



LURIAN JOURNAL

2024. Vol. 5. No. 1
lurianjournal.ru

Lurian Journal. 2024. Vol. 5. No. 1

Журнал основан в 2019 г.

Выходит 3 раза в год

Учредитель: **Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования “Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина”**

620002, Россия, Свердловская обл.,

г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

При поддержке:

Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова

(Россия, Москва),

Российского психологического общества

(Россия, Москва),

Российской академии образования

(Россия, Москва)

Журнал зарегистрирован Федеральной

службой по надзору в сфере связи,

информационных технологий

и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации

Эл № ФС77-86981 от 13 марта 2024 г.

Established 2019

Published every four months

Founded by **Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin”**

19, Mira Str., 620002, Yekaterinburg,

Sverdlovsk region, Russia

Supported by:

Lomonosov Moscow State University

(Moscow, Russia),

Russian Psychological Society

(Moscow, Russia),

Russian Academy of Education

(Moscow, Russia)

The Journal is registered by the Federal

Service for Supervision of Communications,

Information Technology, and Mass Media.

Mass media registration certificate

Эл № ФС77-86981 as of March 13, 2024

Адрес редакции:

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

620000, Россия, Екатеринбург, пр. Ленина, 51,

оф. 238

Тел.: +7 (343) 389-94-12

lurianjournal@mail.ru

lurianjournal.ru

Editorial Board Address:

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin.

Office 238, 51 Lenin Ave., 620000,

Yekaterinburg, Russia

Phone: +7 (343) 389-94-12

lurianjournal@mail.ru

lurianjournal.ru

Редакционная коллегия

Главный редактор — проф. Э.Э. Сыманюк (Россия, Екатеринбург, УрФУ); *заместитель главного редактора*: проф. А.Г. Асмолов (Россия, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова).

Члены редколлегии

Проф. **Т. В. Ахутина** (Россия, Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова); проф. **Д. Б. Богоявленская** (Россия, Москва, Психологический институт Российской академии образования); проф. **П. Н. Ермаков** (Россия, Ростов-на-Дону, Южный федеральный университет); проф. **О. В. Защирина** (Россия, Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет); проф. **Э. Ф. Зеер** (Россия, Екатеринбург, Российский государственный профессионально-педагогический университет); проф. **Ю. П. Зинченко** (Россия, Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова); проф. **Б. Качмарек** (Польша, Люблин, Университет экономики и инноваций); проф. **Л. Кинтанар** (Мексика, Тласкала, Автономный университет Тласкалы); доц. **С. Ю. Киселев** (Россия, Екатеринбург, УрФУ); проф. **М. С. Ковязина** (Россия, Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова); проф. **Н. В. Козлова** (Россия, Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет); проф. **Б. Котик-Фридгут** (Израиль, Иерусалим, Педагогический колледж имени Давида Елина); проф. **С. Б. Малых** (Россия, Москва, Психологический институт Российской академии образования); проф. **К. Маркевич** (Польша, Люблин, Университет экономики и инноваций); проф. **Ю. В. Микадзе** (Россия, Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова); проф. **Д. Г. Немет** (США, Батон Руж, Нейропсихологический центр Луизианы); проф. **Е. И. Николаева** (Россия, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена); проф. **М. Панхальская** (Польша, Краков, Краковская академия им. А. Ф. Моджевского); проф. **Ж. Пенья-Казанова** (Испания, Барселона,

Editorial Staff

Editor-in-Chief — Prof. **Elvira E. Symaniuk** (Russia, Yekaterinburg, UrFU); *Deputy Chief Editor*: Prof. **Alexander G. Asmolov** (Russia, Moscow, Lomonosov Moscow State University).

Editorial Board

Prof. **Tatyana V. Akhutina** (Russia, Moscow, Lomonosov Moscow State University); Prof. **Diana B. Bogoyavlenskaya** (Russia, Moscow, Psychological Institute of Russian Academy of Education); Prof. **Pavel N. Ermakov** (Russia, Rostov-on-Don, Southern Federal University); Prof. **Maria V. Falikman** (Russia, Moscow, National Research University Higher School of Economics); Prof. **Bożydar Kaczmarek** (Poland, Lublin, University of Economics and Innovation); Asst. Prof. **Sergey Y. Kiselev** (Russia, Yekaterinburg, UrFU); Prof. **Bella Kotik-Friedgut** (Israel, Jerusalem, David Yellin Academic College of Education); Prof. **Maria S. Kovyazina** (Russia, Moscow, Lomonosov Moscow State University); Prof. **Natalya V. Kozlova** (Russia, Tomsk, National Research Tomsk State University); Prof. **Sergey B. Malykh** (Russia, Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education); Prof. **Katarzyna Markiewicz** (Poland, Lublin, University of Economics and Innovation); Prof. **Yury V. Mikadze** (Russia, Moscow, Lomonosov Moscow State University); Prof. **Darlyne G. Nemeth** (USA, Baton Rouge, Neuropsychology Center of Louisiana); Prof. **Elena I. Nikolaeva** (Russia, Saint Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen.); Prof. **Maria Pąchalska** (Poland, Krakow, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University); Asst. Prof. **Anna A. Pecherkina** (Russia, Yekaterinburg, UrFU); Prof. **Jordi Peña-Casanova** (Spain, Barcelona, Autonomous University of Barcelona); Prof. **Antonio Puente** (USA, Wilmington, University of North Carolina); Prof. **Luis Quintanar** (Mexico, Tlaxcala, Autonomous University of Tlaxcala); Prof. **Vitaly V. Rubtsov** (Russia, Moscow,

Автономный университет Барселоны); доц. **А. А. Печеркина** (Россия, Екатеринбург, УрФУ); проф. **А. Пуэнте** (США, Вилмингтон, Университет Северной Каролины); проф. **В. В. Рубцов** (Россия, Москва, Московский государственный психолого-педагогический университет); проф. **Ю. Соловьева** (Мексика, Пуэбла, Автономный университет Пуэблы; Мексика, Тласкала, Автономный университет Тласкалы); доц. **Ю. А. Токарева** (Россия, Екатеринбург, УрФУ); канд. мед. наук **Ф. Томас** (Франция, Лимож, Университет Лиможа); проф. **М. В. Фаликман** (Россия, Москва, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»); проф. **М. С. Яницкий** (Россия, Кемерово, Кемеровский государственный университет).

Редакция

Ответственный редактор: доц. **М. В. Зиннатова** (Россия, Екатеринбург, УрФУ); *редактор перевода:* проф. **О. В. Томберг** (Россия, Екатеринбург, УрФУ).

Moscow State University of Psychology and Education); Prof. **Yulia Solovieva** (Mexico, Puebla, Autonomous University of Puebla; Mexico, Tlaxcala, Autonomous University of Tlaxcala); PhD **Philippe Thomas** (France, Limoges, University of Limoges); Asst. Prof. **Yulia A. Tokareva** (Russia, Yekaterinburg, UrFU); Prof. **Michael S. Yanitsky** (Russia, Kemerovo, Kemerovo State University); Prof. **Oksana V. Zashchirinskaia** (Russia, Saint Petersburg, Saint Petersburg State University); Prof. **Ewald F. Zeer** (Russia, Yekaterinburg, Russian State Vocational Pedagogic University); Prof. **Yuri P. Zinchenko** (Russia, Moscow, Lomonosov Moscow State University).

Editorial

Executive Editor: Asst. Prof. **Mariya V. Zinnatova** (Russia, Yekaterinburg, UrFU); *Translation Editor:* Prof. **Olga V. Tomberg** (Russia, Yekaterinburg, UrFU).

СОДЕРЖАНИЕ

Научные исследования

<i>Евгений Леонидович Доценко, Алена Амирановна Геленидзе.</i> Преобразующие возможности эгонаправленной речи (культурно-историческое понимание).....	8
<i>Мария Владимировна Зиннатова.</i> Когнитивные основания самотрансценденции личности в аспекте экзистенциальной исполненности.....	24
<i>Вера Александровна Старцева, Карина Рустамовна Нургалиева,</i> <i>Екатерина Андреевна Лапина.</i> Исследование уровня зрелости поступка у студентов с разным локусом контроля.....	37

Молодой ученый

<i>Елена Александровна Разумовская, Наталия Валерьевна Абрамова,</i> <i>Дарья Сергеевна Жлудова, Наталья Владимировна Жукова.</i> Оценка управляющих функций у детей 6–9 лет: проблема экологической валидности и разработка дневника наблюдения.....	48
--	----

Приятного чтения!

CONTENTS

Original Articles

<i>Evgeniy L. Dotsenko, Alena A. Gelenidze. Transformative Capabilities of Ego-Directed Speech (Cultural-Historical Understanding)</i>	8
<i>Mariya V. Zinnatova. Cognitive Foundations of Self-Transcendence in the Aspect of Existential Fulfillment of the Personality</i>	24
<i>Vera A. Startseva, Karina R. Nurgalieva, Ekaterina A. Lapshina. Research of the Maturity of Deed Among Students with Different Locus of Control</i> ..	37

Young Scientist

<i>Elena A. Razumovskaya, Natalia V. Abramova, Daria S. Zhudova, Natalia V. Zhukova. Assessment of Executive Functions in 6–9-Year-Old Children: The Problem of Ecological Validity and Development of an Observation Diary</i>	48
---	----

Enjoy your reading!

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ORIGINAL ARTICLES

Преобразующие возможности эгонаправленной речи (культурно-историческое понимание)

Евгений Леонидович Доценко

Тюменский государственный университет,
Тюмень, Россия

Алена Амирановна Геленидзе

Тюменский государственный медицинский университет,
Тюмень, Россия

Transformative Capabilities of Ego-Directed Speech (Cultural-Historical Understanding)

Evgeniy L. Dotsenko

University of Tyumen,
Tyumen, Russia

Alena A. Gelenidze

Tyumen State Medical University,
Tyumen, Russia

Для цитирования: Доценко, Е. Л., Геленидзе, А. А. (2024). Преобразующие возможности эгонаправленной речи (культурно-историческое понимание). *Lurian Journal*, 5(1), 8–23. doi: 10.15826/Lurian.2024.5.1.1

To cite this article: Dotsenko, E. L., & Gelenidze, A. A. (2024). Transformative Capabilities of Ego-Directed Speech (Cultural-Historical Understanding). *Lurian Journal*, 5(1), 8–23. doi: 10.15826/Lurian.2024.5.1.1

Аннотация. Статья посвящена изучению психотехнического потенциала эго-направленной речи, т.е. обращения к себе как к другому человеку. Идея основана на культурно-исторической теории Л. С. Выготского об этапах овладения ребенком культурными средствами влияния в социальном взаимодействии. Предлагается развитие этой идеи — еще один этап, воздействие на себя с позиции как-бы-другого, что

позволяет теоретически обосновать наличие преобразующего / психотехнического эффекта. Авторами была сконструирована и апробирована процедура обращения к себе в виде аудиозаписи: целеполагание, звукозапись обращения к себе, многократное прослушивание записи. Результаты показали, что в ходе целеполагания снижается критичность к ожидаемым изменениям, первые прослушивания вызывают голосовую конфронтацию (вектор работы психолога с клиентом — акцентировать задачу принятия своего голоса и себя), а многократное повторение обращения к себе действительно вносит положительные изменения в самоотношение участников исследования. Предложенная методика имеет эффект гибкой настройки в зависимости от наличия или отсутствия у человека голосовой конфронтации. Для людей с голосовой конфронтацией многократное прослушивание обращения будет более результативным для повышения самопринятия и снижения внутренних противоречий. Люди без голосовой конфронтации смогут сделать нейтральное отношение более позитивными и смягчить негативное отношение.

Ключевые слова: внутренняя речь; экстериоризация; психотехнический эффект; воображаемый «другой»; эгонаправленная речь; голосовая конфронтация

Abstract. The article is devoted to the study of the psychotechnical potential of ego-directed speech, that is, addressing oneself as another person. The idea is based on the cultural-historical theory of L. S. Vygotsky about the stages of a child's mastery of cultural means of influence in social interaction. It is proposed to develop this idea — one more stage, influencing oneself from the position of someone else, which allows one to theoretically substantiate the presence of a transformative/psychotechnical effect. The authors designed and tested a procedure for self-referral in the form of an audio recording: goal setting, sound recording of self-referral, repeated listening to the recording. The results showed that during goal setting, criticality to expected changes decreases, the first listenings cause voice confrontation (the vector of the psychologist's work with the client is to emphasize the task of accepting one's voice and oneself), and continuous repetition of the appeal to oneself actually makes positive changes in the self-attitude of the study participants. The proposed technique has the effect of flexible adjustment depending on the presence or absence of voice confrontation in a person. For people with vocal confrontation, repeated listening to the message will be more effective in increasing self-acceptance and reducing internal contradictions. People without voice confrontation will be able to make neutral attitudes more positive and soften negative attitudes.

Keywords: inner speech; exteriorization; psychotechnical effect; imaginary "other"; ego-directed speech; voice confrontation

Введение

В феномене речевого обращения человека к себе можно выделить три основных положения.

Во-первых, это фундаментальное положение Л. С. Выготского об этапах овладения ребенком побудительной функцией речи: сначала родители побуждают ребенка с помощью привычных для себя речевых формул, затем ребенок теми же способами побуждает других людей, и в завершение ребенок теми же фразами побуждает уже себя-как-другого. Возникают сомнения в том, что на этом овладение побудительной функцией речи останавливается — высока вероятность того, что процесс продолжается.

Во-вторых, это эффекты разговора человека с самим собой. Обращаться к себе можно с разными намерениями: получить обратную связь от своей речи, децентрироваться, посмотреть на себя глазами других людей и увидеть новые смыслы в сказанном. Расширенные возможности имеют те, кто ведет дневники или использует, например, диктофон или голосовые сообщения в социальных сетях. Не вполне ясно, благодаря каким процессам беседа с собой вносит изменения в представления человека о себе.

И, в-третьих, это использование обращения к себе как психотехнического приема. Пользователи широко применяют такой инструмент, как аффирмация. Однако возможности и характеристики похожих методов в работе психолога слабо изучены, и их изучение затрудняется на фоне большого количества эзотерических практик. Очевидно требуется обоснование и проверка подобного рода приемов.

Эмпирическая оценка возможностей аудиозаписи обращения к себе способна снять эти противоречия, показать психотехнический потенциал такого обращения, смягчить затруднения психологов при его использовании в работе с клиентом.

Цель исследования — оценить психотехнический потенциал обращения человека к самому себе (эгонаправленной речи) как инструмента внесения изменений в Я-концепцию.

Возможности самообращения

Литературные источники рассматривают проблему изучения потенциала самообращения человека с разных сторон. Например, некоторые исследования посвящены изучению внешнего общения с самим собой — *автокоммуникации* (Лотман, 1992). В других исследованиях изучался феномен *разговора с собой*, выявлялись разные причины и преимущества его применения: упрощение выполнения задач (Kirkham, Breeze, & Mari-Beffa, 2012), ускорение поиска предметов (Lupyan & Swingley, 2012), самодистанцирование с целью лучшего управления собственными эмоциями (Kross et al., 2014), улучшение спортивных показателей (Boroujeni & Shahbazi, 2011).

В литературных источниках есть обоснование того, как работа с внутренними диалогами с помощью различных психотехник может помочь разрешить трудности человека, повлиять на элементы его Я-концепции. Соответственно, прием, основанный на восприятии образа Я через самообращение, имеет дело с внутренними представлениями человека о себе, отражающимися в его внутренней речи. А. Р. Лурия подчеркивал, что «внутренняя речь является механизмом, превращающим внутренние субъективные смыслы в систему внешних развернутых речевых значений» (Лурия, 1975, с. 10). Исходя из этого, мы видим важность участия внутренней речи в процессе мышления и коммуникации, так как благодаря ей становится возможным вербализировать идеи и передавать их во внешний план.

Помимо внешней автокоммуникации в теории рассматриваются *внутренние диалоги* (Гримак, 2009). Некоторые исследователи говорили о диалогичности сознания и конфликтах внутри одного человека, когда разные субличности (Ассаджиоли, 2002) или «Я-позиции» сталкиваются (Hermans, 1999). Помимо внутреннего диалога исследователи рассматривали внутренние полилоги как результаты диалога двух внутренних собеседников — третья позиция (Измагурова, 2015). Если же внутренние полилоги проговариваются в разговоре с реальным человеком, то в коммуникации происходит взаимодействие внутренних полилогов двух людей, что является интерполилогом (Россохин, 2011).

Некоторые исследователи рассматривали *экстериоризацию внутренних диалогов* с целью получения психотехнического эффекта: методика самовнушения (Куэ, 2021; Baudouin, 1921), метод психосоматической медицины (Александр, 2022), когнитивная терапия (Beck, 1979), метод психодрамы Я. Л. Морено, голосовая терапия (Firestone, Firestone, & Catlett, 2022). Правда, убедительного описания процессов, обеспечивающих психотехнические эффекты, нам найти не удалось.

Близким к приему аудиозаписи обращения к себе являются *аффирмации* (Cohen & Sherman, 2014; Sherman & Hartson, 2011; Wood, Perunovic, & Lee, 2009). Исследования в этой области описывают эффективность и ограничения метода аффирмаций на практике. Однако распространенность использования аффирмаций в эзотерических и мистических практиках обуславливает скептическое отношение к данному методу.

Также проводились исследования в области восприятия записи голоса человека (Hughes & Harrison, 2013), в ходе которых был обнаружен феномен *голосовой конфронтации* (Holzman & Rousey, 1966). Некоторым людям не нравится звучание их голоса в записи, что связано с устройством голосового аппарата и тем, как мы воспринимаем свой голос изнутри (через внешние колебания и внутренние). Голос же в записи передает только внешние колебания, которые не совпадают с тем, что человек ожидал услышать. Однако P. S. Holzman и C. Rousey предполагают, что часть беспокойства, которое человек испытывает, когда слышит собственный голос, объясняется неудачным или неполным редактированием тех аспектов самого себя, которые он не намеревался сознательно выражать и которые теперь слышит в записи.

В перечисленных исследованиях не ставилась задача изучить аудиозапись как прием, направленный на получение психотехнического эффекта. В описанных литературных источниках есть обоснование того, как работа с внутренними диалогами через различные психотехники может помочь разрешить трудности человека, повлиять на элементы Я-концепции. Соответственно, прием, основанный на восприятии образа Я через аудиозапись, работает с внутренними представлениями человека о себе.

Возникновение эгонаправленной речи

Под внутренней речью Л. С. Выготский понимал самостоятельный процесс, объединяющий мысли (образы, смыслы) и слова. Он выделял особые свойства речемыслительной деятельности, а именно предикативность и идиоматичность. Поэтому содержание внутренних высказываний доступно только для субъекта. Чтобы собеседник понял противоположную позицию во время диалога, субъекту необходимо вербализировать свои мысли и объяснить ему все смыслы и предикаты (Выготский, 1934). Особенностью внутренней речи является наличие смысловых позиций, которые субъект понимает, но не выстраивает в грамматически верные предложения, поэтому такая речь понятна самому человеку, но не другим людям. Мы можем увидеть особенности работы внутренней речи, наблюдая за эгоцентрической речью детей (Пиаже, 1994). Вербализированные мысли ребенка «скомканы» и понятны только ему, так как он сам знает, о чем думает, поэтому не видит смысла уточнять предмет обсуждения. Вынесенное во внешний план обращение по необходимости лишено предикативности и ограничений внутренней речи, оно становится полноценным средством межличностного взаимодействия. Основными признаками *вынесенного вовне сообщения* являются построение полных предложений и их техническая фиксация.

Овладение речевым воздействием, согласно Л. С. Выготскому, проходит три этапа:

- *Этап 1.* Сначала взрослые воздействуют на ребенка, используя способы убеждения, управления и донесения своего намерения до ребенка. Ребенок постепенно усваивает значения, получает образцы социальной речи и речевых средств воздействия. И по возможности противостоит воздействию, отстаивая свои интересы.
- *Этап 2.* Ребенок использует усвоенные способы взаимодействия, чтобы влиять на поведение взрослых, сверстников и даже на кукол. Ребенок еще не может удовлетворять все свои потребности без других людей (и игрушек), поэтому учится указывать своим партнерам на собственные нужды, осваивая позицию субъекта воздействия. При этом он не только использует

освоенные средства, чтобы преодолеть сопротивление партнеров, но и взаимодействует их способы сопротивления.

- *Этап 3.* Ребенок уже освоенными средствами воздействует на себя как-на-другого, что позволяет ребенку управлять собой: убеждать, останавливать, менять состояния и т.д. У ребенка формируется воля и обслуживающая ее внутренняя речь, содержащая указания, просьбы, уговоры и т.п., как будто он управляет другим человеком. Внутренним становится не только воздействие, но и сопротивление — возникает противоборство с собой.
- *Этап 4* (наше дополнение). Человек встает на место «как-бы-другого» и воздействует на самого себя (как на другого), контролируя не только содержание высказывания, но и факт воздействия на себя. Происходит это благодаря технической фиксации своих высказываний — письменно или в звукозаписи. Для 4-го этапа характерна иная форма речи — речь не «для себя» и не для «другого», это речь «к себе» из позиции «другого». В дополнение к понятию «*эгоцентрическая речь*» уместно использовать термин «*эгонаправленная речь*». Она вынесена вовне, поэтому ее можно проанализировать, исправить и сделать более однозначной и понятной.

Преобразующая сила субъектности

Можно выделить следующие механизмы, порождающие импульс преобразования Я-концепции, в рамках приема аудиообращения к себе.

Дистанцирование. Сначала проговаривание и/или письменная фиксация обращения к себе, затем проговаривание его во время аудиозаписи позволяет увидеть и услышать свое послание по-новому. При вербализации мысли человек раскрывает предмет беседы (озвучивает логический субъект), формулируя мысль как будто для другого человека. В аудиозаписи собственную мысль человек воспринимает иначе: прослушивая уже известные ему мысли, человек невольно ищет в них новые смыслы (или оттенки). Это позволяет ему посмотреть на свою проблему под другим углом. В результате человек укрепляется как субъект интерпретации текста.

Повторение. Многократное повторное прослушивание повышает (суггестивно) доверие к обращению, способствует принятию содержащихся в обращении мыслей, установок, убеждений и т.д. Этот механизм очень эффективно эксплуатируется в пропаганде и рекламе (Korenkova, Maros, Levicky, & Fila, 2020), а также наблюдается в эффекте иллюзорной истины (Hassan & Barber, 2021). Доверие здесь оказывается результатом работы статистически настроенного эволюционного механизма: если что-то так часто встречается и/или регулярно повторяется — значит, это важно. Актуализация базовой заботы о себе также повышает потенциал субъектности.

Прирост субъектных позиций. Сначала ребенок выступает лишь как субъект сопротивления воздействию взрослых. На втором этапе овладения речевым воздействием он становится субъектом воздействия. На третьем этапе субъект воздействия удваивается: добавляется позиция контроля за воздействием (интериоризованный взрослый). При использовании аудиообращения к себе создается еще и вынесенный вовне субъект воздействия, с которым солидаризуются (если технология была соблюдена) все субъекты. Их совместная (в оптимуме — согласованная) активность и обеспечивает силу преобразования фрагментов Я-концепции человека.

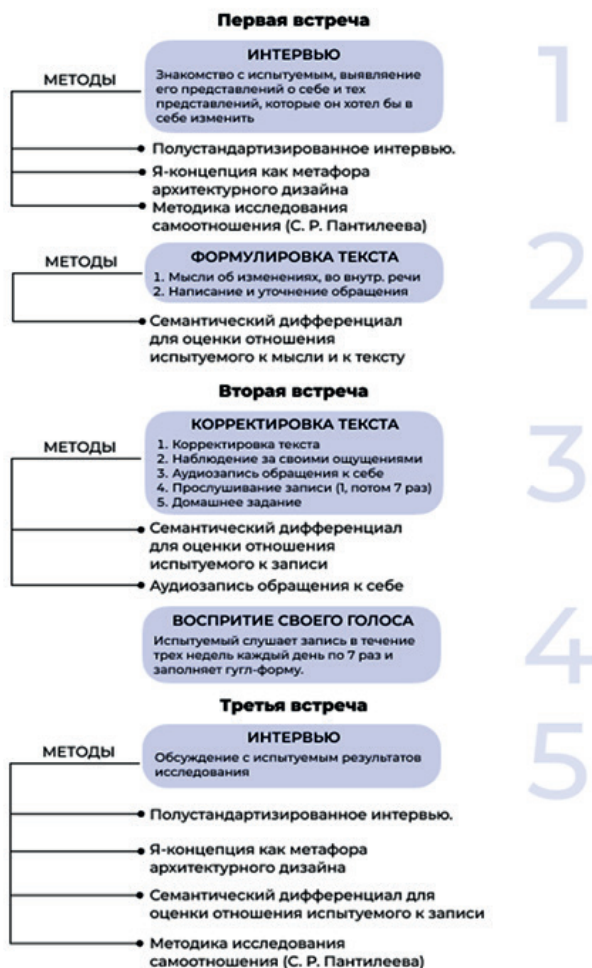
Методика

Для оценки психотехнического потенциала приема аудиозаписи обращения к себе был выбран формирующий эксперимент. Как методический прием аудиозапись обращения к себе включает несколько процедур:

1. Целеполагание — формулировка запроса клиента (испытуемого) о желаемых им внутренних изменениях в форме письменного обращения к самому себе.
2. Аудиозапись обращения к себе — испытуемый записывает на диктофон заготовленный им на первой процедуре текст, а затем прослушивает запись. Весьма часто человек сталкивается с *голосовой конфронтацией* (неприятными ощущениями от своего голоса).
3. Многократное прослушивание аудиозаписи — в течение трех недель, несколько раз в день, наблюдая за своими ощущениями от собственного голоса и за внутренними изменениями (если они есть), фиксируя наблюдения в гугл-форме.

Содержание запроса самообращения может быть любым, главное — он должен отражать проблему человека. Важна сама процедура, алгоритм действий, при прохождении которого, предположительно, достигается соответствующий эффект. По мере целеполагания — в процессе экстериоризации мыслей в письменный текст — восприятие человеком обращения к себе меняется. После звукозаписи обращения к себе человек может столкнуться с неприятными ощущениями от непривычного звучания собственного голоса, и само фиксирование явления голосовой конфронтации ставит дополнительную задачу: принять свой голос и те аспекты себя, которые хочется скрыть. В результате многократного прослушивания, в зависимости от наличия или отсутствия голосовой конфронтации, эффект от самообращения может быть разным.

Этапы исследования представлены на *рисунке*.



Этапы исследования потенциала эгонаправленной речи

Первая встреча

Проведение интервью. В ходе короткой беседы испытуемый отвечал на вопросы, которые выявляли его представления о себе через метафору, а также те представления о нем (черты характера, особенности эмоционального восприятия, самооценки, мотивации и т. д.), которые испытуемый хотел бы изменить. Исследование самоотношения с помощью методики С.Р. Пантилеева.

Формулировка обращения к себе. Перед испытуемым ставилась задача сформулировать свои мысли о желаемых изменениях во внутренней речи (про себя), подумать об этих изменениях и провести внутренний диалог. С помощью семантического дифференциала человек оценивал *продуманную* им мысль. Затем испытуемому предлагалось пройти процедуру конкретизации его мысли с помощью уточняющих

вопросов, четких формулировок: наличие обращения (например, «Уважаемый...»), наличие цели и результата изменений. Далее испытуемому нужно было записать уточненную мысль в виде письма «себе как самому близкому человеку», после чего испытуемого переключали на другую деятельность — рисование мандалы (5–7 минут). В это время за пределами его осознания происходил диалог между разными сублимностями, которые структурировали его запрос (Доценко, 2022).

После отвлечения на другую деятельность испытуемого просили прочитать написанный текст так, будто он видит его впервые. Эта процедура позволяет провести разотождествление (хотя бы частичное) испытуемого со своим текстом (и не автор обращения, и не адресат). Затем испытуемый заполнял семантический дифференциал, чтобы оценить *прочитанный* текст.

Вторая встреча (онлайн)

Запись обращения на диктофон. Испытуемый записывал на диктофон доработанное обращение и прослушивал запись несколько раз (чтобы привыкнуть к звучанию своего голоса). Затем оценивал с помощью семантического дифференциала свои ощущения от восприятия получившейся записи («...как звучит запись в вашем исполнении?»).

Домашняя работа

Многократное повторение своего Я-сообщения. Испытуемый слушал запись по 7–10 раз в день в течение трех недель — это рубеж, на котором можно заметить минимальные изменения.

Третья встреча

На финальной встрече через 3 недели происходило совместное обсуждение с испытуемым его отношения к собственному голосу, к самому себе, возможным изменениям его состояния и представлений о себе. Испытуемый еще раз заполнял семантический дифференциал, чтобы измерить свое отношение к записи. Также проводилось исследование самоотношения испытуемого.

В исследовании принял участие 21 человек (7 мужчин и 14 женщин).

Преобразующие возможности эгонаправленной речи на этапе целеполагания

На первом этапе процедуры обращения к себе выявлялся запрос и уточнялось содержание внутренней речи. Предполагалось, что субъективное восприятие человеком обращения к себе меняется в процессе экстериоризации и оформления мыслей в виде письменного текста. Сравнивались а) мысли о желаемых изменениях и б) их письменное оформление (метод семантического дифференциала,

шкалы Ч. Осгуда в униполярном варианте). С помощью Т-критерия Уилкоксона для связанных выборок было выявлено статистически значимое снижение оценок по трем дескрипторам: «Старое», «Медленное» и «Трусливое» (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения по статистически значимым дескрипторам семантического дифференциала

Дескриптор	Мысль об изменениях (СД1)	Письменное обращение к себе (СД2)
Старое	1.5	0.8
Медленное	2.1	1.5
Трусливое	0.8	0.3

Следовательно, за время преобразования мыслей о желаемых изменениях в письменное обращение к себе эти мысли субъективно стали *менее старыми, менее медленными и менее трусливыми*. Однако при этом не выросли (остались прежними) показатели по шкалам «Молодое», «Быстрое» и «Смелое».

Когда человек экстерииоризирует мысль и уточняет ее предикаты, то мысль становится *менее старой* — она воспринимается под другим углом, такой, какой еще не была представлена в сознании ранее. Вероятно, это же позволило испытуемым увидеть что-то новое в собственных мыслях. В процессе целеполагания испытуемый старался четко представлять результат изменений, что дало ему представление о времени, за которое можно достичь желаемых перемен. Поэтому мысль становится менее медленной, так как в сознании уточняются сроки достижения. Также в процессе целеполагания мысль становится *менее трусливой*. Прописывая мысль об изменениях в письменном обращении к себе, человек лучше представляет результат достижения. В формулировках содержатся аргументы (осознание выгоды от результата), которые способствуют реализации запроса. Поэтому у человека может снижаться тревожность, вызываемая мыслями о сложности изменений.

Обобщая обнаруженные эффекты, резонно истолковать их как снижение критичности испытуемых к успешности собственных изменений.

Преобразующие возможности эгонаправленной речи на этапе звукозаписи

Во время второго этапа письменное самообращение записывалось на диктофон и прослушивалось испытуемыми. В этот момент кому-то собственный голос казался приятным, а кому-то — нет (голосовая конфронтация). С помощью кластерного анализа испытуемые экспериментальной группы были разделены на 2 подгруппы —

с наличием или отсутствием голосовой конфронтации (с помощью семантического дифференциала оценивалось отношение к аудиозаписи обращения к себе).

При сравнении оценок по семантическому дифференциалу письменного обращения к себе и оценок аудиозаписи этого же обращения у испытуемых без голосовой конфронтации значимых изменений не обнаружено. Содержание текста воспринималось примерно так же, как и содержание звуковой дорожки.

У испытуемых с наличием голосовой конфронтации различия в оценках есть. Так, обращение к себе, записанное через диктофон, воспринимается *менее легким, чем письменное обращение, менее чистым и более грязным, менее мягким, менее умным и более глупым, менее приятным и более противным, менее смелым и более трусливым, более несчастным и менее счастливым*. С точки зрения предъявления стимульного материала у обеих групп был одинаковый сенсорный стимул, однако восприятие оказалось разным. Вероятно, голосовая конфронтация включает самооценку испытуемых, что представляет собой элементы Я-концепции, т. е. самоотношения.

Ниже представлены результаты сравнения значений самоотношения по каждой шкале пре-теста (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение значений самоотношения у испытуемых с голосовой конфронтацией и без нее (пре-тест)

Шкала	Отсутствие голосовой конфронтации	Голосовая конфронтация
Замкнутость	5.9	5.1
Самоуверенность	5.7	5.3
Саморуководство	6.5	5.9
Отраженное самоотношение	5.6	5.5
Самоценность	7.3	4.9
Самопринятие	6.4	4.5
Самопривязанность	5.2	3.6
Внутренняя конфликтность	6.2	6.9
Самообвинение	6.1	7.0

Примечание. Выделены статистически значимые различия по *U*-критерию Манна — Уитни.

В табл. 2 видны значимые сдвиги по шкале «Самоценность», которая соотносится с признанием ценности и богатства своего внутреннего мира. Следовательно, голосовая конфронтация действительно имеет связь с самоценностью. Возможно, сталкиваясь с записанными на диктофон мыслями, человек слышит их со стороны и при наличии голосовой конфронтации они кажутся ему не такими ценными

и значимыми, так как подвергаются критике. Тогда голосовая конфронтация является препятствием на пути к изменениям, что снижает преобразующее воздействие эгонаправленной речи. Однако преодоление аудиального барьера может, наоборот, способствовать решению запроса.

Преобразующие возможности многократного прослушивания эгонаправленной речи

Третий этап включал многократное прослушивание записи в течение трех недель (7–10 раз в день). Предполагалось, что постоянное многократное повторение позволит преодолеть барьер, вызванный голосовой конфронтацией, и поменять некоторые элементы Я-концепции. По завершении исследования некоторые испытуемые делились своими мнениями. Они утверждали, что первые дни прослушивания были очень трудными, хотелось выключить запись, передразнить себя или посмеяться, не было ощущения доверия к тому, что говорит голос, поэтому даже позитивное содержание записи не снимало неприятных ощущений. Однако спустя несколько дней (от 4–7 дней) испытуемые переставали чувствовать неприятные эмоции и начинали вслушиваться в содержание (преобразующий процесс). Еще через несколько дней (от двух недель) голос стал вызывать приятные ощущения.

При сравнении по семантическому дифференциалу оценок аудиозаписи в начале исследования и после многократного прослушивания у испытуемых без голосовой конфронтации особых изменений не наблюдалось. Испытуемые же с голосовой конфронтацией начали по-другому оценивать аудиозапись: она стала казаться им *более легкой и менее тяжелой, более чистой, менее горячей, более приятной и менее противной*. Данные результаты и комментарии самих испытуемых позволяют сделать вывод, что многократное прослушивание аудиозаписи помогает справиться с голосовой конфронтацией.

Имеет ли этот результат связь с самоотношением? Внутригрупповой анализ при проведении пре-теста и пост-теста показывает, что в группе без голосовой конфронтации есть изменения по двум шкалам — «Замкнутость» и «Самопривязанность» (табл. 3). У испытуемых без голосовой конфронтации не происходило адаптации к своему голосу (он и так в целом их устраивал), поэтому повышение замкнутости (по С. Р. Пантлееву эта шкала означает внутреннюю честность) и самопривязанности больше связано с содержанием аудиообращения, а не с голосом.

У испытуемых же с голосовой конфронтацией повысилась выраженность средних значений показателей таких шкал, как «Саморуководство», «Самопринятие» и «Внутренняя конфликтность».

Таблица 3

Средние значения самооотношения у испытуемых
с голосовой конфронтацией и без нее при проведении пре-теста и пост-теста

Шкала	Отсутствие голосовой конфронтации		Голосовая конфронтация	
	пре-тест	пост-тест	пре-тест	пост-тест
Замкнутость	5.9	6.8	5.1	5.4
Самоуверенность	5.7	6.4	5.3	6.1
Саморуководство	6.5	6.8	5.9	6.6
Отраженное самооотношение	5.6	6.5	5.5	6.4
Самоценность	7.3	7.7	4.9	5.7
Самопринятие	6.4	6.5	4.5	6.4
Самопривязанность	5.2	6.1	3.6	4.4
Внутренняя конфликтность	6.2	5.2	6.9	5.4
Самообвинение	6.1	5.0	7.0	5.7

Примечание. Выделены статистически значимые различия.

Шкала «Саморуководство» характеризует представления человека об источнике активности: положительный полюс соответствует внутреннему источнику активности (интернальность), а отрицательный — свидетельствует о приписывании результатов событий внешним обстоятельствам (экстернальность). Испытуемые с голосовой конфронтацией привыкали к своему голосу, поэтому они стали больше соотносить себя с личностно зрелыми установками, содержащимися в аудиообращении. Возможно, во время прослушивания аудиообращения у испытуемых происходила внутренняя рефлексия, которая позволяла им лучше представлять мотивы своих действий, что давало большее понимание того, что источником их активности являются они сами, а не внешние обстоятельства.

Принимая собственный голос, испытуемые с большей вероятностью могли принять и те аспекты своей личности, которые ранее подвергались цензуре, что приводило к принятию и образа Я. Как результат, снижалась внутренняя конфликтность, принимались собственные внутренние оценки (хотя бы частично). Также аудиообращение побуждало испытуемых с голосовой конфронтацией рефлексировать и разрешать внутренние противоречия.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют оценить преобразующие возможности самообращения (эгонаправленной речи). Во-первых, содержание обращения может быть любым, пользователь может наполнять алгоритм самообращения исходя из своих задач.

Во-вторых, отношение испытуемого к планируемым изменениям меняется уже в процессе целеполагания, при составлении письменного самообращения, с уточнением логических субъектов (преодоление предикативности внутренней речи). Содержательный анализ изменений показал, что в процессе целеполагания уменьшаются значения по трем переменным — «Старое», «Медленное» и «Трусливое». При этом не наблюдается повышения показателей по противоположным дескрипторам («Молодой», «Быстрый», «Смелый»). Методологически это еще раз показывает, что конструкты обыденного сознания далеко не всегда биполярны (Доценко, Вахитова, 2014). Применительно к теме исследования результат можно интерпретировать как снижение критичности испытуемых к собственным изменениям (осталось неясным — к содержанию или к перспективе). Установлено, что обсуждаемая процедура дает определенный психотехнический эффект уже на этапе целеполагания — создания проекта предстоящего самообращения.

В-третьих, процедура на втором этапе — аудиозаписи обращения может вызвать голосовую конфронтацию. Это значит, что психологу при работе с клиентом следует обратить внимание на момент (не)принятия им своего голоса. Учет этого момента, его коррекция важны для получения более эффективного результата.

В-четвертых, методика обладает эффектом гибкой настройки. Так, у людей с голосовой конфронтацией многократное прослушивание обращения к себе будет способствовать повышению самопринятия и снижению внутренних противоречий. Люди же без голосовой конфронтации смогут сделать нейтральное отношение более позитивным.

Заключение

В результате проведенного исследования была сконструирована и апробирована процедура, суть которой составляет обращение к себе в виде аудиозаписи. Был оценен преобразующий (психотехнический) эффект всей процедуры в целом и каждого ее этапа. Полученные результаты предстоит проверить в процессе дальнейших исследований в этой области для более детального изучения психотехнического потенциала аудиозаписи обращения к себе. Это может стать основой для разработки самостоятельного терапевтического метода психологического консультирования.

Литература

- Александр, Ф. (2022). *Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение* [пер. С. Могилевского]. Москва: ЭКСМО-Пресс.
- Ассаджоли Р. (2002). *Психосинтез. Принципы и техники* [пер. Е. Перовой]. Москва: ЭКСМО-Пресс.
- Выготский, Л. С. (1934). *Мышление и речь: Психологические исследования*. Ленинград: Гос. соц.-экон. изд-во.
- Гримак, Л. П. (2009). *Общение с собой: Начала психологии активности*. Москва: ЛИБРОКОМ.
- Доценко, Е. Л. (2022). Поступок в зазоре между социальным и личностным: идеальная модель и реальное поведение (с. 781–782). *Материалы международной научной конференции «Ананьевские чтения — 2022. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: от истоков — к новым достижениям и инновациям»*. Санкт-Петербург: Скифия-принт.
- Доценко, Е. Л., Вахитова, З. З. (2014). *Психосемантика* [учебное пособие]. Тюмень: Тюм. гос. ун-т.
- Измагурова, В. Л. (2015). Феномен аутокоммуникации как фактор развития сознания. *Коммуникология*, 3(4), 31–42.
URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24105441&yclid=lxn1h5tkg3406511453>
- Куз, Э. (2021). *Сознательное самовнушение как путь к господству над собой*. Москва: Книга по Требованию.
- Лотман, Ю. М. (1992). *Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры*. Таллин: Александра.
- Лурия, А. Р. (1975). *Речь и мышление*. Москва: МГУ.
- Пиаже, Ж. (1994). *Речь и мышление ребенка*. Москва: Педагогика-Пресс.
- Россохин, А. В. (2011). От полилога к интерполилогу. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, 1, 91–99. URL: https://msupsyj.ru/pdf/vestnik_2011_1/vestnik_2011-1_91-99.Pdf
- Baudouin, Ch. (1921). *Suggestion and Autosuggestion: A psychological and pedagogical study based upon the investigations made by the New Nancy School*. New York: Dodd, Mead and Company.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Penguin Books.
- Boroujeni, Sh. T., & Shahbazi, M. (2011). The Effect of instructional and motivational self-talk on performance of basketball's motor skill. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 15, 3113–3117. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.255>
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The psychology of change: Self-affirmation and social psychological intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333–371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Firestone, R. W., Firestone, T., & Catlett, J. (2022). *Challenging the fantasy bond: A search for personal identity and freedom*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000268-000>
- Hassan, A., & Barber, S.J. (2021). The effects of repetition frequency on the illusory truth effect. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 6, 38. <https://doi.org/10.1186/s41235-021-00301-5>
- Hermans, H. J. M. (1999). Dialogical Thinking and Self-Innovation. *Culture & Psychology*, 5(1), 67–87. <https://doi.org/10.1177/1354067X9951004>

- Holzman, P. S., & Rousey, C. (1966). The voice as a percept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(1), 79–86. <https://doi.org/10.1037/h0023518>
- Hughes, S. M., & Harrison, M. A. (2013). I like my voice better: Self-enhancement bias in perceptions of voice attractiveness. *Perception*, 42(9), 941–949. <https://doi.org/10.1068/p7526>
- Kirkham, A. J., Breeze, J. M., & Mari-Beffa, P. (2012). The impact of verbal instructions on goal-directed behaviour. *Acta Psychologica*, 139(1), 212–219. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2011.09.016>
- Korenkova, M., Maros, M., Levicky, M., & Fila, M. (2020). Consumer perception of modern and traditional forms of advertising. *Sustainability*, 12(23), 9996. <https://doi.org/10.3390/su12239996>
- Kross, E., Bruehlman-Senecal, E., Burson, A., Dougherty, A., Shablack, H., ... & Ayduk, O. (2014). Self-talk as a regulatory mechanism: How you do it matters. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(2), 304–324. <https://doi.org/10.1037/a0035173>
- Lupyan, G., & Swingle, D. (2012). Self-directed speech affects visual search performance. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 65(6), 1068–1085. <https://doi.org/10.1080/17470218.2011.647039>
- Sherman, D. K., & Hartson, K. A. (2011). Reconciling self-protection with self-improvement: Self-affirmation theory. In M. D. Alicke & C. Sedikides (Eds.), *The Handbook of Self-Enhancement and Self-Protection* (pp. 128–151). New York: Guilford Press.
- Wood, J. V., Perunovic, W. Q. E., & Lee, J. W. (2009). Positive self-statements: Power for some, peril for others. *Psychological Science*, 20(7), 860–866. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02370.x>

Оригинал статьи получен 15 апреля 2024
Исправленная статья принята 02 мая 2024

Об авторах:

Доценко Евгений Леонидович, доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия; <https://orcid.org/0000-0001-9651-0555>; dotsenko_e@bk.ru

Геленидзе Алена Амирановна, специалист центра студенческих инициатив, Тюменский государственный медицинский университет, Тюмень, Россия; elenachast@gmail.com

About the authors:

Dotsenko Evgeniy L., Doctor in Psychology, Professor, Department of General and Social Psychology, University of Tyumen, Tyumen, Russia; <https://orcid.org/0000-0001-9651-0555>; dotsenko_e@bk.ru

Gelenidze Alena A., Specialist of the Center for Student Initiatives, Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia; elenachast@gmail.com

Когнитивные основания самотрансценденции личности в аспекте экзистенциальной исполненности

Мария Владимировна Зиннатова

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

Cognitive Foundations of Self-Transcendence in the Aspect of Existential Fulfillment of the Personality

Mariya V. Zinnatova

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia

Для цитирования: Зиннатова, М. В. (2024). Когнитивные основания самотрансценденции личности в аспекте экзистенциальной исполненности. *Lurian Journal*, 5(1), 24–36. doi: 10.15826/Lurian.2024.5.1.2

To cite this article: Zinnatova, M. V. (2024). Cognitive Foundations of Self-Transcendence in the Aspect of Existential Fulfillment of the Personality. *Lurian Journal*, 5(1), 24–36. doi: 10.15826/Lurian.2024.5.1.2

Аннотация. В статье дано теоретическое обоснование самотрансценденции и обуславливающих ее явлений когнитивной сферы личности. Приведены результаты эмпирического исследования, в котором психологическими явлениями, отражающими когнитивные основания самотрансценденции личности, выступили: осознанность и ее проявления, интеллектуальная и исследовательская активность. Самотрансценденция личности исследовалась в аспекте экзистенциальной исполненности. Результаты показали, что повышение выраженности самотрансценденции в аспекте экзистенциальной исполненности возможно с увеличением скорости интеллектуальных процессов, повышением интеллектуальной активности, снижением чувствительности к неудачам в умственной деятельности, повышением склонности к любопытству и исследованию, осознанным отношением к себе и своей жизни. У участников исследования с высоким

уровнем экзистенциальной исполненности более выражены: эргичность интеллектуальная, скорость интеллектуальная и интеллектуальная активность, а также склонность к любопытству и исследовательской деятельности, осознанность действий / осознанная активность, безоценочное отношение к своему опыту, общая осознанность.

Ключевые слова: *самотрансценденция; когнитивные основания самотрансценденции; осознанность; интеллектуальная активность; любопытство*

Abstract. The article provides a theoretical justification for the self-transcendence and the phenomena of the cognitive sphere of personality that determine it. The results of an empirical study are presented in which the following psychological phenomena reflecting the cognitive mechanisms of personality self-transcendence were: mindfulness and its manifestations, indicators of the intellectual sphere, a tendency to curiosity and research. Self-transcendence of personality was studied in the aspect of existential fulfillment. The results showed that increasing the severity of self-transcendence in the aspect of existential fulfillment is possible with an increase in the speed of intellectual processes, an increase in intellectual activity, a decrease in sensitivity to failures in mental activity, an increase in the propensity for curiosity and exploration, and a conscious attitude towards oneself and one's life. Study participants with a high level of existential fulfillment had more pronounced: intellectual ergicity, intellectual speed and intellectual activity, as well as a tendency towards curiosity and research, mindfulness of actions / conscious activity, non-judgmental attitude towards one's experience, general mindfulness.

Keywords: *self-transcendence; cognitive foundations of self-transcendence; mindfulness; intellectual activity; curiosity*

Введение

Современная психология личности изучает многие проявления психики, однако часто за пределами исследований остаются те процессы когнитивной сферы, которые обуславливают их, хотя они представляют не меньший интерес в связи с тем, что дают возможность видеть глубинные причины изучаемых психологических свойств, характеристик личности. Тем не менее в научном пространстве можно видеть стремление рассмотреть структурные и функциональные характеристики личности с позиций когнитивного подхода в рамках когнитивной психологии личности (Белых, 2015), но чаще наблюдается обращение к когнитивным теориям личности, благодаря которым изучаются связи между когнитивными процессами и личностными особенностями (Ранджан, 2021; Холодная, 2015).

В данной статье предпринимается попытка в теоретическом аспекте соотнести явления когнитивной сферы с психологическим свойством личности — самотрансценденцией, а в эмпирическом — рассмотреть различия в выраженности осознанности, интеллектуальной и исследовательской активности у людей с раз-

ным уровнем экзистенциальной исполненности, которая условно, на текущем этапе развития психологического знания, может характеризовать выраженность самотрансценденции.

Следует заметить, что самотрансценденция не сводится к экзистенциальной исполненности и является более общим понятием. На сегодняшний день в психологической литературе имеется три психодиагностических опросника, позволяющих определить выраженность самотрансценденции, однако ни один из них в полной мере не раскрывает того, как обеспечивается «выход субъекта за пределы осознанного себя, познание собственных возможностей и их использование в объективной реальности», а также того, что «самотрансценденция социальна и выступает фундаментом трансформации личности и общества» (Зиннатова, 2022, с. 116). Использование показателя экзистенциальной исполненности в настоящем исследовании относится к такому аспекту самотрансценденции, как осмысленность жизни и деятельности, самооценку субъекта, претворение своих возможностей в мире. В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин и Я. Д. Лупандина отмечают:

Если человек чувствует, что *может* что-то сделать, если ему это *нравится*, если он также видит, что *имеет на это право*, и чувствует в этом поступке *смысл*, то тогда речь идет об истинно персональном, экзистенциальном волеизъявлении. Чем больше таких ситуаций... тем выше экзистенциальная исполненность (ЭИ) человека (2016, с. 766).

Следуя логике когнитивной психологии, отметим, что в основе психических явлений лежат познавательные процессы, в том числе процессы обработки информации. Конечно, они не тождественны — здесь согласимся с идеями В. М. Аллахвердова (2006а, б) относительно противопоставления позиций когнитивизма и некогнитивизма. Однако, опираясь на подход А. Р. Лурия (2013), можно утверждать, что головной мозг человека функционирует как единая система, а значит, разные проявления психики, поведение и деятельность не могут быть отделены от когнитивных процессов, но не сводятся к ним. То есть когнитивные основания являются своеобразными глубинными *механизмами* личностных проявлений.

Согласно словарному толкованию, *механизм* можно понимать как внутреннее устройство, систему, последовательность состояний и процессов, определяющих какое-либо действие или явление, приводящих его в действие (Ожегов, Шведова, 2007). В философии механическое объяснение мира, общества, человека, мышления наблюдается в рамках механицизма (Алексеев, 2006). Однако данная мировоззренческо-методологическая позиция ограничена вследствие абсолютизации механических закономерностей в качестве смыслообразующего принципа бытия.

В психологической науке категория «механизм» используется достаточно активно. В частности, в психологических словарях раскрываются такие понятия: механизм защиты, механизм идентификации, механизмы сознательных действий,

механизм освоения роли, механизм сдвига мотива на цель, врожденный механизм и др. Практически всегда объяснение данных психологических явлений сводится к описанию того, что обеспечивает, обуславливает их проявление, действие.

Когнитивная лингвистика исследует когнитивные механизмы понимания различных текстов (Блинова, Щербакова, 2021), грамматики (Голубева, 2010), лингвокреативности (Шмелева, 2020), количественных смыслов в языке (Болдырев, Федяева, 2020), формирования смыслов в медиадискурсе (Ерещенко, 2022) и др.

Таким образом, для многих психологических явлений можно определить когнитивную обусловленность и, хотя бы частично, то, какие мыслительные действия их обеспечивают.

Когнитивные механизмы самотрансценденции личности

Определение когнитивных оснований самотрансценденции подразумевает поиск ответа на вопрос о том, какие процессы, явления когнитивной сферы личности способствуют активизации и реализации ее самотрансцендентной составляющей. В связи с тем, что в научной литературе таких данных нет, на основании авторского подхода к сущности феномена самотрансценденции (Зиннатова, 2022) было определено, что в качестве когнитивной обусловленности самотрансценденции могут рассматриваться осознанность, исследовательская и интеллектуальная активность. Рассмотрим предпосылки данного умозаключения.

Самотрансценденция связана с осознанным отношением к себе и своим возможностям, своей жизни и деятельности.

Осознанность, согласно J. Kabat-Zinn (2013), проявляется в целенаправленном сосредоточении внимания на процессах, явлениях, объектах, о которых человек обычно не задумывается, в концентрации внимания на каждом «моменте» опыта, приводящей к осмыслению, пониманию происходящего внутри и вне человека, развитию мудрости и контроля над собственной жизнью.

В целом в зарубежных исследованиях осознанность связывается с таким психическим процессом, как внимание, и подразумевает его целенаправленное, намеренное, саморегулируемое сосредоточение на происходящем, переключение с одного на другое в настоящий текущий момент и в результате принятие своего опыта без оценки и осуждения (но это не смирение или пассивность) (например: Baer, 2003; Bishop et al., 2004; Brown & Ryan, 2003; Germer, Siegel, & Fulton, 2005; Kabat-Zinn, 2013; Keng, Smoski, & Robins, 2011). Выделяя элементы осознанности — осознание и безоценочное принятие собственного опыта в моменте («moment-to-moment experience»), S.-L. Keng, M. J. Smoski, C. J. Robins отмечают ее связь с психологическим благополучием личности (2011, p. 1042).

Р. А. Баер и соавторы при конструировании психодиагностического опросника выделили пять факторов, составляющих осознанность: 1) наблюдение — на-

блюдение за внутренними и внешними стимулами; 2) описание — способность к вербальному описанию внутреннего опыта; 3) осознанная активность — осознанная деятельность; 4) безоценочное отношение к своему опыту; 5) нереагирование — нереагирование на внутренний опыт (Голубев, Дорошева, 2018; Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006).

Самотрансценденция невозможна без интеллектуальной и исследовательской активности, поскольку ориентирована на целенаправленное познание человеком себя и своих возможностей даже без внешнего стимулирования. Она отражает стремление человека к выходу за пределы осознанного себя, ситуации, к поиску нового, отношения к сложному, неизвестному и непредсказуемому как к возможности позитивных личностных изменений.

Согласно подходу В. М. Русалова (2012) к определению формально-динамических свойств индивидуальности, интеллектуальная активность складывается из интеллектуальной эргичности, пластичности и скорости умственных процессов. Содержательная характеристика интеллектуальной активности раскрывается Д. Б. Богоявленской (2014) через понятие интеллектуальной инициативы, идущей от самого человека, «изнутри», позволяющей ему быть субъектом деятельности за счет «[продолжения] мышления за пределами требований заданной ситуации» (с. 41). В таком понимании интеллектуальная активность сопряжена с самотрансценденцией, в которой акцентируется внимание на субъектности (субъектное свойство личности), а также на расширении осознаваемых границ самого себя, своей деятельности, отношений.

Исследовательская активность проявляется в спонтанном стремлении познавать, уточнять, понимать, видеть в трудностях возможности для роста и развития, а в неопределенности — интерес. Показателем исследовательской активности может выступать любопытство, которое в таком ракурсе отражает ориентацию человека на углубление и расширение представлений о себе и мире. М. О. Аванесян и Я. П. Башмакова (2017), определяя когнитивные характеристики любопытства, утверждают, что оно «довольно тесно связано с познавательными процессами, решением задач, получением новой информации и активными разведывательными действиями, требующими смелости и настойчивости, не всегда одобряемыми обществом или объектом любопытства (если это живой человек)» (с. 244). Е. А. Меньшикова (2009) рассматривает любопытство в сопоставлении с любознательностью. При этом последнее понимается как более глубокий, целенаправленный процесс, связанный с познанием окружающего мира. Любопытство же объясняется как длительное эмоционально насыщенное внимание к заинтересовавшему объекту.

Таким образом, отождествление самотрансценденции с осознанным отношением к себе и своим возможностям, жизни и деятельности, познанием себя, а также со стремлением к выходу за пределы себя, ситуации, к поиску нового отношения к сложному, неизвестному и непредсказуемому как к возможности позитивных личностных изменений позволило определить в качестве ее когнитивных оснований осознанность, интеллектуальную и исследовательскую активность.

Методы и методики исследования

Психологическими явлениями, отражающими когнитивные основания самотрансценденции личности, выступили: осознанность и ее проявления, показатели интеллектуальной и исследовательской (склонность к любопытству и исследованию) активности. Самотрансценденция личности исследовалась в аспекте экзистенциальной исполненности.

В эмпирическом исследовании применялся корреляционный (r -критерий Спирмена), а также сравнительный (U -критерий Манна — Уитни) анализ.

Для выявления когнитивных оснований самотрансценденции личности использовались:

- 1) пятифакторный опросник осознанности (R. A. Baer, T. G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, L. Toney, адаптация А. М. Голубева, Е. А. Дорошевой) — осознанность и ее проявления;
- 2) опросник «Формально-динамические свойства индивидуальности» (В. М. Русалов) — показатели интеллектуальной сферы: эргичность интеллектуальная, пластичность интеллектуальная, скорость интеллектуальная, эмоциональность интеллектуальная, индекс интеллектуальной активности;
- 3) опросник «Склонность к любопытству и исследованию» (Т. В. Kashdan, M. Gallagher, P. Silvia, адаптация С. П. Елшанского, А. Ф. Ануфриева, З. Ф. Камалетдиновой, О. Е. Сапарина, Д. В. Семенова) — исследовательская активность.

Психодиагностическая методика «Тест экзистенциальных мотиваций» (В. Б. Шумский, Е. М. Уколова, Е. Н. Осин, Я. Д. Лупандина) использовалась для определения выраженности экзистенциальной исполненности личности в контексте самотрансценденции.

Процедура и результаты

В исследовании приняли участие 59 человек в возрасте от 20 до 24 лет: 42 девушки и 17 юношей, обучающиеся в вузе.

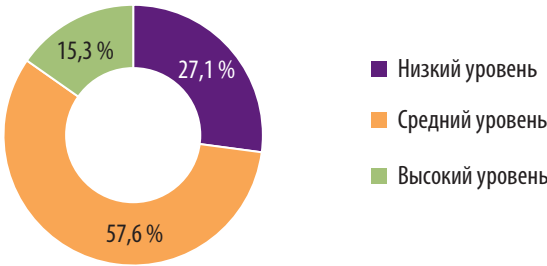
С целью выявления связей между экзистенциальной исполненностью и составляющими когнитивной сферы проводился корреляционный анализ с использованием r -критерия Спирмена. Результаты представлены в *табл. 1*.

Выявлена статистически значимая положительная корреляционная связь между экзистенциальной исполненностью и такими показателями интеллектуальной сферы, как скорость интеллектуальная, эмоциональность интеллектуальная, интеллектуальная активность, а также между экзистенциальной исполненностью и склонностью к любопытству и исследованию, осознанностью и ее проявлениями: осознанностью действий и безоценочным отношением к своему опыту.

Таблица 1
Результаты корреляционного анализа экзистенциальной исполненности
и показателей когнитивной сферы

Показатель	<i>r</i>	<i>p</i>
Скорость интеллектуальная	.417	.004
Эмоциональность интеллектуальная	-.440	.003
Индекс интеллектуальной активности	.342	.021
Склонность к любопытству и исследованию	.344	.021
Осознанность действий	.384	.009
Безоценочное отношение к своему опыту	.434	.003
Интегральный показатель осознанности	.453	.002

Для уточнения результатов корреляционного анализа проведено сравнение эмпирических данных. Для этого участники исследования были разделены на три группы на основании уровня выраженности экзистенциальной исполненности: 1-я группа — участники с низким уровнем экзистенциальной исполненности, 2-я группа — со средним уровнем, 3-я группа — с высоким уровнем (см. рисунок).



Соотношение уровней выраженности экзистенциальной исполненности у участников исследования

Статистический анализ проводился с использованием *U*-критерия Манна — Уитни в два этапа: первоначально сравнивались когнитивные особенности у участников 1-й и 3-й групп, а затем — 1-й и 2-й. Подобная организация связана с тем, что количество участников первой группы составляло 16 человек, самой многочисленной была вторая группа (34 человека), третья группа состояла из 9 человек. Результаты сравнения первой и третьей групп могут рассматриваться как предварительные в связи с малым количеством участников.

У участников исследования с высоким уровнем экзистенциальной исполненности более выражены эргичность интеллектуальная, скорость интеллектуальная

и интеллектуальная активность, а также склонность к любопытству и исследовательской деятельности, осознанность действий/осознанная активность, безоценочное отношение к своему опыту, общая осознанность по сравнению с участниками, для которых характерен низкий уровень экзистенциальной исполненности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа когнитивных особенностей у участников с низким ($n = 16$) и высоким ($n = 9$) уровнем экзистенциальной исполненности

Показатель	Уровень экзистенциальной исполненности	Средний ранг	U	p
Эргичность интеллектуальная	Низкий	5.5	.000	.009
	Высокий	12		
Скорость интеллектуальная	Низкий	5.5	.000	.011
	Высокий	12		
Интеллектуальная активность (индекс)	Низкий	5.5	.000	.011
	Высокий	12		
Склонность к любопытству и исследованию	Низкий	5.5	.500	.014
	Высокий	11.83		
Осознанность действий	Низкий	5.6	1	.017
	Высокий	11.67		
Безоценочное отношение к своему опыту	Низкий	5.85	3.5	.045
	Высокий	10.83		
Общая осознанность	Низкий	5.7	2	.028
	Высокий	11.33		

Согласно результатам сравнительного анализа, у участников исследования с низким и средним уровнем экзистенциальной исполненности выявлены различия лишь в отношении осознанности: более выражена способность к вербальному описанию внутреннего опыта и общая осознанность (табл. 3). По другим показателям различия между группами не проявились.

Полученные результаты демонстрируют наиболее явные отличия в выраженности когнитивных особенностей у участников с высоким и низким уровнем экзистенциальной исполненности. Участники с низким и средним уровнем данного показателя различаются только по двум параметрам осознанности.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа когнитивных особенностей у участников с низким ($n = 16$) и средним ($n = 34$) уровнем экзистенциальной исполненности

Показатель	Уровень экзистенциальной исполненности	Средний ранг	U	p
Способность к вербальному описанию внутреннего опыта	Низкий	14.15	86.5	.03
	Средний	23.8		
Общая осознанность	Низкий	13.9	84	.025
	Средний	23.88		

Обсуждение

Данные корреляционного анализа указывают на то, что повышение экзистенциальной исполненности связано:

- с увеличением скорости интеллектуальных процессов;
- повышением интеллектуальной активности;
- снижением чувствительности к неудачам в умственной деятельности;
- повышением склонности к любопытству и исследованию;
- осознанным отношением к себе и своей жизни, в частности, с осознанностью действий в ситуациях «здесь и сейчас», безоценочным отношением к собственному опыту и его принятием.

Исходя из того, что корреляционный анализ не позволяет определить направленность связи психологических показателей, возможна и обратная ситуация. К примеру, выраженная экзистенциальная исполненность будет способствовать повышению осознанности личности, росту ее исследовательской активности.

Наибольшие различия были выявлены между участниками с высоким и низким уровнем экзистенциальной исполненности. Исследовательское внимание при анализе результатов сравнения было сфокусировано на тех элементах экзистенциальной исполненности, которые имеют прямое отношение к самотрансценденции. Согласно полученным данным, для тех, кто видит много путей для самореализации и претворения возможностей и стремится к этому, считает, что полноценно проживает жизнь и чувствует свою востребованность, имеет четкие цели и жизненные ориентиры, ценит себя и результаты своей деятельности, считая их важными для других, интересуется внутренним миром других людей, характерны:

- более выраженные интеллектуальные способности и способность к обучению, стремление к умственному напряжению;
- более выраженная скорость умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности;

- интеллектуальная активность и проявление интеллектуальной инициативы;
- ориентация на активный поиск информации в новой ситуации, стремление познавать новое, отношение к сложным ситуациям как к возможности расти и учиться, постоянное стремление к уточнению своих представлений о себе и мире, активизация при неопределенности;
- сосредоточенность при выполнении действий и стремление к их осмыслению;
- безоценочное отношение к своим размышлениям и их конструктивное принятие;
- стремление анализировать свои мысли, чувства, эмоции, собственные ощущения, внимательность к происходящему во вне, осознанный подход к выполнению работы или задания.

Результаты сравнительного анализа могут рассматриваться как предварительные в связи с небольшим количеством участников исследования с высоким уровнем экзистенциальной исполненности.

Заключение

Определение когнитивных оснований психологических свойств и характеристик личности позволяет изучать их причины, лежащие в плоскости когнитивной сферы.

Самотрансценденция связана с осознанным отношением к себе, своей жизни и деятельности, ориентирована на целенаправленное познание себя и своих возможностей даже без внешнего стимулирования, а также отражает стремление человека к выходу за пределы осознанного себя и ситуации, к новому, к сложному, неизвестному и непредсказуемому как к возможности позитивных личностных изменений. В связи с этим когнитивными основаниями самотрансценденции были определены осознанность и ее проявления, показатели интеллектуальной и исследовательской (склонность к любопытству и исследованию) активности.

Самотрансценденция личности исследовалась в аспекте экзистенциальной исполненности, которая условно, на текущем этапе развития психологического знания, может характеризовать ее выраженность. При этом самотрансценденция является более общим понятием.

Корреляционный анализ показал, что повышение экзистенциальной исполненности связано: с увеличением скорости интеллектуальных процессов; с повышением интеллектуальной активности; со снижением чувствительности к неудачам в умственной деятельности; с повышением склонности к любопытству и исследованию; с осознанным отношением к себе и своей жизни, в частности, с осознанностью действий в ситуациях «здесь и сейчас», безоценочным отношением к собственному опыту и его принятием. Возможна и обратная ситуация, поскольку корреляционный анализ не позволяет определять направленность связи.

Для уточнения результатов корреляционного анализа был проведен сравнительный анализ, который показал, что для тех, кто видит много путей для самореализации и претворения возможностей и стремится к этому, полноценно проживает жизнь и чувствует свою востребованность, имеет четкие цели и жизненные ориентиры, ценит себя и результаты своей деятельности, считая их важными для других, интересуется внутренним миром других людей, характерны: более выраженные интеллектуальные способности, способность к обучению, стремление к умственному напряжению; более выраженная скорость умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности; интеллектуальная активность и проявление интеллектуальной инициативы; ориентация на активный поиск информации в новой ситуации, стремление познавать новое, отношение к сложным ситуациям как к возможности расти и учиться, постоянное стремление к уточнению своих представлений о себе и мире, активизация при неопределенности; сосредоточенность при выполнении действий и стремление к их осмыслению; безоценочное отношение к своим размышлениям и их конструктивное принятие; стремление анализировать свои мысли, чувства, эмоции, внимательность к собственным ощущениям, к происходящему во вне, осознанный подход к выполнению работы или задания.

Таким образом, выявлена статистически значимая взаимосвязь между экзистенциальной исполненностью и теми явлениями когнитивной сферы, которые способствуют активизации и реализации самотрансцендентной составляющей личности. Определено, что наиболее явные отличия в выраженности когнитивных особенностей наблюдаются у участников с высоким и низким уровнем экзистенциальной исполненности. Участники с низким и средним уровнем данного показателя различаются только по двум параметрам осознанности.

Проведенное эмпирическое исследование имеет два ограничения. Во-первых, самотрансценденция изучается в косвенном аспекте — через экзистенциальную исполненность. Однако при разработке авторского опросника психологической диагностики самотрансценденции выявленные когнитивные основания могут послужить базисом для организации более прицельного эмпирического исследования. Во-вторых, частично результаты сравнительного анализа могут рассматриваться как предварительные в связи с небольшим количеством участников с высоким уровнем экзистенциальной исполненности.

Литература

- Аванесян, М. О., Башмакова, Я. П. (2017). Исследование эксплицитных и имплицитных представлений о любопытстве. *Вестник СПбГУ. Психология и педагогика*, 7(3), 235–248.
<https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2017.304>
- Алексеев, А. П. (ред.). (2006). *Краткий философский словарь* (2-е изд.). Москва: ТК Велби, Проспект.

- Аллахвердов, В. М. (2006а). Процесс осознания в контексте когнитивной науки. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 3(2), 56–61.
- Аллахвердов, В. М. (2006б). Радикальный взгляд на когнитивизм и сознание. *Epistemology & Philosophy of Science*, 9(3), 65–70.
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15563371&ysclid=lynatpqrqx894460886>
- Белых, Т. В. (2015). *Когнитивная психология личности* [учебно-методическое пособие]. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/1312.pdf
- Блинова, Е. Н., Щербакова, О. В. (2021). Когнитивные механизмы понимания вербальных и иконических текстов. *Психологический журнал*, 42(1), 66–79.
<https://doi.org/10.31857/S020595920013333-2>
- Богоявленская, Д. Б. (2014). О соотношении категорий активности, деятельности, творчества и ментальности. Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета, 11, 38–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22592544>
- Болдырев, Н. Н., Федяева, Е. В. (2020). Когнитивные механизмы формирования количественных смыслов в языке. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 3, 5–14.
<https://doi.org/10.20916/1812-3228-2020-3-5-14>
- Голубев, А. М., Дорошева, Е. А. (2018). Особенности применения русскоязычной версии пяти-факторного опросника осознанности. *Сибирский психологический журнал*, 69, 46–68.
<https://doi.org/10.17223/17267080/69/3>
- Голубева, Н. А. (2010). Когнитивные принципы, механизмы и операции в грамматике. *Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 1, 32–35.
- Ерещенко, М. В. (2022). Когнитивные механизмы формирования смыслов в медиадискурсе. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Журналистика цифровой эпохи: антропологический поворот»* (с. 51–53). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. URL: <https://elar.urfu.ru/handle/10995/121557>
- Зиннатова, М. В. (2022). Самотрансценденция: феноменологическое исследование. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*, 8(74)(3), 116–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49492248>
- Лурия, А. Р. (2013). *Основы нейропсихологии* [учебное пособие]. Москва: Академия.
- Меньшикова, Е. А. (2009). О психолого-педагогической природе любопытства и любознательности детей. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 1(79), 88–92.
- Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. (2007). *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений* (4-е изд.). Москва: ИТИ Технологии.
- Ранджан, Р. (2021). Теоретический анализ зарубежных когнитивных теорий личности. *Baikal Research Journal*, 12(1), 22. [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12\(1\).22](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2021.12(1).22)
- Русалов, В. М. (2012). *Темперамент в структуре индивидуальности человека. Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования*. Москва: Когито-Центр.
- Холодная, М. А. (2015). *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*. Москва: Когито-Центр.
- Шмелева, Е. С. (2020). Когнитивные механизмы и прагматический потенциал лингвокреативности (на материале *The Economist*). *Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 18(3), 78–86. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=osifiz&ysclid=lysiai25nw875756681>

- Шумский, В. Б., Уколова, Е. М., Осин, Е. Н., Лупандина, Я. Д. (2016). Диагностика экзистенциальной исполненности: оригинальная русскоязычная версия теста экзистенциальных мотиваций. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 13(4), 763–788.
<https://doi.org/10.17323/1813-8918-2016-4-763-788>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45.
<https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York, NY: Guilford Press.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York, NY: Bantam Books Trade Paperbacks.
 URL: <https://ird.mcu.ac.th/wp-content/uploads/2021/07/Full-Catastrophe-Living-PDFDrive-.pdf>
- Keng, S.-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>

Оригинал статьи получен 22 апреля 2024

Исправленная статья принята 10 мая 2024

Об авторе:

Зиннатова Мария Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия;
<https://orcid.org/0000-0002-9297-7294>; mashaperv@rambler.ru

About the author:

Zinnatova Mariya V., PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia; <https://orcid.org/0000-0002-9297-7294>; mashaperv@rambler.ru

Исследование уровня зрелости поступка у студентов с разным локусом контроля

Вера Александровна Старцева

Тюменский государственный университет,
Тюмень, Россия

Карина Рустамовна Нургалиева

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия

Екатерина Андреевна Лапшина

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия

Research of the Maturity of Deed Among Students with Different Locus of Control

Vera A. Startseva

Tyumen State University,
Tyumen, Russia

Karina R. Nurgalieva

Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia

Ekaterina A. Lapshina

National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia

Для цитирования: Старцева, В. А., Нургалиева, К. Р., Лапшина, Е. А. (2024). Исследование уровня зрелости поступка у студентов с разным локусом контроля. *Lurian Journal*, 5(1), 37–46. doi: 10.15826/Lurian.2024.5.1.3

To cite this article: Startseva, V. A., Nurgalieva, K. R., & Lapshina, E. A. (2024). Research of the Maturity of Deed Among Students with Different Locus of Control. *Lurian Journal*, 5(1), 37–46. doi: 10.15826/Lurian.2024.5.1.3

Аннотация. Статья посвящена изучению различий в уровне зрелости поступков у студентов с разным локусом контроля. Актуальность данного исследования связана с развитием в России персонализированного образования в высших учебных заведениях. В условиях, когда студент сам может выбрать наполнение части образовательной программы, результат будет зависеть от его способности делать, по сути, жизненно важный выбор. Локус контроля рассматривается как один из существенных факторов, определяющих качество выбора для самого студента. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке студентов, обучающихся в системе высшего образования г. Тюмени. В исследовании приняли участие 98 человек в возрасте от 17 до 27 лет ($M=19.61$; $SD=1.8$), из которых 25.5 % мужчин, 74.5 % женщин. Использовались следующие методики: «Опросник исследования уровня субъективного контроля (УСК)» Дж. Роттера, адаптированный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткиндо для определения локуса контроля и «Исследование поступков» В. А. Старцевой, Е. Л. Доценко, О. В. Пчелиной для выявления уровня зрелости поступка. Методы статистической обработки: описательный и сравнительный анализ. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что существует статистически значимое различие в уровне зрелости поступков у студентов с интернальным и экстернальным локусом контроля. Уровень зрелости поступков значимо выше у участников с интернальным локусом контроля. Испытуемые с интернальным локусом контроля при решении диагностической задачи используют более широкий репертуар поступков.

Ключевые слова: локус контроля; поступок; зрелость поступка; жизненно важное решение

Abstract. The article is devoted to the study of differences in the level of maturity of the deed among students with different locus of control. The relevance of this study is related to the development of personalized education in higher education institutions in Russia. In conditions where the student can choose the content of a part of the educational program, the result will depend on his ability to make, in fact, vital choice. Locus of control is considered as one of the essential factors determining the quality of choice for the student himself. The materials of empirical research obtained from a sample of students studying in the higher education system of Tyumen are presented. 98 people aged 17 to 27 years ($M=19.61$; $SD=1.8$) took part in the research. Of these, 25.5 % were men, 74.4 % were women. The methods used were "Questionnaire for the study of the level of subjective control (USC)" by J. Rotter, adapted by E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, L. M. Etkind to determine the locus of control and "Research of Deeds" by V. A. Startseva, E. L. Dotsenko, O. V. Pchelina to identify the level of maturity of the deed. Methods of statistical processing: descriptive statistics, comparative analysis. The results obtained make it possible to say that there is a statistically significant difference in the level of maturity of the deed among students with an internal and external locus of control. The level of maturity of deeds is significantly higher in participants

with an internal locus of control. Participants with an internal locus of control use a wider repertoire of deeds when solving a diagnostic task.

Keywords: *locus of control; deed; maturity of deed; vital decision*

Введение

Введение нового подхода в высшем образовании, который предполагает самостоятельный выбор дисциплин (построение студентом собственной *индивидуальной образовательной траектории* — ИОТ), актуализирует значимость принятия осознанных решений и ставит проблему осознанного выбора перед студентами. Ранее абитуриент должен был выбрать *специальность* в период поступления, теперь же студенту предлагается регулярно делать выбор *дисциплин* в рамках индивидуальной образовательной траектории. Идеей такого подхода выступает персонализированное образование, дающее возможность обучающемуся выбирать наполнение своего учебного плана предметами. Субъектность выбора предполагает большую мотивацию студентов к освоению выбранных предметов и повышение их уровня компетенции в рамках образовательной программы. В связи с этим студентов можно разделить на тех, кто осуществляет данный выбор, исходя из своих целей, ценностей и потребностей, раньше других (чтобы успеть); тех, кто выбирает одну важную для него дисциплину, а остальные оставляет на выбор программе; тех, кто выбирает, исходя из загруженности расписания; а также тех, кто не выбирает и ждет пока программа автоматически распределит их на какой-либо из курсов. Следовательно, у студентов, с одной стороны, появляется возможность сделать осознанный выбор учебной дисциплины, а с другой — сложности в принятии решения.

Выбор между мотивационно оправданными поведенческими возможностями, за которыми стоят альтернативные ценности, относится к категории поступка (Доценко, Старцева, 2019). Речь идет о поступке как о способности личности, возникающей благодаря формированию самосознания (Выготский, 1984). Осознанность позволяет отделить поступки как от исполнительской деятельности, так и от реактивного или стереотипного поведения. Зрелый поступок определяется как «осознанное ответственное действие, которое основано на личностной причинности и продвигает личность в измерении личностного пути» (Леонтьев, 2011, с. 213). Зрелость поступка заключается в принятии ответственности за результат, осознанности ценностей, стоящих за противоборствующими мотивами. Кроме перечисленных характеристик, поступок содержит некоторую долю творчества, которое проявляется в выделении цели, средств ее достижения, в отсутствии инструкции и внешних требований (Мещеряков, Зинченко, 2007).

Профессиональное самоопределение является компонентом становления личности человека, это происходит не только за счет формирования субъекта профессиональной деятельности, но и в ходе возникновения отношения к себе как

к деятелю (Долгушина, Юревич, 2013). В связи с этим возникает вопрос: что может стать предиктором принятия верного решения в процессе персонализированной профессиональной подготовки и обеспечить в последующем удовлетворение им? Предполагается, что локус контроля может являться одним из предикторов выбора и быть связанным с ним через мотивы. Так, по данным, полученным в ходе исследования И. И. Вартановой (2014), общая интернальность локуса контроля уже в старшем подростковом возрасте взаимосвязана с учебно-познавательной мотивацией и мотивацией социальной ответственности. То есть в перспективе студент, имеющий интернальный локус контроля, при осуществлении выбора образовательной траектории или выбора между другими важными альтернативами будет опираться именно на эти мотивы и стоящие за ними ценности. В данном случае локус контроля определяется как субъективный фактор поведения в ситуации, которая предполагает выбор, а также как понимание или непонимание человеком причинно-следственных связей между достижением цели и собственным поведением (Rotter, 1954).

Дизайн исследования

Цель исследования заключалась в выявлении различий в уровне зрелости поступков у студентов с разным локусом контроля, обучающихся в вузах по индивидуальным образовательным программам.

Дизайн исследования. На первом этапе было проведено исследование локуса контроля всей выборки испытуемых. В результате участники были разделены на две группы по шкале интернальности — экстернальности: группа с интернальным локусом контроля (1–5 стенов) и группа с экстернальным локусом контроля (6–9 стенов). На втором этапе измерялся уровень зрелости поступка у испытуемых обеих групп. На третьем этапе для первичной обработки данных были использованы частотный анализ, диаграммы размаха значений. Наличие статистически значимых различий по параметру зрелости поступка между группами с разным локусом контроля определялось с помощью *U*-критерия Манна — Уитни.

Выборка. В исследовании приняли участие 98 студентов, обучающихся в системе высшего образования г. Тюмени: 25.5 % мужчин и 74.5 % женщин в возрасте от 17 до 27 лет ($M=19.61$; $SD = 1.8$).

Методики. С целью исследования уровня локуса контроля был использован «Опросник исследования уровня субъективного контроля (УСК)» Дж. Роттера, адаптированный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткиндоном (1984).

Для выявления уровня зрелости поступка применена методика «Исследование поступков», разработанная Е. Л. Доценко, В. А. Старцевой, О. В. Пчелиной (2020). Стимульным материалом выступили пять ситуаций с задачей на поступок. Суть ситуаций заключалась в конфликте между различными ценностями испытуемых (учебная и личная). Ситуации являлись актуальными для студентов, но не были

привязаны к определенной сфере учебы. Испытуемым предлагалось выбрать одно из готовых решений, различных по уровню зрелости (от отказа принять решение до решения, полностью удовлетворяющего одну из значимых ценностей), или предложить собственное решение. Оценка зрелости поступков производилась по разработанным критериям, соотнесенным с теорией поступков Е. Л. Доценко (Доценко, Старцева, 2019):

1. *Отказ от совершения поступка.* Задача на поступок создает необходимость разрешения напряжения/противоречия или конфликта между значимыми ценностями человека. Такого рода задачи относятся к жизненно важным.
2. *Незрелый поступок.* Уступка обстоятельствам. Не осмыслиются собственные ценности человека, ситуация анализируется слабо. Поведение направлено, скорее, на избегание проблем с социумом, выбирается наиболее легкий, простой и часто — наиболее быстрый способ решить задачу на поступок. Незрелость поступка проявляется в несамостоятельности, слабой осмысленности ситуации и себя в ней.
3. *Не вполне зрелый поступок.* Человек ответственно выбирает одну из альтернатив и стоящую за ней ценность, отвергая остальные, значимые в данной жизненной ситуации. Уровень зрелости связан с принятием ответственности за совершенный поступок и пониманием собственных актуальных ценностей, в том числе отвергнутых из-за невозможности их удовлетворения в данной ситуации. Неполная зрелость поступка проявляется в ограниченном репертуаре выбора в силу наличия противоречий и недостатка внутренних ресурсов для поиска более подходящего решения.
4. *Зрелый поступок* заключается в том, что человек находит решение, удовлетворяющее всем основным значимым ценностям, актуальным в данной ситуации. Решение чаще всего творческое, нестандартное. Данный тип поступка обеспечивает личностную интегрированность человека.

Готовые предложенные ответы откалиброваны по уровню зрелости поступка — от незрелого до зрелого. Развивающий поступок, требующий творческого решения, предложен не был, так как это уникальное решение. Для оценки собственных решений студентов были привлечены семь экспертов. Экспертная оценка проходила по заданным критериям, описанным выше, лежащим в основе теории поступков и данной методики.

Шкала оценки зрелости поступков имела диапазон от 0 до 8 баллов. Правило кодирования ответов было следующим (Доценко и др., 2020):

- 0 баллов — отказ от принятия собственного решения и какого-либо действия;
- 1 балл — временный отказ от принятия решения;
- 2 балла — отказ от принятия собственного решения, перенос ответственности на другого человека;
- 3 балла — действие под влиянием обстоятельств, уступка, подчинение кому-то или чему-то более сильному;

4 балла — попытка подняться над обстоятельствами, намерение совершить поступок (намерение есть, поступка пока нет);

5 баллов — ответственный самостоятельный выбор одной из альтернатив;

6 баллов — решение, в котором ценности поддерживаются последовательно одна за другой или одна ценность удовлетворяется полностью, а другая — частично; становится возможным за счет хитрости / маневра;

7 баллов — решение, поддерживающее сразу две ценности за счет переговоров с участниками ситуации, поиск сотрудничества;

8 баллов — творческое решение (инсайт), поддерживающее сразу две или более ценности.

Результаты

С помощью *U*-критерия Манна — Уитни была проведена проверка гипотезы о том, что уровень зрелости поступка у студентов с интернальным локусом контроля выражен в большей степени, чем у студентов с экстернальным локусом контроля. Полученный статистический результат подтвердил выдвинутое предположение ($p = .04$). Это позволило осуществить более содержательное описание обеих групп.

На основании частотного анализа определено количественное распределение участников с экстернальным и интернальным локусом контроля по преобладающему уровню зрелости поступка (см. таблицу).

Таблица

Количественное распределение участников с разным локусом контроля по уровню зрелости преобладающего поступка, %

Уровень зрелости поступка	Ориентация локуса контроля у студентов	
	экстернальный	интернальный
Отказ от поступка:		
0 — отказ от поступка,	—	—
1 — откладывание,	—	—
2 — активный отказ от поступка	6.1	—
Незрелый поступок:		
3 — уступка обстоятельствам,	12.24	11.3
4 — намерение совершить поступок	15.3	27.5
Не вполне зрелый поступок:		
5 — ответственный поступок,	2.04	21.4
6 — хитрость / маневр	—	1.12

Окончание табл.

Уровень зрелости поступка	Ориентация локуса контроля у студентов	
	экстернальный	интернальный
Зрелый поступок:		
7 — сотрудничество,	—	3
8 — инсайт	—	—

В группе с экстернальным локусом контроля большая часть испытуемых продемонстрировали незрелый поступок по типу *намерение совершить поступок* (15.3 %) и *уступка обстоятельствам* (12.24 %). Незрелый поступок *уступка обстоятельствам* от зрелого отличает слабый анализ ситуации, недостаточное осмысление актуальных для самого человека ценностей и альтернатив и, как результат, неудовлетворение собственных ценностей в принятом решении. Решением задачи на поступок выбирается наиболее простой, легкий вариант, более подходящий под обстоятельства, нежели удовлетворяющий значимым ценностям испытуемого. *Намерение совершить поступок* характеризуется отсутствием выбора даже при анализе ситуации, обсуждении альтернатив и предполагает только формирование намерения совершить выбор. *Активный отказ от поступка* продемонстрировали 6.1 % участников, *ответственный поступок* — 2.04 %.

В группе с интернальным локусом контроля студенты также продемонстрировали *намерение совершить поступок* (27.5 %) и *уступку обстоятельствам* (11.3 %), но наглядно видно смещение количественного распределения в сторону более зрелых поступков. Кроме того, *активный отказ от поступка* для них не свойственен, на *ответственный поступок* ориентируются 21.4 % студентов, часть из них выбирает *сотрудничество* (3 %), некоторые предпочитают *хитрость / маневр* (1.12 %).

На рисунке представлена диаграмма размаха значений уровня зрелости поступка у участников с разным локусом контроля. Испытуемые с интернальным локусом контроля имеют диапазон (размах) уровня зрелости поступка от 3 до 7 баллов: 3 — действие под влиянием обстоятельств, уступка, подчинение кому-то или чему-то более сильному; 4 — намерение совершить поступок (намерение есть, поступка пока нет); 5 — ответственный самостоятельный выбор одной из альтернатив; 6 — решение, в котором ценности удовлетворяются последовательно одна за другой или одна ценность удовлетворяется полностью, а другая частично за счет хитрости / маневра; 7 — решение, поддерживающее сразу две ценности за счет переговоров с участниками ситуации, поиска сотрудничества. Испытуемые с экстернальным уровнем локуса контроля продемонстрировали диапазон изменчивости значений уровня зрелости поступка от 2 до 5 баллов: 2 — активный отказ от поступка; 3 — уступка обстоятельствам; 4 — намерение совершить поступок; 5 — ответственный поступок (Нургалиева, 2021).

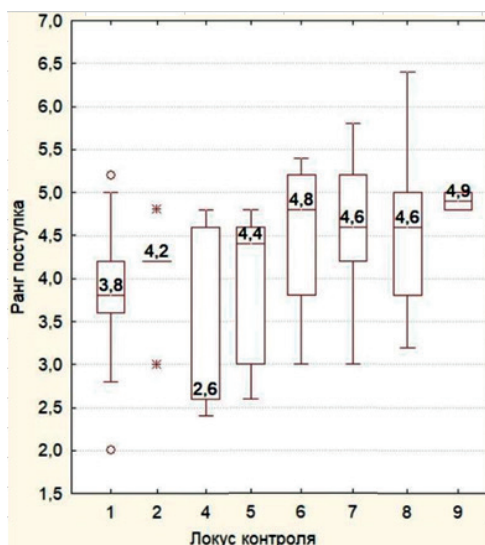


Диаграмма размаха значений уровня зрелости поступка у испытуемых с разным уровнем локуса контроля:

размах от 25 до 75-го перцентиля; ° = выбросы; * = экстремумы;

локус контроля: 1–5 стень — экстернальный; 6–9 стень — интернальный

Таким образом, можно сделать вывод о том, что группа с интернальным локусом контроля демонстрирует более зрелые поступки, а с экстернальным — менее зрелые.

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с теоретическими представлениями об особенностях поведения людей с разным уровнем локуса контроля в ситуации решения задачи на поступок:

1. Уровень зрелости поступков статистически значимо выше у участников с интернальным локусом контроля.
2. Испытуемые с интернальным локусом контроля при решении диагностической задачи используют более широкий репертуар поступков: «уступка обстоятельствам», «намерение совершить поступок», «ответственный поступок», «хитрость/маневр», «сотрудничество». Испытуемые с экстернальным локусом контроля демонстрируют выбор таких решений, как: «активный отказ от поступка», «уступка обстоятельствам», «намерение совершить поступок», «ответственный поступок». Выбранные типы поступков интерналов характеризуются более зрелым уровнем.

3. При решении задачи на поступок студенты с интернальным локусом контроля не выбирают такой вид, как «отказ от поступка», при этом ориентируются на вид «сотрудничество», являющийся более зрелым.
4. Экстерналы не демонстрируют зрелых поступков даже в единичных случаях.
5. Один испытуемый может демонстрировать поступки разного уровня зрелости. На его решение влияет значимость предложенной ситуации, глубина анализа актуальных ценностей и мера творческого подхода к поиску решения.

Выводы

Выявлены статистически значимые различия в уровне зрелости поступка у студентов с разным локусом контроля. Критериями оценки уровня зрелости поступков выступали: принятие ответственности, проявление активности, творчество в поиске решения, полнота удовлетворения ценностей, степень решения проблемы. Соответственно, студенты с интернальным локусом контроля демонстрируют более высокий уровень всех вышеперечисленных параметров, что является значимым в условиях обучения в системе высшего образования с использованием индивидуальной образовательной траектории. Студенты с интернальным локусом контроля могут легче находить творческие решения проблемных ситуаций, четче представляют цели, осознают свои ценности и потребности, стоящие за ними, а также склонны опираться на свои личные представления вопреки общественным установкам.

Результаты данного исследования могут быть использованы психологами при подготовке молодых людей к обучению в вузах. Мы рекомендуем делать акцент на формировании интернального локуса контроля как одного из факторов совершения ответственного выбора молодыми людьми и успешности учебного процесса.

Литература

- Бажин, Е. Ф., Голынкина, Е. А., Эткинд, А. М. (1984). Метод исследования уровня субъективного контроля. *Психологический журнал*, 5(3), 152–162.
- Вартанова, И. И. (2014). Особенности мотивации, самоотношения и локуса контроля у старшеклассников. *Вопросы психологии*, 3, 85–95.
- Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений: Т. 6. Научное наследие*. Москва: Педагогика. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=vygotsky_ss-v-6tt_t6_1984&bookhl
- Долгушина, Т. Н., Юревич, С. Н. (2013). Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 3–4(16–17), 101–107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=sjdwcz>

- Доценко, Е. Л., Старцева, В. А. (2019). Продуктивная роль поступков в обеспечении личностной зрелости. *Материалы XIX Международной научно-практической конференции «Мир будущего и новая философия образования»* (с. 45–53). Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38579052>
- Доценко, Е. Л., Старцева, В. А., Пчелина, О. В. (2020). Становление готовности к совершению поступков. *Вопросы психологии*, 5, 45–55.
- Леонтьев, Д. А. (ред.). (2011). *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Москва: Смысл.
- Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (2007). *Современный психологический словарь*. Москва, Санкт-Петербург: АСТ, Прайм-Евроник.
- Нургалиева, К. Р. (2021). *Связь локуса контроля и уровня зрелости поступка у студентов* [выпускная квалификационная работа]. Тюмень: Тюм. гос. ун-т. URL: https://library.utmn.ru/dl/VKR_Tyumen/VKR_2021/IPiP/NurgalievaKR_2021.pdf/info
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Оригинал статьи получен 15 апреля 2024

Исправленная статья принята 02 мая 2024

Об авторах:

Старцева Вера Александровна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия; vstarseva@mail.ru

Нургалиева Карина Рустамовна, магистр психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия; knurgalieva72@gmail.com

Лапшина Екатерина Андреевна, магистр психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия; lapshinae.a@gmail.com

About the authors:

Startseva Vera A., PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, University of Tyumen, Tyumen, Russia; vstarseva@mail.ru

Nurgalieva Karina R., Master of Psychology, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia; knurgalieva72@gmail.com

Lapshina Ekaterina A., Master of Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia; lapshinae.a@gmail.com

МОЛОДОЙ УЧЕНЫЙ

YOUNG SCIENTIST

Оценка управляющих функций у детей 6–9 лет: проблема экологической валидности и разработка дневника наблюдения

Елена Александровна Разумовская

Наталья Валерьевна Абрамова

Дарья Сергеевна Жлудова

Наталья Владимировна Жукова

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

Assessment of Executive Functions in 6–9-Year-Old Children: The Problem of Ecological Validity and Development of an Observation Diary

Elena A. Razumovskaya

Natalia V. Abramova

Daria S. Zhudova

Natalia V. Zhukova

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia

Для цитирования: Разумовская, Е. А., Абрамова, Н. В., Жлудова, Д. С., Жукова, Н. В. (2024). Оценка управляющих функций у детей 6–9 лет: проблема экологической валидности и разработка дневника наблюдения. *Lurian Journal*, 5(1), 48–58. doi: 10.15826/Lurian.2024.5.1.4

To cite this article: Razumovskaya, E. A., Abramova, N. V., Zhudova, D. S., & Zhukova, N. V. (2024). Assessment of Executive Functions in 6–9-Year-Old Children: The Problem of Ecological Validity and Development of an Observation Diary. *Lurian Journal*, 5(1), 48–58. doi: 10.15826/Lurian.2024.5.1.4

Аннотация. Оценка состояния управляющих функций у детей 6–9 лет важна как с точки зрения понимания общих закономерностей развития когнитивной сферы в этом возрасте, так и с целью профилактики трудностей в обучении и социальной адаптации ребенка. Однако множество исследований указывает на несовершенство диагностического инструментария, используемого для тестовой оценки управляющих функций, в связи с его низкой экологической валидностью. Исходя из этого в настоящее время активно внедряются экологически валидные методы для оценки управляющих функций у детей. Одним из самых популярных признан опросник *BRIEF*, который предлагается для заполнения учителю и родителю. По данным исследований отечественных нейропсихологов, родительский опросник показывает меньшую диагностическую валидность. Целью данной статьи является представление варианта дневника наблюдения для родителей на основе анализа имеющегося диагностического инструментария и проблем, связанных с экологической валидностью при оценке управляющих функций у детей 6–9 лет. В исследовании были рассмотрены отечественные и зарубежные методики, в частности, нейропсихологическая диагностика состояния III функционального блока мозга у детей 6–9 лет, разработанная под руководством Т. В. Ахутиной, и трехкомпонентная модель оценки управляющих функций у детей, предложенная А. Miyake и коллегами.

Ключевые слова: *управляющие функции; нейропсихологическое обследование; младшие школьники; готовность к систематическому обучению; экологическая валидность*

Abstract. Assessment of the state of executive functions in children 6–9 years old is important both from the point of view of understanding the general regularities of development of the cognitive sphere at this age and for the purpose of preventing difficulties in learning and social adaptation of the child. However, many studies point to the imperfection of the diagnostic tools used for test evaluation of executive functions due to their low ecological validity. Based on this, ecologically valid methods for executive functions assessment are currently being actively implemented. One of the most popular ones is recognized as the *BRIEF* questionnaire, which is offered to teachers and parents to be completed. According to research by domestic neuropsychologists, the parent's questionnaire shows less diagnostic validity. The purpose of this article is to present a variant of the observation diary for parents based on the analysis, available diagnostic tools and problems related to ecological validity in the assessment of executive functions in children 6–9 years old. The study examined domestic and foreign methods, in particular, the neuropsychological diagnostics of the state of the III block of the brain in children 6–9 years old, developed under the guidance of T. V. Akhutina and the three-component model for evaluating executive functions in children by A. Miyake and colleagues.

Keywords: *executive function; neuropsychological examination; primary school students; leaning readiness; ecological validity*

Введение

На современном этапе развития психологической науки особую актуальность приобретает проблема оценки состояния управляющих функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста (Захарова, Мачинская, 2022; Захарова, Мачинская, Агрис, 2022; Широкова, 2019; Castelo et al., 2022; Ebrahim Najafabadi, Badami, Meshkati, & Aghababaei, 2021; Mehsen, Morag, Chesta, Cleaton, & Burgos, 2022). Дети с недостаточным развитием управляющих функций могут испытывать трудности в обучении, организации времени, социальной адаптации. Раннее выявление нарушений позволит своевременно оказать необходимую помощь и предотвратить возможные трудности в будущем. Для оценки состояния управляющих функций у детей применяются специализированные тесты, однако многие исследователи указывают на их несовершенство в связи с низкой экологической валидностью (см., например: Горина, Ахутина, 2011). Решение данной проблемы возможно за счет широкого внедрения помимо тестов иных методов диагностики, например, опросного метода наблюдения (Горина, Ахутина, 2011; Chaytor & Schmitter-Edgecombe, 2003; McCoy, 2019).

Опросник *BRIEF* является одним из самых популярных инструментов оценки управляющих функций (Горина, Ахутина, 2011; Ebrahim Najafabadi et al., 2021; Hendrickson & McCrimmon, 2019; Zvara, Keim, Boone, & Anderson, 2019) и предлагается для заполнения не только учителю, но и родителям. Однако в исследованиях, проведенных отечественными нейропсихологами Т. В. Ахутиной и Е. Ю. Гориной (Горина, 2010; Горина, Ахутина, 2011), были сделаны выводы о высокой диагностической валидности учительского опросника и низкой — родительского. В связи с этим целью данной статьи является представление авторской разработки дневника наблюдения для родителей на основе анализа имеющегося диагностического инструментария и проблем при оценке управляющих функций у детей 6–9 лет, связанных с экологической валидностью.

Оценка управляющих функций у детей

Диагностический инструментарий для оценки управляющих функций у детей отличается в отечественной и зарубежной практиках.

Для отечественной нейропсихологии с целью диагностики у детей состояния управляющих функций (III функционального блока мозга (Лурия, 2008)) характерно использование адаптированных проб батареи А. Р. Лурия. Кроме того, для детей 6–9 лет применяется батарея тестов, разработанная под руководством Т. В. Ахутиной, где пробы ориентированы на оценку программирования и контроля произвольных действий, а также серийной организации движений и действий (Горина, Ахутина, 2011) (табл. 1).

Таблица 1

Тесты для оценки функций III функционального блока мозга у детей

Функция	Тесты
Программирование и контроль произвольных действий	Реакция выбора, таблицы Шульте, счет, решение задач, ассоциативные ряды, «пятый лишний», раскладывание серии картинок
Серийная организация движений и действий	Динамический праксис, реципрокная координация, графическая проба, выполнение ритмов по инструкции, завершение предложений, рассказ по серии картинок

Примечание. Источник: Горина, Ахутина, 2011, с. 106.

В зарубежной практике существуют разные подходы к оценке управляющих функций у детей, основанные на трехкомпонентной модели, предложенной А. Miyake, N. P. Friedman, M. J. Emerson и др. (2000). Большинство работ, основывающихся на данной модели, исследуют три основных компонента для представления общей картины развития управляющих функций: торможение, рабочую память (РП) и переключение (Курганский, 2021; Garon, Bryson, & Smith, 2008; Miyake et al., 2000) (табл. 2).

Таблица 2

Тесты для оценки управляющих функций у детей в зарубежной нейропсихологической практике

Функция	Тесты
Простые задачи на рабочую память	<i>Digit / Word Span</i> (объем памяти на цифры / слова). <i>Corsi Block Span</i> (объем памяти на последовательность положений в пространстве)
Сложные задачи на рабочую память	<i>Self-Ordered Pointing</i> (объем памяти на последовательность объектов при свободном выборе порядка воспроизведения). <i>Backward Digit Span</i> (объем памяти на цифры при воспроизведении их списка в обратном порядке). <i>Backward Corsi Span</i> (объем памяти на последовательность положений в пространстве при воспроизведении ее в обратном порядке)
Простое торможение ответа	<i>Delay of Gratification: Choice</i> (выбор большего, но отсроченного вознаграждения)
Сложное торможение ответа	<i>Bear and Dragon</i> (конфликтная проба «Медведь и дракон»). <i>Grass — Snow</i> (конфликтная проба «Трава — снег»). <i>Day — Night</i> (конфликтная проба «День — ночь»). <i>Less is More</i> (конфликтная проба «Меньшее — это большее»). <i>Hand Game</i> (конфликтная проба «Кулак — палец»)

Окончание табл. 2

Функция	Тесты
Переключение ответа	<i>Spatial Reversal</i> (проба на пространственную перестановку объектов). <i>Object Reversal task</i> (проба «Обратный объект») <i>A-not-B</i> (задания типа «А-не-Б»)
Переключение внимания	<i>DCCS</i> (сортировка карточек после смены признака). <i>Teddy Bear task</i> (проба «Плюшевый мишка»)

Примечание. Таблица составлена на основе обзора А. В. Курганского (2021, с. 475–476).

Также при исследовании управляющих функций все больше применяются компьютерные методики. Например, батарея тестов «Практика МГУ» включает четыре компьютерные методики: *корректирующая проба, кубики Корси, Руки — Ноги — Голова, тест «Точки»* (Букин и др., 2022).

В целом, согласно Е. Ю. Гориной и Т. В. Ахутиной (2011), выделяют четыре основных способа нейропсихологической оценки управляющих функций у детей:

1. Комплексная диагностика, состоящая из батареи тестов, где в заданиях можно выделить характеристики, позволяющие оценить управляющие функции.
2. Узконаправленные батареи тестов, ориентированные на оценку именно управляющих функций. Из них наиболее часто за рубежом используются следующие тесты: *Комплексная фигура Рея, Лабиринты Porteus, Лондонская башня, Ханойская башня, Направленные вербальные ассоциации, 12 вопросов, Висконсинский тест классификации карточек, «Дорожки» по Л. А. Венгеру, Тест Струпа*.
3. Опросники для родителей и педагогов.
4. «Следящая диагностика», которая предполагает динамический анализ поведения ребенка в различных ситуациях.

Для решения проблемы экологической валидности помимо тестовой диагностики широко внедряются методы наблюдения, фиксируемые с помощью опросников или специальных карт. Согласно А. Г. Шмелеву (2022), «...в психологическом эксперименте или тестировании под экологической валидностью понимают степень соответствия ситуации эксперимента (тестирования) реальной ситуации деятельности. Если отношения между участниками эксперимента в малой степени соответствуют реальным отношениям между людьми в обществе, то экологическая валидность оказывается низкой». Е. Ю. Горина и Т. В. Ахутина (2011) отмечают, что в зарубежной нейропсихологической практике «из “экологических” методов диагностики функций программирования и контроля наиболее распространены структурированные опросники, оценивающие поведение ребенка в естественной среде (в школе или дома), адресованные учителям или родителям» (с. 105). При этом «в отечественной нейропсихологии активно разрабатываются методы “следящей” диагностики, т. е. метод анализа ошибок в тетрадах со школьными заданиями и анализ поведения ребенка на занятиях в школе или детском саду» (Там же).

В зарубежных исследованиях наиболее экологически валидным инструментом оценки управляющих функций у детей признан опросник BRIEF (Горина, Ахутина, 2011; Ebrahim Najafabadi et al., 2021; Hendrickson & McCrimmon, 2019; Zvara et al., 2019). Т. В. Ахутиной и Е. Ю. Гориной был выполнен перевод опросника *BRIEF* на русский язык, проведена апробация и проверка психометрических свойств опросника. Ими было организовано исследование согласованности данных состояния управляющих функций первоклассников, полученных с помощью трех разных методик: опросника BRIEF, нейропсихологического обследования и анализа ошибок в тетрадах по письму. По результатам исследования были сделаны выводы о том, что BRIEF действительно диагностирует развитие управляющих функций. Анализ проведенного исследования выявил большое количество корреляций с нейропсихологическими индексами по опроснику для учителей, в отличие от опросника для родителей, что говорит о его меньшей диагностической валидности (Горина, 2010, 2019; Горина, Ахутина, 2011).

Из методик, предназначенных для оценки управляющих функций, остановимся подробнее на опроснике *BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Function)*, который позволяет провести соответствие между получаемыми данными и поведением ребенка в естественной среде. Опросник является экологически валидным инструментом оценки управляющих функций у детей 5–18 лет. Он состоит из 86 утверждений, описывающих проблемы в поведении ребенка, содержит бланки для заполнения учителем и родителем ребенка. Для каждого утверждения нужно выбрать один ответ: «никогда», «иногда», «часто». В результате обработки протоколов подсчитывается средний балл по каждой из восьми шкал и по трем суммарным индексам. Индекс регуляции описывается шкалами «оттормаживание», «переключение», «контроль эмоций». Метакогнитивный индекс учитывает значения по шкалам «инициатива», «рабочая память», «планирование и организация деятельности», «порядок в вещах», «когнитивный контроль». Общий индекс управляющих функций подсчитывается как среднее значение индекса регуляции поведения (табл. 3).

Обсуждение

Исследования, проведенные Е. Ю. Гориной и Т. В. Ахутиной (2011) на выборке из 55 детей, показали, что опросник *BRIEF* обладает дискриминативной и конвергентной валидностью: шкалы «метакогнитивного индекса» значимо коррелируют с суммарным индексом программирования и контроля, полученным при нейропсихологическом обследовании детей. Авторы отмечают: «В целом как в группе нормы, так и на материале группы детей с нарушениями в развитии получено большое количество корреляций *опросника для учителей* с нейропсихологическими индексами. Опросник для родителей дает только одну корреляцию в группе детей

с нарушениями развития» (Горина, Ахутина, 2014, с. 108), что говорит о меньшей диагностической валидности родительской версии опросника *BRIEF*.

Таблица 3

Структура опросника *BRIEF*

Индексы	Шкала	Примеры утверждений
Общий индекс управляющих функций	Индекс регуляции	Оттормаживание «Перебивает других»; «Чаще, чем сверстники, выходит из-под контроля»
		Переключение «Расстраивается, когда нарушаются планы»; «Слишком много думает о чем-то одном»
		Контроль эмоций «Случаются неожиданные вспышки гнева»; «Его / ее легко расстроить»
		Инициатива «Сложно включается в выполнение домашних заданий или работы по дому»; «Не инициативен»
	Метакогнитивный индекс	Рабочая память «Если ему нужно сделать 3 дела, запоминает только первое или последнее»
		Планирование / организация деятельности «Может увлечься деталями, упуская основное»; «Плохо рассчитывает время, необходимое для выполнения задания»
		Порядок в вещах (Organization of materials) «Повсюду оставляет свои вещи»; «Не может найти свою одежду, очки, обувь, игрушки, книги, карандаши и т. д.»
		Когнитивный контроль «Не понимает, что некоторые его действия могут мешать другим людям»; «Оставляет работу недоделанной»

Примечание. Источник: Горина, Ахутина, 2011, с. 108.

Это может быть обусловлено субъективностью родителя при оценке своего ребенка, отсутствием у него опыта сравнения его поведения с поведением сверстников. Учитель, ежедневно общаясь с детьми, имеет представление о средней норме поведения и заполняет опросник более объективно. Вместе с тем в опроснике родителя содержится важный диагностический материал о поведении ребенка в непринужденной обстановке. Исключить момент субъективности в оценивании родителем своего ребенка можно, предоставив родителю дневник наблюдения, где от качественной оценки поведения ребенка он может перейти к количественной, указывая количество проявлений нежелательного поведения в день.

Дневник наблюдения

Дневник был разработан нами на основании пунктов опросника *BRIEF* и имеет с ним общие шкалы. Форма дневника представлена в *табл. 4*.

Таблица 4

Форма дневника наблюдения

Шкала	Направление наблюдения, показатели	Количество	Всего	Комментарий
О	Перебивает других. Не может остановиться свое поведение в нужное время			
П	Расстраивается, когда нарушаются планы. Слишком много думает о чем-то одном			
КЭ	Неожиданные вспышки гнева. Резкая перемена настроения			
И	Сложно включается в выполнение домашних заданий или работы по дому. Скучает при отсутствии организации времени			
РП	Если нужно сделать 3 дела, запоминает только первое или последнее. Задания из списка выполнены с напоминанием			
П / ОД	Увлекается деталями, упуская основное. Плохо рассчитывает время, необходимое для выполнения задания			
ПВ	Повсюду оставляет свои вещи. Не может найти свою одежду, очки, обувь, игрушки, книги, карандаши и т. д.			
КК	Не понимает, что некоторые его действия могут мешать другим людям. Оставляет работу недоделанной			

Примечание. О — оттормаживание; П — переключение; КЭ — контроль эмоций; И — инициатива; РП — рабочая память; П/ОД — планирование, организация деятельности; ПВ — порядок в вещах; КК — когнитивный контроль.

Количество утверждений в дневнике было сокращено, поскольку чрезмерная загруженность родителя вопросами исследования может снизить качество получаемых данных. Наблюдения ведутся взрослым в течение недели. Взрослый должен присутствовать рядом с ребенком все время за исключением посещения школы и сна. Дневник не несет в себе функции сравнения с эталоном количества негативных проявлений, а служит, скорее, инструментом отслеживания динамики коррекционной работы.

Такое наблюдение само по себе является психокоррекционным для родителя, помогает ему структурировать поведение ребенка дома, а также позволяет повысить экологическую валидность проводимой диагностики управляющих функций ребенка.

Заключение и выводы

В исследовании Е. Ю. Гориной и Т. В. Ахутиной (2011) именно опросник *BRIEF*, заполняемый педагогом, демонстрирует хорошие психометрические свойства и высокую экологическую валидность, но при заполнении его родителем эти характеристики не проявляются. Исходя из этих данных, можно предположить, что низкая корреляция родительского опросника с данными нейропсихологического обследования связана с тем, что он заполняется одномоментно, под влиянием различных субъективных факторов, которые можно нивелировать при многократном заполнении опросника в разные дни. Также родитель может быть необъективен в оценке своего ребенка, поскольку не имеет группы сравнения и нормативных показателей исследуемого поведения.

В рамках «следящей диагностики» предлагается использовать дневник наблюдения, разработанный на основе опросника *BRIEF*, в котором родитель сможет фиксировать данные о поведении ребенка несколько дней подряд, что позволит нейропсихологу составить объективную картину о состоянии управляющих функций ребенка. Также необходимо провести обучение родителя корректному заполнению дневника наблюдения. Предполагается, что дневник наблюдения поможет отследить динамику развития управляющих функций и эффективность проведения коррекционной работы, окажет психотерапевтический эффект за счет фокусировки внимания родителей на организации деятельности ребенка и концентрации на положительных изменениях, даст возможность обсудить выявленные трудности с нейропсихологом и мотивировать родителей на выстраивание конструктивной домашней среды, способствующей преодолению сложностей в формировании управляющих функций ребенка.

Литература

- Букинич, А. М., Корнеев, А. А., Матвеева, Е. Ю., Ахутина, Т. В., Гусев, А. Н., Кремлев, А. Е. (2022). Структурный анализ результатов нейропсихологического обследования детей 6–9 лет. *Культурно-историческая психология*, 18(2), 21–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180203>
- Горина, Е. Ю. (2010). *Оценка функций программирования и контроля у детей с помощью опросников* [дипломная работа]. Москва: Факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова.
- Горина, Е. Ю. (2019). Опросник для оценки функций программирования и контроля у детей. Москва: Теревинф.
- Горина, Е. Ю., Ахутина, Т. В. (2011). Оценка функций программирования и контроля у перво-классников: нейропсихологическое обследование, анализ ошибок на письме, опросник BRIEF. *Культурно-историческая психология*, 7(3), 105–113.
- Захарова, М. Н., Мачинская, Р. И. (2022). Возрастные изменения управляющих функций у детей 6–7 лет. *Психологические исследования*, 15(81). <https://doi.org/10.54359/ps.v15i81.1079>
- Захарова, М. Н., Мачинская, Р. И., Агрис, А. Р. (2022). Управляющие функции мозга и готовность к систематическому обучению у старших дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 18(3), 81–91. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180311>
- Курганский, А. В. (2021). Оценка управляющих функций у детей 3–6 лет: состояние, проблемы и перспективы. *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*, 71(4), 468–484. <https://doi.org/10.31857/S0044467721040055>
- Лурия, А. Р. (2008). *Высшие корковые функции человека*. Санкт-Петербург: Питер.
- Широкова, И. В. (2019). Исполнительные функции у детей: понятие, содержание, структура. *Материалы Международной научно-практической конференции «Семья и дети в современном мире»* (с. 1040–1044). Санкт-Петербург: Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена.
- Шмелев, А. Г. (2022). Экологическая валидность. *Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал*. URL: <https://bigenc.ru/c/ekologicheskaja-validnost-b2c9b8>
- Castelo, R. J., Meuwissen, A. S., Distefano, R., McClelland, M. M., Galinsky, E., Zelazo, Ph. D., & Carlson, S. M. (2022). Parent provision of choice is a key component of autonomy support in predicting child executive function skills. *Frontiers in Psychology*, 12, 773492. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.773492>
- Chaytor, N., & Schmitter-Edgecombe, M. (2003). The ecological validity of neuropsychological tests: A review of the literature on everyday cognitive skills. *Neuropsychology Review*, 13, 181–197. <https://doi.org/10.1023/B:NERV.0000009483.91468.fb>
- Ebrahim Najafabadi, R., Badami, R., Meshkati, Z., & Aghababaei, S. (2021). A comparative study of executive functions indices among children with different types of specific learning disabilities: Psychometric properties of BRIEF-2. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 8(5), 95–112. <http://dx.doi.org/10.32598/shenakht.8.5.95>
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 134(1), 31–60. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>

- Hendrickson, N. K., & McCrimmon, A. W. (2019). Test Review: Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2015). Behavior rating inventory of executive function*, Second Edition (BRIEF*2). *Canadian Journal of School Psychology*, 34(1), 73–78. <https://doi.org/10.1177/0829573518797762>
- McCoy, D. C. (2019). Measuring young children's executive function and self-regulation in classrooms and other real-world settings. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00285-1>
- Mehsen, V., Morag, L., Chesta, S., Cleaton, K., & Burgos, H. (2022). Hot executive function assessment instruments in preschool children: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 95. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010095>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Zvara, B. J., Keim, S. A., Boone, K. M., & Anderson, S. E. (2019). Associations between parenting behavior and executive function among preschool-aged children born very preterm. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(3rd Quarter), 317–324. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.012>

Оригинал статьи получен 18 марта 2024

Исправленная статья принята 20 мая 2024

Об авторах:

Разумовская Елена Александровна, магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия; E3432699@gmail.com

Абрамова Наталия Валерьевна, магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия; Abramova_nv@list.ru

Жлудова Дарья Сергеевна, магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия; V199420@yandex.ru

Жукова Наталья Владимировна, доктор психологических наук, профессор, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия; <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>; nataly-n.tagil@mail.ru

About the authors:

Razumovskaya Elena A., Master Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia; E3432699@gmail.com

Abramova Natalia V., Master Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia; Abramova_nv@list.ru

Zhludova Daria S., Master Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia; V199420@yandex.ru

Zhukova Natalia V., Doctor in Psychology, Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia; <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>; nataly-n.tagil@mail.ru

Научное издание

Scientific edition

Lurian Journal

2024. Vol. 5. No. 1

Редактор *Наталья Чапаева*
Верстка *Владислав Матвеев*
Дизайн обложки *Владислав Таскаев*

Editor *Natalia Chapaeva*
Layout designer *Vladislav Matveev*
Cover design *Vladislav Taskaev*

Цена свободная

Журнал не подлежит маркировке в соответствии
с п. 2 ст. 1 Федерального закона РФ от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ
как содержащий научную информацию.

Дата выхода в свет 15.07.2024.
Формат 70 × 100 1/6. Уч.-изд. л. 4,5.
Гарнитура Minion Pro, Myriad Pro.

Издательство Уральского университета
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-90-13, 358-93-22, 350-58-20
E-mail: press-urfu@mail.ru
<https://print.urfu.ru>

Free price

The journal is not subject to labeling in accordance
with Art. 1(2) of the Federal Law of the Russian Federation
of 29/12/2010 No. 436-ФЗ as containing scientific information.

Release date 15.07.2024.
Format 70 × 100 1/6. Acc. publ. p. 4,5.
Font Minion Pro, Myriad Pro.

Ural University Press
4, Turgenev Str., 620000 Yekaterinburg, Russia
Phone: +7 (343) 358-93-06, 350-90-13, 358-93-22, 350-58-20
E-mail: press-urfu@mail.ru
<https://print.urfu.ru>

