками, которые описывают портрет или профиль личности обучаемого, и степенью развития у него синдрома эмоционального выгорания.

Материалы и методы

Объектом изучения выбран психологический профиль обучающегося в высшем учебном заведении гуманитарной направленности, предметом — наличие эмоционального выгорания и степень его выраженности.

Эмпирические исследования были проведены на базе высшего учебного заведения гуманитарной направленности. Тестирование респондентов осуществлялось в облачном сервисе Google Формы. В проведении исследования участвовало 113 обучающихся — 35 мужчин и 78 женщин. Каждый респондент принимал участие в тестировании строго индивидуально в удобное для него время.

Для изучения индивидуальных психологических особенностей студентов использовали опросник Кеттелла (16PF). Данный опросник позволяет выделить шестнадцать первичных личностных черт, степень выраженности которых определяется непосредственно в ходе тестирования, и четырех факторов второго порядка, рассчитываемых по специальным формулам (Выбойщик, Шакурова 2000). Построение «профиля личности» или психологического портрета каждого респондента производилось по результатам, полученным для всех двадцати факторов.

Для оценки наличия и степени эмоционального выгорания применялся опросник А. А. Руквишниковой «Симптом выгорания». Ответы студентов, полученные в ходе проведения тестирования, оценивались по балльной шкале по каждому из изучаемых компонентов: «профессиональной мотивации» (ПМ), «личностному отдалению» (ЛО) и «психоэмоциональному истощению» (ПИ), затем баллы суммировались и оценивался полученный результат (Водошнянова, Старченкова 2017).

Признаки выгорания проявляются на межличностном, личностном и мотивационном системно-структурных уровнях, что позволяет для построения психологического профиля выбирать все факторы опросника Кеттелла, имеющие положительную корреляцию

с каждым показателем опросника А. А. Рукавишников.

Все участники экспериментального исследования по половому признаку были разделены на 2 группы — мужчины (22–35 лет) и женщины (21–35 лет), которые, согласно принятой в настоящее время в медицине системе возрастной периодизации, относятся к первому периоду зрелого возраста.

Обработка полученных данных осуществлялась в два этапа. На первом этапе производили систематизацию полученных результатов, подсчет основных показателей и расчет соответствующих индексов по каждой методике. На втором по каждому изучаемому параметру производили расчет средних показателей ($X \pm x$) и проводили корреляционный анализ Спирмена (r_s) (Гржибовский и др. 2017; Мамаев, Кудлай 2021).

Результаты

В ходе проведения корреляционного анализа показатели очень высокой корреляции между изучаемыми параметрами выявлены не были. В этой связи при построении «психологического профиля» студента, который имеет склонность к развитию синдрома эмоционального выгорания, учитывались только положительные показатели средней и высокой корреляции.

Значения полученных коэффициентов корреляции между факторами опросника 16PF, описывающих психологический профиль обучающихся мужского пола в возрастном диапазоне 22–35 лет, и показателями теста А. А. Рукавишников, характеризующими характер и степень эмоционального выгорания, отражены в таблице 1.

Табл. 1. Показатели корреляции средних значений факторов опросника Кеттелла с параметрами оценки выгорания (мужчины, $r_{s \text{ крит.}} = 0,33$)

Фактор	$X \pm x$	r_s		
		Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация
А «Замкнутость — общительность»	9,09 ± 0,19	-0,25	-0,22	0,11
В «Интеллект»	5,06 ± 0,43	-0,10	0,03	-0,20
С «Эмоциональная нестабильность — стабильность»	9,17 ± 0,20	-0,29	-0,31	0,00
Е «Подчиненность — доминантность»	9,23 ± 0,15	0,00	0,14	-0,05
Ф «Сдержанность — экспрессивность»	8,17 ± 0,21	0,04	-0,05	0,06
Г «Низкая — высокая нормативность поведения»	7,94 ± 0,19	-0,24	-0,20	-0,09
Н «Робость — смелость»	8,77 ± 0,26	-0,31	-0,29	0,08
И «Жесткость — чувствительность»	9,40 ± 0,15	-0,03	-0,05	0,03
Л «Доверчивость — подозрительность»	9,46 ± 0,15	0,01	0,17	-0,28
М «Практичность — мечтательность»	9,60 ± 0,12	0,11	0,10	-0,25
Н «Прямолинейность — дипломатичность»	9,03 ± 0,16	0,58	0,49	0,09
О «Спокойствие — тревожность»	9,86 ± 0,08	0,18	0,10	-0,13
Q1 «Консерватизм — радикализм»	9,57 ± 0,12	-0,04	-0,11	-0,16
Q2 «Конформизм — нонконформизм»	9,00 ± 0,18	0,19	0,23	-0,14
Q3 «Низкий самоконтроль — высокий самоконтроль»	9,71 ± 0,11	-0,44	-0,34	-0,21
Q4 «Расслабленность — напряженность»	9,17 ± 0,19	0,44	0,47	-0,20
F1 «Тревога»	9,25 ± 0,43	0,61	0,65	-0,24
F2 «Экстраверсия — интроверсия»	24,21 ± 0,56	-0,21	-0,21	0,06
F3 «Чувствительность»	3,81 ± 0,22	-0,01	-0,01	-0,14
F4 «Конформность»	19,70 ± 0,37	0,20	0,25	-0,28

Table 1. Correlation coefficients between the mean factors of the Cattell questionnaire and burnout parameters (males, $r_{s\text{crit.}} = 0.33$)

Factor	$X \pm x$	r_s		
		Psychoemotional exhaustion	Personal estrangement	Professional motivation
A 'Closeness — sociability'	9.09 ± 0.19	-0.25	-0.22	0.11
B 'Intelligence'	5.06 ± 0.43	-0.10	0.03	-0.20
C 'Emotional instability — stability'	9.17 ± 0.20	-0.29	-0.31	0.00
E 'Subordination — dominance'	9.23 ± 0.15	0.00	0.14	-0.05
F 'Restraint — expressiveness'	8.17 ± 0.21	0.04	-0.05	0.06
G 'Low normativity of behavior — high normativity of behavior'	7.94 ± 0.19	-0.24	-0.20	-0.09
H 'Timidity — boldness'	8.77 ± 0.26	-0.31	-0.29	0.08
I 'Stiffness — sensitivity'	9.40 ± 0.15	-0.03	-0.05	0.03
L 'Credulity — suspicion'	9.46 ± 0.15	0.01	0.17	-0.28
M 'Practicality — dreaminess'	9.60 ± 0.12	0.11	0.10	-0.25
N 'Straightforwardness — diplomacy'	9.03 ± 0.16	0.58	0.49	0.09
O 'Calmness — anxiety'	9.86 ± 0.08	0.18	0.10	-0.13
Q1 'Conservatism — radicalism'	9.57 ± 0.12	-0.04	-0.11	-0.16
Q2 'Conformism — nonconformism'	9.00 ± 0.18	0.19	0.23	-0.14
Q3 'Low self-control — high self-control'	9.71 ± 0.11	-0.44	-0.34	-0.21
Q4 'Relaxation — tension'	9.17 ± 0.19	0.44	0.47	-0.20
F1 'Anxiety'	9.25 ± 0.43	0.61	0.65	-0.24
F2 'Extraversion — introversion'	24.21 ± 0.56	-0.21	-0.21	0.06
F3 'Sensitivity'	3.81 ± 0.22	-0.01	-0.01	-0.14
F4 'Conformity'	19.70 ± 0.37	0.20	0.25	-0.28

Психологический портрет студента мужского пола в возрасте 22–35 лет, который был создан на основании результатов корреляционного анализа по всем факторам опросника 16PF, показан на рисунке 1.

Значения полученных коэффициентов корреляции между параметрами опросника 16PF, описывающими психологический профиль обучающихся женского пола в возрастном диапа-

зоне 21–35 лет, и показателями теста А. А. Руквишников, характеризующими характер и степень эмоционального выгорания, отражены в таблице 2.

Психологический портрет студента женского пола в возрасте 21–35 лет, который был создан на основании результатов корреляционного анализа по всем факторам опросника 16PF, показан на рисунке 2.

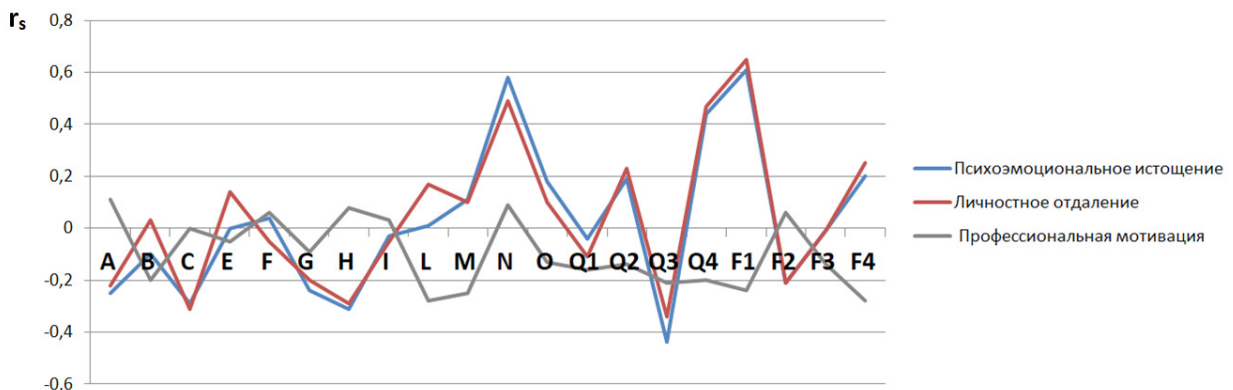


Рис. 1. Психологический профиль студентов мужского пола

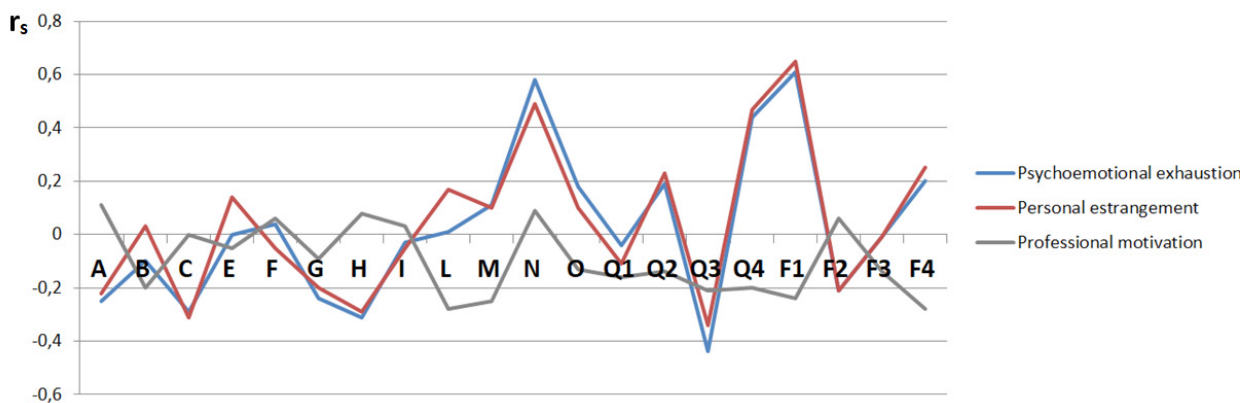


Fig. 1. Psychological profile of male students

Табл. 2. Показатели корреляции средних значений факторов опросника Кеттелла с параметрами оценки выгорания (женщины, $r_{s крит.} = 0,22$)

Фактор	X ± x	r _s		
		Психоэмоциональное истощение	Личностное отдаление	Профессиональная мотивация
А «Замкнутость — общительность»	8,82 ± 0,14	-0,27	-0,37	0,37
В «Интеллект»	5,05 ± 0,26	-0,10	-0,03	-0,02
С «Эмоциональная нестабильность — стабильность»	9,27 ± 0,11	-0,44	-0,37	-0,02
Е «Подчиненность — доминантность»	9,97 ± 0,02	-0,06	-0,18	-0,04
Ф «Сдержанность — экспрессивность»	8,63 ± 0,16	-0,05	-0,29	0,01
Г «Низкая — высокая нормативность поведения»	8,47 ± 0,10	0,01	0,09	0,01
Н «Робость — смелость»	9,22 ± 0,12	-0,24	-0,34	0,13
І «Жесткость — чувствительность»	9,44 ± 0,10	0,25	0,00	0,06
Л «Доверчивость — подозрительность»	9,83 ± 0,06	0,17	0,19	0,03
М «Практичность — мечтательность»	9,62 ± 0,07	-0,09	-0,09	0,02
Н «Прямолинейность — дипломатичность»	9,36 ± 0,09	0,01	-0,08	0,47
О «Спокойствие — тревожность»	9,73 ± 0,06	0,35	0,36	-0,13
Q1 «Консерватизм — радикализм»	9,67 ± 0,08	0,17	0,30	0,04
Q2 «Конформизм — нонконформизм»	9,06 ± 0,11	0,06	0,05	0,11
Q3 «Низкий самоконтроль — высокий самоконтроль»	9,77 ± 0,06	-0,16	-0,16	-0,11
Q4 «Расслабленность — напряженность»	9,04 ± 0,12	0,55	0,49	-0,10
F1 «Тревога»	9,42 ± 0,27	0,60	0,59	-0,12
F2 «Экстраверсия — интроверсия»	25,43 ± 0,33	-0,15	-0,30	0,08
F3 «Чувствительность»	2,59 ± 0,14	-0,17	-0,03	-0,28
F4 «Конформность»	19,39 ± 0,26	0,04	0,08	-0,11

Table 2. Correlation coefficients between the mean factors of the Cattell questionnaire and burnout parameters (females, $r_{s\text{crit.}} = 0.22$)

Factor	$\bar{X} \pm x$	r_s		
		Psychoemotional exhaustion	Personal estrangement	Professional motivation
A 'Closeness — sociability'	8.82 ± 0.14	-0.27	-0.37	0.37
B 'Intelligence'	5.05 ± 0.26	-0.10	-0.03	-0.02
C 'Emotional instability — stability'	9.27 ± 0.11	-0.44	-0.37	-0.02
E 'Subordination — dominance'	9.97 ± 0.02	-0.06	-0.18	-0.04
F 'Restraint — expressiveness'	8.63 ± 0.16	-0.05	-0.29	0.01
G 'Low normativity of behavior — high normativity of behavior'	8.47 ± 0.10	0.01	0.09	0.01
H 'Timidity — boldness'	9.22 ± 0.12	-0.24	-0.34	0.13
I 'Stiffness — sensitivity'	9.44 ± 0.10	0.25	0.00	0.06
L 'Credulity — suspicion'	9.83 ± 0.06	0.17	0.19	0.03
M 'Practicality — dreaminess'	9.62 ± 0.07	-0.09	-0.09	0.02
N 'Straightforwardness — diplomacy'	9.36 ± 0.09	0.01	-0.08	0.47
O 'Calmness — anxiety'	9.73 ± 0.06	0.35	0.36	-0.13
Q1 'Conservatism — radicalism'	9.67 ± 0.08	0.17	0.30	0.04
Q2 'Conformism — nonconformism'	9.06 ± 0.11	0.06	0.05	0.11
Q3 'Low self-control — high self-control'	9.77 ± 0.06	-0.16	-0.16	-0.11
Q4 'Relaxation — tension'	9.04 ± 0.12	0.55	0.49	-0.10
F1 'Anxiety'	9.42 ± 0.27	0.60	0.59	-0.12
F2 'Extraversion — introversion'	25.43 ± 0.33	-0.15	-0.30	0.08
F3 'Sensitivity'	2.59 ± 0.14	-0.17	-0.03	-0.28
F4 'Conformity'	19.39 ± 0.26	0.04	0.08	-0.11

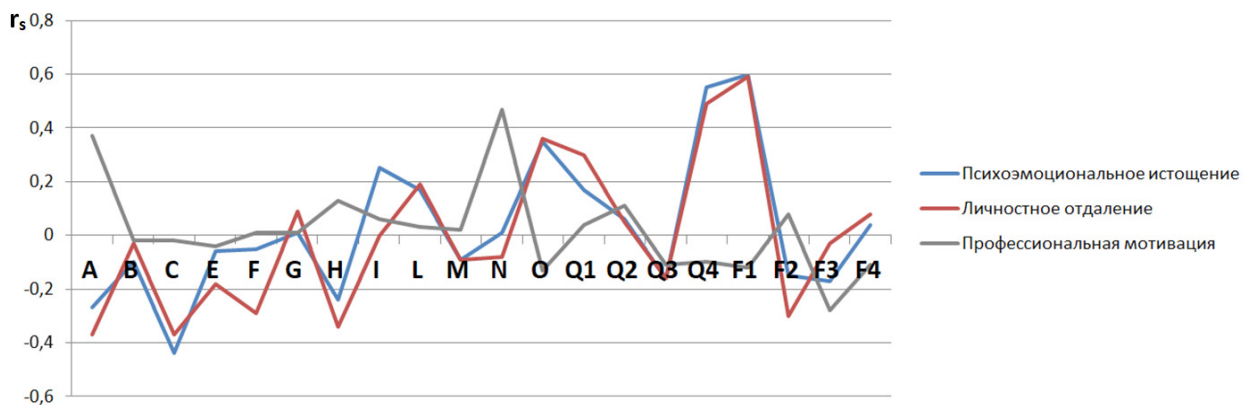


Рис. 2. Психологический профиль студентов женского пола

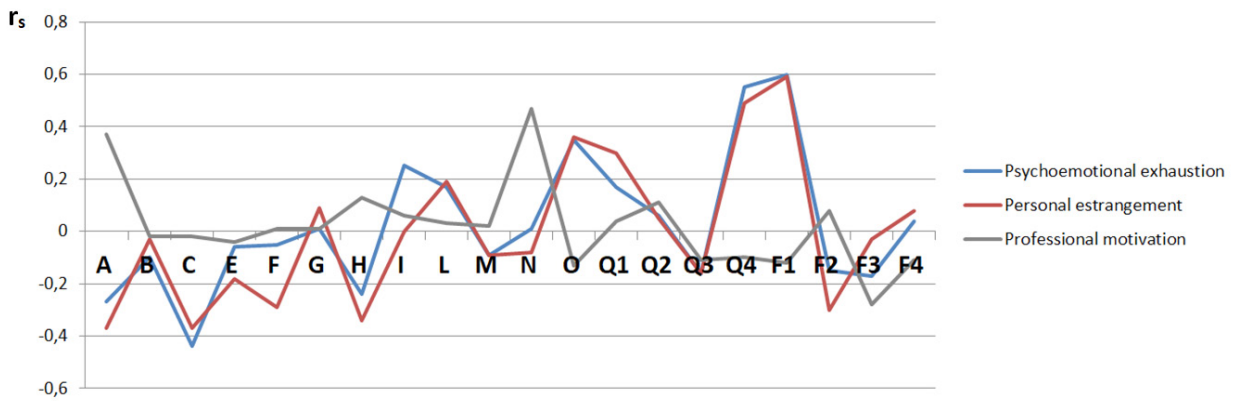


Fig. 2. Psychological profile of female students

Обсуждение

В выборке мужчин для показателя «психоэмоциональное истощение» средняя и высокая положительная корреляция зафиксирована для первичных факторов N «прямолинейность — дипломатичность» (0,58), Q4 «расслабленность — напряженность» (0,44), высокая положительная корреляция — для вторичного фактора F1 «тревога» (0,61), а средняя отрицательная корреляция регистрируется для факторов A «замкнутость — общительность» (-0,25), C «эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность» (-0,29), H «робость — смелость» (-0,31), Q3 «низкий самоконтроль — высокий самоконтроль» (-0,44).

Средняя положительная корреляция с показателем «личное отдаление» была найдена для первичных факторов N «прямолинейность — дипломатичность» (0,49), Q4 «расслабленность — напряженность» (0,49), высокая — для вторичного фактора F1 «тревога» (0,66); средняя отрицательная корреляционная связь была определена для первичных факторов: C «эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность» (-0,31), H «робость — смелость» (-0,29), Q3 «низкий самоконтроль — высокий самоконтроль» (-0,34).

В ходе проведения оценки результатов корреляционного анализа между изучаемыми параметрами, полученных по итогам тестирования респондентов, для показателя «профессиональная мотивация» была выявлена отрицательная корреляция средних значений для первичных факторов L «доверчивость — подозрительность» (-0,28), M «практичность — мечтательность» (-0,25) и вторичного фактора F4 «конформность» (-0,28).

На основании положительных значений средней и высокой корреляции, свидетельствующей

о предрасположенности респондентов к развитию у них СЭВ, предложен психологический профиль учащегося мужского пола в возрастном диапазоне 22–35 лет, имеющего склонность к эмоциональному выгоранию. Для его характера свойственно наличие следующих качеств:

- «высокая тревожность»: с высокой вероятностью обладает плохой приспособляемостью, отсутствует удовлетворенность достигнутыми успехами, наличие высокой тревожности, как правило, вызывает нарушение различных видов деятельности, так как тревожное состояние может быть обусловлено сложившейся жизненной ситуацией, что не обязательно относится к невротическим проявлениям (по фактору F1);
- «дипломатичность»: обладает жизненным опытом, свойственна пронизательность и изощренность в отношениях с окружающими, отмечается расчетливость и неестественность в поведении, характерны эмоциональная выдержанность, осторожность и честолюбие, при общении интуитивно выбирает правильную линию поведения, может не выполнить данного обещания, способен на обман (по фактору N);
- «высокая эго-напряженность»: проявляется собранностью и активностью в поведении даже при наличии усталости, свойственна повышенная мотивация, энергичность, характерна раздражительность и возбужденность, низкое ощущение порядка (по фактору Q4).

В выборке женщин положительная корреляционная связь средней и высокой интенсивности выявлена для показателя «психоэмоциональное истощение» с первичными факторами I «жесткость — чувствительность» (0,25), O «спокойствие — тревожность» (0,35),

Q4 «расслабленность — напряженность» (0,55) и с вторичным фактором F1 «тревога» (0,60). Отрицательная корреляционная связь установлена для первичных факторов А «замкнутость — общительность» (-0,27), С «эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность» (-0,44), Н «робость — смелость» (-0,24).

При анализе результатов, полученных в ходе исследования, обнаружена положительная корреляционная связь средней интенсивности для параметра «личностное отдаление» с первичными факторами О «спокойствие — тревожность» (0,36), Q1 «консерватизм — радикализм» (0,30), Q4 «расслабленность — напряженность» (0,49), а также положительная корреляционная связь высокой интенсивности для вторичного фактора F1 «тревога» (0,59). Отрицательная корреляционная связь средней интенсивности найдена для первичных факторов А «замкнутость — общительность» (-0,37), С «эмоциональная нестабильность — эмоциональная стабильность» (-0,37), F «сдержанность — экспрессивность» (-0,29), Н «робость — смелость» (-0,34) и вторичного фактора F2 «экстраверсия — интроверсия» (-0,30).

Для составляющей «профессиональная мотивация» в ходе обработки и анализа полученных результатов было выявлено, что для первичных факторов А «замкнутость — общительность» (0,37), Н «прямолинейность — дипломатичность» (0,47) регистрируется высокая положительная корреляция и для вторичного фактора F3 «чувствительность» (-0,28) — средняя отрицательная корреляционная связь.

На основании положительных значений средней и высокой корреляции, свидетельствующих о предрасположенности респондентов к развитию у них СЭВ, предложен психологический профиль учащегося женского пола в возрастном диапазоне 21–35 лет, имеющего склонность к эмоциональному выгоранию. Для его характера свойственно наличие следующих качеств:

- «высокая тревожность»: интерпретируется так же, как описано для мужской выборки (по фактору F1);
- «высокая эго-напряженность»: интерпретируется так же, как описано для мужской выборки (по фактору Q)];
- «гипотимия»: обладает сильным чувством долга, крайне восприимчив к мнению окружающих, впечатлителен, скрупулезен, суетлив, по характеру ипохондрик, характерны одиночество, депрессивность, подавленность, обеспокоенность, симптомы страха, погру-

жение в пессимистические мысли, ощущение постоянной тревоги и негативных предчувствий, чувство неуверенности в своих способностях, душевное равновесие зависит от настроения (по фактору О);

- «премсия»: мягкосердечен, нежен, чувствителен, зависим от окружающих, сверхосторожен, стремится к покровительству, добродушен, суетлив, беспокоен, ждет заинтересованности со стороны окружающих, навязчив, ненадежен, склонен к романтизму, артистичен, в сложившейся ситуации действует интуитивно, изменчив, в беседе любит фантазировать, обладает художественным восприятием мира (по фактору I);
- «радикализм»: обладает аналитическим мышлением, хорошо информирован, предпочитает экспериментировать, характерно наличие интеллектуальных интересов, отсутствует доверие авторитетным личностям, критически относится к имеющейся информации и без проверки ничего не воспринимает, толерантен к неудобствам, имеет либеральные взгляды (по фактору Q1);
- «дипломатичность»: интерпретируется так же, как описано для мужской выборки (по фактору N);
- «аффектотимия»: по характеру веселый, общительный, открытый, сердечный, добродушный, в общении доверчив, готов к дружеским отношениям, внимателен к окружающим, легко идет на поводу окружающих, быстро адаптируется, предпочитает приобщаться к любым начинаниям, в обществе ведет себя непринужденно, естественно (по фактору А).

Выводы

В результате выполненных исследований были найдены положительные корреляции средней (0,25–0,49) и высокой (0,50–0,74) степени выраженности между показателями первичных и вторичных факторов опросника Кеттелла (многофакторный личностный опросник 16PF) и показателями опросника А. А. Рукавишниковой «Симптом выгорания», характеризующих жизненные проявления эмоционального выгорания на различных системно-структурных уровнях.

Были построены психологические профили (портреты) учащихся мужского и женского полов гуманитарного вуза, относящихся к первому периоду зрелого возраста и имеющих высокую степень склонности к формированию у них СЭВ.

Среднестатистический психологический портрет обучающегося, у которого имеется предрасположенность к формированию СЭВ, позволит руководству учебного заведения на основании результатов предварительного психологического тестирования абитуриентов выявлять «группу риска» среди будущих студентов. Это повысит эффективность психокоррекционной работы со студентами, имеющими склонность к развитию у них СЭВ. В конечном счете это положительно скажется на мотивации последних к учебе, созданию более благоприятного психологического климата в учебных группах и, соответственно, на повышении успеваемости.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors declare that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

Вклад авторов

Сви́дерский О. А. — разработка концепции, проведение исследования, проведение статистического анализа, ресурсное обеспечение исследования, подготовка и редактирование текста, утверждение окончательного варианта.

Антипов Е. В. — проведение исследования, ресурсное обеспечение исследования, подготовка и редактирование текста.

Грязнов С. А. — проведение статистического анализа, ресурсное обеспечение исследования, подготовка и редактирование текста.

Author Contributions

O. A. Svidersky — concept development, carrying out the research, conducting statistical analysis, procuring the resources required for the research, writing and editing the manuscript, approving the final version of the manuscript.

E. V. Antipov — carrying out the research, procuring the resources required for the research, writing and editing the manuscript.

S. A. Gryaznov — conducting statistical analysis, procuring the resources required for the research, writing and editing the manuscript.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data is available upon request addressed to the corresponding author.

Литература

- Бабанов, С. А. (2010) Профессия и стресс: синдром эмоционального выгорания. *Справочник поликлинического врача*, № 1, с. 12–16.
- Борисова, М. В., Ансимова, Н. П. (2011) Основные направления профилактики и коррекции профессионального выгорания. *Ярославский педагогический вестник*, т. 2, № 2, с. 212–215. EDN: [PILHCV](#)
- Водошнянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. (2017) *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика*. 3-е изд. М.: Юрайт, 343 с.
- Выбойщик, И. В., Шакурова, З. А. (2000) *Личностный многофакторный опросник Р. Кэттелла*. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 54 с.
- Горшков, Е. А., Косоногова, В. И. (2015) Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников. *Молодой ученый*, № 23-2 (103), с. 51–55. EDN: [VKZKHV](#)
- Гржибовский, А. М., Иванов, С. В., Горбатова, М. А. (2017) Корреляционный анализ данных с использованием программного обеспечения Statistica и SPSS. *Наука и здравоохранение*, № 1, с. 7–36. EDN: [YPMLEDJ](#)
- Зелезинская, Г. А., Коренько, П. Н., Кравченко, М. А., Саллум, А. И. (2006) Качество жизни студентов-медиков и клинических ординаторов. *Медицинский журнал*, № 4 (18), с. 53–55. EDN: [RSIXMF](#)
- Кузнецова, А. А. (2012) Параметры системы саморегуляции и рефлексивные механизмы регуляции состояния выгорания в условиях педагогической деятельности. *Образование и общество*, № 4 (75), с. 54–59. EDN: [PWOMLF](#)

- Кузнецова, А. А. (2017) Историко-генетический анализ феноменологического пространства «выгорания». *Коллекция гуманитарных исследований*, № 3 (6), с. 45–55. EDN: [ZBBSQN](#)
- Кузнецова, Е. Н. (2022) Связь личностных характеристик и синдрома эмоционального выгорания у студентов, обучающихся в педагогическом вузе. *Проблемы современного педагогического образования*, № 75-4, с. 369–373. EDN: [XEKABW](#)
- Мамаев, А. Н., Кудлай, Д. А. (2021) *Статистические методы в медицине*. М.: Практическая медицина, 136 с. EDN: [CAMDPS](#)
- Мисбахов, А. А., Рахимов, М. И., Шамгуллин, А. З. (2020) Психологические причины развития эмоционального выгорания в профессиональной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*, № 68-4, с. 293–297. EDN: [OQCFSO](#)
- Нагорняк, Ю. Г., Канакина, Т. А., Фокин, В. А. (2018) Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов фармацевтического факультета. *Здравоохранение Российской Федерации*, т. 62, № 5, с. 254–258. EDN: [YQGXRZ](#)
- Пашкин, С. Б., Кораблина, Е. П., Лисовская, Н. Б. и др. (2021) Взаимосвязь личностных особенностей и жизнестойкости у студентов педагогического вуза. *Перспективы науки и образования*, № 6 (54), с. 374–388. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6.25>
- Ромашихина, С. А., Братчикова, А. В., Балева, М. В. (2022) Сравнительный вклад личностных и ситуативных факторов в эмоциональное выгорание студентов в период пандемии COVID-19. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*, № 1, с. 67–79. EDN: [YURXFQ](#)
- Сергеева, И. А., Букатич, А. А., Наумова, А. В. (2020) Проявление симптомов эмоционального выгорания у студентов в условиях дистанционного обучения. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, № 12-1 (51), с. 96–100. EDN: [PJEEFV](#)
- Черемискина, И. И., Люкшина, Д. С. (2021) Личностные ресурсы преодоления стресса у людей разных возрастов в период пандемии. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 10, № 4 (37), с. 375–378. EDN: [OAOQIF](#)
- Ross, S., Cleland, J., Macleod, M. J. (2006) Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, vol. 40, no. 6, pp. 584–589. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02448.x>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A. et al. (2002) Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33, no. 5, pp. 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005>

References

- Babanov, S. A. (2010) Professiya i stress: sindrom emotsional'nogo vygoraniya [Profession and stress: Burnout syndrome]. *Spravochnik poliklinicheskogo vracha*, no. 1, pp. 12–16. (In Russian)
- Borisova, M. V., Ansimova, N. P. (2011) Osnovnye napravleniya profilaktiki i korrektsii professional'nogo vygoraniya [Basic directions of preventive maintenance and correction of professional burning out]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 2, pp. 212–215. EDN: [PILHCV](#) (In Russian)
- Cheremiskina, I. I., Lyukshina, D. S. (2021) Lichnostnye resursy preodoleniya stressa u lyudej raznykh vozrastov v period pandemii [Personal resources for coping with stress in people of different ages during the pandemic]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 4 (37), pp. 375–378. EDN: [OAOQIF](#) (In Russian)
- Gorshkov, E. A., Kosonogova, V. I. (2015) Issledovanie sindroma emotsional'nogo vygoraniya u studentov-starshekursnikov [Investigation of emotional burnout syndrome among students of senior courses]. *Molodoj uchenyj*, no. 23-2 (103), pp. 51–55. EDN: [VKZKHV](#) (In Russian)
- Grjibovski, A. M., Ivanov, S. V., Gorbatoва, M. A. (2017) Korrelyatsionnyj analiz dannykh s ispol'zovaniem programmnoho obespecheniya Statistica i SPSS [Correlation analysis of data using Statistica and SPSS software]. *Nauka i zdavookhranenie — Science & Healthcare*, no. 1, pp. 7–36. EDN: [YPMLDJ](#) (In Russian)
- Kuznetsova, A. A. (2012) Parametry sistemy samoregulyatsii i reflektivnye mekhanizmy regulyatsii sostoyaniya vygoraniya v usloviyakh pedagogicheskoy deyatel'nosti [Parameters of the self-regulation system and reflexive mechanisms of regulation of the state of burnout in the conditions of pedagogical activity]. *Obrazovanie i obshchestvo — Education and Society*, no. 4 (75), pp. 54–59. EDN: [PWOMLF](#) (In Russian)
- Kuznetsova, A. A. (2017) Istoriko-geneticheskij analiz fenomenologicheskogo prostranstva “vygoraniya” [Historical-genetic analysis of the phenomenological space of “burnout”]. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy — The Collection of Humanitarian Researches*, no. 3 (6), pp. 45–55. EDN: [ZBBSQN](#) (In Russian)
- Kuznetsova, E. N. (2022) Svyaz' lichnostnykh kharakteristik i sindroma emotsional'nogo vygoraniya u studentov, obuchayushchikhsya v pedagogicheskom vuze [The relationship between personal characteristics and emotional burnout syndrome in students studying at a pedagogical university]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 75-4, pp. 369–373. EDN: [XEKABW](#) (In Russian)

- Mamaev, A. N., Kudlay, D. A. (2021) *Statisticheskie metody v meditsine [Statistical methods in medicine]*. Moscow: Prakticheskaya meditsina Publ., 136 p. (In Russian)
- Misbakhov, A. A., Rakhimov, M. I., Shamgullin, A. Z. (2020) Psikhologicheskie prichiny razvitiya emotsional'nogo vygoraniya v professional'noj deyatel'nosti [Psychological reasons for development of emotional burnout in professional activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 68-4, pp. 293–297. EDN: [OQCFSO](#) (In Russian)
- Nagornyyak, Yu. G., Kanakina, T. A., Fokin, V. A. (2018) Issledovanie sindroma emotsional'nogo vygoraniya u studentov farmatsevticheskogo fakul'teta [Study of syndrome of emotional burnout in students of the faculty of pharmacy]. *Zdravookhranenie Rossijskoj Federatsii — Health Care of the Russian Federation. Russian Journal*, vol. 62, no. 5, pp. 254–258. EDN: [YQGXZR](#) (In Russian)
- Pashkin, S. B., Korablina, E. P., Lisovskaya, N. B. et al. (2021) Vzaimosvyaz' lichnostnykh osobennostej i zhiznestojkosti u studentov pedagogicheskogo vuza [Relationship of personal factors and hardiness in students]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science & Education*, no. 6 (54), pp. 374–388. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6.25> (In Russian)
- Romashikhina, S. A., Bratchikova, A. V., Baleva, M. V. (2022) Sravnitel'nyj vklad lichnostnykh i situativnykh faktorov v emotsional'noe vygoranie studentov v period pandemii COVID-19 [Comparative contribution of personal and situational factors in students' emotional burnout during the COVID-19 pandemic]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya no. 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, no. 1, pp. 67–79. EDN: [YURXFQ](#) (In Russian)
- Ross, S., Cleland, J., Macleod, M. J. (2006) Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, vol. 40, no. 6, pp. 584–589. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02448.x> (In English)
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A. et al. (2002) Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33, no. 5, pp. 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005> (In English)
- Sergeeva, I. A., Bukatich, A. A., Naumova, A. V. (2020) Proyavlenie simptomov emotsional'nogo vygoraniya u studentov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Manifestation of symptoms of emotional burnout in students in the context of distance learning]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk — International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 12-1 (51), pp. 96–100. EDN: [PJEEFV](#) (In Russian)
- Vodop'yanova, N. E., Starchenkova, E. S. (2017) *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome. Diagnosis and prevention]*. 3rd ed. Moscow: Urite Publ., 343 p. (In Russian)
- Vybojshchik, I. V., Shakurova, Z. A. (2000) *Lichnostnyj mnogofaktornyj oprosnik R. Kattella [R. Cattell's personal multifactorial questionnaire]*. Chelyabinsk: South Ural State University Publ., 54 p. (In Russian)
- Zelezinskaja, G. A., Koren'ko, P. N., Kravchenok, M. A., Sallum, A. I. (2006) Kachestvo zhizni studentov-medikov i klinicheskikh ordinatorov [The quality of life of medical students and clinical residents]. *Meditsinskij zhurnal — Medical Journal*, no. 4 (18), pp. 53–55. EDN: [RSJXMF](#) (In Russian)

Сведения об авторах

Олег Алексеевич Сви́дерский, доктор медицинских наук, профессор кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королёва
SPIN-код: 7515-7802, ORCID: 0009-0002-4709-2558, e-mail: oleg.sviderskiy@yandex.ru

Евгений Валерьевич Антипов, кандидат биологических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, Медицинский университет Реавиз
SPIN-код: 7814-6100, ORCID: 0009-0006-8708-8923, e-mail: eugantipov@gmail.com

Сергей Александрович Грязнов, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета подготовки государственных и муниципальных служащих, Самарский юридический институт ФСИН России
SPIN-код: 9930-6998, ORCID: 0009-0005-5035-8910, e-mail: sagryaznov@yandex.ru

Authors

Oleg A. Sviderskiy, Doctor of Sciences (Medicine), Professor of the Department of Ecology and Life Safety, Samara National Research University
SPIN: 7515-7802, ORCID: 0009-0002-4709-2558, e-mail: oleg.sviderskiy@yandex.ru

Eugene V. Antipov, Candidate of Sciences (Biology), Associate Professor of the Department of Natural Sciences, Reaviz Medical University
SPIN: 7814-6100, ORCID: 0009-0006-8708-8923, e-mail: eugantipov@gmail.com

Sergey A. Gryaznov, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Dean of the Faculty of Training of State and Municipal Employees, Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
SPIN: 9930-6998, ORCID: 0009-0005-5035-8910, e-mail: sagryaznov@yandex.ru



Check for updates

Психологическая безопасность
образовательной среды

УДК 37.015.3

EDN MRPXJS

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-280-287>

Научная статья

Формирование индивидуального образовательного пространства подростков в процессе самопознания

Э. М. Алиева ^{✉1}, С. Н. Костромина ²

¹ Национальная академия образования имени Ибрая Алтынсарина,
010000, Казахстан, г. Астана, пр. Мангилик Ел, д. 8

² Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9

Для цитирования: Алиева, Э. М., Костромина, С. Н. (2024) Формирование индивидуального образовательного пространства подростков в процессе самопознания. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 280–287. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-280-287> EDN MRPXJS

Получена 11 июня 2024; прошла рецензирование 19 июня 2024; принята 7 июля 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Э. М. Алиева, С. Н. Костромина (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация

Введение. Способность создавать представления о своем развитии, рефлексия и самопознание являются важными составляющими как в познавательной деятельности подростка, так и в формировании его личности.

Цель исследования: определение содержания психолого-педагогической работы, направленной на формирование индивидуального образовательного пространства подростков.

Материалы и методы. Представлен теоретический анализ литературных источников, посвященных вопросам формирования индивидуального образовательного пространства подростков.

Результаты исследования. Показано, что образовательное пространство включает совокупность объектов, условий, материальных предметов и социальных компонентов, которые субъективно выполняют образовательную функцию для человека. Индивидуальное образовательное пространство предполагает, что элементы образовательной среды становятся для учащихся лично значимыми, обретают индивидуальный смысл. В современном мире существуют значительные возможности для расширения индивидуального образовательного пространства средствами, предоставляемыми информационной средой. Механизмом формирования индивидуального образовательного пространства подростков является самопознание.

Заключение. Результаты исследования могут учитываться в психолого-педагогической работе с подростками, направленной на познание себя, своей уникальности, предпочтений, интересов, своих отношений и осознания представлений о своих индивидуальных особенностях, что влияет не только на новые цели и задачи в обучении, но и раскрытие способностей для занятий более результативной познавательной и творческой деятельностью и для повышения осознанности в отношении развития своих индивидуальных способностей.

Ключевые слова: образовательная среда, индивидуальное образовательное пространство, смысл учебной деятельности, познавательная отчужденность, подростки

Research article

Creating an individual learning space by adolescents in the process of self-knowledge

E. M. Alieva ¹, S. N. Kostromina²¹ National Academy of Education named after Y. Altynsarin, 8 Mangilik El Ave., Astana 010000, Kazakhstan² Saint Petersburg University, 7–9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

For citation: Alieva, E. M., Kostromina, S. N. (2024) Creating an individual learning space by adolescents in the process of self-knowledge. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 280–287. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-280-287> EDN MRPXJS

Received 11 June 2024; reviewed 19 June 2024; accepted 7 July 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. M. Alieva, S. N. Kostromina (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Introduction. Self-reflection, self-understanding and the ability to create ideas about one's development are important components both in the cognitive activity of an adolescent and in the formation of the adolescent's personality.

Purpose of the study. The study determines the content of psychological and pedagogical work aimed at creating the individual learning space by adolescents.

Materials and Methods. The study is a literature review of sources related to the development of the individual learning space by adolescents.

Results. The authors demonstrate that the learning space is understood as a combination of objects, conditions, things and social components that subjectively have an educational function for a person. For a learning space to become an individual learning space, its elements must acquire personal significance and personal meaning for students. Today the information environment provides major opportunities for expanding the individual learning space. In adolescents, the individual leaning space is formed through self-understanding.

Conclusions. The findings can be used in psychological and pedagogical work to encourage adolescents' exploration of their self, uniqueness, preferences, interests, attitudes and individual characteristics. As a result, adolescents may see new goals and objectives in learning, unlock their abilities for engaging in more effective cognitive and creative activities and have more awareness in developing their individual abilities.

Keywords: educational environment, individual learning space, meaningful learning activity, cognitive alienation, adolescents

Введение

Содержание современного образования ориентирует образовательный процесс на развитие полноценной личности обучающихся, на формирование умений и навыков погружаться в учебный процесс через осознание собственных интересов и возможностей. Это стимулирует педагогов и родителей подбирать подходы в обучении и социализации школьников с учетом форм и методов, ориентированных на позитивные устремления, интерес к новым знаниям, саморазвитие и самоотдачу в образовательном процессе. Кажется бы, движение в этом направлении можно считать сложившимся и фактически уже традиционным (обязательным). Тем не менее продолжают сохраняться тенденции, связанные с низкой мотивацией учения, проблематикой неуспеваемости и слабой во-

влеченности подростков в учебный процесс. С нашей точки зрения, существующие противоречия между активными усилиями педагогов по развитию учебной мотивации и познавательной активности школьников и их пассивностью связаны с тем, что на разных этапах учебной деятельности интеллектуальная активность школьника активизируется избирательно и не применяется (отчуждается) для формирования научных знаний о мире в ответ на создание условий в образовательном процессе школы. Более того, она рассматривается учеником как чуждое, сознательно игнорируется, а основные интеллектуальные ресурсы концентрируются на более удобном и привычном (потребительском) способе усвоения информации. При этом нельзя не отметить высокую заинтересованность обучающихся в формировании представлений о себе как успешной личности

и нацеленность на достижения. Даже те подростки, которые демонстрируют желание учиться, принятие учебных правил и прилежность в выполнении учебных заданий, часто характеризуются отсутствием понимания, зачем им учиться и как это может пригодиться им в жизни.

Решением, которое могло бы помочь преодолеть разрыв между стандартизованностью учебного процесса и его персонификацией и усилить смысловую составляющую учебной деятельности подростков, может стать формирование компонентов индивидуального образовательного пространства и расширение его содержания благодаря самопознанию. В связи с этим цель нашего исследования заключается в определении содержания психолого-педагогической работы, направленной на формирование индивидуального образовательного пространства подростков.

Материалы и методы

В статье представлены результаты теоретического анализа литературных источников, посвященных вопросам формирования индивидуального образовательного пространства в подростковом возрасте.

Результаты и их обсуждение

Понятие индивидуального образовательного пространства

Пространство — многомерное, многогранное и сложное междисциплинарное понятие. В психологии оно тесно связано с идеей взаимосвязи личности и среды, которая определяет систему отношений между значимыми для человека событиями, условиями жизни (средой жизнедеятельности), активностью и множеством объектов/явлений, которые его окружают. Пространство задает границы и содержательные ориентиры, в связи с чем мы часто используем в обыденном языке такие понятия, как «информационное пространство», «жизненное пространство», «лингвокультурное пространство», «сакральное пространство», «космическое пространство», «пространство идей» и т. д. Многогранность содержания категории пространства привела к его активной разработке в психологии. Сегодня мы используем понятия и личного, и жизненного, и домашнего пространства, и др., а в качестве интегрирующего опираемся на концепт «психологическое пространство» личности (по К. Левину).

Одними из первых, кто проводил анализ термина «образовательное пространство» как

педагогической категории, а также его употребления в научной литературе, стали М. Я. Виленский и Е. В. Мещерякова (Виленский, Мещерякова 2002). Авторы отмечают важность понятия «образовательное пространство» для использования при решении теоретических и практических задач образования. Опираясь на разные педагогические концепции, авторы указывают на различные трактовки сущности образовательного пространства. Например, образовательное пространство может пониматься как место взаимодействия ребенка со взрослым. В связи с этим мы можем охарактеризовать образовательную среду как некое пространство, где происходит взаимодействие («встреча») получающего образование человека с условиями образовательной среды (ее природным, социальным, культурным и т. д. компонентами). В образовательном пространстве человек имеет возможность взаимодействовать с каждым из перечисленных компонентов образовательной среды с целью совершенствования и развития.

Важно отметить, что образовательная среда создается субъектами образовательного процесса, оказывающими на нее постоянное воздействие. В свою очередь, и сама среда отдельными элементами влияет на каждого субъекта. Синонимичность употребления понятий «образовательная среда» и «образовательное пространство» в психолого-педагогической литературе во многом связана с их содержательной схожестью. В то же время акцент на среде определяет фокусировку, скорее, на создаваемых образовательных условиях, а акцент на пространстве — на контексте складывающихся отношений, субъективных переживаниях, образовательной значимости тех элементов (процессов, явлений, объектов), которые субъект в него включает.

Образовательное пространство объективизировано физическими проявлениями (предметами, границами, местом/территорией и т. д.) образовательной среды. Поэтому оно представляется как особая структура или область, характеризующаяся протяженностью и объемом, охватывающая как личность, так и условия (среды) в процессе их взаимодействия. Понятие «образовательное пространство» включает всю совокупность объектов, условий, материальных предметов и социальных компонентов, которые субъективно выполняют образовательную функцию для человека.

Образовательное пространство формируется в контексте принятия или непринятия личностью условий образовательной среды:

- в процессе совместной и самостоятельной учебно-познавательной деятельности в ходе решения различных учебных задач;
- в процессе общения с педагогами и сверстниками на занятиях, переменах, внеучебных мероприятиях разного рода и направленности;
- в процессе самопознания, саморегуляции, самоконтроля и самоорганизации.

Одновременно его структура является следствием и индивидуальной познавательной активности человека. Образовательное пространство расширяется и обогащается за счет вовлеченности личности во взаимодействие с миром, обретаемого опыта, общения и иных видов активности, которые личность маркирует как возможность для развития и образования.

В этом контексте становится понятным, что не все элементы образовательной среды, выполняя образовательную функцию, выступают источником развития и воспитания личности. Согласно теории Дж. Гибсона, возможности образовательной среды указывают на активное начало субъекта обучения, формируя встречные вопросы: что среда предлагает субъекту, чтобы быть активным; кто и как предлагает человеку проявлять свою активность; чем среда обеспечивает субъекта для успешного проявления активности; что именно будет им усвоено и интериоризировано (Бордовская, Розум 2011).

Индивидуальное познавательное взаимодействие школьника с различными предметами и явлениями образовательной среды, субъективная позиция ученика, осознаваемая в процессе познания, психологическая активность и заинтересованность в приобретении практических навыков благодаря целенаправленному обогащению своего опыта, развитию своего потенциала, позволяют нам говорить о том, что у каждого отдельного обучающегося имеется возможность интегрирования условий образовательной среды во внутреннее пространство через выбор и освоение предпочтительных форм познавательной деятельности и социальной активности. Мы берем на себя смелость сказать, что индивидуальная познавательная активность школьника является, по сути, проявлением процесса формирования своего индивидуального образовательного пространства, пространства, где элементы образовательной среды становятся личностно значимыми, обретают индивидуальный смысл. С этой точки зрения имеет смысл говорить не об образовательном пространстве в целом, а об индивидуальном образовательном пространстве (ИОП), предполагающем возможность человека самостоятельно «настраивать»

собственную образовательную активность в соответствии со своими потребностями и доступными ресурсами.

Индивидуальное образовательное пространство является динамическим конструктом, становление которого происходит в контексте активного взаимодействия с миром человека, претерпевающего с возрастом значительные изменения. В дошкольном возрасте, когда степень субъектности по отношению к собственному образованию минимальна, можно отмечать высокую долю неформального образования, значительную роль локальной образовательной среды (например, детского сада, который посещает ребенок) и семьи в формировании ИОП. В школьном возрасте увеличивается доля формального образования. Одновременно расширяется и влияние средового фактора: в индивидуальное образовательное пространство включаются не только учителя, одноклассники, но и друзья, значимые другие, места получения дополнительного образования. При этом открывается доступ к глобальной сети и медиаресурсам, увеличивающийся с каждым днем. Когда же ступени формального образования преодолены, ИОП снова претерпевает изменения: меняется баланс источников получения образования в сторону увеличения доли профессионального образования, например, за счет учебы в колледжах, вузах, училищах, получения первого рабочего опыта, взаимодействия с коллегами. Во взрослом возрасте арсенал веб-сервисов, которыми начинает пользоваться человек, практически не ограничен. Он может использовать их как для углубления своих знаний, так и для смены образовательной траектории, освоения новых областей, удовлетворения личных образовательных предпочтений. Иными словами, в отношении взрослого человека можно говорить о формировании индивидуального образовательного медиапространства как части ИОП.

Индивидуальное образовательное пространство подростков

ИОП подростков как персонифицированная область представлений обучающегося о своих образовательных предпочтениях конструируется в процессе выделения личностно значимых компонентов, рассматриваемых им с точки зрения возможности образования и развития. В том или ином виде они отражают собственное мнение и готовность сделать выбор, отдавая предпочтение более интересному и ценностно значимому занятию. Соответственно, формирование ИОП обучающегося является перспективным подходом для организации учебного

процесса (PLE — Personal Learning Environments) (Dabbagh, Kitsantas 2012).

Для подростков такое решение напрямую связано с их направленностью на общение, в том числе и с использованием дистанционных технологий. Увлеченность современных подростков и молодежи коммуникацией в цифровой среде может стать источником педагогического управления индивидуальным образовательным пространством. По мере внедрения в учебный процесс средств дистанционного образования, увеличения доли самостоятельной работы в цифровой среде расширяются и возможности целенаправленного использования предлагаемых приложений для осознанного и осмысленного участия подростков в удовлетворении своих образовательных потребностей или в понимании того, что именно для них интересно и полезно с точки зрения образования. В то же время следует помнить, что ИОП не является компьютерной заменой образовательной среды, а скорее системой, расширяющей использование новых технологий для обучения (Стародубцев 2012). Основой для формирования ИОП обучающихся должны быть их целевые и смысловые установки. На основе определения целей обучения и выбора предметных областей (самоопределения), понимания себя и своей роли в образовательном процессе происходит создание некоторого «семиотического социального пространства» (Карасюк, Иванов 2014; Gee 2005), способного поддерживать сообщества учащихся и взрослых в процессе обмена информацией и освоения новых знаний. По мнению И. А. Погодиной (Погодина 2011), педагогическим механизмом, обеспечивающим реализацию субъектной позиции в формировании ИОП, является аккумуляция ресурсов различных компонентов образовательной среды школы с ресурсами других образовательных и социокультурных учреждений для решения задач, связанных с удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей старших школьников.

Современная реальность такова, что для детей и подростков информационное цифровое пространство неразрывно связано с образовательным пространством. В связи с этим мы рассматриваем их в единстве. Под информационно-образовательным пространством понимается пространство вербальной и документальной коммуникации, создаваемое для повышения культурного и образовательного уровня его субъектов (Олефир 2017). Таким образом, информационное цифровое пространство предоставляет потенциальные возможности для ИОП, увеличивая количество и разнообра-

зие его объектов, совершенствуя связи между ними, а также формируемыми ими информационными ресурсами.

Наряду с образовательными ресурсами основного образования цифровые образовательные ресурсы создают для детей и подростков особое пространство образовательных возможностей, разнообразных по происхождению, объему, способам организации и представления информации. К ним относятся разнообразные просветительские ресурсы (уроки, лекции, библиотечные мероприятия и другие формы образовательной коммуникации), позволяющие получить дополнительное образование и удовлетворить самообразовательные потребности, в том числе ресурсы науки и культуры (электронные библиотеки, виртуальные музеи, выставки, аудио- и видеозаписи лекций и т. п.). Совокупность организационно-педагогических, системно-технологических и психолого-педагогических принципов создания ИОП для детей и подростков в условиях информатизации позволяет формировать новые образовательные и культурные условия: высокое качество образования и его интеграцию в мировую информационную структуру; открытость, доступность, непрерывность образования.

Самопознание как механизм формирования индивидуального образовательного пространства подростков

В педагогической науке и практике в понятие «саморазвитие» включается не только стремление человека соответствовать типовым социальным образцам, но и сознательная активность личности по сохранению и развитию своей индивидуальности (Асмолов 1996; Леонтьев 2005; Мамардашвили 2019; Цукерман 2010 и др.). С позиции культурно-исторической психологии, саморазвитие представляет собой довольно широкое понятие и рассматривается как процесс опосредствования (то есть использования различных культурных средств человеком) для овладения собственным поведением и познавательными процессами. Соответственно, саморазвитие предполагает целый спектр так называемых самопроцессов, раскрывающих способность личности к самопознанию и преобразованию себя.

Российский социолог и психолог И. С. Кон описывает самопознание как культурно-историческое преобразование рефлексивных процессов (Кон 1984). По мнению Т. А. Мерцаловой, самопознание является одним из важнейших механизмов, обеспечивающих индивидуальное

развитие человека (Мерцалова 1996). Самопознание выступает, с одной стороны, как средство определения своего отличия от других (индивидуализации), а с другой — как условие адекватной самореализации (социализации), что, в итоге, стимулирует процессы личностного самоопределения. Переход системы образования на качественно новый уровень предусматривает изменение функций педагога и его ориентацию на развитие личности и индивидуализацию учебной деятельности. Воплощение этой идеи связано с осознанным подходом в педагогической работе к развитию духовно-нравственной сферы школьников, к стимулированию личностных смыслов образования, к пониманию школьниками самих себя в образовании. Она ориентирует педагогов не только на развитие познавательной активности школьников, но и на формирование самосознания личности, готовности к самоопределению и самоактуализации. Становится понятно, что сознание будет обогащаться только тогда, когда сам ученик будет придавать смысл тому, что изучает, в чем набирает свой первый опыт и реализуется (Сорокоумова 2009).

В основе процесса самопознания, как, впрочем, и самопонимания, лежит более общий процесс социального познания. Социальное познание, общение, овладение навыками практической деятельности, включая предметный мир вещей и совокупность социальных функций, ролей, норм, прав и обязанностей, активное переустройство окружающего мира, изменение и качественное преобразование самого человека, его всестороннее и гармоничное развитие, — есть путь постепенного вхождения индивида в социальную среду и постепенной социализации личности (Бордовская, Розум 2011).

В процессах преобразования объектов среды в предметы осознания социального мира постепенно происходит «опредмечивание» объектов через получение индивидуального социального опыта (Бергер, Лукман 1995). Предметы, люди, события, включаемые в образовательное пространство как объекты социального мира, первоначально несут образовательные функции, которыми их наделили взрослые (педагогическое сообщество). Постепенно они обретают значение и личностный смысл для ребенка, закрепляясь в сознании детей и приобретая характер субъективной реальности, в которой находится индивид, становясь субъектом своей жизни и активности.

Учитывая все выше сказанное, зададимся закономерным вопросом, каким образом можно организационно решить проблему самопо-

знания и обретения личностного смысла образования в учебном процессе? Какая форма работы с подростками в этом плане может быть наиболее эффективной?

Очевидно, что речь должна идти о таких формах работы, которые позволяют организовать диалог и создают условия для рефлексии совершаемых действий, мыслей и чувств. Формат занятия с подростками должен способствовать интеграции представлений о себе, о своих социальных ролях, об успешности деятельности, о целях и результатах образования с жизненными ценностями и установками, с готовностью к изменениям. Процесс самопознания должен сопровождаться самооцениванием — формированием эмоционального отношения к себе, развитием самоуважения, поддержанием уровня собственного достоинства. Необходимо, чтобы подростки могли проявить себя самостоятельными, содержательно раскрыть отношение к образованию, к сверстникам и к значимым взрослым, имели возможность для проявления и поиска себя, для реализации потребности в общении и коммуникации.

Одной из психологических форм работы, наиболее подходящих для этого, является тренинг, позволяющий организовать взаимодействие в группе и создать условия для приобретения подростками практических навыков. Его функциями является активизация и мотивация участников. Целенаправленное выполнение заданий вместе с тренером позволяет преодолеть сомнения и неуверенность. Школьники во время тренинга учатся осознавать свои действия и самостоятельно их планировать.

В ходе тренинга не только возможна организация диалога школьников, способствующего обсуждению с другими взглядов на мир, на образование, на самого себя, но и вовлеченность организаторов в их проведение как показатель заинтересованности в собственном саморазвитии и синхронизации полезных изменений с подростками.

Выводы

В ходе анализа литературы было показано, что самопознание оказывает ключевое влияние на процессы формирования индивидуального образовательного процесса подростков. Результаты исследования необходимо учитывать при организации психолого-педагогической работы с подростками, направленной на познание себя, своей уникальности, предпочтений, интересов, своих отношений и осознания представлений о своих индивидуальных особенностях, что

в совокупности влияет не только на новые цели и задачи в обучении, но и на раскрытие способностей для занятий более результативной познавательной и творческой деятельностью и для повышения осознанности в отношении развития своих индивидуальных способностей.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Э. М. Алиева — теоретико-методологическое обоснование исследования, сбор и обработка материала, подготовка первоначальной версии рукописи текста.

С. Н. Костромина — научное руководство, редактирование текста статьи.

Author Contributions

E. M. Alieva — theoretical and methodological substantiation of the concept, collection and processing of materials, writing the first draft of the manuscript.

S. N. Kostromina — scientific supervision, editing the manuscript.

Литература

- Асмолов, А. Г. (1996) *Культурно-историческая психология и конструирование миров*. М.; Воронеж: Институт практической психологии; МОДЭК, 768 с.
- Бергер, П., Лукман, Т. (1995) *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. М.: Медиум, 323 с.
- Бордовская, Н. В., Розум, С. И. (2011) *Психология и педагогика*. СПб.: Питер, 624 с.
- Виленский, М. Я., Мещерякова, Е. В. (2002) Образовательное пространство как педагогическая категория. *Педагогическое образование и наука*, № 2, с. 8–12. EDN: [LLJNMN](#)
- Карасюк, В. В., Иванов, С. Н. (2014) Формирование индивидуального образовательного пространства студента в условиях дистанционного обучения. *Вестник Национального технического университета Харьковский политехнический институт. Серия: Информатика и моделирование*, № 35 (1078), с. 105–112. EDN: [SJRFPF](#)
- Кон, И. С. (1984) *В поисках себя. Личность и ее самосознание*. М.: Политиздат, 335 с.
- Леонтьев, А. Н. (2005) *Деятельность. Сознание. Личность*. 2-е изд. М.: Смысл; Академия, 352 с.
- Мамардашвили, М. К. (2019) *Стрела познания. набросок естественноисторической гносеологии*. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 272 с.
- Мерцалова, Т. А. (1996) *Педагогическое обеспечение самопознания подростков в условиях общеобразовательной школы. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. М., Российская академия образования. Институт педагогических инноваций, 152 с.
- Олефир, С. В. (2017) *Школьная библиотека в информационном веке*. Челябинск: Изд-во Челябинского государственного института культуры, 132 с.
- Погодина, И. А. (2011) *Индивидуальное образовательное пространство старшеклассника. Понятие, характеристики, условия формирования*. Саарбрюккен: Lambert Academic Publ., 200 с.
- Сорокумова, Е. А. (2009) Самопознание в процессе обогащения сознания. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова*, № 3, с. 89–94. EDN: [MVYQBZ](#)
- Стародубцев, В. А. (2012) *Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза*. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 124 с.
- Цукерман, Г. А., Венгер, А. Л. (2010) Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования. *Психологическая наука и образование*, т. 15, № 4, с. 77–90. EDN: [NBOIHL](#)
- Dabbagh, N., Kitsantas, A. (2012) Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, vol. 15, no. 1, pp. 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Gee, J. P. (2005) Semiotic social spaces and affinity spaces: From *The Age of Mythology* to today's schools. In: D. Barton, K. Tusting (eds.). *Beyond communities of practice. Language power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 214–232. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012>

References

- Asmolov, A. G. (1996) *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov [Cultural-historical psychology and the construction of worlds]*. Moscow; Voronezh: Institute of Practical Psychology Publ.; MODEK Publ., 768 p. (In Russian)

- Berger, P. L., Lukman, T. (1995) *Sotsial'noe konstruirovaniye real'nosti. Traktat po sotsiologii znaniya [The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge]*. Moscow: Medium Publ., 323 p. (In Russian)
- Bordovskaya, N. V., Rozum, S. I. (2011) *Psikhologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 624 p. (In Russian)
- Dabbagh, N., Kitsantas, A. (2012) Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, vol. 15, no. 1, pp. 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002> (In English)
- Gee, J. P. (2005) Semiotic social spaces and affinity spaces: From *The Age of Mythology* to today's schools. In: D. Barton, K. Tusting (eds.). *Beyond communities of practice. Language power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 214–232. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610554.012> (In English)
- Karasiuk, V. V., Ivanov, S. N. (2014) Formirovaniye individual'nogo obrazovatel'nogo prostranstva studenta v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Formation of students' personal knowledge space in the distance learning]. *Vestnik Natsional'nogo tekhnicheskogo universiteta Khar'kovskij politekhnicheskij institut. Seriya: Informatika i modelirovaniye — Bulletin of the National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute" Series: Techniques in a machine industry*, no. 35 (1078), pp. 105–112. EDN: [SJRFPF](https://www.edn.ru/SJRFPF) (In Russian)
- Kon, I. S. (1984) *V poiskakh sebya. Lichnost' i ee samosoznanie [Finding yourself. Personality and self-awareness]*. Moscow: Politizdat Publ., 335 p. (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (2005) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]*. 2nd ed. Moscow: Smysl Publ.; Akademiya Publ., 352 p. (In Russian)
- Mamardashvili, M. K. (2019) *Strela poznaniya. Nabrosok estestvennoistoricheskoy gnoseologii [Arrow of cognition. An outline of natural-historical epistemology]*. Moscow: Fond Meraba Mamardashvili Publ., 272 p. (In Russian)
- Mertsalova, T. A. (1996) *Pedagogicheskoe obespecheniye samopoznaniya podrostkov v usloviyakh obshcheobrazovatel'noj shkoly [Pedagogical support of self-knowledge of adolescents in a comprehensive school]*. PhD dissertation (Pedagogy). Moscow, Russian Academy of Education. Institute of Pedagogical Innovations, 152 p. (In Russian)
- Olefir, S. V. (2017) *Shkol'naya biblioteka v informatsionnom veke [The school library in the Information Age]*. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts Publ., 132 p. (In Russian)
- Pogodina, I. A. (2011) *Individual'noe obrazovatel'noe prostranstvo starsheklassnika. Ponyatie, kharakteristiki, usloviya formirovaniya [An individual educational space for a high school student. Concept, characteristics, conditions of formation]*. Saarbrücken: Lambert Academic Publ., 200 p. (In Russian)
- Sorokoumova, E. A. (2009) Samopoznanie v protsesse obogashcheniya soznaniya [Self-knowledge in the consciousness' enrichment process]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova — Bulletin of Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov*, no. 3, pp. 89–94. EDN: [MVYQBZ](https://www.edn.ru/MVYQBZ) (In Russian)
- Starodubtsev, V. A. (2013) *Sozdaniye personal'noj obrazovatel'noj sredy prepodavatelya vuza [Creation of a personal educational environment for a university teacher]*. Tomsk: Tomsk Polytechnic University Publ., 124 p. (In Russian)
- Vilenskii, M. Ya., Meshcheryakova, E. V. (2002) Obrazovatel'noe prostranstvo kak pedagogicheskaya kategoriya [Educational space as pedagogical category]. *Pedagogicheskoe obrazovaniye i nauka — Pedagogical Education and Science*, no. 2, pp. 8–12. EDN: [LLJNMN](https://www.edn.ru/LLJNMN) (In Russian)
- Zukerman, G. A., Venger, A. L. (2010) Razvitiye uchebnoj samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of learning autonomy by the means of school education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye — Psychological Science and Education*, vol. 15, no. 4, pp. 77–90. EDN: [NBOIHL](https://www.edn.ru/NBOIHL) (In Russian)

Сведения об авторах

Эльмира Максutowна Алиева, ведущий эксперт центра психологии, воспитания и развития личности, Национальная академия образования имени Ибрая Алтынсарина
E-mail: psyhelpalmaty2020@gmail.com

Светлана Николаевна Костромина, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, Санкт-Петербургский государственный университет
SPIN-код: 6397-2367, Scopus AuthorID: 56568149000, ResearcherID: N-4254-2013, ORCID: 0000-0001-9508-2587,
e-mail: s.kostromina@spbu.ru

Authors

Elmira M. Alieva, Leading Expert of the Center for Psychology, Education and Personal Development, National Academy of Education named after Y. Altynsarin
E-mail: psyhelpalmaty2020@gmail.com

Svetlana N. Kostromina, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Department of Personality Psychology, Saint Petersburg University
SPIN: 6397-2367, Scopus AuthorID: 56568149000, ResearcherID: N-4254-2013, ORCID: 0000-0001-9508-2587,
e-mail: s.kostromina@spbu.ru



УДК 159.9.072

EDN HVXDGY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-288-299>

Дискуссионная статья

Современные исследования психологического благополучия субъектов образования

Г. В. Солдатова¹, С. М. Шингаев^{✉1}

¹ Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, 191002, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11–13, лит. А

Для цитирования: Солдатова, Г. В., Шингаев, С. М. (2024) Современные исследования психологического благополучия субъектов образования. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 288–299.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-288-299> EDN HVXDGY

Получена 14 июня 2024; прошла рецензирование 26 июня 2024; принята 26 июня 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Г. В. Солдатова, С. М. Шингаев (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. Проблема психологического благополучия личности в последние годы становится все более популярной. Это связано с тем, что в современном обществе благополучие превратилось в значимую социальную и личную ценность. При этом в отличие от других видов благополучия психологическое благополучие является одновременно и целью, и средством для достижения других целей (в частности, улучшения функционирования в рамках практически любой деятельности). В связи с этим изучение проблемы благополучия не могло не затронуть и участников образовательного процесса. В настоящее время появляется все больше эмпирических исследований психологического благополучия субъектов образования (в наибольшей степени — учащихся). Однако на данный момент очень мало обобщений результатов подобных исследований. Это затрудняет объективную оценку состояния проблемы, что, в свою очередь, существенно усложняет разработку психологических средств формирования и поддержания психологического благополучия участников образовательных отношений. Однако результаты исследования психологического благополучия довольно быстро «устаревают», в связи с чем необходимо осуществлять периодическую систематизацию результатов актуальных исследований.

Материалы и методы. В данной статье представлен обзор публикаций, посвященных исследованиям психологического благополучия учащихся и педагогов общеобразовательных организаций.

Результаты исследования. В статье обсуждаются результаты эмпирических исследований, посвященных психологическому благополучию основных субъектов образования — учащихся и педагогов. На основании их анализа сделан вывод о в целом неоптимальном состоянии данной проблемы: многие участники образовательных отношений балансируют на грани психологического благополучия и неблагополучия. Также перечислены специально разработанные для системы образования методики диагностики психологического благополучия, которые могут быть использованы в практических и исследовательских целях.

Заключение. На основании анализа современных исследований показано, что изученность проблемы психологического благополучия субъектов образования явно недостаточна. Многие важнейшие вопросы остались за рамками исследований (в частности, структура психологического благополучия учеников и педагогов, его роль в учебной и профессионально-педагогической деятельности, наиболее важные факторы и т. п.). Это обстоятельство существенно затрудняет разработку практического инструментария и системы психологического сопровождения педагогов и учащихся, что могло бы существенно повысить качество их деятельности и жизни в целом.

Ключевые слова: психологическое благополучие, субъекты образования, учащиеся, педагоги, общеобразовательные организации

Discussion article

Modern research on the psychological well-being of the participants of the education process

G. V. Soldatova¹, S. M. Shingayev^{✉1}

¹ Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky, Letter A, 11–13 Lomonosova Str., Saint Petersburg 191002, Russia

For citation: Soldatova, G. V., Shingayev, S. M. (2024) Modern research on the psychological well-being of the participants of the education process. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 288–299. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-288-299> EDN HVXDBGY

Received 14 June 2024; reviewed 26 June 2024; accepted 26 June 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © G. V. Soldatova, S. M. Shingayev (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Introduction. The issue of psychological well-being of an individual has drawn increasing attention in recent years. This is explained by the fact that well-being has become a significant social and personal value in modern society. Unlike other types of well-being, psychological well-being is both a goal in itself and a means to achieve other goals (these can be broadly described as improved performance in virtually any activity). Education is one of the many spheres which could not be ignored by psychological well-being studies: there is a growing number of such studies, with most of them focusing on the psychological well-being of students. However, the results of such studies have not become subject of sufficient generalization, which makes it difficult to objectively assess the state of the problem. This, in turn, significantly complicates the development of psychological tools aimed at building and maintaining the psychological well-being of the participants of the education process. Further, the results of psychological well-being studies quickly become outdated, which makes it necessary to carry out their periodic systematization.

Materials and Methods. The article provides an overview of publications devoted to the psychological well-being of students and teachers of general education schools.

Results. The article analyses the results of empirical research on the psychological well-being of students and teachers as the main participants of the education process. The analysis allows a conclusion that the situation with the psychological well-being of students and teachers is not optimal: many of them are balancing between psychological well-being and ill-being. The article also provides a list of methods to measure psychological well-being that were specifically developed for the education system and can be used for practical and research purposes.

Conclusions. Our analysis clearly shows that the psychological well-being of students and teachers is insufficiently studied. There are no studies that focus on some of the most important problems: the structure of the psychological well-being of students and teachers, the role of psychological well-being in teachers' work, the most important factors of psychological well-being, etc. The lack of research on such problems significantly complicates the development of practical tools and a system of psychological support for teachers and students, while developing such tools and system could significantly improve the quality of teachers' and students' activities and life in general.

Keywords: psychological well-being, participants of education process, students, teachers, general education schools

Введение

В исследованиях благополучия личности выделяются разные его аспекты (физическое, экономическое, психологическое, социальное, духовное и т. п.). Психологическое благополучие является официально утвердившимся научным понятием. История его изучения составляет чуть более полувека. Однако накопленное количество публикаций настолько велико, что

существует весьма серьезная проблема их систематизации. Большая часть работ имеет исследовательский характер (с существенным преобладанием теоретических исследований над эмпирическими). В отечественной психологии исследования феномена психологического благополучия переживают момент перехода от стадии зарождения (теоретическая разработка основных понятий) к стадии активного развития (эмпирические исследования). Проблема

формирования благополучия (или профилактики неблагополучия) представлена в научной литературе очень слабо (особенно — с опорой на экспериментальные разработки).

Психологическое благополучие различных субъектов образования — новое исследовательское направление в психологии. Его появление отражает гуманистический вектор развития современной науки (в частности, педагогической психологии). Психологическое благополучие участников образовательного процесса (особенно педагогов и учащихся) имеет большое значение для практики образовательного процесса.

Некоторые аспекты психологического благополучия ранее находили отражение в ряде направлений психологических исследований в образовательной сфере. Так, в отношении учащихся исследовалось состояние их психического здоровья, эффективность школьной адаптации, психологическая безопасность образовательного процесса и т. п. Психологическое благополучие педагогов имплицитно входило в состав предметных областей таких направлений исследований, как профессиональное выгорание, профессиональное здоровье, педагогическая направленность и т. п. Весьма перспективным является и исследование проблем психологического благополучия остальных участников образовательных отношений (в частности, административных работников, а также родителей учащихся), к сожалению, еще практически не начинавшееся.

В данном случае, обсуждая психологическое благополучие участников системы образования, мы сосредоточимся на субъектах образовательных отношений, реализуемых в общеобразовательных учреждениях. Нашей целью будет осветить степень изученности проблемы психологического благополучия педагогов и обучающихся, а также возможные перспективы дальнейших исследований.

Материалы и методы

Основным методом исследования для решения поставленных задач в нашей работе является анализ научной литературы. В качестве основных критериев для отбора анализируемых работ будут рассматриваться их содержательная (критериальная) адекватность, преимущественно эмпирический характер и степень актуальности.

Под содержательной адекватностью в данном случае понимается отбор только тех исследований, которые согласуются с определенным по-

ниманием феномена психологического благополучия. В настоящее время существует значительный разброс как в трактовках самого понятия, так и его критериев. Наиболее часто встречаются такие термины, как психологическое (well-being) и субъективное благополучие (subjective well-being), качество жизни (quality of life), психическое здоровье (mental health), удовлетворенность (satisfaction), переживание счастья (happiness) и др. Зачастую эти понятия не только пересекаются, но и неоправданно отождествляются друг с другом. Под психологическим благополучием мы будем понимать относительно устойчивое (т. е., доминирующее в определенный период жизни) психическое состояние личности. Его «ядром» является отношение человека к своей жизни в целом и наиболее значимым ее аспектам в частности (Солдатова 2021). Таким образом, из поля анализа выпадает большой ряд исследований, ассоциирующих психологическое благополучие со свойствами личности, так как в данном случае более адекватно было бы использовать термин «личностное благополучие». Очевидно, что психологическое благополучие включает не только субъективные (основанные на самоотчетах), но и более объективированные критерии (доступные для «внешнего» изучения). В рамках концепции психологического благополучия Г. В. Солдатовой рассматриваются три его аспекта: психофизиологический (наиболее значимый показатель — функциональное состояние), сугубо «психологический» (эмоциональное благополучие, самоэффективность) и социально-психологический (удовлетворенность жизнью, целеполагание) (Солдатова 2021).

Последние два критерия предполагают, что для анализа будут отобраны только работы эмпирического характера, выполненные относительно недавно (не старше 10 лет) и на «отечественном материале».

Результаты

Психологическое благополучие учащихся общеобразовательных учреждений

В отечественной психологии с каждым годом появляется все больше исследований, посвященных психологическому благополучию учащихся. Однако на данный момент защищено всего три кандидатские диссертации, посвященные: оценке психологического благополучия школьников в системе работы психологической службы образовательной организации (Воронина 2002), субъективному благополучию подростков в образовательных средах с разным

уровнем психологической безопасности (Елисеева 2011) и самоуважению как фактору психологического благополучия и учебной мотивации подростков (Лункина 2021). В последние годы появились посвященные данной проблематике учебно-методические пособия (Дубровина 2023; Михайлина, Нелюбова 2017; Солдатова 2021). Выпущена первая монография, посвященная проблеме психологического благополучия учащихся в образовательной среде (Ахрямкина, Чаус 2012). Растет количество научных статей, посвященных психологическому благополучию учащихся, появляются сборники статей научно-практических конференций в рамках данной тематики («Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве» (Братчикова 2013); «Благополучие в образовании» (Канонир, Савенков 2024)). Все это говорит о наличии выраженной позитивной динамики в возрастании интереса к психологическому благополучию учащихся со стороны ученых и практиков.

Однако вопрос о критериях психологического благополучия учащихся является довольно дискуссионным. Полагаем, что значимыми показателями (в дополнение к базовым) можно считать отношение к учебной деятельности (мотивация обучения, удовлетворенность учебной деятельностью) и образовательной организации (Солдатова 2021).

Разработан целый ряд методик для диагностики школьного психологического благополучия учащихся (например, методика «Опросник субъективного благополучия в школе» Т. Н. Канонир), а также разных его аспектов — эмоционального состояния (методика «Веселый — грустный» для оценки эмоционального отношения к обучению в школе дошкольников и младшеклассников М. Н. Ильиной), удовлетворенности школой и учебной деятельностью (например, многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников Е. С. Хьюбнера в адаптации О. А. Сычева, методика диагностики удовлетворенности учащихся школьной жизнью А. А. Андреева и др.). Представляет большой интерес для исследователей и практиков обзор методик диагностики психологического благополучия в образовании, требований к ним и к проведению мониторинга данных показателей (Канонир и др. 2024).

К сожалению, на сегодня практически нет исследований, которые могли бы охарактеризовать ситуацию в сфере психологического благополучия учащихся «в целом» (на репрезентативных выборках обучающихся разных возрастов и типов образовательных организаций). Обычно представляются результаты исследо-

ваний довольно ограниченных по возрасту выборок испытуемых-школьников при отсутствии групп сравнения. Таким образом, имеющихся на данный момент эмпирических данных для более или менее обоснованных выводов явно недостаточно.

Довольно популярным является исследование психологического благополучия не как самостоятельного явления, а в связи с другими феноменами. Здесь наиболее важной проблемой является поиск связей с академической успеваемостью и различными переменными, которые могут рассматриваться в качестве обуславливающих ее факторов. Результаты анализа большого количества более ранних исследований на зарубежных и отечественных выборках учащихся показывают, что психологическое благополучие и успеваемость учащихся взаимосвязаны, а в качестве предикторов психологического благополучия могут рассматриваться характеристики учащихся, в частности, демографические — пол (девушки чаще склонны к благополучию, чем юноши), возраст (по мере взросления оно снижается), состояние здоровья, самые разнообразные личностные свойства, характеристики семьи (например, уровень ее благосостояния), а также характеристики образовательного процесса (в частности, уровень безопасности образовательной среды, специфика организации учебной деятельности, особенности личности педагога, его отношения к учащимся и т. п.) и особенности отношений с окружающими — учащимися, учителями и родителями (Солдатова 2021). При этом необходимо учитывать, что специфика связей между показателями может различаться в разных классах (в связи с изменением характера и условий учебной деятельности). Однако выявление подобного рода закономерностей требует масштабных лонгитюдных исследований.

Рассмотрим актуальные данные относительно психологического благополучия учащихся общеобразовательных учреждений.

Психологическое благополучие учащихся начальных классов

Установлено, что современные дети, обучающиеся в первых–пятых классах общеобразовательной школы, гораздо выше оценивают себя по сравнению с их ровесниками тридцатилетней давности. Однако уже в четвертом классе происходит некоторое снижение самооценки у девочек, самооценки и уровня притязаний — у мальчиков. В данном случае делается вывод, что большим психологическим благополучием характеризуются мальчики, так как у них нет

такого большого разрыва между «Я реальным» и «Я идеальным», как у девочек (Андреева, Москвитина 2019).

Однако в лонгитюдном исследовании, посвященном динамике субъективного благополучия учеников начальной школы, выявлено, что девочки третьего–четвертого классов больше (чем мальчики) удовлетворены школой, хотя постепенно разрыв между ними снижается. Субъективное благополучие учащихся растет до 10–12 лет, после чего постепенно снижается, в частности, в отношении удовлетворенности жизнью (Канонир и др. 2020).

По результатам исследований, в которых сравнивались выборки учащихся с разным учебным статусом — имеющих сложности в обучении (на примере синдрома гиперактивности и дефицита внимания), одаренных и «обычных» учеников, установлено, что даже гиперактивные школьники воспринимают себя вполне «благополучными» (79 % против 87 % «одаренных»). В контрольной группе (обычных учащихся) психологически благополучных также большинство (87 %). Учащиеся начальных классов с синдромом гиперактивности характеризуются рядом черт: большинство субъективно ощущают себя психологически благополучными; это субъективное восприятие характеризуется меньшим количеством амбивалентных, но большим разнообразием отрицательных стрессовых связей (по сравнению с обычными детьми того же возраста). В качестве основного источника стресса ими воспринимается ближайшее социальное окружение. Субъективное восприятие психологического благополучия одаренных учащихся отличается от такового у других детей большим количеством стрессогенных отрицательных связей (источником которых являются одноклассники); они испытывают более амбивалентное отношение со стороны родителей (Ахрямкина, Чаус 2012).

Исследование, в котором приняли участие ученики четвертого класса, показало, что существует связь между уровнем учебных достижений ученика и его удовлетворенностью школой, но она имеет нелинейный характер. Наиболее удовлетворены учащиеся со средним уровнем учебных достижений. При этом основные трудности учащихся с низкими учебными результатами наблюдаются только в сфере отношений со сверстниками, тогда как неудовлетворенность учащихся с самым высоким уровнем достижений кроется в более критическом взгляде на свою школьную среду. Различий в аффективном компоненте благополучия между учащимися с разными уровнями учебных достижений обнару-

жено не было, т. е. учащиеся с разным уровнем учебных достижений испытывают как позитивные, так и негативные чувства, связанные со школой (Канонир 2019).

Результаты исследования факторов психологического благополучия учеников начальной школы свидетельствуют, что оно определяется мотивацией: «внутренней», или личным интересом к учебе (положительная связь), и «внешней» — требованиями со стороны учителей и родителей (отрицательная связь). Существенную роль в школьном благополучии и внутренней мотивации ученика играют личные отношения с учителем, его восприятие ребенком как личности, уровень поддержки. Существует специфика психологического благополучия, связанная с содержанием обучения: в частности, содержание учебной программы, воздействуя на учебную мотивацию, может усиливать или ослаблять его (Гордеева и др. 2019).

Таким образом, результаты перечисленных исследований свидетельствуют, что учащиеся начальной школы характеризуются положительным самоощущением, являющимся основой их психологического благополучия.

Психологическое благополучие учащихся средних классов

В крупнейшем исследовании психологического благополучия учащихся, выборку которых составили более семи тысяч 15-летних подростков из более чем двухсот образовательных организаций 43 регионов России, в сравнении с зарубежными сверстниками из разных стран, был установлен ряд важных моментов. Оказалось, несмотря на то что уровень эмоционального благополучия российских подростков «ниже среднего», оценки осмысленности жизни и удовлетворенности ею, напротив, выше. Наибольший вклад в психологическое благополучие подростков вносит показатель самооффективности (оценка своих возможностей и потенциала). Самооффективность существенно зависит от уровня поддержки со стороны педагогов и родителей и, в свою очередь, влияет на учебную мотивацию, чувство принадлежности к школе. Установлено, что педагоги, одноклассники и родители учащихся оказывают приблизительно равное по силе влияние на их психологическое благополучие. Российские подростки больше ориентированы на оценки педагогов и получают существенно меньше психологической поддержки от родителей. Они характеризуются более низким уровнем общей самооффективности, учебных целей, а также чувства принадлежности к школе. Их психологическое благополучие

почти не связано с социально-экономическим статусом их семей, который, тем не менее, обнаруживает надежные положительные связи с их академическими достижениями. Вероятно, что его роль в благополучии подростков опосредована характером детско-родительских отношений. В данном исследовании на репрезентативной выборке показано, что юноши более благополучны, чем девушки по показателям удовлетворенности жизнью, оценки ее осмысленности, уровня эмоционального благополучия (Гордеева, Сычев 2023).

В исследовании стрессоустойчивости подростков было установлено, что они испытывают высокий уровень стресса, наиболее часто связанного со школой, учебой и взаимодействием со взрослыми людьми. Учащиеся женского пола чаще страдают от одиночества и критического отношения к себе, а мужского — испытывают достоверно большую стрессовую нагрузку (что парадоксально) из-за «мистических» страхов). В отношении личностного благополучия девушки оценивают себя как обладательниц более высокой компетентности и личностного роста, а юноши — автономности, самопринятия и направленности на позитивные отношения. Личностное благополучие подростков значимо отрицательно связано с показателями школьного стресса (Галашева, Головей 2023).

Другие исследователи также подтверждают, что учащиеся средней школы имеют высокий уровень межличностной и повышенный — школьной тревожности (Андреева, Москвитина 2019).

Обнаружены данные, согласно которым важным индикатором психологического состояния подростка является профиль его самоуважения. Учащиеся с «благоприятным» (основанным на учебной компетентности) профилем самоуважения закономерно оказались более психологически благополучными, чем остальные их сверстники, которые вынуждены формировать «компенсаторный профиль самоуважения» (Лункина 2021).

Следовательно, результаты рассмотренных исследований показывают, что психологическое благополучие учащихся средних классов является во многом «сниженным», важнейший вклад в него вносят академическая успеваемость и оценка своих способностей.

Психологическое благополучие учащихся старших классов

Установлено, что уровень субъективного благополучия старшеклассников, несмотря на высокую вариативность, находится в пределах средних значений. При этом 29 % респон-

дентов показывают уровень «ниже среднего». Высокий и очень высокий уровень удовлетворенности своей жизнью демонстрируют 48 % респондентов (вариативность данного показателя также довольно высока). Однако обнаружено снижение значений по шкалам функционального состояния — активности, бодрости, тонуса, повышения напряженности и тревоги. Удовлетворенность жизнью наиболее тесно связана с показателями личностного благополучия учащихся. Также показатели психологического и личностного благополучия тесно связаны с параметрами профессионального самоопределения старшеклассников (Головей и др. 2019).

В другом исследовании также был выявлен средний уровень психического благополучия старшеклассников, особенно в отношении показателей «напряженность и чувствительность», «психиатрическая симптоматика», «изменения настроения», «значимость социального окружения», «самооценка здоровья» и «удовлетворенность повседневной деятельностью», а также низкий уровень личностного благополучия (Пузько, Чернявская 2017).

Было показано, что отношение старшеклассников к школе и к самим себе обусловлено их полом. У юношей большую роль играет статус в компании сверстников, а у девушек — самоутверждение в сфере учебы (Вартанова 2020).

Обнаружено исследование, в котором детально описана динамика психического состояния старшеклассников к моменту окончания школы (правда, на недостаточно репрезентативной выборке). Его результаты свидетельствуют о нарастании негативных переживаний и общей астенизации, связанных с итоговыми выпускными испытаниями (Чикова, Панферова 2016).

На психологическое благополучие учащихся может оказывать влияние специфика образовательной организации. Исследование учащихся восьмых–десятых классов специализированных и общеобразовательных школ показало, что обучение в школе для одаренных детей является значимым фактором удовлетворенности учебой и большей защищенности от психологического насилия во взаимодействии с учителями и одноклассниками. В обеих выборках обнаружено определенное количество учащихся, испытывающих эмоциональный дискомфорт. При этом учащиеся специализированных школ чаще переживают фрустрацию в межличностных отношениях, «скачки» настроения и пессимизм, а учащиеся общеобразовательных школ — тяжесть выполняемых заданий и неудовлетворенность повседневной деятельностью. Однако

в данном случае сложно сказать, чем вызваны эти различия — психологическими особенностями самих обучающихся или характеристиками образовательной среды (вероятно, обоими факторами). Установлено, что во взаимодействии с учителями учащиеся общеобразовательных школ менее всего защищены от игнорирования, а специализированных — от принуждения (Лактионова и др. 2023).

Следовательно, уровень психологического благополучия старшеклассников выдерживает наибольшие испытания, связанные со школьной жизнью, и является формой переживания «кризиса выпускника».

Психологическое благополучие педагогов

Психологическое благополучие педагога зачастую постулируется как крайне важная социальная проблема. Однако уровень эмпирической изученности данной проблемы остается крайне низким. Исследователей чаще интересует вопрос факторов (причин) психологического благополучия. В настоящее время в этом научном поле защищены только две диссертации, в которых рассматриваются особенности личности как факторы психологического благополучия педагогов (Заусенко 2012; Ставцев 2022), хотя именно эта группа факторов является наименее «контролируемой».

В качестве значимых критериев психологического благополучия педагогов, кроме общих для всех, также следует рассматривать отношение педагога к своей профессиональной деятельности, удовлетворенность ею.

На данный момент разработан целый ряд методик диагностики различных аспектов психологического благополучия педагогов — в частности, методика диагностики отношения к профессиональной деятельности педагога Г. В. Лозовой, опросник для диагностики структуры эмоциональности в профессионально-педагогической деятельности Т. Г. Сырицо на основе методики Л. А. Рабинович, методика изучения удовлетворенности организацией воспитательного процесса и жизнедеятельностью в учебном заведении Е. Н. Степановой и др. Также для этой цели пригодны общие методики диагностики психологического благополучия — например, опросник «Шкала субъективного благополучия» А. Перруде-Баду, Г. Мендельсон, Ж. Чиче (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche) в адаптации А. А. Руквишниковой, тест индекс жизненной удовлетворенности Б. Ньюгартен (B. Newgarten) в адаптации Н. В. Паниной, «Оксфордский опросник

счастья» М. Аргайла (M. Argyle), методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана и др.

В 2020 году в разгар пандемии ковида и дистанционного обучения нами было проведено исследование психологического благополучия педагогических работников образовательных организаций. Использовался опросник «Шкала субъективного благополучия» А. Перруде-Баду, Г. Мендельсон, Ж. Чиче (A. Perrudet-Badoux, G. Mendelsohn, J. Chiche) в адаптации А. А. Руквишниковой. В соответствии с определенными для российской выборки нормативами было установлено, что «в целом» педагоги обладают средним уровнем психологического благополучия. На практике это означает, что нет явно выраженного ни благополучия, ни неблагополучия. Наиболее высоко педагоги оценили уровень своей социальной поддержки, а наиболее низко — свое здоровье. Особый интерес представляет показатель оценки педагогами качества своего сна (как наименее «управляемый»). Обладая невысоким уровнем выраженности, он отличается повышенной вариативностью, что говорит о том, что значительная часть педагогов недовольна качеством своего сна. Корреляционный анализ показал, что качество сна педагогов определяется их настроением, ощущением себя в «хорошей форме», низкими уровнями одиночества и беспокойства. Высокие коэффициенты вариации свидетельствуют о том, что значительная часть педагогов не удовлетворена своим настроением, здоровьем, физической формой, повседневной деятельностью, переживает состояния скуки, беспокойства, чрезмерной чувствительности и потребности в одиночестве. Корреляционный анализ позволяет утверждать, что интегральный показатель психологического благополучия педагогов определяется отсутствием переживания скуки, хорошим настроением и ощущением хорошего здоровья. Тем не менее полученные данные дают несколько более «позитивную картину» психологического благополучия педагогов, чем ожидалось. Существуют основания предполагать, что это может быть вызвано эффектом «социальной желательности» (так как многие педагоги склонны отвечать «как надо») — именно поэтому особую значимость приобретают такие «косвенные» показатели, как оценка качества сна и здоровья (Коршунова, Солдатов 2020).

Отношение педагогов к своей профессиональной деятельности может быть охарактеризовано как крайне амбивалентное. В целом его можно охарактеризовать как весьма «среднее»

(с некоторым «перевесом» в положительную сторону). Примерно каждого второго педагога сильно раздражают его подопечные. Многих педагогов характеризует довольно пассивная позиция в отношении своего саморазвития, часть из них продолжают работать только в силу объективной необходимости (Полякова 2013).

Обсуждение результатов

Анализ исследований проблемы психологического благополучия субъектов образования свидетельствует, что количество эмпирических исследований на данный момент — явно недостаточно для формулирования полновесных обобщений, необходимых для разработки качественного психологического инструментария, связанного с разработкой программ профилактики и коррекции неблагополучия и формирования различных аспектов школьного благополучия.

Проблема психологического благополучия учащихся имеет большое значение не только в контексте получения образования (академической компетентности и успешности), но и «сама по себе», поскольку психологическое благополучие может являться значимым фактором здоровья учеников, современное состояние которого приближается к катастрофическому. Кроме того, анализ современного состояния проблемы формирования учебных компетенций показывает, что традиционные методы работы («знаниевый» подход, директивные модели взаимодействия) с учащимися практически исчерпали свой потенциал. Возможно, именно подход, ориентированный не только на формирование необходимых знаний, умений, навыков (компетенций), но и связанных с ними параметров психологического благополучия может стать тем скрытым резервом, который позволит повысить качество образования современных школьников.

В сфере психологического благополучия учащихся остается еще множество вопросов, не нашедших должного рассмотрения на эмпирическом уровне. Например, неясны динамические тенденции развития психологического благополучия личности в процессе обучения в школе, их влияние на дальнейшую жизнь будущих специалистов. Необходим поиск факторов, от которых зависит как психологическое благополучие учащихся (с точки зрения организации образовательного процесса, применения определенных педагогических технологий), так и их учебная успешность (в том числе, в их взаимосвязях, как прямых, так и опосредованных).

Проблема психологического благополучия педагогов также нуждается в дальнейшей разработке по двум причинам: для оптимизации профессиональной деятельности самого педагога и улучшения его психологического комфорта; для оказания косвенного воздействия на психологическое благополучие учащихся и их родителей (поскольку «благополучный» педагог обладает более высоким профессиональным и личностным потенциалом, чем «средний» или, тем более, «неблагополучный»).

Существует масса вопросов, требующих дальнейших эмпирических исследований. В частности, необходимо: для оценки актуального состояния проблемы — проведение масштабных исследований психологического благополучия педагогических специалистов (как в целом, так и по разным категориям, например, в разных типах образовательных организаций, различных специализациях и т. п.); для определения социального значения психологического благополучия педагогов — определение его связей с параметрами профессиональной деятельности (в том числе ее эффективности), состояния учащихся и их родителей и т. п.; для выявления механизмов управления данным состоянием — поиск наиболее значимых факторов психологического благополучия педагогов и т. п.

Существуют основания полагать, что психологическое благополучие разных субъектов образования — взаимосвязанные феномены (особенно сильно — педагогов и учащихся). Однако эта проблема пока не нашла должного эмпирического освещения.

Необходимо проведение системных исследований психологического благополучия полноценных участников современных образовательных отношений — родителей учащихся.

Все это вместе взятое позволит оптимизировать качество образовательного процесса, управление которым до сих пор представляет значительные трудности и таит в себе массу загадок.

Выводы

В целом анализ представленных исследований свидетельствует, что психологическое благополучие субъектов образования можно охарактеризовать как «пограничное» между «благополучием» и «неблагополучием». Наиболее сильно в психологическом сопровождении нуждаются учащиеся средних и старших классов, а также педагогические работники.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Г. В. Солдатова — разработка концепции. Методология. Формальный анализ. Исследова-

ние. Обработка данных. Подготовка текста — черновик.

С. М. Шингаев — разработка концепции. Методология. Подготовка текста — доработка и редактирование. Визуализация. Администрирование проекта.

Author Contributions

Galina V. Soldatova: Conceptualization. Methodology. Formal analysis. Investigation. Data Curation. Writing — Original Draft.

Sergey M. Shingayev: Conceptualization. Methodology. Writing — Review & Editing. Visualization. Project administration.

Литература

- Андреева, А. Д., Москвитина, О. А. (2019) Психологическое благополучие учащихся 1–5-х классов в контексте современной социальной ситуации. *Вопросы образования*, № 3, с. 203–222. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-203-223>
- Ахрямкина, Т. А., Чаус, И. Н. (2012) *Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде*. Самара: Изд-во Самарского филиала МГПУ, 104 с.
- Братчикова, Ю. В. (сост.). (2013) *Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве. Сборник научных статей*. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 143 с.
- Вартанова, И. И. (2020) Эмоциональное отношение к школе и самоотношение старшеклассников различного пола и возраста. *Психологическая наука и образование*, т. 25, № 3, с. 40–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250304>
- Воронина, А. В. (2002) *Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Томск, Томский Государственный Университет, 220 с.
- Галашева, О. С., Головей, Л. А. (2023) Повседневный стресс и психологическое благополучие мальчиков и девочек подросткового возраста. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 4, с. 500–511. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-4-500-511>
- Головей, Л. А., Данилова, М. В., Груздева, И. А. (2019) Психоэмоциональное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению. *Психологическая наука и образование*, т. 24, № 6, с. 63–73. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240606>
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. (2023) От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: Анализ результатов PISA 2018. *Сибирский психологический журнал*, № 88, с. 85–104. <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5>
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Лункина, М. В. (2019) Школьное благополучие младших школьников: Мотивационные и образовательные предикторы. *Психологическая наука и образование*, т. 24, № 3, с. 32–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303>
- Дубровина, И. В. (2023) *Психологическое благополучие школьников в системе современного образования*. М.: Юрайт, 180 с.
- Елисеева, О. А. (2011) *Субъективное благополучие подростков в образовательных средах с разным уровнем психологической безопасности. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский государственный психолого-педагогический университет, 23 с.
- Заусенко, И. В. (2012) *Личностные детерминанты психологического благополучия педагога. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет, 23 с.
- Канонир, Т. Н. (2019) Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 16, № 2, с. 378–390. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-378-390>
- Канонир, Т. Н., Куликова, А. А., Орел, Е. А. (2020) Лонгитюдное исследование субъективного благополучия в школе у учащихся младших классов. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, № 4 (158), с. 461–479. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.4.921>
- Канонир, Т. Н., Куликова, А. А., Орел, Е. А. (2024) Измерение благополучия в образовании. В кн.: Т. Н. Канонир, А. И. Савенков (ред.). *Благополучие в образовании: Современные исследования*. М.: НИУ ВШЭ, с. 221–235.

- Канонир, Т. Н., Савенков, А. И. (ред.). (2024) *Благополучие в образовании: Современные исследования*. М.: НИУ ВШЭ, 240 с.
- Коршунова, О. В., Солдатова, Г. В. (2020) Психологическое благополучие педагогов общеобразовательных организаций. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, № 8 (186), с. 382–386. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.8.p382-386>
- Лактионова, Е. Б., Орлова, А. В., Кондакова, И. В., Тузова, А. С. (2023) Отношение к образовательной среде и психологическое благополучие учащихся специализированных и общеобразовательных школ. *Педагогический ИМИДЖ*, т. 14, № 3 (48), с. 500–515. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515>
- Лункина, М. В. (2021) *Основания самоуважения как фактор психологического благополучия и мотивации учебной деятельности подростков. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М., МГУ, 33 с.
- Михайлина, М. Ю., Нелюбова, Я. К. (2017) *Диагностика эмоционального благополучия школьников: профилактическая работа с семьями в социально опасном положении*. Саратов: Саратовский областной институт развития образования, 62 с.
- Полякова, О. Б. (2013) *Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности*. М.: Московский психолого-социальный университет, 266 с.
- Пузько, В. И., Чернявская, В. С. (2017) Психологическое благополучие и стратегии совладающего поведения у старшекласников. *Мир науки, культуры, образования*, № 1 (62), с. 269–273. EDN: [XXJPSV](https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2017.1.p269-273)
- Солдатова, Г. В. (2021) *Психологическое благополучие личности в системе образования*. СПб.: Изд-во СПб АППО, 78 с.
- Ставцев, А. А. (2022) *Позитивные качества личности как предиктор психологического благополучия педагогов в профессиональной деятельности (на модели VIA)*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. СПб., Санкт-Петербургский государственный университет, 29 с.
- Чикова, О. М., Панферова, О. В. (2016) Психические состояния старших школьников. В кн.: *Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции 10 февраля 2016 г. Вып. 3*. Новосибирск: Инновационный центр развития образования и науки, с. 217–219.

References

- Akhryamkina, T. A., Chaus, I. N. (eds.). (2012) *Psikhologicheskoe blagopoluchie uchaschchikhsya v obrazovatel'noj srede [Psychological well-being of students in an educational environment]*. Samara: Samara Campus of the Moscow city university Publ., 104 p. (In Russian)
- Andreeva, A. D., Moskvitina, O. A. (2019) Psikhologicheskoe blagopoluchie uchaschchikhsya 1–5-kh klassov v kontekste sovremennoj sotsial'noj situatsii [Psychological well-being in first- to fifth-grades in the context of contemporary social situation of development]. *Voprosy obrazovaniya — Educational Studies Moscow*, no. 3, pp. 203–222. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-203-223> (In Russian)
- Bratchikova, Yu. V. (comp.). (2013) *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve. Sbornik nauchnykh statej [Psychological well-being of the individual in the modern educational space. Collection of scientific articles]*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., 143 p. (In Russian)
- Chikova, O. M., Panferova, O. V. (2016) Psikhicheskie sostoyaniya starshikh shkol'nikov [Mental states of high school students]. In: *Aktual'nye problemy sovremennoj pedagogiki i psikhologii v Rossii i za rubezhom. Sbornik nauchnykh trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 10 fevralya 2016 g. Вып. 3 [Current problems of modern pedagogy and psychology in Russia and abroad. Collection of scientific papers on the results of the international scientific and practical conference on February 10, 2016. Iss. 3]*. Novosibirsk: Innovative Development Center of Education and Science Publ., pp. 217–219. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (2023) *Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov v sisteme sovremennogo obrazovaniya [Psychological well-being of schoolchildren in the modern education system]*. Moscow: Yurajt Publ., 180 p. (In Russian)
- Eliseeva, O. A. (2011) *Sub'ektivnoe blagopoluchie podrostkov v obrazovatel'nykh sredakh s raznym urovnem psikhologicheskoy bezopasnosti [Subjective well-being of adolescents in educational environments with different levels of psychological security]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State University of Psychology & Education, 23 p. (In Russian)
- Galasheva, O. S., Golovey, L. A. (2023) Povsednevnyj stress i psikhologicheskoe blagopoluchie mal'chikov i devochek podrostkovogo vozrasta [Everyday stress and psychological well-being of male and female adolescents]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 5, no. 4, pp. 500–511. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-4-500-511> (In Russian)
- Golovey, L. A., Danilova, M. V., Gruzdeva, I. A. (2019) Psikhooemotsional'noe blagopoluchie starsheklassnikov v svyazi s gotovnost'yu k professional'nomu samoopredeleniyu [Psycho-emotional well-being of high school students in relation to their readiness for professional self-determination]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 24, no. 6, pp. 63–73. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240606> (In Russian)

- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. (2023) Ot chego zavisit psikhologicheskoe blagopoluchie rossijskikh podrostkov: Analiz rezul'tatov PISA 2018 [What determines the psychological well-being of Russian adolescents: Analysis of PISA 2018 results]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian psychological journal*, no. 88, pp. 85–104. <https://doi.org/10.17223/17267080/88/5> (In Russian)
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Lunkina, M. V. (2019) Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: Motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory [School well-being of primary school children: Motivational and educational predictors]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 24, no. 3, pp. 32–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303> (In Russian)
- Kanonir, T. N. (2019) Sub'ektivnoe blagopoluchie v shkole i otnosheniya s odnoklassnikami u uchashchikhsya nachal'noj shkoly s raznym urovnem uchebnykh dostizhenij [Subjective well-being of primary school students with different achievement levels]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 16, no. 2, pp. 378–390. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-378-390> (In Russian)
- Kanonir, T. N., Kulikova, A. A., Orel, E. A. (2020) Longityudnoe issledovanie sub'ektivnogo blagopoluchiya v shkole u uchashchikhsya mladshikh klassov [Longitudinal study of school-related subjective well-being among primary school students]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 4 (158), pp. 461–479. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.4.921> (In Russian)
- Kanonir, T. N., Kulikova, A. A., Orel, E. A. (2024) Izmerenie blagopoluchiya v obrazovanii [Measuring well-being in education]. In: T. N. Kanonir, A. I. Savenkov (eds.). *Blagopoluchie v obrazovanii: sovremennye issledovaniya [Well-being in education: Modern research]*. Moscow: HSE University Publ., pp. 221–235. (In Russian)
- Kanonir, T. N., Savenkov, A. I. (eds.). (2024) *Blagopoluchie v obrazovanii: Sovremennye issledovaniya [Well-being in education: Modern research]*. Moscow: HSE University Publ., 240 p. (In Russian)
- Korshunova, O. V., Soldatova, G. V. (2020) Psikhologicheskoe blagopoluchie pedagogov obshcheobrazovatel'nykh organizatsij [Psychological well-being of teachers of educational organizations]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, no. 8 (186), pp. 382–386. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.8.p382-386> (In Russian)
- Laktionova, E. B., Orlova, A. V., Kondakova, I. V., Tuzova, A. S. (2023) Otnoshenie k obrazovatel'noj srede i psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya spetsializirovannykh i obshcheobrazovatel'nykh shkol [An attitude of students in specialized and secondary schools to the educational environment and their psychological well-being]. *Pedagogicheskij IMIDZh — Pedagogical IMAGE*, vol. 14, no. 3 (48), pp. 500–515. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2020-14-3-500-515> (In Russian)
- Lunkina, M. V. (2021) Osnovaniya samouvazheniya kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya i motivatsii uchebnoj deyatel'nosti podrostkov [The foundations of self-esteem as a factor of psychological well-being and motivation of educational activities of adolescents]. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State University, 33 p. (In Russian)
- Mikhajlina, M. Yu., Nelyubova, Ya. K. (2017) *Diagnostika emotsional'nogo blagopoluchiya shkol'nikov: Profilakticheskaya rabota s sem'yami v sotsial'no opasnom polozhenii [Diagnostics of emotional well-being of schoolchildren: Preventive work with families in a socially dangerous situation]*. Saratov: Saratov Regional Institute of Education Development Publ., 62 p. (In Russian)
- Polyakova, O. B. (2013) *Professional'nye deformatsii lichnosti: Ponyatie, struktura, diagnostika, osobennosti [Professional personality deformations: Concept, structure, diagnosis, features]*. Moscow: Moscow Psychological and Social University Publ., 266 p. (In Russian)
- Puzko, V. I., Chernyavskaya, V. S. (2017) Psikhologicheskoe blagopoluchie i strategii sovladayushchego povedeniya u strasheklassnikov [Psychological well-being and strategies of coping behavior in high school students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, no. 1 (62), pp. 269–273. EDN: XXJPSV (In Russian)
- Soldatova, G. V. (2021) *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sisteme obrazovaniya [Psychological well-being of the individual in the education system]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education Publ., 78 p. (In Russian)
- Stavtsev, A. A. (2022) *Pozitivnye kachestva lichnosti kak prediktor psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagogov v professional'noj deyatel'nosti (na modeli VIA) [Positive personality traits as a predictor of psychological well-being of teachers in their professional activities (using the VIA model)]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 29 p. (In Russian)
- Vartanova, I. I. (2020) Emotsional'noe otnoshenie k shkole i samootnoshenie starsheklassnikov razlichnogo pola i vozrasta [Emotional attitude to school and self-attitude of high school students of different sex and ages]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 25, no. 3, pp. 40–48. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250304> (In Russian)
- Voronina, A. V. (2002) *Otsenka psikhologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoy i korrektsionnoj raboty psikhologicheskoy sluzhby [Assessment of the psychological well-being of schoolchildren in the system of preventive and correctional work of the psychological service]*. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Tomsk, Tomsk State University, 220 p. (In Russian)

Zausenko, I. V. (2012) *Lichnostnye determinanty psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagoga [Personal determinants of a teacher's psychological well-being]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Ekaterinburg, Ural State Pedagogical University, 23 p. (In Russian)

Сведения об авторах

Галина Викторовна Солдатова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского
SPIN-код: 9752-5971, e-mail: appo.psy@mail.ru; lozgal@mail.ru

Сергей Михайлович Шингаев, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского
SPIN-код: 1043-7169, ResearcherID: S-4159-2016, Scopus AuthorID: 56964987900, ORCID: 0000-0001-7546-7375,
e-mail: appo.psy@mail.ru; sshingaev@mail.ru

Authors

Galina V. Soldatova, Candidate of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky
SPIN: 9752-5971, e-mail: appo.psy@mail.ru; lozgal@mail.ru

Sergey M. Shingayev, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Professor, Department of Psychology, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky
SPIN: 1043-7169, ResearcherID: S-4159-2016, Scopus AuthorID: 56964987900, ORCID: 0000-0001-7546-7375,
e-mail: appo.psy@mail.ru; sshingaev@mail.ru



УДК 159.973

EDN ZZWJSJ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-300-313>

Научная статья

Индивидуально-психологические особенности личности с аутоагрессивным поведением в юношеском и взрослом возрасте

Т. В. Обиочная^{✉1}, С. Н. Ениколопов¹

¹ Научный центр психического здоровья, 115522, Россия, г. Москва, Каширское шоссе, д. 34

Для цитирования: Обиочная, Т. В., Ениколопов, С. Н. (2024) Индивидуально-психологические особенности личности с аутоагрессивным поведением в юношеском и взрослом возрасте. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 300–313. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-300-313> EDN ZZWJSJ

Получена 7 мая 2024; прошла рецензирование 3 июня 2024; принята 17 июня 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: ©Т. В. Обиочная, С. Н. Ениколопов (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению личностных особенностей при самоповреждающем и суицидальном поведении. Объект исследования — личность с аутоагрессивным поведением. Предмет исследования — индивидуально-психологические характеристики лиц с аутоагрессивным поведением. Актуальность исследования обусловлена широкой распространенностью самоповреждающего поведения среди подростков и молодых людей, необходимостью своевременного выявления суицидального риска и разработки методов психологической коррекции.

Материалы и методы. Для сбора эмпирических данных использовались методики: личностный опросник агрессивности Басса-Перри (BPAQ-24), опросник межличностной зависимости Р. Гиршфильда, шкала импульсивности Барратта (BIS-11), шкала самоуважения М. Розенберга (RSES), методика диагностики потребности в поисках ощущений (М. Цукерман). Выборка состояла из 96 человек: 37 респондентов с аутоагрессивным поведением в анамнезе и 59 испытуемых, не имевших фактов аутоагрессивного поведения в прошлом. Обе группы были разделены на подгруппы: юношеский возраст (от 16 до 20 лет) и взрослый возраст (от 21 до 34 лет).

Результаты. Юноши и девушки с аутоагрессивным поведением более импульсивны, чем респонденты юношеского возраста без аутоагрессивного поведения. Мужчины и женщины взрослого возраста с аутоагрессивным поведением имеют более выраженную импульсивность, враждебность, склонны к эмоциональной опоре на других и зависимы в межличностных отношениях, имеют более низкий уровень самоуважения, чем мужчины и женщины контрольной группы. Юноши и девушки без аутоагрессивного поведения имеют более высокий уровень гнева, не уверены в себе, нуждаются в эмоциональной опоре на других, зависимы в межличностных отношениях, имеют более низкий уровень самоуважения, чем мужчины и женщины взрослого возраста из группы сравнения. Респонденты взрослого возраста с аутоагрессивным поведением в прошлом не отличаются по степени выраженности индивидуально-психологических характеристик от юношей и девушек с аутоагрессией, кроме того, что в юношеском возрасте стремление к автономии выше, чем зрелом.

Заключение. Результаты имеют теоретическую значимость для изучения психологической незрелости во взрослом возрасте, а также для установления причин и механизмов формирования аутоагрессивного поведения. Практическая значимость результатов заключается в более широких возможностях для разработки методов диагностики, профилактики и психологической коррекции аутоагрессивного поведения.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, суицидальное поведение, несуйцидальное самоповреждающее поведение, психологическая незрелость, импульсивность, агрессивность

Research article

Personality traits of individuals with auto-aggressive behavior in adolescence and in adulthood

T. V. Obinochnaya ^{✉1}, S. N. Enikolopov ¹

¹ Scientific Center of Mental Health, 34 Kashirskoe Hwy, Moscow 115222, Russia

For citation: Obinochnaya, T. V., Enikolopov, S. N. (2024) Personality traits of individuals with auto-aggressive behavior in adolescence and in adulthood. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 300–313. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-300-313> EDN ZZWJSJ

Received 7 May 2024; reviewed 3 June 2024; accepted 17 June 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © T. V. Obinochnaya, S. N. Enikolopov (2023). Published by Herzen State Pedagogical University of Russian. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Introduction. The article focuses on the psychological characteristics of individuals with auto-aggressive (self-harming and suicidal) behavior. Self-harming behavior is widely prevalent among adolescents and young people, and there is a need to timely identify suicidal risk and develop methods of psychological correction.

Materials and Methods. The following methods were used to collect data: Buss-Perry Aggressiveness Questionnaire (BPAQ-24), Hirschfeld Interpersonal Dependency Inventory, Barratt Impulsiveness Scale (BIS-11), Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) and Zuckerman Sensation Seeking Scale. The sample consisted of 96 people: 37 respondents with a history of auto-aggressive behavior and 59 respondents with no such history. Both groups were divided into subgroups: adolescents (16 to 20 years old) and adults (21 to 34 years old).

Results. Both male and female adolescents with auto-aggressive behavior are more impulsive than adolescents without auto-aggressive behavior. Both male and female adults with auto-aggressive behavior, compared to the adults in the control group, have more pronounced impulsiveness, hostility, tendency to be emotionally reliant on others and dependency in interpersonal relationships; they also have lower self-esteem than the respondents in the control group. Young men and women without autoaggressive behavior have higher levels of anger, lack self-confidence, need emotional reliance on others, are dependent in interpersonal relationships, and have lower levels of self-esteem than mature-aged men and women in the control group. There are no differences in the degree of expression of individual psychological characteristics between adolescent and adult respondents with a history of auto-aggressive behavior, except that in adolescence the desire for autonomy is higher than in adulthood.

Conclusions. The results have theoretical significance for the study of mental infantilism in adulthood and for establishing the causes and mechanisms of formation of auto-aggressive behavior. In practical terms, the results expand the possibilities for the development of methods to diagnose, prevent and treat auto-aggressive behavior.

Keywords: auto-aggressive behavior, suicidal behavior, non-suicidal self-harming behavior, mental immaturity, impulsiveness, aggressiveness

Введение

Широкое распространение аутоагрессивного поведения среди подростков является серьезной социально-медико-психологической проблемой, пока что мало изученной. Несмотря на то что понятия самоповреждающего и суицидального поведения разведены, их тесная связь остается неизменной, несуйцидальное самоповреждающее поведение является предиктором суицидального риска (Stanley et al. 2001) и оба феномена имеют общую почву в виде слабости адаптивных ресурсов психики и неблагоприят-

ных условий среды, в которых это поведение возникает. Поэтому в данном исследовании речь идет об аутоагрессивном поведении, включающем в себя как самоповреждающее, так и суицидальное поведение. По данным мета-анализа зарубежных исследований, распространенность самоповреждающего поведения колеблется от 15,9% до 20,5% среди подростков и от 2,5% до 5,4% среди взрослых (Бохан и др. 2020). Это согласуется с данными российских исследований. Так, при скрининговом обследовании 604 школьников г. Москвы, учащихся 7–11 классов, 16,9% респондентов имели самоповреждения

в анамнезе, примерно половина из них совершали акты самоповреждения неоднократно (Банников и др. 2016). По данным обзора иностранных и российских источников, проведенного в 2023 году, распространенность несуицидального самоповреждающего поведения оценивается в достаточно широком диапазоне — от 7,5% до 46,5% среди подростков, его возникновение приходится на возраст 12–14 лет. За рубежом средний процент подростков, практикующих самоповреждения, составляет от 16,9% до 19,5% (Дарьин, Зайцева 2023).

Важной и актуальной задачей в профилактике суицидов является своевременное выявление людей с аутоагрессивным поведением. Целью настоящей работы является исследование индивидуально-психологических особенностей личности при аутоагрессивном поведении. Это позволит не только выявлять повышенный риск возникновения аутоагрессивных реакций дезадаптации, но и разрабатывать программы психологической коррекции для развития адаптивных ресурсов личности.

На сегодняшний день существует множество исследований, в которых установлены значимые взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями личности и аутоагрессивным поведением.

В исследовании М. В. Зверевой и Л. С. Печниковой приняли участие 48 подростков в возрасте от 13 до 17 лет. Обследуемые были распределены на три группы: подростки с расстройствами шизофренического спектра — 17 человек, подростки с психопатоподобным синдромом — 11 человек, контрольную группу составили 20 подростков, не имеющие психиатрического диагноза. Все испытуемые были обследованы с помощью следующих методик: опросник самоповреждающего поведения, опросник агрессивности Басса-Перри, тест на эмоциональный интеллект Д. Гоулман, тест Розенцвейга (подростковый вариант) и методика исследования самооценки по Дембо — Рубинштейн. Было установлено, что подростки с психической патологией более склонны к самоповреждающему поведению, чем подростки из контрольной группы. В группе испытуемых с расстройствами шизофренического спектра выявлены значимые корреляционные связи между самоповреждениями и низким эмоциональным интеллектом, повышенной агрессивностью, гневом и низкой самооценкой по шкале «характер». В группе подростков с психопатоподобным синдромом установлены значимые корреляции между уровнем самоповреждений и агрессивностью (Зверева, Печникова 2013).

По данным исследования 62 женщин с эндогенной депрессией в возрасте от 16 до 25 лет, 36 пациенток имели акты самоповреждения в анамнезе. С помощью опросника Symptom Check List-90-Revised (SCL-90-R) было установлено, что показатель по шкале «враждебности» в группе пациенток с самоповреждениями был значимо выше ($p = 0,004$), чем у женщин без них. Также исследовался уровень самоуважения с помощью опросника Розенберга, показатель в группе пациенток с самоповреждениями составил $23,161 \pm 4,755$, что значимо ниже ($p = 0,002$), чем у женщин контрольной группы, средний показатель которой составил $30,143 \pm 6,122$ (Медведева и др. 2020).

При обследовании 70 пациенток с различными психиатрическими диагнозами (у 71,4% из выборки наблюдалось расстройство адаптации) и самоповреждающими действиями средний показатель импульсивности по шкале Барратта составил $70,08 \pm 2,423$ баллов, что указывает на патологический уровень импульсивности у девушек-аутоагрессоров (Хуторянская и др. 2020).

Аналогичные результаты были получены в исследовании О. Ю. Воронцовой и соавторов, в котором принимали участие 119 женщин без эпизодов аутоагрессивного поведения и 30 пациенток с аффективной патологией, имеющих суицидальные попытки, суицидальную идеацию или самоповреждения в анамнезе. По результатам применения опросника импульсивности Барратта выявлены значимые различия между группами по показателю импульсивности, причем среднее значение в группе пациенток с аутоагрессивным поведением превышает нормативные значения и указывает на расстройство контроля импульсивности (Воронцова и др. 2021).

При обследовании амбулаторных пациентов консультативного центра (80 женщин и 11 мужчин) в возрасте 13–24 года с помощью самоопросника «Утверждения о самоповреждениях» (русскоязычный адаптированный вариант «Inventory of Statements about Self-injury») в подгруппе мужчин было выявлено достоверное преобладание такого мотива нанесения самоповреждений, как «поиск новых ощущений» ($p = 0,037$) (Хуторянская и др. 2022).

В исследовании особенностей Я-концепции принимали участие 76 девушек в возрасте от 15 до 17 лет. В экспериментальную группу были отобраны 37 девушек, которые практиковали аутоагрессивные действия более двух лет, имели более трех эпизодов самоповреждений острыми предметами за последний год

и состояли в интернет-сообществах соответствующей тематики. Самооценка девушек исследовалась с помощью Теста-опросника самоотношения В. В. Столина, были получены значимые различия по всем шкалам опросника. Для девушек-аутоагрессоров характерно негативное самоотношение и более высокие показатели по шкале самообвинения. Для определения уровня эгоизма и эгоцентризма в исследуемых группах использовались опросники «Тест эгоцентрических ассоциаций» в адаптации Т. И. Пашуковой и «Шкала диспозиционного эгоизма» К. Муздыбаева. По результатам исследования было установлено, что в группе аутоагрессоров показатель эгоизма достоверно ниже ($p < 0,03$), а показатель эгоцентризма достоверно выше ($p < 0,001$), чем в контрольной группе. Кроме того, в экспериментальной группе уровень эгоцентризма положительно коррелирует с показателями по шкалам «повышенная чувствительность к критике» ($p = 0,01$) и «недовольство собственным телом» ($p = 0,01$) (Горбатов и др. 2020). Эгоцентризм скорее характеризует особенности мышления, сосредоточенность на своем «Я», что связано с тревогой и неуверенностью в себе, в то время как эгоизм больше отражает свойства мотивационной сферы. Более низкие показатели эгоизма у девушек с самоповреждениями может быть обусловлен низким уровнем самопринятия и самооценности, тенденцией пренебрегать собственными потребностями.

В исследовании связи интуиции и аутоагрессии принимали участие 72 человека, 24 мужчины и 48 женщин из числа студентов и преподавателей вуза, использовались методики А. Г. Почебут «Виды агрессивности» и В. В. Бойко «Тест на эмпатические способности». Методом кластерного анализа были выделены две группы: 62,5% респондентов обладали более высоким уровнем аутоагрессии и более низкой способностью к интуитивной эмпатии, чем респонденты из другой группы (37,5%), которые имели низкие значения аутоагрессии и средние значения интуитивной эмпатии. Кроме того, между выделенными кластерами были обнаружены значимые различия по шкалам: «проникающая способность эмпатии» ($p = 0,003$), показатели более высокие в кластере с низкой аутоагрессией; «общая шкала агрессивности» ($p = 0,001$) и «эмоциональная агрессия» ($p = 0,014$), более высокие показатели были в кластере с высокой аутоагрессией (Григорьев 2020).

Самоотношение 108 подростков в возрасте от 15 до 18 лет (55 человек — с самоповреждениями и 53 человека — без самоповреждений)

изучалось с помощью методики «Личностный дифференциал», адаптированной в НИИЦ ПН им. В. М. Бехтерева, были выявлены значимые различия между группами по шкалам «оценка» ($p = 0,02$) и «сила» ($p = 0,04$). Подростки с самоповреждающим поведением имеют низкие показатели по шкале «оценка», которые говорят о низком уровне самоуважения и самооценности, им свойственно непринятие себя. Показатели по шкале «сила» указывают на оценку испытуемым своих волевых качеств. Подростки-аутоагрессоры считают себя неспособными держаться принятой линии поведения, имеют слабый самоконтроль и зависят от внешнего воздействия (Жданова, Киселева 2022).

Особенности межличностных отношений изучались в исследовании Б. М. Когана и А. З. Дроздова. Были обследованы 104 девушки, из которых 44 имели опыт частых самоповреждений. При помощи опросника отношений RSQ (Relationship Scales Questionnaire) Д. Гриффина и К. Бартоломью были установлены значимые различия в преобладающих типах привязанности. Для девушек с самоповреждениями характерен амбивалентно-тревожный тип отношений и привязанности, в то время как у девушек из контрольной группы чаще встречается надежный и отвергающий типы отношений и привязанности. Средний показатель импульсивности по шкале Барратта в контрольной группе составил 61,6 баллов, 67% респондентов имели нормативные показатели импульсивности (менее 70 баллов). В группе девушек-студенток с частыми самоповреждениями средний показатель — 75,8 баллов, у 76% девушек было выявлено расстройство контроля импульсивности (Коган, Дроздов 2019).

В исследовании 108 подростков г. Новосибирска в возрасте от 15 до 18 лет (55 человек, практиковавшие самоповреждения, и 53 человека — без аутоагрессивного опыта) был использован опросник психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте PSI «Psychological Separation Inventory» (в адаптации В. П. Дзукаевой и Т. Ю. Садовниковой). Полученные результаты указывают на то, что подростки-аутоагрессоры испытывают трудности в отстаивании своего мнения и удовлетворении своих потребностей в отношениях с родителями, также подростки с самоповреждающим поведением эмоционально более дистанцированы с отцом (Жданова, Киселева 2022).

В исследовании Н. А. Польской и М. А. Мельниковой приняли участие 968 женщин в возрасте от 18 до 45 лет, из которых 387 имели установленный психиатрический диагноз.

С помощью опросника межличностной чувствительности (адаптация А. Ю. Разваляевой, Н. А. Польской) были установлены такие предикторы самоповреждающего поведения, как «страх отвержения» (убежденность в собственной непривлекательности для других) и «беспокойство в межличностных отношениях» (страх расставания, ссор, конфликтов) (Польская, Мельникова 2023).

Ниже в обобщенном виде представлены личностные особенности при аутоагрессивном поведении по результатам исследований различных авторов (табл. 1).

Материалы и методы

Предметом исследования являются индивидуально-психологические характеристики личности с аутоагрессивным поведением. Объект

исследования — личность с аутоагрессивным поведением.

Гипотеза 1: респонденты с аутоагрессивным поведением имеют более выраженные агрессивность, межличностную зависимость, импульсивность, негативное самоотношение и потребность в риске и поиске новых ощущений, чем респонденты без аутоагрессивного поведения.

Гипотеза 2: при наличии актов аутоагрессии в прошлом респонденты взрослого возраста не отличаются по степени выраженности этих индивидуально-психологических характеристик от респондентов юношеского возраста.

Задачи исследования: 1) сравнить выраженность агрессивности, межличностной зависимости, импульсивности, самоотношения и потребности в риске и поиске новых ощущений у респондентов юношеского возраста с аутоагрессивным поведением и без него; 2) сравнить

Табл. 1. Индивидуально-психологические характеристики личности с аутоагрессивным поведением по результатам исследований различных авторов

Индивидуально-психологические характеристики	Авторы исследований
Агрессивность	Зверева М. В., Печникова Л. С., 2013; Медведева Т. И., Ениколопов С. Н. и др., 2020; Григорьев П. Е., 2020
Импульсивность	Хуторянская Ю. В., Поздняк В. В. и др., 2020; Воронцова О. Ю., Ениколопов С. Н. и др., 2021; Коган Б. М., Дроздов А. З., 2019
Сниженный уровень самоотношения	Медведева Т. И., Ениколопов С. Н. и др., 2020; Горбатов С. В., Арбузова Е. Н. и др., 2020; Жданова А. К., Киселева О. В., 2022
Склонность к риску и поиску ощущений	Хуторянская Ю. В., Поздняк В. В., Гречаный С. В., 2022
Эгоцентризм	Горбатов С. В., Арбузова Е. Н. и др., 2020
Эмоциональный интеллект (интуиция, эмпатия)	Зверева М. В., Печникова Л. С., 2013; Григорьев П. Е., 2020
Межличностные отношения	Коган Б. М., Дроздов А. З., 2019; Жданова А. К., Киселева О. В., 2022; Польская Н. А., Мельникова М. А., 2023

Table 1. Personality traits of individuals with auto-aggressive behavior according to various studies

Personality traits	Studies
Aggressiveness	Zvereva M. V., Pechnikova L. S., 2013; Medvedeva T. I., Enikolopov S. N. et al., 2020; Grigoriev P. E., 2020
Impulsiveness	Khutoryanskaya Y. V., Pozdnyak V. V. et al, 2020; Vorontsova O. Y., Enikolopov S. N. et al, 2021; Kogan B. M., Drozdov A. Z., 2019
Reduced self-esteem	Medvedeva T. I., Enikolopov S. N. et al, 2020; Gorbatov S. V., Arbuzova E. N. et al, 2020; Zhdanova A. K., Kiseleva O. V., 2022
Tendency to take risks and seek sensation	Khutoryanskaya Y. V., Pozdnyak V. V., Grechanyi S. V., 2022
Egocentrism	Gorbatov S. V., Arbuzova E. N. et al., 2020
Emotional intelligence (intuition, empathy)	Zvereva M. V., Pechnikova L. S., 2013; Grigoriev P. E., 2020
Interpersonal relationships	Kogan B. M., Drozdov A. Z., 2019; Zhdanova A. K., Kiseleva O. V., 2022; Polskaya N. A., Melnikova M. A., 2023

выраженность этих индивидуально-психологических характеристик у респондентов взрослого возраста с аутоагрессивным поведением и без него; 3) сравнить выраженность этих индивидуально-психологических характеристик у респондентов контрольной группы в юношеском и взрослом возрасте; 4) сравнить выраженность этих индивидуально-психологических характеристик у аутоагрессоров в юношеском и взрослом возрасте.

В настоящем исследовании приняли участие 96 человек, которые были разделены на две группы. В группу «аутоагрессивное поведение» были отобраны 37 человек из числа кандидатов на службу в органы внутренних дел, имеющих самоповреждающее и/или суицидальное поведение в анамнезе (возраст нанесения самоповреждений или суицидальных действий от 9 до 17 лет), из них 11 мужчин и 26 женщин в возрасте от 17 до 34 лет. Данные респонденты были разделены на две подгруппы: «юношеский возраст» — кандидаты в возрасте от 17 до 20 лет и «взрослый возраст» — кандидаты в возрасте от 21 до 34 лет.

Группу сравнения составили респонденты в возрасте от 16 до 33 лет, не имеющие аутоагрессивного поведения в анамнезе. Обследованы 59 человек из числа кандидатов на службу в органы внутренних дел, из них 33 мужчины и 26 женщин. В этой группе также были выделены две подгруппы по возрасту: респонденты в возрасте от 16 до 20 лет — «юношеский возраст», от 21 до 33 лет — «взрослый возраст».

В исследовании использовались следующие методики: Личностный опросник агрессивности Басса-Перри (BPAQ-24) (Адаптация С. Н. Ениколопов, Н. П. Цибульский) (Ениколопов, Цибульский 2007); Опросник межличностной зависимости Р. Гиршфильда (Адаптация О. П. Макушина) (Макушина 2011); Шкала импульсивности Барратта (BIS-11) (Адаптация С. Н. Ениколопов, Т. И. Медведева) (Ениколопов, Медведева 2015); Шкала самоуважения М. Розенберга (RSES) (Адаптация Д. В. Лубовский) (Лубовский 2006); Методика диагностики потребности в поисках ощущений (М. Цукерман) (Райгородский 2001; Zuckerman et al. 1964).

Параметр агрессивности исследовался с помощью адаптированного Личностного опросника агрессивности Басса — Перри (BPAQ-24), который включает в себя три шкалы: физическая агрессия, гнев и враждебность. Шкала «физическая агрессия» отражает поведенческий компонент агрессивности и фиксирует самоотчет обследуемого о его склонности

к физической агрессии. Шкала «гнев» говорит о склонности к раздражительности, отражает эмоциональную составляющую агрессивности. Шкала «враждебность» объединила в себе вопросы о подозрительности и обидчивости, она отражает когнитивный компонент агрессивности. Интегральный показатель агрессивности представляет собой сумму баллов по всем трем шкалам.

Особенности межличностных отношений респондентов исследовались с помощью Опросника межличностной зависимости Р. Гиршфильда (Макушина 2011). Опросник имеет три шкалы: эмоциональная опора на других, неуверенность в себе и стремление к автономности.

Для исследования индивидуально-психологической характеристики «импульсивность» использовался опросник «Шкала импульсивности» Барратта (BIS-11). Пункты опросника Барратта описывают три параметра: отвлекаемость внимания, моторная импульсивность, способность к планированию и самоконтроль. Каждый из них включает в себя по два фактора или типа импульсивности. Отвлекаемость внимания — это «невнимательность» и «когнитивная неустойчивость». Моторная импульсивность характеризуется «неусидчивостью» и «неспособностью долго сидеть на одном месте». Способность к планированию и самоконтроль состоит из факторов «плохой самоконтроль» и «неспособность решать сложные когнитивные задачи».

Самоотношение исследовалось с помощью методики «Шкала самоуважения» М. Розенберга. Высокие показатели по шкале соответствуют положительному самоотношению, принятию себя, самоуважению, чувству собственного достоинства. Низкие показатели отражают чувство собственной неполноценности, никчемности, коррелируют с самоуничижением, с тревожными и депрессивными состояниями.

Потребность в риске и поиске новых ощущений исследовалась с помощью методики диагностики потребности в поисках ощущений М. Цукермана. Высокие показатели по тесту М. Цукермана говорят о плохо контролируемом влечении к острым ощущениям, желании «пощекотать нервы», что может проявляться в рискованном поведении.

Математическая обработка результатов производилась с помощью пакета SPSS Statistics, для установления значимости различий между группами использовался непараметрический критерий Манна — Уитни для двух независимых выборок.

Результаты

При сравнении показателей респондентов с аутоагрессией и группы сравнения в подгруппе юношеского возраста средние значения показателей несколько выше в группе аутоагрессивного поведения, однако значимые различия были получены только по шкале импульсивности ($p = 0,027$). По остальным показателям значимых различий не выявлено (табл. 2).

В подгруппе взрослого возраста получены значимые различия между группой аутоагрессивного поведения и группой сравнения по показателям враждебности ($p = 0,014$), эмоциональной опоры на других ($p = 0,025$), межличностной зависимости ($p = 0,015$), импульсивности ($p = 0,021$) и самоуважения ($p = 0,033$) (табл. 3).

Респонденты контрольной группы юношеского и взрослого возраста различаются по показателям уровня гнева ($p = 0,041$), эмоциональной

Табл. 2. Средние показатели индивидуально-психологических характеристик и показатель критерия Манна — Уитни в подгруппе юношеского возраста (от 16 до 20 лет)

Группа	Контрольная группа (N = 27)		Аутоагрессивное поведение (N = 21)		Критерий U Манна — Уитни
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	
Физическая агрессия	13,7	3,4	14,4	4,9	0,745
Гнев	11,0	3,0	13,0	5,5	0,326
Враждебность	12,1	3,8	13,7	5,7	0,457
Агрессивность	36,8	8,2	41,2	12,9	0,313
Эмоциональная опора на других	38,8	5,5	41,3	8,9	0,441
Неуверенность в себе	29,6	3,9	30,3	5,0	0,967
Стремление к автономности	32,1	5,6	34,0	5,9	0,139
Межличностная зависимость	36,3	8,4	37,6	12,9	0,851
Импульсивность	46,0	7,8	56,0	16,0	0,027
Самоуважение	33,8	6,0	34,1	5,8	0,753
Поиск ощущений	4,4	2,2	4,5	2,6	0,958

Table 2. Average indices of personality traits and Mann-Whitney U test in the subgroup of adolescents (16–20 years old)

Group	Control group (N = 27)		Auto-aggressive behavior (N = 21)		Mann-Whitney U test
	Average	St. deviation	Average	St. deviation	
Physical aggression	13.7	3.4	14.4	4.9	0.745
Anger	11.0	3.0	13.0	5.5	0.326
Hostility	12.1	3.8	13.7	5.7	0.457
Aggressiveness	36.8	8.2	41.2	12.9	0.313
Emotional reliance on others	38.8	5.5	41.3	8.9	0.441
Insecurity	29.6	3.9	30.3	5.0	0.967
Desire for autonomy	32.1	5.6	34.0	5.9	0.139
Interpersonal dependence	36.3	8.4	37.6	12.9	0.851
Impulsiveness	46.0	7.8	56.0	16.0	0.027
Self-esteem	33.8	6.0	34.1	5.8	0.753
Sensation seeking	4.4	2.2	4.5	2.6	0.958

Табл. 3. Средние показатели индивидуально-психологических характеристик и показатель критерия Манна — Уитни в подгруппе взрослого возраста (от 21 до 34 лет)

Группа	Контрольная группа (N = 32)		Аутоагрессивное поведение (N = 16)		Критерий U Манна — Уитни
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	
Физическая агрессия	13,4	3,4	13,8	3,8	0,758
Гнев	9,6	3,2	10,6	3,5	0,249
Враждебность	10,4	2,9	12,6	3,4	0,014
Агрессивность	33,3	7,5	36,9	6,9	0,091
Эмоциональная опора на других	34,2	7,1	39,2	6,9	0,025
Неуверенность в себе	27,0	4,4	29,6	4,9	0,093
Стремление к автономности	32,3	5,5	31,3	3,6	0,546
Межличностная зависимость	28,8	10,4	37,6	10,3	0,015
Импульсивность	44,2	7,1	54,8	15,9	0,021
Самоуважение	37,7	3,2	35,7	4,2	0,033
Поиск ощущений	5,0	2,1	3,9	2,6	0,089

Table 3. Average indices of personality traits and Mann-Whitney U test in the subgroup of adults (21–34 years old)

Group	Control group (N = 32)		Auto-aggressive behavior (N = 16)		Mann-Whitney U test
	Average	St. deviation	Average	St. deviation	
Physical aggression	13.4	3.4	13.8	3.8	0.758
Anger	9.6	3.2	10.6	3.5	0.249
Hostility	10.4	2.9	12.6	3.4	0.014
Aggressiveness	33.3	7.5	36.9	6.9	0.091
Emotional reliance on others	34.2	7.1	39.2	6.9	0.025
Insecurity	27.0	4.4	29.6	4.9	0.093
Desire for autonomy	32.3	5.5	31.3	3.6	0.546
Interpersonal dependence	28.8	10.4	37.6	10.3	0.015
Impulsiveness	44.2	7.1	54.8	15.9	0.021
Self-esteem	37.7	3.2	35.7	4.2	0.033
Sensation seeking	5.0	2.1	3.9	2.6	0.089

опоры на других ($p = 0,008$), неуверенности в себе ($p = 0,008$), межличностной зависимости ($p = 0,003$) и уровня самоуважения ($p = 0,002$) (табл. 4).

Средние показатели респондентов с аутоагрессивным поведением для юношеского и зре-

лого возраста различаются только по одному параметру — стремлению к автономности ($p = 0,044$). Причем среднее значение в подгруппе «юношеский возраст» выше, чем в подгруппе «взрослый возраст» (табл. 5).

Табл. 4. Средние показатели индивидуально-психологических характеристик и показатель критерия Манна — Уитни в нормативной группе

Группа	Юношеский возраст (N = 27)		Взрослый возраст (N = 32)		Критерий U Манна — Уитни
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	
Физическая агрессия	13,7	3,4	13,4	3,4	0,635
Гнев	11,0	3,0	9,6	3,2	0,041
Враждебность	12,1	3,8	10,4	2,9	0,078
Агрессивность	36,8	8,2	33,3	7,5	0,130
Эмоциональная опора на других	38,8	5,5	34,2	7,1	0,008
Неуверенность в себе	29,6	3,9	27,0	4,4	0,008
Стремление к автономности	32,1	5,6	32,3	5,5	0,801
Межличностная зависимость	36,3	8,4	28,8	10,4	0,003
Импульсивность	46,0	7,8	44,2	7,1	0,464
Самоуважение	33,8	6,0	37,7	3,2	0,002
Поиск ощущений	4,4	2,2	5,0	2,1	0,182

Table 4. Average indices of personality traits and Mann-Whitney U test in the control group

Group	Adolescents (N = 27)		Adults (N = 32)		Mann-Whitney U test
	Average	St. deviation	Average	St. deviation	
Physical aggression	13.7	3.4	13.4	3.4	0.635
Anger	11.0	3.0	9.6	3.2	0.041
Hostility	12.1	3.8	10.4	2.9	0.078
Aggressiveness	36.8	8.2	33.3	7.5	0.130
Emotional reliance on others	38.8	5.5	34.2	7.1	0.008
Insecurity	29.6	3.9	27.0	4.4	0.008
Desire for autonomy	32.1	5.6	32.3	5.5	0.801
Interpersonal dependence	36.3	8.4	28.8	10.4	0.003
Impulsiveness	46.0	7.8	44.2	7.1	0.464
Self-esteem	33.8	6.0	37.7	3.2	0.002
Sensation seeking	4.4	2.2	5.0	2.1	0.182

Табл. 5. Средние показатели индивидуально-психологических характеристик и показатель критерия Манна — Уитни в группе аутоагрессивного поведения

Группа	Юношеский возраст (N = 21)		Взрослый возраст (N = 16)		Критерий U Манна — Уитни
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	
Физическая агрессия	14,4	4,9	13,8	3,8	0,892
Гнев	13,0	5,5	10,6	3,5	0,195
Враждебность	13,7	5,7	12,6	3,4	0,892
Агрессивность	41,2	12,9	36,9	6,9	0,404
Эмоциональная опора на других	41,3	8,9	39,2	6,9	0,514
Неуверенность в себе	30,3	5,0	29,6	4,9	0,683
Стремление к автономности	34,0	5,9	31,3	3,6	0,044
Межличностная зависимость	37,6	12,9	37,6	10,3	0,797
Импульсивность	56,0	16,0	54,8	15,9	0,868
Самоуважение	34,1	5,8	35,7	4,2	0,617
Поиск ощущений	4,5	2,6	3,9	2,6	0,476

Table 5. Average indices of personality traits and Mann-Whitney U test in the auto-aggressive behavior group

Group	Adolescents (N = 21)		Adults (N = 16)		Mann-Whitney U test
	Average	St. deviation	Average	St. deviation	
Physical aggression	14.4	4.9	13.8	3.8	0.892
Anger	13.0	5.5	10.6	3.5	0.195
Hostility	13.7	5.7	12.6	3.4	0.892
Aggressiveness	41.2	12.9	36.9	6.9	0.404
Emotional reliance on others	41.3	8.9	39.2	6.9	0.514
Insecurity	30.3	5.0	29.6	4.9	0.683
Desire for autonomy	34.0	5.9	31.3	3.6	0.044
Interpersonal dependence	37.6	12.9	37.6	10.3	0.797
Impulsiveness	56.0	16.0	54.8	15.9	0.868
Self-esteem	34.1	5.8	35.7	4.2	0.617
Sensation seeking	4.5	2.6	3.9	2.6	0.476

Обсуждение

В результате проведенного исследования установлено, что юноши и девушки в возрасте от 16 до 20 лет, имеющие в прошлом самоповреждающее и/или суицидальное поведение, более импульсивны, чем их сверстники без аутоагрессивного поведения. Это согласуется с данными исследований, в которых показан вклад импульсивности в развитие аутоагрессивного поведения (Воронцова и др. 2021; Коган, Дроздов 2019; Хуторянская и др. 2020).

Среди респондентов группы сравнения юноши и девушки имеют более высокий уровень гнева, не уверены в себе, нуждаются в эмоциональной опоре на других, зависимы в межличностных отношениях, а также имеют более низкий уровень самоуважения, чем мужчины и женщины без аутоагрессивного поведения. Данные специфические черты характерны для

Среди респондентов группы сравнения юноши и девушки имеют более высокий уровень гнева, не уверены в себе, нуждаются в эмоциональной опоре на других, зависимы в межличностных отношениях, а также имеют более низкий уровень самоуважения, чем мужчины и женщины без аутоагрессивного поведения. Данные специфические черты характерны для

юношеского возрастного периода при нормативном развитии.

Мужчины и женщины в возрасте от 21 до 34 лет, которые в прошлом имели акты аутоагрессии, более враждебны и импульсивны, склонны к эмоциональной опоре на других и зависимости в межличностных отношениях, а также имеют более низкий уровень самоуважения, чем их сверстники из группы сравнения. Таким образом, взрослые аутоагрессоры имеют специфические личностные особенности, которые характерны для юношеского возрастного периода при нормативном развитии, и также, как и в более молодом возрасте, более импульсивны, чем их сверстники при нормативном развитии.

Респонденты с аутоагрессивным поведением в юношеском и во взрослом возрасте не отличаются друг от друга по степени выраженности всех индивидуально-психологических особенностей, кроме одного: у юношей и девушек выше стремление к автономности, чем у мужчин и женщин.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что лица, имевшие в подростковом возрасте самоповреждения и/или суицидальное поведение, во взрослом возрасте обладают психологическими особенностями юношеского возрастного периода.

Большинство респондентов совершали акты аутоагрессии в подростковом возрасте под действием какой-либо психотравмирующей ситуации. Даже если респондент не всегда отдавал себе отчет в причинах своего аутоагрессивного поведения, то из данных анамнеза все же можно было установить наличие стрессовых факторов, которые оказывают влияние не только на возникновение аутоагрессивного поведения, но и на дальнейшее психическое развитие обследуемого. В юношеском возрасте аутоагрессоры отличаются от своих нормативных сверстников повышенным уровнем импульсивности. Импульсивность тесно связана с недостаточностью волевой регуляции, таким образом, уже в юношеском возрасте у аутоагрессоров происходит отставание в сфере функций регуляции и контроля. Во взрослом возрасте аутоагрессоры еще более значительно отличаются от своих сверстников, но при этом практически не отличаются от респондентов юношеского возраста. Таким образом, можно говорить об отставании в психологическом созревании или об остановке в развитии на уровне предшествующего возрастного периода.

Новизна исследования заключается в том, что впервые проведен сравнительный анализ

показателей респондентов с аутоагрессивным поведением и контрольной группы не только в одном возрастном периоде, но и в разных, в том числе проведено сравнение групп взрослого возраста между собой. Результаты проведенного исследования имеют теоретическую значимость для изучения психологической незрелости во взрослом возрасте, а также для установления причин и механизмов формирования аутоагрессивного поведения. Практическая значимость результатов заключается в более широких возможностях для разработки методов диагностики, профилактики и психологической коррекции аутоагрессивного поведения.

Выводы

1. Респонденты юношеского возраста с аутоагрессивным поведением имеют более высокий уровень импульсивности, чем респонденты юношеского возраста без аутоагрессивного поведения.
2. Респонденты взрослого возраста с аутоагрессивным поведением имеют более высокий уровень импульсивности, враждебности, склонны к эмоциональной опоре на других и зависимости в межличностных отношениях, а также имеют более низкий уровень самоуважения, чем их сверстники из группы сравнения.
3. При нормативном развитии респонденты юношеского возраста имеют более высокий уровень гнева, не уверены в себе, нуждаются в эмоциональной опоре на других, зависимы в межличностных отношениях, а также имеют более низкий уровень самоуважения, чем респонденты взрослого возраста из контрольной группы.
4. При наличии актов аутоагрессии в прошлом респонденты взрослого возраста не отличаются по степени выраженности индивидуально-психологических характеристик от респондентов юношеского возраста, кроме того, что в юношеском возрасте стремление к автономии выше, чем во взрослом.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors declare that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

Вклад авторов

Обиочная Т. В. — разработка концепции, исследование, формальный анализ, подготовка текста.

Ениколопов С. Н. — научное руководство, разработка концепции, ресурсы.

Author Contributions

T. V. Obinochnaya — conceptualization, carrying out the study, formal analysis, writing the manuscript.

S. N. Enikolopov — research supervision, conceptualization, procuring resources for the study.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data are available upon request submitted to the corresponding author.

Литература

- Банников, Г. С., Федунина, Н. Ю., Павлова, Т. С. и др. (2016) Ведущие механизмы самоповреждающего поведения у подростков: по материалам мониторинга в образовательных организациях. *Консультативная психология и психотерапия*, т. 24, № 3, с. 42–68. <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240304>
- Бохан, Н. А., Евсеев, В. Д., Мандель, А. И., Пешковская, А. Г. (2020) Обзор исследований несуицидальных форм самоповреждений по шкалам и опросникам NSSI. *Суицидология*, т. 11, № 1 (38), с. 70–83. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01\(38\)-70-83](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01(38)-70-83)
- Воронцова, О. Ю., Ениколопов, С. Н., Медведева, Т. И., Бойко, О. М. (2021) Импульсивность и нарушения планирования будущего как косвенные признаки суицидального риска у женщин молодого возраста. *Медицинская психология в России*, т. 13, № 4 (69). [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2021-4-4> (дата обращения 24.04.2024).
- Горбатов, С. В., Арбузова, Е. Н., Шаболатас, А. В., Горбачева, В. В. (2020) Особенности Я-концепции девочек подростков с несуицидальным самоповреждающим поведением. *Суицидология*, т. 11, № 1 (38), с. 53–69. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01\(38\)-53-69](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01(38)-53-69)
- Григорьев, П. Е. (2020) О связи интуиции и самоагрессии как возможного маркера суицидальности. *Психология. Психофизиология*, т. 13, № 2, с. 15–24. <https://doi.org/10.14529/jpps200202>
- Дарьин, Е. В., Зайцева, О. Г. (2023) Эпидемиология несуицидального самоповреждающего поведения (несистематический повествовательный обзор). *Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева*, т. 57, № 2, с. 8–19. EDN: JVDСOK
- Ениколопов, С. Н., Медведева, Т. И. (2015) Апробация русскоязычной версии методики «шкала импульсивности Барратта» (BIS-11). *Психология и право*, т. 5, № 3, с. 75–89. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2015050307>
- Ениколопов, С. Н., Цибульский, Н. П. (2007) Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри. *Психологический журнал*, т. 28, № 1, с. 115–124. EDN: HUKIQX
- Жданова, А. К., Киселева, О. В. (2022) Характеристики психологической сепарации с родителями, субъективного переживания одиночества и самоотношения у подростков со склонностью к самоповреждающему поведению. *Reflexio*, т. 15, № 2, с. 48–62. <https://doi.org/10.25205/2658-4506-2022-15-2-48-62>
- Зверева, М. В., Печникова, Л. С. (2013) Самоповреждающее поведение у подростков в норме и при психической патологии. *Клиническая и специальная психология*, т. 2, № 4. [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2013_n4/Zvereva_Pechnikova (дата обращения 23.03.2024).
- Коган, Б. М., Дроздов, А. З. (2019) Системная взаимосвязь механизмов психологической защиты и личностных характеристик девушек с несуицидальным самоповреждающим поведением. *Системная психология и социология*, № 2 (30), с. 5–12. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.30.2.01>
- Лубовский, Д. В. (2006) Применение опросника самоуважения М. Розенберга для исследования отношения подростков к себе. *Психологическая диагностика*, № 1, с. 71–75.
- Макушина, О. П. (2011) Опросник межличностной зависимости. Р. Гиршфильд. Адаптация О. П. Макушиной. В кн.: А. А. Бодалев (ред.). *Психология общения. Энциклопедический словарь*. М.: Когито-Центр, с. 530–531.

- Медведева, Т. И., Ениколопов, С. Н., Воронцова, О. Ю., Казьмина, О. Ю. (2020) Психологические особенности женщин с депрессией и самоповреждающим поведением. *Психологические исследования*, т. 13, № 69, с. 49–60. <https://doi.org/10.54359/ps.v13i69.206>
- Польская, Н. А., Мельникова, М. А. (2023) Вклад диссоциации и межличностной чувствительности в самоповреждающее поведение молодых женщин. *Клиническая и специальная психология*, т. 12, № 1, с. 150–179. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120107>
- Райгородский, Д. Я. (ред.). (2001) *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: Бахрах-М, 672 с.
- Хуторянская, Ю. В., Поздняк, В. В., Гречаный, С. В. (2020) Уровень импульсивности у девушек-подростков с самоповреждающим поведением. *Детская медицина Северо-Запада*, т. 8, № 1, с. 367. EDN: [VIYONS](https://doi.org/10.17116/jnevro2022122121105)
- Хуторянская, Ю. В., Поздняк, В. В., Гречаный, С. В. (2022) Несуицидное самоповреждающее поведение у подростков. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, т. 122, № 12, с. 105–110. <https://doi.org/10.17116/jnevro2022122121105>
- Stanley, B., Cameroff, M. J., Michalsen, V., Mann, J. J. (2001) Are suicide attempters who self-mutilate a unique population? *The American Journal of Psychiatry*, vol. 158, no. 3, pp. 427–432. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.3.427>
- Zuckerman, M., Eysenck, S. B., Eysenck, H. J. (1978) Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 46, no. 1, pp. 139–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.1.139>
- Zuckerman, M., Kolin, E. A., Price, L., Zoob, I. (1964) Development of a sensation-seeking scale. *Journal of Consulting Psychology*, vol. 28, no. 6, pp. 477–482. <https://doi.org/10.1037/h0040995>

References

- Bannikov, G. S., Fedunina, N. Yu., Pavlova, T. S. et al. (2016) Vedushchie mekhanizmy samopovrezhdayushchego povedeniya u podrostkov: po materialam monitoringa v obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Mechanisms of self-harm behavior in non-clinical adolescent population: The results of monitoring in Moscow schools]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya — Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 24, no. 3, pp. 42–68. <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240304> (In Russian)
- Bokhan, N. A., Evseev, V. D., Mandel, A. I., Peshkovskaya, A. G. (2020) Obzor issledovaniy nesuitsidal'nykh form samopovrezhdenij po shkalam i oprosnikam NSSI [Review of studies of non-suicidal forms of self-injury on NSSI scales and questionnaires]. *Suitsidologiya — Suicidology*, vol. 11, no. 1 (38), pp. 70–83. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01\(38\)-70-83](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01(38)-70-83) (In Russian)
- Darin, E. V., Zaitseva, O. G. (2023) Epidemiologiya nesuitsidal'nogo samopovrezhdayushchego povedeniya (nesistemicheskiy povestvovatel'nyy obzor) [The epidemiology of non-suicidal self-injurious behavior, a non-systematic narrative review]. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoj psikhologii im. V. M. Bekhtereva — V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, vol. 57, no. 2, pp. 8–19. EDN: [JVDCOK](https://doi.org/10.17759/psylaw.2015050307) (In Russian)
- Enikolopov, S. N., Medvedeva, T. I. (2015) Aprobatsiya russkoyazychnoj versii metodiki “shkala impul'sivnosti Barratta” (BIS-11) [Approbation of the Russian-language version of the methodology “Barratt impulsiveness scale” (BIS-11)]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 5, no. 3, pp. 75–89. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2015050307> (In Russian)
- Enikolopov, S. N., Tsibul'sky, N. P. (2007) Psikhometricheskij analiz russkoyazychnoj versii Oprosnika diagnostiki agressii A. Bassa i M. Perri [Psychometric analysis of Russian-language version of questionnaire for aggression diagnostic A. Bass and M. Perry]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 28, no. 1, pp. 115–124. EDN: [HYKJQX](https://doi.org/10.14529/jpps200202) (In Russian)
- Gorbatov, S. V., Arbutzova, E. N., Shaboltas, A. V., Gorbacheva, V. V. (2020) Osobennosti Ya-kontseptsii devochek podrostkov s nesuitsidal'nym samopovrezhdayushchim povedeniem [Features of self-concept of female adolescents with non-suicidal self-harming behavior]. *Suitsidologiya — Suicidology*, vol. 11, no. 1 (38), pp. 53–69. [https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01\(38\)-53-69](https://doi.org/10.32878/suiciderus.20-11-01(38)-53-69) (In Russian)
- Grigoriev, P. E. (2020) O svyazi intuitsii i samoagressii kak vozmozhnogo markera suitsidal'nosti [On the relationship between intuition and self-aggression as a possible marker of suicidality]. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya — Psychology. Psychophysiology*, vol. 13, no. 2, pp. 15–24. <https://doi.org/10.14529/jpps200202> (In Russian)
- Khutoryanskaya, J. V., Pozdnyak, V. V., Grechanyy, S. V. (2020) Uroven' impul'sivnosti u devushek-podrostkov s samopovrezhdayushchim povedeniem [Level of impulsiveness in female adolescent with self-injury behavior]. *Detskaya meditsina Severo-Zapada — Children's Medicine of the North-West*, vol. 8, no. 1, p. 367. EDN: [VIYONS](https://doi.org/10.17116/jnevro2022122121105) (In Russian)
- Khutoryanskaya, J. V., Pozdnyak, V. V., Grechanyy, S. V. (2022) Nesuitsidnoe samopovrezhdayushchee povedenie u podrostkov [Non-suicidal self-injurious behavior in adolescents]. *Zhurnal неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова — S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, vol. 122, no. 12, pp. 105–110. <https://doi.org/10.17116/jnevro2022122121105> (In Russian)

- Kogan, B. M., Drozdov, A. Z. (2019) Sistemnaya vzaimosvyaz' mekhanizmov psikhologicheskoy zashchity i lichnostnykh kharakteristik devushek s nesuitsidal'nym samopovrezhdayushchim povedeniem [System links between psychological defense mechanisms and personality characteristics in girls with non-suicidal self-damaging behavior]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 2 (30), pp. 5–12. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.30.2.01> (In Russian)
- Lubovsky, D. V. (2006) Primenenie oprosnika samouvazheniya M. Rozenberga dlya issledovaniya otnosheniya podrostkov k sebe [Application of M. Rosenberg's self-esteem questionnaire for the study of adolescents' attitudes to themselves]. *Psikhologicheskaya diagnostika — Psychological Diagnostics*, no. 1, pp. 71–75. (In Russian)
- Makushina, O. P. (2011) Oprosnik mezhlchnostnoj zavisimosti. R. Girshfil'd. Adaptatsiya O. P. Makushinoj [Interpersonal Dependency Inventory. R. Girshfield. Adaptation by O. P. Makushina]. In: A. A. Bodalev (ed.). *Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskiy slovar' [Psychology of communication. Encyclopedic dictionary]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., pp. 530–531. EDN: [WOLDLN](https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.30.2.01) (In Russian)
- Medvedeva, T. I., Enikolopov, S. N., Vorontsova, O. Yu., Kazmina, O. Yu. (2020) Psikhologicheskie osobennosti zhenshchin s depressiej i samopovrezhdayushchim povedeniem [Psychological characteristics of women with depression and self-harming behavior]. *Psikhologicheskie issledovaniya — Psychological Studies*, vol. 13, no. 69, pp. 49–60. <https://doi.org/10.54359/ps.v13i69.206> (In Russian)
- Polskaya, N. A., Melnikova, M. A. (2023) Vklad dissotsiatsii i mezhlchnostnoj chuvstvitel'nosti v samopovrezhdayushchee povedenie molodykh zhenshchin [The contribution of dissociation and interpersonal sensitivity to self-injurious behavior in young women]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical Psychology and Special Education*, vol. 12, no. 1, pp. 150–179. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120107> (In Russian)
- Raigorodsky, D. Y. (ed.). (2000) *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy [Practical psychodiagnosics. Methods and tests]*. Samara: Bakhrakh-M Publ., 672 p. (In Russian)
- Stanley, B., Cameroff, M. J., Michalsen, V., Mann, J. J. (2001) Are suicide attempters who self-mutilate a unique population? *The American Journal Psychiatry*, vol. 158, no. 3, pp. 427–432. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.3.427> (In English)
- Vorontsova, O. Yu., Enikolopov, S. N., Medvedeva, T. I., Bojko, O. M. (2021) Impul'sivnost' i narusheniya planirovaniya budushchego kak kosvennye priznaki suitsidal'nogo riska u zhenshchin mladogo vozrasta [Impulsivity and features of planning the future as indirect signs of suicidal risk in young women]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii*, vol. 13, no. 4 (69). [Online]. Available at: <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2021-4-4> (accessed 24.04.2024). (In Russian)
- Zhdanova, A. K., Kiseleva, O. V. (2022) Kharakteristiki psikhologicheskoy separatsii s roditelyami, sub'ektivnogo perezhivaniya odinochestva i samootnosheniya u podrostkov so sklonnost'yu k samopovrezhdayushchemu povedeniyu [Characteristics of psychological separation from parents, subjective experience of loneliness and self-attitude in adolescents with a tendency to self-injurious behavior]. *Reflexio*, vol. 15, no. 2, pp. 48–62. <https://doi.org/10.25205/2658-4506-2022-15-2-48-62> (In Russian)
- Zuckerman, M., Eysenck, S. B., Eysenck, H. J. (1978) Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 46, no. 1, pp. 139–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.1.139> (In English)
- Zuckerman, M., Kolin, E. A., Price, L., Zoob, I. (1964) Development of a sensation-seeking scale. *Journal of Consulting Psychology*, vol. 28, no. 6, pp. 477–482. <https://doi.org/10.1037/h0040995> (In English)
- Zvereva, M. V., Pechnikova, L. S. (2013) Samopovrezhdayushchee povedenie u podrostkov v norme i pri psikhicheskoy patologii [Self-injurious behavior in adolescents in norm and mental pathology]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical Psychology and Special Education*, vol. 2, no. 4. [Online]. Available at: https://psyjournals.ru/journals/cpse/archive/2013_n4/Zvereva_Pechnikova (accessed 23.03.2024). (In Russian)

Сведения об авторах

Тамара Владимировна Обиочная, аспирант отдела клинической психологии,

Научный центр психического здоровья

SPIN-код: 5345-6101, ORCID ID: 0009-0001-1002-9419, e-mail: obinochnaya.tamara@gmail.com

Сергей Николаевич Ениколопов, кандидат психологических наук, профессор, руководитель

Отдела клинической психологии, Научный центр психического здоровья

SPIN-код: 6911-9855, ResearcherID: C-2922-2016, ORCID: 0000-0002-7899-424X, e-mail: enikolopov@mail.ru

Authors

Tamara V. Obinochnaya, Graduate student of the Department of Clinical Psychology, Scientific Center of Mental Health

SPIN: 5345-6101, ORCID ID: 0009-0001-1002-9419, e-mail: obinochnaya.tamara@gmail.com

Sergey N. Enikolopov, Candidate of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Department of Clinical Psychology,

Scientific Center of Mental Health

SPIN: 6911-9855, ResearcherID: C-2922-2016, ORCID: 0000-0002-7899-424X, e-mail: enikolopov@mail.ru



УДК 159.9.072

EDN XUFMEJ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-314-328>

Научная статья

Взаимосвязи между проблемным использованием социальных сетей, учебной мотивацией, прокрастинацией и самоконтролем в общении у белорусов и россиян

В. П. Шейнов ^{✉1}, В. О. Ермак ²

¹ Республиканский институт высшей школы, 220007, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Московская, д. 15

² Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, 220013, Республика Беларусь, г. Минск, ул. П. Бровки, д. 6

Для цитирования: Шейнов, В. П., Ермак, В. О. (2024) Взаимосвязи между проблемным использованием социальных сетей, учебной мотивацией, прокрастинацией и самоконтролем в общении у белорусов и россиян. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 314–328. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-314-328> EDN XUFMEJ

Получена 20 мая 2024; прошла рецензирование 6 июня 2024; принята 6 июня 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © В. П. Шейнов, В. О. Ермак (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Аннотация

Введение. Наличие связей зависимости от социальных сетей с проявлениями неблагополучия привело к введению конструкта «проблемное использование социальных сетей», включающего зависимость от соцсетей (как причину) и порождаемые данной зависимостью проблемы. В зарубежных исследованиях установлено, что зависимость от соцсетей негативно коррелирует с успехами в учебе. Цели исследования: обнаружение и анализ взаимосвязей между зависимостью от социальных сетей, прокрастинацией, мотивацией к учебе и самоконтролем в общении у белорусов и россиян.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 3379 испытуемых: 1014 россиян и 2365 белорусов, использованы опросник зависимости от социальных сетей (авторы В. П. Шейнов, А. С. Девицын), короткая версия опросника зависимости от смартфона (автор В. П. Шейнов), опросник «Шкала академической мотивации» (авторы Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин), «Шкала прокрастинации» К. Лей в адаптации Я. И. Варваричевой, тест М. Снайдера «Самоконтроль в общении».

Результаты исследования. К проблемному пользованию социальными сетями белорусами и россиянами следует добавить обратную взаимосвязь зависимости от соцсетей с мотивацией достижения и ее прямые взаимосвязи с прокрастинацией, самоконтролем в общении, интроецированной и экстеральной мотивацией и смартфон-аддикцией. У представителей этих этносов идентичны взаимосвязи между зависимостью от социальных сетей, прокрастинацией, мотивацией к учебе и самоконтролем в общении.

Заключение. В целом полученные результаты означают негативные взаимосвязи зависимости россиян и белорусов от социальных сетей с мотивацией к учебе и с качеством общения. При имеющихся различиях в менталитете белорусов и россиян выявленные совпадения связей (соответствующие полученным ранее зарубежным результатам) служат еще одним свидетельством того, что цифровизация является общезначимым для всей цивилизации явлением, нивелирующим различия в менталитетах. Практическое значение полученных результатов состоит в возможности их использования в разъяснительной работе среди учащихся, их родителей, педагогов, психологов учреждений образования об опасности попадания в зависимость от социальных сетей ввиду ее прямых взаимосвязей с прокрастинацией и снижением мотивации к учебе.

Ключевые слова: проблемное использование социальных сетей, зависимость от социальных сетей, прокрастинация, мотивация к учебе, самоконтроль в общении, смартфон-аддикция, россияне, белорусы

Research article

Relationships between problematic social media use, academic motivation, procrastination and self-control in communication among Belarusians and Russians

V. P. Sheinov^{✉1}, V. O. Ermak²¹ Republican Institute of Higher School, 15 Moskovskaya Str., Minsk 220007, Republic of Belarus² Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics,
6 P. Brovki Str., Minsk 220013, Republic of Belarus

For citation: Sheinov, V. P., Ermak, V. O. (2024) Relationships between problematic social media use, academic motivation, procrastination and self-control in communication among Belarusians and Russians. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 314–328. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-314-328> EDN [XUFMEJ](https://www.edn.org/XUFMEJ)

Received 20 May 2024; **reviewed** 6 June 2024; **accepted** 6 June 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © V. P. Sheinov, V. O. Ermak (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Introduction. There are established connections between social media addiction and signs of psychological ill-being. This led scholars to introduce the construct ‘problematic use of social media’, which includes social media addiction (as the cause) and problems generated by this addiction. Foreign studies found that social media addiction negatively correlates with academic performance. Our article identifies and analyzes the relationships between social media addiction, procrastination, academic motivation and self-control in communication among Belarusians and Russians.

Materials and Methods. The study involved 3379 subjects: 1014 Russians and 2365 Belarusians. We used Social Media Addiction Questionnaire (V. P. Sheinov, A. S. Devitsyn), the short version of Smartphone Addiction Questionnaire (V. P. Sheinov), Academic Motivation Scale (T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin), Procrastination Scale (K. Lei, adapted by Ya. I. Varvaricheva) and Self-Monitoring Scale (M. Snyder).

Results. Among Belarusians and Russians, the problematic use of social media includes a negative correlation of social media addiction with achievement motivation and a direct relationship of social media addiction with procrastination, self-control in communication, introjected and external motivation and smartphone addiction. Belarusians and Russians have similar correlations.

Conclusions. In general, we established a negative relationship of social media addiction with academic motivation and the quality of communication in Russians and Belarusians. While Belarusians and Russians have different mentality, the identified coincidences of correlations (which confirm similar results obtained in foreign studies) serve as further evidence that digitalization has general significance for the entire civilization and that its effects transcend mentality differences. The results can be used to inform students, their parents, teachers and psychologists of educational institutions about the danger of social media addiction due to its direct relationship with procrastination and decreased academic motivation.

Keywords: problematic social media use, social media addiction, procrastination, academic motivation, self-control in communication, smartphone addiction, Belarusians, Russians

Введение

Активное пользование социальными сетями нередко формирует зависимость от них. В зарубежных исследованиях установлено, что эта зависимость негативно коррелирует с успехами в учебе (Шейнов 2021b), а в отечественных работах выявлены ее обратные взаимосвязи с асертивностью и прямые корреляции с нарциссизмом, импульсивностью, смартфон-аддикцией (Шейнов, Девицын 2022). Эти и многие другие негативные проявления обусловили

появление феномена «проблемное использование социальных сетей», представляющего вкуче зависимость от соцсетей (как причину) и порождаемые данной зависимостью проблемы.

Европейская исследовательская группа “European network for problematic usage of the Internet” предлагает следующее определение (Fineberg et al. 2022): проблемное использование социальных сетей (PUSM) — длительно текущее состояние потери контроля при использовании социальными сетями.

Изучение связей зависимости от соцсетей способствует обнаружению связанных с ней проблем.

Установлено, что проблемное пользование соцсетями связано с состоянием *тревоги* (O'Rourke 2019) и со *стрессом* (Arrivillaga et al. 2022).

В проблемное пользование социальными сетями входит отрицательная связь со *здоровьем* (Marino et al. 2020) и *здоровым образом жизни* (Lenzi et al. 2023), а также положительная корреляция с *проблемами психического здоровья* (Ahmed et al. 2022; Tsilosani et al. 2023; Zhou et al. 2023), *психологическим дистрессом* (Chang et al. 2022), *психологическим неблагополучием* (Hylkilä et al. 2023), *негативными нейробиологическими факторами* (Tereshchenko 2023) и *импульсивностью* (Lewin et al. 2023). Выявлено, что и *удовлетворенность семейной жизнью* отрицательно коррелирует с проблемным использованием социальными сетями (Savci et al. 2022).

В многонациональном исследовании, включившем 39 стран, установлено, что более проблемные пользователи социальных сетей на 11 % чаще других имели *избыточный вес/ожирение* (Oduro et al. 2023).

Проблемное пользование социальными сетями взаимосвязано со *снижением успехов в учебе* (Alhusban et al. 2022) и с *прокрастинацией* (Wartberg et al. 2021).

Обнаружен ряд *предикторов* проблемного пользования социальными сетями. Самыми сильными предикторами являются высокая интенсивность общения в электронных СМИ и предпочтение контактов в онлайн непосредственному общению вживую. Из предикторов, связанных с социальной поддержкой, *кибербуллинг* является самым сильным предиктором. Другие предикторы: *воспринимаемый стресс* и *психосоматические жалобы*. *Возраст* отрицательно прогнозирует проблемное пользование социальными сетями (van Duin et al. 2021), а *нейротизм* — предсказывает положительно (Alshakhsi et al. 2023).

Положительно прогнозируют проблемное пользование социальными сетями внутриличностные мотивы (высокая склонность к аффилиации, коммуникативная компетентность, психологическое неблагополучие, неудовлетворенность жизнью), негативные аффекты, ежедневное использование социальных сетей, и отрицательно прогнозируют положительные аффекты (Schivinski et al. 2020).

Девочки (и женщины в целом) сообщают о большем количестве симптомов проблемного пользования социальными сетями (и Интернетом). *Чрезмерная материнская и отцовская*

опека в значительной степени связаны с проблемным использованием социальными сетями. *Отцовская забота* уменьшает, а *чрезмерная материнская опека* значительно увеличивает проблемное пользование Интернетом. Проблемное пользование Интернетом и проблемное пользование социальными сетями — это не одно и то же; они различаются (в частности) своими связями с аспектами родительской привязанности (Koronczai et al. 2020).

В целом имеется высокозначимая положительная связь проблемного пользования социальными сетями с проблемным использованием *смартфоном* (Marino et al. 2021; Servidio et al. 2022) и с проблемным использованием *Интернетом* (Koronczai et al. 2020; Yıldız Durak 2020). Поэтому неудивительно, что эти три проблемных конструкта обладают многими сходными связями.

Среди неблагоприятных проявлений проблемного пользования социальными сетями, выявленными зарубежными исследователями, присутствует прямая взаимосвязь зависимости от соцсетей с прокрастинацией и ухудшением успеваемости (Шейнов 2021b). С увеличением зависимости от соцсетей увеличивается и прокрастинация (Suárez-Perdomo et al. 2022).

Выявлена отрицательная взаимосвязь прокрастинации с академической успеваемостью учащихся (Caratiquit, Caratiquit 2023). Зависимость от соцсетей связана как с академической прокрастинацией, так и с более низкой академической успеваемостью среди студентов (Anierobi et al. 2021). Эта зависимость увеличивает прокрастинацию в учебе и отрицательно влияет на успехи в учебе (Üztemur 2020). Количество часов ежедневного использования социальных сетей положительно взаимосвязано с академической прокрастинацией (Al Shaibani 2020).

В исследовании Ф. М. Аленази показано, что академическая прокрастинация оказывает пагубное влияние на *достижения студентов в учебе* (Alenazi 2023).

Зависимость от соцсетей не только оказывает негативное влияние на *успеваемость*, но в некоторых случаях приводила к провалу в учебе (Alkaabi et al. 2017). Это обусловлено тем, что имеет место значимая обратная взаимосвязь между академической успеваемостью и уровнем использования социальных сетей ($r = -0,245, p = 0,001$) (Arian et al. 2018).

Выявлена отрицательная взаимосвязь зависимости от соцсетей с *академической мотивацией* (Widyana, Purnamasari 2020) и мотивационными убеждениями (Thomas 2018). В целом индивиды с высоким уровнем проблемного

использования Интернета имеют более низкую мотивацию к учебе (Truzoli et al. 2020).

В ряде зарубежных публикаций показаны положительные связи *самоконтроля в общении* с зависимостью от социальных сетей (Dogan et al. 2019; Kleinbaum et al. 2015; Pornsakulvanich 2018; Sahranç, Duç Urhan 2021; Varnali, Toker 2015).

Цель исследования: обнаружение и анализ взаимосвязей между зависимостью от социальных сетей, академической мотивацией, прокрастинацией и самоконтролем в общении у белорусов и россиян.

Совместное изучение зависимости от социальных сетей, академической мотивации, прокрастинации и самоконтроля в общении объясняется тем, что они весьма актуальны для всех обучающихся (школьников, студентов, слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки) и (предположительно) коррелируют между собой. Наблюдаемые на практике взаимосвязи увлечения социальными сетями с прокрастинацией, качеством учебы и общения вызывают особую озабоченность педагогов и родителей.

Общее теоретическое предположение состоит в том, что уровень зависимости от соцсетей имеет обратную связь с внутренней мотивацией и уровнем субъектности молодых людей.

Метод

Сбор данных осуществлен посредством онлайн-тестирования испытуемых с помощью Google Форм. Методология сбора данных в двух странах была идентичной. Одни и те же опросники предъявлялись белорусским и российским респондентам на русском языке.

Испытуемыми ($N = 3379$) являлись россияне и белорусы: 1014 россиян ($M_{взр} = 19,46$, $SD = 4,02$) — 668 женщин и 346 мужчин и 2365 белорусов ($M_{взр} = 21,05$, $SD = 9,87$) — 1310 женщин и 1055 мужчин.

Методики исследования. В исследовании использованы короткая версия опросника зависимости от смартфона (Шейнов 2021а), опросник зависимости от социальных сетей (Шейнов, Девицын 2021b), опросник «Шкала академической мотивации» (Гордеева и др. 2014) «Шкала прокрастинации» К. Лей в адаптации Я. И. Варваричевой (Варваричева 2010); тест М. Снайдера «Самоконтроль в общении» (Райгородский 2022, 558–559).

Результаты и их обсуждение

Установлено, что все изучаемые в настоящем исследовании переменные имеют распределения, отличные от нормального. Поэтому взаимосвязи выявлялись корреляцией r Кендалла.

Были вычислены и корреляции Пирсона, поскольку сопоставление значимости корреляций Пирсона и Кендалла позволяет определить не только истинные пределы для величины взаимосвязей, но и определить характер этих взаимосвязей — линейные они или нелинейные.

1. Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с прокрастинацией, самоконтролем в общении и зависимостью от смартфона

Корреляции Кендалла в таблице 1 показывают положительные взаимосвязи зависимости россиян и белорусов от соцсетей с прокрастинацией, самоконтролем в общении и смартфон-аддикцией.

Женская зависимость от соцсетей в целом выражена значительно сильнее (Шейнов 2021b), поэтому необходимо удостовериться в наличии аналогичных связей у женщин и у мужчин (табл. 2 и 3).

Из таблиц 2 и 3 следует, что у российских и белорусских мужчин и женщин имеются прямые взаимосвязи зависимости от соцсетей с самоконтролем в общении, прокрастинацией и смартфон-аддикцией.

Табл. 1. Взаимосвязи зависимости от соцсетей с прокрастинацией, самоконтролем в общении и смартфон-аддикцией (мужчины и женщины)

Выборка	Корреляции	Смартфон-аддикция	Прокрастинация	Самоконтроль в общении
Беларусь N = 2364	r	0,538	0,185	0,103
	p	0,000	0,000	0,000
Россия N = 1014	r	0,507	0,220	0,082
	p	0,000	0,000	0,000

Примечание. В таблицах 1–6 отмечены (полужирным) статистически значимые показатели корреляций.

Table 1. Relationships of social media addiction with procrastination, self-control in communication and smartphone addiction (men and women)

Sample	Correlations	Smartphone addiction	Procrastination	Self-control in communication
Belarus N = 2364	τ	0.538	0.185	0.103
	p	0.000	0.000	0.000
Russia N = 1014	τ	0.507	0.220	0.082
	p	0.000	0.000	0.000

Note: Tables 1–6 indicate statistically significant correlations (in bold).

Табл. 2. Взаимосвязи зависимости от соцсетей с прокрастинацией, самоконтролем в общении и смартфон-аддикцией (женщины)

Выборка	Корреляции	Зависимость от смартфона	Прокрастинация	Самоконтроль в общении
Беларусь N = 2364	τ	0,528	0,176	0,079
	p	0,000	0,000	0,000
Россия N = 1014	τ	0,472	0,215	0,084
	p	0,000	0,000	0,000

Table 2. Relationships of social media addiction with procrastination, self-control in communication and smartphone addiction (women)

Sample	Correlations	Smartphone addiction	Procrastination	Self-control in communication
Belarus N = 2364	τ	0.528	0.176	0.079
	p	0.000	0.000	0.000
Russia N = 1014	τ	0.472	0.215	0.084
	p	0.000	0.000	0.000

Табл. 3. Взаимосвязи зависимости от соцсетей с прокрастинацией, самоконтролем в общении и смартфон-аддикцией (мужчины)

Выборка	Корреляции	Зависимость от смартфона	Прокрастинация	Самоконтроль в общении
Беларусь N = 2364	τ	0,512	0,08	0,081
	p	0,000	0,001	0,000
Россия N = 1014	τ	0,525	0,181	0,096
	p	0,000	0,000	0,014

Table 3. Relationships of social media addiction with procrastination, self-control in communication and smartphone addiction (men)

Sample	Correlations	Smartphone addiction	Procrastination	Self-control in communication
Belarus N = 2364	τ	0.512	0.08	0.081
	p	0.000	0.001	0.000
Russia N = 1014	τ	0.525	0.181	0.096
	p	0.000	0.000	0.014

Показанная в таблицах 2 и 3 прямая взаимосвязь зависимости от соцсетей с *прокрастинацией* подтверждает результаты, представленные ранее в зарубежных публикациях (Шейнов 2021b; Шейнов, Девицын 2021a; Anierobi et al. 2021; Caratiquit, Caratiquit 2023; Suárez-Perdomo et al. 2022; Üztemur 2020).

Полученная нами положительная взаимосвязь зависимости от социальных сетей с *самоконтролем в общении* соотносится с аналогичным результатом, показанным в зарубежных публикациях (Dogan et al. 2019; Kleinbaum et al. 2015; Pornsakulvanich 2018; Sahranç, Duç Urhan 2021; Varnali, Toker 2015).

Индивиды с высоким самоконтролем в общении всегда следят за собой, хорошо ориентируются в ситуации (как лучше себя вести), контролируют свою речь и невербальные проявления для достижения желаемого эффекта в общении с другими людьми.

По нашему мнению, прямая взаимосвязь зависимости от соцсетей с самоконтролем в общении имеет источником то, что социальные сети являются своеобразной «ярмаркой тщеславия», площадкой для демонстрации своих успехов. А это не способствует открытости и непосредственности контактов.

Прямая связь зависимости от соцсетей со смартфон-аддикцией соответствует полученному ранее результату (Шейнов 2021b).

Обнаруженные незначительные различия во взаимосвязях зависимости от соцсетей с изучаемыми личностными качествами белорусов и россиян, возможно, связаны с разницей в сред-

нем возрасте выборок представителей этих национальностей и различиями в менталитете белорусов и россиян.

2. Взаимосвязи зависимости от соцсетей с мотивацией к учебе

Показанные в таблице 4 положительные взаимосвязи зависимости от соцсетей с интроецированной и экстернальной мотивациями и отрицательные — с познавательной и мотивацией достижения в целом свидетельствуют о негативной связи этой зависимости с мотивацией к обучению.

Это соотносится с установленной ранее значимой отрицательной взаимосвязью зависимости от соцсетей с академической мотивацией (Truzoli et al. 2020; Widiana, Purnamasari 2020) и мотивационными убеждениями (Thomas 2018).

Поскольку результаты тестирования в данном исследовании подтвердили, что зависимость от соцсетей у женщин в целом выражена значительно сильнее, проверим справедливость сделанных выше выводов отдельно для женщин и для мужчин.

Таблица 5 представляет, в основном, те же результаты, что и таблица 4, но в отличие от объединенной выборки женщин и мужчин обнаруживает нелинейную связь зависимости от соцсетей белорусок и *познавательной мотивацией* (корреляция Пирсона, фиксирующая линейную связь, статистически незначима, а корреляция Кендалла статистически значима, $p = 0,005$).

Табл. 4. Взаимосвязи зависимости от соцсетей с мотивацией к учебе (мужчины и женщины)

Выборка	Корреляции	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация
Беларусь N = 2364	τ	-0,069	-0,107	0,098	0,243
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Россия N = 1014	τ	-0,041	-0,115	0,100	0,178
	p	0,066	0,000	0,000	0,000

Table 4. Relationships between social media addiction and academic motivation (men and women)

Sample	Correlations	Cognitive motivation	Achievement motivation	Introjected motivation	External motivation
Belarus N = 2364	τ	-0.069	-0.107	0.098	0.243
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Russia N = 1014	τ	-0.041	-0.115	0.100	0.178
	p	0.066	0.000	0.000	0.000

Табл. 5. Взаимосвязи зависимости от соцсетей с мотивацией к учебе (женщины)

Выборка	Корреляции	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация
Беларусь N = 2364	τ	-0,054	-0,099	0,105	0,235
	p	0,005	0,000	0,000	0,000
Россия N = 1014	τ	-0,077	-0,140	0,085	0,189
	p	0,005	0,000	0,002	0,000

Table 5. Relationships between social media addiction and academic motivation (women)

Sample	Correlations	Cognitive motivation	Achievement motivation	Introjected motivation	External motivation
Belarus N = 2364	τ	-0.054	-0.099	0.105	0.235
	p	0.005	0.000	0.000	0.000
Russia N = 1014	τ	-0.077	-0.140	0.085	0.189
	p	0.005	0.000	0.002	0.000

Таблица 6 показывает, что у российских мужчин, в отличие от белорусских мужчин, взаимосвязь с познавательной мотивацией статистически незначима, остальные переменные обладают теми же связями, что и у женщин.

Из таблиц 4, 5 и 6 следует, что зависимость от социальных сетей мужчин и женщин негативно взаимосвязана с мотивацией достижения и положительно — с экстернальной и интроецированной мотивациями. Причем у мужчин-белорусов взаимосвязь с познавательной мотивацией линейная, у белорусок — нелинейная,

а у мужчин-россиян в отличие от белорусских мужчин взаимосвязь с познавательной мотивацией статистически незначима.

3. Взаимосвязи между мотивацией к учебе, прокрастинацией и самоконтролем в общении у белорусов и россиян

Таблицы 7 и 8 показывают совпадающие по направленности корреляции между компонентами мотивации к учебе, прокрастинацией и самоконтролем в общении у белорусов и россиян.

Табл. 6. Взаимосвязи зависимости от соцсетей с мотивацией к учебе (мужчины)

Выборка	Корреляции	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация
Беларусь N = 2364	τ	-0,098	-0,122	0,087	0,263
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Россия N = 1014	τ	-0,045	-0,009	0,083	0,228
	p	0,242	0,014	0,027	0,000

Table 6. Relationships between social media addiction and academic motivation (men)

Sample	Correlations	Cognitive motivation	Achievement motivation	Introjected motivation	External motivation
Belarus N = 2364	τ	-0.098	-0.122	0.087	0.263
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Russia N = 1014	τ	-0.045	-0.009	0.083	0.228
	p	0.242	0.014	0.027	0.000

Табл. 7. Взаимосвязи между мотивацией к учебе, прокрастинацией и самоконтролем в общении белорусов

	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация	Прокрастинация	Самоконтроль в общении
Познавательная мотивация	1,000	0,569**	0,330**	-0,066**	0,180**	-0,028
Мотивация достижения	0,569**	1,000	0,146**	-0,113**	0,151**	-0,047**
Интроецированная мотивация	0,330**	0,146**	1,000	0,326**	0,200**	0,046**
Экстернальная мотивация	-0,066**	-0,113**	0,326**	1,000	0,130**	0,118**
Прокрастинация	0,180**	0,151**	0,200**	0,130**	1,000	0,117**
Самоконтроль в общении	-0,028	-0,047**	0,046**	0,118**	0,117**	1,000

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

Table 7. Relationships between academic motivation, procrastination and self-control in communication among Belarusians

	Cognitive motivation	Achievement motivation	Introjected motivation	External motivation	Procrastination	Self-control in communication
Cognitive motivation	1.000	0.569**	0.330**	-0.066**	0.180**	-0.028
Achievement motivation	0.569**	1.000	0.146**	-0.113**	0.151**	-0.047**
Introjected motivation	0.330**	0.146**	1.000	0.326**	0.200**	0.046**
External motivation	-0.066**	-0.113**	0.326**	1.000	0.130**	0.118**
Procrastination	0.180**	0.151**	0.200**	0.130**	1.000	0.117**
Self-control in communication	-0.028	-0.047**	0.046**	0.118**	0.117**	1.000

Note: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Табл. 8. Взаимосвязи между мотивацией к учебе, прокрастинацией и самоконтролем в общении россиян

	Познавательная мотивация	Мотивация достижения	Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация	Прокрастинация	Самоконтроль в общении
Познавательная мотивация	1,000	0,552**	0,246**	-0,164**	0,060**	-0,028
Мотивация достижения	0,552**	1,000	0,008	-0,258**	0,013	-0,023
Интроецированная мотивация	0,246**	0,008	1,000	0,313**	0,133**	0,009
Экстернальная мотивация	-0,164**	-0,258**	0,313**	1,000	0,136**	0,046
Прокрастинация	0,060**	0,013	0,133**	0,136**	1,000	0,101**
Самоконтроль в общении	-0,028	-0,023	0,009	0,046	0,101**	1,000

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

Table 8. Relationships between academic motivation, procrastination and self-control in communication among Russians

	Cognitive motivation	Achievement motivation	Introjected motivation	External motivation	Procrastination	Self-control in communication
Cognitive motivation	1.000	0.552**	0.246**	-0.164**	0.060**	-0.028
Achievement motivation	0.552**	1.000	0.008	-0.258**	0.013	-0.023
Introjected motivation	0.246**	0.008	1.000	0.313**	0.133**	0.009
External motivation	-0.164**	-0.258**	0.313**	1.000	0.136**	0.046
Procrastination	0.060**	0.013	0.133**	0.136**	1.000	0.101**
Self-control in communication	-0.028	-0.023	0.009	0.046	0.101**	1.000

Note: ** p < 0.01, * p < 0.05

Таким образом, у белорусов и россиян выявлены взаимосвязи между зависимостью от соцсетей, мотивацией к учебе, прокрастинацией и самоконтролем в общении.

Выводы

Установлено, что у белорусов и россиян проблемное пользование соцсетями прямо взаимосвязано с зависимостью от соцсетей, прокрастинацией, самоконтролем в общении, интроецированной и экстернальной мотивацией и смартфон-аддикцией и отрицательно коррелирует с мотивацией достижения. У белорусских мужчин взаимосвязь зависимости от соцсетей с познавательной мотивацией линейная, а у женщин — нелинейная, при этом у мужчин россиян, в отличие от мужчин белорусов, корреляция с познавательной мотивацией статистически незначима.

У россиян и белорусов совпадают все взаимосвязи между зависимостью от социальных сетей, прокрастинацией, мотивацией к учебе и самоконтролем в общении.

Установленные связи зависимости россиян и белорусов от соцсетей с самоконтролем в общении, прокрастинацией и смартфон-аддикцией соответствуют аналогичным зарубежным результатам.

При имеющихся различиях в менталитете белорусов и россиян выявленные совпадения связей зависимости от соцсетей с качествами и свойствами белорусов и россиян (соответствующие полученным ранее зарубежным результатам) служат еще одним свидетельством того, что цифровизация является общезначимым

для всей цивилизации явлением, нивелирующим различия в менталитетах.

Полученные результаты показывают отрицательные связи зависимости россиян и белорусов от соцсетей с мотивацией к учебе и с качеством общения.

Практическое значение полученных результатов состоит в возможности их использования в разъяснительной работе среди учащихся, их родителей, педагогов, психологов учреждений образования об опасности попадания в зависимость от социальных сетей ввиду ее прямых взаимосвязей с прокрастинацией и снижением мотивации к учебе.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the study followed the ethical principles stipulated for research involving humans and animals.

Вклад авторов

Постановка задач исследования, формулирование рабочих гипотез, подготовка методического инструментария, обработка данных, их интерпретация, написание текста статьи были проведены В. П. Шейновым. Размещение опросников на Google Формы и рассылка результатов тестирования респондентам осуществлены А. О. Ермаком.

Author Contributions

V. P. Sheinov — formulating research objectives, formulating the working hypotheses, preparing methodological tools, data processing, data interpretation, writing the manuscript.

A. O. Ermak — uploading the questionnaires to Google Forms, sending the results of the online survey to the respondents.

Благодарности

Выражаем нашу признательность доктору психологических наук, доценту Нине Аркадьевне Низовских (Вятский государственный университет) за помощь, оказанную ею на начальной стадии исследования.

Acknowledgment

We express our gratitude to Associate Professor Nina Arkadyevna Nizovskikh Doctor of Sciences (Psychology), Vyatka State University, for her assistance at the initial stage of the study.

Литература

- Варваричева, Я. И. (2010) Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*, № 3, с. 121–130. EDN: [PYHJSL](#)
- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Осин, Е. Н. (2014) Опросник «Шкалы академической мотивации». *Психологический журнал*, т. 35, № 4, с. 96–107. EDN: [SJVWLN](#)
- Райгородский, Д. Я. (ред.). (2022) *Практическая психодиагностика. Методики и тесты*. Самара: Бахрах-М, 672 с.
- Шейнов, В. П. (2021a) Короткая версия опросника «Шкала зависимости от смартфона». *Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда*, т. 6, № 1, с. 97–115. EDN: [NXXRXQ](#)
- Шейнов, В. П. (2021b) Зависимость от социальных сетей и характеристики личности: обзор исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 18, № 3, с. 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021a) Взаимосвязи зависимости от социальных сетей с психическими состояниями и свойствами ее жертв. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 4, с. 566–573. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-71>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2021b) Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей. *Системная психология и социология*, № 2 (38), с. 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04>
- Шейнов, В. П., Девицын, А. С. (2022) Взаимосвязь зависимости от социальных сетей и признаков психологического неблагополучия. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 7, № 2 (26), с. 83–106. https://doi.org/10.38098/ipran.sep_2022_26_2_04
- Ahmed, O., Sultana, T., Alam, N. et al. (2022) Problematic social media use, personality traits, and mental health among Bangladeshi university students. *Journal of Technology in Behavioral Science*, vol. 7, no. 2, pp. 183–191. <https://doi.org/10.1007/s41347-021-00235-1>
- Al Shaibani, M. H. (2020) Academic procrastination among university students in Saudi Arabia and its association with social media addiction. *Psychology and Education Journal*, vol. 57, no. 8, pp. 1118–1124.
- Alenazi, F. M. (2023) The relation between academic procrastination and student's achievement — a quantitative study among female students at Jouf University. *Information Sciences Letters*, vol. 12, no. 5, pp. 2075–2087. <https://doi.org/10.18576/isl/120545>
- Alhusban, A., Mismar, T., Al Husban, A., Alzoubi, K. H. (2022) Problematic social media use and academic performance among university students: An evaluation from the Middle East. *The Open Nursing Journal*, vol. 16, no. 1, article E187443462207050. <https://doi.org/10.2174/18744346-v16-e2207050>
- Alkaabi, S. A., Albion, P., Redmond, P. (2017) Social network misuse in the classroom and its impact on male student motivation in UAE tertiary education. *IAFOR Journal of Education*, vol. 5, no. SI, pp. 115–131. <https://doi.org/10.22492/ije.5.si.05>
- Alshakhsi, S., Babiker, A., Montag, C., Ali, R. (2023) On the association between personality, fear of missing out (FoMO) and problematic social media use tendencies in European and Arabian samples. *Acta Psychologica*, vol. 240, article 104026. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104026>

- Anierobi, E. I., Etodike, C. E., Okeke, N. U., Ezennaka, A. O. (2021) Social media addiction as correlates of academic procrastination and achievement among undergraduates of Nnamdi Azikiwe University Awka, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, vol. 10, no. 3, pp. 20–33. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i3/10709>
- Arian, M., Bagher, O. M., Amini, Z. et al. (2018) The relationship between internet addiction and social network with academic motivation in students, Bojnord University of Medical Science. *Journal of Nursing Education*, vol. 7, no. 2, pp. 62–69.
- Arrivillaga, C., Rey, L., Extremera, N. (2022) A mediated path from emotional intelligence to problematic social media use in adolescents: The serial mediation of perceived stress and depressive symptoms. *Addictive Behaviors*, vol. 124, article 107095. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107095>
- Caratiquit, K. D., Caratiquit, L. J. C. (2023) Influence of social media addiction on academic achievement in distance learning: Intervening role of academic procrastination. *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 24, no. 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.17718/tojde.1060563>
- Chang, C.-W., Huang, R.-Y., Strong, C. et al. (2022) Reciprocal relationships between problematic social media use, problematic gaming, and psychological distress among university students: A 9-month longitudinal study. *Frontiers in Public Health*, vol. 10, article 858482. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.858482>
- Dogan, H., Norman, H., Alrobai, A. et al. (2019) A web-based intervention for social media addiction disorder management in higher education: Quantitative survey study. *Journal of Medical Internet Research*, vol. 21, no. 10, article e14834. <https://doi.org/10.2196/14834>
- Fineberg, N. A., Menchón, J. M., Hall, N. et al. (2022) Advances in problematic usage of the internet research — a narrative review by experts from the European network for problematic usage of the internet. *Comprehensive Psychiatry*, vol. 118, article 152346. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152346>
- Hylkilä, K., Männikkö, N., Castrén, S. et al. (2023) Association between psychosocial well-being and problematic social media use among Finnish young adults: A cross-sectional study. *Telematics and Informatics*, vol. 81, article 101996. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101996>
- Kleinbaum, A. M., Jordan, A. H., Audia, P. G. (2015) An altercentric perspective on the origins of brokerage in social networks: How perceived empathy moderates the self-monitoring effect. *Organization Science*, vol. 26, no. 4, pp. 1226–1242. <https://doi.org/10.1287/orsc.2014.0961>
- Koronczai, B., Urbán, R., Demetrovics, Z. (2020) Parental bonding and problematic internet or social media use among adolescents. *Psychiatria Hungarica*, vol. 35, no. 1, pp. 73–80. PMID: 31854325
- Lenzi, M., Elgar, F. J., Marino, C. et al. (2023) Can an equal world reduce problematic social media use? Evidence from the health behavior in school-aged children study in 43 countries. *Information, Communication & Society*, vol. 26, no. 14, pp. 2753–2774. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2109981>
- Lewin, K. M., Kaur, A., Meshi, D. (2023) Problematic social media use and impulsivity. *Current Addiction Reports*, vol. 10, no. 3, pp. 553–562. <https://doi.org/10.1007/s40429-023-00495-2>
- Marino, C., Canale, N., Melodia, F. et al. (2021) The overlap between problematic smartphone use and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports*, vol. 8, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1007/s40429-021-00398-0>
- Marino, C., Lenzi, M., Canale, N. et al. (2020) Problematic social media use: Associations with health complaints among adolescents. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, vol. 56, no. 4, pp. 514–521. https://doi.org/10.4415/ANN_20_04_16
- Oduro, M. S., Katey, D., Morgan, A. K., Pehrah, P. (2023) Problematic social media use and overweight/obesity: Explanatory pathway analysis of 124 667 in-school adolescents in 39 high-income countries. *Pediatric Obesity*, vol. 18, no. 11, article e13073. <https://doi.org/10.1111/ijpo.13073>
- O'Rourke, A. (2019) *Problematic social media use and depression/anxiety: The moderating role of social safeness. PhD dissertation (Psychology)*. Dublin, National College of Ireland, 46 p.
- Pornsakulvanich, V. (2018) Excessive use of Facebook: The influence of self-monitoring and Facebook usage on social support. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, vol. 39, no. 1, pp. 116–121. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.02.001>
- Sahranç, Ü., Duç Urhan, E. (2021) A study on the relationship between social media addiction and self-regulation processes among university students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, vol. 8, no. 4, pp. 96–109. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.546>
- Savci, M., Akat, M., Ercengiz, M. et al. (2022) Problematic social media use and social connectedness in adolescence: The mediating and moderating role of family life satisfaction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 20, pp. 2086–2102. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00410-0>
- Schivinski, B., Brzozowska-Woś, M., Stansbury, E. et al. (2020) Exploring the role of social media use motives, psychological well-being, self-esteem, and affect in problematic social media use. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 617140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.617140>
- Servidio, R., Koronczai, B., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z. (2022) Problematic smartphone use and problematic social media use: The predictive role of self-construal and the mediating effect of fear missing out. *Frontiers in Public Health*, vol. 10, article 814468. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.814468>

- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., Garcés-Delgado, Y. (2022) Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, vol. 181, article 104459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Tereshchenko, S. Yu. (2023) Neurobiological risk factors for problematic social media use as a specific form of Internet addiction: A narrative review. *World Journal of Psychiatry*, vol. 13, no. 5, pp. 160–173. <https://doi.org/10.5498/wjpv13.i5.160>
- Thomas, D. (2018) Motivational beliefs, social media addiction, and interpersonal communication skill among international students in Thailand. *International Forum*, vol. 21, no. 2, pp. 153–169.
- Truzoli, R., Viganò, C., Galmozzi, P. G., Reed, P. (2020) Problematic internet use and study motivation in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 36, no. 4, pp. 480–486. <https://doi.org/10.1111/jcal.12414>
- Tsilosani, A., Chan, K., Steffens, A. et al. (2023) Problematic social media use is associated with depression and similar to behavioral addictions: Physiological and behavioral evidence. *Addictive Behaviors*, vol. 145, article 107781. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107781>
- Üztemur, S. (2020) The mediating role of academic procrastination behaviours in the relationship between pre-service social studies teachers' social media addiction and academic success. *International Journal of Education Technology & Scientific Research*, no. 11, pp. 63–101. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.112>
- Van Duin, C., Heinz, A., Willems, H. (2021) Predictors of problematic social media use in a nationally representative sample of adolescents in Luxembourg. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no. 22, article 11878. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211878>
- Varnali, K., Toker, A. (2015) Self-disclosure on social networking sites. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, vol. 43, no. 1, pp. 1–13. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.1.1>
- Wartberg, L., Thomasius, R., Paschke, K. (2021) The relevance of emotion regulation, procrastination, and perceived stress for problematic social media use in a representative sample of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, vol. 121, article 106788. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106788>
- Widyana, R., Purnamasari, S. E. (2020) Do fear of missing-out mediated by social media addiction influence academic motivation among emerging adulthood? *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, vol. 9, no. 3, pp. 259–275.
- Yıldız Durak, H. (2020) Modeling of variables related to problematic internet usage and problematic social media usage in adolescents. *Current Psychology*, vol. 39, no. 4, pp. 1375–1387. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9840-8>
- Zhou, W., Yan, Z., Yang, Z., Hussain, Z. (2023) Problematic social media use and mental health risks among first-year Chinese undergraduates: A three-wave longitudinal study. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 14, article 1237924. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1237924>

References

- Ahmed, O., Sultana, T., Alam, N. et al. (2022) Problematic social media use, personality traits, and mental health among Bangladeshi university students. *Journal of Technology in Behavioral Science*, vol. 7, no. 2, pp. 183–191. <https://doi.org/10.1007/s41347-021-00235-1> (In English)
- Al Shaibani, M. H. (2020) Academic procrastination among university students in Saudi Arabia and its association with social media addiction. *Psychology and Education Journal*, vol. 57, no. 8, pp. 1118–1124. (In English)
- Alenazi, F. M. (2023) The relation between academic procrastination and student's achievement — a quantitative study among female students at Jouf University. *Information Sciences Letters. An International Journal*, vol. 12, no. 5, pp. 2075–2087. <https://doi.org/10.18576/isl/120545> (In English)
- Alhusban, A., Mismar, T., Al Husban, A., Alzoubi, K. H. (2022) Problematic Alhusban, A., Mismar, T., Al Husban, A., Alzoubi, K. H. (2022) Problematic social media use and academic performance among university students: An evaluation from the Middle East. *The Open Nursing Journal*, vol. 16, no. 1, article E187443462207050. <https://doi.org/10.2174/18744346-v16-e2207050> (In English)
- Alkaabi, S. A., Albion, P., Redmond, P. (2017) Social network misuse in the classroom and its impact on male student motivation in UAE tertiary education. *IAFOR Journal of Education*, vol. 5, no. SI, pp. 115–131. <https://doi.org/10.22492/ije.5.si.05> (In English)
- Alshakhsi, S., Babiker, A., Montag, C., Ali, R. (2023) On the association between personality, fear of missing out (FoMO) and problematic social media use tendencies in European and Arabian samples. *Acta psychologica*, vol. 240, article 104026. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104026> (In English)
- Anierobi, E. I., Etodike, C. E., Okeke, N. U., Ezennaka, A. O. (2021) Social media addiction as correlates of academic procrastination and achievement among undergraduates of Nnamdi Azikiwe University Awka, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, vol. 10, no. 3, pp. 20–33. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPE/v10-i3/10709> (In English)
- Arian, M., Bagher, O. M., Amini, Z. et al. (2018) The relationship between internet addiction and social network with academic motivation in students, Bojnord University of Medical Science. *Journal of Nursing Education*, vol. 7, no. 2, pp. 62–69. (In English)

- Arrivillaga, C., Rey, L., Extremera, N. (2022) A mediated path from emotional intelligence to problematic social media use in adolescents: The serial mediation of perceived stress and depressive symptoms. *Addictive Behaviors*, vol. 124, article 107095. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.107095> (In English)
- Caratiquit, K. D., Caratiquit, L. J. C. (2023) Influence of social media addiction on academic achievement in distance learning: Intervening role of academic procrastination. *Turkish Online Journal of Distance Education*, vol. 24, no. 1, pp. 1–19. <https://doi.org/10.17718/tojde.1060563> (In English)
- Chang, C.-W., Huang, R.-Y., Strong, C. et al. (2022) Reciprocal relationships between problematic social media use, problematic gaming, and psychological distress among university students: A 9-month longitudinal study. *Frontiers in Public Health*, vol. 10, article 858482. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.858482> (In English)
- Dogan, H., Norman, H., Alrobai, A. et al. (2019) A web-based intervention for social media addiction disorder management in higher education: Quantitative survey study. *Journal of Medical Internet Research*, vol. 21, no. 10, article e14834. <https://doi.org/10.2196/14834> (In English)
- Fineberg, N. A., Menchón, J. M., Hall, N. et al. (2022) Advances in problematic usage of the internet research — a narrative review by experts from the European network for problematic usage of the internet. *Comprehensive Psychiatry*, vol. 118, article 152346. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152346> (In English)
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Osin, E. N. (2014) Oprosnik “Shkaly akademicheskoy motivatsii” [“Academic motivation scale” questionnaire]. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 35, no. 4, pp. 96–107. EDN: SJVWLN (In Russian)
- Hylkilä, K., Männikkö, N., Castrén, S. et al. (2023) Association between psychosocial well-being and problematic social media use among Finnish young adults: A cross-sectional study. *Telematics and Informatics*, vol. 81, article 101996. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101996> (In English)
- Kleinbaum, A. M., Jordan, A. H., Audia, P. G. (2015) An altercentric perspective on the origins of brokerage in social networks: How perceived empathy moderates the self-monitoring effect. *Organization Science*, vol. 26, no. 4, pp. 1226–1242. <https://doi.org/10.1287/orsc.2014.0961> (In English)
- Koronczai, B., Urbán, R., Demetrovics, Z. (2020) Parental bonding and problematic internet or social media use among adolescents. *Psychiatria Hungarica*, vol. 35, no. 1, pp. 73–80. PMID: 31854325 (In English)
- Lenzi, M., Elgar, F. J., Marino, C. et al. (2023) Can an equal world reduce problematic social media use? Evidence from the health behavior in school-aged children study in 43 countries. *Information, Communication & Society*, vol. 26, no. 14, pp. 2753–2774. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2022.2109981> (In English)
- Lewin, K. M., Kaur, A., Meshi, D. (2023) Problematic social media use and impulsivity. *Current Addiction Reports*, vol. 10, no. 3, pp. 553–562. <https://doi.org/10.1007/s40429-023-00495-2> (In English)
- Marino, C., Canale, N., Melodia, F. et al. (2021) The overlap between problematic smartphone use and problematic social media use: A systematic review. *Current Addiction Reports*, vol. 8, pp. 469–480. <https://doi.org/10.1007/s40429-021-00398-0> (In English)
- Marino, C., Lenzi, M., Canale, N. et al. A. (2020) Problematic social media use: Associations with health complaints among adolescents. *Annali dell'Istituto Superiore di Sanità*, vol. 56, no. 4, pp. 514–521. https://doi.org/10.4415/ANN_20_04_16 (In English)
- Oduro, M. S., Katey, D., Morgan, A. K., Peprah, P. (2023) Problematic social media use and overweight/obesity: Explanatory pathway analysis of 124 667 in-school adolescents in 39 high-income countries. *Pediatric Obesity*, vol. 18, no. 11, article e13073. <https://doi.org/10.1111/ijpo.13073> (In English)
- O'Rourke, A. (2019) *Problematic social media use and depression/anxiety: The moderating role of social safeness. PhD dissertation (Psychology)*. Dublin, National College of Ireland, 46 p. (In English)
- Pornsakulvanich, V. (2018) Excessive use of Facebook: The influence of self-monitoring and Facebook usage on social support. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, vol. 39, no. 1, pp. 116–121. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.02.001> (In English)
- Rajgorodskij, D. Ya. (ed.). (2022) *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy [Practical psychodiagnosics. Methods and tests]*. Samara: Bakhrakh-M Publ., 672 p. (In Russian)
- Sahranç, Ü., Duç Urhan, E. (2021) A study on the relationship between social media addiction and self-regulation processes among university students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, vol. 8, no. 4, pp. 96–109. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.546> (In English)
- Savci, M., Akat, M., Ercengiz, M. et al. (2022) Problematic social media use and social connectedness in adolescence: The mediating and moderating role of family life satisfaction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, vol. 20, pp. 2086–2102. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00410-0> (In English)
- Schivinski, B., Brzozowska-Woś, M., Stansbury, E. et al. (2020) Exploring the role of social media use motives, psychological well-being, self-esteem, and affect in problematic social media use. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 617140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.617140> (In English)
- Servidio, R., Koronczai, B., Griffiths, M. D., Demetrovics, Z. (2022) Problematic smartphone use and problematic social media use: The predictive role of self-construal and the mediating effect of fear missing out. *Frontiers in Public Health*, vol. 10, article 814468. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.814468> (In English)

- Sheinov, V. P. (2021a) Korotkaya versiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” [Short version of the questionnaire “Scale of dependence on the smartphone”]. *Institut psikhologii rossijskoj akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda — Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, vol. 6, no. 1, pp. 97–115. EDN: [NXKRXQ](https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630) (In Russian)
- Sheinov, V. P. (2021b) Zavisimost’ ot sotsial’nykh setej i kharakteristiki lichnosti: Obzor issledovaniy [Social media addiction and personality: A review of research]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 18, no. 3, pp. 607–630. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-3-607-630> (In Russian).
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021a) Vzaimosvyazi zavisimosti ot sotsial’nykh setej s psikhicheskimi sostoyaniyami i svoystvami ee zhertv [Relationship between social media dependence and various personality traits and states]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii — The Herzen University Studies: Psychology in Education*, no. 4, pp. 566–573. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-71> (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2021b) Razrabotka nadezhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial’nykh setej [The development of a reliable and valid social media dependence questionnaire]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya — Systems Psychology and Sociology*, no. 2 (38), pp. 41–55. <https://doi.org/10.25688/2223-6872.2021.38.2.04> (In Russian)
- Sheinov, V. P., Devitsyn, A. S. (2022) Vzaimosvyaz’ zavisimosti ot sotsial’nykh setej i priznakov psikhologicheskogo neblagopoluchiya [Relationship of social media dependence with psychological adverse]. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Sotsial’naya i ekonomicheskaya psikhologiya — Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 7, no. 2 (26), pp. 83–106. <https://doi.org/10.38098/ipran.sep.2022.26.2.04> (In Russian)
- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., Garcés-Delgado, Y. (2022) Profiles of undergraduates’ networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, vol. 181, article 104459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459> (In English)
- Tereshchenko, S. Yu. (2023) Neurobiological risk factors for problematic social media use as a specific form of Internet addiction: A narrative review. *World Journal of Psychiatry*, vol. 13, no. 5, pp. 160–173. <https://doi.org/10.5498/wjp.v13.i5.160> (In English)
- Thomas, D. (2018) Motivational beliefs, social media addiction, and interpersonal communication skill among international students in Thailand. *International Forum*, vol. 21, no. 2, pp. 153–169. (In English)
- Truzoli, R., Viganò, C., Galmozzi, P. G., Reed, P. (2020) Problematic internet use and study motivation in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 36, no. 4, pp. 480–486. <https://doi.org/10.1111/jcal.12414> (In English)
- Tsilosani, A., Chan, K., Steffens, A. et al. (2023) Problematic social media use is associated with depression and similar to behavioral addictions: Physiological and behavioral evidence. *Addictive Behaviors*, vol. 145, article 107781. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2023.107781> (In English)
- Üztemur, S. (2020) The mediating role of academic procrastination behaviours in the relationship between pre-service social studies teachers’ social media addiction and academic success. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, no. 11, pp. 63–101. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.112> (In English)
- Van Duin, C., Heinz, A., Willems, H. (2021) Predictors of problematic social media use in a nationally representative sample of adolescents in Luxembourg. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no. 22, article 11878. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211878> (In English)
- Varnali, K., Toker, A. (2015) Self-disclosure on social networking sites. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, vol. 43, no. 1, pp. 1–13. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.1.1> (In English)
- Varvaricheva, Ya. I. (2010) Fenomen prokrastinatsii: problemy i perspektivy issledovaniya [The procrastination phenomenon: Problems and prospects for research]. *Voprosy Psikhologii*, no. 3, pp. 121–131. (In Russian)
- Wartberg, L., Thomasius, R., Paschke, K. (2021) The relevance of emotion regulation, procrastination, and perceived stress for problematic social media use in a representative sample of children and adolescents. *Computers in Human Behavior*, vol. 121, article 106788. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106788> (In English)
- Widyana, R., Purnamasari, S. E. (2020) Do fear of missing-out mediated by social media addiction influence academic motivation among emerging adulthood? *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, vol. 9, no. 3, pp. 259–275. (In English)
- Yıldız Durak, H. (2020) Modeling of variables related to problematic internet usage and problematic social media usage in adolescents. *Current Psychology*, vol. 39, no. 4, pp. 1375–1387. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9840-8> (In English)
- Zhou, W., Yang, Z., Hussain, Z. (2023) Problematic social media use and mental health risks among first-year Chinese undergraduates: A three-wave longitudinal study. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 14, article 1237924. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1237924> (In English)

Сведения об авторах

Виктор Павлович Шейнов, доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы
SPIN-код: 7605-9100, ORCID: 0000-0002-2191-646X, e-mail: sheinov1@mail.ru

Владислав Олегович Ермак, инженер научно-исследовательской лаборатории № 4.1 Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники
ORCID: 0009-0007-0842-8422, e-mail: yermakvladislav@yandex.ru

Authors

Viktor P. Sheinov, Doctor of Sciences (Sociology), Candidate of Sciences (Physics and Mathematics),
Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Excellence, Republican Institute of Higher Education
SPIN: 7605-9100, ORCID: 0000-0002-2191-646X, e-mail: sheinov1@mail.ru

Vladislav O. Ermak, Engineer of Research Laboratory No. 4.1, Belarusian State University of Informatics
and Radioelectronics
ORCID: 0009-0007-0842-8422, e-mail: yermakvladislav@yandex.ru



УДК 37.015.3

EDN MFDRDP

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-329-337>

Дискуссионная статья

Психологические и технологические изменения деятельности человека в цифровой среде

Т. Н. Носкова ¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Носкова, Т. Н. (2024) Психологические и технологические изменения деятельности человека в цифровой среде. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 329–337. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-329-337> EDN MFDRDP

Получена 20 июня 2024; прошла рецензирование 26 июня 2024; принята 26 июня 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Т. Н. Носкова (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловлена погружением деятельности человека в цифровую среду. Это приводит к изменениям всех компонентов деятельности, начиная от целеполагания, психологических установок до достигаемых результатов. В цифровой среде практически все виды деятельности человека приобретают характер информационно-интеллектуальной деятельности. Проблема состоит в выявлении психологических изменений информационно-интеллектуальной деятельности в цифровой среде, что необходимо для подготовки действующих и будущих специалистов к эффективному решению задач в современных условиях.

Материалы и методы. В исследовании используются методы психологии, информатики и педагогики. Методы психологии позволяют выявить изменение психологических аспектов информационно-интеллектуальной деятельности в структуре, выделенной А. Н. Леонтьевым (целей, формируемых на основе совокупности мотивов, — действий с использованием информационных средств — результатов). Методы информатики позволяют определить изменение базовых операций по поиску, обработке, хранению, передаче информации в процессе этапного трансформирования технологических средств, хода информационных процессов в условиях компьютеризации, информатизации, цифровизации деятельности.

Материалы собраны автором в ходе проводимых научных исследований, осуществляемых в рамках госзаданий, грантов РФФИ, европейского гранта IRNET, реализованного совместно с коллегами из шести европейских стран, руководства исследованиями аспирантов, соискателей, магистрантов программы «Цифровая образовательная среда и цифровые технологии», в процессе разработки новых программ и курсов в области цифрового образования.

Результаты. Обосновано, что средствами информационно-интеллектуальной деятельности следует считать совокупность аппаратно-программных средств информационных и коммуникационных технологий, эксплицитных знаний, доступных субъекту удаленно, средств искусственного интеллекта со взаимодействием на естественном языке.

Выявлены психологические последствия автоматизации части информационной, коммуникационной и интеллектуальной деятельности субъекта: повышение информационных и коммуникационных потребностей, снижение трудоемкости и повышение скорости выполнения отдельных информационных операций, увеличение объемов информации и расширение спектра коммуникаций в решении актуальных задач.

Заключение. Мобильное использование современных «орудий» информационно-интеллектуальной деятельности приводит к «сращиванию» человека и машины с оперативным подключением к базе эксплицитных знаний информационной Сети, расширению спектра сетевых коммуникационных взаимодействий, усилению естественного интеллекта средствами технического, искусственного интеллекта.

Ключевые слова: цифровая среда, психология деятельности, информатизация деятельности, цифровизация деятельности, искусственный интеллект

Discussion

Psychological and technological changes of human activity in the digital environment

T. N. Noskova ¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Noskova, T. N. (2024) Psychological and technological changes of human activity in the digital environment. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 329–337. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-329-337> EDN MFDRDP

Received 20 June 2024; reviewed 26 June 2024; accepted 26 June 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © T. N. Noskova (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Introduction. Human activity is becoming increasingly emerged in the digital environment, which causes changes in all components of this activity — including goal setting, attitudes and results. In the digital environment, virtually any human activity becomes a type of information-related and intellectual activity. The article seeks to identify the psychological changes which information-related and intellectual activity undergoes in the digital environment, which is necessary for making modern specialists ready for effective work in today's conditions.

Materials and Methods. The research uses the methods of psychology, informatics and pedagogy.

The methods of psychology make it possible to identify the changes of the psychological aspects of information-related and intellectual activity in the structure described by A. N. Leontiev (goals developed based on a set of motives — actions involving the use of information technology — the results).

The methods of informatics make it possible to determine how the basic operations of searching, processing, storing and transmitting information change during the stage-by-stage transformation of technological means and information processes in conditions of computerization, informatization and digitalization of activities.

The materials were collected in a number of ways. Part of the materials was obtained in several studies under the Russian government assignments, grants from the Russian Science Foundation and the Russian Foundation for Basic Research, and an IRNet grant from the EU which was implemented in six countries. Some of the materials were collected by the author while supervising doctoral research and the research carried out by master's students of the program Digital Educational Environment and Digital Technologies. There is also a portion of materials which was collected while developing new courses in the field of digital education.

Results. The author substantiates the understanding of the 'means of information and intellectual activity' as the combination of hardware and software tools offered by information and communication technologies, explicit knowledge which is remotely accessible to the user, and artificial intelligence tools allowing interaction in natural language.

The study identified the psychological consequences of automating part of information-related, communicative and intellectual activities — in particular, increased information and communication needs, decreased labor intensity and increased speed of performing individual operations with information, the use of increased information volume and expanded communications to solve a problem.

Conclusions. The mobile use of modern 'tools' of information-related and intellectual activity leads to the 'merging' of the man and the machine with a prompt connection to the base of explicit knowledge of the Network. Such use expands the range of communicative interactions and strengthens natural intelligence by means of artificial intelligence.

Keywords: digital environment, psychology of activity, informatization of activity, digitalization of activity, artificial intelligence

Введение

Деятельность человека в цифровой среде — это действия с информацией в разных формах и форматах. Сегодня в цифровую среду переносятся процессы жизнедеятельности современного человека: интернет-покупки, финан-

совые операции, получение госуслуг, чтение, просмотры, компьютерные игры, общение и др. Профессиональные и познавательные функции все в большей степени реализуются человеком в цифровой форме, приобретая характер информационно-интеллектуальной деятельности.

Деятельностный подход является одним из признанных теоретических направлений современной психологии. Схема деятельности, разработанная А. Н. Леонтьевым (деятельность — действие — операция — психофизиологические функции), соотносится со структурой мотивационной сферы (мотив — цель — условие) (Леонтьев 1975). Способ выполнения действия зависит от условий. Они в свою очередь определяются используемыми информационными средствами. Показано, что в процессе информатизации деятельности достижение высокого качества требует «в связке» изменять цели, реализуя принцип новых задач адекватно используемым средствам, для достижения более высоких результатов (Носкова 2015).

Проблема состоит в выявлении психологических изменений информационно-интеллектуальной деятельности в цифровой среде. Это необходимо для подготовки действующих и будущих специалистов к эффективному решению задач в современных условиях цифровизации. С этой целью проанализируем психологические изменения деятельности на разных этапах развития информационно-технологических средств.

Материалы и методы

В исследовании используются методы психологии, информатики и педагогики.

Методы психологии позволяют выявить изменение психологических аспектов информационно-интеллектуальной деятельности в структуре, выделенной А. Н. Леонтьевым (целей, формируемых на основе совокупности мотивов — действий с использованием информационных средств — результатов).

Методы информатики позволяют определить изменение базовых операций по поиску, обработке, хранению, передаче информации в процессе этапного трансформирования технологических средств, хода информационных процессов в условиях компьютеризации, информатизации, цифровизации деятельности.

Материалы собраны автором в ходе проводимых научных исследований, осуществляемых в рамках госзаданий, грантов РФФИ, РФФИ, европейского гранта IRNET, реализованного совместно с коллегами из шести европейских стран, руководством исследованиями аспирантов, соискателей, магистрантов программы «Цифровая образовательная среда и цифровые технологии», в процессе разработки новых программ и курсов в области цифрового образования.

Результаты и их обсуждение

Психологические изменения информационно-интеллектуальной деятельности при развитии технологических средств

Инструментальный этап информационно-интеллектуальной деятельности. На протяжении многих веков изменяется деятельность человека с информацией: от устной и письменной речи к книгопечатанию; технологиям электронной передачи сигналов (телеграф, телефон, радио, телевидение), фотографической фиксации информации, кино, видео. Весь этот спектр составляют средства прошлых веков. Новые способы работы с информацией приводили к изменениям в способах передачи социального опыта, влияли на образовательные практики.

Условно этот самый продолжительный этап развития информационных средств деятельности можно назвать инструментальным. Основным способом передачи информации оставались устная и письменная речь (книга). В информационно-интеллектуальной деятельности субъектом используются подручные средства, такие как ручка и бумага, пишущая машинка, логарифмическая линейка, счеты, арифмометр и пр. Формируется определенный уровень информационной культуры личности. Образованный человек умеет искать нужные книги в каталогах библиотек, конспектировать важные фрагменты текста, перепечатывая их на пишущей машинке.

В психологическом плане эти информационно-интеллектуальные действия человек осуществляет с «культурными орудиями» — знаками (Выготский 2005). Функцией знаков является замещение человека как регулятора социального взаимодействия в совместной деятельности.

Этап компьютеризации информационно-интеллектуальной деятельности. В последней четверти прошлого века появился персональный компьютер. Для большинства пользователей он открыл работу с редакторами текста, ускоряя и облегчая действия с информацией. Теперь ее можно редактировать, тиражировать, форматировать, преобразовывать, перекодировать в другие знаковые формы. Практически нет ограничений в объемах обработки и хранения информации. Используются различные виды визуализации, наглядности: компьютерная графика, оцифрованные фото, аудио- и видеозаписи, мультимедиа. В компьютерной системе интегрированы все прежние способы

передачи социального опыта с возможностью их различных сочетаний — мультимедиа.

Как изменяются потребности и мотивы, умения и навыки человека в процессе компьютеризации деятельности? Несомненно, происходит изменение психологических установок, позиций человека в деятельности с информацией за счет снижения трудоемкости и ускорения информационных действий. Компьютерные умения и навыки рассматриваются как «вторая грамотность». Они формируются в школе через введение нового учебного предмета — информатики. Педагоги осваивают новые информационные средства на курсах повышения квалификации.

Результаты деятельности можно проследить по новым приемам работы с информацией, по ее поиску, обработке, хранению, передаче. Происходит автоматизация поиска информации, хранящейся в компьютерной системе. Появляется возможность автоматического перекодирования информации в другие знаковые формы (числовые последовательности, графики и пр.). Широкое распространение получают компьютерные презентации как новая форма представления информации. Наблюдается накопление массивов информации на жестких и съемных дисках, использование мобильной памяти (диски, флешки). Получает распространение программированный диалог с компьютером.

С психологических позиций О. К. Тихомиров предположил, что компьютеризация ведет к переходу от использования знаков к «знаковым системам» (Тихомиров 1988).

В целом можно констатировать, что компьютеризация приводит к автоматизации информационных действий человека в обработке информации и накоплению личных массивов данных в электронном формате, что позволяет их тиражировать, передавать на электронных отчуждаемых носителях.

Этап информатизации интеллектуальной деятельности. На этом этапе новым технологическим средством деятельности с информацией становятся информационные и коммуникационные технологии, обеспечивающие доступ в Интернет. Это открывает человеку удаленный доступ к накопленному социальному опыту, отчужденным от человека эксплицитным знаниям (Полани 1958) в разных информационных формах (тексты, фото, аудио, видео).

Как изменяются потребности и мотивы информационно-интеллектуальной деятельности? Формируются потребности человека в удаленном доступе к важной для него информации. Это

актуализирует создание электронных библиотек, образовательных и профессиональных порталов, народных энциклопедий («Википедия») и пр.

Новые технологические средства требуют формирования умений и навыков. ИКТ-компетенции (компетенции в области использования информационных и коммуникационных технологий) включаются в профессиональные стандарты. Возникает необходимость перестройки прежнего профессионального опыта. Для человека непривычно, что на один поисковый запрос в Интернете он получает тысячи ответов. Появляются новые риски информационно-интеллектуальной деятельности: расцветает плагиат, нарушение авторских прав. Постепенно происходит перестройка психологических установок человека на работу с информацией, то есть на возможность использования в решении актуальных задач доступных знаний, накопленных социумом.

Последовательно изменяется и коммуникационная деятельность в опоре на ИКТ. Коммуникационные технологии web1 позволяют человеку не только обмениваться письмами, участвовать в видео-конференц-связи, но и формировать списки рассылок почтовых отправок, осуществлять пересылку чужих писем и пр. Коммуникационные технологии web2 значительно расширяют спектр интернет-коммуникаций, формируя социальные сети. В них человек активен во взаимодействиях не только с ближним кругом, но и массой пользователей, имеющих сходные интересы и запросы. Формируются сети, объединяющие исследователей, обеспечивающие обмены профессиональным опытом, создающие условия для совместной творческой деятельности, и пр. Автоматизированный перевод становится важным средством установления межкультурных связей. Хранение информации может осуществляться в облачных хранилищах с предоставлением доступа партнерам с возможностями обменных действий. Перечень новых возможностей может быть продолжен.

Качественные результаты информационно-интеллектуальной деятельности могут проявляться в оперативном включении самых новых знаний в информационно-интеллектуальную деятельность современного человека за счет удаленного доступа к эксплицитным знаниям в Интернете, в расширении спектра коммуникаций с партнерами при решении актуальных задач, в возможности опубликования в Сети собственных продуктов информационно-интеллектуальных действий с получением множества обратных связей.

Этап цифровизации информационно-интеллектуальной деятельности. Одной из сквозных технологий на этапе цифровизации деятельности становятся технологии искусственного интеллекта. В информационных ресурсах общества значимую роль приобретают базы знаний и базы данных.

База данных — это результат систематического сбора данных в электронном виде. Она может содержать любые типы данных, включая слова, цифры, изображения, видео и файлы. Для хранения, извлечения и редактирования данных можно использовать программное обеспечение, называемое системой управления базами данных (СУБД). Данные используются для управления разного рода процессами: экономическими, финансовыми, производственными. Это важно для экономики, основанной на данных (Михаил Мишустин дал поручения по итогам стратегической сессии... 2023).

Базы знаний для технологий искусственного интеллекта (ИИ), основанного на логических системах, содержат информацию о человеческом опыте и знаниях в некоторой предметной области, а также правила вывода — закономерности, которые устанавливают связи между вводимой и выводимой информацией. Модель представления знаний — это способ задания информации для хранения, удобного доступа и взаимодействия с ней, который подходит под задачу интеллектуальной системы. Распространены четыре основные модели баз знаний: продукционная, семантическая сеть, фреймовая и формально-логическая (Масленникова, Гаврилова 2019). Механизм логического вывода данных выполняет анализ и продельывает работу по получению новых знаний, опираясь на сопоставление исходных данных из базы данных и правил из базы данных. Механизм логического вывода в структуре интеллектуальной системы занимает наиболее важное место. Искусственный интеллект, основанный на логических системах, еще в прошлом веке начали использовать в создании экспертных систем — информационных систем, назначение которых частично или полностью заменить эксперта в определенной предметной области (например, логистика, управление воздушными полетами и пр.) (Дошина 2016).

Прорывными в настоящее время становятся технологии искусственного интеллекта, позволяющие человеку взаимодействовать с машиной не с помощью программного кода, а на естественном языке (Natural Language Processing), например, системы генеративного искусственного интеллекта, способные генерировать текст,

изображения или другие медиаданные. Большие языковые модели ИИ осуществляют статистическую выборку новых данных на основе набора обучающих данных, который использовался для их создания. В настоящее время на практике используются различные модели генеративных технологий ИИ в решении таких классов задач, как написание текстов, программных кодов, решение математических задач, построение визуальных образов и пр. (Константинова и др. 2023). Генеративный ИИ сегодня можно рассматривать как новый инструмент информационно-интеллектуальной деятельности человека в решении насущных задач. Технологии генеративного ИИ стремительно развиваются и используются в разнообразных практиках, в том числе в образовании (Даггэн 2020). Несомненно, ИИ эффективен в выполнении рутинных, формализованных действий, требующих высоких трудозатрат. В перспективе средства ИИ предоставят возможности обработки больших объемов данных, которые накапливаются в цифровой среде в процессе деятельности человека.

На этапе цифровизации информационно-интеллектуальной деятельности пользователям необходимо формировать цифровые навыки. По определению Юнеско — это способности использовать цифровые устройства, приложения и сети для доступа и управления информацией (Working Group... 2017). С внедрением генеративного ИИ возникают новые риски, для их преодоления формулируются основы этики (Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence 2022), в том числе этики использования ИИ в образовании (Яковлева 2024).

В психологическом плане этап цифровизации информационно-интеллектуальной деятельности можно назвать переходом от автоматизации информационной и коммуникационной деятельности к автоматизации интеллектуальной деятельности с отчужденными от человека эксплицитными знаниями, а также данными.

Психологические следствия автоматизации информационно-интеллектуальной деятельности

Проведенный анализ позволяет сделать обобщенный вывод о том, что в цифровой среде технологическими средствами информационно-интеллектуальной деятельности человека (суть новыми орудиями информационно-интеллектуального труда) становится совокупность аппаратных и программных средств информационных и коммуникационных технологий, эксплицитных знаний, доступных субъекту

удаленно, а также средств искусственного интеллекта со взаимодействием на естественном языке. Используя эти средства, человек, вооруженный мобильными устройствами доступа в Интернет, в любой момент времени может решать актуальные задачи с частичной автоматизацией не только информационной и коммуникационной, но также интеллектуальной деятельности. Это приводит к изменению информационно-интеллектуальной деятельности во всех ее взаимосвязанных компонентах (цели, средства, результаты).

Влияние средств цифровизации на информационные и коммуникационные потребности. Изменение социальной среды, ее цифровизация, приводит к увеличению объемов удаленно доступной информации, стимулирует формирование повышенных информационных потребностей человека. Они обусловлены как любознательностью человека, так и желанием получить сведения, необходимые для решения конкретной задачи (Горохов 2016). Использование мобильных средств (смартфоны, планшеты и пр.) позволяет увеличить скорость и оперативность информационных взаимодействий в решении актуальных для человека задач, повышая коммуникационные потребности современного человека. Разнообразные интернет-сервисы (мессенджеры, блоги, форумы, страницы в социальных сетях и пр.) расширяют круг социальных взаимодействий, формируя сетевые сообщества по интересам, увеличивая количество социальных связей человека. В исследовании Д. Е. Добринской делается вывод об усложнении социальной системы через ее характеристики: мобильность, сетевизация, усиление связанности и цифровизация (Добринская 2019).

Влияние средств цифровизации на характеристики информационно-интеллектуальных действий. Под влиянием цифровых средств происходит автоматизация информационных, коммуникационных и интеллектуальных действий, что изменяет их характеристики по сравнению с доцифровыми. Это проявляется, во-первых, в снижении трудозатрат и скорости осуществления информационно-интеллектуальных действий по поиску, обработке, хранению, передаче информации в опоре на цифровые средства и технологии. Во-вторых, получая доступ в Интернет, человек в поиске оптимальных решений актуальной задачи может привлекать для ее решения большие объемы информации. В-третьих, в сетевой среде взаимодействий оптимальные решения можно искать совместно с партнерами, расширяя спектр коммуникаций, делегируя другим часть функций, критически

обсуждая разные подходы и находя наиболее приемлемый вариант.

Влияние целеполагания на результаты информационно-интеллектуальной деятельности. Результаты осуществляемой субъектом информационно-интеллектуальной деятельности зависят от его целеполагания, принятия стратегии «достижения успеха» или «избегания неудачи» (Хекхаузен 2001). Нацеленный на успех субъект в процессе автоматизированного поиска критично отбирает релевантную информацию, привлекает средства ИИ в поиске оптимальных вариантов решения задачи, выходит за рамки стандартов в поиске новых подходов, передовых практик. В наших исследованиях выявлены прямые корреляции между готовностью к непрерывному образованию и развитием инициативности, ответственности, способности к самоуправлению студентов при использовании цифровых инструментов (Носкова и др. 2018).

Субъект, избегающий неудачи, в процессе информационно-интеллектуальной деятельности может прибегать к плагиату, некритично использовать найденную в Сети информацию, полагаться на действия ИИ, замечая собственную интеллектуальную активность привлечением средств искусственного интеллекта. Проявление негативных тенденций изучается в обзорном исследовании, которое отмечает что «для активных пользователей цифровых технологий характерно образное восприятие материала, присущее клиповому мышлению без глубокого осознания информации, затруднено определение восприятия и понимания между абстрактными понятиями» (Игнатова и др. 2022, 72). Подмена собственных знаний и умений средствами автоматизации, машинными алгоритмами, создает установку на пассивную интеллектуальную позицию в осуществляемой деятельности.

Заключение

1. Этапность совершенствования технологических средств информационно-интеллектуальной, деятельности человека в психологическом плане можно определить как переход от использования подручных инструментальных средств в традиционных практиках к автоматизации части информационных, коммуникационных и интеллектуальных действий в цифровой среде.

2. Современными «орудиями» информационно-интеллектуальной деятельности следует считать совокупность аппаратно-программных средств информационных и коммуникационных

технологий, эксплицитных знаний, доступных субъекту удаленно, и технологий искусственного интеллекта со взаимодействием на естественном языке.

3. Мобильное использование современных «орудий» информационно-интеллектуальной деятельности приводит к «сращиванию» человека и машины с оперативным подключением к базе эксплицитных знаний информационной Сети, расширению спектра сетевых коммуникационных взаимодействий, усилению естественного интеллекта средствами технического, искусственного интеллекта.

4. Развитие информационных средств и технологий при формировании цифровых компетенций субъекта приводит к повышению инфор-

мационных и коммуникационных потребностей, снижению трудоемкости и ускорению информационных действий с массивами информации, расширению спектра коммуникаций в решении актуальных задач, что может иметь как позитивные, так и негативные последствия.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Литература

- Выготский, Л. С. (2005) Орудие и знак в развитии ребенка. В кн.: *Психология развития человека*. М.: Смысл, с. 1039–1132.
- Горохов, С. А. (2016) Информационная потребность человека как способ выражения его информационных интересов и запросов. *Наука XXI века: Актуальные направления развития*, № 1-2, с. 150–154. EDN: VWXKCV
- Даггэн, С. (2020) *Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО*. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. [Электронный ресурс]. URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI-in-Education_2020_RUS.pdf (дата обращения 19.06.2024).
- Добринская, Д. Е. (2019) Цифровое общество в социологической перспективе. *Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология*, т. 25, № 4, с. 175–192. <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2019-25-4-175-192>
- Дошина, А. Д. (2016) Экспертная система. Классификация. Обзор существующих экспертных систем. *Молодой ученый*, № 21 (125), с. 756–758. EDN: WYDQIL
- Игнатова, Ю. П., Макарова, И. И., Степаненко, В. П., Багдасаров, А. А. (2022) Влияние цифровых технологий на когнитивные способности человека (обзор). *Психология. Психофизиология*, т. 15, № 4, с. 72–83. EDN: CPLQTB
- Константинова, Л. В., Ворожихин, В. В., Петров, А. М. и др. (2023) Генеративный искусственный интеллект в образовании: Дискуссии и прогнозы. *Открытое образование*, т. 27, № 2, с. 36–48. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-36-48>
- Леонтьев, А. Н. (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 304 с.
- Масленникова, О. Е., Гаврилова, И. В. (2019) *Основы искусственного интеллекта*. М.: Флинта, 283 с.
- Михаил Мишустин дал поручения по итогам стратегической сессии, посвященной нацпроекту «Экономика данных». (2023) *Правительство России*. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/news/50469/> (дата обращения 19.06.2024).
- Носкова, Т. Н. (2015) *Педагогика общества знаний*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 236 с. EDN: VIHNAZ
- Носкова, Т. Н., Яковлева, О. В., Павлова, Т. Б., Смирнова-Трибульска, Е. (2018) Стратегии информационного поведения студентов в условиях непрерывного образования. *Открытое образование*, т. 22, № 3, с. 25–34. <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2018-3-25-34>
- Полани, М. (1958) *Личностное знание: На пути к посткритической философии*. М.: Прогресс, 344 с.
- Тихомиров, О. К. (1988) *Психология компьютеризации*. Киев: Знание, 16 с.
- Хекхаузен, Х. (2001) *Психология мотивации достижения*. СПб.: Речь, 256 с.
- Яковлева, О. В. (2024) Искусственный интеллект и вопросы профессиональной этики в подготовке будущих учителей. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, т. 9, № 5, с. 391–396. <https://doi.org/10.30853/ped20240049>
- Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. (2022) Paris: UNESCO Publ. [Online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (accessed 19.06.2024).

Working Group on Education: Digital skills for life and work. (2017) [S. I.]: UNESCO Publ. [Online]. Available at: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/10/Digital-skills-for-life-and-work_259013e.pdf (accessed 19.06.2024).

References

- Daggen, S. (2020) *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: Izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska IITO YuNESKO [Artificial intelligence in education: Changing the pace of learning. Analytical note by UNESCO IITE]*. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education Publ. [Online]. Available at: <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven-Duggan-AI-in-Education-2020-RUS.pdf> (accessed 19.06.2024). (In Russian)
- Dobrinskaya, D. E. (2019) Tsifrovoe obshchestvo v sotsiologicheskoy perspective [Digital society: Sociological perspective]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18. Sotsiologiya i politologiya — Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, vol. 25, no. 4, pp. 175–192. <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2019-25-4-175-192> (In Russian)
- Doshina, A. D. (2016) Ekspertnaya sistema. Klassifikatsiya. Obzor sushchestvuyushchikh ekspertnykh system [The expert system. Classification. Overview of existing expert systems]. *Molodoj uchenyy*, no. 21 (125), pp. 756–758. EDN: WYDQIL (In Russian)
- Gorokhov, S. A. (2016) Informatsionnaya potrebnost' cheloveka kak sposob vyrazheniya ego informatsionnykh interesov i zaprosov [Information need of human being as an expression his information interests and requests]. *Nauka XXI veka: Aktual'nye napravleniya razvitiya*, no. 1-2, pp. 150–154. EDN: VWXKCV (In Russian)
- Heckhausen, H. (2001) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya [Psychology of achievement motivation]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 256 p. (In Russian)
- Ignatova, Yu. P., Makarova, I. I., Stepanenko, V. P., Bagdasarov, A. A. (2022) Vliyanie tsifrovyykh tekhnologiy na kognitivnye sposobnosti cheloveka (obzor) [Impact of digital technologies on human cognitive abilities (a review)]. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya — Psychology. Psychophysiology*, vol. 15, no. 4, pp. 72–83. EDN: CPLQTB (In Russian)
- Konstantinova, L. V., Vorozhikhin, V. V., Petrov, A. M. et al. (2023) Generativnyj iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: Diskussii i prognozy [Generative artificial intelligence in education: Discussions and forecasts]. *Otkrytoe obrazovanie — Open Education*, vol. 27, no. 2, pp. 36–48. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-36-48> (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Conscience. Personality]*. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russian)
- Maslennikova, O. E., Gavrilova, I. V. (2019) *Osnovy iskusstvennogo intellekta [The basics of artificial intelligence]*. Moscow: Flinta Publ., 283 p. (In Russian)
- Mikhail Mishustin dal porucheniya po itogam strategicheskoy sessii, posvyashchennoj natsproektu “Ekonomika dannykh” [Mikhail Mishustin gave instructions following the results of the strategic session dedicated to the national project “Data Economy”]. (2023) *Pravitel'stvo Rossii [Russian Government]*. [Online]. Available at: <http://government.ru/news/50469/> (accessed 19.06.2024). (In Russian)
- Noskova, T. N. (2015) *Pedagogika obshchestva znaniy [Pedagogy of knowledge society]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 236 p. EDN: VIHNAZ (In Russian)
- Noskova, T. N., Yakovleva, O. V., Pavlova, T. B., Smirnova-Tribul'ska, E. (2018) Strategii informatsionnogo povedeniya studentov v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya [Strategies of students' information behavior in the context of lifelong learning]. *Otkrytoe obrazovanie — Open Education*, vol. 22, no. 3, pp. 25–34. <http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2018-3-25-34> (In Russian)
- Polani, M. (1958) *Lichnostnoe znanie: Na puti k postkriticheskoy filosofii [Personal knowledge: On the way to post-critical philosophy]*. Moscow: Progress Publ., 344 p. (In Russian)
- Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence.* (2022) Paris: UNESCO Publ. [Online]. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (accessed 19.06.2024). (In English)
- Tikhomirov, O. K. (1988) *Psikhologiya komp'yuterizatsii [Psychology of computerization]*. Kiev: Znanie Publ., 16 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (2005) Orudie i znak v razvitii rebenka [A tool and a sign in the development of a child]. In: *Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow: Smysl Publ., pp. 1039–1132. (In Russian)
- Working Group on Education: Digital skills for life and work.* (2017) [S. I.]: UNESCO Publ. [Online]. Available at: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/10/Digital-skills-for-life-and-work_259013e.pdf (accessed 19.06.2024). (In English)
- Yakovleva, O. V. (2024) Iskusstvennyj intellekt i voprosy professional'noj etiki v podgotovke budushchikh uchitelej [Artificial intelligence and issues of professional ethics in future teacher training]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki — Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 9, no. 5, pp. 391–396. <https://doi.org/10.30853/ped20240049> (In Russian)

Сведения об авторе

Татьяна Николаевна Носкова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой цифрового образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: [8507-8474](#), Scopus AuthorID: [56502060200](#), ResearcherID: [9946-2016](#), ORCID: [0000-0002-2058-626X](#),
e-mail: noskovatn@ Herzen.spb.ru; noskovatn@gmail.com

Author

Tatyana N. Noskova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of the Department of Digital Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: [8507-8474](#), Scopus AuthorID: [56502060200](#), ResearcherID: [9946-2016](#), ORCID: [0000-0002-2058-626X](#), e-mail:
noskovatn@ Herzen.spb.ru; noskovatn@gmail.com



УДК 159.93, 159.94

EDN VDREHK

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-338-348>

Дискуссионная статья

Сенсомоторная интеграция — метод когнитивного, эмоционального и коммуникативного развития на основе двигательной активности

В. Ю. Карпинская^{1,2}, Т. М. Мамина^{✉1,2}

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7–9

² ООО «Научно-методический центр “СОВА-НЯНЬКА”», 190013, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Можайская д. 2

Для цитирования: Карпинская, В. Ю., Мамина, Т. М. (2024) Сенсомоторная интеграция — метод когнитивного, эмоционального и коммуникативного развития на основе двигательной активности. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 338–348. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-338-348> EDN VDREHK

Получена 24 мая 2024; прошла рецензирование 4 июня 2024; принята 13 июня 2024.

Финансирование: Исследование проведено при финансовой поддержке ООО «Сова-Нянька».

Права: © В. Ю. Карпинская, Т. М. Мамина (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. В статье представлен анализ проблемы взаимосвязи сенсомоторного развития детей с продуктивностью в учебной деятельности. Из этой проблемы следует, что включение смысловой направленности заданий, побуждение ребенка к инициативности, включение двигательной активности в развивающие программы является неотъемлемой частью гармоничного развития ребенка. Целью данной работы является теоретическое обоснование предлагаемого метода сенсомоторной интеграции «Совопрактика». В теоретическом обосновании мы опираемся на требования со стороны педагогики развивающих программ и на современные подходы к развитию когнитивных функций (в частности, на функциональную структуру интеллекта Б. М. Величковского (Величковский 2006), которые представлены в структуре занятий по методу сенсомоторной интеграции «Совопрактика».

Материалы и методы. Авторы статьи описывают метод сенсомоторной интеграции «Совопрактика», который направлен на развитие и построение смысловой структуры восприятия и действия в потоке информации от органов чувств. Метод представляет собой интеграцию моторных, сенсорных и когнитивных систем и процессов при помощи смыслов действий, конкретных целей и задач в программах коррекции. В качестве методологического основания метода были выбраны подход Н. А. Бернштейна и Б. М. Величковского, теория уровневое строения и развития движений и теория функциональной структуры интеллекта.

Результаты исследования. В статье приведены данные об улучшении показателей социального интеллекта у детей 6–8 лет после прохождения занятий, включающих метод сенсомоторной интеграции «Совопрактика». Описан подробный план занятий по методу сенсомоторной интеграции «Совопрактика», в котором представлены этапы формирования познавательной и двигательной активности. С помощью сравнения с контрольной группой, где развитие социально-эмоционального интеллекта осуществлялось без включения моторной активности, показано, что занятия по методу сенсомоторной интеграции приводят к росту показателей социального интеллекта у детей.

Заключение. Описывается перспектива развития будущих исследований по методу «Совопрактика». Подчеркивается, что в подготовке детей приобретают ценность не столько обширные знания или конкретные навыки, сколько опыт самостоятельной активности в неопределенной среде.

Ключевые слова: сенсомоторная интеграция, сенсорное и моторное развитие детей, когнитивные процессы, коммуникативные навыки, социальные навыки, социальный интеллект

Discussion article

Sensorimotor integration as a method of cognitive, emotional and communicative development based on motor activity

V. Yu. Karpinskaya^{1,2}, T. M. Mamina^{✉1,2}

¹ Saint-Petersburg State University, 7–9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

² Nanny Owl Research and Methodology LLC, 2 Mozhaiskaya Str., Saint Petersburg 190013, Russia

For citation: Karpinskaya, V. Yu., Mamina, T. M. (2024) Sensorimotor integration as a method of cognitive, emotional and communicative development based on motor activity. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 338–348. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-338-348> EDN VDREHK

Received 24 May 2024; reviewed 4 June 2024; accepted 13 June 2024.

Funding: The study was conducted with the financial support from Nanny Owl Research and Methodology LLC.

Copyright: © V. Yu. Karpinskaya, T. M. Mamina (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY-NC License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Abstract

Introduction. The article analyses the relationship between sensorimotor development of children and their productivity in learning. Harmonious development of a child necessarily requires semantic orientation of tasks, encouragement to take initiative, and inclusion of physical activity in developmental programs. The article describes the theoretical basis of the *Sovopraktika* method of sensory and motor integration proposed by the authors. In the theoretical justification, we rely on the requirements of the pedagogy of developmental programs and on modern approaches to the development of cognitive functions (in particular, on the functional structure of intelligence by B. M. Velichkovsky (Velichkovsky 2006), which are presented in the structure of classes using the method of sensorimotor integration “Sovopraktika”.

Materials and Methods. The authors describe the method of sensory and motor integration *Sovopraktika* which is aimed at developing and constructing a semantic structure of perception and action in the flow of information from the senses. The method integrates the motor, sensory and cognitive systems and processes using the meaning of actions and specific goals. The approach of N. A. Bernstein and B. M. Velichkovsky, the theory of level structure and development of movements and the theory of the functional structure of intelligence were chosen as the methodological basis of the method.

Research results. The article provides data on the improvement of social intelligence indicators in children aged 6–8 years after taking classes that included the “Sovopraktika” method of sensorimotor integration. A detailed lesson plan for the method of sensorimotor integration “Sovopraktika” is described, which presents the stages of the formation of cognitive and motor activity. By comparison with the control group, where the development of social-emotional intelligence was carried out without the inclusion of motor activity, it was shown that classes using the sensorimotor integration method lead to an increase in social intelligence indicators in children

Conclusions. It was shown that classes using the method of sensory and motor integration lead to an increase in indicators of social-emotional intelligence in children of the experimental group compared to the control group in which children studied with a psychologist in order to develop social-emotional intelligence without the inclusion of motor activity. The authors emphasize that it is independent activity in an uncertain environment that is especially valuable in children’s education, rather than extensive knowledge or specific skills.

Keywords: sensory and motor integration, sensory and motor development of children, cognitive processes, communication skills, social skills, social intelligence

Введение

Вопрос обучения и развития детей в современном мире стоит чрезвычайно остро. В настоящее время формируется тенденция, согласно которой учебная деятельность из стен школы начинает переходить в детские сады. Чаще всего такие учебные занятия называют развивающими или подготовкой к школе, при

этом содержательно они представляют собой начальное обучение чтению, счету и письму, а также получение основных знаний о природе и окружающем мире (классификация животных, явлений природы, виды транспорта, мебели и посуды и т. п.). Однако развитие неверно отождествляют с формированием навыков или приобретением знаний (Мамина, Романова-Африкантова 2021). В современной литературе

обозначен ряд составляющих, без которых процесс развития невозможен: смысловая направленность, стимулирование инициативы ребенка, двигательная активность (Мамина 2020a; 2020b; Мамина и др. 2020). Вопрос о создании развивающих программ, в которых гармонично сочетаются все важные составляющие развития ребенка, является крайне актуальным в настоящее время.

Важнейшие составляющие развивающих программ:

1. Смысловая направленность. В первую очередь, это приобщение к культуре, выделение смыслов (Веракса 2019; Смирнова, Солдатова 2019). Основа развития — это не просто восприятие, запоминание, воспроизведение набора стимулов это, главным образом, выделение смысла, обретение смысла в предметах и собственных действиях при помощи взрослых людей. Как считает Е. О. Смирнова, развивающее образование является таковым только тогда, когда «чужое» и безразличное становится «своим» и лично значимым (Смирнова, Солдатова 2019). Отсутствие личного смысла в образовательном процессе связано с тем, что он построен не на активном участии ребенка, взаимодействии со взрослым, а на пассивном принятии информации, не связанной с жизнью ребенка и не вызывающей у него интереса. Очень важно, чтобы в процессе обучения и развития у ребенка возникло желание что-то сделать самому.

2. Инициативность. Инициативность рассматривают как один из важнейших показателей развития ребенка дошкольного возраста (Короткова, Нежнов 2014). Это готовность к изменению окружающего мира, проявлению себя, самостоятельности и активности. В развитии детей для стимулирования инициативы используются приемы создания проблемных ситуаций, в которых нет заранее предустановленных программ правильных или неправильных действий, готовых решений. Естественной проблемной ситуацией является игра как способ самовыражения: «Игра — практически единственная область, где дошкольник может в полной мере проявить свою инициативу и творческую активность. Именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и (это главное) начинают хотеть действовать правильно» (Смирнова 2019, 74). Неудивительно, что сейчас популярны игровые методы обучения, которые используются в образовательном процессе, чтобы передать знания или обучить необходимым навыкам. К сожалению, часто игровой метод обучения сохраняет только один

аспект игры — эмоциональный, благодаря сюжету удается удерживать интерес и внимание ребенка, однако деятельность не является самостоятельной только потому, что сопровождается игровым сюжетом (Смирнова, Рябкова 2018). Используя игровые методы обучения, взрослый, так или иначе, задает образец, правильные и неправильные ответы, а ведь игра сама по себе — это спонтанная деятельность, без программы или строгого плана (Смирнова 2013). Правила можно задавать даже при создании игрушек. Известно, что преобладание реалистических игрушек, игровых уголков (кухня, магазин и пр.) навязывает детям стереотипные действия, в то время как трансформация предметной среды в группе детского сада, наполнение ее открытыми, полифункциональными материалами может приводить к росту инициативности в разы (Смирнова, Солдатова 2019). Свободная игра детей, где они сами устанавливают правила и границы, определяют значение и назначение предметов, — идеальная среда для проявления инициативы.

3. Двигательная активность. Известно, что в последней четверти XX века время свободных игр детей уменьшилось приблизительно на 25%, и эти изменения произошли из-за увеличения структурированной взрослыми двигательной активности (Захарова, Захарова 2017; Klupp et al. 2021). Современные дети меньше двигаются, подвижные игры сокращаются, дети мало времени проводят на прогулке, на детских площадках (Андреева 2011). Важным фактором в существенном сокращении двигательной активности является забота о безопасности детей в дошкольных учреждениях и в школе. К использованию в учебном процессе разрешаются только сертифицированные материалы, а самостоятельная двигательная активность пресекается, поскольку быстрый бег, прыжки и лазание могут быть травмоопасными. Попытка контролировать и максимально обезопасить жизнь детей ведет к сокращению свободной активности, самостоятельности, инициативности, снижению самоконтроля. В конечном счете, все это может приводить к обратному эффекту — повышенному травматизму из-за нарушения координации и схемы тела (Смирнова, Солдатова 2019). Современные исследования в области педагогики свидетельствуют о том, что безопасная и удобная среда не только не способствует, но может препятствовать развитию ребенка (Захарова, Захарова 2017). При дефиците двигательной активности становление телесно-пространственного образа «Я» искажается. За последние двадцать лет значительно

возросла доля детей, имеющих нарушения границ своего физического «Я». Ребенок, плохо чувствующий свое тело, не управляющий своими движениями, не может сосредоточиться на восприятии впечатлений и ощущений, приходящих как извне, так и изнутри (Короткова, Нежнов 2014). Неразвитость моторики и нарушения восприятия своего тела являются симптомом серьезных нарушений развития ребенка.

Двигательная активность — основа развития когнитивных, коммуникативных, социальных способностей ребенка.

Связь между крупной и мелкой моторикой, когнитивными функциями, коммуникативными навыками и способностью управлять эмоциями продемонстрирована в целом ряде исследований (Cameron et al. 2012; Kim et al. 2016; MacDonald et al. 2017; Ohara et al. 2019). Известно, что моторные, социально-эмоциональные и когнитивные функции связаны на нейрофизиологическом уровне. Нейронные пути в центральной нервной системе, ассоциированные с двигательным, социально-эмоциональным и когнитивным развитием, активируются одновременно и тесно переплетаются в префронтальной коре (Cheung et al. 2022). Также связь между моторными навыками и социально-эмоциональным благополучием дошкольников была обнаружена в исследовании С. Саладж (Salaj, Masnjak 2022). Хотя в данной группе детей не было получено корреляции между высокой и низкой моторной компетентностью и социально-эмоциональными трудностями, по результатам автор сделала вывод, что необходимо более внимательное и тщательное исследование взаимосвязи социально-эмоционального и моторного развития с учетом данных, полученных в группах детей с нарушениями и без (Salaj, Masnjak 2022). В исследовании К. Ли и ее коллег фиксировали связь между координацией и эмоциональными трудностями и нарушениями поведения у детей с моторной неловкостью (Lee et al. 2020). Результаты продемонстрировали, что у детей с моторной неловкостью больше эмоциональных и поведенческих трудностей, чем у детей из контрольной группы, без нарушений, а способность к координации движений коррелирует с эмоциональными и поведенческими трудностями (Lee et al. 2020).

Двигательные и когнитивные способности тесно связаны. Существуют исследования, демонстрирующие связь развития двигательных навыков и изменений развития когнитивных функций (Adolph, Joh 2006). Некоторые авторы полагают, что моторные навыки не просто свя-

заны с когнитивными функциями, но и являются их основой. Еще в прошлом веке Ж. Пиаже писал о том, что сенсомоторная стадия является начальной стадией адаптации в когнитивном развитии: младенцы обучаются посредством самостоятельных действий (Piaget 2020). Экологический подход и современные идеи «вплощенного познания» предлагают объяснение связи между моторными и когнитивными способностями, не опираясь на процессы созревания и соответствующие возрастные изменения (Barsalou 1999; Gibbs 2005). Выполнение нового двигательного навыка стимулирует когнитивное развитие, поскольку ребенок открывает для себя новые аспекты окружающей среды, что помогает формировать восприятие реальности и дает новые возможности взаимодействия с объектами и людьми. В исследовании Р. Т. Харборн, С. Е. Бергер, Ж. Готвальд, С. Клупп и др. изучались взаимосвязи между мелкой моторикой и некоторыми аспектами интеллекта у типично развивающихся детей и детей с СДВГ (нарушением развития, характеризующимся дефицитом внимания и менее воспринимаемыми двигательными трудностями) в возрасте 7–13 лет. Результаты свидетельствуют о тесной взаимосвязи между мелкой моторикой и интеллектом у детей всех исследуемых групп. Мелкая моторика является показателем, отражающим когнитивные навыки в детстве вплоть до раннего подросткового возраста. Кроме того, обнаружена более тесная связь между мелкой моторикой и интеллектом у детей с СДВГ по сравнению с обычно развивающимися детьми (Gottwald et al. 2016; Harbourne, Berger 2019; Klupp et al. 2021). Авторы считают, что такие результаты позволяют говорить о необходимости внедрения двигательных задач в сочетании с когнитивными в планы коррекции детей с СДВГ (Мамина 2020а).

Итак, очевидно, что дошкольникам необходимо дать возможность для самостоятельной активности — время и пространство для игры, активных и разнообразных движений. Необходимы занятия и организованное пространство, где дети смогут учиться управлять своими действиями и движениями, чувствовать свое тело. В исследовании Е. О. Смирновой подчеркивается, что школьно-урочная система в дошкольном детстве препятствует развитию личности ребенка (Смирнова 2019). Образование дошкольников необходимо включить в практическую деятельность детей, в процессе которой они развиваются и физически, и умственно, и социально. Причем эта деятельность, в отличие от учебных занятий, должна иметь для

детей субъективный личный смысл, так, чтобы дети видели свои результаты, эффективность. Детям необходимо свободное движение, возможности для проявления ловкости и точности действий в усложненной среде, свободная активность, допустимые риски.

Целью данной работы является описание теоретического обоснования предлагаемого метода сенсомоторной интеграции «Совопрактика». В теоретическом обосновании мы опираемся на требования со стороны педагогики развивающих программ (которые подробно представлены выше) и на современные подходы к развитию когнитивных функций (в частности, на функциональную структуру интеллекта Б. М. Величковского (Величковский 2006), которые представлены в структуре занятий.

Материалы и методы

Метод сенсомоторной интеграции «Совопрактика» — развитие ребенка в движении.

На базе ООО «Научно-методического центра «Сова-Нянька» были разработаны развивающие занятия для детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также для детей с нарушениями психического и физического развития. Используется метод сенсомоторной интеграции «Совопрактика», который направлен на развитие и построение смысловой структуры восприятия и действия в потоке информации от органов чувств. Метод представляет собой не просто отдельные способы воздействия на сенсорную или моторную систему, а интеграцию систем при помощи смыслов действий, конкретных целей и задач в программах коррекции. Основой коррекционно-развивающего процесса является собственная познавательная исследовательская активность ребенка. Необходимой составляющей таких занятий является специальное пространство — сенсорно-динамический зал с подвесным оборудованием, который содержит снаряды разных форм и текстуры, обеспечивает разнообразные способы подвеса, что дополнительно обогащает сенсомоторный опыт.

План занятий по методу сенсомоторной интеграции «Совопрактика» учитывает необходимость поэтапного формирования познавательной и двигательной активности, что способствует относительно свободной организации хода обучения и обеспечивает высокий результат.

Занятие включает в себя следующие этапы.

1. Адаптация. Игры и упражнения, направленные на мобилизацию внимания, подготовку учащегося к предстоящим нагрузкам, поддержание положительного эмоционального настроя.

На этом этапе цель каждого занятия — создать для ребенка безопасное физическое и психологическое пространство. Специалист знакомит ребенка с правилами физической безопасности, правилами среды и социально-коммуникативными правилами. Обязательными являются правила игры, где ребенок осваивает способы подвеса снарядов, их функциональные особенности. Все происходит в игровой форме, с использованием сюжетно-ролевой игры. Маршрут передвижения ребенка определен внешними стимулами, все задачи подчинены основной цели: адаптация к среде, снарядам и специалисту. В качестве внешних стимулов, например, может быть использована намотанная между снарядами веревка или стрелки, указывающие путь передвижения, и т. д. Таким образом, сам путь передвижения на этом этапе навязан условиями игры.

2. Практика. Первоначально все игры построены на простых сюжетах, двигательные и когнитивные задачи имеют одно решение. Постепенно среда и задачи усложняются.

На этом этапе происходит выработка и отработка двигательных навыков в соответствии с основными принципами уровневого построения движений (Величковский 2006). Маршрут передвижения ребенка линейный, т. е. имеет определенное начало и конец. Задачи ставятся таким образом, чтобы отработать каждый уровень движений. Так, например, если ставится цель отработать проприоцептивную афферентацию (уровень В), то специалист может дать инструкцию ребенку передвигаться в пространстве, высоко поднимая ноги. Если ставится цель отработать зрительную афферентацию (уровень С), то специалист может инструктировать ребенка поднимать ногу до определенной точки, перешагивать определенной высоты снаряды. Если стоит цель проработать предметную деятельность ребенка (уровень D), то специалист может поставить цель отбивать ногами мяч или снаряд, который будет подлетать к ребенку на разной высоте. На этом этапе, выражаясь языком Н. А. Бернштейна, ребенку необходимо составить свой «сенсорный словарик», ребенку нужно вдоволь наощущаться. Ведь ошибки, которые совершает ребенок при освоении того или иного навыка, есть не что иное, как выстраивание мозгом системы работы по принципу «сенсорных коррекций» (Бернштейн 2017).

Когда ребенок освоил основные двигательные навыки и приобрел навык исследовательско-ориентировочной деятельности, происходит переход к третьему этапу.

3. Закрепление. Содержит сложный игровой сюжет, включающий несколько решений

когнитивной или двигательной задачи, вызывающих разнообразные, связанные между собой действия. Итогом данного этапа является самостоятельное создание сюжетов игр и стимулов.

На этом этапе ребенок сам выбирает, каким образом он будет двигаться, в зависимости от задачи, которая стоит перед ним. Есть свод правил, которые ограничивают свободу выбора: правила «ограничений» пространства и времени (например, можно ходить только по подвесным снарядам, наступать на пол нельзя, нужно пройти то или иное расстояние за определенное время и т. д.); правила физических «ограничений» (например, можно передвигаться только задом наперед или можно использовать ноги, но нельзя использовать руки и т. д.). Ребенок сам придумывает, как решить ту или иную проблемную ситуацию, генерирует идеи и всевозможные движения. На последних занятиях ребенок сам придумывает сюжет и строит игровой маршрут вместе со специалистом.

Обязательным условием игровой деятельности по методу сенсомоторной интеграции «Совоупражнения» является выполнение общей цели: что-то собрать, найти, объединить части в целое. Ребенок в конце занятия всегда приходит к некоему результату его деятельности.

Двигательные задачи в каждом конкретном занятии строятся согласно представлениям о функциональной структуре интеллекта (Величковский 2006). Таким образом, обязательно присутствуют упражнения, связанные с движениями в координатах собственного тела (уровень В), которые способствуют тому, чтобы ребенок лучше осознавал свои ощущения и адекватно оценивал сигналы своего тела. Такие упражнения включают разнообразные задачи, связанные с балансом, тактильной чувствительностью и проприоцепцией. Следующая группа упражнений, которые обязательно присутствуют в каждом занятии, — это пространственные задачи (уровень С), направленные на развитие координации в пространстве, точности, на управление траекторией движений и их силой. Ребенок согласует свои действия с объектами окружающего мира, это могут быть предметы или даже люди, такие упражнения способствуют развитию и коммуникативных навыков. Обязательной частью занятия является постановка цели и разработка способов достижения, причем эти способы могут варьироваться, а у детей есть возможность использовать разные инструменты для достижения одной цели, главное удерживать основную цель (уровень D), идет работа с планированием, в целом такие упражнения уже направлены на развитие когнитивных функций.

Уровень смысловых действий (уровень E) представлен в нашем подходе организацией работы в сенсорно-динамическом зале по образцу игры, где каждый предмет наделен своими функциями, несет смысл, а действия с ним тоже могут быть символическими.

Таким образом, каждое занятие предполагает включение уровней функциональной структуры интеллекта, причем в зависимости от конкретных целей можно варьировать объем включения того или иного уровня в индивидуальном или групповом занятии.

Исследовательская работа в направлении оценки эффективности данного метода при работе с когнитивными функциями и поиск связи воздействия сенсомоторной интеграции и школьной успеваемости сейчас только ведется. Хотя, как уже было сказано, успеваемость не может быть результатом работы исключительно когнитивных функций, это результат самоконтроля и умения взаимодействовать со сверстниками и учителями. Именно поэтому когнитивный компонент довольно сложно оценить отдельно, можно только на основе теоретического анализа представить первый компонент развивающей программы — смысловую направленность.

Исследования, которые мы провели и опубликовали к настоящему времени, в основном включают в себя оценку моторных функций, сенсомоторных показателей и субъективную оценку родителей, согласно анкете, где представлены разделы, соответствующие коммуникации, эмоциональному контролю, познавательной активности (Карпинская и др. 2023). Такие исследования свидетельствуют о том, что наши занятия имеют важное значение для развития двигательной активности (третьего из вышеперечисленных компонентов развивающих программ), формирования силы мышц и ловкости.

В рамках данной теоретической статьи мы приведем краткие результаты одного из исследований, которое в наибольшей степени показывает эффективность работы по методу сенсомоторной интеграции для развития социальных и коммуникативных способностей детей, что показывает результативность данных занятий для развития инициативности (второй из вышеперечисленных составляющих развивающих программ).

Результаты

Приведем пример наших исследований. Так, ООО «Научно-методическим центром «Сованьянка»» изучалось развитие социального

интеллекта у детей 6–8 лет. В исследовании принимали участие 40 человек. Дети 6–8 лет, 16 мальчиков и 24 девочки. В течение трех месяцев дети контрольной группы посещали занятия с психологом по развитию социально-эмоционального интеллекта, а дети экспериментальной группы проходили курс сенсомоторной интеграции «Совопрактика» на базе НМЦ ООО «Сова-Нянька». Предварительно все дети проходили тестирование по модификации методики социального интеллекта TROMSØ для российских школьников (Карпинская и др. 2022). В экспериментальную и контрольную группу отбор проводился путем рандомизации. Курс занятий состоял из 10 встреч, группами по пять человек, 1 час два раза в неделю, длительностью пять недель. После завершения цикла занятий все дети проходили тестирование повторно. Участие в исследовании было на добровольной основе, законные представители детей заполняли информированное согласие об участии в исследовании детей.

Были проведены попарные сравнения до и после занятий в экспериментальной и контрольной группе, значимость различий оценивалась по критерию Вилкоксона, обнаружены значимые различия в экспериментальной группе между измерениями до и после цикла занятий ($p \leq 0,01$) по шкалам «Социальные навыки» и «Социальное осознание». В контрольной группе значимых изменений не обнаружено. В среднем рост показателей социального интеллекта в экспериментальной группе составил 6,9 баллов. Кроме того, был проведен опрос родителей, и в контрольной группе у детей отмечен рост способности к управлению и контролю эмоций.

Выводы

Теоретический обзор подчеркивает соответствие метода сенсомоторной интеграции «Совопрактика» важнейшим составляющим развивающих программ с точки зрения современной психологии и педагогики, а именно: смысловой направленности, инициативности и двигательной активности. План занятий по методу сенсомоторной интеграции «Совопрактика» учитывает необходимость поэтапного формирования познавательной и двигательной активности, тем самым обеспечивая результативность.

Приведен пример исследования, благодаря которому сделан вывод, что участие в занятиях

по методу сенсомоторной интеграции приводит к росту показателей социального интеллекта у детей экспериментальной группы по сравнению с контрольной (Карпинская и др. 2020). В настоящее время ведется и исследование влияния наших занятий на развитие когнитивных и речевых навыков.

Современный мир постоянно меняется, будущее сложно прогнозировать, а это именно те навыки и знания, которые могут пригодиться детям в будущем. В подготовке приобретают ценность не столько обширные знания или конкретные навыки, сколько опыт самостоятельной активности в неопределенной и усложненной среде. Ловкость, изобретательность, любопытство, генерирование новых идей и критическое мышление будут основой приобретения и создания новых знаний.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Программа и протокол исследования одобрены Этическим комитетом (Этический комитет Санкт-Петербургского психологического общества, ИНН 7801107280, КПП 780101001, ОГРН 1027800008439), протокол № 27 от 01.12.2023.

Ethics Approval

The study program and protocol were approved by the Ethics Committee of the St. Petersburg Psychological Society (INN 7801107280, KPP 780101001, OGRN 1027800008439), Minutes No. 27 of 1 December 2023.

Вклад авторов

Карпинская В. Ю.: разработка концепции, разработка методологии, участие в исследовательском процессе, проведение формального анализа, обработка данных, подготовка текста — черновик, доработка и редактирование.

Мамина Т. М.: разработка концепции, разработка методологии, участие в исследовательском процессе, обработка данных, подготовка

текста — черновик, доработка и редактирование, администрирование проекта.

Author Contributions

Karpinskaya, V. Yu.: conceptualization, methodology, Investigation, Formal analysis, Data Curation, Writing — Original Draft, Writing — Review & Editing.

Mamina T. M.: conceptualization, methodology, Investigation, Formal analysis Data Curation, Writing — Original Draft, Writing — Review & Editing, Project administration.

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по этическим и коммерческим причинам.

Data Availability Statement

The access to the reported data cannot be provided for ethical and commercial reasons.

Литература

- Андреева, Т. Н. (2011) Формирование здорового образа жизни у детей 6–7 лет. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*, т. 6, № 1 (18), с. 7–16. EDN: [NQYSBH](#)
- Бернштейн, Н. А. (2017) *О ловкости и ее развитии*. М.: Дивизион, 328 с.
- Величковский, Б. М. (2006) *Когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2 т. Т. 1*. М.: Смысл; Академия, 448 с.
- Веракса, Н. Е. (2019) Современное дошкольное образование начинает учитывать роль ребенка в образовательном процессе. *Современное дошкольное образование*, № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/nikolay-veraksa-sovremennoe-doshkolnoe-obrazovanie-nachinaet-uchityvat-rol-rebenka-v-obrazovatelnom/> (дата обращения 04.01.2024).
- Захарова, Л. М., Захарова, В. С. (2017) Влияние физической активности на познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*, т. 12, № 3, с. 136–143. EDN: [ZMQBZZ](#)
- Карпинская, В. Ю., Романова-Африкантова, Н. И., Мамина, Т. М., Андриященко, Е. А. (2020) Сенсомоторный компонент в функциональной структуре интеллекта при оценке умственного развития детей дошкольного возраста. *Петербургский психологический журнал*, № 33 (20), с. 1–20. EDN: [DIEIVL](#)
- Карпинская, В. Ю., Ковбаснюк, М. А., Мамина, Т. М. (2023) Коррекция трудностей школьного обучения при работе на подвесном оборудовании «Дом Совы». В кн.: А. Ю. Нестеров (ред.). *Человек в информационном обществе. Сборник материалов второй международной научно-практической конференции, посвященной десятилетию науки и технологий в Российской Федерации 26–28 апреля 2023г.* Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, с. 364–371. EDN: [YJVLFX](#)
- Карпинская, В. Ю., Мамина, Т. М., Романова-Африкантова, Н. И. (2022) Развитие социально-эмоционального интеллекта в группе сенсомоторной интеграции у детей 6–7 лет. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, № 203, с. 148–157. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-203-148-157>
- Мамина, Т. М. (2020a) Особенности развития сенсомоторной сферы. В кн.: А. В. Шаболтас (ред.). *Психология XXI века: Актуальные вызовы и достижения. Сборник статей участников международной научной конференции молодых ученых 22–24 апреля 2019 г.* СПб.: Скифия принт, с. 134–143. EDN: [VKHFFX](#)
- Мамина, Т. М. (2020b) Формирование сенсомоторной интеграции на основе познавательно-исследовательской активности. *Петербургский психологический журнал*, № 30, с. 77–105. EDN: [SZQGWE](#)
- Мамина, Т. М., Карпинская, В. Ю., Шилов, Ю. Е. (2020) Принципы сенсомоторной интеграции в развитии детей: Обзор теоретических подходов. В кн.: А. В. Шаболтас (ред.). *Психология XXI века: Актуальные вызовы и достижения. Сборник статей участников международной научной конференции молодых ученых 22–24 апреля 2019 г.* СПб.: Скифия принт, с. 144–155. EDN: [UPUGYD](#)
- Мамина, Т. М., Романова-Африкантова, Н. И. (2021) Диагностика сенсомоторного развития у детей дошкольного возраста. В кн.: Э. Э. Сыманюк (ред.). *Cognitive Neuroscience–2020: материалы международного форума 11–12 декабря 2020 г.* Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, с. 231–235. EDN: [CRRAPZ](#)
- Смирнова, Е. О. (2013) Игра в современном дошкольном образовании. *Психологическая наука и образование*, т. 5, № 3, с. 92–98. EDN: [RCPKGI](#)
- Смирнова, Е. О. (2019) Развивающее дошкольное образование: Способствующие и препятствующие факторы. *Психолого-педагогические исследования*, т. 11, № 4, с. 79–89. <https://www.doi.org/10.17759/psyedu.2019110406>
- Смирнова, Е. О., Рябкова, И. А. (2018) Особенности принятия дошкольниками игровой роли в разных игровых средах. *Вопросы психологии*, № 1, с. 69–77. EDN: [YVAYHV](#)
- Смирнова, Е. О., Солдатова, Ю. С. (2019) Особенности проявления инициативы современных дошкольников. *Психолого-педагогические исследования*, т. 11, № 1, с. 12–26. <https://www.doi.org/10.17759/psyedu.2019110102>

- Barsalou, L. W. (1999) Perceptual symbol systems. *The Behavioral and Brain Sciences*, vol. 22, no. 4, pp. 577–660. <https://doi.org/10.1017/s0140525x99002149>
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M. et al. (2012) Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, vol. 83, no. 4, pp. 1229–1244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x>
- Cheung, W. C., Shen, S., Meadan, H. (2022) Correlation between motor, socio-emotional skills, and academic performance between young children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 34, no. 2, pp. 211–231. <https://doi:10.1007/s10882-021-09796-8>
- Gibbs, R. W. (2005) *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 337 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805844>
- Gottwald, J. M., Achermann, S., Marciszko, C. et al. (2016) An embodied account of early executive-function development: Prospective motor control in infancy is related to inhibition and working memory. *Psychological Science*, vol. 27, no. 12, pp. 1600–1610. <https://doi.org/10.1177/0956797616667447>
- Harbourne, R. T., Berger, S. E. (2019) Embodied cognition in practice: Exploring effects of a motor-based problem-solving intervention. *Physical Therapy*, vol. 99, no. 6, pp. 786–796. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzz031>
- Adolph, K., Joh, A. S. (2006) Motor development: How infants get into the act. In: A. Slater, M. Lewis (eds.). *Introduction to Infant Development*. Oxford: Oxford University Press, pp. 63–80.
- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W. et al. (2016) Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 53–54, pp. 43–60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.016>
- Klupp, S., Möhring, W., Lemola, S., Grob, A. (2021) Relations between fine motor skills and intelligence in typically developing children and children with attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 110, article 103855. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103855>
- Lee, K., Kim, Y. H., Lee, Y. (2020) Correlation between motor coordination skills and emotional and behavioral difficulties in children with and without developmental coordination disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no. 20, article 7362. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207362>
- MacDonald, M., Ross, S., McIntyre, L. L., Tepfer, A. (2017) Relations of early motor skills on age and socialization, communication, and daily living in young children with developmental disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 34, no. 2, pp. 179–194. <https://doi.org/10.1123/apaq.2015-0091>
- Ohara, R., Kanejima, Yu., Kitamura, M., Izawa, K. P. (2019) Association between social skills and motor skills in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 10, no. 1, pp. 276–296. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010022>
- Piaget, J. (2020) *La psychologie de l'intelligence*. Paris: DUNOD Publ., 312 p.
- Salaj, S., Masnjak, M. (2022) Correlation of motor competence and social-emotional wellbeing in preschool children. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 846520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846520>

References

- Adolph, K., Joh, A. S. (2006) Motor development: How infants get into the act. In: A. Slater, M. Lewis (eds.). *Introduction to Infant Development*. Oxford: Oxford University Press, pp. 63–80. (In English)
- Andreeva, T. N. (2011) Formirovanie zdorovogo obraza zhizni u detej 6–7 let [Formation of a healthy life style among young schoolchildren at the age of 6–7 years old]. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta — Russian Journal of Physical Education and Sport*, vol. 6, no. 1 (18), pp. 7–16. EDN: [NQYSBH](https://doi.org/10.3390/ejihpe10010022) (In Russian)
- Barsalou, L. W. (1999) Perceptual symbol systems. *The Behavioral and Brain Sciences*, vol. 22, no. 4, pp. 577–660. <https://doi.org/10.1017/s0140525x99002149> (In English)
- Bernshtejn, N. A. (2017) *O lovkosti i ee razvitiij [Dexterity and its development]*. Moscow: Divizion Publ., 328 p. (In Russian)
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M. et al. (2012) Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child Development*, vol. 83, no. 4, pp. 1229–1244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x> (In English)
- Cheung, W. C., Shen, S., Meadan, H. (2022) Correlation between motor, socio-emotional skills, and academic performance between young children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 34, no. 2, pp. 211–231. <https://doi:10.1007/s10882-021-09796-8> (In English)
- Gibbs, R. W. (2005) *Embodiment and cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press, 337 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805844> (In English)
- Gottwald, J. M., Achermann, S., Marciszko, C. et al. (2016) An embodied account of early executive-function development: Prospective motor control in infancy is related to inhibition and working memory. *Psychological Science*, vol. 27, no. 12, pp. 1600–1610. <https://doi.org/10.1177/0956797616667447> (In English)
- Harbourne, R. T., Berger, S. E. (2019) Embodied cognition in practice: Exploring effects of a motor-based problem-solving intervention. *Physical Therapy*, vol. 99, no. 6, pp. 786–796. <https://doi.org/10.1093/ptj/pzz031> (In English)

- Karpinskaya, V. Yu., Romanova-Afrikantova, N. I., Mamina, T. M., Andryushchenko, E. A. (2020) Sensomotornyj komponent v funktsional'noj strukture intellekta pri otsenke umstvennogo razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta [Sensorimotor component in the functional structure of intelligence in assessing the mental development of preschool children]. *Peterburgskij psihologičeskij žurnal*, no. 33 (20), pp. 1–20. EDN: [DIEIVL](#) (In Russian)
- Karpinskaya, V. Yu., Kovbasnyuk, M. A., Mamina, T. M. (2023) Korrektsiya trudnostej shkol'nogo obucheniya pri rabote na podvesnom oborudovanii "Dom Sovy" [Correction of school learning difficult while working on the suspended equipment "House of the Owls"]. In: A. Yu. Nesterov (ed.). *Chelovek v informacionnom obshchestve. Sbornik materialov vtoroj mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferentsii, posvyashchennoj desyatiletiju nauki i tekhnologij v Rossijskoj Federatsii 26–28 aprelya 2023 g.* [A person in the information society. Collection of materials of the second international scientific and practical conference dedicated to the Decade of Science and Technology in the Russian Federation on April 26–28, 2023]. Samara: Samara University Publ., pp. 364–371. EDN: [YJVLFX](#) (In Russian)
- Karpinskaya, V. Yu., Mamina, T. M., Romanova-Afrikantova, N. I. (2022) Razvitie sotsial'no-emotsional'nogo intellekta v gruppe sensomotornoj integratsii u detej 6–7 let [Development of social and emotional intelligence in 6–7 year olds during group classes in sensorimotor integration]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 203, pp. 148–157. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-203-148-157> (In Russian)
- Kim, H., Carlson, A. G., Curby, T. W. et al. (2016) Relations among motor, social, and cognitive skills in pre-kindergarten children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 53–54, pp. 43–60. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.016> (In English)
- Klupp, S., Möhring, W., Lemola, S., Grob, A. (2021) Relations between fine motor skills and intelligence in typically developing children and children with attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, vol. 110, article 103855. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103855> (In English)
- Lee, K., Kim, Y. H., Lee, Y. (2020) Correlation between motor coordination skills and emotional and behavioral difficulties in children with and without developmental coordination disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no. 20, article 7362. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207362> (In English)
- MacDonald, M., Ross, S., McIntyre, L. L., Tepfer, A. (2017) Relations of early motor skills on age and socialization, communication, and daily living in young children with developmental disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 34, no. 2, pp. 179–194. <https://doi.org/10.1123/apaq.2015-0091> (In English)
- Mamina, T. M. (2020a) Osobennosti razvitiya sensomotornoj sfery [Future of development of sensory and motor field]. In: A. V. Shaboltas (ed.). *Psikhologiya XXI veka: Aktual'nye vyzovy i dostizheniya. Sbornik statej uchastnikov mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii molodykh uchenykh 22–24 aprelya 2019 g.* [Psychology of the XXI century: Current challenges and achievements. Collection of articles by participants of the international scientific conference of young scientists on April 22–24, 2019]. Saint Petersburg: Scythia print Publ., pp. 134–143. EDN: [VKHFFX](#) (In Russian)
- Mamina, T. M. (2020b) Formirovanie sensomotornoj integratsii na osnove poznavatel'no-issledovatel'skoj aktivnosti [The formation of sensorimotor integration based on cognitive research activity]. *Peterburgskij psihologičeskij žurnal*, no. 30, pp. 77–105. EDN: [SZQGWE](#) (In Russian)
- Mamina, T. M., Karpinskaya, V. Yu., Shilov, Yu. E. (2020) Printsipy sensomotornoj integratsii v razvitii detej: obzor teoreticheskikh podkhodov [The principles of sensory and motor integration in the development of children: Overview of theoretical approaches]. In: A. V. Shaboltas (ed.). *Psikhologiya XXI veka: Aktual'nye vyzovy i dostizheniya. Sbornik statej uchastnikov mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii molodykh uchenykh 22–24 aprelya 2019 g.* [Psychology of the XXI century: Current challenges and achievements. Collection of articles by participants of the international scientific conference of young scientists on April 22–24, 2019]. Saint Petersburg: Scythia print Publ., pp. 144–155. EDN: [UPUGYD](#) (In Russian)
- Mamina, T. M., Romanova-Afrikantova, N. I. (2021) Diagnostika sensomotornogo razvitiya u detej doshkol'nogo vozrasta [Diagnosis of sensory-motor development in preschool children]. In: E. E. Symanyuk (ed.). *Cognitive Neuroscience–2020: materialy mezhdunarodnogo foruma 11–12 dekabrya 2020 g.* [Cognitive Neuroscience–2020: Proceedings of the International Forum on December 11–12, 2020] Yekaterinburg: Ural Federal University Publ., pp. 231–235. EDN: [CRRAPZ](#) (In Russian)
- Ohara, R., Kanejima, Yu., Kitamura, M., Izawa, K. P. (2019) Association between social skills and motor skills in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 10, no. 1, pp. 276–296. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010022> (In English)
- Piaget, J. (2020) *La psychologie de l'intelligence* [The psychology of intelligence]. Paris: DUNOD Publ., 312 p. (In French)
- Salaj, S., Masnjak, M. (2022) Correlation of motor competence and social-emotional wellbeing in preschool children. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 846520. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.846520> (In English)
- Smirnova, E. O. (2013) Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Play in a modern pre-school education]. *Psikhologičeskaya nauka i obrazovanie — Psychological Science and Education*, vol. 5, no. 3, pp. 92–98. EDN: [RCPKGJ](#) (In Russian)

- Smirnova, E. O. (2019) Razvivayushchee doshkol'noe obrazovanie: Sposobstvuyushchie i prepyatstvuyushchie factory [Developing preschool education: Promoting and preventing factors]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya — Psychological-Educational Studies*, vol. 11, no. 4, pp. 79–89. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110406> (In Russian)
- Smirnova, E. O., Ryabkova, I. A. (2018) Osobennosti prinyatiya doshkol'nikami igrovoj roli v raznykh predmetnykh sredakh [Characteristics of perception by preschoolers of the play role in various playing environments]. *Voprosy psikhologii*, no. 1. pp. 69–77. EDN: [YVAYHV](https://doi.org/10.17759/psyedu.2018010101) (In Russian)
- Smirnova, E. O., Soldatova, Yu. S. (2019) Osobennosti proyavleniya initsiativy sovremennykh doshkol'nikov [Features of the initiative of modern preschoolers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya — Psychological-Educational Studies*, vol. 11, no. 1, pp. 12–26. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110102> (In Russian)
- Velichkovskij, B. M. (2006) *Kognitivnaya nauka. Osnovy psikhologii poznaniya: v 2 t. T. 1. [Cognitive science. Fundamentals of the psychology of cognition: In 2 vols. Vol. 1.]* Moscow: Smysl Publ.; Akademiya Publ., 448 p. (In Russian)
- Veraksa, N. E. (2019) Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie nachinaet uchityvat' rol' rebenka v obrazovatel'nom protsesse [Modern preschool education begins to take into account the role of the child in the educational process]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie — Preschool Education Today*, no. 3. [Online]. Available at: <https://sdo-journal.ru/journal/articles/nikolay-veraksa-sovremennoe-doshkolnoe-obrazovanie-nachinaet-uchityvat-rol-rebenka-v-obrazovatelnom-/> (accessed 04.01.2024). (In Russian)
- Zakharova, L. M., Zakharova, V. S. (2017) Vliyanie fizicheskoy aktivnosti na poznavatel'noe razvitie detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Physical activity influence on cognitive development of late pre-school age children]. *Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta — Russian Journal of Physical Education and Sport*, vol. 12, no. 3, pp. 136–143. EDN: [ZMQBZZ](https://doi.org/10.17759/psyedu.2017120303) (In Russian)

Сведения об авторах

Валерия Юльевна Карпинская, доктор психологических наук, доцент института когнитивных исследований, Санкт-Петербургский государственный университет, ООО «НМЦ «Сова-Нянька»
SPIN-код: 1682-0819, Scopus Author ID: 57032704800, ResearcherID: M-8542-2013, ORCID 0000-0002-5311-8438, e-mail: valeria.k@nannyowl.ru

Татьяна Михайловна Мамина, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии, руководитель НМЦ, Санкт-Петербургский государственный университет, ООО «НМЦ «Сова-Нянька»
SPIN-код: 6674-2145, ORCID 0000-0002-3504-6258, e-mail: tm@nannyowl.ru

Authors

Valeria Yu. Karpinskaya, Doctor of Psychology, Associate Professor, Institute of Cognitive Research, Saint Petersburg State University, LLC “NMC ‘Nanny Owl’ ”
SPIN: 1682-0819, Scopus Author ID: 57032704800, ResearcherID: M-8542-2013, ORCID 0000-0002-5311-8438, e-mail: valeria.k@nannyowl.ru

Tatyana M. Mamina, Candidate of Sciences (Psychology), Senior Lecturer of the Department of General Psychology, Saint Petersburg State University, Director of Nanny Owl Research and Methodology LLC
SPIN: 6674-2145, ORCID 0000-0002-3504-6258, e-mail: tm@nannyowl.ru



Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 159.99

EDN KYIZHN

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-349-361>

Научная статья

Методы исследования мышления в трансспективе становления отечественной психологии

Н. И. Нелюбин ¹

¹ Омский государственный педагогический университет,
644099, Россия, г. Омск, наб. им. Тухачевского, д. 14

Для цитирования: Нелюбин, Н. И. (2024) Методы исследования мышления в трансспективе становления отечественной психологии. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 349–361. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-349-361> EDN KYIZHN

Получена 13 июня 2024; прошла рецензирование 26 июня 2024; принята 26 июня 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Н. И. Нелюбин (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. Актуальность обзора и анализа методов, которыми располагает психология мышления, обусловлена расширением предметного поля этой области, усилением междисциплинарного дискурса, возрастающей антропологизацией психологического познания в целом. Эти тенденции диктуют необходимость усовершенствования исследовательских «оптик» и процедур, стимульных материалов и методических средств, позволяющих реконструировать полиморфную и многоуровневую динамику мыслительной деятельности человека, взятого не только в рамках экспериментальной ситуации, но и в контексте собственной повседневности, собственного жизненного мира, включая его ценностно-смысловые и пространственно-временные параметры.

Результаты исследования и их обсуждение. Представлен анализ трансформации концептуальных оснований, усовершенствования инструментальных процедур и средств, входящих в состав традиционных для отечественной психологии методов исследования мышления. Показано, как они трансформировались по мере смены исследовательских целей, расширения предметной области психологии мышления, усложнения задач, решаемых учеными: от преодоления формально-логического редукционизма в понимании мыслительных действий и снятия разрыва между познавательными и эмоциональными процессами до выяснения механизмов свободной инициации человеком мыслительной деятельности (в том числе за рамками экспериментальной среды); от описания операционально-динамических аспектов мыслительного процесса до выявления его мотивационно-смысловых, пространственно-временных характеристик и раскрытия роли ценностных, этических переменных в построении ориентировок в условиях задачи.

Заключение. Определены методологические тенденции, наметившиеся в психологии мышления на современном этапе ее развития. Они вызваны «антропологическим поворотом» в данной области исследования, который повлек за собой изменение целого ряда представлений: о предметно-содержательных и функционально-динамических аспектах мышления; об экологической валидности экспериментальных процедур по отношению к процессам мышления, не поддающимся объективации, нередуцируемым к формально-логическим операциям; об уровне сложности и масштабах функциональной системы, в которую мышление включено в качестве организующего начала; о феноменологическом составе мысли как единице анализа мыслединамики и ментального опыта человека в контексте его жизненного мира.

Ключевые слова: мышление, метод, психология мышления, мысль, эксперимент, жизненный мир

Research article

The methods of the research of thinking in the perspective of the development of Russian psychology

N. I. Nelyubin ¹

¹ Omsk State Pedagogical University, 14 Tukhachevskogo Emb., Omsk 644099, Russia

For citation: Nelyubin, N. I. (2024) The methods of the research of thinking in the perspective of the development of Russian psychology. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 349–361. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-349-361> EDN KYIZHN

Received 13 June 2024; reviewed 26 June 2024; accepted 26 June 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © N. I. Nelyubin (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Introduction. The article provides an overview and analysis of the methods available to the psychology of thinking — an area which has a growing subject field, experiences the strengthening of interdisciplinary discourse, and is influenced by the overall anthropologization of psychology. These trends dictate the need to improve research ‘optics’ and procedures, stimulus materials and measurement methods aimed at reconstructing the polymorphic and multilevel dynamics of mental activity not only in the experimental situation, but also in the context of one’s daily life with its value-semantic and spatial-temporal parameters.

Results and Discussion. The article describes the transformations of conceptual foundations, procedures and tools which have been traditionally relied upon by Russian psychology of thinking. The author shows how these foundations, procedures and tools transformed along with the changes in research objectives, the expansion of the subject field of the psychology of thinking, and the increase in the complexity of the tasks solved by researchers. The author examines the path of Russian psychology from overcoming formal logical reductionism in understanding mental actions and bridging the gap between cognitive and emotional processes to elucidating the mechanisms of voluntary initiation of mental activity (including beyond experiment), and from describing the operational-dynamic aspects of the thought process to identifying its motivational-semantic and spatial-temporal characteristics and disclosing the role of values in the construction of orientations in the task.

Conclusions. The article identifies the methodological trends that are starting to emerge in the modern psychology of thinking. These trends are caused by the ‘anthropological turn,’ which led to a different understanding of a number of issues: substantive and functional-dynamic aspects of thinking; validity of experimental procedures in relation to thinking processes that cannot be objectified and reduced to formal logical operations; the level of complexity and the scale of the functional system in which thinking is included as the organizing principle; and the phenomenological composition of thought as a unit of analysis of mental dynamics and mental experience in the context of one’s life.

Keywords: thinking, method, psychology of thinking, thought, experiment, life world

Введение

Становление той или иной предметной области психологии идет по двум смежным путям. Первый путь — это развитие представлений о самом предмете исследования, теоретическое конструирование образа психологической реальности, ее онтологических границ через призм существующей системы знаний и тех объяснительных принципов, которыми «вооружен» исследователь (Юдин 1997). Если воспользоваться идеями П. Я. Гальперина, то можно добавить, что определение предмета исследования включает в себя построение обобщенной ори-

ентировочной основы постижения этого предмета. Соответственно, второй путь — это развитие методов, позволяющих эксплицировать психологическую реальность, реконструировать посредством теоретического мышления и исследовательских процедур присущие ей свойства и отношения, верифицировать или фальсифицировать объяснительно-описательный потенциал предметных представлений о психологической реальности, оценить их предсказательную силу.

Разумеется, разделение этих путей носит весьма условный характер, и в действительности они являются двумя сторонами единого

процесса, а метод исследования представляет собой инструментальное воплощение определенного способа теоретического мышления, посредством которого строится модель исследуемого предмета. Этот принцип справедлив и для психологии мышления: «Специальные методы исследования мышления должны опираться на определенную теоретическую модель мыслительной деятельности» (Славская 1968, 84–85). Это требование не всегда выдерживается, вследствие чего возникает разрыв между конструируемой исследователем теоретической моделью и набором применяемых им методов, что часто наблюдается в психологических исследованиях. Например, строится неклассический или постнеклассический контекст понимания предмета исследования (с опорой на качественную методологию), а уже в процессе его операционализации этот якобы целостно понимаемый предмет расчленяется на совокупность отдельных свойств, поддающихся количественному измерению и описанию на языке диагностических шкал. В таком случае мы не можем говорить о цельности метода, релевантности конкретных инструментальных процедур исследуемому предмету, их концептуальной валидности. В случае исследования мышления эта ошибка проявляется при попытке его диагностирования посредством тестов интеллекта. На контрпродуктивность тестологического подхода применительно к изучению механизмов инициации свободной, неадаптивной мыслительной активности человека обращают внимание авторитетные исследователи (Богоявленская 2022; Поддьяков 2004; Холодная 2012).

Изучение мышления как сложного объекта исследования, его многомерной феноменологии предполагает «вычленение в нем многих предметов исследования» (Ахутина и др. 1985, 9). В зависимости от выбираемых исследователем ракурсов (дисциплинарных, теоретических, парадигмальных) мышление как объект «поворачивается» «к исследователю своими различными феноменологическими “гранями”» (Ахутина и др. 1985, 9). С одной стороны, подобная познавательная ситуация плодотворна для «вычерпывания» многомерной феноменологии мышления и реконструкции его содержательных и динамических свойств. С другой стороны, усиливающаяся полидисциплинарность и претензия на комплексность на деле могут оборачиваться подменой исследуемого объекта и формированием редуцированных представлений о нем, «когда один из аспектов, одна из граней объекта анализа выступает для исследователя в качестве самого объекта» (Ахутина и др. 1985, 9).

Хотя в психологии мышления наблюдается идейная и методическая «всеядность», работ, в которых действительно продуктивно реализуется комплексный подход, очень мало: «В большинстве случаев идейная “всеядность” возможна потому, что общенаучные установки и методика сопрягаются не более чем на уровне терминологии и авторитарных ссылок» (Ахутина и др. 1985, 211). Эта условная, мнимая связь сказывается на цельности метода, на согласованности профессионального мышления и исследовательских процедур, на соответствии методики исследования тем концептуальным положениям, которые заявлены исследователем в качестве методологических оснований метода. Но даже если быть не столь требовательным к цельности метода, приходится констатировать следующее: «Состояние дел в психологии мышления характеризуется определенным методическим “голодом”» (Спиридонов 2013, 34).

Помимо всего прочего, современный этап развития психологии мышления определяется тем, что она как вполне репрезентативная область психологического познания испытывает на себе влияние парадигмальных установок и стратегий исследования, сложившихся в психологической науке в целом. В данной работе мы ставим цель проследить ход и направления трансформации методов исследования мышления в отечественной психологии с учетом исследовательских задач, решаемых учеными, и предметных областей, оказавшихся в центре их научных интересов.

Результаты и их обсуждение

В конце 70-х годов прошлого столетия Л. М. Веккер выделил две основные стратегии изучения мышления, оформившиеся к тому времени в психологии. Первая стратегия предполагает экспликацию всех уровней интегральной системы мышления, — «начиная от сенсорного и кончая концептуальным» (Веккер 1976, 276), выявление сквозных закономерностей становления (или «синтеза снизу вверх») когнитивных структур (сенсорных, образных, концептуальных, их спаяк), начиная «от корня познавательной иерархии» и далее — «через весь ее ствол до самых вершинных образований» (там же), другими словами, «от сенсорного фундамента к концептуальному пику» (Веккер 1976, 279). Ученый был убежден, что понятийное мышление не является формально-логическим, оно «неизбежно выступает как форма интегральной работы многоуровневой иерархии интеллекта» (Веккер 1976, 276). Вторая стратегия

состоит в анализе второго, нисходящего вектора интеграции ментального опыта, — «синтеза сверху вниз»; в раскрытии регулятивной, интегрирующей роли экспансии понятийного мышления на нижележащие формы мышления. «Эта линия исследования, — как пояснял автор, — охватывает, однако, не только влияние понятийного мышления на располагающийся ниже его слой иерархии когнитивных структур интеллекта, но и внутренние характеристики и закономерности самой понятийной мысли как вершинного информационного пласта этой иерархии» (Веккер 1976, 279).

Другими словами, Л. М. Веккер обозначил два магистральных направления исследования понятийного мышления. Первое состоит в реконструкции феноменологического состава понятийной мысли (впрочем, это не единственная форма мысли), закономерностей ее оформления и развития, а второе заключается в выявлении регулятивной функции мышления в составе интеллекта, в раскрытии механизмов экспансии мышления на другие функции, входящие в состав интеллекта, в объяснении механизмов становления более сложных функциональных систем. Реализация обеих стратегий требует конкретного методического воплощения, разработки соответствующих экспериментальных процедур и их инструментальной оснастки. На наш взгляд, проблема раскрытия феноменологического состава «мысленной ткани» (метафора П. А. Флоренского) с учетом его неоднородности, полиморфности, нелинейности все еще не решена в психологии мышления. Этим обстоятельством и продиктована необходимость обращения к арсеналу методов и методических средств, которыми располагает указанная область исследования.

Наиболее распространенной и общепринятой «экспериментальной парадигмой» в отечественной психологии мышления, восходящей к экспериментальным исследованиям представителей Вюрцбургской школы и гештальтпсихологии (Ach 1921; Duncker 1935; Wertheimer 1945), является «решение задач». Сегодня она значительно дополнена разнообразными типами задач и соответствующими вспомогательными приемами, средствами наведения на рефлексивное уяснение или интуитивное «схватывание» принципа их решения. Испытуемому предъявляются: задачи на сообразительность; логические головоломки; конструкторские задачи; задачи, не имеющие решения; задачи, требующие над-ситуативной активности и познавательного риска; задачи на преобразование ориентировок в условиях самой задачи; задачи, требующие

обнаружения неявного противоречия; задачи на уяснение смысла, заключенного в тексте, его переформулирование и трансформацию.

В исследованиях Л. С. Выготского и Л. С. Сахарова впервые в истории отечественной психологии была предпринята попытка реконструкции управляемого процесса становления предметного содержания понятия, несводимого к словесному плану выражения (Выготский 1982). В качестве субстанционального носителя (и искомого в эксперименте) этого предметного содержания выступало значение в своем развитии, а средством решения экспериментальной задачи (не готовым, а подлежащим построению) выступал знак. Модифицируя методику Н. Аха, ученые стремились построить такую экспериментальную процедуру, чтобы она позволяла раскрыть психологический механизм образования искусственного понятия и показать роль знаковых средств в его составе. Помимо этого она должна была обеспечить наблюдаемость процесса развития предметного содержания знака или, другими словами, процесса усиления его сигнификативной функции. Для этого потребовался особый стимульный материал в виде геометрических фигур-знаков, которые подпадали под одно из искусственных понятий, подлежащих формированию. В процессе решения игровой задачи испытуемому при посредничестве экспериментатора необходимо было открыть принцип отнесения фигуры-знака к определенному классу фигур (по понятийному основанию), раскрыв предметное значение фигур этого класса, которое напрямую не совпадало ни с одним из его непосредственно наблюдаемых свойств (цвет, форма, размер основания, высота).

Позже роль посредничества и знаково-символического моделирования была детально раскрыта Б. Д. Элькониним в серии экспериментов «по знаковому опосредствованию решения творческих задач» (Эльконин 1997). В частности, им было установлено, что «принятие образно-символической формы представления действия как изменения его же исходной ситуации приводит к верному решению творческой задачи» (Эльконин 1997). Эта форма становится своего рода «иносказанием и изображением возможного пути решения» (Эльконин 1997), средством ориентировки в пространстве решения конструкторско-преобразовательных задач, когда знаковое отображение возможного действия превращается в форму плана по разворачиванию процесса построения приводящих к решению действий.

Ценность метода исследования мышления определяется тем, насколько он способствует моделированию реального мыслительного процесса во всей феноменологической полноте его динамики. В экспериментах, проводимых под руководством С. Л. Рубинштейна, в качестве средства исследования процессуальной стороны мышления использовались задачи-головоломки, которые позволяли вскрыть «...внутренние условия перехода от решения задач посредством проб в плане практического действия к решению его в плане познания — зрительного или умственного...» (Рубинштейн 1958, 59). Такие задачи провоцируют выбор ошибочного способа решения и вовлекают испытуемого в «игру ума». Задачи-головоломки, считает Д. Б. Богоявленская, являются средством разворачивания реального мыслительного процесса и могут рассматриваться в качестве модели исследования мышления (Богоявленская 2022). Другим способом реконструкции динамики мыслительного процесса в лаборатории С. Л. Рубинштейна выступал метод подсказок или, другими словами, метод вспомогательных задач. Он заключается в предложении испытуемому, переживающему затруднение в решении мыслительной задачи, другой — специально подобранной вспомогательной задачи наводящего характера, сходной с основной (Славская 1968). Условием решения основной задачи является перенос способа решения вспомогательной задачи. В качестве специального метода изучения процесса мышления в его динамике использовалось переформулирование. Эффективность этого приема была отмечена К. А. Славской: «Само выражение мысли в слове, во фразе, в новой формулировке служит одновременно и развитием мысли. Именно поэтому анализ переформулирования помогает нащупать возникновение, изменение мысли, а не дает только картину уже сложившихся, готовых результатов мышления» (Славская 1968, 96). Подбор новой словесной формулировки мысли является одним из наиболее доступных для экспериментального наблюдения речевых репрезентаций процесса развития мысли. По соображениям К. А. Славской акт переформулирования выступает как целостная динамическая клеточка психической ткани мыслительного процесса: «Однако поскольку каждое переформулирование выступает в двойном качестве: оно служит не только результатом предшествующего хода мысли, но и отправным пунктом ее дальнейшего развития, — в нем, как в клеточке, содержится развитие мыслительного процесса» (Славская 1968, 102).

В психолингвистических исследованиях речевого мышления в контексте коммуникации (активно проводимых в 1970–1980 годах) задачи, предъявляемые испытуемым, состояли «в передаче мысли, в транслировании мысли некоторому адресату сообщения» (Ахутина и др. 1985, 210). Процесс решения подобного типа задач имеет два ключевых звена. Первое предполагает «переход от “интенции к мысли”, к смыслу, имеющему репрезентатор в виде символа» (Ахутина и др. 1985, 210). Второе звено включает в себя поиск социально приемлемых и понятных для других репрезентаторов смысла. По мнению психолингвистов, наиболее плодотворной экспериментальной парадигмой в исследованиях речевого мышления является та, что опирается на методы, позволяющие фиксировать, реконструировать «переход от смысла к тексту и от текста к смыслу в процессе коммуникации» (Ахутина и др. 1985, 211).

Первая группа экспериментальных процедур («от текста к смыслу») в свою очередь реализуется посредством двух типов задач. В рамках решения одних человеку предлагается для восприятия и понимания фраза, которую он анализирует, осуществляя операции типа трансформаций и смысловой компрессии. Другой тип задач предполагает «“извлечение смысла” не на уровне анализа отдельных фраз, а на уровне анализа целостного высказывания, например абзаца» (Ахутина и др. 1985, 213). Вторая группа экспериментальных процедур («от смысла к тексту») заключалась в наблюдении за процессом создания испытуемым текста, несущего смысл, который изначально имел «доречевой» вид. Предметом наблюдения являются речевые средства, используемые для «совершения мысли в слове» (Ахутина и др. 1985, 213–214).

В работе П. Я. Гальперина и В. Л. Даниловой описаны «малые творческие задачи», которые представляли собой компактные «задачи на соображение», и «головоломки», позволяющие изучать творческий компонент процесса конструирования. И те, и другие с учетом сходства процесса их решения были объединены общим названием «задачи на соображение». Но суть метода заключалась не столько в исчерпывающей регистрации попыток решения этих задач, сколько в методичном исследовании догадок испытуемого, пусть даже совершенно побочных и абсурдных. При этом применялся прием схематизации, позволяющий отобразить способ ориентировки испытуемого в условиях задачи. Схема служила своего рода ориентировочной основой и средством «переключения испытуемого с попыток немедленного решения задачи

на предварительное, основательное ознакомление с нею» (Гальперин, Данилова 1980, 35). По мере применения схемы как средства ориентировки и организации контроля при решении задачи на соображение наблюдалась следующая тенденция: «Установки прошлого опыта, неосознанные и ложные “поисковые модели”, аффективные и позиционные фиксации наблюдались и у наших испытуемых, но появлялись реже» (Гальперин, Данилова 1980, 37). По мере освоения схемы как средства ориентировки в условиях задачи и уяснения искомого, импульсивные, внезапные озарения (нерефлексируемого характера) уступали место «обратным инсайтам», когда «испытуемые сначала находили решение и лишь затем, проверяя его, обнаруживали, что это и есть “искомое”» (Гальперин, Данилова 1980, 36).

Похожие задачи использовал и А. Н. Леонтьев (например, известная задача на построение четырех равносторонних треугольников из шести спичек). Однако вместо схемы использовались другие наводящие задачи, в которых более наглядно и доступно экспонировался принцип решения исходной, более сложной задачи. Стремясь к раскрытию собственно психологического плана мыслительной деятельности, А. Н. Леонтьев принципиально возражал против культивирования логического редукционизма в психологических исследованиях мышления: «Как и другие продукты человеческой деятельности, мыслительные операции отделяются от человека и таким образом приобретают свое объективное существование и развитие. Так как система мыслительных операций, осуществляющих умственные действия, полностью покрывает по своему объему их содержание, может создаться представление, будто она целиком исчерпывает мышление, то есть будто формальная логика является единственной наукой о мышлении и ее законы суть единственные его законы» (Леонтьев 1964, 94). Это замечание наводит на необходимость раскрытия (в рамках экспериментального изучения мышления) феноменологии протекания умственных действий (с учетом их многоплановости, особенно на этапе построения альтернативных ориентировок), которая избыточна по отношению к формально-логическим операциям, внеположным по отношению к ментальному пространству решения задачи. В целом А. Н. Леонтьев предлагал руководствоваться, по замечанию О. К. Тихомирова, двумя важнейшими методологическими принципами при исследовании мышления. Первый — это учет полиморфности человеческого мышления, его несводимости

к одной лишь вербально-логической форме. Второй принцип заключался в ориентации на изучение в составе мыслительной деятельности всех структурных образований (включая мотивационные), которые есть в составе любой предметно-практической деятельности (Тихомиров 1984, 13).

Исследования Я. А. Пономарева были сосредоточены на раскрытии механизма формирования «внутреннего плана действий». Ее решение требовало «экспериментального расчленения действий», осуществляемых субъектом мышления во внешнем и внутреннем плане при решении творческой задачи. Свой экспериментальный метод он назвал «методом выявления побочного (неосознаваемого) продукта действия» (Пономарев 1967, 113). Известная серия экспериментов по соединению точек прямыми линиями (не отрывая карандаша от бумаги, с последующим его возвратом в начальную точку) позволила вскрыть «... особенности ориентировки испытуемого в условиях задач, решения которых достигались, в одном случае, при опоре на означенные модели, а в другом — на модели первичные» (Пономарев 1967, 116). Ориентировка с опорой на означенную модель приводила к построению произвольной, поддающейся сознательному отчету, устойчивой цепочки умственных действий, приводящих к верному решению задачи. Ориентировка с опорой на первичную (чувственно воспринимаемую, не обобщенную) модель приводила к случайным, не поддающимся рациональному обоснованию, переносу действиям по решению задачи, которые оказались весьма неустойчивыми и непрочными. Эти результаты позволили Я. А. Пономареву обосновать идею качественной неоднородности внутреннего и внешнего планов действий.

Развивая идеи Л. М. Веккера о неоднородности когнитивных структур, включенных в интегральную систему интеллекта, М. В. Осорина предложила метод экспериментального исследования образного языка понятийного мышления. В ходе применения модифицированной версии метода пиктограмм она выявила несколько типов образных структур, включенных в понятийное мышление: «1) конкретно-ассоциативные образы и образные “цитаты”, проходящие из домыслительной сферы; 2) конкретно-символические образы, связанные с более высокими уровнями обобщенности; 3) общепринятые образные знаки и символы, характеризующиеся подключением формализованного социального опыта; 4) образные модели и образные схемы; 5) чувственно-эмоциональные образы, в которых содержание понятия

раскрывается через гамму сенсорных и эмоциональных впечатлений испытуемого» (Холодная 2012, 66).

Ряд требований к составлению искусственных задач при изучении мышления были сформулированы О. К. Тихомировым: неочевидность, завуалированность решения и замысла посредством провокации «ложных следов» — внешне убедительных действий; динамичность, острота процесса решения задачи; оригинальность замысла; художественная нагруженность задачи. «Суть всех приемов маскировки решения задачи, — как отмечал О. К. Тихомиров, — сводится к тому, чтобы у решающего оказалось как можно меньше возможностей обнаружить в начальной позиции те ориентировочные вехи, которые могли бы подсказать ему путь к решению» (Тихомиров 1984, 21). Процедура экспериментирования включала в себя предъявление различного рода задач (шахматных, текстовых, задач на «соображение») с последующей регистрацией речевых рассуждений и кожно-гальванических реакций (КГР) испытуемого на разных фазах мыслительного поиска и обнаружения принципа решения задачи. Основная суть большинства экспериментов заключалась «в сопоставлении динамики КГР и речевого рассуждения испытуемого, решавшего задачу, с точным временным соотношением регистрировавшихся параметров» (Тихомиров 1984, 92).

Многочисленные серии экспериментов, проводимые учениками О. К. Тихомирова (И. А. Васильевым, Ю. Е. Виноградовым, В. Е. Ключко, В. А. Поплужным, Б. А. Тереховым и др.), позволили сформулировать общее правило, характеризующее динамику мышления: «вербализованные продукты, в том числе те, которые выступают как принцип решения данной задачи, являются результатом сложной исследовательской деятельности (установление взаимодействий между элементами и тем самым выявление их свойств), которая предшествует возникновению этих образований и создает опосредствующие продукты в виде невербализованных смыслов» (Тихомиров 1984, 76). Другим значимым результатом экспериментальных изысканий О. К. Тихомирова и его учеников стало преодоление традиционной для классической психологии познавательной установки — «разрыва между познавательными и эмоциональными процессами и, в частности, отрыва мышления от эмоциональной (и мотивационной) сферы» (Тихомиров 1984, 88). Еще одно открытие было связано с пересмотром роли состояний эмоциональной активации в регуляции мысли-

тельной деятельности. Было установлено, что они «опережают словесное формулирование принципа решения задачи, направления дальнейших поисков, словесную оценку очередной попытки решения и называние окончательного решения мыслительной задачи» (Тихомиров 1984, 93), выполняют регулирующие и эвристические функции, выступают индикаторами субъективной ценности поисковых действий и элементов самой ситуации. И наконец, было доказано, что смысловая динамика как процесс «порождения личностных микросмыслов» доступна для экспериментального исследования, что «в ходе решения мыслительной задачи происходят превращения невербализованных операциональных смыслов в личностные» (Тихомиров 1984, 104).

Особым образом понимал проблемную ситуацию А. В. Брушлинский, подчеркивая ее принципиальное отличие и первичность по отношению к задаче. Он делал акцент на ее субъективной репрезентации или феноменологической проекции в сознании субъекта мышления: «Проблемная ситуация — это довольно смутное, еще не очень ясное и мало осознанное впечатление, как бы сигнализирующее “что-то не так”, “что-то не то”. (...) В такого рода проблемных ситуациях и берет свое начало процесс мышления. Он начинается с анализа самой этой проблемной ситуации. В результате ее анализа возникает, формулируется задача, проблема в собственном смысле слова» (Брушлинский 1979, 13). Необходимость фиксации проблемной ситуации предопределила разработку метода микросемантического анализа, который, по замыслу А. В. Брушлинского, позволял получить развернутую феноменологическую картину мыслительного процесса, в том числе его субсенсорного и бессознательного плана. Последователи А. В. Брушлинского не без оснований считают, что «более надежного способа изучения подлинно психологических, т. е. процессуальных особенностей мышления, не существует» (Селиванов 2019, 43).

В процессе экспериментирования речь субъекта мышления записывалась на диктофон, а потом его речевые действия, сопровождавшие мыслительный процесс, подвергались семантическому анализу с целью реконструкции смысловых маркеров динамики мыслительной деятельности. Особое внимание обращается на смысловые следы переформулирования испытуемым условий исходной задачи в ходе ее решения и «операционной схемы сравнений (соотношения условий и требований задачи) на разных фазах мыслительной деятельности,

включения условий и требований в новые системы связей и отношений, рассмотрение характера и уровня прогнозов» (Селиванов 2019, 43). Развивая идеи А. В. Брушлинского о функциональной структуре и динамике мышления В. В. Селиванов отмечает: «Живая морфологическая и функциональная структуры мышления обеспечивают появление новых частей по ходу функционирования (что и обозначается термином “холизм” (или “эмерджентность”))» (Селиванов 2019, 42).

В работах А. М. Матюшкина одно из центральных мест занимал вопрос о неосознаваемых, интуитивных механизмах решения задачи (Матюшкин 2003). Метод исследования строился так, чтобы у экспериментатора появлялась возможность фиксации момента преобразования изначально заданной познавательной ситуации в проблемную. Она (проблемная ситуация) и выступала в качестве субъективного основания (как собственно психологического аспекта) решения задачи. Развивая идеи С. Л. Рубинштейна об изначальности проблемной ситуации в мыслительном процессе, А. М. Матюшкин предложил понимание мышления как процесса разрешения проблемных ситуаций. Этим объясняется интерес в исследованиях, проводимых в его научной школе, к начальным этапам (мотивационным) решения задачи. Помимо этого, эксперименты должны были вскрыть феномен фиксации субъекта мышления на ранее освоенных способах решения, которые выступают препятствием на пути открытия субъективно нового способа решения. Переживание столкновения репродуктивного, актуального и продуктивного, возможно, является необходимым субъективным условием возникновения познавательной потребности. «Особую роль в этом контексте, — как отмечает А. А. Матюшкина, — приобретают исследования вопроса как стимула познавательной активности; диалога как средства творческого мышления, позволяющего “преодолевать” влияние прошлого опыта в поиске творческого решения» (Матюшкина 2012, 74).

Главная преграда в изучении понятийного мышления с позиции М. А. Холодной заключается в том, что для рефлексивного самоописания мыслительной деятельности (как наиболее распространенного приема исследования) доступно лишь предметное содержание мысли. Психические процессы, участвующие в построении и репрезентации в сознании этого предметного содержания, ускользают от интроспективных процедур: «Представление о том, что интроспекция может обеспечить доступ к некоторым

запредметным или внепредметным психическим процессам, на наш взгляд, не более чем иллюзия» (Холодная 2012, 77). Эта проблема является одним из главных камней преткновения в решении исследовательских задач, требующих реконструкции динамической, функциональной стороны мышления, описания подвижной феноменологической ткани мыслительного акта. Вместе с тем автор отмечает: «Элементы субъективной феноменологии, сообщенные человеком, могут рассматриваться как надежные показатели (“маркеры”) особенностей организации его ментального (в том числе концептуального) опыта» (Холодная 2012, 78). Таким образом, интроспекцию как метод исследования мышления нельзя полностью списывать со счетов, необходимо лишь понять сферу ее возможностей и ограничений. С одной стороны, она позволяет получать из «первых» рук самоотчеты о предметно-смысловом плане ментального опыта человека, о его концептуальных структурах, образном алфавите, участвующем в построении понятийной мысли. С другой стороны, испытуемый может сообщать о своих мотивационных, эмоциональных состояниях, интеллектуальных чувствах, сопровождающих мыслительную деятельность.

Существенная методическая трудность в исследованиях мышления, как отмечает В. Ф. Спиридонов, «...заключается в непосредственной недоступности ни исследователю, ни самому решателю в ходе мыслительного процесса — репрезентации задачи, а также ее изменений, приводящих к успеху» (Спиридонов 2013, 6). Ненаблюдаемость, недоступность на уровне самоотчета феноменологической картины мышления стимулирует исследователей к поиску методов и средств объективации мыслительного процесса, к обнаружению доступных для экспериментальной регистрации кожно-гальванических, моторных, саккадических, предметно-манипулятивных, речевых, аффективно-мотивационных маркеров процесса обнаружения и решения мыслительного противоречия. Исследователь считает, что «традиционные методы (рассуждения вслух, задач и подсказки) обладают существенными ограничениями» (Спиридонов 2013, 6). Более эффективные методы, с его точки зрения, дают исследователю «возможность обоснованно судить об особенностях репрезентации проблемной ситуации решателями» (Спиридонов 2013, 34). Сам автор использует алгебраические задачи в целях реконструкции парадигмальных стратегий и разнотипных ошибок испытуемого. Является ли алгебраическая задача универсальным

репрезентантом всех мыслительных задачи вообще, особенно тех, что инициируются самим человеком в различных контекстах его жизни, — вопрос весьма дискуссионный.

По замечанию В. К. Зарецкого на протяжении нескольких десятилетий при использовании метода рассуждения вслух (предложенного К. Дункером для изучения творческого мышления) «...внимание исследователей было приковано к механизмам решения творческих задач, особенностям организации мышления и его нарушениям под воздействием различных факторов, условиям эффективности, возможностям его оптимизации психотехническими средствами и т. д.» (Зарецкий 2014, 208). При этом вопросы ценностных оснований рефлексивной регуляции мышления, ее этической направленности, как правило, оставались в стороне. Тем не менее многие альтернативные решения такого рода задач (вызванные неверной ориентировкой в их условиях) могут носить рефлексивно-личностный характер. Задачи, предлагаемые испытуемому, как правило, сконструированы так, что они с высокой вероятностью вызывают «блокаду содержательного движения» в процессе ее решения. Фиксация рассуждений испытуемых показала, что при продолжении поисковой деятельности на этапе блокады (когда исчерпаны все содержательные решения) «происходит интенсификация рефлексивной регуляции, предшествующая инсайту, т. е. обнаружению принципа верного решения» (Зарецкий 2014, 210–211). Условием продуктивного прорыва «блокады» является перемещение фокуса рефлексивной регуляции на установочные, образные, логические «основания неверного понимания задачи» (Зарецкий 2014, 214). Если посредством рефлексии вскрывается «связь между образом ситуации и ее безысходностью», то у испытуемых возникают вопросы об альтернативных вариантах репрезентации условия задачи. Они в свою очередь могут «изменить направление поиска и вывести на верное решение» (Зарецкий 2014, 214). При отсутствии рефлексивного способа решения возникает блокада содержательной ориентировки в условиях задачи. Ее прорывы сопровождаются насильственными решениями, связанными с силовыми, натуральными вариантами решения задачи не в плоскости знаковых заместителей и схем, а в плоскости социальных интеракций и решений, — поверх ценностной детерминации и нравственных ограничений. Эти контрпродуктивные с точки зрения формально-логического мышления феномены прорыва «блокады», тем не менее, являются свидетельствами вклю-

чения этических переменных в мыслительную деятельность, что служит экспериментальным подтверждением идей М. М. Бахтина о «поступающем мышлении» (Бахтин 2003).

Часто исследовательские процедуры направлены на фиксацию процесса решения мыслительной задачи безотносительно к тем переживаниям и действиям, которые предваряли этот процесс. Отсюда может возникать иллюзия, будто задача — это данность, а не задание по ее конструированию и уяснению, что сама по себе задача выступает в качестве триггера, инициирующего мыслительную активность. Но в таком случае мы оказываемся в ситуации познавательного поведения стимульного характера, а не в ситуации инициативной мыслительной активности, носящей свободный и избирательный характер. Весьма убедительную критическую оценку подобным процедурам дали Э. В. Галажинский и В. Е. Клочко: «Представление о том, что мышление возникает только в ситуации “готовой” задачи, приводит к тому, что этап ее обнаружения и постановки не может даже считаться содержащим мышление внутри себя и вполне естественно выпадает из исследования, а вместе с ним и все проблемы мотивационного обеспечения мышления и детерминации психических процессов на этом этапе» (Клочко, Галажинский 1999, 105). Это замечание отсылает нас к вопросу, сохраняющему свою актуальность: «С чего начинается мыслительный акт?».

Экспликация концептуальных структур, как субстанциональных эквивалентов мысли, по мнению М. А. Холодной, не должна носить искусственный, спровоцированный характер. Необходимо создание ситуации их естественного продуцирования в произвольных формах познавательной активности, инициированной самим испытуемым: «...концептуальные структуры могут быть эксплицированы при условии, если человек сам порождает некоторое естественное для него содержание (в отличие от ситуации предъявления искусственно сконструированного, заданного извне содержания, как, например, в тестах интеллекта)» (Холодная 2012, 78). Этим, по ее мнению, объясняется интерес исследователей к изучению «наивной» картины мира, повседневного ментального опыта, обыденного сознания, что, по всей видимости, позволяет расширить контекст изучения мышления, его онтологические рамки. Если на классическом этапе становления психологии мышления экологическая валидность экспериментальной ситуации приносилась в жертву таким параметрам, как контролируемость и воспроизводимость, то сегодня мышление

начинает изучаться в контексте жизненного мира человека.

Особый класс составляют исследовательские методики, «позволяющие зафиксировать переход тривиальной деятельности в мыслительную, выявить механизм выделения целей и условий новой деятельности, их формирование в рамках заданной (не мыслительной)» (Клочко и др. 2016, 44). Данные методики позволяют выявить степень чувствительности человека к познавательному противоречию и его готовность к реализации возможностей мыслить, открываемых в ходе актуалгенеза познавательной деятельности. Они делают доступным для наблюдения «эффект превращения инструкции экспериментатора, предусматривающей не мыслительную деятельность с потенциально проблемным материалом, в самоинструкцию по включению в мыслительную деятельность» (Клочко и др. 2016, 53). Самостоятельное совершение перехода от рутинной, потенциально мыслительной к реальной мыслительной деятельности «составляет всю суть свободной инициации мышления» (Клочко и др. 2016, 53). Этот переход предваряет событие экзистенциальной включенности в мышление, событие вхождения в его ценностно-смысловой контекст. Если же человек не обнаруживает «напряженных возможностей» для осмысленного и свободного «размещения» в ситуации мышления, для ее перевода в разряд исключительных событий мыслепоступления, то она будет им восприниматься как рутинная данность среды, требующая лишь операциональной ориентировки в ней.

Особенностью методик, применяемых для выявления данных феноменов, является сам стимульный материал. Он должен обеспечивать испытуемому возможность перевода изначально не мыслительной, репродуктивной деятельности в разряд мыслительной, через обнаружение испытуемым противоречия, скрытого в самом (как правило, текстовом) материале. Часто в эти методики включается процедура «синхронной регистрации кожно-гальванической реакции (КГР) и вербальных, интонационных, мимических и т. д. характеристик деятельности субъекта, а также конкретного содержания деятельности» (Клочко и др. 2016, 45). Учет комплекса этих эмпирических индикаторов инициации мышления, имеющих разнопорядковый феноменологический состав, позволяет реконструировать одновременно и операционально-динамические, и ценностно-смысловые характеристики целостной функциональной системы, актуализирующейся в ситуации мыслительной активности.

Факт наличия в мышлении предметно-смыслового содержания и возможность его экспликации уже не вызывает у исследователей вопросов. Но редуцировать все стороны и свойства мышления к его предметно-смысловому содержанию — значит закрыть дорогу к пониманию его онтологии. В своей программной статье В. П. Зинченко и М. К. Мамардашвили одними из первых обратили внимание на свойства психических процессов, в том числе и мышления, которые оставались недоступными для арсенала методов, имевшихся на тот момент в распоряжении исследователей: «Но уже сложнее обстоит дело с протяженностью этих процессов во времени и их пространственностью» (Зинченко, Мамардашвили 1977, 110). Замешательство перед этой проблемой, по мнению авторов, подталкивает многих исследователей к отказу от признания за субъективной реальностью пространственно-временных характеристик. И более того, у них «возникает банальная идея поместить эту странную реальность, то есть психическое, в пространстве мозга» (Зинченко, Мамардашвили 1977, 110). Статья В. П. Зинченко и М. К. Мамардашвили была своего рода манифестом постнеклассической психологии, в ней впервые была обозначена необходимость построения трансвременного ракурса при изучении психических процессов. Учет временных параметров психического акта, не вписывающихся в рамки элементарной психометрии, — таких свойств психического отражения, которые трансформируют время, «сжимая его или растягивая и даже заставляя “течь вспять”» (Зинченко, Мамардашвили 1977, 110), требует применения совершенно иных методологических оптик и соответствующих им исследовательских процедур.

Заключение

Изменение представлений о мышлении, об уровне сложности и масштабах функциональной системы, в которую оно включено в качестве организующего начала, о его функционально-динамических свойствах, феноменологическом составе «ментальной ткани» влечет за собой разработку особых исследовательских процедур и средств. Они должны позволять фиксировать топику становления и развития «живой» мысли (включая ее довербальные и невербальные формы) с учетом принадлежности мышления конкретному «станциональному деятелю» (понятие Н. О. Лосского), — человеку как историческому субъекту жизнетворчества, самоосуществления, мыслящему и в культурно-историческом контексте,

и в пространственно-временном контексте собственного жизненного мира.

Мы фиксируем ряд тенденций, наметившихся в арсенале инструментально-методологических средств психологии мышления, которые в той или иной мере сопровождают усиливающийся «антропологический поворот» в данной области исследования:

1) Лабораторные эксперименты с заданными, искусственно сконструированными задачами усиливаются нарративным, феноменологическим, психосемантическим методами, позволяющими эксплицировать феноменологические маркеры ментального опыта человека в ситуации инициированной им самим мыслительной деятельности, включенной в его жизненный контекст, мыслительной деятельности, посредством которой реализуются значимые жизненные отношения.

2) Исначальная онтологическая рамка организации исследования «субъект мышления — экспериментальная ситуация» начинает расширяться до целого, спонтанно мыслящего человека в контексте собственной повседневности, собственного жизненного мира, обладающего пространственно-временными, хронологическими параметрами.

3) Допускается, что человек как участник экспериментального исследования, обладает чувством самодостоверности. Признается, что человек как свободный инициатор и организатор собственного ментального опыта, может быть вполне надежным источником феноменологических данных (*at first hand*) об этом опыте. Но таковым он является не с точки зрения «объективного» отчета о формально-логических операциях, посредством которых осуществляется его мыслительная деятельность, а с позиции переживаний, смыслов, образов, концептов, их синтетических соединений (как субстанциональных эквивалентов мысли), актуализирующихся на разных этапах мыслительного поиска и в разных регистрах его сознания.

4) Предметом особого внимания в исследовании мышления становится эффект действи-

тельного присутствия человека в ситуации решения мыслительной задачи на уровне бытийного, ценностно опосредованного отношения к ней, на уровне его эмоционально-мотивационной вовлеченности в эту ситуацию, готовности обнаружить противоречие в рамках условно тривиальной задачи.

5) Все более отчетливо обозначается холистический (или эмерджентно-холистический) поворот в исследованиях мышления — смещение исследовательских интересов с отдельных фаз, компонентов, средств мышления на новые ментальные структуры (в том числе метакогнитивные), функциональные органы как результаты самоорганизации и усложнения функциональной системы интеллекта.

6) Оформляется транспективная стратегия изучения мышления, придающая личностному подходу к мышлению новый вектор развития. Она сосредоточена на реконструкции и рефлексивном осмыслении значимых событий когитальной индивидуации человека, на выявлении предметно-тематических, мотивационно-смысловых, ценностных, эстетических доминант его мышления как ключевых единиц анализа экзистенциальной динамики мышления человека.

7) Открытым вопросом остается возможность экспериментального изучения и фиксации «мысли» (ее свойств, феноменологического состава, субстанциональных носителей) как единицы анализа актуалгенеза разных видов мышления (сенсомоторного, наглядно-образного, понятийного) и творческих актов (в контексте художественного или поэтического мышления).

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Литература

- Ахутина, Т. В., Горелов, И. Н., Залевская, А. А. и др. (1985) *Исследование речевого мышления в психолингвистике*. М.: Наука, 239 с.
- Бахтин, М. М. (2003) *Собрание сочинений: в 7 т. Т. 1. Философская эстетика 1920-х годов*. М.: Русские словари, с. 7–68.
- Богоявленская, Д. Б. (2022) От инсайта до творческой самодеятельности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 15, № 3, с. 43–57. EDN: [MZVNZV](#)
- Брушлинский, А. В. (1979) *Мышление и прогнозирование. Логико-психологический анализ*. М.: Мысль, 230 с.

- Веккер, Л. М. (1976) *Психические процессы: в 2 т. Т. 2. Мышление и интеллект*. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 339 с.
- Выготский, Л. С. (1982) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии*. М.: Педагогика, 504 с.
- Гальперин, П. Я., Данилова, В. Л. (1980) Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач. *Вопросы психологии*, № 1, с. 31–38.
- Зарецкий, В. К. (2014) Социальное познание и ментальность в зеркале процесса решения творческой задачи. *Консультативная психология и психотерапия*, т. 22, № 4, с. 207–222. EDN: [TCUNYB](#)
- Зинченко, В. П., Мамардашвили, М. К. (1977) Проблема объективного метода в психологии. *Вопросы философии*, № 7, с. 109–125. EDN: [RZIHJX](#)
- Клочко, В. Е., Галажинский, Э. В. (1999) *Самореализация личности: Системный взгляд*. Томск: Изд-во ТГУ, 154 с.
- Клочко, В. Е., Краснорядцева, О. М., Баланев, Д. Ю. (2016) *Приемы и методы реконструкции жизненного мира человека: Постнеклассический ракурс*. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 168 с.
- Леонтьев, А. Н. (1964) Мышление. *Вопросы философии*, № 4, с. 85–95.
- Матюшкин, А. М. (2003) *Мышление, обучение, творчество*. М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; Модек, 718 с.
- Матюшкина, А. А. (2012) Представления о решении творческой проблемы в научной школе А. М. Матюшкина. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 3, с. 70–80.
- Поддьяков, А. Н. (2004) Психодиагностика интеллекта: Выявление и подавление способностей, выявление и подавление способных. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 1, № 4, с. 75–80. EDN: [QJELVD](#)
- Пономарев, Я. А. (1967) *Знания, мышление и умственное развитие*. М.: Просвещение, 264 с.
- Рубинштейн, С. Л. (1958) *О мышлении и путях его исследования*. М.: Академия Наук СССР, 148 с.
- Селиванов, В. В. (2019) Теория мышления как процесса: Экспериментальное подтверждение. *Экспериментальная психология*, т. 12, № 1, с. 40–52. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120104>
- Славская, К. А. (1968) *Мысль в действии (Психология мышления)*. М.: Политиздат, 208 с.
- Спиридонов, В. Ф. (2013) Новые методы изучения мыслительных процессов. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 10, № 4, с. 5–38. EDN: [SHGAIP](#)
- Тихомиров, О. К. (1984) *Психология мышления*. М.: Изд-во МГУ, 272 с.
- Холодная, М. А. (2012) *Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям*. М.: Когито-Центр, 288 с. EDN: [RBCBXE](#)
- Эльконин, Б. Д. (1997) Особенности знакового опосредования при решении творческих задач. *Психологическая наука и образование*, т. 2, № 3, с. 55–61.
- Юдин, Э. Г. (1997) *Методология науки. Системность. Деятельность*. М.: Эдиториал УРСС, 444 с.
- Ach, N. (1921) *Uber die Begriffsbildung: eine experimentelle Untersuchung*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag, 343 p.
- Duncker, K. (1935) *Zur Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin: J. Springer Publ., 135 p.
- Wertheimer, M. (1945) *Productive thinking*. New York; London: Harper & brothers Publ., 224 p.

References

- Akhutina, T. V., Gorelov, I. N., Zalevskaya, A. A. et al. (1985) *Issledovanie rechevogo myshleniya v psikholingvistike [The study of speech thinking in psycholinguistics]*. Moscow: Nauka Publ., 239 p. (In Russian)
- Ach, N. (1921) *Uber die Begriffsbildung: eine experimentelle Untersuchung [On the formation of concepts: an experimental investigation]*. Bamberg: C. C. Buchners Verlag, 343 p. (In German)
- Bakhtin, M. M. (2003) *Sobranie sochinenij: v 7 t. T. 1. Filosofskaya estetika 1920-kh godov [Collected works: In 7 vols. Vol. 1. Philosophical aesthetics of the 1920s]*. Moscow: Russkie slovari Publ., pp. 7–68. (In Russian)
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2022) Ot insajta do tvorcheskoj samodeyatel'nosti [From insight to creative amateur performance]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya — Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 15, no. 3, pp. 43–57. EDN: [MZVNZV](#) (In Russian)
- Brushlinskiy, A. V. (1979) *Myshleniye i prognozirovaniye. Logiko-psikhologicheskij analiz [Thinking and forecasting. Logical and psychological analysis]*. Moscow: Mysl' Publ., 230 p. (In Russian)
- Duncker, K. (1935) *Zur Psychologie des produktiven Denkens [On the psychology of productive thinking]*. Berlin: J. Springer Publ., 135 p. (In German)
- El'konin, B. D. (1997) Osobennosti znakovogo oposredovaniya pri reshenii tvorcheskikh zadach [Features of sign mediation in solving creative tasks]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, vol. 2, no. 3, pp. 55–61. (In Russian)
- Gal'perin, P. Ya., Danilova, V. L. (1980) Vospitanie sistematicheskogo myshleniya v protsesse resheniya malyx tvorcheskikh zadach [Fostering systematic thinking in the process of solving small creative tasks]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 31–38. (In Russian)
- Kholodnaya, M. A. (2012) *Psikhologiya ponyatijnogo myshleniya. Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatijnym sposobnostyam [Psychology of conceptual thinking. From conceptual structures to conceptual abilities]*. Moscow: Kogito Publ., 288 p. (In Russian)

- Klochko, V. E., Galazhinskij, E. V. (1999) *Samorealizatsiya lichnosti: Sistemnyj vzglyad [Personal self-realization: A systematic view]*. Tomsk: Tomsk State University Publ., 154 p. (In Russian)
- Klochko, V. E., Krasnoryadtseva, O. M., Balanev, D. Yu. (2016) *Priemy i metody rekonstruktsii zhiznennogo mira cheloveka: Postneklassicheskij rakurs [Techniques and methods of reconstruction of the human life world: Post-non-classical perspective]*. Tomsk: Tomsk State University Publ., 168 p. (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (1964) Myshleniye [Thinking]. *Voprosy filosofii*, no. 4, pp. 85–95. (In Russian)
- Matyushkin, A. M. (2003) *Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, learning, creativity]*. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Modek Publ., 718 p. (In Russian)
- Matyushkina, A. A. (2012) Predstavleniya o reshenii tvorcheskoy problemy v nauchnoj shkole A. M. Matyushkina [Ideas about solving a creative problem in the scientific school of A. M. Matyushkin]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya — Lomonosov Psychology Journal*, no. 3, pp. 70–80. (In Russian)
- Podd'yakov, A. N. (2004) Psikhodiagnostika intellekta: vyvavlenie i podavlenie sposobnostey, vyvavlenie i podavlenie sposobnykh [The psychodiagnosics of intelligence: Revealing and inhibiting individual abilities; identifying and suppressing the able]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 1, no. 4, pp. 75–80. EDN: QJELVD (In Russian)
- Ponomarev, Ya. A. (1967) *Znaniya, myshleniye i umstvennoye razvitiye [Knowledge, thinking and mental development]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 264 p. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (1958) *O myshlenii i putyakh ego issledovaniya [About thinking and ways to explore it]*. Moscow: Academy of Sciences of the USSR Publ., 148 p. (In Russian)
- Selivanov, V. V. (2019) Teoriya myshleniya kak protsess: eksperimental'noe podtverzhdenie [The theory of thinking as a process: An experimental confirmation]. *Eksperimental'naya psikhologiya — Experimental Psychology*, vol. 12, no. 1, pp. 40–52. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120104> (In Russian)
- Slavskaya, K. A. (1968) *Mysl' v dejstvii. (Psikhologiya myshleniya) [Thought in action. (Psychology of thinking)]*. Moscow: Politizdat Publ., 208 p. (In Russian)
- Spiridonov, V. F. (2013) Novye metody izucheniya myslitel'nykh protsessov [New methods of studying thought processes]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 10, no. 4, pp. 5–38. EDN: SHGAIP (In Russian)
- Tikhomirov, O. K. (1984) *Psikhologiya myshleniya [Psychology of thinking]*. Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ., 272 p. (In Russian)
- Vekker, L. M. (1976) *Psikhicheskie protsessy: v 2 t. T. 2. Myshlenie i intellect [Mental processes: In 2 vols. Vol. 2. Thinking and intelligence]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 339 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1982) *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 2. Problemy obshchej psikhologii [Collected works: In 6 vols. Vol. 2. Problems of general psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 504 p. (In Russian)
- Wertheimer, M. (1945) *Productive thinking*. New York; London: Harper & brothers Publ., 224 p. (In English)
- Yudin, E. G. (1997) *Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost' [Methodology of science. Systematicity. Activity]*. Moscow: Editorial URSS Publ., 444 p. (In Russian)
- Zaretskij, V. K. (2014) Sotsial'noe poznanie i mental'nost' v zerkale protsessa resheniya tvorcheskoy zadachi [Social cognition and mentality in the mirror of the creative problem solving process]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya — Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 22, no. 4, pp. 207–222. EDN: TCUNYB (In Russian)
- Zinchenko, V. P., Mamardashvili, M. K. (1977) Problema ob'ektivnogo metoda v psikhologii [The problem of the objective method in psychology]. *Voprosy filosofii*, no. 7, pp. 109–125. EDN: RZIHJX (In Russian)

Сведения об авторе

Николай Иванович Нелюбин, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет
SPIN-код: 3111-6187, Scopus AuthorID: 57216981850, ORCID: 0000-0001-5257-7467, e-mail: nelubin2001@yandex.ru

Author

Nikolay I. Nelyubin, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University
SPIN: 3111-6187, Scopus AuthorID: 57216981850, ORCID: 0000-0001-5257-7467, e-mail: nelubin2001@yandex.ru



УДК 159.9.072.422

EDN IPIXUW

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-362-383>

Научная статья

«Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга»: структура и первичные психометрические характеристики

Г. У. Утемисова ¹

¹ Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, д. 2

Для цитирования: Утемисова, Г. У. (2024) «Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга»: структура и первичные психометрические характеристики. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 362–383. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-362-383> EDN IPIXUW

Получена 8 мая 2024; прошла рецензирование 4 июня 2024; принята 10 июня.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан по гранту BR18574152.

Права: © Г. У. Утемисова (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты адаптации «Опросника стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга» (CWCBQ) Ф. Стикка (Sticca et al. 2015) для выявления кибервиктимизации в русско- и казахскоязычных группах. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки диагностического инструментария, определяющего эффективные стратегии преодоления «кибервиктимизации». Разработка оригинального опросника включала качественные пилотные исследования и оценку его валидности и надежности на основе данных, собранных в Швейцарии, Италии и Ирландии. Цель опросника — «изучить, как подростки справляются с опытом кибервиктимизации и какие стратегии преодоления связаны с благополучием или неблагоприятными исходами» (Sticca et al. 2015).

Материалы и методы. В исследовании использовался русский перевод опросника CWCBQ. Адаптация методики проводилась в период с 2022 по 2023 год на выборке 1450 подростков (600 мальчиков, 850 девочек) в возрасте 12–17 лет, средний возраст 14,3.

Результаты исследования. В рамках исследования была проверена структура опросника с помощью эксплораторного и конфирматорного факторного анализа. Эксплораторный анализ выявил 7 подшкал, связанных с различными стратегиями, однако некоторые показатели были неудовлетворительными, что требовало корректировки модели. В ходе исследования была выявлена четырехфакторная структура, включающая 19 утверждений. Результаты продемонстрировали значимое влияние отдельных пунктов на факторы и определили наилучшие показатели для оценки соответствия модели. Программа исследования включала конфигурационный, метрический и скалярный анализ инвариантности данных двух языковых групп.

Были валидизированы факторы «близкая поддержка», «возмездие», «активное игнорирование» и «дистальный совет». Опросник продемонстрировал высокую дискриминативность и надежность, что делает его пригодным для использования в психологических исследованиях.

Заключение. Дальнейшие исследования будут способствовать лучшему пониманию стратегий преодоления кибербуллинга. Наше исследование предлагает ценные сведения о потенциальном влиянии механизмов совладания на связь между кибервиктимизацией и общим благополучием, а также о стратегиях преодоления негативных последствий кибервиктимизации.

Ключевые слова: кибервиктимизация, кибербуллинг, стратегии преодоления кибербуллинга, опросник стратегий преодоления кибербуллинга, подростки

Research article

Coping with Cyberbullying Questionnaire: Structure and primary psychometric characteristics

G. U. Utemissova ¹¹The L. N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpaeva Str., Astana 010000, Kazakhstan

For citation: Utemissova, G. U. (2024) Coping with Cyberbullying Questionnaire: Structure and primary psychometric characteristics. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 362–383. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-362-383> EDN IPIXUW

Received 8 May 2024; reviewed 4 June 2024; accepted 10 June 2024.

Funding: The study was financially supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan under grant BR18574152.

Copyright: © G. U. Utemissova (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

Introduction. The article presents an adaptation of The Coping with Cyberbullying Questionnaire (CWCBQ) (Sticca et al. 2015) for identifying cyber-victimization in Russian- and Kazakh-speaking groups. The development of the original questionnaire involved qualitative pilot studies and an assessment of its validity and reliability based on the data collected in Switzerland, Italy and Ireland. The questionnaire aimed to ‘explore how adolescents cope with experiences of cybervictimization and which coping strategies are linked to well-being or adverse outcomes’ (Sticca et al. 2015).

Materials and Methods. The study used a Russian translation of the CWCBQ. The adaptation of the questionnaire was conducted in 2022 and 2023 on a sample of 1450 adolescents (41.3 % male, 58.6 % female). The participants were aged 12–17 years (the mean age was 14.3 years).

Results. The study tested the structure of the questionnaire using exploratory and confirmatory factor analysis. Exploratory analysis revealed 7 subscales related to different strategies, but some scores were unsatisfactory, which required adjustment of the model. The study identified a four-factor structure with 19 statements. The results demonstrated significant influence of certain items on the factors and identified the best indicators to assess the model fit. The study program included configural, metric and scalar invariance analyses of the data from two language groups. The factors of “close support”, “retaliation”, “active ignoring” and “distal advice” were validated. The questionnaire exhibited high discriminability and reliability, making it suitable for use in psychological research.

Conclusions. Future research will contribute to a better understanding of cyberbullying coping strategies. Our research offers valuable insights into the potential impact of coping mechanisms on the association between cyber-victimization and overall well-being, and into strategies to mitigate the adverse consequences of cyber-victimization.

Keywords: cyber-victimization, cyberbullying, coping strategies, Coping with Cyberbullying Questionnaire, adolescents

Введение

Кибербуллинг является актуальной проблемой современного общества, которая набирает обороты с развитием цифровых технологий и все большей интеграцией Интернета в жизнь людей. Онлайн-агрессия, травля, распространение оскорбительных материалов оказывают негативное влияние на психическое здоровье, социальную адаптацию и развитие личности, особенно у подростков. Кибербуллинг становится все более распространенным явлением, затрагивая миллионы людей по всему миру, и имеет серьезные последствия для жертв, при-

водя к повышенному риску депрессии, тревоги, социальной изоляции, а в тяжелых случаях — к самоубийствам. Не всегда легко отличить кибербуллинг от «мусорной болтовни» (trash-talking), которая является частью онлайн-игровой культуры. Исследование Л. Кайе и др. (Кaye et al. 2022) подчеркивает важность углубленного анализа контекстов и норм онлайн-игр, чтобы более точно определить грани между «допустимым и неприемлемым поведением». Объединение результатов современных исследований по проблеме кибербуллинга позволит оценить масштабы проблемы, выявить причины кибербуллинга, изучить его последствия,

разработать эффективные стратегии преодоления кибербуллинга.

Понимание феномена кибербуллинга требует комплексного подхода, учитывающего как психологические, так и социальные факторы. Особый интерес представляют результаты исследований, проведенных с использованием различных методов на разных выборках, что позволяет получить более глубокое понимание проблемы как в России, так и в Казахстане. Исследование Р. И. Зекерьяева (Зекерьяев 2023) указывает на важную роль эмоциональной направленности личности в склонности к кибербуллингу и доказывает, что для эффективной профилактики кибербуллинга необходимо учитывать психологические факторы, которые могут влиять на склонность к агрессивному поведению в Интернете.

В работе В. С. Собкина и А. В. Федотовой (Sobkin, Fedotova 2021) рассмотрены результаты проведенного крупномасштабного опроса 40575 учащихся 7–11 классов из 17 регионов России. Исследователи анализировали связь между подростковой агрессией в социальных сетях, статусом среди одноклассников и опытом буллинга в реальной жизни. Исследование С. Н. Ениколопова, В. А. Назарова и М. Е. М. Зиновьевой (Ениколопов и др. 2022) было сфокусировано на изучении кибербуллинга в Свердловской области. Применялся метод анкетирования 1762 школьников и студентов колледжей. Исследователи анализировали распространенность кибербуллинга, мотивы преследователей и стратегии преодоления у жертв и свидетелей.

Кибербуллинг и злободневная проблема интернет-зависимости усиливают друг друга, создавая серьезные риски для психического и социального благополучия. Изучение кибербуллинга и возникающей проблемы интернет-зависимости (Internet Addiction Disorder — IAD) требует комплексного подхода, учитывающего психологические и социальные факторы, а также различные методы исследования. Кибербуллинг и интернет-зависимость тесно связаны, создавая порочный круг, который трудно разорвать. Жертвы кибербуллинга могут искать утешения в онлайн-мире, избегая реальности и болезненных эмоций. Они могут использовать социальные сети для создания идеализированного образа себя, компенсируя чувство ущербности, что может привести к чрезмерному погружению в Интернет. Международные и национальные исследования, а также различные методики диагностики IAD позволяют получить более глубокое понимание этих проблем. Ис-

следование А. В. Микляевой и С. А. Безгодовой (Микляева, Безгодова 2022) вносит ценный вклад в понимание факторов, влияющих на интернет-зависимость у подростков. Результаты исследования подчеркивают необходимость комплексного подхода к профилактике проблемного использования Интернета, учитывающего индивидуальные особенности подростков и их мотивационные характеристики взросления, и открывают путь к разработке эффективных профилактических мер, направленных на формирование здоровых интернет-привычек у подростков, особенно с «постмодернистской» и «инфантильной» траекториями взросления.

В исследованиях широко применяются следующие методики: 1) шкала интернет-зависимости Чена (CIAS, CIAS-R) (Chinese Internet Addiction Scale -Revised) (Малыгин и др. 2011; Chen et al. 2003) оценивает частоту, интенсивность и последствия использования Интернета; в России адаптация CIAS проведена В. Л. Малыгиным, К. А. Феклисовым (Малыгин, Феклисов 2011), включает 26 вопросов; 2) тест К. Янг, адаптация В. А. Лоскутовой (Лоскутова 2004), применяется для диагностики различных зависимостей (Солдаткин 2022), в том числе IAD. Однако диагностика IAD до сих пор не имеет единого стандарта. Существующие методики опираются на критерии, основанные на патологии азартных игр, которые, хотя и имеют схожие симптомы, но не учитывают специфику IAD.

В Казахстане в рамках национального исследования HBSC (Health Behaviour in School-aged Children, 2018) (Абдрахманова и др. 2019) проводится регулярное кроссекционное исследование на базе общеобразовательных школ с национальной репрезентативной выборкой подростков 11, 13 и 15 лет. Применена двухступенчатая кластерная выборка. Данное исследование, проводимое с 1982 года, собирает данные о здоровье и благополучии подростков, включая информацию о кибербуллинге, и охватывает 49 стран и регионов, обеспечивая платформу для сравнительного анализа. В исследовании К. Д. Хломова, Д. Г. Давыдова и А. А. Бочавер «Кибербуллинг в опыте российских подростков» (Хломов и др. 2019) использована модифицированная анкета «Cyberbullying and Online Aggression Survey Instrument» (Hinduja, Patchin 2014). Не меньшую популярность получил Опросник «Типология киберагрессии», адаптированный С. С. Антипиной (Антипина 2021) на основе англоязычного опросника CATQ (Cyber Aggression Trait Questionnaire) К. Ранионса с соавторами (Runions et al. 2017). Опросник

представляет собой инструмент диагностики и анализа форм киберагрессии, учитывающий мотивы и способы ее проявления. Опросник идентифицирует четыре основных типа киберагрессии: импульсивно-ответную, произвольно-ответную, произвольно-инициативную и импульсивно-инициативную. Первый тип характеризуется реактивной агрессией, вызванной провокацией, второй — агрессией в ответ на провокацию, но с более осознанным решением, третий — агрессивным поведением, инициированным без внешних стимулов, и четвертый — агрессивными действиями, совершаемыми под влиянием импульса, без осознанного решения. Опросник обладает многофакторностью, выявляя разные типы киберагрессии, и демонстрирует высокую надежность шкал. Его важность заключается в возможности глубокого понимания специфики киберагрессии и разработки эффективных мер борьбы с ней. С целью раннего выявления риска кибербуллинга для разработки профилактических мер профессором В. П. Шейновым (Шейнов 2020) разработан «Опросник незащищенности индивида от кибербуллинга». Опросник направлен на определение индивидуальной уязвимости для кибербуллинга, основан на модели манипулятивного воздействия и включает факторы, которые могут способствовать кибербуллингу, такие, как анонимность, безнаказанность и незащищенность жертвы. Для изучения различных стратегий преодоления стресса и трудностей авторами В. Янке и Г. Эрдманн, Л. Аспинвалл, Р. Шварцер, Е. Гринглас, С. Тауберт, В. И. Моросановой, С. Хобфоллом, Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой предложены и/или адаптированы следующие опросники: тест «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (ПТЖС), разработанный В. Янке и Г. Эрдманн (адаптация Н. Е. Водопьяновой) (Водопьянова 2009), состоит из 20 шкал, позволяющих оценить разнообразные копинг-стратегии, включая «позитивные», «негативные», «агрессию», «необходимость поддержки», «избегание», «прием лекарств»; тестовая методика «Проактивное совладающее поведение» Proactive Coping Inventory, PCI (авторы Л. Аспинвалл, Р. Шварцер, Е. Гринглас, С. Тауберт, адаптация Е. С. Старченковой (Водопьянова 2009), имеет две версии: рассматривает проактивный копинг как стиль жизни, где ответственность за свои поступки и события берет на себя человек, и включает 55 утверждений, разделенных на шесть шкал: «проактивное преодоление», «рефлексивное преодоление», «стратегическое планирование», «превентивное преодоление»,

«поиск инструментальной поддержки», «поиск эмоциональной поддержки»; опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) имеет две версии — классическую (Моросанова, Бондаренко 2015) и ССПМ–2020 (Моросанова, Кондратюк 2020), направлен на диагностику степени развития осознанной саморегуляции и изучение индивидуальных профилей регуляторных процессов: планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценка результата; опросник С. Хобфолла (Hobfoll, Lilly 1993) «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» СПСС/SACS оценивает индивидуальные способы преодоления стресса, включает 9 моделей поведения, таких как асертивное поведение, поиск социальной поддержки, осторожные действия, агрессия, манипуляция, асоциальное поведение, избегание, социальный контакт и импульсивные действия, Русскоязычная версия СПСС/SACS, разработанная Н. Водопьяновой и Е. Старченковой, позволяет использовать опросник для исследования российской аудитории (Водопьянова 2009).

Целью нашего исследования стала адаптация «Опросника стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга» (Sticca et al. 2015). Необходимость разработки нового инструментария подтверждается исследованием Ю. Браиловской и др. (Brailovskaia et al. 2023), которое изучало влияние кибербуллинга на психическое здоровье учителей. Исследователи установили, что 69,9% учителей желают получить дополнительную подготовку по борьбе с этим явлением, что подчеркивает необходимость разработки новых инструментов, которые помогут эффективно преодолевать ситуации кибербуллинга. Исследования психологии совладающего поведения показывают, что выбор стратегий совладания с жизненными трудностями может зависеть от возраста, пола и культурных особенностей субъекта. Кроме того, процесс преодоления стресса анализируется с точки зрения системно-деятельностного и трансактного подходов (Крюкова 2005). Авторы Х. Киррестада, С. Кайзера и С. Фоссума (Kyrrestad et al. 2023) изучали связь между ощущением небезопасности в школе, проблемами психического здоровья и жертвами традиционного буллинга и кибербуллинга у 2028 норвежских подростков. Исследователи использовали опросник «Сильные стороны и трудности» (Strengths and Difficulties Questionnaire — SDQ) (Goodman et al. 1998), который измеряет проблемы с поведением, гиперактивностью, эмоциональными проблемами, проблемами со сверстниками и проявлениями депрессии.

Результаты исследования демонстрируют, как ощущение небезопасности может являться одним из факторов, влияющих на выбор стратегий совладания с жизненными трудностями. Было также выявлено влияние культурного фактора, а именно отсутствие норвежского языка в качестве родного, на ощущение небезопасности. Это подтверждает идею о том, что культурные особенности играют важную роль в выборе стратегий совладания, так как индивиды, принадлежащие к другим культурам, могут испытывать трудности с адаптацией к новой среде и испытывать стресс из-за языкового барьера. Результаты исследования Х. Киррестада, С. Кайзера и С. Фоссума (Kyrrestad et al. 2023) расширяют понимание связи между ощущением небезопасности, проблемами психического здоровья и выбором стратегий совладания, подчеркивая влияние культурных факторов.

Ресурсы личности рассматриваются как ключевой элемент в преодолении стресса (Бодров 2006). Отсутствие эффективных стратегий копинга и социальной поддержки может привести к дезадаптивному аддиктивному поведению (Сирота 1994). Факторами риска являются использование избегающих стратегий, низкая эффективность поиска социальной поддержки, отсутствие навыков решения проблем, искаженное восприятие себя и окружающего мира.

Термин «coping» был введен Р. Лазарусом в работе “Psychological stress and the coping process” в 1966 году (Lazarus 1966). В зарубежном исследовании Ф. Стикка и соавторов (Sticca et al. 2013) поддерживается понимание копинг-поведения как целенаправленного поведения, которое помогает человеку справляться со стрессом способами, соответствующими его личным особенностям и текущей ситуации. Это важное наблюдение подтверждается исследованием продольных ассоциаций между развитием травли и развитием моральных недостатков у подростков, проведенного Ф. Стикка и С. Перрен (Sticca et al. 2015). Исследование показало, что начальные уровни моральных недостатков предсказывают развитие травли, но не наоборот (Sticca et al. 2015). Вероятно, у подростков, испытывающих трудности с регуляцией эмоций и социальной адаптацией, моральные недостатки могут служить «копинг-механизмом», приводящим к избегающим стилям совладания и, впоследствии, к агрессивному поведению в форме травли. В своей работе К. Парк и С. Фолькман (Park, Folkman 1997) проводят анализ значимости смысла происходящего в контексте стресса и преодоления стресса. Они представляют два уровня смысла,

происходящего — глобальное и ситуативное значение (global meaning and situational meaning), исследуют функции смысла в процессе преодоления трудностей и подчеркивают роль переоценки стрессовой ситуации. Также изучались стратегии преодоления в контексте кибербуллинга. Исследования П. Коста и Р. Маккрея (Costa, McCrae 1992) подчеркивают важность личностных характеристик, определяющих адаптивные стратегии поведения в сложных ситуациях. Понимание механизмов защиты и совладания также связано с изучением индивидуального поведения в условиях стресса, как отмечалось в работах Х. Селье (Selye 1991). Эффективность стратегий копинга зависит от восприятия степени управляемости событием, как показали В. Конвей, Д. Терри: «В ситуациях, трудно поддающихся контролю, используются копинг-стратегии, ориентированные на эмоции. В ситуациях, легко поддающихся контролю, применяются копинг-стратегии проблемно-ориентированного характера» (Conway, Terry 1992, 2).

Необходимость разработки нового инструментария для диагностики стратегий преодоления кибербуллинга среди русскоязычных и казахоязычных подростков заключается в том, что существующие модели и инструменты не всегда обеспечивают полное понимание и оценку стратегий преодоления с различными стрессовыми жизненными событиями. Новый инструментарий должен быть адаптирован для современных вызовов и учитывать специфическую форму травли в сети (кибербуллинг), которая включает в себя несбалансированность власти и многократность.

Материалы и методы

Методика

Опросник CWSBQ «был разработан в рамках швейцарского лонгитюдного исследования кибербуллинга в подростковом возрасте. Процесс разработки CWSBQ включал качественные пилотные исследования, а также оценку его валидности и надежности на основе данных, собранных в Швейцарии, Италии и Ирландии» (Sticca et al. 2015, 516). Цель опросника заключается в изучении того, как подростки справляются с опытом кибервиктимизации и какие стратегии преодоления связаны с благополучием или нежелательными результатами.

Адаптация опросника. Для адаптации опросника от автора Фабио Стикка (Professor for Diagnostics and Support for Social-Emotional and Psychomotor Development. University of Teacher

Education in Special Needs (HfH)) было получено разрешение. Опросник был переведен с английского на русский для использования в русскоязычных группах, а затем с русского на казахский язык для использования в казахоязычных группах. Переводы были выполнены агентством по переводу и проверены на содержательную валидность русскоязычного и казахоязычного вариантов методом экспертных оценок профессиональными исследователями, имеющими ученые степени (четыре кандидата наук, три специалиста, один доктор наук) и опыт исследований по данной тематике.

Процедуры сбора данных. Респондентам были разосланы ссылки на опросник в Google Forms. После заполнения опросника данные были импортированы в IBM SPSS (версия 23.0). На первом этапе анализа данных был проведен эксплораторный факторный анализ с применением метода главных компонент и косоугольным вращением, а также нормализацией по методу Кайзера. Для подтверждения результатов использовался подтверждающий факторный анализ и многогрупповой подтверждающий факторный анализ (MGCFAs) с использованием статистического пакета JASP (версия 0.10.0).

Содержание методики. В «Опроснике по преодолению кибербуллинга» (CWCQBQ) Ф. Стикка с соавторами (Sticca et al. 2015) представлено 36 утверждений, охватывающих семь стратегий:

- 1) дистальный совет (ДС) — задания 2, 7, 17, 23, 32;
- 2) близкая поддержка (БП) — задания 8, 11, 14, 27, 35;
- 3) возмездие (В) — задания 5, 18, 26, 29, 33;
- 4) ассертивность (АС) — задания 9, 16, 22, 25, 34;
- 5) активное игнорирование (АИ) — задания 6, 10, 13, 19, 30;
- 6) беспомощность/самобичевание (Б) — задания 4, 12, 15, 20, 21;
- 7) техническое преодоление (ТП) — задания 1, 3, 24, 28, 31, 36.

Эти стратегии представляют различные способы реагирования на кибербуллинг и могут быть более или менее адаптивными в зависимости от ситуации и ресурсов, доступных для преодоления проблемы.

Инструкции. Респондентам предлагается оценить, насколько вероятно или определенно они бы использовали определенные стратегии преодоления кибербуллинга в случае получения угроз или неприятных сообщений в онлайн среде. Ответы заполняются на пятибалльной шкале Ликерта, где 1 — определенно нет,

2 — нет, 3 — вероятно нет, 4 — вероятно да, 5 — определенно да.

Основные характеристики участников исследования (возраст, пол):

общая выборка от 12 до 17 лет; средний возраст участвующих подростков — 14,3; мальчиков — 41,3%, девочек — 58,6% (600 и 850 чел. соответственно), казахоязычной (N = 286) и русскоязычной (N = 1164) групп обучения.

Этика исследования. Участие подростков в исследовании было организовано с соблюдением этических стандартов. Первым шагом было предоставление четких инструкций участникам, чтобы стимулировать непредвзятые ответы. Задания были представлены в виде электронных вопросов, а подсчет баллов осуществлялся с использованием таблицы перевода сырых баллов.

Родители и опекуны были включены в процесс, получили информацию о целях и методах исследования, а также о потенциальных рисках и преимуществах участия своего ребенка. Они дали согласие на участие детей в исследовании, подтвердив свое понимание всех аспектов и убедившись в добровольном и конфиденциальном характере участия. Данные о детях до 15 лет обрабатывались анонимно и использовались исключительно в исследовательских целях в соответствии с принципами конфиденциальности и защиты данных. Таким образом, организация участия подростков в исследовании соответствовала всем этическим стандартам работы с детьми до 15 лет, обеспечивая безопасность, конфиденциальность и добровольность их участия.

Общая численность выборки в 1450 человек подходит для достижения поставленной цели и рекомендуется EFPA (European Federation of Psychologists' Associations).

Результаты

Проверка психометрических свойств

Этап 1. Анализ структуры опросника.

На первом этапе исследования была проведена проверка структуры опросника с использованием нескольких методов. Эксплораторный факторный анализ был выполнен с помощью программного обеспечения IBM SPSS (версия 23.0), а также был проведен подтверждающий факторный анализ с использованием статистического пакета JASP (версия 0.10.0), включающего различные методы моделирования структурных уравнений. Эксплораторный факторный анализ показал семифакторное решение (рис. 1), подтвержденное значимыми результатами по критерию Кайзера — Мейера — Олкина

и критерию сферичности Бартлетта (значение критерия выборочной адекватности Кайзера — Мейера — Олкина составило 0,850 при значимом показателе критерия сферичности Бартлетта, равном 13691,213, $df = 630$, $p < 0,001$). Это говорит о том, что выбранные факторы действительно объясняют наблюдаемую дисперсию данных и между ними существует статистически значимая связь.

В результате эксплораторного факторного анализа было выявлено, что исследуемый набор данных можно разделить на семь подшкал. Каждая из этих подшкал имеет свои характеристики, представленные в таблице 1.

Factor 1. Первый фактор связан со стратегиями «активного игнорирования» и «технического преодоления», пункты ТП20, АИ22, АИ14, АИ7, ТП26, АИ5, ТП23, ТП17 (8 пунктов).

Factor 2. Второй фактор объясняется переменными, связанными со стратегией «возмездие», В18, В13, В21, В24, В4 (5 пунктов).

Factor 3. Третий фактор связан с переменными, относящимися к стратегии «ассертивность», АС16, АС34, АС22, АС9, АС25 (5 пунктов).

Factor 4. Четвертый фактор объясняется переменными, связанными с «близкой поддержкой», БП6, БП25, БП19, БП11 (4 пункта).

Factor 5. Пятый фактор связан с переменными, относящимися к «дистальному ответу», ДС23, ДС32, ДС2, ДС17 (4 пункта).

Factor 6. Шестой фактор связан с переменными, относящимися к «беспомощности», Б16, Б12, Б3, Б9 (4 пункта).

Factor 7. В седьмом факторе две переменные, относящиеся к «Техническому преодолению», ТП1, ТП2 (2 пункта).

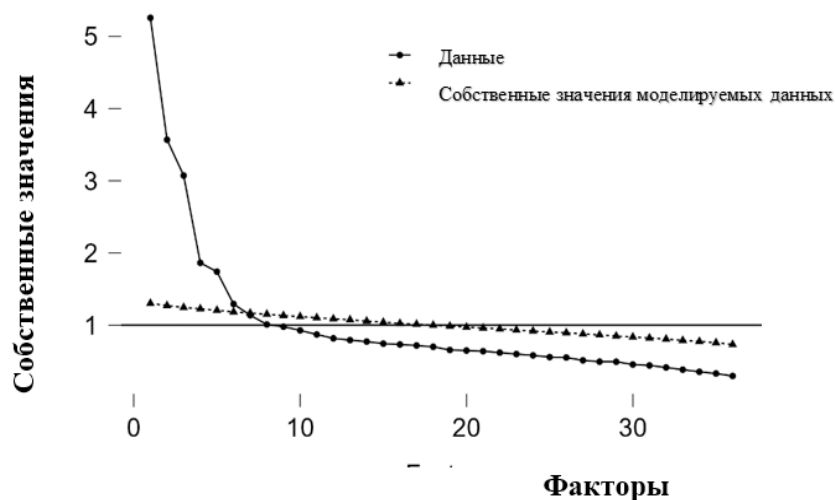


Рис. 1. График каменистой осыпи

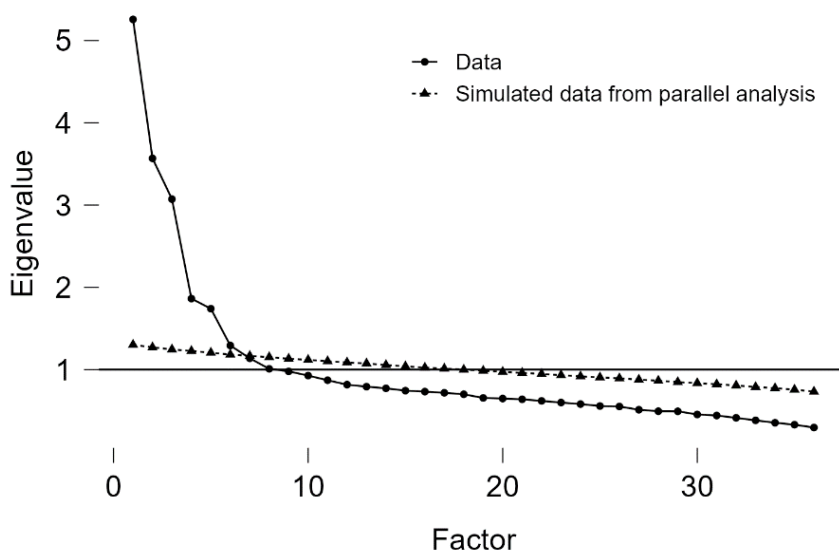


Fig. 1. Scree plot

Сокращения в таблице 1:

ТП — техническое преодоление,

АИ — активное игнорирование,

В — возмездие,

АС — ассертивность,

БП — близкая поддержка,

Б — беспомощность,

ДС — дистальный совет.

Табл. 1. Факторные нагрузки

Переменные	Ф 1	Ф 2	Ф 3	Ф 4	Ф 5	Ф 6	Ф 7	Уникальность
ТП20	0,663							0,539
АС22	0,626							0,634
АИ14	0,622							0,664
АИ7	0,448							0,609
АИ10		0,825						0,788
ТП23		0,812						0,700
В18		0,675						0,389
В13		0,617						0,391
В21		0,448						0,511
В24			0,769					0,597
В4			0,707					0,785
АС16			0,696					0,400
АС34			0,656					0,501
АС9			0,491					0,578
АС22				0,699				0,407
АС25				0,680				0,657
Б6				0,650				0,488
БП25				0,503				0,481
БП19					0,712			0,567
БП1					0,697			0,721
ДС23					0,629			0,475
ДС32					0,528			0,454
ДС2						0,584		0,659
ДС17						0,481		0,733
Б16						0,473		0,670
Б12						0,466		0,770
Б3							0,590	0,750
Б9							0,575	0,784
ТП1								0,646
ТП2								0,646
АИ5								0,654
БП8								0,867

Примечание: Применяемый метод вращения — варимакс.

Table 1. Factor loadings

Variables	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6	F 7	Uniqueness
TS20	0.663							0.539
AS22	0.626							0.634
AI14	0.622							0.664
AI7	0.448							0.609
AI10		0.825						0.788
TS23		0.812						0.700
R18		0.675						0.389
R13		0.617						0.391
R21		0.448						0.511
R24			0.769					0.597
R4			0.707					0.785
AS16			0.696					0.400
AS34			0.656					0.501
AS9			0.491					0.578
AS22				0.699				0.407
AS25				0.680				0.657
H6				0.650				0.488
CS25				0.503				0.481
CS19					0.712			0.567
CS1					0.697			0.721
DA23					0.629			0.475
DA32					0.528			0.454
DA2						0.584		0.659
DA17						0.481		0.733
H16						0.473		0.670
H12						0.466		0.770
H3							0.590	0.750
H9							0.575	0.784
TS1								0.646
TS2								0.646
AI5								0.654
CS8								0.867

Note: The rotation method is varimax.

Как видно, количество переменных для каждой из семи подшкал было неравномерным. Из 36 вопросов в оригинальной версии опросника в факторы вошли 32 вопроса, что отличается от авторской версии, надежность семи измерений опросника на нашей выборке была признана неудовлетворительной. Количество пунктов для седьмого фактора было слишком низким.

Поэтому был начат следующий этап разработки опросника.

Этап 2. Проверка структуры опросника.

Для проверки структуры теста был проведен конфирматорный факторный анализ. После проведения эксплораторного анализа была изменена априорная модель 1, которая включала шесть факторов и 30 утверждений. Некоторые параметры были зафиксированы для латентных переменных каждого фактора. Однако первая модель показала неудовлетворительные результаты соответствия исходным данным ($\chi^2 = 1757,45$, $df = 419$, $p < 0,001$, CFI = 0,888, RMSEA = 0,047), что требовало корректировки.

Этап 3. Проверка структуры адаптированной версии опросника. Проведение сравнений между разными языковыми группами требует проверки инвариантности измерений. Только в случае сохранения этой инвариантности мы можем быть уверены, что «в разных условиях измерения дадут одинаковые результаты для одного и того же признака» (Horn, McArdle 1992). Многогрупповой подтверждающий факторный анализ (MGCFА), описанный К. Йерескогом (Jöreskog 1971), является методом, позволяющим проводить одновременный факторный анализ на нескольких выборках. В свою очередь, Ж.-Б. Стинкамп и Х. Баумгартнер предложили единый и последовательный подход для проверки этой инвариантности (Steenkamp, Baumgartner 1998).

Конфигурационная инвариантность достигается при одинаковых конфигурациях нагрузок и факторов, метрическая инвариантность обеспечивается постоянством факторных нагрузок между индикаторами и латентными конструктами, а скалярная инвариантность достигается за счет различий в средних значениях показателей между группами.

На третьем этапе мы проверили данные двух групп на конфигурационную (Configural) инвариантность. По завершении второго этапа нами использовались индексы модификации для определения того, какие интерцепты элементов должны быть изменены, чтобы достичь более удовлетворительного соответствия модели. Результаты показали, что пункты 10 «Я бы притворился(ась), что это меня совсем не беспокоит» и 14 «Я бы

игнорировал(а) все сообщения/картинки, чтобы хулиган потерял интерес» из шкалы «активное игнорирование» и пункт 25 «Я бы подошел(ла) к человеку, которому доверяю больше всего» из шкалы «близкая поддержка» имели значительное влияние. Они были добавлены в фактор 2 «Выстраивание границ». В фактор 3 «Активное игнорирование» были также добавлены пункты 6 «Я бы подошел(а) к человеку, который утешит и выслушает меня» и 19 «Я бы подошел(ла) к человеку, который принимает меня таким, какой(ая) я есть» из шкалы «Близкая поддержка». Следуя нашей теоретической модели, для каждой группы (группа с казахским языком обучения и группа с русским языком обучения) мы смоделировали априорную MGCFА с четырьмя латентными факторами (т. е. близкая поддержка, возмездие, активное игнорирование и дистальный ответ) представленными 5, 8, 7 и 5 индикаторами в каждой группе соответственно. Результаты анализа показали, что адаптированная модель (рис. 1) хорошо соответствует данным ($\chi^2 = 5848,758$; $df = 171$; CFI = 0,955; RMSEA = 0,036; SRMR = 0,031), подтверждая важность учета данных факторов при изучении психологических процессов преодоления ситуаций кибербуллинга (табл. 2).

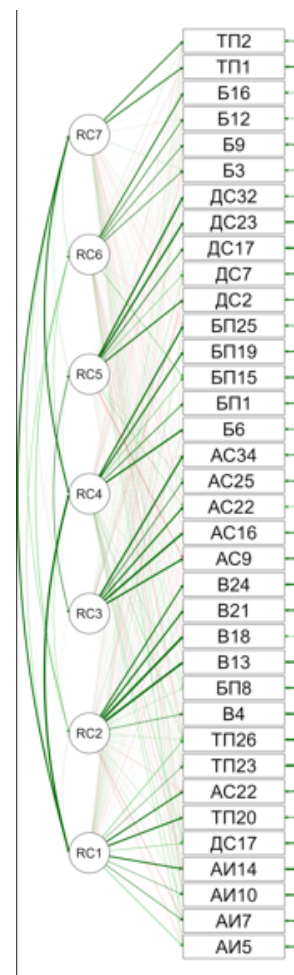


Рис. 2. Диаграмма пути

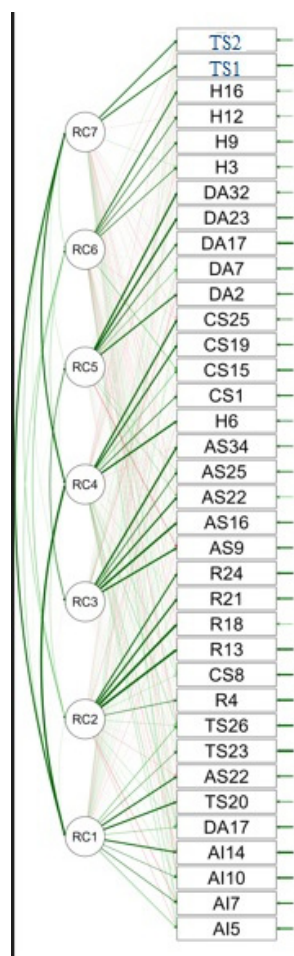


Fig. 2. Path Diagram

Этап 4. На четвертом этапе данные двух групп были проверены на метрическую (*metric*) инвариантность. При этом факторные нагрузки остались те же. Полученная модель соответствовала данным. Хотя ожидалось, что масштабный тест хи-квадрат покажет значительное ухудшение соответствия модели из-за ограничений на метрическую инвариантность, имитационные исследования показали, что изменение CFI может быть лучшим индикатором ухудшения модели в этом случае. Данный исследовательский анализ признает достоверность метрической инвариантности на основе рекомендуемого порога для принятия нулевой гипотезы (Cheung, Rensvold 2002), что подчеркивает подтверждение данного факта в проведенном исследовании.

Этап 5. Скалярная инвариантность. На пятом и последнем этапе данные двух групп были проверены на скалярную инвариантность. Полученная модель удовлетворительно соответствовала данным ($\chi^2 = 6246,601$; $df = 342$; $CFI = 0,936$; $RMSEA = 0,042$; $SRMR = 0,043$) и снижение CFI составило всего $-0,009$ (см. табл. 2).

В таблице 3 приведены стандартизированные факторные нагрузки и нестандартизированные перехваты для каждого пункта.

Табл. 2. Показатели пригодности модели для трех уровней инвариантности измерений (N = 1450)

Модель	χ^2	df	(CFI)	RMSEA	Разница в CFI
Конфигурационная	5848,758	171	0,955	0,036	
Метрическая	6246,601	342	0,945	0,040	0,01
Скалярная	6246,601	342	0,936	0,042	0,009

Table 2. Model fit indices for three levels of measurement invariance (N = 1450)

Model	χ^2	df	(CFI)	RMSEA	The difference in CFI
Configural	5848.758	171	0.955	0.036	
Metric	6246.601	342	0.945	0.040	0.01
Scalar	6246.601	342	0.936	0.042	0.009

Табл. 3. Стандартизированные факторные нагрузки и нестандартизированные интерцепты элементов (на основе данных этапа 4; N = 1450)

Фактор	Показатель	Оценка	Перехваты
Фактор 1	Вопрос 6: Я бы подошел(а) к человеку, который утешит и выслушает меня	1,04	3,649
	Вопрос 8: Я бы провел(а) время с друзьями, чтобы отвлечься от этого	0,454	2,749
	Вопрос 11: Я бы поговорил(а) об этом с друзьями	0,738	3,419
	Вопрос 19: Я бы подошел(а) к человеку, который принимает меня таким, какой(ая) я есть	1,012	3,288
	Вопрос 25: Я бы подошел(а) к человеку, которому доверяю больше всего	1,016	3,754
Фактор 2	Вопрос 4: Я бы написал(а) хулигану угрожающие вещи, чтобы защитить себя, и подошел(а) к человеку, который выслушает и утешит меня, потому что мне нужна поддержка в этой ситуации.	0,643	2,134
	Вопрос 13: Я бы игнорировал(а) все сообщения/фотографии от хулигана, чтобы показать свою незаинтересованность, и разрешил ситуацию вне школы, например, сообщу о ней руководству школы, чтобы продемонстрировать последствия его поведения	1,04	2,168
	Вопрос 21: Я бы подошел(а) к человеку, которому доверяю больше всего, чтобы вместе с друзьями отомстить хулигану.	0,939	2,344
	Вопрос 24: Я бы притворился(ась), что это меня совсем не беспокоит, и отомстил(а) бы хулигану в киберпространстве, например, отправив текстовые сообщения анонимно.	0,586	1,727
	Вопрос 5: Я бы постарался(ась) избежать любых дальнейших контактов с хулиганом и общался(ась) с человеком, который выслушает и утешит меня.	0,953	3,905
Фактор 3	Вопрос 7: Я бы держался(ась) подальше от хулигана	0,966	4,136
	Вопрос 10: Я бы притворился(ась), что это меня совсем не беспокоит, и подошел(ла) бы к человеку, который принимает меня таким(ой), какой(ая) я есть.	0,499	2,808
	Вопрос 14: Я бы игнорировал(а) все сообщения/картинки, чтобы хулиган потерял интерес	0,708	3,285
	Вопрос 22: Я бы постарался(ась) не думать об этом	0,712	3,506
Фактор 4	Вопрос 2: Я бы обратился (ась) в полицию	0,724	3,684
	Вопрос 7: Я бы обратился(ась) за консультацией на онлайн-платформе	0,618	3,023
	Вопрос 17: Я бы сообщил(а) учителю или директору	0,819	2,699
	Вопрос 23: Я бы обратился(ась) за профессиональной консультацией	1,055	3,219
	Вопрос 32: Я бы позвонил(а) на горячую линию (например, телефон доверия для детей, горячая линия по кибербезопасности)	1,228	2,918

Table 3. Standardized factor loadings and unstandardized item intercepts (based on Step 4 data; N = 1450)

Factor	Indicator	Estimate	Intercepts
Factor 1	Question 6 — I would seek out someone who will listen and offer me comfort	1.04	3.649
	Question 8 — I would spend time with friends to distract myself from the situation	0.454	2.749
	Question 11 — I would confide in my friends about what's been happening	0.738	3.419
	Question 19 — I would turn to someone who accepts me for who I am	1.012	3.288
	Question 25 — I would confide in the person I trust the most	1.016	3.754

Table 3. Completion

Factor	Indicator	Estimate	Intercepts
Factor 2	Question 4 — I would send threatening messages to the bully to defend myself, and I would seek out someone who can provide comfort and listen to me because I need support in this situation	0.643	2.134
	Question 13 — I would disregard all messages and pictures from the bully to show disinterest and address the situation offline, such as reporting it to school authorities, to demonstrate the consequences of their behavior	1.04	2.168
	Question 21 — I would turn to the person I trust the most to confront the bully with my friends	0.939	2.344
	Question 24 — I would act like it didn't affect me and retaliate against the bully online, such as sending anonymous messages	0.586	1.727
	Question 5 — I would try to avoid any further contact with the bully and confide in someone who would provide comfort and support	0.953	3.905
Factor 3	Question 7 — I would make a conscious effort to stay away from the bully	0,966	4.136
	Question 10 — I would act unfazed by the bully's actions and seek out someone who accepts me for who I am	0.499	2.808
	Question 14 — I would ignore all messages and pictures to disinterest the bully	0.708	3.285
	Question 22 — I would try not to dwell on it	0.712	3.506
Factor 4	Question 2 — I would go to the police	0.724	3.684
	Question 7 — I would consider seeking counseling through an online platform	0.618	3.023
	Question 17 — I would report the issue to a teacher or principal	0.819	2.699
	Question 23 — I would seek professional counseling	1.055	3.219
	Question 32 — I would contact a helpline (e.g., child helpline, cybersecurity hotline)	1.228	2.918

Обработка данных. Для каждого участника исследования был рассчитан общий балл по каждому фактору как сумма баллов, входящих в него. В таблице 4 представлены основные статистические показатели значений факторов в разных группах. Асимметрия и эксцесс статистик не превышают 1 по модулю, что позволяет считать распределение значений каждого фактора приблизительно нормальным. Полученные результаты для двух групп подтверждают структуру опросника и указывают на не-

которые различия в порядке и распределении баллов по факторам в сравнении с зарубежным оригиналом (рис. 3). Представленный опросник помогает лучше понять разнообразие стратегий противодействия кибербуллингу и их эффективность. Его преимущество заключается в возможности измерения степени проблемно-ориентированной и эмоционально-фокусированной копинг-стратегий и их взаимодополняемости в ситуациях кибербуллинга на примере факторов 2 и 3.

Табл. 4. Описательные статистики (среднее, стандартное отклонение, коэффициент вариации α) по каждому фактору для двух групп

Шкалы	Казахоговорящая группа			Русскоговорящая группа		
	среднее	станд. откл.	коэффициент вариации α	среднее	станд. откл.	коэффициент вариации α
Близкая поддержка (1)	16,0	7,5	0,695	17,5	6,8	0,806
Выстраивание границ (2)	9,3	5,7	0,636	8,6	6,6	0,555
Активное игнорирование (3)	16,5	7,6	0,720	18,4	6,7	0,773
Дистальный ответ (4)	15,5	7,5	0,720	15,6	7,5	0,737

Table 4. Descriptive statistics (M, SD, Coefficient α) for each factor for the two groups

Subscales	Kazakh-speaking group			Russian-speaking group		
	M	SD	Coefficient α	M	SD	Coefficient α
Close support (1)	16.0	7.5	0.695	17.5	6.8	0.806
Setting boundaries (2)	9.3	5.7	0.636	8.6	6.6	0.555
Active ignoring (3)	16.5	7.6	0.720	18.4	6.7	0.773
Distal advice (4)	15.5	7.5	0.720	15.6	7.5	0.737

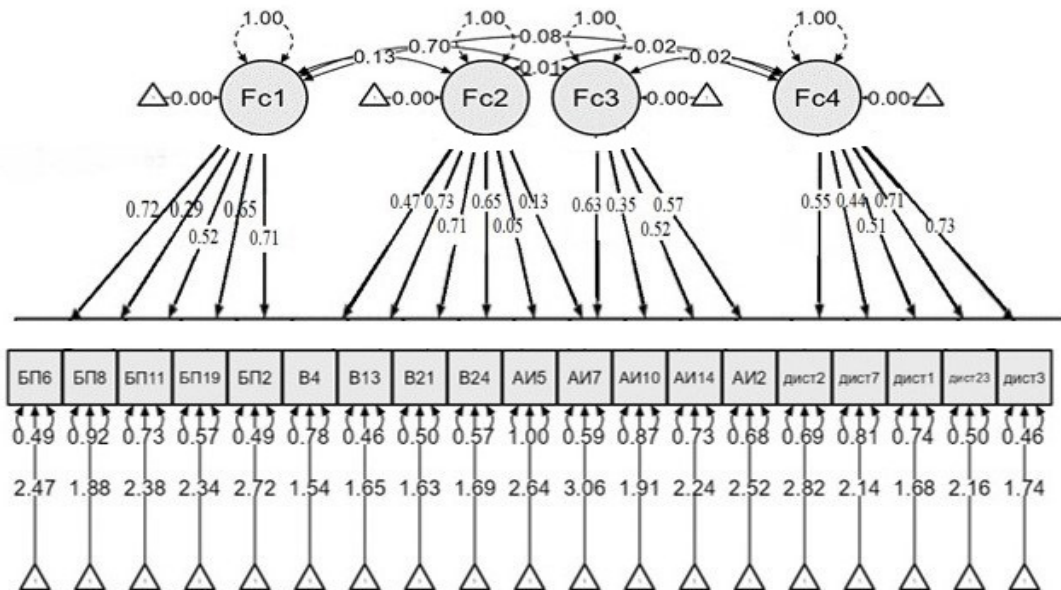


Рис. 3. Структурная диаграмма четырехфакторной модели

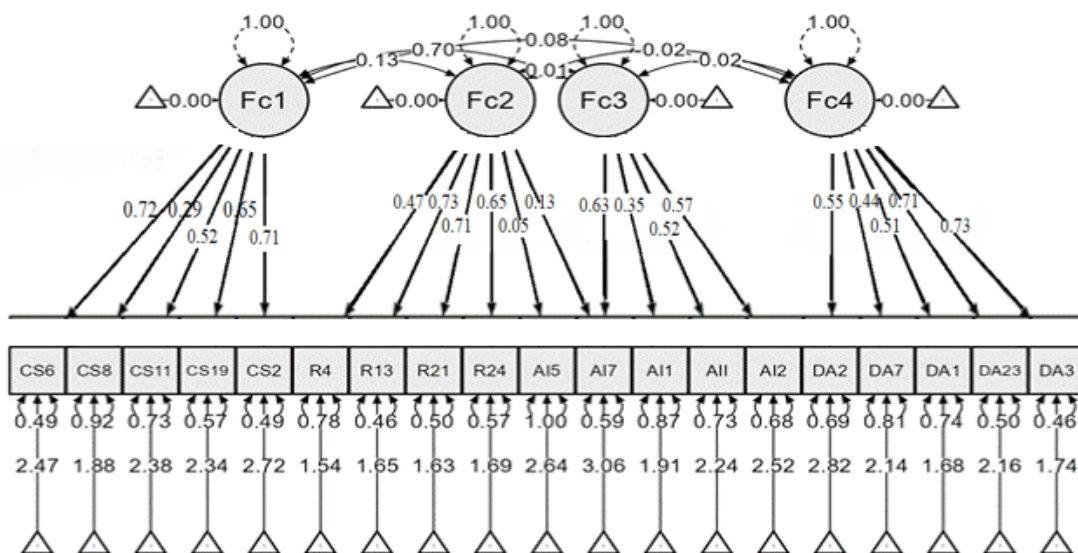


Fig. 3. Structure diagram of the four-factor model

Оценка дискриминативности и надежности. Для проверки дискриминантности и надежности было проведено несколько измерений. Прежде всего, было рассчитано значение Лямбды Уилкса для четырех факторов (0,824, 0,982, 0,992, 0,977) при $p < 0,001$, что указывает на то, что проведенный дискриминантный анализ позволяет различать между собой группы данных и имеет статистическую значимость.

Использование коэффициента Кронбаха для оценки одномоментной надежности теста дало значения в диапазоне 0,685–0,733 для различных факторов. Эти значения находятся в пределах общепринятого диапазона для надежности (0,6–0,8), указывая на удовлетворительный уровень согласованности шкалы. Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о том, что опросник демонстрирует хорошую дискриминативность и надежность, что делает его пригодным для использования в психологических исследованиях.

Обсуждение результатов

«Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга» прошел в общей сложности пять этапов разработки, был пересмотрен и сокращен до 4 подшкал и 19 пунктов. Было установлено, что значительная часть пунктов обладают хорошими психометрическими свойствами, не уступающими оригинальному опроснику CWCBQ Фабио Стикка с соавторами.

Преыдущее лонгитюдное исследование (Sticca, Perren 2013) проводилось как в немецкоязычной, так и в италияязычной части Швейцарии. Согласно описанию, итальянская версия опросника CWCBQ использовалась в исследовании, проведенном в Италии (Palladino et al.

2016), а английская версия использовалась в исследовании, проведенном в Ирландии (Corcoran et al. 2015). Таким образом, опросник CWCBQ использовался в Швейцарии (N = 803), Италии (N = 755) и Ирландии (N = 2412) (Sticca et al. 2015), в то время как в нашем исследовании на этапе 1 опросник распространялся среди двух групп подростков: казахоязычной (N = 286) и русскоязычной (N = 1164). Учитывая возможность, обусловленную богатой базой данных, мы рассчитали основные статистические показатели факторных значений для каждого респондента и для каждой группы (см. табл. 4). В отличие от зарубежного оригинала текущая версия CWCBQ была проверена на дискриминативность и надежность.

Наша модель имеет $\chi^2 = 5848,758$ при степени свободы 171, CFI = 0,955, RMSEA = 0,036 и SRMR = 0,031, в то время как модель Стикка имеет $\chi^2 = 2488,675$ при степенях свободы 360, CFI = 0,867, RMSEA = 0,067 и SRMR = 0,072. Сравнив данные цифры, можно сделать вывод, что наша модель более точно отражает данные и имеет хорошую пригодность, что видно по более низкому значению χ^2 , ближе к 1 значению CFI и более низкому значению RMSEA и SRMR. В целом различия между моделью Ф. Стикка и нашей моделью заключаются в том, что в модели Стикка шкала «возмездие» имеет сильную перекрестную нагрузку на другие латентные факторы, особенно на «ассертивность» и «близкую поддержку». Также, как и в исследовании М. Ф. Райт (Wright 2016) выявлено использование как адаптивных (социальная поддержка), так и дезадаптивных (мечь) стратегий преодоления, а также комбинирование этих стратегий (кроме того, исследование выявило, что кибержертвы испытывают чувство неуверенности и паранойи

Табл. 5. Значение коэффициента Кронбаха для выделенных факторов

№ п/п	Фактор	Коэффициент Кронбаха
1	Фактор 1	0,708
2	Фактор 2	0,733
3	Фактор 3	0,703
4	Фактор 4	0,685

Table 5. Cronbach's coefficient value for identified factors

No.	Factor	Cronbach's coefficient
1	Factor 1	0.708
2	Factor 2	0.733
3	Factor 3	0.703
4	Factor 4	0.685

после кибербуллинга и часто связывают свои переживания с конфликтами или драмой, возникшими в отношениях с обидчиками, а также с попытками мести со стороны бывших партнёров или друзей). В нашей модели перекрестные нагрузки субшкалы «активное игнорирование» и «близкая поддержка» добавлены в фактор «выстраивание границ», что может указывать на сложные взаимосвязи между различными стратегиями. По итогам анализа двух моделей наша модель показала более высокий уровень подтверждения метрической инвариантности (разница в CFI — 0,01) и скалярной инвариантности (разница в CFI — 0,009) (табл. 2) по сравнению с моделью Ф. Стикка (разница в CFI — 0,042, CFI = 0,869). Это означает, что наша модель показала стабильные результаты.

Выводы

Преодоление кибербуллинга может быть поведением, которое снижает вероятность переживания кибервиктимизации у подростков, которые пережили сценарий кибервиктимизации, подобный описанному в опроснике, а также у тех, кто не имеет подобного опыта. Предложенная нами версия опросника практична, легка в проведении и анализе, позволяет экономить время и может использоваться для скрининга обучающихся. Дальнейшие исследования в этой области позволят лучше понять механизмы преодоления кибервиктимизации и разработать эффективные стратегии помощи для тех, кто сталкивается с этой формой агрессии в онлайн среде.

Приложение

«Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга» (русскаяязычная версия)

Всего в «Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга» включено 19 вопросов, отображающих четыре стратегии преодоления кибербуллинга из числа вышеперечисленных (ряд стратегий представлен не одним вопросом, результаты одной стратегии вычислялись множественными ответами). Отобранные вопросы соответствуют определенным стратегиям, характеризующим: 1) дистальный совет — задания 1, 6, 12, 16, 19 опросника; 2) близкая поддержка — задания 2, 4, 7, 9, 13, 18; 3) активное игнорирование — задания 5, 8, 11, 15; 5) выстраивание границ — задания 3, 10, 14, 17.

ДС = дистальный совет;

БП = близкая поддержка;

АИ = активное игнорирование;

ВГ = выстраивание границ.

Кибербуллинг — это форма онлайн-хулиганства, которая заключается в том, что группа людей провоцирует другого пользователя через Интернет из-за различных причин, таких, как возраст, национальность, раса, религиозная принадлежность и т. д.

Инструкция

Уважаемый участник опроса! Представь, что в течение нескольких недель, прямо или косвенно, ты получаешь либо неприятные и угрожающие текстовые сообщения (на почту или на страницу в социальных сетях, на мессенджер и др.), либо твои личные фотографии, символы или другая информация распространяются в сети с целью угроз, запугивания, травли, преследования при использовании Интернета или других технологий, таких как мобильные телефоны. Что бы ты сделал в этой ситуации? Оцени, пожалуйста, по пятибалльной шкале, какие стратегии преодоления гипотетического кибербуллинга ты бы использовал («Я бы...»).

Для этого поставь напротив каждой строки соответствующий балл от 1 до 5, где 1 — определенно нет; 2 — нет; 3 — вероятно нет; 4 — вероятно да; 5 — определенно да.

Сокращения в таблице 6:

ДС —дистальный совет,

БП — близкая поддержка,

ВГ — выстраивание границ,

АИ — активное игнорирование.

Табл. 6. Текущая версия опросника «Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга»

№ п/п	Стратегия	Вопросы
1	ДС	Я бы обратился(ась) в полицию.
2	БП	Я бы написал(а) хулигану угрожающие вещи, чтобы защитить себя, и подошел(а) к человеку, который выслушает и утешит меня, потому что мне нужна поддержка в этой ситуации.
3	ВГ	Я бы постарался(ась) избежать любых дальнейших контактов с хулиганом и общался(ась) с человеком, который выслушает и утешит меня.
4	БП	Я бы подошел(а) к человеку, который выслушает и утешит меня.
5	АИ	Я бы держался(ась) подальше от хулигана.
6	ДС	Я бы обратился(ась) за консультацией на онлайн-платформе.
7	БП	Я бы провел(а) время с друзьями, чтобы отвлечься от этого.
8	АИ	Я бы притворился(ась), что это меня совсем не беспокоит, и подошел(а) бы к человеку, который принимает меня таким(ой), какой(ая) я есть.
9	БП	Я бы поговорил (а) об этом с друзьями.
10	ВГ	Я бы игнорировал(а) все сообщения/фотографии от хулигана, чтобы показать свою незаинтересованность, и разрешил ситуацию вне школы, например, сообщу о ней руководству школы, чтобы продемонстрировать последствия его поведения.
11	АИ	Я бы игнорировал(а) все сообщения/картинки, чтобы хулиган потерял интерес.
12	ДС	Я бы сообщил(а) учителю или директору.
13	БП	Я бы подошел(а) к человеку, который принимает меня таким, какой(ая) я есть.
14	ВГ	Я бы подошел(а) к человеку, которому доверяю больше всего, чтобы вместе с друзьями отомстить хулигану.
15	АИ	Я бы постарался(ась) не думать об этом.
16	ДС	Я бы обратился(ась) за профессиональной консультацией.
17	ВГ	Я бы притворился (ась), что это меня совсем не беспокоит, и отомстил(а) бы хулигану в киберпространстве, например, отправив текстовые сообщения анонимно.
18	БП	Я бы подошел(а) к человеку, которому доверяю больше всего.
19	ДС	Я бы позвонил(а) на горячую линию (например, телефон доверия для детей, горячая линия по кибербезопасности).

Table 6. The current version of the Coping with Cyberbullying Questionnaire

No.	Strategy	Questions
1	DA	I would go to the police
2	CS	I would send threatening messages to the bully to defend myself, and I would seek out someone who can provide comfort and listen to me because I need support in this situation
3	SB	I would try to avoid any further contact with the bully and confide in someone who would provide comfort and support
4	CS	I would seek out someone who will listen and offer me comfort
5	AI	I would make a conscious effort to stay away from the bully
6	DA	I would consider seeking counseling through an online platform
7	CS	I would spend time with friends to distract myself from the situation
8	AI	I would act unfazed by the bully's actions and seek out someone who accepts me for who I am
9	CS	I would confide in my friends about what's been happening
10	SB	I would disregard all messages and pictures from the bully to show disinterest and address the situation offline, such as reporting it to school authorities, to demonstrate the consequences of their behavior
11	AI	I would ignore all messages and pictures to disinterest the bully
12	DA	I would report the issue to a teacher or principal
13	CS	I would turn to someone who accepts me for who I am

Table 6. Completion

No.	Strategy	Questions
14	SB	I would turn to the person I trust the most to confront the bully with my friends
15	AI	I would try not to dwell on it
16	DA	I would seek professional counseling
17	SB	I would act like it didn't affect me and retaliate against the bully online, such as sending anonymous messages
18	CS	I would confide in the person I trust the most
19	DA	I would contact a helpline (e.g., child helpline, cybersecurity hotline)

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор заявляет, что данное исследование соответствует всем этическим принципам, применимым к исследованиям на людях и животных, включая исследования с участием детей младше 15 лет. Родители и опекуны были проинформированы о целях и методах исследования, а также о потенциальных рисках и преимуществах участия их ребенка. Они подтвердили свое понимание всех аспектов исследования и дали согласие на участие своего ребенка, что обеспечило добровольность и конфиденциальность участия.

Ethics Approval

The author declares that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research, including research-involving children under 15 years old. Parents and guardians were informed about the objectives and methods of the study, and of the potential risks and benefits of their

child's participation. They confirmed their understanding of all aspects of the study and provided consent for their child to participate, which ensured that participation was voluntary and confidential.

Заявление о доступности данных

Данные находятся в открытом доступе. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/115427/1/societies-05-00515.pdf>

Data Availability Statement

The data are open-access and available at <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/115427/1/societies-05-00515.pdf>

Благодарности

Автор выражает благодарность и глубокую признательность создателю оригинальной методики «The Coping with Cyberbullying Questionnaire» (CWCBQ) Ф. Стикку за согласие на ее применение и модификацию.

Acknowledgements

The author expresses gratitude and deep appreciation to Fabio Sticca, the creator of the original method The Coping with Cyberbullying Questionnaire (CWCBQ), for agreeing to its application and modification.

Литература

- Абдрахманова, Ш. З., Ахметов, В. И., Адаева, А. А., Слажнева, Т. И. (2019) *Национальный отчет. Факторы, формирующие здоровье и благополучие детей и подростков Казахстана*. Нур-Султан: Национальный центр общественного здравоохранения. [Электронный ресурс]. URL: <https://hls.kz/wp-content/uploads/2021/02/HBSC-Kazakhstan-report-2018.pdf> (дата обращения 08.04.2024).
- Антипина, С. С. (2021) Опросник «Типология киберагрессии»: Структура и первичные психометрические характеристики. *Вестник Кемеровского государственного университета*, т. 23, № 1, с. 113–122. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122>

- Бодров, В. А. (2006) Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. *Психологический журнал*, т. 27, № 2, с. 113–123. EDN: [HULNBR](#)
- Водопьянова, Н. Е. (2009) *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер, 336 с.
- Ениколопов, С. Н., Назаров, В. А., Зиновьева, М. Е. М. (2022) Травля в школьных стенах: Результаты социопсихологического опроса. *Вопросы психологии*, т. 68, № 3, с. 26–34. EDN: [QYBOYV](#)
- Зекерьяев, Р. И. (2023) Психологические особенности эмоциональной направленности личности, склонной к кибербуллингу. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 3, с. 426–434. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-426-434>
- Крюкова, Т. Л. (2005) *Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. М., Институт психологии РАН, 476 с.
- Лоскутова, В. А. (2004) *Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств. Диссертация на соискание степени кандидата медицинских наук*. Новосибирск, Новосибирский государственный медицинский университет, 157 с.
- Мальгин, В. Л., Хомерики, Н. С., Смирнова, Е. А., Антоненко, А. А. (2011) Интернет-зависимое поведение. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*, т. 111, № 8, с. 86–92. EDN: [PGENWT](#)
- Мальгин, В. Л., Феликсов, К. А. (2011) Тест Интернет-зависимости Чен (шкала CIAS). В кн.: В. Л. Мальгин, К. А. Феликсов, А. С. Искандирова (сост.). *Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики*. М.: Изд-во Московский государственный медико-стоматологический университет Росздрава, с. 28–31.
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А. (2022) Выраженность интернет-зависимости у подростков, демонстрирующих различные траектории взросления: результаты сравнительного исследования. В кн.: *Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции*. СПб.: Астерион, с. 234–239. EDN: [GGUETP](#)
- Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2015) *Диагностика саморегуляции человека*. М.: Когито-Центр, 304 с.
- Моросанова, В. И., Кондратюк, Н. Г. (2020) Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020». *Вопросы психологии*, т. 66, № 4, с. 155–167.
- Сирота, Н. А. (1994) *Копинг-поведение в подростковом возрасте. Диссертация на соискание степени доктора медицинских наук*. СПб., Психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 283 с.
- Солдаткин, В. А. (ред.). (2022) *Клиническая психометрика*. М.: КноРус, 664 с.
- Хломов, К. Д., Давыдов, Д. Г., Бочавер, А. А. (2019) Кибербуллинг в опыте российских подростков. *Психология и право*, т. 9, № 2, с. 276–295. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219>
- Шейнов, В. П. (2020) Опросник «Оценка степени незащищенности индивидов от кибербуллинга»: Разработка и предварительная валидизация. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 17, № 3, с. 521–541. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541>
- Brailovskaia, J., Diez, S. L., Margraf, J. (2023) Relationship between cyberbullying, positive mental health, stress symptoms and teachers' cybercompetence. *Journal of School Violence*, vol. 22, no. 4, pp. 569–580. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2249824>
- Chen, S.-H., Weng, L.-J., Su, Y.-J. et al. (2003) Chinese internet addiction scale--revised (CIAS, CIAS-R). *APA PsycTests*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1037/t44491-000> (accessed 17.04.2024).
- Cheung, G. W., Rensvold, R. B. (2002) Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 9, no. 2, pp. 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Conway, V. J., Terry, D. J. (1992) Appraised controllability as a moderator of the effectiveness of different coping strategies: A test of the goodness of fit hypothesis. *Australian Journal of Psychology*, vol. 44, no. 1, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1080/00049539208260155>
- Corcoran, L., Mc Guckin, C., Prentice, G. (2015) Cyberbullying or cyber aggression?: A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*, vol. 5, no. 2, pp. 245–255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245>
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1992) The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, vol. 6, no. 4, pp. 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Goodman, R., Meltzer, H., Bailey, V. (1998) The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 7, no. 3, pp. 125–130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057>
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2014) Cyberbullying: Identification, prevention, and response. *Cyberbullying Research Center*. [Online]. Available at: <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response.pdf> (accessed 08.04.2024).
- Hobfoll, S. E., Lilly, R. S. (1993) Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, vol. 21, no. 2, pp. 128–148. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199304\)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5)
- Horn, J. L., McArdle, J. J. (1992) A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental Aging Research*, vol. 18, no. 3, pp. 117–144. <https://doi.org/10.1080/03610739208253916>
- Jöreskog, K. G. (1971) Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, vol. 36, pp. 409–426. <https://doi.org/10.1007/BF02291366>

- Kaye, L. S., Hellsten, L. M., McIntyre, L. J., Hendry, B. P. (2022) “There’s a fine line between trash-talking and cyberbullying”: A qualitative exploration of youth perspectives of online gaming culture. *International Review of Sociology*, vol. 32, no. 3, pp. 426–442. <https://doi.org/10.1080/03906701.2022.2133407>
- Kyrrestad, H., Kaiser, S., Fossum, S. (2023) Frequency of Bullying and Cyberbullying Victimization and Associated Factors Among Norwegian Adolescents. *International Journal of Bullying Prevention* <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00182-w> [Online]. Available at: <https://rdcu.be/dWajb>
- Lazarus, R. S. (1966) *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill Publ., 466 p.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., Menesini, E. (2016) Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, vol. 42, no. 2, pp. 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636>
- Park, C. L., Folkman, S. (1997) Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, vol. 1, no. 2, pp. 115–144. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.115>
- Runions, K., Bak, M., Shaw, T. (2017) Disentangling functions of online aggression: The Cyber-Aggression Typology Questionnaire (CATQ). *Aggressive Behavior*, vol. 43, no. 1, pp. 74–84. <https://doi.org/10.1002/ab.21663>
- Selye, H. (1991) *Stress beherrscht unser Leben: Das Standardwerk des Pioniers der Stressforschung*. München: Heyne Publ., 398 p.
- Sobkin, V. S., Fedotova, A. V. (2021) Adolescents on social media: Aggression and cyberbullying. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 14, no. 4, pp. 186–201. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0412>
- Steenkamp, J.-B. E. M., Baumgartner, H. (1998) Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, vol. 25, no. 1, pp. 78–91. <https://doi.org/10.1086/209528>
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A. et al. (2015) The coping with cyberbullying questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, vol. 5, no. 2, pp. 515–536. <https://doi.org/10.3390/soc5020515>
- Sticca, F., Perren, S. (2013) Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, no. 5, pp. 739–750. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3>
- Sticca, F., Perren, S. (2015) The chicken and the egg: Longitudinal associations between moral deficits and bullying. A parallel process latent growth model. *Merrill Palmer Quarterly*, vol. 61, no. 1, pp. 85–100.
- Wright, M. F. (2016) Cybervictims’ emotional responses, attributions, and coping strategies for cyber victimization: A qualitative approach. *Safer Communities*, vol. 15, no. 3, pp. 160–169. <https://doi.org/10.1108/SC-03-2016-0006>

References

- Abdrakhmanova, Sh. Z., Akhmetov, V. I., Adaeva, A. A., Slazhneva, T. I. (2019) *Natsional’nyj otchet. Faktory, formiruyushchie zdorov’e i blagopoluchie detej i podrostkov Kazakhstana [The national report. Factors shaping the health and well-being of children and adolescents in Kazakhstan]*. Nur-Sultan: National Center for Public Health Publ. [Online]. Available at: <https://hls.kz/wp-content/uploads/2021/02/HBSC-Kazakhstan-report-2018.pdf> (accessed 08.04.2024). (In Russian)
- Antipina, S. S. (2021) Oprosnik “Tipologiya kiberagressii”: Struktura i pervichnye psikhometricheskie kharakteristiki [Cyber-aggression typology questionnaire: Structure and primary psychometric characteristics]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta— Bulletin of Kemerovo State University*, vol. 23, no. 1, pp. 113–122. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2021-23-1-113-122> (In Russian)
- Bodrov, V. A. (2006) Problema preodoleniya stressa. Chast’ 2. Protsessy i resursy preodoleniya stressa [Coping stress processes and resources]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 27, no. 2, pp. 113–123. EDN: [HULNBR](https://doi.org/10.1002/ab.21636) (In Russian)
- Brailovskaia, J., Diez, S. L., Margraf, J. (2023) Relationship between cyberbullying, positive mental health, stress symptoms and teachers’ cybercompetence. *Journal of School Violence*, vol. 22, no. 4, pp. 569–580. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2249824> (In English)
- Chen, S.-H., Weng, L.-J., Su, Y.-J. et al. (2003) Chinese internet addiction scale--revised (CIAS, CIAS-R). *APA PsycTests*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.1037/t44491-000> (accessed 17.04.2024). (In English)
- Cheung, G. W., Rensvold, R. B. (2002) Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 9, no. 2, pp. 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5 (In English)
- Conway, V. J., Terry, D. J. (1992) Appraised controllability as a moderator of the effectiveness of different coping strategies: A test of the goodness of fit hypothesis. *Australian Journal of Psychology*, vol. 44, no. 1, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1080/00049539208260155> (In English)
- Corcoran, L., Mc Guckin, C., Prentice, G. (2015) Cyberbullying or cyber aggression?: A review of existing definitions of cyber-based peer-to-peer aggression. *Societies*, vol. 5, no. 2, pp. 245–255. <https://doi.org/10.3390/soc5020245> (In English)
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1992) The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, vol. 6, no. 4, pp. 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343> (In English)

- Enikolopov, S. N., Nazarov, V. L., Zinov'eva, M. E. M. (2022) Travlya v shkol'nykh stenakh: Rezul'taty sotsiopsikhologicheskogo oprosa [Bullying within school walls: Results of a socio-psychological survey]. *Voprosy Psikhologii*, vol. 68, no. 3, pp. 26–34. EDN: QYBOYV (In Russian)
- Goodman, R., Meltzer, H., Bailey, V. (1998) The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 7, no. 3, pp. 125–130. <https://doi.org/10.1007/s007870050057> (In English)
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2014) Cyberbullying: Identification, prevention, and response. *Cyberbullying Research Center*. [Online]. Available at: <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response.pdf> (accessed 08.04.2024). (In English)
- Hobfoll, S. E., Lilly, R. S. (1993) Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*, vol. 21, no. 2, pp. 128–148. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199304\)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199304)21:2<128::AID-JCOP2290210206>3.0.CO;2-5) (In English)
- Horn, J. L., McArdle, J. J. (1992) A practical and theoretical guide to measurement invariance in aging research. *Experimental Aging Research*, vol. 18, no. 3, pp. 117–144. <https://doi.org/10.1080/03610739208253916> (In English)
- Jöreskog, K. G. (1971) Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, vol. 36, pp. 409–426. <https://doi.org/10.1007/BF02291366> (In English)
- Kaye, L. S., Hellsten, L. M., McIntyre, L. J., Hendry, B. P. (2022) “There’s a fine line between trash-talking and cyberbullying”: A qualitative exploration of youth perspectives of online gaming culture. *International Review of Sociology*, vol. 32, no. 3, pp. 426–442. <https://doi.org/10.1080/03906701.2022.2133407> (In English)
- Khlomov, K. D., Davydov, D. G., Bocharov, A. A. (2019) Kiberbullying v opyte rossijskikh podrostkov [Cyberbullying in the experience of russian teenagers]. *Psikhologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 9, no. 2, pp. 276–295. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219> (In Russian)
- Kryukova, T. L. (2005) *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni [Psychology of coping behavior in different periods of life]. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 476 p. (In Russian)
- Kyrrestad, H., Kaiser, S. & Fossum, S. (2023) Frequency of Bullying and Cyberbullying Victimization and Associated Factors Among Norwegian Adolescents. *International Journal of Bullying Prevention* <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00182-w> [Online]. Available at: <https://rdcu.be/dWaJb>
- Lazarus, R. S. (1966) *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill Publ., 466 p. (In English)
- Loskutova, V. A. (2004) *Internet-zavisimost' kak forma nekhimicheskikh addiktivnykh rasstrojstv [Internet addiction as a form of non-chemical addictive disorders]. PhD dissertation (Medicine)*. Novosibirsk, Novosibirsk State Medical University, 157 p. (In Russian)
- Malygin, V. L., Feklisov, K. A. (2011) Test Internet-zavisimosti Chen (shkala CIAS) [Chen’s Internet Addiction Test (CIAS scale)]. In: V. L. Malygin, K. A. Feklisov, A. S. Iskandirova (coms.). *Internet-zavisimoe povedenie. Kriterii i metody diagnostiki [Internet addictive behavior. Diagnostic criteria and methods]*. Moscow: Moscow State University of Medicine and Dentistry Publ., pp. 28–31. (In Russian)
- Malygin, V. L., Khomeriki, N. S., Smirnova, E. A., Antonenko, A. A. (2011) Internet-zavisimoe povedenie [Internet addictive behavior]. *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova — S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, vol. 111, no. 8, pp. 86–92. EDN: PGENWT (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A. (2022) Vyrazhennost' internet-zavisimosti u podrostkov, demonstiruyushchikh razlichnye traektorii vzrosleniya: Rezul'taty sravnitel'nogo issledovaniya [Internet addiction in adolescents with different trajectories of personal maturing: The results of a comparative study]. In: *Novye obrazovatel'nye strategii v sovremennom informatsionnom prostranstve. Sbornik nauchnykh statej po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [New educational strategies in the modern information space. Collection of scientific articles based on the materials of the international scientific and practical conference]*. Saint Petersburg: Asterion Publ., pp. 234–239. (In Russian)
- Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N. (2015) *Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnosis of human self-regulation]*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 304 p. (In Russian)
- Morosanova, V. I., Kondratyuk, N. G. (2020) Oprosnik V. I. Morosanovoj “Stil' samoregulyatsii povedeniya — SSPM 2020” [V. I. Morosanova’s “Self-regulation profile questionnaire — SRPQM 2020”]. *Voprosy Psikhologii*, vol. 66, no. 4, pp. 155–167. EDN: XLPKCR (In Russian)
- Palladino, B. E., Nocentini, A., Menesini, E. (2016) Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the NoTrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, vol. 42, no. 2, pp. 194–206. <https://doi.org/10.1002/ab.21636> (In English)
- Park, C. L., Folkman, S. (1997) Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, vol. 1, no. 2, pp. 115–144. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.2.115> (In English)
- Runions, K., Bak, M., Shaw, T. (2017) Disentangling functions of online aggression: The Cyber-Aggression Typology Questionnaire (CATQ). *Aggressive Behavior*, vol. 43, no. 1, pp. 74–84. <https://doi.org/10.1002/ab.21663> (In English)
- Selye, H. (1991) *Stress beherrscht unser Leben: das Standardwerk des Pioniers der Stressforschung [Stress dominates our lives: The standard work by the pioneer of stress research]*. München: Heyne Publ., 398 p. (In German)

- Shejnov, V. P. (2020) Oprosnik "Otsenka stepeni nezashchishchennosti individov ot kiberbullinga": Razrabotka i predvaritel'naya validizatsiya [Questionnaire on assessing individual vulnerability to cyberbullying: Development and preliminary validation]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 17, no. 3, pp. 521–541. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-521-541> (In Russian)
- Sirota, N. A. (1994) *Koping-povedenie v podrostkovom vozraste [Coping behavior in adolescence]. PhD dissertation of Sciences (Medicine)*. Saint Petersburg, V. M. Bekhterev Psychoneurological Institute, 283 p. (In Russian)
- Sobkin, V. S., Fedotova, A. V. (2021) Adolescents on social media: Aggression and cyberbullying. *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 14, no. 4, pp. 186–201. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0412> (In English)
- Soldatkin, V. A. (ed.). (2022) *Klinicheskaya psikhometrika [Clinical psychometrics]*. Moscow: KnoRus Publ., 664 p. (In Russian)
- Steenkamp, J.-B. E. M., Baumgartner, H. (1998) Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, vol. 25, no. 1, pp. 78–91. <https://doi.org/10.1086/209528> (In English)
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A. et al. (2015) The coping with cyberbullying questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, vol. 5, no. 2, pp. 515–536. <https://doi.org/10.3390/soc5020515> (In English)
- Sticca, F., Perren, S. (2013) Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 42, no. 5, pp. 739–750. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3> (In English)
- Sticca, F., Perren, S. (2015) The chicken and the egg: Longitudinal associations between moral deficits and bullying. A parallel process latent growth model. *Merrill Palmer Quarterly*, vol. 61, no. 1, pp. 85–100. (In English)
- Vodop'yanova, N. E. (2009) *Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnosics of stress]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 336 p. (In Russian)
- Wright, M. F. (2016) Cybervictims' emotional responses, attributions, and coping strategies for cyber victimization: A qualitative approach. *Safer Communities*, vol. 15, no. 3, pp. 160–169. <https://doi.org/10.1108/SC-03-2016-0006> (In English)
- Zekeriaev, R. I. (2023) Psikhologicheskie osobennosti emotsional'n oj napravlenosti lichnosti, sklonnoj k kiberbullingu [Psychological features of the emotional orientation of a person prone to cyberbullying]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 5, no. 3, pp. 426–434. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2023-5-3-426-434>

Сведения об авторе

Гульмира Укатаевна Утемисова, магистр социальных наук по специальности психология, старший научный сотрудник проекта Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан по гранту ИРН 18574152 «Исследование актуальных аспектов и выработка мер по превенции буллинга и кибербуллинга в отношении детей», Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева
SPIN-код: [2352-0620](https://orcid.org/0000-0003-3229-5256), ResearcherID: [Q-7062-2017](https://orcid.org/Q-7062-2017), ORCID: [0000-0003-3229-5256](https://orcid.org/0000-0003-3229-5256), e-mail: gulmira.8777ra@gmail.com

Author

Gulmira U. Utemissova, Master of Social Sciences (Specialization in Psychology), Senior Researcher in the project of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan under grant IRN 18574152 'Research of topical aspects of and development of measures to prevent bullying and cyberbullying against children', The L. N. Gumilyov Eurasian National University
SPIN: [2352-0620](https://orcid.org/0000-0003-3229-5256), ResearcherID: [Q-7062-2017](https://orcid.org/Q-7062-2017), ORCID: [0000-0003-3229-5256](https://orcid.org/0000-0003-3229-5256), e-mail: gulmira.8777ra@gmail.com



Check for updates

Новости научной жизни

EDN PJHZEY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-384-391>

Рецензия

Психология человека в цифровой перспективе: рецензия на учебное пособие «Цифровая трансформация психологии человека» (авторы С. А. Безгодова, А. В. Микляева)

В. П. Шейнов ¹

¹ Республиканский институт высшей школы, 220007, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Московская, д. 15

Для цитирования: Шейнов, В. П. (2024) Психология человека в цифровой перспективе: рецензия на учебное пособие «Цифровая трансформация психологии человека» (авторы С. А. Безгодова, А. В. Микляева). *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 384–391. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-384-391> EDN PJHZEY

Получена 9 июля 2024; **принята** 12 июля 2024.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © В. П. Шейнов (2024). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация

Рецензируемое издание С. А. Безгодовой и А. В. Микляевой «Цифровые трансформации психологии человека» (СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023) представляет собой учебное пособие, адресованное, в первую очередь, студентам, получающим образование в области педагогики и психологии, а также в других областях профессиональной подготовки, в которых затрагиваются проблемы взаимодействия человека с цифровыми технологиями. На основе обобщения результатов современных научных исследований, структурированного в логике интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей, авторы приходят к выводу о том, что цифровые технологии представляют собой принципиально новый контекст психического функционирования человека, определяющий адаптивный характер трансформаций психического потенциала, расширяют его возможности при условии произвольного контроля над их использованием и, напротив, сужают их в случае дефицита субъектности пользователя. Пособие содержит богатый материал для проведения учебных занятий в рамках профессиональной подготовки студентов, а также для определения новых направлений научных исследований в предметном поле, соответствующем его названию, и для разработки теоретико-методологических основ системы психолого-педагогического становления психики в условиях цифровизации жизненного пространства.

Ключевые слова: цифровая среда, психический потенциал, изменения психического потенциала, адаптация, субъектность

Human psychology in the digital perspective: Review of the textbook *Digital Transformation of Human Psychology* by S. A. Bezgodova and A. V. Miklyaeva

V. P. Sheinov ✉¹

¹ Republican Institute of Higher School, 15 Moskovskaya Str., Minsk 220007, Republic of Belarus

For citation: Sheinov, V. P. (2024) Human psychology in the digital perspective: Review of the textbook *Digital Transformation of Human Psychology* by S. A. Bezgodova and A. V. Miklyaeva. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 384–391. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-384-391> EDN PJHZEY

Received 9 July 2024; accepted 12 July 2024.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © V. P. Sheinov (2024). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract

The peer-reviewed edition *Digital Transformation of Human Psychology* (Bezgodova, S. A. and A. V. Miklyaeva. 2023. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ.) is a textbook aimed primarily at pedagogy and psychology students and students of other areas addressing the problems of human interaction with digital technologies. The authors rely on the results of modern scientific studies which are generalized and structured by them in the logic of an integrative approach to human psychology and social interaction. The authors argue that digital technologies constitute a fundamentally new context of human mental functioning and determine the adaptive nature of transformations of mental potential. The authors also maintain that digital technologies expand or narrow down the capabilities of mental potential depending on whether or not their use is controlled through volition (i. e., whether or not the user has enough agency). The textbook contains extensive material that can be used during classes. The material will also be instrumental in determining new vectors of research into digital transformation of human psychology and in creating theoretical and methodological foundations of the system of psychological and pedagogical development of the psyche in conditions of digitalization.

Keywords: digital environment, mental potential, changes in mental potential, adaptation, agency

Вопросы о том, как меняется психическое функционирование человека в условиях проникновения цифровых технологий в различные сферы жизни, сегодня широко обсуждаются как научно-профессиональным сообществом, так и обычными пользователями этих технологий, не связанными с проблемами, порождаемыми цифровизацией, профессиональными интересами, однако отмечающими происходящие изменения на уровне рефлексии собственного жизненного опыта. То, что эти изменения на самом деле происходят, сегодня ни у кого не вызывает сомнений. Сомнения связаны с тем, как относиться к этим изменениям: как к расширению возможностей человека или, напротив, к их сокращению? Ответ на этот вопрос крайне важен в связи с определением значения цифровых технологий в жизни отдельных людей и человечества в целом. В учебном пособии «Цифровые трансформации психологии человека», опубликованном издательством РГПУ им. А. И. Герцена в 2023 году, его авторы С. А. Безгодова и А. В. Микляева предлагают свой вариант ответа, основанный на результатах со-

временных психологических исследований (Bezgodova, Miklyaeva 2023).

Об **актуальности** темы пособия свидетельствует стремительное внедрение цифровой трансформации во все виды жизнедеятельности — работу, учебу, здоровье, отдых и времяпровождение. Чтобы не быть голословным, приведу краткий обзор публикаций последних лет.

Процесс цифровой трансформации напрямую влияет на *социальную и экономическую жизнь* (Wang et al. 2023), при этом развитие информационных и коммуникационных технологий изменяет характер деловой активности (Manafe 2024).

Компании все чаще внедряют стратегии цифровой трансформации для повышения своей эффективности (Qi et al. 2022). Появление новых мощных цифровых технологий, цифровых платформ и цифровых инфраструктур существенно изменило условия для бизнеса, причем цифровые технологии открывают новые возможности для предпринимателей (Nambisan et al. 2019).

Изменение предпринимательской психологии имеет решающее значение для успеха цифровой трансформации экономики (Zhang, Li 2022). Поведение клиентов также подвержено цифровой трансформации, поэтому необходимо изучать и учитывать в практической деятельности цифровую психологию потребителей (Khan et al. 2024).

Цифровая трансформация повлияла на создание, доставку и использование товара практически во всех отраслях и привела к разработке множества принципиально новых бизнес-моделей (Vaska et al. 2021).

Цифровые технологические инновации в целом меняют модель экономического развития (Jiang et al. 2022). Появляющиеся новые цифровые технологии ускоряют темпы формирования цифровой экономики в различных странах (Li et al. 2022).

Цифровое лидерство способствует развитию бизнес-стратегий, ориентированных на цифровые трансформации (Türk 2023). При этом улучшение навыков цифрового лидерства в значительной степени связано с более высоким благосостоянием (Zeike et al. 2021).

Быстрое развитие новых цифровых технологий, таких как искусственный интеллект, автоматизация, робототехника, облачные вычисления, и Интернет вещей (IoT), фундаментально меняют характер работы организаций и персонала (Trenerry et al. 2021).

Недавние опросы показывают, что примерно 80–90% сотрудников в компаниях США и Западной Европы используют социальные сети и WhatsApp для профессиональных целей, активно продвигая цифровизацию в различных секторах бизнеса (Sachdeva, Wadera 2023). При этом режим цифровой трансформации предприятия, основанный на социальной психологии и платформе больших данных, оказывает существенное влияние на снижение тревожности и психологических проблем сотрудников предприятия (Kang et al. 2022).

Цифровая трансформация влияет на производительность труда сотрудников (Setiono et al. 2022), причем межличностные связи в цифровой рабочей среде оказывают значительное влияние на производительность и благополучие сотрудников (Selimović et al. 2021).

В целом решения, основанные на информационно-коммуникационных технологиях, приносят положительные результаты как для компаний, так и для сотрудников. Однако процесс цифровой трансформации может стать и причиной стресса (Makowska-Тюмак et al. 2022).

В результате внедрения искусственного интеллекта существующие организационные структуры и процедуры управления претерпевают значительную трансформацию. Искусственный интеллект полностью меняет традиционные организационные структуры, а также процессы принятия решений в компаниях (Maheswari et al. 2023).

Поскольку темпы технологических изменений ускоряются, предприятия должны проявлять инициативу в выявлении новых тенденций и передовых технологий, которые будут влиять на организационную культуру в будущем (Bozkus 2023).

Таким образом, *цифровая трансформация внутри организаций и предприятий самым непосредственным образом связана с цифровой трансформацией потенциала человека.*

Новые парадигмы, возникающие в результате технологических и социальных достижений как результат массового использования информационных и коммуникационных технологий, порождают преобразующий процесс, который изменяет все области жизнедеятельности, и *образование* тому пример (Díaz-García et al. 2022).

Современное информационное общество изменило суть образования, а также объединило людей в глобальную систему обучающихся сообществ (Kazakova 2020).

Например, показано, что современная игра представляет собой специфический тип игровой деятельности, при котором физические и цифровые объекты взаимодействуют в режиме реального времени (Rubtsova, Salomatova 2022).

В настоящее время (а в прежние времена помощь приходила мгновенно?) заболевшие люди нередко сталкиваются с определенными трудностями в получении своевременной *медицинской помощи*. Цифровые вмешательства в области здоровья (например, интернет-вмешательства, приложения для смартфонов, *смешанная реальность — виртуальная и дополненная реальность*) дают возможность сделать лечение более доступным. В клинической практике стоит задача внедрения цифровых вмешательств в использование прогностической методологии и гибридных моделей оказания помощи (Vaños et al. 2022).

Цифровые вмешательства в области здоровья позволяют облегчить доступ к медицинской помощи и улучшить результаты лечения пациентов, а также снизить бремя болезней, связанных, в частности, с тревогой и депрессией (Nogueira-Leite, Cruz-Correia 2023).

Новые возможности в оказании своевременной медицинской помощи открывает совместное использование электронных инструментов психодиагностики и психометрии (Conti, Nuovo 2023). Применение цифровых технологий в психологических методах лечения приводит к цифровой трансформации этих методов лечения (Heeren 2018).

Заканчивая данный краткий обзор, обратим внимание на то, что *в центре всех цифровых трансформаций находится человек*, который одновременно и субъект, и объект трансформаций, воздействие которых на его психологию предстоит изучить.

Чтобы читатель составил представление о рецензируемом пособии, вкратце представлю **содержание его разделов**. А затем позволю себе высказать собственные, как рецензента, суждения об этих результатах.

Пособие состоит из шести разделов, которые воспроизводят модель психического потенциала человека, разработанную В. Н. Панферовым, что способствует структурированию материала и его методологической стройности.

Первый раздел «Теоретико-методологические предпосылки изучения цифровых трансформаций человека» раскрывает основные подходы к изучению трансформации психического потенциала человека при взаимодействии с цифровой средой. В этой части пособия показано, что основными характеристиками цифровой трансформации психологии человека является разнообразие ее проявлений в зависимости от субъектности человека, а также описаны наиболее существенные различия закономерностей развития и функционирования психики в «доцифровой» и «цифровой» среде. В этом контексте обсуждаются поколенческие изменения, которые свидетельствуют о том, что цифровая среда является в современном мире не столько инструментом, с помощью которого человек оптимизирует свою деятельность, сколько социокультурным феноменом, на фоне которого происходят изменения в функционировании психического потенциала человека, который трансформируется с целью адаптивного функционирования в процессах жизнедеятельности. Отмечается, что цифровая среда оказывает влияние не только на психику человека, но и на ее материальную основу — нервную систему. Кроме того, здесь приводятся примеры, характеризующие противоречивость взглядов ученых на последствия погружения человека в цифровую среду, и обосновывается необходимость разрешения этих противоречий через призму достижений современной психологической науки.

Во втором разделе «Цифровые трансформации психофизиологического потенциала человека» обсуждаются вопросы изменения мотивационной, эмоциональной и регуляторной сферы человека в связи с взаимодействием с цифровыми устройствами и Интернетом. Наиболее интересным является обращение к таким феноменам, как цифровая потребность, цифровая прокрастинация, цифровая скука, цифровой стресс, синдром упущенной выгоды. В этой части пособия показаны изменения в иерархии потребностей в процессе взаимодействия человека в цифровой среде, а также характера изначального мотива обращения к цифровой среде. Цифровые трансформации эмоциональной сферы выражаются, по мнению авторов, в поляризации эмоциональных реакций человека в цифровой среде, раскрываются механизмы возникновения и проявления различных эмоциональных состояний и новых стратегий совладающего поведения при погружении в цифровую среду. Цифровые трансформации регуляторной сферы, как указывают авторы, заключаются в снижении возможностей произвольной саморегуляции и управления вниманием, преодоление которого предполагает необходимость усиления рефлексии в процессах реализации различных форм активности с использованием цифровых технологий.

Третий раздел посвящен вопросам цифровой трансформации психофизического потенциала, проявляющейся в таких феноменах, как сенсорный конфликт, Google-эффект, когнитивная скупость, клиповое мышление и т. д. В целом в этой главе речь идет об изменениях когнитивных процессов человека в контексте его взаимодействия с цифровой средой. Отмечается, что когнитивный потенциал в большей степени, чем другие психические явления, «надстраивается» цифровыми инструментами, что влечет за собой во многих случаях «экономия энергии» в познавательной деятельности посредством частичной передачи им своих функций, что приводит к ухудшению познавательных результатов в условиях стихийного погружения в цифровую среду. Вместе с тем отмечается, что человек может самостоятельно регулировать, какие когнитивные операции он будет выполнять самостоятельно, а какие может «доверить» цифровым устройствам, что подчеркивает ведущую роль в качестве усвоения знаний в процессе взаимодействия с цифровой средой метакогнитивной регуляции.

Четвертый раздел «Цифровые трансформации деятельностино-психологического потенциала человека» раскрывает проявления

психодинамического потенциала и феномен индивидуального стиля деятельности в цифровой среде, своеобразии реализации общих и специальных способностей в деятельности, опосредованной использованием цифровых устройств. В разделе обсуждаются такие феномены, как цифровые способности, цифровая креативность и цифровой интеллект. Несмотря на всю «научную неустойчивость» этих понятий, очевидно, что в психологический тезаурус они уже включены. Безусловно, они имеют отношение к способностям человека создавать цифровую среду и взаимодействовать в ней. Важным является обращение и к изменениям психомоторики, связанным с взаимодействием в цифровой среде. Именно эти изменения иллюстрируют важную закономерность цифровых трансформаций: чем менее потенциал «укоренен» в физиологии человека и филогенетически молод, тем более он подвержен изменениям при взаимодействии в цифровой среде.

Цифровые трансформации социально-психологического потенциала человека описаны в пятом разделе пособия. В частности, отмечается, что эти изменения детерминированы особенностями общения и взаимодействия в цифровой среде: высокой степенью публичности, отсутствием синхронности в контакте, ограниченным объемом невербальных сигналов и т. д. Наиболее известный эффект цифровой коммуникации — гибридная речь. Она содержит признаки устной и письменной речи, постепенно трансформируясь в отдельный речевой феномен. Ввиду анонимности цифровой коммуникации изменяется характер нравственных суждений в цифровой среде, приобретая большую утилитарность и внеличностность, в особенности при решении моральных конфликтов. Авторами отмечается, что основным ресурсом личности в контексте рисков, сопряженных с цифровыми трансформациями социально-психологического потенциала, является активное самостоятельное смыслопорождение на основе знаниевых и ценностных ориентиров.

Шестой раздел «Цифровые трансформации рефлексивного потенциала человека» посвящен рассмотрению феноменов цифровой картины мира, цифрового мировоззрения и цифровой идентичности. Подчеркивается, что цифровая реальность приобретает сегодня онтологический статус, и предметом рефлексии современного человека становится смешанная реальность. В связи с этим ключевым фактором адаптации человека в мире является формирование целостной и непротиворечивой картины смешанной реальности и представлений о себе в этой реаль-

ности. Очевидно, что цифровая среда существенно расширяет границы самопознания человека, а также спектр его личностных и социальных идентификаций. На фоне безграничных возможностей конструирования своего бытия в цифровой среде у человека обостряются переживания экзистенциальных проблем и трансформируются способы поиска их решения. Авторы отмечают, что цифровая идентичность человека отличается от его реальной идентичности и вместе с тем связана с ней принципами подобия или дополнительности, образуя непротиворечивое единство в представлении самого человека, интегрируя в себе цифровую и нецифровую миры.

В заключении рецензируемого учебного пособия авторы акцентируют внимание на важности произвольного управления человеком своим поведением в цифровой среде с опорой на осознание собственных целей, потребностей и ценностей, что возможно только благодаря усилению субъектности человека во взаимодействии с цифровыми технологиями. Именно в этом и заключается авторский ответ на вопрос, сформулированный в начале рецензии: *цифровые технологии представляют собой принципиально новый контекст психического функционирования человека, расширяют его возможности при условии произвольного контроля над их использованием и, напротив, сужают их в случае дефицита субъектности пользователя.*

Отличительной чертой данного издания является творческий синтез классических идей Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна и других «столпов психологии» с достижениями современной психологической науки, представленными широким спектром эмпирических исследований, посвященных проблемам изменения психического функционирования под воздействием цифровизации различных сфер жизни. О существенной аналитической работе, проделанной авторами, наглядно свидетельствует список источников, с опорой на которые написано пособие, включающий более пятисот научных статей и монографий, подавляющее большинство из которых опубликованы в течение последних десяти лет.

Каждый раздел пособия структурирован с заботой о читателе и начинается с таких содержательных блоков, как «Основные понятия» и «Ведущие идеи раздела», которые сразу же погружают в обсуждаемую проблематику, а также позволяют сориентироваться в используемой авторами терминологии. После блока «Содержание информационного модуля», в котором

идеи, раскрытые в предыдущих блоках тезисно, представлены более детально и обстоятельно, следуют «Вопросы для обсуждения», которые, с одной стороны, способствуют усвоению учебного материала, а с другой стороны, активизируют самостоятельное осмысление читателем тех проблем, с которыми неизбежно сталкивается любой пользователь современных цифровых технологий. То же можно сказать и о содержании «Практических заданий». Каждый раздел завершается кратким списком основных источников, которые могут стать подспорьем для самостоятельного углубления в изучаемую проблематику.

Жанр рецензии предполагает *замечания* по рецензируемому материалу. Замечания предполагают неукоснительное их устранение. В данном случае ввиду высокого качества рецензируемого пособия имеются скорее *пожелания*, нежели замечания.

1. «Наши недостатки есть продолжение наших достоинств» (Франсуа де Ларошфуко). Это относится и к пособию. Желание его авторов ввести читателя в мир самых свежих идей и дать обзор самых последних (по времени!) исследований иногда приводит к представлению материалов, перспективность которых еще предстоит доказать. Впрочем, к чести авторов, они и сами не скрывают это обстоятельство.

2. В блоке «Основные понятия» даны определения изучаемых конструктов. Польза их приведения будет еще большей, если все определения будут сопровождаться указанием авторов используемого определения, а также и публикаций, по которым можно ознакомиться с обоснованием принятой формулировки. Если эта формулировка предложена авторами пособия, то было бы правильно сообщить об этом и указать соответствующие собственные публикации, где более обстоятельно они обсуждены и обоснованы. Это облегчит читателям использование данных определений в собственных исследованиях и публикациях и корректное их цитирование.

3. Наличие подразделов «Вопросы для обсуждения» и «Практические задания» создают ощущение завершенности каждого раздела. Думается все же, что для читателей было бы полезно перед названными подразделами наличие подраздела «Основные результаты» или «Выводы». Это поможет избежать ситуации, когда «из-за деревьев леса не видят». А главное — еще раз осмыслить полученную информацию.

Рецензируемое пособие имеет, на мой взгляд, весьма широкие *перспективы применения*, причем, возможно, более широкие, чем это предполагают его авторы.

Так, например, в аннотации к пособию указано, что оно предназначено для студентов и магистрантов, обучающихся по специальностям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». По моему мнению, пособие представляет интерес не только для психологов, но и для социологов, культурологов, IT-специалистов и др. Поэтому я бы предложил авторам подумать о расширении круга потенциальных читателей и издании книги в более широком формате.

Характер пособия наводит на мысль о том, что это готовый материал для спецкурса или спецсеминара на тему «Цифровая трансформация психологии человека», который можно проводить офлайн или онлайн. Это может быть и научный семинар, и если проводить его онлайн, то рецензент сам попросится в его участники.

Надеюсь, что пособие «Цифровые трансформации психологии человека» будет пользоваться заслуженной популярностью у широкого круга читателей и послужит не только основой для усвоения студентами научно обоснованных знаний о цифровых трансформациях психологии человека, но и источником новых научных идей и исследовательских замыслов, а также предпосылкой к профессиональной рефлексии теоретико-методологических основ психолого-педагогического сопровождения процессов психического и личностного становления человека в условиях современной смешанной реальности.

References

- Baños, R. M., Herrero, R., Vara, M. D. (2022) What is the current and future status of digital mental health interventions? *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 25, article e5. <https://doi.org/10.1017/SJP.2022.2> (In English)
- Bezgodova, S. A., Miklyaeva, A. V. (2023) *Tsifrovye transformatsii psikhologii cheloveka [Digital transformations of human psychology]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 176 p. (In Russian)
- Bozkus, K. (2023) Organizational culture change and technology: Navigating the digital transformation. In: M. Sarfraz, W. Ul H. Shah (eds.). *Organizational Culture—Cultural Change and Technology*. London: IntechOpen Limited Publ., pp. 1–22. <https://doi.org/10.5772/intechopen.112903> (In English)

- Conti, D., Di Nuovo, S. (2023) Assessment by telematic means and artificial agents: A new challenge for psychometrics? *BPA Applied Psychology Bulletin*, vol. 296, no. 1, pp. 40–52. <https://doi.org/10.26387/bpa.2023.00006> (In English)
- Díaz-García, V., Montero-Navarro, A., Rodríguez-Sánchez, J. L., Gallego-Losada, R. (2022) Digitalization and digital transformation in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 1081595. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1081595> (In English)
- Heeren, A. (2018) Commentary: The impact of digital technology on psychological treatments and their dissemination. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article 1571. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01571> (In English)
- Jiang, D., Chen, Z., Liu, T. et al. (2022) Individual creativity in digital transformation enterprises: Knowledge and ability, which is more important? *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 734941. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734941> (In English)
- Kang, Y., Wu, H., Ouyang, Z. (2022) Research on how to use big data platform to promote enterprise digital transformation from the perspective of social psychology. *Psychiatria Danubina*, vol. 34, suppl. 2, pp. 20–619. (In English)
- Kazakova, E. I. (2020) Tsifrovaya transformatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Digital transformation of pedagogical education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 1 (112), pp. 8–14. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14> (In Russian)
- Khan, M., Khan, N., Begum, S., Qureshi, M. I. (2024) Digital future beyond pandemic outbreak: Systematic review of the impact of COVID-19 outbreak on digital psychology. *Foresight*, vol. 26, no. 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1108/FS-02-2021-0044> (In English)
- Li, Y., Ding, H., Li, T. (2022) Path research on the value chain reconfiguration of manufacturing enterprises under digital transformation—A case study of B Company. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 887391. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.887391> (In English)
- Maheswari, K., William, P., Sharma, G. et al. (2023) Enterprise human resource management model by artificial intelligence to get benefited in psychology of consumers towards digital technology. *Journal for ReAttach Therapy and Developmental Diversities*, vol. 6, no. 10s(2), pp. 209–220. (In English)
- Makowska-Źłomak, E., Bedyńska, S., Skorupska, K., Paluch, J. (2022) Blended online intervention to reduce digital transformation stress by enhancing employees' resources in COVID-19. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 732301. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.732301> (In English)
- Manafe, M. W. N. (2024) Dynamic success dynamics of SMEs in digital transformation: Analysis of social and psychological factors. *Journal of Contemporary Administration and Management*, vol. 2, no. 1, pp. 325–330. <https://doi.org/10.61100/adman.v2i1.127> (In English)
- Nambisan, S., Wright, M., Feldman, M. (2019) The digital transformation of innovation and entrepreneurship: Progress, challenges and key themes. *Research Policy*, vol. 48, no. 8, article 103773. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.03.018> (In English)
- Nogueira-Leite, D., Cruz-Correira, R. (2023) Physicians' and individuals' attitudes toward digital mental health tools: Protocol for a web survey study with physician and stakeholder interviews. *Iproceedings*, vol. 9, article e39858. <https://doi.org/10.2196/39858> (In English)
- Qi, J., Zhou, Y., Lv, W. et al. (2022) Turnover at the Top: The digital transformation and dismissal of chairman and CEO. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 883192. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883192> (In English)
- Rubtsova, O. V., Salomatova, O. V. (2022) Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: Kul'turno-istoricheskij kontekst (Chast' 1) [Child's play in the context of digital transformation: cultural-historical perspective (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no. 3, pp. 22–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303> (In Russian)
- Sachdeva, S., Wadera, D. (2023) Digital transformation of human resources communication: A comprehensive review. *Journal of Philanthropy and Marketing*, vol. 3, no. 1, pp. 499–514. (In English)
- Selimović, J., Pilav-Velić, A., Krndžija, L. (2021) Digital workplace transformation in the financial service sector: Investigating the relationship between employees' expectations and intentions. *Technology in Society*, vol. 66, article 101640. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101640> (In English)
- Setiono, R., Elmi, F., Rimawan, E. (2022) Digital transformation as intervening variable on the effect of leadership, competence and organizational culture on employee performance (Case study: Dpu bank Indonesia). *Journal of Positive School Psychology*, vol. 6, no. 5, pp. 2672–2681. (In English)
- Trenerry, B., Chng, S., Wang, Y. et al. (2021) Preparing workplaces for digital transformation: An integrative review and framework of multi-level factors. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 620766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620766> (In English)
- Türk, A. (2023) Digital leadership role in developing business strategy suitable for digital transformation. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 1066180. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066180> (In English)
- Vaska, S., Massaro, M., Bagarotto, E. M., Dal Mas, F. (2021) The digital transformation of business model innovation: A structured literature review. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 539363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.539363> (In English)
- Wang, C. N., Nguyen, T. D., Nhieu, N. L., Hsueh, M. H. (2023) A novel psychological decision-making approach for healthcare digital transformation benchmarking in ASEAN. *Applied Sciences*, vol. 13, no. 6, article 3711. <https://doi.org/10.3390/app13063711> (In English)

- Zeike, S., Bradbury, K., Lindert, L., Pfaff, H. (2019) Digital leadership skills and associations with psychological well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 16, no. 14, article 2628. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142628> (In English)
- Zhang, L., Li, J. (2022) Analysis of the influence of entrepreneurial psychology on the index system of digital development of the equipment manufacturing industry. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 1026603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1026603> (In English)

Сведения об авторе

Виктор Павлович Шейнов, доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы
SPIN-код: [7605-9100](https://orcid.org/0000-0002-2191-646X), ORCID: [0000-0002-2191-646X](https://orcid.org/0000-0002-2191-646X), e-mail: sheinov1@mail.ru

Author

Viktor P. Sheinov, Doctor of Sciences (Sociology), Candidate of Sciences (Physics and Mathematics), Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Skills, Republican Institute of Higher Education
SPIN: [7605-9100](https://orcid.org/0000-0002-2191-646X), ORCID: [0000-0002-2191-646X](https://orcid.org/0000-0002-2191-646X), e-mail: sheinov1@mail.ru