

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2021. Том 10. № 2
2021. Vol. 10, no. 2

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Том 10, № 2 / 2021

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор

Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь

В.В. Пономарева

Технический редактор

О.Н. Борисова

Редакционная коллегия

Ю.И. Александров, Т.В. Ахутина, Е.Л. Григоренко, О.В. Рубцова, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, Т.М. Марютина, Е.А. Сергиенко, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева, Л.Ф. Обухова, Н.Г. Салмина, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, Т.А. Строганова, Н.Н. Толстых, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет

Председатель

В.В. Рубцов

Заместитель председателя редакционного совета

А.А. Марголис

Члены редакционного совета

Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина

Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ

Московский государственный психолого-педагогический университет

Все права защищены.

Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

Ермолова Т.В.

Введение 5

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Карякина М.В., Рычкова О.В., Шмуклер А.Б.

Когнитивные нарушения при шизофрении в зарубежных исследованиях:
нарушение отдельных функций или группа синдромов? 8

Куканов А.А.

Влияние культурных и религиозных аспектов на восприятие аутизма у детей
родителями в странах Африки и Ближнего Востока 20

Одинцова М.А.

Психические нарушения на фоне разных стратегий государственного
регулирующего противодействия распространению COVID-19 27

Майтнер Л., Селиванов В.В.

Критический анализ использования виртуальных технологий в клинической психологии
в Европе (по содержанию журнала «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking») 36

Рычкова О.В.

«Умные» лекарства — опасная модель потребления психоактивных веществ 44

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Мешкова Т.А.

Концепция позитивного образа тела в современной зарубежной психологии 55

Дорфман Л.Я., Мишкевич А.М., Калугин А.Ю.

Капитал индивидуальности: предыстория и базовые положения 70

ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корниенко А.А.

Обзор зарубежных исследований о влиянии кохлеарной имплантации
на качество жизни лиц с нарушениями слуха 79

НЕЙРОНАУКИ

Вахрушев Д.С., Жукова М.А.

Актуальный взгляд на механизм диадной синхронизации 86

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Посакалова Т.А.

История развития театральных практик в образовании: зарубежный
и отечественный опыт 96

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Исаева О.М., Савинова С.Ю.

Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований 105

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Илюхин А.Г.

Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия
и способы преодоления 117

Наши авторы

128

CONTENTS

NOTES FROM EDITOR

Ermolova T.V.

Introduction 5

CLINICAL PSYCHOLOGY

Karyakina M.V., Rychkova O.V., Shmukler A.B.

Cognitive impairments in schizophrenia in foreign studies: single function deficits or group of syndromes? 8

Kukanov A.A.

Influence of cultural and religious aspects on the perception of autism in children by parents in Africa and the Middle East 20

Odintsova M.A.

Mental disorders against the background of different strategies of government regulation to counter the spread of COVID-19 27

Meitner L., Selivanov V.V.

Critical Analysis of the Use of Virtual Technologies in Clinical Psychology in Europe (Based on the Content of the Journal “Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”) 36

Rychkova O.V.

Smart drugs are a dangerous model of psychoactive substance use 44

GENERAL PSYCHOLOGY

Meshkova T.A.

The concept of a positive body image in modern foreign psychology 55

Dorfman L.Ya., Mishkevich A.M., Kalugin A.Yu.

The capital of individuality: A prehistory and basic assumptions 70

PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Kornienko A.A.

Review of foreign studies on the impact of cochlear implantation on the quality of life of persons with hearing impairment 79

NEUROSCIENCES

Vakhrushev D.S., Zhukova M.A.

Current view on the dyadic synchrony mechanism 86

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Poskagalova T.A.

The history of the development of theatre practices in education: foreign and Russian experience 96

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Isaeva O.M., Savinova S.Yu.

Development of Emotional Intelligence: Review of Studies 105

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Ilyukhin A.G.

Burnout in the lives of schoolchildren and students: causes, consequences and ways to overcome 117

Our authors

130

КОЛОНКА РЕДАКТОРА NOTES FROM EDITOR

Введение

Ермолова Т.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: yermolova@mail.ru

Introduction

Tatiana V. Ermolova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: yermolova@mail.ru

Редакция журнала «Современная зарубежная психология» предлагает вниманию читателей специальный выпуск. Его отличительная особенность — отступление от привычной структуры наполнения: статьи не объединены общей темой, но охватывают широкий диапазон анализируемых проблем зарубежной и отечественной научной школы в последние несколько лет.

Для удобства читателей статьи номера распределены по рубрикам, отражающим сопредельную область научного знания в психологии: клиническая психология, общая психология, психология специального и инклюзивного образования, нейронауки, психология образования, психология развития.

Рубрика *Клиническая психология* представлена пятью работами.

В статье «Когнитивные нарушения при шизофрении в зарубежных исследованиях: нарушение отдельных функций или группа синдромов?» авторы (Карякина М.В., Рычкова О.В., Шмуклер А.Б.) рассматривают проблему когнитивных дефицитов при шизофрении и ставят вопрос о необходимости более тонкой дифференциации клинических проявлений дефицитарности когнитивной функции и выявления специфики этих проявлений в детском и подростковом возрасте. По мнению авторов, вычленение гомогенных по симптоматике и возрасту групп пациентов позволяет делать более точные прогнозы развития заболевания, а также разрабатывать индивидуализированные подходы к их лечению. Данная работа интересна тем, что авторы не просто соотносят симптомокомплекс когнитивного дефицита с привычными психологическими синдромами нарушений мыслительной деятельности при шизофрении, но и предлагают этот симптомокомплекс в качестве диагностического

средства для своевременной фиксации проявлений упомянутого заболевания у детей и подростков.

В статье Куканова А.А. «Влияние культурных и религиозных аспектов на восприятие аутизма у детей родителями в странах Африки и Ближнего Востока» представлен литературный обзор исследований мотивационно-личностной сферы матерей из стран Африки и Ближнего Востока, имеющих детей с диагнозом «расстройство аутистического спектра» (РАС). Основной задачей публикации было проследить влияние религиозных и культурных аспектов на восприятие аутизма родителями, принадлежащими к различным расам, нациям, культурам и религиозным конфессиям.

Автор обращает внимание на сходство и различие в отношениях матерей Израиля и Судана (стран, участвовавших в исследовании) к аутичному ребенку. Если для ортодоксальных евреев аутичный ребенок является даром свыше, не нуждающимся в лечении и каком-то «исправлении», то для сомалийцев их «особенный» ребенок — жертва «западного мира», который виновен в заражении их изначально здорового малыша аутизмом, и который усугубляет его положение за счет расовой дискриминации, недоступности нужных лекарственных препаратов, некачественных пищи и воды, а также вакцинации и терапевтического вмешательства. Общее у матерей стран, участвовавших в исследовании — это недоверие к специалистам, работающим с их «особенными» детьми, несогласие как с методами диагностирования и лечения, так и с выбранными путями обучения их ребенка. Актуальность представленного в статье материала определяется тем, что миграция из стран Африки и Ближнего Востока становится реальностью наших дней, и в психолого-педагогической работе с семьями из этих регионов необходимо учитывать их специфические культурные и религиозные аспекты.

В статье Одинцовой М.А. «Психические нарушения на фоне разных стратегий государственного регулирования противодействия распространению COVID-19» представлен обзор полученных к настоящему времени научных знаний о пандемии COVID-19 и ее воздействии на психическое здоровье населения при разных стратегиях государственного регулирования. Авторы анализируемых источников определяют специфику современной коронавирусной пандемии как погружение всех стран мира в «полифоническую действительность», в которой правительства стран, научные сообщества и население вынуждены одновременно решать множество задач. Надежные стратегии государственного регулирования определяются на этом этапе как формы управления, способные гибко адаптироваться к реальности, быстро модифицировать, комбинировать, преобразовывать и внедрять управленческие решения в зависимости от изменчивости совокупной эпидемиолого-экономической и социологической ситуации. Именно такие стратегии управления способны сохранить психическое здоровье человека и сообществ даже в условиях травмирующей «вирусной современности», предотвратить нарушения адаптационных ресурсов и механизмов у людей разного возраста и пола, разного социального статуса и разного типа уязвимости.

Следующая статья «Критический анализ использования виртуальных технологий в клинической психологии в Европе (по содержанию журнала «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking»)», написанная исследователями из Германии и России (Майтнер Л. и Селиванов В.В.), стоит особняком в ряду статей этой рубрики. Она посвящена терминологическому и библиографическому анализу, то есть анализирует частоту упоминания различных виртуальных технологий в научной зарубежной литературе. Частотность анализируется автором по ключевым словам (киберпсихология, виртуальная реальность), по типам расстройств, в лечении которых используются виртуальные технологии (тревожные расстройства, депрессия, аутизм), и по названиям виртуальных технологий (по классификации авторов). Статья может быть полезной для расширения кругозора исследователей в области киберпсихологии.

В статье Рычковой О.В. ««Умные» лекарства — опасная модель потребления психоактивных веществ» поднимается вопрос о постепенно учащающемся потреблении лекарственных препаратов в качестве стимулирующих средств молодыми людьми с недостаточным арсеналом стратегий адаптации к таким моделям социального давления, как культ успеха, достижений, перфекционистские установки. Исследователи разных стран обсуждают использование студентами стимуляторов для целей улучшения продуктивности когнитивных функций и достижения академической успешности, а также указывают на высокие риски подобной практики, тяжелые отдаленные последствия.

Рубрика *Общая психология* представлена в данном выпуске двумя статьями. В первой «Концепция позитивного образа тела в современной зарубежной психологии» (автор Мешкова Т.А.), анализируется проблема образа тела, насчитывающая столетнюю историю, но сохраняющая свою актуальность и в наши дни. Автор указывает на смену парадигмы в изучении негативного отношения к телу и связанных с ним нарушений пищевого поведения (дисморфофобий и т.п.). В психологии все больше работ выполняется в рамках позитивной психологии, которая ориентирует исследователей на поиск новых подходов с опорой на позитивный потенциал личности. В публикуемом обзоре автор описывает основные этапы изучения проблемы образа тела в зарубежной психологии, постепенное развитие представлений о позитивном образе тела, как самостоятельном конструкте, методический инструментарий, использующийся для оценки позитивного образа тела, результаты исследований позитивного образа тела в различных социальных группах.

Вторая статья данной рубрики «Капитал индивидуальности: предыстория и базовые положения» (авторы Дорфман Л.Я., Мишкевич А.М., Калугин А.Ю.) анализирует относительно новую для психологической науки категорию — капитал индивидуальности, ранее активно использовавшийся преимущественно в сфере экономики и управления. «Психологизация» данного понятия выступает одной из задач авторов статьи. С их точки зрения понятие «капитал индивидуальности» вводится для того, чтобы дополнить существующие представления об индивидуальных различиях взглядом на них с позиций раскрытия сильных сторон человеческих возможностей к существованию, жизнеобеспечению, достижению индивидуальных успехов, самоактуализации.

В рубрике *Психология специального и инклюзивного образования* размещена статья Корниенко А.А. «Обзор зарубежных исследований о влиянии кохлеарной имплантации на качество жизни лиц с нарушениями слуха». Проанализирован ряд зарубежных исследований о влиянии кохлеарной имплантации на качество жизни лиц с нарушениями слуха. Обобщая результаты исследований, автор приходит к выводу, что кохлеарная имплантация не только улучшает возможности слухового восприятия людей с тяжелыми нарушениями в этой сфере, но и кардинально изменяет к лучшему качество их жизни, создает ощущение психологического благополучия, что особенно важно для подростков, поскольку позволяет им сформировать положительный образ своего физического Я.

Рубрика *Нейронауки* представлена одной статьей «Актуальный взгляд на механизм диадной синхронизации» (авторы Вахрушев Д.С. и Жукова М.А.). Диадная синхронизация возникает на ранних стадиях жизни и опосредует способности человека к обучению, эмпатии, построению близких отношений и привязанности. В связи с этим, ее изучение и описание механизма диадной и групповой синхронизации может способствовать пониманию того, как выстраиваются человеческие взаимоотношения и какие про-

цессы лежат в их основе. Для более системного понимания механизма синхронизации, по мнению авторов, важно не только изучать различные ситуации его проявления, такие как ситуация научения, терапевтическая сессия с психологом или проживание эмоционального опыта с партнёром, но и проводить комплексные исследования. Это позволит изучить явление синхронизации с разных сторон, а также строить более точные модели функционирования и разворачивания механизма синхронизации.

В рубрике **Психология образования** статья Посакаловой Т.А. «История развития театральные практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт» посвящена вопросу малоизученной в России практики использования театрализации как средства комплексного решения задач, связанных с развитием, обучением и социализацией в процессе изучения учебных дисциплин. Проведенный автором анализ имеющихся в литературе данных показал, что в зарубежной педагогике театр уже давно не ограничивается рамками отдельных учебных дисциплин, а используется как многовекторное средство, позволяющее детям и подросткам творчески переосмысливать себя, изучаемый учебный материал, окружающие социальные реалии и политические проблемы. В российских школах театр функционально ограничен задачей воспитания или приобщения к культуре, что существенно сужает его педагогический и развивающий потенциал.

В разделе **Психология развития** представлена статья «Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований» (авторы Исаева О.М. и Савинова С.Ю.), в которой проанализированы зарубежные исследования 1999–2020 годов по проблеме развития эмоционального интеллекта. Формат библиографических обзоров, который использован авторами в данной статье, позволяет проанализировать динамику научного поиска по данной проблеме за 20-летний период и в одной статье собрать максимальное количество данных об условиях развития эмоционального интеллекта, методах, техно-

логиях и средствах его изучения, а также его оценки в возрастном диапазоне от дошкольного возраста до взрослости.

Последняя статья номера может быть отнесена как к рубрике **Психология образования**, так и к рубрике **Клиническая психология**. Ее название «Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления» (автор Илюхин А.Г.) хотя и относит ее частично к сфере образования, тем не менее содержит анализ феномена, имеющего прямое отношение и к процессам развития и к клиническим проявлениям нарушений в развитии. Выгорание у учащихся школ, колледжей и университетов, по мнению автора статьи, трактуется в литературе односторонне и сводится к трехкомпонентной модели: истощение, цинизм, утрата эффективности. Им приводятся данные о неудовлетворенности стандартными опросниками, обобщенные оценки по которым невозможно применять в случае экспертной оценки состояния учащегося, а также в случае индивидуального консультирования. (например, МВИ, разработанный К. Маслач). Важность дальнейших исследований выгорания представляется автору крайне важной, поскольку серьезность этой проблемы признается и Всемирной организацией здравоохранения, включившей выгорание в МКБ-10 и в МКБ-11 (QD85 Burnout) в качестве отдельного феномена, оказывающего влияние на здоровье и качество жизни. В задачи дальнейшего исследования выгорания у школьников и студентов российскими учеными автор статьи рекомендует включить поиск новых моделей выгорания и исследование факторов и способов предотвращения выгорания в учебной деятельности.

Редакция уверена, что построение выпусков по данному формату получит положительный отклик ученых и обучающихся в силу именно диапазона научных исследований, базирующихся на онтологических фундаментальных понятиях психологии и открывающих новые горизонты познания.

Информация об авторах

Ермолова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: yermolova@mail.ru

Information about the authors

Tatiana V. Ermolova, PhD in Psychology, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: yermolova@mail.ru

Получена 14.06.2021

Принята в печать 15.06.2021

Received 14.06.2021

Accepted 15.06.2021

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
CLINICAL PSYCHOLOGY

**Когнитивные нарушения при шизофрении в зарубежных исследованиях:
нарушение отдельных функций или группа синдромов?**

Карякина М.В.

*Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского
(ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3313-1045>, e-mail: karyakina.m@serbsky.ru*

Рычкова О.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ);
Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского
(ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>, e-mail: rychkovao@bk.ru*

Шмуклер А.Б.

*Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского
(ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-9361>, e-mail: shmukler.a@serbsky.ru*

Когнитивный дефицит является одной из ключевых групп симптомов при шизофрении. Эти нарушения отражают патологические процессы в центральной нервной системе и являются важным предиктором восстановления социального функционирования пациентов. Остается открытым вопрос о структуре этих нарушений. В одних случаях когнитивный дефицит выявляется уже в младшем школьном возрасте, в других — появляется только в подростковом. При манифесте заболевания происходит резкое ухудшение когнитивного функционирования. Дальнейшее изменение также неоднородно: одни и те же когнитивные функции могут как оставаться стабильными, так и ухудшаться или улучшаться. Для дальнейшего изучения когнитивного дефицита необходимо выделение более однородных групп как по клиническим характеристикам, так и на основании непосредственно результатов выполнения тестов. Важным для развития концепции когнитивного дефицита является соотнесение ее с привычными концептуализациями, в том числе с патопсихологическими симптомокомплексами.

Ключевые слова: когнитивный дефицит, шизофрения, психоз, нейрокогниции.

Для цитаты: Карякина М.В., Рычкова О.В., Шмуклер А.Б. Когнитивные нарушения при шизофрении в зарубежных исследованиях: нарушение отдельных функций или группа синдромов? [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 8—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100201>

**Cognitive impairments in schizophrenia in foreign studies:
single function deficits or group of syndromes?**

Maria V. Karyakina

*National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3313-1045>, e-mail: karyakina.m@serbsky.ru*

Olga V. Rychkova

*Moscow State University of Psychology & Education;
National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>, e-mail: rychkovao@bk.ru*

Alexander B. Shmukler

*National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-9361>, e-mail: shmukler.a@serbsky.ru*

Cognitive deficit is the one of the key groups of symptoms in schizophrenia. These disorders reflect pathological processes in the central nervous system and are an important predictor of the social functioning recovery of patients. The question of the deficit structure remains open. In some cases, cognitive impairments are detected in early school age, in others, they appear only in adolescence. At the disease onset, there is a sharp deterioration in cognitive functioning. Further change is also heterogeneous: the same cognitive functions can either remain stable, or deteriorate or improve. To further study the cognitive deficit, it is necessary to distinguish more homogeneous groups based on both clinical parameters, and on the results of performing cognitive tests. It is important for the future of the concept of cognitive deficit to correlate it with the usual conceptualizations, including pathopsychological symptom groups.

Keywords: cognitive deficit, schizophrenia, psychosis, neurocognition.

For citation: Karyakina M.V., Rychkova O.V., Shmukler A.B. Cognitive impairments in schizophrenia in foreign studies: single function deficits or group of syndromes? *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 8—19. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100201> (In Russ.).

Введение

Нарушения когнитивных функций у больных шизофренией отмечались с момента выделения этого заболевания как самостоятельной нозологии. Результаты исследований последних десятилетий позволили рассматривать этот дефицит как одну из ключевых групп симптомов наряду с продуктивной и негативной симптоматикой [10]. Важно, что когнитивное функционирование является одним из основных предикторов успешности восстановления пациентов [70], что делает эти нарушения одной из основных мишеней терапии [69].

На сегодняшний день опубликовано большое количество исследований и мета-анализов, сравнивающих когнитивные показатели лиц с шизофренией и здоровых испытуемых. При использовании шкальной оценки когнитивные нарушения при психозах выявляются примерно у 80% пациентов (при чем, эти нарушения являются клинически значимыми, т. е. по крайней мере, на одно стандартное отклонение ниже среднего по популяции) [35].

По данным обзорных работ, нарушения затрагивают большую часть когнитивных функций [27; 5; 67]. Статистически наиболее значимыми признаются нарушения памяти, исполнительных функций, менее значимыми — нарушения речи, словарного запаса и пространственного мышления [27; 5; 67]. Существует также большой объем данных, подтверждающих снижение скорости обработки информации у пациентов с шизофренией. Например, мета-анализ исследований почти 2000 пациентов на отдаленных этапах заболевания показал, что нарушение способности к кодированию символов более выражено, нежели дефицит эпизодической и рабочей памяти, исполнительных функций; это позволяет считать скорость обработки информации одной из наиболее нарушенных когнитивных функций при шизофрении [24]. Аналогичные данные получены для пациентов, которым не назначалась медикаментозная терапия [43], что не позволяет объ-

яснить когнитивные нарушения побочным эффектом действия психотропных препаратов, свидетельствует об их первичном характере.

Шизофрения является заболеванием, разворачивающимся во времени — от продрома, через эпизодические ухудшения состояния (в большинстве случаев), сменяющиеся ремиссиями. Считается, что когнитивный дефицит присутствует на всех этапах течения заболевания. Его находят уже в преморбиде [49], более выраженным он становится после развития психотической симптоматики [18; 4; 16], сохраняется относительно стабильным на отдаленных этапах [63; 57; 17], и мало зависит от применения фармакотерапии [43]. Однако данные многих работ трудно соотносить друг с другом, поскольку исследования пациентов проводились на разных этапах заболевания, на фоне активной психофармакотерапии, выборки нередко были разнородными.

Поэтому большое значение имеет возможность анализа нарушений когнитивных процессов, установленных у пациентов с психотическими расстройствами, не получавших психофармакотерапии. Таких работ немного, но целью данного обзора является именно их анализ, сопоставление полученных результатов, для более четкого понимания структуры и динамики нарушений когнитивного функционирования пациентов, не обусловленных антипсихотической терапией.

Проблема выделения признаков высокого риска: нарушения когнитивных процессов в преморбиде

Особое значение для исследования шизофрении имеет так называемая «neurodevelopmental» теория, в основе которой лежит представление о том, что в генезе шизофрении важнейшую роль играют нарушения развития мозга в ранние периоды жизни [45]. Исследователи разных стран пытались восстановить данные раннего периода развития лиц, впоследствии заболевших шизофренией. Для этого широко исполь-

зовались данные наблюдений и тестирований, проведенных в период обучения в школе, в дошкольных учреждениях, либо более редкие данные, например, домашнего видео [14]. Полученные в разных странах данные свидетельствовали об определенной (первоначально статистически верифицированной) причастности к заболеваемости шизофренией широкого круга нарушений развития: моторного, когнитивного, эмоционального, социального [8; 26; 12].

В отношении преморбидного когнитивного дефицита внимание исследователей привлекали различные параметры. Так, один из ранних мета-обзоров содержит вывод о преморбидном дефиците IQ, выявленном у будущих пациентов с шизофренией в различные периоды детства, и в большей степени присутствовавшем у мальчиков [7]. Низкий IQ интерпретировался исследователями как результирующая многих частных когнитивных дефицитов, например, памяти, внимания, исполнительских функций, которые сопутствуют преморбиду больных шизофренией; эти данные чаще подтверждались для рано начавшегося заболевания [32]. Удалось эмпирически — ретроспективно — установить нарушения исполнительных функций у больных шизофренией [60], при чем степень выраженности нейрокогнитивного дефицита у больных шизофренией коррелирует с нарушениями развития в период детства [13].

Конечно, когнитивные нарушения более отчетливы на продромальном этапе заболевания [15]. В общем случае в группах высокого риска выявляется снижение общего когнитивного уровня, скорости обработки информации, беглости речи, нарушение рабочей, вербальной и невербальной памяти, речи, исполнительных функций, внимания, моторных навыков, социальных когниций [28; 19; 4; 44; 23; 53].

Вопрос о возрасте появления преморбидных нарушений не имеет однозначного ответа. В проспективном исследовании [12] было показано, что развитие речи у лиц, которые впоследствии заболели психозом, наблюдались с раннего возраста, отдельные признаки присутствовали уже с 2 лет. При этом к подростковому возрасту (15 лет) эти нарушения не отличались от нормы. Выявлено также, что с 8 лет у будущих пациентов с шизофренией наблюдались проблемы с обучением, которые в дальнейшем постепенно нарастали. Заметим, что часто исследователи разных лет наблюдали в раннем возрасте нарушения развития моторики, эти данные интересны, но остаются за рамками данного обзора [34].

Методология описываемых условно проспективных исследований (когда анализируются данные, полученные из национальных баз об оценках учащихся, результаты их тестирования), не дает развернутого представления о разных когнитивных функциях, так как обычно содержит результаты оценки IQ. Тем не менее, такой анализ помог установить снижение общего IQ у лиц, заболевших психозом во взрослом возрасте, наблюдаемое в возрасте четырех лет [25; 22]. В возрасте 7 лет различия в абсолютных значениях с контрольной группой несколько сокращались, но все еще оставались значи-

мыми [25]. Причем такие нарушения касались именно неаффективного психоза; группа, заболевших в будущем аффективным психозом, не отличалась в детском возрасте от группы контроля по величине IQ [25].

Динамика когнитивных нарушений в период преморбиды описывается по-разному. В недавнем исследовании отмечалась стабильность когнитивного дефицита в периоде от 8 до 15 лет с резким ухудшением после 15 лет [22]. Динамика вербального IQ в целом повторяла изменения общего балла, тогда как невербальный IQ показал постепенное снижение, начиная с 4-летнего возраста. Для сравнения приводятся результаты группы лиц, у которых позже развился депрессивный психоз. В этой группе показатели IQ существенно улучшались с возрастом, были выше, нежели у здоровых респондентов, с наилучшими результатами в 15 лет, и снижением к 20 годам. В другом исследовании [21] нарушения вербального интеллекта, выявленные в восемь лет, описаны как постепенно нарастающие у позже заболевших шизофренией. Еще в одной работе [33] было обнаружено, что с развитием психоза во взрослом возрасте связано снижение IQ в период от 4 до 7 лет, но сами по себе низкие показатели IQ в 4 года не являлись значимым предиктором заболевания в будущем. Не было выявлено существенной связи между ухудшением когнитивного функционирования и манифестацией психоза в исследовании, где наблюдения осуществлялись только с пубертатного периода [39].

Если удавалось оценить данные по отдельным когнитивным функциям, то лонгитюдные исследования групп высокого риска выявили, что заболевшие впоследствии психозом обнаруживали в преморбиде нарушения общего интеллекта, беглости речи, вербальной, зрительной и рабочей памяти [19; 38]. Продемонстрировано, что показатели тестов кодирования символов и вербальной памяти в наибольшей степени снижены по сравнению с другими функциями у пациентов с первым психотическим эпизодом. Аналогичная структура нарушений выявлялась у тех лиц из группы высокого риска, у которых в дальнейшем развился психоз [53]. Существенные нарушения внимания, рабочей, декларативной и вербальной памяти также позволяют дифференцировать тех, у кого впоследствии разовьется психоз от тех, кто не заболеет [6]. Кроме того, тяжесть когнитивных нарушений в группе высокого риска ассоциировалась с повышенным риском развития психотического заболевания и отсутствием ремиссии в течение последующего наблюдения [28].

Было также показано, что на отрезке от 8 до 20 лет когнитивные функции (скорость обработки информации, рабочая память, язык, внимание, визуально-пространственные способности) имели тенденцию к улучшению у всех обследованных [44]. У лиц, у которых в дальнейшем развился психоз, абсолютные значения по когнитивным тестам для каждой функции были ниже, чем в контрольной группе, но с течением времени они увеличивались в той же степени, что и у здоровых испы-

туемых. Исключением была рабочая память, динамика развития которой существенно отставала от нормы.

Есть и данные, которые противоречат описанной динамике изменений. Так, в одной из работ [37] не было выявлено значимых отличий когнитивных функций (словарный запас, понимание текста, письменный язык, математика, использование источников — и карт, диаграмм, и общий когнитивный балл) у детей в возрасте 9 и 13 лет у тех, кто впоследствии заболел шизофренией, и, кто остался психически здоровым. Однако будущие пациенты в возрасте 16 лет демонстрировали существенное снижение по показателям понимания теста, языку, использованию источников и общему баллу, причем показатели были хуже, чем у тех же самых испытуемых в возрасте 9 и 13 лет; то есть налицо снижение перечисленных когнитивных параметров, обнаруженное задолго до манифестации психоза.

Когнитивный дефицит после манифеста заболевания

Интерес исследователей к динамике когнитивных нарушений после манифестации заболевания понятен, наиболее выпукло концептуализирован в идее о «нейротоксичности психоза» [46]. Исследования подтверждают, что показатели когнитивного функционирования в продромальной фазе попадают в диапазон между здоровыми испытуемыми и заболевшими, и резкое ухудшение когнитивного функционирования происходит либо после манифеста заболевания, либо непосредственно предшествует его началу [18; 4; 16]. Такая динамика установлена для зрительной рабочей памяти, вербальной памяти, исполнительных функций, зрительно-пространственных навыков и ментального контроля [61; 50]. При этом влияние возраста манифеста заболевания на когнитивный дефицит оценивается неоднозначно: в одних случаях не выявлено значимой связи между возрастом начала и тяжестью нарушений [67]; в других — показано, что более тяжелые когнитивные нарушения связаны с более ранним началом заболевания [51; 58].

Динамика когнитивных функций в период болезни изучается по-разному. В исследованиях методом поперечного среза сравниваются группы пациентов с первым психотическим эпизодом и пациенты с длительным сроком заболевания. Подобные сравнения не показывают существенных различий между группами по параметрам когнитивного функционирования, на основании чего высказывается мнение о стабильности когнитивного дефицита во времени [17]. Мета-анализ на основе данных изучения более чем 2000 пациентов с первым эпизодом показал нарушения почти всех когнитивных функций, при наиболее выраженных дефицитах вербальной памяти и скорости обработки информации [49]. Авторы сравнили данные с результатами изучения давно болеющих пациентов [29]. Хронические пациенты были в среднем на 9 лет стар-

ше, имели большую длительность как заболевания, так и применения психофармакотерапии, однако их когнитивные нарушения были аналогичны тем, которые наблюдались у пациентов с первым эпизодом. Но есть и иные данные, свидетельствующие о том, что у пациентов на отдаленных этапах заболевания более выражены нарушения способности к обучению, рабочей памяти, скорости обработки информации, вербальной беглости по сравнению с пациентами с первым эпизодом психоза [52].

Ряд лонгитюдных исследований свидетельствует об отсутствии в одних случаях изменений когнитивных функций при большой длительности заболевания [57; 47], и неоднородную динамику нарушений в других. Исследование траектории когнитивных нарушений в течение 3,5-летнего периода наблюдения [11] выявило стабильность когнитивных нарушений у 50% больных (среднее изменение 0,03 пункта в год), умеренное снижение — у 40% (среднее изменение 0,43 пункта в год), и быстрое снижение — у оставшихся 10% (среднее изменение 2,11 пункта в год). Ухудшение было связано с такими факторами, как проживание в лечебно-профилактическом учреждении (т.е. несамостоятельное проживание), большая выраженность негативных симптомов и более ранний возраст начала психотического заболевания. У людей со значительной историей институционализации отмечался выраженный когнитивный спад в пожилом возрасте [66].

Результаты также разнородны при анализе динамики нарушений отдельных функций. С течением времени у пациентов было выявлено снижение вербальных способностей [55], внимания [56]. В другом исследовании было обнаружено снижение практически по всем когнитивным тестам (кроме результатов теста на рабочую память) [54]. Есть свидетельства того, что на протяжении десятилетнего периода наблюдения значительно улучшилась вербальная память, исполнительные функции показали тенденцию к улучшению. При этом способность к усвоению материала оставалась стабильной на протяжении первых двух лет заболевания и существенно ухудшилась в последующем [63].

Большинство работ проводят оценку динамики нарушений когнитивных функций в период первых лет болезни. В период двух лет с начала заболевания у пациентов не изменяются показатели вербальной беглости, улучшается словарный запас, и наблюдается ухудшение по всем остальным параметрам (декларативная вербальная и зрительная память, скорость обработки информации, исполнительные функции) [40]. При этом даже значимые корреляции с клинической симптоматикой по силе не превышали 0,26, что свидетельствует об относительной независимости когнитивных нарушений от симптомов болезни. В другой работе [65] через два года было выявлено значимое улучшение когнитивного функционирования в целом и, в частности, вербальных способностей и внимания, на уровне тенденции наблюдалось улучшение способности к обучению. В исследовании [31] за 2 года около 31% пациентов

продемонстрировали снижение по хотя бы одному когнитивному тесту, и около 8% — улучшение хотя бы по одному тесту. Наибольшее снижение было зафиксировано для исполнительных функций и памяти, меньшее для скорости обработки информации. Улучшение было выявлено по общей оценке когнитивных функций, и а также скорости обработки информации, вниманию и одному тесту на исполнительные функции.

В то же время, динамика существенно зависела от дальнейшего течения заболевания: повторяющиеся обострения в течение первого года заболевания существенно ухудшали способность к обучению и вербальную беглость. В меньшей степени от обострения зависели нарушения моторики [63]. В еще одной работе было выявлено, что в группе, которая достигла стабильной ремиссии в первый год болезни, когнитивное функционирование осуществлялось значительно лучше [31]. С последующей ремиссией были связаны лучшие результаты тестов на внимание и вербальное научение [71], на вербальную память [48].

Являются ли когнитивные нарушения при шизофрении комплексным маркером заболевания: перспективы дальнейших исследований

В общей картине шизофрении когнитивные нарушения отражают патологические процессы в центральной нервной системе, и потому они могут указывать на «топик» этих процессов. Инструментальными методами установлено, что при шизофрении выявляется как снижение объема мозговой ткани по сравнению со здоровыми испытуемыми [59], так и нарушение связей между различными отделами и структурами мозга [62]. С различной частотой эти нарушения затрагивают практически все отделы головного мозга. Данные нейровизуализационных исследований соотносятся с результатами исследований когнитивных функций у пациентов, которые также являются в значительной степени гетерогенными.

Развитие когнитивных функций идет неравномерно, и для каждой существует свой отдельный сенситивный период [1], когда функция наиболее чувствительна к различного рода вредностям. Вследствие этого одни и те же негативные факторы, возникшие в разное время, могут приводить к различным нарушениям: поражения в раннем возрасте ведут к тому, что более сложные и позже созревающие функции не развиваются в должной мере, а при нарушениях в более старшем возрасте уже сформировавшееся психическое функционирование искажается [2; 3].

Такие особенности развития могут объяснять разнообразие выявляемых когнитивных нарушений у пациентов с психозами. С другой стороны, часть неоднородности может объясняться предшествующим уровнем нарушений: стабильными могут оставаться те функции, которые уже были существенно снижены при манифесте заболевания. Нейровизуализационные исследования также подтверждают высказанные предположения

о том, что нарушения имеют различную структуру в зависимости от возраста заболевания: при детской шизофрении (манифест до 10 лет), выявлено снижение объема серого вещества в теменных отделах с прогрессированием этого процесса в других зонах в подростковом возрасте [42]. При манифестации заболевания во взрослом возрасте максимальные потери серого вещества обнаруживаются в лобных и височных отделах. Находится также подтверждение гипотезы о том, что у ряда пациентов, когнитивный дефицит может прогрессировать с течением времени. Лонгитюдные исследования выявили изменения объема головного мозга на протяжении 20-летнего периода наблюдения [30].

Как ограничение стоит отметить, что в подавляющем большинстве исследований когнитивных нарушений у взрослых с шизофренией оцениваются одни и те функции: внимание, скорость обработки информации и беглость речи, вербальная и рабочая память, способность к научению, и реже — зрительная память, речь и словарный запас, моторика. В значительной степени это объясняется наличием нескольких валидизированных и стандартизированных шкал, например, MATRICS Consensus Cognitive Battery (MCCB) [68] или Brief Assessment of Cognition in Schizophrenia (BACS) [64], и аналоги, которые получили широкое распространение благодаря своей унифицированности и относительной краткости. Особенностью этих шкал является то, что они разрабатывались для оценки динамики когнитивного дефицита при фармакотерапии, их задачей было выявление наиболее нарушенных у большинства пациентов функций, но не выявление особенностей этих нарушений. Данное обстоятельство может накладывать ограничения на получаемые результаты.

В зарубежных работах также обходится стороной вопрос нарушения мышления при шизофрении. При определенных методологических отличиях определения мышления, в зарубежных нейропсихологических шкалах чаще всего включаются тесты, которые оценивают такие показатели, как логические рассуждения, суждение и выводы, образование понятий, абстрагирование и генерализация, упорядочивание, решение проблем (conceptual problem solving) [36], однако широкого распространения в оценке нарушений именно у пациентов с шизофренией они не получили. Кроме того, за скобками остаются исследования мотивационных и эмоциональных факторов, которые, как было показано отечественными авторами, могут вносить существенный вклад в нарушения психической деятельности у пациентов с шизофренией.

Выводы

Из приведенных в обзоре данных можно сделать несколько выводов.

Во-первых, неоднородность когнитивного дефицита наблюдается до манифеста психоза. Нарушения

отдельных функций могут присутствовать в детстве, причем в одних случаях снижение выявляется уже в младшем школьном возрасте, в других — появляется в подростковом.

Во-вторых, непосредственно перед началом или при манифесте заболевания происходит резкое ухудшение когнитивного функционирования, которое затрагивает все изучаемые функции.

В-третьих, дальнейшее изменение этих функций также неоднородно: согласно результатам исследований, одни и те же когнитивные функции могут как оставаться стабильными на протяжении длительного периода наблюдения, так и ухудшаться или улучшаться. Динамика нарушений мало связана с клинической картиной заболевания, но в ряде случаев связана его течением — в группах пациентов, быстро достигших ремиссии когнитивное функционирование в целом лучше, чем у пациентов с частыми обострениями.

В заключение, можно сказать, что для дальнейшего изучения когнитивного дефицита при шизофрении

необходимо выделение более однородных групп как по возрасту манифеста заболевания, клинической симптоматике, ее тяжести, длительности заболевания, особенностям развития на продромальном этапе, так и на основании непосредственно результатов выполнения когнитивных тестов. Такие работы уже проводятся, и по результатам выборку пациентов удастся разделить на несколько групп, в основном, по тяжести когнитивного дефицита [41; 20], или его структуре [9]. Выявление более гомогенных групп пациентов могло бы позволить делать более точные прогнозы о развитии заболевания, а также разрабатывать индивидуализированные подходы к лечению пациентов. Кроме того, для научного и практического развития концепции когнитивного дефицита является важным ее соотнесение с привычными для отечественного клинического психолога концептуализациями, в том числе с патопсихологическими симптомокомплексами и описанием нарушений мыслительной деятельности при шизофрении.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие. М.: Изд-во Московского университета, 1985. 167 с.
3. *Сухарева Г.Е.* Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. II, часть 2. М.: Медицина, 1959. 406 с.
4. A longitudinal study of neurocognitive function in individuals at-risk for psychosis / R.S.E. Keefe [et al.] // *Schizophrenia Research*. 2006. Vol. 88. № 1—3. P. 26—35. DOI:10.1016/j.schres.2006.06.041
5. A meta-analysis of cognitive deficits in adults with a diagnosis of schizophrenia / M. Fioravanti [et al.] // *Neuropsychology Review*. 2005. Vol. 15. № 2. P. 73—95. DOI:10.1007/s11065-005-6254-9
6. Association of Neurocognition With Transition to Psychosis: Baseline Functioning in the Second Phase of the North American Prodrome Longitudinal Study / L.J. Seidman [et al.] // *JAMA Psychiatry*. 2016. Vol. 73. № 12. P. 1239—1248. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2016.2479
7. *Aylward E., Walker E., Bettes B.* Intelligence in schizophrenia: meta-analysis of the research // *Schizophrenia Bulletin*. 1984. Vol. 10. № 3. P. 430—459. DOI:10.1093/schbul/10.3.430
8. Behavioral and intellectual markers for schizophrenia in apparently healthy male adolescents / M. Davidson [et al.] // *American Journal of Psychiatry*. 1999. Vol. 156. № 9. P. 1328—1335. DOI:10.1176/ajp.156.9.1328
9. Brain structure and function correlates of cognitive subtypes in schizophrenia / D. Geisler [et al.] // *Psychiatry Research: Neuroimaging*. 2015. Vol. 234. № 1. P. 74—83. DOI:10.1016/j.pscychresns.2015.08.008
10. *Castelnovo A., Ferrarelli F., D'Agostino A.* Schizophrenia: from neurophysiological abnormalities to clinical symptoms // *Frontiers in psychology*. 2015. Vol. 6. 5 p. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00478
11. Characterizing trajectories of cognitive functioning in older adults with schizophrenia: does method matter? / W.K. Thompson [et al.] // *Schizophrenia research*. 2013. Vol. 143. № 1. P. 90—96. DOI:10.1016/j.schres.2012.10.033
12. Child development risk factors for adult schizophrenia in the British 1946 birth cohort / P. Jones [et al.] // *Lancet*. 1994. Vol. 344. № 8934. P. 1398—1402. DOI:10.1016/s0140-6736(94)90569-x
13. Childhood behavioral precursors of adult neuropsychological functioning in schizophrenia / C.S. Neumann [et al.] // *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology*. 1996. Vol. 9. № 4. P. 221—229.
14. Childhood videotaped social and neuromotor precursors of schizophrenia: a prospective investigation / J. Schiffman [et al.] // *American Journal of Psychiatry*. 2004. Vol. 161. P. 2021—2027. DOI:10.1176/appi.ajp.161.11.2021
15. Cognition in at-risk mental states for psychosis / A.L. de Paula [et al.] // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2015. Vol. 57. P. 199—208. DOI:10.1016/j.neubiorev.2015.09.006
16. Cognitive functioning in at-risk mental states for psychosis and 2-year clinical outcome / A.E. Simon [et al.] // *Schizophrenia research*. 2012. Vol. 142. № 1—3. P. 108—115. DOI:10.1016/j.schres.2012.09.004
17. Cognitive functioning in first-episode schizophrenia: MATRICS Consensus Cognitive Battery (MCCB) Profile of Impairment / A. McCleery [et al.] // *Schizophrenia research*. 2014. Vol. 157. № 1—3. P. 33—39. DOI:10.1016/j.schres.2014.04.039

18. Cognitive functioning in individuals at ultra-high risk for psychosis, first-degree relatives of patients with psychosis and patients with first-episode schizophrenia / C.L. Hou [et al.] // *Schizophrenia Research*. 2016. Vol. 174. № 1—3. P. 71—76. DOI:10.1016/j.schres.2016.04.034
19. Cognitive functioning in prodromal psychosis / P. Fusar-Poli [et al.] // *Archives of general psychiatry*. 2012. Vol. 69. № 6. P. 562—571. DOI:10.1001/archgenpsychiatry.2011.1592
20. Cognitive Profiles and Functional Connectivity in First-Episode Schizophrenia Spectrum Disorders — Linking Behavioral and Neuronal Data / M. Rodriguez [et al.] // *Frontiers in psychology*. 2019. Vol. 10. 13 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00689
21. Cognitive profiles in childhood and adolescence differ between adult psychotic and affective symptoms: a prospective birth cohort study / S. Koike [et al.] // *Psychological medicine*. 2018. Vol. 48. № 1. P. 11—22. DOI:10.1017/S0033291717000393
22. Course of Cognitive Development From Infancy to Early Adulthood in the Psychosis Spectrum / J. Mollon [et al.] // *JAMA Psychiatry*. 2018. Vol. 75. № 3. P. 270—279. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2017.4327
23. Developmental Differences Between Schizophrenia and Bipolar Disorder / M. Parellada [et al.] // *Schizophrenia Bulletin*. 2017. Vol. 43. № 6. P. 1176—1189. DOI:10.1093/schbul/sbx126
24. Dickinson D., Ramsey M.E., Gold J.M. Overlooking the obvious: a meta-analytic comparison of digit symbol coding tasks and other cognitive measures in schizophrenia // *Archives of General Psychiatry*. 2007. Vol. 64. № 5. P. 532—542. DOI:10.1001/archpsyc.64.5.532
25. Early Childhood IQ Trajectories in Individuals Later Developing Schizophrenia and Affective Psychoses in the New England Family Studies / J.C. Agnew-Blais [et al.] // *Schizophrenia Bulletin*. 2015. Vol. 41. № 4. P. 817—23. DOI:10.1093/schbul/sbv027
26. Early developmental milestones in adult schizophrenia and other psychoses. A 31-year follow-up of the Northern Finland 1966 Birth Cohort / M. Isohanni [et al.] // *Schizophrenia research*. 2001. Vol. 52. № 1—2. P. 1—19. DOI:10.1016/s0920-9964(00)00179-1
27. Fioravanti M., Bianchi V., Cinti M.E. Cognitive deficits in schizophrenia: an updated metanalysis of the scientific evidence // *BMC Psychiatry*. 2012. Vol. 12. 64 p. DOI:10.1186/1471-244X-12-64
28. From the psychosis prodrome to the first-episode of psychosis: No evidence of a cognitive decline / R.E. Carrión [et al.] // *Journal of Psychiatric Research*. 2018. Vol. 96. P. 231—238. DOI:10.1016/j.jpsychires.2017.10.014
29. Heinrichs R.W., Zakzanis K.K. Neurocognitive deficit in schizophrenia: a quantitative review of the evidence // *Neuropsychology*. 1998. Vol. 12. № 3. P. 426—445. DOI:10.1037//0894-4105.12.3.426
30. Hulshoff Pol H.E., Kahn R. What happens after first episode? A review of progressive brain changes in chronically ill patients with schizophrenia // *Schizophrenia bulletin*. 2008. Vol. 34. № 2. P. 354—366. DOI:10.1093/schbul/sbm168
31. Individual trajectories of cognitive performance in first episode psychosis: a 2-year follow-up study / A.M. Sánchez-Torres [et al.] // *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*. 2018. Vol. 268. № 7. P. 699—711. DOI:10.1007/s00406-017-0857-z
32. IQ & risk for schizophrenia: a population-based cohort study / A.S. David [et al.] // *Psychological medicine*. 1997. Vol. 27. P. 1311—1323. DOI:10.1017/s0033291797005680
33. IQ decline during childhood and adult psychotic symptoms in a community sample: a 19-year longitudinal study / W.S. Kremen [et al.] // *American Journal of Psychiatry*. 1998. Vol. 155. № 5. P. 672—677. DOI:10.1176/ajp.155.5.672
34. Jaaro-Peled H., Sawa A. Neurodevelopmental Factors in Schizophrenia // *Psychiatric Clinics*. 2020. Vol. 43. № 2. P. 263—274. DOI:10.1016/j.psc.2020.02.010
35. Keefe R.S.E., Fenton W.S. How should DSM-V criteria for schizophrenia include cognitive impairment? // *Schizophrenia Bulletin*. 2007. Vol. 33. № 4. P. 912—920. DOI:10.1093/schbul/sbm046
36. Lezak M.D. *Neuropsychological Assessment*. 5th edn. New York: Oxford University Press, 2012. 1016 p.
37. Longitudinal assessment of premorbid cognitive functioning in patients with schizophrenia through examination of standardized scholastic test performance / R. Fuller [et al.] // *American Journal of psychiatry*. 2002. Vol. 159. № 7. P. 1183—1189. DOI:10.1176/appi.ajp.159.7.1183
38. Longitudinal cognitive changes in young individuals at ultrahigh risk for psychosis / M. Lam [et al.] // *JAMA Psychiatry*. 2018. Vol. 75. № 9. P. 929—939. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2018.1668
39. Longitudinal Cognitive Performance in Individuals at Ultrahigh Risk for Psychosis: A 10-year Follow-up / K. Allott [et al.] // *Schizophrenia Bulletin*. 2019. Vol. 45. № 5. P. 1101—1111. DOI:10.1093/schbul/sby143
40. Long-term Changes in Cognitive Functioning in Individuals With Psychotic Disorders: Findings From the Suffolk County Mental Health Project / A.J. Fett [et al.] // *JAMA Psychiatry*. 2019. Vol. 77. № 4. P. 387—396. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2019.3993
41. Long-term cognitive trajectories and heterogeneity in patients with schizophrenia and their unaffected siblings / M.A. Islam [et al.] // *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 2018. Vol. 138. № 6. P. 591—604. DOI:10.1111/acps.12961

42. Mapping adolescent brain change reveals dynamic wave of accelerated gray matter loss in very early-onset schizophrenia / P.M. Thompson [et al.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2001. Vol. 98. № 20. P. 11650—11655. DOI:10.1073/pnas.201243998
43. Meta-analysis of cognitive performance in drug-naïve patients with schizophrenia / H. Fatouros-Bergman [et al.] // *Schizophrenia research*. 2014. Vol. 158. № 1—3. P. 156—162. DOI:10.1016/j.schres.2014.06.034
44. *Mollon J., Reichenberg A.* Cognitive development prior to onset of psychosis // *Psychological Medicine*. 2018. Vol. 48. P. 392—403. DOI:10.1017/s0033291717001970
45. *Murray R.M., Lewis S.W.* Is schizophrenia a neurodevelopmental disorder? // *British medical journal (Clinical research ed.)*. 1987. Vol. 295. P. 681—682. DOI:10.1136/bmj.295.6600.681
46. Neuroanatomical abnormalities before and after onset of psychosis: a cross-sectional and longitudinal MRI comparison / C.D. Pantelis [et al.] // *Lancet*. 2003. Vol. 361. № 9354. P. 281—288. DOI:10.1016/S0140-6736(03)12323-9
47. Neurocognition and Duration of Psychosis: A 10-year Follow-up of First-Episode Patients / B.R. Rund [et al.] // *Schizophrenia Bulletin*. 2016. Vol. 42. № 1. P. 87—95. DOI:10.1093/schbul/sbv083
48. Neurocognition as a predictor of outcome in schizophrenia in the Northern Finland Birth Cohort 1966 / P. Juola [et al.] // *Schizophrenia Research: Cognition*. 2015. Vol. 2. № 3. P. 113—119. DOI:10.1016/j.scog.2015.07.001
49. Neurocognition in first-episode schizophrenia: a meta-analytic review / R.I. Mesholam-Gately [et al.] // *Neuropsychology*. 2009. Vol. 23. № 3. P. 315—336. DOI:10.1037/a0014708
50. Neurocognitive functioning of subjects with putative pre-psychotic states and early psychosis / C.C. Liu [et al.] // *Schizophrenia Research*. 2015. Vol. 164. № 1—3. P. 40—46. DOI:10.1016/j.schres.2015.03.006
51. Neurocognitive growth charting in psychosis spectrum youths / R.C. Gur [et al.] // *JAMA Psychiatry*. 2014. Vol. 71. № 4. P. 366—374. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2013.4190
52. Neuropsychological functioning in early and chronic stages of schizophrenia and psychotic bipolar disorder / M.W. Menkes [et al.] // *Schizophrenia research*. 2019. Vol. 206. P. 413—419. DOI:10.1016/j.schres.2018.10.009
53. Neuropsychology of the prodrome to psychosis in the NAPLS consortium: relationship to family history and conversion to psychosis / L.J. Seidman [et al.] // *Archives of general psychiatry*. 2010. Vol. 67. № 6. P. 578—588. DOI:10.1001/archgenpsychiatry.2010.66
54. *Öie M, Sundet K, Rund BR.* Neurocognitive decline in early-onset schizophrenia compared with ADHD and normal controls: Evidence from a 13-year follow-up study // *Schizophrenia Bulletin*. 2010. Vol. 36. № 3. P. 557—565. DOI:10.1093/schbul/sbn127
55. *Öie M, Sundet K.* Neurocognition and functional outcome in early-onset schizophrenia and attention-deficit/hyperactivity disorder: a 13-year follow-up // *Neuropsychology*. 2011. Vol. 25. № 1. P. 25—35. DOI:10.1037/a0020855
56. *Öie M., Hugdahl K.* A 10—13 year follow-up of changes in perception and executive attention in patients with early-onset schizophrenia: A dichotic listening study // *Schizophrenia Research*. 2008. Vol. 106. № 1. P. 29—32. DOI:10.1016/j.schres.2007.11.036
57. Predictors and longitudinal course of cognitive functioning in schizophrenia spectrum disorders, 10 years after baseline: The OPUS study / S. Bergh [et al.] // *Schizophrenia Research*. 2016. Vol. 175. № 1—3. P. 57—63. DOI:10.1016/J.SCHRES.2016.03.025
58. *Rajji T.K., Ismail Z., Mulsant B.H.* Age at onset and cognition in schizophrenia: Meta-analysis // *The British Journal of Psychiatry*. 2009. Vol. 95. № 4. P. 286—293. DOI:10.1192/bjp.bp.108.060723
59. Regional deficits in brain volume in schizophrenia: a meta-analysis of voxel-based morphometry studies / R. Honea [et al.] // *American Journal of Psychiatry*. 2005. Vol. 162. № 12. P. 2233—2245. DOI:10.1176/appi.ajp.162.12.2233
60. *Silverstein M.L., Mavrolefteros G., Close D.* Premorbid adjustment and neuropsychological performance in schizophrenia // *Schizophrenia Bulletin*. 2002. Vol. 28. № 1. P. 157—165. DOI:10.1093/oxfordjournals.schbul.a006918
61. Spatial working memory ability in individuals at ultra high risk for psychosis / V.M. Goghari [et al.] // *Journal of Psychiatric Research*. 2014. Vol. 50. P. 100—105. DOI:10.1016/j.jpsychires.2013.12.010
62. Synaptic loss in schizophrenia: a meta-analysis and systematic review of synaptic protein and mRNA measures / E.F. Osimo [et al.] // *Molecular psychiatry*. 2019. Vol. 24. № 4. P. 549—561. DOI:10.1038/s41380-018-0041-5
63. Ten year neurocognitive trajectories in first-episode psychosis / H.E. Barder [et al.] // *Frontiers in human neuroscience*. 2013. Vol. 7. 11 p. DOI:10.3389/fnhum.2013.00643
64. The Brief Assessment of Cognition in Schizophrenia: reliability, sensitivity, and comparison with a standard neurocognitive battery / R.S.E. Keefe [et al.] // *Schizophrenia research*. 2004. Vol. 68. № 1—2. P. 283—97. DOI:10.1016/j.schres.2003.09.011
65. The Course of Neurocognitive Changes in Acute Psychosis: Relation to Symptomatic Improvement / L. Anda [et al.] // *PLoS One*. 2016. Vol. 11. № 12. Article ID e0167390. 13 p. DOI:10.1371/journal.pone.0167390
66. The course of neuropsychological performance and functional capacity in older patients with schizophrenia: influences of previous history of long-term institutional stay / P.D. Harvey [et al.] // *Biological psychiatry*. 2010. Vol. 67. № 10. P. 933—939. DOI:10.1016/j.biopsych.2010.01.008

67. The global cognitive impairment in schizophrenia: consistent over decades and around the world / J. Schaefer [et al.] // *Schizophrenia research*. 2013. Vol. 150. № 1. P. 42—50. DOI:10.1016/j.schres.2013.07.009
68. The MATRICS Consensus Cognitive Battery, part 1: testselection, reliability, and validity / K.H. Nuechterlein [et al.] // *American Journal of Psychiatry*. 2008. Vol. 165. P. 203—213. DOI:10.1176/appi.ajp.2007.07010042
69. The relationship between brain structure and neurocognition in schizophrenia: a selective review / E. Antonova [et al.] // *Schizophrenia Research*. 2014. Vol. 70. № 2—3. P. 117—145. DOI:10.1016/j.schres.2003.12.002
70. The Relationship between Neurocognition and Social Cognition with Functional Outcomes in Schizophrenia: A Meta-Analysis / A.J. Fett [et al.] // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2011. Vol. 35. № 3. P. 573—588. DOI:10.1016/j.neubiorev.2010.07.001
71. *Torgalsbøen A.K., Mohn C., Rishovd Rund B.* Neurocognitive predictors of remission of symptoms and social and role functioning in the early course of first-episode schizophrenia // *Psychiatry research*. 2014. Vol. 216. № 1. P. 1—5. DOI:10.1016/j.psychres.2014.01.031

References

1. Vygotsky L.S. *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Izd. 5, ispr. Moscow: Labirint, 1999. 352 p. (In Russ.).
2. Lebedinsky V.V. *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya u detei* [Violations of mental development in children]: Uchebnoe posobie. Moscow: Moskovskii universitet, 1985. 167 p. (In Russ.).
3. Sukhareva G.E. *Klinicheskie lektsii po psikiatrii detskogo vozrasta* [Clinical lectures on child psychiatry]. T. II, chast' 2. Moscow: Meditsina, 1959. 406 p. (In Russ.).
4. Keefe R.S.E. et al. A longitudinal study of neurocognitive function in individuals at-risk for psychosis. *Schizophrenia Research*, 2006. Vol. 88, no. 1—3, pp. 26—35. DOI:10.1016/j.schres.2006.06.041
5. Fioravanti M. et al. A meta-analysis of cognitive deficits in adults with a diagnosis of schizophrenia. *Neuropsychology Review*, 2005. Vol. 15, no. 2, pp. 73—95. DOI:10.1007/s11065-005-6254-9
6. Seidman L.J. et al. Association of Neurocognition With Transition to Psychosis: Baseline Functioning in the Second Phase of the North American Prodrome Longitudinal Study. *JAMA Psychiatry*, 2016. Vol. 73, no. 12, pp. 1239—1248. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2016.2479
7. Aylward E., Walker E., Bettes B. Intelligence in schizophrenia: meta-analysis of the research. *Schizophrenia Bulletin*, 1984. Vol. 10, no. 3, pp. 430—459. DOI:10.1093/schbul/10.3.430
8. Davidson M. et al. Behavioral and intellectual markers for schizophrenia in apparently healthy male adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 1999. Vol. 156, no. 9, pp. 1328—1335. DOI:10.1176/ajp.156.9.1328
9. Geisler D. et al. Brain structure and function correlates of cognitive subtypes in schizophrenia. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 2015. Vol. 234, no. 1, pp. 74—83. DOI:10.1016/j.psychresns.2015.08.008
10. Castelnovo A., Ferrarelli F., D'Agostino A. Schizophrenia: from neurophysiological abnormalities to clinical symptoms. *Frontiers in psychology*, 2015. Vol. 6, 5 p. DOI:10.3389/fpsyg.2015.00478
11. Thompson W.K. et al. Characterizing trajectories of cognitive functioning in older adults with schizophrenia: does method matter? *Schizophrenia research*, 2013. Vol. 143, no. 1, pp. 90—96. DOI:10.1016/j.schres.2012.10.033
12. Jones P. et al. Child development risk factors for adult schizophrenia in the British 1946 birth cohort. *Lancet*, 1994. Vol. 344, no. 8934, pp. 1398—1402. DOI:10.1016/s0140-6736(94)90569-x
13. Neumann C.S. et al. Childhood behavioral precursors of adult neuropsychological functioning in schizophrenia. *Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology*, 1996. Vol. 9, no. 4, pp. 221—229.
14. Schiffman J. et al. Childhood videotaped social and neuromotor precursors of schizophrenia: a prospective investigation. *American Journal of Psychiatry*, 2004. Vol. 161, pp. 2021—2027. DOI:10.1176/appi.ajp.161.11.2021
15. de Paula A.L. et al. Cognition in at-risk mental states for psychosis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2015. Vol. 57, pp. 199—208. DOI:10.1016/j.neubiorev.2015.09.006
16. Simon A.E. et al. Cognitive functioning in at-risk mental states for psychosis and 2-year clinical outcome. *Schizophrenia research*, 2012. Vol. 142, no. 1—3, pp. 108—115. DOI:10.1016/j.schres.2012.09.004
17. McCleery A. et al. Cognitive functioning in first-episode schizophrenia: MATRICS Consensus Cognitive Battery (MCCB) Profile of Impairment. *Schizophrenia research*, 2014. Vol. 157, no. 1—3, pp. 33—39. DOI:10.1016/j.schres.2014.04.039
18. Hou C.L. et al. Cognitive functioning in individuals at ultra-high risk for psychosis, first-degree relatives of patients with psychosis and patients with first-episode schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 2016. Vol. 174, no. 1—3, pp. 71—76. DOI:10.1016/j.schres.2016.04.034
19. Fusar-Poli P. et al. Cognitive functioning in prodromal psychosis. *Archives of general psychiatry*, 2012. Vol. 69, no. 6, pp. 562—571. DOI:10.1001/archgenpsychiatry.2011.1592
20. Rodriguez M. et al. Cognitive Profiles and Functional Connectivity in First-Episode Schizophrenia Spectrum Disorders — Linking Behavioral and Neuronal Data. *Frontiers in psychology*, 2019. Vol. 10, 13 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00689
21. Koike S. et al. Cognitive profiles in childhood and adolescence differ between adult psychotic and affective symptoms: a prospective birth cohort study. *Psychological medicine*, 2018. Vol. 48, no. 1, pp. 11—22. DOI:10.1017/S0033291717000393

22. Mollon J. et al. Course of Cognitive Development From Infancy to Early Adulthood in the Psychosis Spectrum. *JAMA Psychiatry*, 2018. Vol. 75, no. 3, pp. 270—279. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2017.4327
23. Parellada M. et al. Developmental Differences Between Schizophrenia and Bipolar Disorder. *Schizophrenia Bulletin*, 2017. Vol. 43, no. 6, pp. 1176—1189. DOI:10.1093/schbul/sbx126
24. Dickinson D., Ramsey M.E., Gold J.M. Overlooking the obvious: a meta-analytic comparison of digit symbol coding tasks and other cognitive measures in schizophrenia. *Archives of General Psychiatry*, 2007. Vol. 64, no. 5, pp. 532—542. DOI:10.1001/archpsyc.64.5.532
25. Agnew-Blais J.C. et al. Early Childhood IQ Trajectories in Individuals Later Developing Schizophrenia and Affective Psychoses in the New England Family Studies. *Schizophrenia Bulletin*, 2015. Vol. 41, no. 4, pp. 817—23. DOI:10.1093/schbul/sbv027
26. Isohanni M. et al. Early developmental milestones in adult schizophrenia and other psychoses. A 31-year follow-up of the Northern Finland 1966 Birth Cohort. *Schizophrenia research*, 2001. Vol. 52, no. 1—2, pp. 1—19. DOI:10.1016/S0920-9964(00)00179-1
27. Fioravanti M., Bianchi V., Cinti M.E. Cognitive deficits in schizophrenia: an updated metanalysis of the scientific evidence. *BMC Psychiatry*, 2012. Vol. 12, 64 p. DOI:10.1186/1471-244X-12-64
28. Carrión R.E. et al. From the psychosis prodrome to the first-episode of psychosis: No evidence of a cognitive decline. *Journal of Psychiatric Research*, 2018. Vol. 96, pp. 231—238. DOI:10.1016/j.jpsychires.2017.10.014
29. Heinrichs R.W., Zakzanis K.K. Neurocognitive deficit in schizophrenia: a quantitative review of the evidence. *Neuropsychology*, 1998. Vol. 12, no. 3, pp. 426—445. DOI:10.1037//0894-4105.12.3.426
30. Hulshoff Pol H.E., Kahn R. What happens after first episode? A review of progressive brain changes in chronically ill patients with schizophrenia. *Schizophrenia bulletin*, 2008. Vol. 34, no. 2, pp. 354—366. DOI:10.1093/schbul/sbm168
31. Sánchez-Torres A.M. et al. Individual trajectories of cognitive performance in first episode psychosis: a 2-year follow-up study. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 2018. Vol. 268, no. 7, pp. 699—711. DOI:10.1007/s00406-017-0857-z
32. David A.S. et al. IQ & risk for schizophrenia: a population-based cohort study. *Psychological medicine*, 1997. Vol. 27, pp. 1311—1323. DOI:10.1017/s0033291797005680
33. Kremen W.S. et al. IQ decline during childhood and adult psychotic symptoms in a community sample: a 19-year longitudinal study. *American Journal of Psychiatry*, 1998. Vol. 155, no. 5, pp. 672—677. DOI:10.1176/ajp.155.5.672
34. Jaaro-Peled H., Sawa A. Neurodevelopmental Factors in Schizophrenia. *Psychiatric Clinics*, 2020. Vol. 43, no. 2, pp. 263—274. DOI:10.1016/j.psc.2020.02.010
35. Keefe R.S.E., Fenton W.S. How should DSM-V criteria for schizophrenia include cognitive impairment? *Schizophrenia Bulletin*, 2007. Vol. 33, no. 4, pp. 912—920. DOI:10.1093/schbul/sbm046
36. Lezak M.D. Neuropsychological Assessment. 5th edn. New York: Oxford University Press, 2012. 1016 p.
37. Fuller R. et al. Longitudinal assessment of premorbid cognitive functioning in patients with schizophrenia through examination of standardized scholastic test performance. *American Journal of psychiatry*, 2002. Vol. 159, no. 7, pp. 1183—1189. DOI:10.1176/appi.ajp.159.7.1183
38. Lam M. et al. Longitudinal cognitive changes in young individuals at ultrahigh risk for psychosis. *JAMA Psychiatry*, 2018. Vol. 75, no. 9, pp. 929—939. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2018.1668
39. Allott K. et al. Longitudinal Cognitive Performance in Individuals at Ultrahigh Risk for Psychosis: A 10-year Follow-up. *Schizophrenia Bulletin*, 2019. Vol. 45, no. 5, pp. 1101—1111. DOI:10.1093/schbul/sby143
40. Fett A.J. et al. Long-term Changes in Cognitive Functioning in Individuals With Psychotic Disorders: Findings From the Suffolk County Mental Health Project. *JAMA Psychiatry*, 2019. Vol. 77, no. 4, pp. 387—396. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2019.3993
41. Islam M.A. et al. Long-term cognitive trajectories and heterogeneity in patients with schizophrenia and their unaffected siblings. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 2018. Vol. 138, no. 6, pp. 591—604. DOI:10.1111/acps.12961
42. Thompson P.M. et al. Mapping adolescent brain change reveals dynamic wave of accelerated gray matter loss in very early-onset schizophrenia. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2001. Vol. 98, no. 20, pp. 11650—11655. DOI:10.1073/pnas.201243998
43. Fatouros-Bergman H. et al. Meta-analysis of cognitive performance in drug-naïve patients with schizophrenia. *Schizophrenia research*, 2014. Vol. 158, no. 1—3, pp. 156—162. DOI:10.1016/j.schres.2014.06.034
44. Mollon J., Reichenberg A. Cognitive development prior to onset of psychosis. *Psychological Medicine*, 2018. Vol. 48, pp. 392—403. DOI:10.1017/s0033291717001970
45. Murray R.M., Lewis S.W. Is schizophrenia a neurodevelopmental disorder? *British medical journal (Clinical research ed.)*, 1987. Vol. 295, pp. 681—682. DOI:10.1136/bmj.295.6600.681
46. Pantelis C.D. et al. Neuroanatomical abnormalities before and after onset of psychosis: a cross-sectional and longitudinal MRI comparison. *Lancet*, 2003. Vol. 361, no. 9354, pp. 281—288. DOI:10.1016/S0140-6736(03)12323-9
47. Rund B.R. et al. Neurocognition and Duration of Psychosis: A 10-year Follow-up of First-Episode Patients. *Schizophrenia Bulletin*, 2016. Vol. 42, no. 1, pp. 87—95. DOI:10.1093/schbul/sbv083

48. Juola P. et al. Neurocognition as a predictor of outcome in schizophrenia in the Northern Finland Birth Cohort 1966. *Schizophrenia Research: Cognition*, 2015. Vol. 2, no. 3, pp. 113—119. DOI:10.1016/j.scog.2015.07.001
49. Mesholam-Gately R.I. et al. Neurocognition in first-episode schizophrenia: a meta-analytic review. *Neuropsychology*, 2009. Vol. 23, no. 3, pp. 315—336. DOI:10.1037/a0014708
50. Liu C.C. et al. Neurocognitive functioning of subjects with putative pre-psychotic states and early psychosis. *Schizophrenia Research*, 2015. Vol. 164, no. 1—3, pp. 40—46. DOI:10.1016/j.schres.2015.03.006
51. Gur R.C. et al. Neurocognitive growth charting in psychosis spectrum youths. *JAMA Psychiatry*, 2014. Vol. 71, no. 4, pp. 366—374. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2013.4190
52. Menkes M.W. et al. Neuropsychological functioning in early and chronic stages of schizophrenia and psychotic bipolar disorder. *Schizophrenia research*, 2019. Vol. 206, pp. 413—419. DOI:10.1016/j.schres.2018.10.009
53. Seidman L.J. et al. Neuropsychology of the prodrome to psychosis in the NAPLS consortium: relationship to family history and conversion to psychosis. *Archives of general psychiatry*, 2010. Vol. 67, no. 6, pp. 578—588. DOI:10.1001/archgenpsychiatry.2010.66
54. Øie M, Sundet K, Rund BR. Neurocognitive decline in early-onset schizophrenia compared with ADHD and normal controls: Evidence from a 13-year follow-up study. *Schizophrenia Bulletin*, 2010. Vol. 36, no. 3, pp. 557—565. DOI:10.1093/schbul/sbn127
55. Øie M, Sundet K. Neurocognition and functional outcome in early-onset schizophrenia and attention-deficit/hyperactivity disorder: a 13-year follow-up. *Neuropsychology*, 2011. Vol. 25, no. 1, pp. 25—35. DOI:10.1037/a0020855
56. Øie M., Hugdahl K. A 10—13 year follow-up of changes in perception and executive attention in patients with early-onset schizophrenia: A dichotic listening study. *Schizophrenia Research*, 2008. Vol. 106, no. 1, pp. 29—32. DOI:10.1016/j.schres.2007.11.036
57. Bergh S. et al. Predictors and longitudinal course of cognitive functioning in schizophrenia spectrum disorders, 10 years after baseline: The OPUS study. *Schizophrenia Research*, 2016. Vol. 175, no. 1—3, pp. 57—63. DOI:10.1016/J.SCHRES.2016.03.025
58. Rajji T.K., Ismail Z., Mulsant B.H. Age at onset and cognition in schizophrenia: Meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 2009. Vol. 95, no. 4, pp. 286—293. DOI:10.1192/bjp.bp.108.060723
59. Honea R. et al. Regional deficits in brain volume in schizophrenia: a meta-analysis of voxel-based morphometry studies. *American Journal of Psychiatry*, 2005. Vol. 162, no. 12, pp. 2233—2245. DOI:10.1176/appi.ajp.162.12.2233
60. Silverstein M.L., Mavrolefteros G., Close D. Premorbid adjustment and neuropsychological performance in schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, 2002. Vol. 28, no. 1, pp. 157—165. DOI:10.1093/oxfordjournals.schbul.a006918
61. Goghari V.M. et al. Spatial working memory ability in individuals at ultra high risk for psychosis. *Journal of Psychiatric Research*, 2014. Vol. 50, pp. 100—105. DOI:10.1016/j.jpsychires.2013.12.010
62. Osimo E.F. et al. Synaptic loss in schizophrenia: a meta-analysis and systematic review of synaptic protein and mRNA measures. *Molecular psychiatry*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 549—561. DOI:10.1038/s41380-018-0041-5
63. Barder H.E. et al. Ten year neurocognitive trajectories in first-episode psychosis. *Frontiers in human neuroscience*, 2013. Vol. 7, 11 p. DOI:10.3389/fnhum.2013.00643
64. Keefe R.S.E. et al. The Brief Assessment of Cognition in Schizophrenia: reliability, sensitivity, and comparison with a standard neurocognitive battery. *Schizophrenia research*, 2004. Vol. 68, no. 1—2, pp. 283—297. DOI:10.1016/j.schres.2003.09.011
65. Anda L. et al. The Course of Neurocognitive Changes in Acute Psychosis: Relation to Symptomatic Improvement. *PLoS One*, 2016. Vol. 11, no. 12, article ID e0167390, 13 p. DOI:10.1371/journal.pone.0167390
66. Harvey P.D. et al. The course of neuropsychological performance and functional capacity in older patients with schizophrenia: influences of previous history of long-term institutional stay. *Biological psychiatry*, 2010. Vol. 67, no. 10, pp. 933—939. DOI:10.1016/j.biopsych.2010.01.008
67. Schaefer J. et al. The global cognitive impairment in schizophrenia: consistent over decades and around the world. *Schizophrenia research*, 2013. Vol. 150, no. 1, pp. 42—50. DOI:10.1016/j.schres.2013.07.009
68. Nuechterlein K.H. et al. The MATRICS Consensus Cognitive Battery, part 1: test selection, reliability, and validity. *American Journal of Psychiatry*, 2008. Vol. 165, pp. 203—213. DOI:10.1176/appi.ajp.2007.07010042
69. Antonova E. et al. The relationship between brain structure and neurocognition in schizophrenia: a selective review. *Schizophrenia Research*, 2014. Vol. 70, no. 2—3, pp. 117—145. DOI:10.1016/j.schres.2003.12.002
70. Fett A.J. et al. The Relationship between Neurocognition and Social Cognition with Functional Outcomes in Schizophrenia: A Meta-Analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2011. Vol. 35, no. 3, pp. 573—588. DOI:10.1016/j.neubiorev.2010.07.001
71. Torgalsbøen A.K., Mohn C., Rishovd Rund B. Neurocognitive predictors of remission of symptoms and social and role functioning in the early course of first-episode schizophrenia. *Psychiatry research*, 2014. Vol. 216, no. 1, pp. 1—5. DOI:10.1016/j.psychres.2014.01.031

Информация об авторах

Карякина Мария Владимировна, научный сотрудник, Московский НИИ психиатрии — филиал, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3313-1045>, e-mail: karyakina.m@serbsky.ru

Рычкова Ольга Валентиновна, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии, заместитель декана по учебно-методической работе, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); ведущий научный сотрудник, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>, e-mail: rychkovao@bk.ru

Шмуклер Александр Борисович, доктор медицинских наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Московский НИИ психиатрии — филиал, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-9361>, e-mail: shmukler.a@serbsky.ru

Information about the authors

Maria V. Karyakina, Research Associate, Moscow Research Institute of Psychiatry — the Branch of National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3313-1045>, e-mail: karyakina.m@serbsky.ru

Olga V. Rychkova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of clinical psychology and psychotherapy, Deputy Dean for Educational and Methodological Work, Moscow State University of Psychology & Education; Leading Research Associate, National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>, e-mail: rychkovao@bk.ru

Alexander B. Shmukler, Doctor of Medicine, Deputy Research Director, Moscow Research Institute of Psychiatry — the Branch of National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-9361>, e-mail: shmukler.a@serbsky.ru

Получена 29.06.2020

Received 29.06.2020

Принята в печать 09.09.2020

Accepted 09.09.2020

Влияние культурных и религиозных аспектов на восприятие аутизма у детей родителями в странах Африки и Ближнего Востока

Куканов А.А.

*Научно-практический центр Психического здоровья детей и подростков им. Г.Е. Сухаревой Департамента здравоохранения г. Москвы (ГБУЗ НППЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой ДЗМ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-7545>, e-mail: andrej.kukanov@mail.ru*

Статья включает в себя литературный обзор научных работ, посвященных изучению специфических особенностей мотивационно-личностной сферы матерей, имеющих детей с диагнозом «Расстройство аутистического спектра» (РАС), опубликованных в ряде стран Африки и Ближнего Востока. Автором описаны трудности, с которыми сталкиваются матери в процессе обучения и лечения своих аутичных детей в этих регионах мира; приводятся статистические данные распространения аутизма среди детского населения в ЮАР, Саудовской Аравии и Иране; представлены исследования, позволяющие оценить степень влияния религиозных и культурных аспектов на восприятие родителями своего «особенного» ребенка в Израиле и Сомали.

Ключевые слова: аутизм, семья, матери, культурные особенности, религиозные аспекты, Африка, Ближний Восток, Израиль, Сомали.

Для цитаты: Куканов А.А. Влияние культурных и религиозных аспектов на восприятие аутизма у детей родителями в странах Африки и Ближнего Востока [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 20–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100202>

Influence of cultural and religious aspects on the perception of autism in children by parents in Africa and the Middle East

Andrej A. Kukanov

*Scientific and Practical Center of Mental Health of children and adolescents named after G.E. Sukhareva of the Department of Health of Moscow, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-7545>, e-mail: andrej.kukanov@mail.ru*

The article includes a literary review of scientific works devoted to the study of specific features of the motivational and personal sphere of mothers with children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), published in a number of countries in Africa and the Middle East. The author describes the difficulties faced by mothers in the process of education and treatment of their autistic children in these regions of the world; provides statistics on the extension of autism among the child population in South Africa, Saudi Arabia and Iran. The article presents studies assessing the degree of influence of religious and cultural aspects on the parents' perception of their "special" children in Israel and Somalia.

Keywords: autism, family, mothers, cultural characteristics, religious aspects, Africa, Middle East, Israel, Somalia.

For citation: Kukanov A.A. Influence of cultural and religious aspects on the perception of autism in children by parents in Africa and the Middle East. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 20–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100202> (In Russ.).

Введение

В преобладающем большинстве стран Африки и Ближнего Востока не ведется учет и статистика выявления случаев аутизма среди детского населения [3; 9; 10; 13; 20]. Нам удалось найти данные о распространенности РАС лишь в нескольких государствах из этих регионов мира. Так, в ЮАР, при общей численности

населения в 44,5 миллиона человек, аутизм выявлен у 88896 жителей этой страны, причем ежегодно диагностируется порядка 490 новых случаев заболевания [17]. В Саудовской Аравии, согласно статистическим данным Центра науки и техники имени Короля Абдулазиза, примерно у 1 из 180 детей диагностируется РАС [25]. В Иране первое исследование о распространенности РАС, проведенное в 2012 году, сообщило о частоте

6,26 случая на 10 000 детей. Более позднее исследование 2015 года показало, что распространенность достигла значения 95,2 на 10 000 детей [15].

В процессе воспитания «особенного» ребенка семьи сталкиваются с различными проблемами, связанными не только с его психологическим состоянием, но и с трудностями взаимодействия и получения помощи у государственных органов. Так, родители часто отмечали крайне низкий уровень развития государственной системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Например, многие матери жаловались на отсутствие государственных образовательных программ обучения детей с аутизмом в возрасте до 8 лет. Из-за невозможности полноценно подготовить ребенка к обучению в общеобразовательной школе, испытывая большие финансовые трудности, мешающие им отдать своих детей в частные школы, женщины были вынуждены оставлять их дома без возможности получить хоть какое-то образование. Это факт лишь увеличивал чувство безысходности и тяжелого бремени в сознании родителей [6; 11; 12; 19; 22].

Многие вопросы у родителей вызывали и проблемы в здравоохранении, связанные с отсутствием или чрезвычайно малым количеством государственных учреждений, в которых оказывается помощь детям с аутизмом. Семьи часто сталкивались с нехваткой специалистов, владеющих знаниями об особенностях развития детей с ОВЗ [16; 18; 20; 21]. К примеру, матери детей с аутизмом из ЮАР говорили, что они были вынуждены потратить от двух до семи лет для получения точного диагноза для их ребенка. За это время они посещали от 6 до 11 различных специалистов, большинство из которых всячески убеждало их в том, что волноваться не о чем, у их ребенка всего лишь временная задержка развития, которую он перерастет. Затраченное таким образом время лишь увеличивало и без того высокий уровень стресса у членов семьи. Постановка окончательного диагноза позволила родителям не только снизить общее эмоциональное напряжение, но и получить доступ к различным видам государственной помощи [18].

Анализ литературных источников позволил составить представление об общих психологических особенностях матерей, воспитывающих детей с аутизмом, которые характерны для этой категории женщин вне зависимости от региона их проживания (Африка или Ближний Восток). Среди них можно выделить поэтапное принятие факта заболевания своего ребенка [17]; высокий уровень депрессии, тревожности, стресса, чувств подавленности и вины [4; 5; 8; 10; 14], разочарование в собственном родительском опыте [16; 18; 19; 25]; крушение надежд, связанных с будущим ребенка [13; 14; 16; 18]; вынужденную социальную изоляцию и стигматизацию [6; 15; 16; 24; 25]; невозможность реализовать себя в профессиональной сфере [4; 6; 11; 16]. Описанные особенности мотивационно-личностной и эмоциональной сферы совпадают с теми, что были выявлены у матерей из стран Северной Америки и Европы [1; 2].

Ниже представлены два исследования, наилучшим образом описывающих влияние религии (Израиль) и культуры (Сомали) на процесс восприятия родителями не только своего «особенного» ребенка, но и на изменения своей жизни в целом [7; 23].

Восприятие детского аутизма в ортодоксальной общине Израиля

Одним из наглядных примеров влияния религиозных ценностей и порядков на мотивационно-личностную сферу матерей детей с РАС, а также на само восприятие ими этого расстройства развития, может быть описание жизни семей в ультраортодоксальной общине Израиля (Haredi). Эта община насчитывает более 500 тысяч человек, строго придерживающихся принципов еврейского религиозного закона Галахи [23].

Большинство супружеских браков в данной общине заключаются между мужчинами и женщинами в старшем подростковом возрасте в процессе тщательного подбора пар, который учитывает финансовое и социальное положение людей, уровень их здоровья. Наличие психического расстройства в семье является клеймом позора, которое может представлять собой серьезное препятствие для правильного подбора пары [23].

В случае рождения ребенка с особенностями в развитии, членам общины приходится нарушать привычные социальные границы и обращаться за помощью и консультациями к специалистам из «внешнего мира». Согласно наблюдениям, среди матерей-участниц общины отношение к врачам, поставившим диагноз их ребенку, быстро меняется — от восторга и некоторого облегчения до отвращения и безразличия. Используемые специалистами названия заболеваний воспринимались женщинами, как клеймо, которое кладет конец надежде на выздоровление. В связи с этим, матери обращались за советом к раввинам, и в дальнейшем целесообразность проведения любых медицинских процедур обсуждалась с ними в первую очередь. Если раввин советовал не проводить ту или иную процедуру, то родители слушались его совета и не выполняли предписанные врачом рекомендации [23].

Спустя некоторое время, матери начинали замечать, что, возможно, на негативное поведение их аутичных детей может влиять иностранные названия медицинских лекарств, общение с врачами, проходившими обучение и практику в других странах. Причем сами предложенные врачами методы лечения не приводили к каким-либо положительным сдвигам в общем психическом состоянии детей. Это вызывало у женщин лишь больший стресс и сомнения в правильности выбранного пути лечения и обучения ребенка, таким образом, побуждая их искать новые варианты этих действий [23].

Частое участие в религиозных обрядах, молитвах и службах и стало таким спасительным вариантом. Как отмечали сами матери, они искренне верили в то, что

именно молитвы действительно помогают их ребенку. Они замечали, что после них дети, до того момента не говорившие ни слова, пытались что-то четко сказать, как отдельные слова, так и целые предложения. И этот эффект мог длиться до нескольких дней. На этом этапе происходило формирование двойственной системы восприятия болезни, в которой сосуществуют медико-биологические и духовно-религиозные системы отсчета. Эта двойственность пронизывает все аспекты объяснительной системы: этиологию, патофизиологию, лечение и прогноз [23].

Матери все чаще задавались вопросом: почему именно их ребенок был аутистом? Большинство женщин были убеждены, что заболевание их ребенка — это воля Бога, которая слишком глубока для понимания простым человеком. Возможно, их ребенок является новым Мессией, которому суждено стать пророком. Также женщины предполагали, что аутичное поведение детей может быть примером реинкарнации и переселения душ. Неудивительно, что большинство матерей приняли этот позитивный вариант доктрины переселения душ, которая наделяет душу ребенка в предыдущей жизни привилегированным статусом праведника и дает родителям осмысленное обоснование его жизненной миссии. Ребенок вернулся, чтобы исправить незначительный грех, который праведная душа совершила в предыдущем воплощении, таким образом, проложив себе путь в рай, или загладить грехи других [23].

Другой положительной стороной аутизма была вера в чистоту души детей с этим типом отклонения в развитии. Во-первых, из-за тяжелой инвалидности дети освобождаются от соблюдения религиозных заповедей. Поэтому они не способны совершить грех, и их души волей-неволей остаются чистыми. Во-вторых, именно потому, что центральный компонент (мозг) физического тела поврежден, духовные аспекты больного индивидуума менее ограничены. В-третьих, сам специфический внешний облик и конституция тела могли говорить об ангелоподобности детей. Все вышперечисленное способствовало возможности занять уникальное и важное место аутичному ребенку во время общих молитв в синагогах. Зачастую детям давали возможность сказать на своем языке речь, которую должны были истолковывать и переводить специальные служители культа, ведь через «особенных» детей говорят сами духи великих праведников и пророков прошлого, чьи заветы нужно соблюдать неукоснительно [23].

Таким образом, аутизм из одного из самых тяжелых особенностей развития под воздействием религиозных ценностей становится подарком небес, позволяющим лучше понять и осознать заветы пророков, укрепить веру, встать на путь праведного перерождения собственной личности. Ведь даже испытывая большие эмоциональные страдания, матери продолжали верить, что болезнь их ребенка — это возможностью для нравственного исправления, способствующая духовному росту семьи [23].

Взгляд на этиологию аутизма родителями из Сомали

Одним из самых интересных исследований, посвященных изучению влияния культурных аспектов на восприятие отцами и матерями аутизма у их детей, является работа, описывающая жизнь родителей, выходцев из Сомали, проживающих в Канаде [7].

Сомалийцы, живущие в Северной Америке, называют аутизм «Западной болезнью», потому что в сомалийском языке нет слова для обозначения аутизма, и многие считают, что и этой болезни нет в их родной стране. С целью изучения этого заболевания, родители организовали «эпистимическое общество», члены которого считают, что аутизм развивается по причине кишечных бактерий. Сомалийские родители из Торонто утверждают, что особенности питания и медицины в Северной Америке (включая использование консервантов, генетических модификаций и антибиотиков в производстве продуктов питания и здравоохранении) объясняют высокие показатели тяжелой степени аутизма среди детей в их диаспоре. Следует отметить, что у 100% аутичных детей-беженцев из Сомали диагностируется тяжелая степень этого расстройства, сопровождающаяся умственной отсталостью [7].

Согласно представлениям сомалийских родителей, аутизм может возникнуть по нескольким причинам. Во-первых, многие из них считают, что их дети приобрели аутизм, а не родились с ним, и утверждают, что те страдают от регрессивного аутизма, при котором ребенок достигает определенных этапов развития (например, овладения языком), прежде чем начать регрессию в возрасте 18—24 месяцев. Во-вторых, отцы и матери считают, что прививки вызывают аутизм у их детей. В-третьих, дети с аутизмом часто страдают от «сопутствующих заболеваний»: экземы, аллергии, проблем со сном, нарушений желудочно-кишечного тракта и т.д. Поэтому аутизм не является неврологическим заболеванием мозга или набором поведенческих особенностей. Скорее, аутизм проявляется как набор поведенческих состояний, которые включают в себя глубокие биологические нарушения, влияющие на иммунную систему организма, микробиом, метаболическую систему и клеточные функции. Наконец, сомалийцы верят, что их дети могут полностью «выздороветь» от аутизма с помощью правильной терапии, что заставляет их искать альтернативные методы лечения, такие как хелатирование, витаминные добавки и специальные диеты [7].

Многие родители разделяют предположения о том, что аутизм не просто поведенческое или психиатрическое расстройство, а расстройство «всего тела», которое должно лечиться с помощью различных методов, включая детоксикацию, повышение иммунитета, усиление митохондрий, балансировку микробиома и поведенческую терапию. Они позиционируют себя как антагонисты основных подходов к этиологии и терапии аутизма, отчасти потому, что рассматривают аутизм

как приобретенное заболевание, от которого дети могут выздороветь [7].

Сомалийцы утверждают, что аутизм никогда не существовал в Сомали и что сомалийцы, живущие в западных странах, особенно уязвимы к тяжелым формам аутизма, проявляющимся в тяжелых речевых нарушениях, умственной отсталости и агрессивном поведении [7].

Выходцы из Сомали понимают аутизм не как генетическое заболевание. Аутизм для них является результатом воздействия ряда факторов окружающей среды, включающим нехватку витамина D (из-за низкого воздействия солнечного света), трансформации гетерогенности кишечника из-за изменения рациона питания, влияния токсинов окружающей среды, стресса, чрезмерного использования антибиотиков в здравоохранении и производстве продуктов питания, использования кесарева сечения в родах (дети, рожденные подобным образом не приобретают у матерей вагинальных и кишечных микробов, что может привести к трудностям в развитии их иммунной системы) и воздействия вакцин (особенно против кори, паротита и краснухи). Беженцы из африканских стран вынуждены проходить «двойную вакцинацию» из-за трудностей с сохранением документов по предыдущим случаям вакцинации и недоверия западных официальных лиц к медицинской документации. В связи с этим мужчины и женщины прививаются по несколько раз от одной и той же болезни, тем самым получая значительно большие и сильные дозы препаратов, что приводит к сбою в иммунной системе человека [7].

Еще одной возможной причиной столь стремительного развития аутизма у детей могут быть социальные условия, в которых находятся их родители. Большинство сомалийских беженцев в Торонто расселены в многоэтажных комплексах городского гетто и живут в относительной нищете, полагаясь на систему социального обеспечения и плохо оплачиваемую низкоквалифицированную работу. Из-за этих условий жизни сомалийцы верят, что они находятся в экологически опасной ситуации, а также изолированы от источников органической и здоровой пищи [7].

Многие сомалийские матери говорили, что белые женщины способствуют их изоляции, отказываясь помогать им в специализированных пунктах для беженцев. Одна мама упомянула, что стигматизация, которую она испытывает, когда выводит своего ребенка на улицу, усугубляется чувством расовой маргинализации, что заставляет ее чувствовать себя более «чужой». Также большинство родителей заявляли, что сталкиваются с барьерами на пути предоставления им социальных услуг из-за расового неравенства, которое ставит их детей в невыгодное положение на всю жизнь. Например, многие сомалийцы считают, что их систематически исключают из программ раннего вмешательства, а у их детей, не имеющих доступа к терапии раннего вмешательства, чаще развиваются более тяжелые формы аутизма. Многие родители упоминали в

интервью с исследователями, что они верят в возможное «выздоровление» от аутизма, но для этого нужно быть богатым, что делает само выздоровление привилегией [7].

Таким образом, под воздействием культурных и, в некоторой степени, политических аспектов аутизм становится своеобразным оружием в расовой борьбе. Люди, вынужденные бросить свою Родину и отправиться за безопасной жизнью в новый мир, обрекают своих детей на страдания, вызванные дискриминацией их родителей по социальному и расовому признаку, вынужденному потреблению нездоровой и некачественной пищи, загрязненной окружающей средой, «агрессивными» методами медицины. При этом всячески игнорируют тот факт, что преобладающее большинство местных (коренных) жителей ежедневно испытывают те же трудности, что и они.

Заключение

Представленные материалы позволяют нам оценить степень влияния религиозных и культурных аспектов на восприятие аутизма родителями, принадлежащим к различным расам, нациям, культурам и религиозным конфессиям. Можно выделить как различающиеся, так и схожие стороны этого процесса.

Для ортодоксальных евреев аутичный ребенок является воплощением божественности, реинкарнацией великих пророков, неким маяком на пути к просветлению и избавлению от грехов. Он занимает почетное место в социуме. Его слова и поступки — это проявления воли Бога, которые нуждаются лишь в верном понимании. Поэтому такой ребенок является даром свыше, не нуждающимся в лечении и каком-то «исправлении». Для сомалийцев же «особенный» ребенок скорее жертва благ «западного мира», вынужденный страдать за решение его родителей покинуть родную страну. По их мнению, именно социум и условия жизни в «Западном мире» виновны в заражении их изначально здоровых детей аутизмом, а расовая дискриминация, надменное отношение со стороны коренных жителей, недоступность по-настоящему нужных лекарственных препаратов, качественной пищи и воды, «странные» методы вакцинации и лечения лишь усугубляют их состояние здоровья.

Также стоит отметить некое сходство в процессе принятия РАС женщинами разных национальностей. Зачастую матери с подозрением, а в некоторых случаях и с пренебрежением, относятся к специалистам, которые работают с их «особенными» детьми. Это выражается в яром несогласии как с методами диагностирования и лечения, так и с выбранными путями обучения их ребенка. Предложенные варианты воздействия кажутся им чужеродными, далекими от их жизни, культуры и религии, а отсутствие быстрого и заметного результата, некий регресс в психическом состоянии детей, укрепляет их уверенность в ошибочности перво-

начального порыва обратиться за помощью к «чужакам», что побуждает женщин искать иные пути, одобренные именно их микросоциумом.

Исследования, посвященные изучению особенностей психологического состояния детей с аутизмом, их влияния на внутрисемейную систему в целом и остальных членов семьи в частности, только привлекают внимание ученых из развивающихся стран Африки и Ближнего Востока. Чаще всего в медицинской и пси-

хологической работе с этим контингентом пациентов используются данные из европейских и американских научных работ. Но все большее количество специалистов заявляет о том, что в работе с семьями из этих регионов необходимо учитывать их специфические культурные и религиозные аспекты. Наибольшую актуальность этот факт приобретает в связи со стремительной миграцией народов, по причине гуманитарных и политических трудностей в их родных странах.

Литература

1. Куканов А.А. Особенности ценностно-мотивационной сферы родителей детей с различными отклонениями в развитии: Дис. ... канд. психолог. наук. Санкт-Петербург, 2019. 392 с.
2. Куканов А.А., Фанталова Е.Б. Мотивационно-личностная сфера матерей, имеющих детей с аутизмом: Северная Америка и Западная Европа [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 1. С. 128—136. DOI:10.17759/psyedu.2016080112
3. A pilot study of family-based management of behavioral excesses in young Iranian children with autism spectrum disorder / E. Shiri [et al.] // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 47. Article ID 101845. 7 p. DOI:10.1016/j.ajp.2019.101845
4. Alon R. Social support and post-crisis growth among mothers of children with autism spectrum disorder and mothers of children with down syndrome // Research in Developmental Disabilities. 2019. Vol. 90. P. 22—30. DOI:10.1016/j.ridd.2019.04.010
5. Bozkurt G., Uysal G., Düzükaya D.S. Examination of Care Burden and Stress Coping Styles of Parents of Children with Autism Spectrum Disorder // Journal of Pediatric Nursing. 2019. Vol. 47. P. 142—147. DOI:10.1016/j.pedn.2019.05.005
6. Dardas L.A., Ahmad M.M. Quality of life among parents of children with autistic disorder: A sample from the Arab world // Research in Developmental Disabilities. 2014. Vol. 35. № 2. P. 278—287. DOI:10.1016/j.ridd.2013.10.029
7. Decoteau C.L. The “Western disease”: Autism and Somali parents’ embodied health movements // Social Science & Medicine. 2017. Vol. 177. P. 169—176. DOI:10.1016/j.socscimed.2017.01.064
8. Development of Parental Competence Scale in Parents of Children with Autism / F. Mohammadi [et al.] // Journal of Pediatric Nursing. 2020. Vol. 50. P. 77—84. DOI:10.1016/j.pedn.2019.04.006
9. El-Baz F., Ismael N.A., Nour El-Din S.M. Risk factors for autism: An Egyptian study // The Egyptian Journal of Medical Human Genetics. 2011. Vol. 12. № 1. P. 31—38. DOI:10.1016/j.ejmhg.2011.02.011
10. Environmental exposure pathway analysis of trace elements and autism risk in Pakistani children population / Nabghae-Amen [et al.] // Science of the Total Environment. 2020. Vol. 712. Article ID 136471. 10 p. DOI:10.1016/j.scitotenv.2019.136471
11. Erasmus S., Kritzinger A., van der Linde J. Families raising children attending autism-specific government-funded schools in South Africa // Journal of Family Studies. 2019. 17 p. DOI:10.1080/13229400.2019.1676292
12. Eroglu M., Kilic B.G. Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey // Research in Autism Spectrum Disorders. 2020. Vol. 75. Article ID 101572. 7 p. DOI:10.1016/j.rasd.2020.101572
13. Feasibility of parent-mediated behavioural intervention for behavioural problems in children with Autism Spectrum Disorder in Nigeria: a pilot study / M. Bello-Mojeeed [et al.] // Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health. 2016. Vol 10. № 28. 8 p. DOI:10.1186/s13034-016-0117-4
14. Findler L., Jacoby A.K., Gabis L. Subjective happiness among mothers of children with disabilities: The role of stress, attachment, guilt and social support // Research in Developmental Disabilities. 2016. Vol. 55. P. 44—54. DOI:10.1016/j.ridd.2016.03.006
15. Ghanadzade M., Waltz M., Ragi T. The intervention priorities of parents of children with autism spectrum disorders in Iran // Research in Autism Spectrum Disorders. 2018. Vol. 55. P. 14—24. DOI:10.1016/j.rasd.2018.08.002
16. Gobrial E. The Lived Experiences of Mothers of Children with the Autism Spectrum Disorders in Egypt // Social sciences. 2018. Vol. 7. № 8. Article ID 133. 11 p. DOI:10.3390/socsci7080133
17. Kapp L., Brown O. Resilience in Families Adapting to Autism Spectrum Disorder // Journal of Psychology in Africa. 2011. Vol. 21. № 3. P. 459—463. DOI:10.1080/14330237.2011.10820482
18. Mitchell C., Holdt N. The search for a timely diagnosis: Parents’ experiences of their child being diagnosed with an Autistic Spectrum Disorder // Journal of Child & Adolescent Mental Health. 2014. Vol. 26. № 1. P. 49—62. DOI:10.2989/17280583.2013.849606
19. Mothering, fathering, and the regulation of negative and positive emotions in high-functioning preschoolers with autism spectrum disorder / Y. Hirschler-Guttenberg [et al.] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2015. Vol. 56. № 5. P. 530—539. DOI:10.1111/jcpp.12311

20. Parental use of conventional and complementary therapy for autism in Jordan / A.T. Masri [et al.] // *Complementary Therapies in Medicine*. 2020. Vol. 48. Article ID 102275. 6 p. DOI:10.1016/j.ctim.2019.102275
21. Resolution of the child's ASD diagnosis among Arab—Israeli mothers: Associations with maternal sensitivity and wellbeing / S. Dolev [et al.] // *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2016. Vol. 21. P. 73—83. DOI:10.1016/j.rasd.2015.09.004
22. Self-regulated compliance in preschoolers with autism spectrum disorder: The role of temperament and parental disciplinary style / S. Ostfeld-Etzion [et al.] // *Autism*. 2016. Vol. 20. № 7. P. 868—878. DOI:10.1177/1362361315615467
23. Shaked M. The social trajectory of illness: Autism in the ultraorthodox community in Israel // *Social Science & Medicine*. 2005. Vol. 61. № 10. P. 2190—2200. DOI:10.1016/j.socscimed.2005.04.022
24. Sharabi A., Marom-Golan D. Social support, education levels, and parents' involvement: a comparison between mothers and fathers of young children with autism spectrum disorder // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2018. Vol. 38. № 1. P. 54—64. DOI:10.1177/0271121418762511
25. Stigmatization among parents of autism spectrum disorder children in Riyadh, Saudi Arabia / K. Alshaigi [et al.] // *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 2019. Vol. 7. № 3. P. 140—146. DOI:10.1016/j.ijpam.2019.06.003

References

1. Kukanov A.A. Osobennosti tsennostno-motivatsionnoi sfery roditelei detei s razlichnymi otkloneniyami v razvitiy [Features of the value-motivational sphere of parents of children with various developmental disabilities]: Dis. kand. psikholog. nauk. Sankt-Peterburg, 2019. 392 p. (In Russ.).
2. Kukanov A.A., Fantalova E.B. Motivatsionno-lichnostnaya sfera materei, imeyushchikh detei s autizmom: Severnaya Amerika i Zapadnaya Evropa [Elektronnyi resurs] [Motivational and Personality Sphere in Mothers of Autist Children: North America and Western Europe]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2016. Vol. 8, no. 1, pp. 128—136. DOI:10.17759/psyedu.2016080112 (In Russ.).
3. Shiri E. et al. A pilot study of family-based management of behavioral excesses in young Iranian children with autism spectrum disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 47, article ID 101845, 7 p. DOI:10.1016/j.ajp.2019.101845
4. Alon R. Social support and post-crisis growth among mothers of children with autism spectrum disorder and mothers of children with down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 2019. Vol. 90, pp. 22—30. DOI:10.1016/j.ridd.2019.04.010
5. Bozkurt G., Uysal G., Düzkaya D.S. Examination of Care Burden and Stress Coping Styles of Parents of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Pediatric Nursing*, 2019. Vol. 47, pp. 142—147. DOI:10.1016/j.pedn.2019.05.005
6. Dardas L.A., Ahmad M.M. Quality of life among parents of children with autistic disorder: A sample from the Arab world. *Research in Developmental Disabilities*, 2014. Vol. 35, no. 2, pp. 278—287. DOI:10.1016/j.ridd.2013.10.029
7. Decoteau C.L. The “Western disease”: Autism and Somali parents' embodied health movements. *Social Science & Medicine*, 2017. Vol. 177. P. 169—176. DOI:10.1016/j.socscimed.2017.01.064
8. Mohammadi F. et al. Development of Parental Competence Scale in Parents of Children with Autism. *Journal of Pediatric Nursing*, 2020. Vol. 50, pp. 77—84. DOI:10.1016/j.pedn.2019.04.006
9. El-Baz F., Ismael N.A., Nour El-Din S.M. Risk factors for autism: An Egyptian study. *The Egyptian Journal of Medical Human Genetics*, 2011. Vol. 12, no. 1, pp. 31—38. DOI:10.1016/j.ejmhg.2011.02.011
10. Nabgha-e-Amen et al. Environmental exposure pathway analysis of trace elements and autism risk in Pakistani children population. *Science of the Total Environment*, 2020. Vol. 712, article ID 136471, 10 p. DOI:10.1016/j.scitotenv.2019.136471
11. Erasmus S., Kritzinger A., van der Linde J. Families raising children attending autism-specific government-funded schools in South Africa. *Journal of Family Studies*, 2019. 17 p. DOI:10.1080/13229400.2019.1676292
12. Eroglu M., Kilic B.G. Peer bullying among children with autism spectrum disorder in formal education settings: Data from Turkey. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2020. Vol. 75, article ID 101572, 7 p. DOI:10.1016/j.rasd.2020.101572
13. Bello-Mojeed M. et al. Feasibility of parent-mediated behavioural intervention for behavioural problems in children with Autism Spectrum Disorder in Nigeria: a pilot study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2016. Vol 10, no. 28, 8 p. DOI:10.1186/s13034-016-0117-4
14. Findler L., Jacoby A.K., Gabis L. Subjective happiness among mothers of children with disabilities: The role of stress, attachment, guilt and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 2016. Vol. 55, pp. 44—54. DOI:10.1016/j.ridd.2016.03.006
15. Ghanadzade M., Waltz M., Ragi T. The intervention priorities of parents of children with autism spectrum disorders in Iran. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2018. Vol. 55, pp. 14—24. DOI:10.1016/j.rasd.2018.08.002
16. Gobrial E. The Lived Experiences of Mothers of Children with the Autism Spectrum Disorders in Egypt. *Social sciences*, 2018. Vol. 7, no. 8, article ID 133, 11 p. DOI:10.3390/socsci7080133
17. Kapp L., Brown O. Resilience in Families Adapting to Autism Spectrum Disorder. *Journal of Psychology in Africa*, 2011. Vol. 21, no. 3, pp. 459—463. DOI:10.1080/14330237.2011.10820482

18. Mitchell C., Holdt N. The search for a timely diagnosis: Parents' experiences of their child being diagnosed with an Autistic Spectrum Disorder. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 2014. Vol. 26, no. 1, pp. 49—62. DOI:10.2989/17280583.2013.849606
19. Hirschler-Guttenberg Y. et al. Mothering, fathering, and the regulation of negative and positive emotions in high-functioning preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2015. Vol. 56, no. 5, pp. 530—539. DOI:10.1111/jcpp.12311
20. Masri A.T. et al. Parental use of conventional and complementary therapy for autism in Jordan. *Complementary Therapies in Medicine*, 2020. Vol. 48, article ID 102275, 6 p. DOI:10.1016/j.ctim.2019.102275
21. Dolev S. et al. Resolution of the child's ASD diagnosis among Arab—Israeli mothers: Associations with maternal sensitivity and wellbeing. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2016. Vol. 21, pp. 73—83. DOI:10.1016/j.rasd.2015.09.004
22. Ostfeld-Etzion S. et al. Self-regulated compliance in preschoolers with autism spectrum disorder: The role of temperament and parental disciplinary style. *Autism*, 2016. Vol. 20, no. 7, pp. 868—878. DOI:10.1177/1362361315615467
23. Shaked M. The social trajectory of illness: Autism in the ultraorthodox community in Israel. *Social Science & Medicine*, 2005. Vol. 61, no. 10, pp. 2190—2200. DOI:10.1016/j.socscimed.2005.04.022
24. Sharabi A., Marom-Golan D. Social support, education levels, and parents' involvement: a comparison between mothers and fathers of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2018. Vol. 38, no. 1, pp. 54—64. DOI:10.1177/0271121418762511
25. Alshaiji K. et al. Stigmatization among parents of autism spectrum disorder children in Riyadh, Saudi Arabia. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 2019. Vol. 7, no. 3, pp. 140—146. DOI:10.1016/j.ijpam.2019.06.003

Информация об авторах

Куканов Андрей Андреевич, кандидат психологических наук, медицинский психолог, Научно-практический центр Психического здоровья детей и подростков им. Г.Е. Сухаревой Департамента здравоохранения г. Москвы (ГБУЗ НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-7545>, e-mail: andrej.kukanov@mail.ru.

Information about the authors

Andrej A. Kukanov, PhD in Psychology, Medical psychologist, Scientific and Practical Center of Mental Health of children and adolescents named after G. E. Sukhareva of the Department of Health of Moscow, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-7545>, e-mail: andrej.kukanov@mail.ru.

Получена 02.08.2020

Received 02.08.2020

Принята в печать 01.03.2021

Accepted 01.03.2021

Психические нарушения на фоне разных стратегий государственного регулирования противодействия распространению COVID-19

Одинцова М.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Представлен обзор зарубежных исследований психических нарушений в условиях разных стратегий государственного регулирования в противодействии распространению COVID-19. Особый акцент делается на анализе: 1) специфики пандемии в контексте ее влияния на психическое здоровье; 2) стратегий государственного регулирования, направленных на сохранение психического здоровья населения разных стран; 3) пессимистичных и оптимистичных сценариях последствий для психического здоровья населения в зависимости от своеобразия стратегий государственного регулирования. Цель обзора — обобщение имеющихся научных знаний о специфике ситуации COVID-19 и ее воздействии на психическое здоровье населения при разных стратегиях государственного регулирования в противодействии распространению COVID-19.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, психические нарушения, стратегии государственного регулирования.

Для цитаты: *Одинцова М.А.* Психические нарушения на фоне разных стратегий государственного регулирования противодействия распространению COVID-19 [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том.. № 2 С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100203>

Mental disorders against the background of different strategies of government regulation to counter the spread of COVID-19

Maria A. Odintsova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru*

The article includes a literary review of scientific works devoted to the study of specific features of the motivational and personal sphere of mothers with children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), published in a number of countries in Africa and the Middle East. The author describes the difficulties faced by mothers in the process of education and treatment of their autistic children in these regions of the world; provides statistics on the extension of autism among the child population in South Africa, Saudi Arabia and Iran. The article presents studies assessing the degree of influence of religious and cultural aspects on the parents' perception of their "special" children in Israel and Somalia.

Keywords: autism, family, mothers, cultural characteristics, religious aspects, Africa, Middle East, Israel, Somalia.

For citation: *Odintsova M.A.* Mental disorders against the background of different strategies of government regulation to counter the spread of COVID-19. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100203> (In Russ.).

Введение

Масштабные эпидемии и пандемии являются поворотными событиями в связи со значительными социальными, экономическими и психологическими изменениями в жизни общества. Коронавирус, по мнению К. Кохен-Лук, И. Леви (К. Cohen-Louck, I. Levy) — момент, когда река истории меняет направление, что

может привести к лучшим или худшим сценариям [10]. Пессимистичные или оптимистичные сценарии «вирусной современности» [27] рассматриваются в связи с воздействием на психическое здоровье населения разных стран, что обусловлено теми или иными стратегиями сдерживания распространения коронавирусной инфекции на уровне государств [5; 18]. Государственные органы традиционно считаются

ответственными за те нарушения, которые происходят в социуме [7]. Анализ последствий для психического здоровья населения разных стран при неодинаковых стратегиях государственного регулирования, позволит выделить пессимистичные и оптимистичные сценарии развития пандемической ситуации.

Специфика пандемии COVID-19 в контексте влияния на психическое здоровье населения

Необычность, бесконтрольность пандемии подчеркиваются во всех без исключения зарубежных исследованиях. COVID-19 называют «невидимым убийцей» [21]; особым случаем кумулятивного риска [29]; новым типом психотравмы в связи с многослойностью стресса (страхи перед настоящим и будущим; всепроникающие экономические последствия; стресс социальной изоляции) [37]. Подмечается турбулентность (неожиданность, непоследовательность, непредсказуемость и неопределенность) пандемии и ее влияние на возникновение социальных, психологических проблем, возникающих на ее фоне [5]. Вводится новый термин «Viruism», обозначающий виктимизацию перед пандемией в силу высокого уровня социального страха, который приводит к серьезным психическим нарушениям [10]. Ведущей характеристикой пандемии становится ее неопределенность, которая описывается в категориях: 1) «известные неизвестные» и 2) «неизвестные неизвестные» [18]. «Известные неизвестные» — это имеющиеся знания и опыт регулирования рисками глобального масштаба, на основе которых можно предугадать дальнейшее развитие событий, однако существуют данности, которые в текущей ситуации все же являются «неизвестными». С одной стороны можно предсказать ход события на основе известных способов реагирования людей на разных этапах пандемии: тревога, осведомленность, стратегии преодоления и восстановления. С другой — это не может дать полного представления о нарушениях психического здоровья в условиях непредсказуемости. Неопределенность и непредсказуемость — это и есть «неизвестные неизвестные» [18].

Как видим, в большинстве зарубежных исследований пандемии подчеркивается ее потенциально травмирующий характер в силу неопределенности, турбулентности [5], влекущих нарушения физического и психического здоровья, что может отразиться на общем психологическом благополучии общества. В этом плане пандемия COVID-19 становится «полифонической действительностью», в которой мы вынуждены одновременно решать множество «полифонических задач» [3].

Стратегии государственного регулирования, направленные на сохранение психического здоровья населения

Невозможно понять различные реакции на COVID-19 и их последствия для психического здоровья без понимания стратегий государственного регулирования [11].

В исследовании Х. Баниамин и коллег (H. Baniamin et al.) выделены критерии эффективности/неэффективности таких стратегий: 1) профилактические (предотвращение вспышки болезни); 2) смягчающие (контроль за ее распространением) и 3) бездействие. На основе анализа данных о распространении заболевания в первую волну пандемии в разных странах, эти авторы делают вывод, что наиболее эффективными оказались превентивные стратегии. Подчеркивается роль социально-демографического профиля стран (возраст населения), особенности социальных отношений в той или иной культуре, доверие/недоверие правительству, ответственность каждого гражданина и общества в целом либо ее отсутствие — все это в совокупности способно либо предотвратить распространение болезни и сохранить физическое здоровье, либо наоборот способствовать росту заболеваемости [7].

Известно, что физическое здоровье тесно связано с психическим. Еще В.М. Бехтеревым было подмечено, что «психический микроб» (катастрофические эмоции, образы, мысли и т.д.) быстро передающиеся через слова, жесты, мимику, книги, средства массовой информации, оказывается не менее губительным, чем микроб физический [1]. Угрозы для физического здоровья взаимосвязаны с последствиями для психического здоровья, которое становится важным компонентом общественного здоровья [41]. Поэтому особое внимание в исследованиях уделяется психологическим факторам: 1) паника ответственных лиц, которая влечет непоследовательность в стратегиях и способствует распространению паники в обществе [22]; 2) недостаточная забота государства о своих гражданах, отсюда неадекватные оценки ситуации и повышенный уровень страхов и [11; 42]; 4) отстраненность от потребностей общества и принятие авторитарных решений [18]; 5) эмоционально заряженный пессимистичный стиль обращения к населению ответственных лиц [17; 44]; 6) «пугающий призрак» COVID-19, создаваемый СМИ и способствующий психологической травматизации людей [4; 41]. Все это усиливает стресс и создает условия для формирования катастрофической картины мира [5; 20].

Таким образом, пандемия COVID-19 как «полифоническая действительность», подталкивающая к решению множества «полифонических задач» [3], а, следовательно, к активизации полифонического мышления [2], заставляет обратиться к проблематике *надежных* стратегий государственного регулирования в условиях глобальных рисков. Надежные стратегии определяются К. Анселл (С. Ansell) с соавторами как способность ответственных лиц посредством *гибкой адаптации, гибкой модификации и прагматического перенаправления управленческих решений*, поддерживать и реализовывать оптимальные стратегии, направленные на быстрое разрешение проблем, вызванных бурными событиями. В этом определении подчеркивается гибкость в изобретении, комбинировании и преобразовании стратегий в зависимости от изменчивости самой ситуации [5].

Влияние пандемии на психическое здоровье населения в зависимости от стратегий государственного регулирования

В исследованиях, с одной стороны обнаружены негативные последствия пандемии для психического здоровья в связи с объявлением катастрофы, чрезвычайного положения, вынужденной самоизоляцией и дистанцированием; с другой — обозначены серьезные риски при недостаточности предпринимаемых мер. Подмечается, что лица, обладающие большим социальным влиянием, должны особенно внимательно относиться к тому, как их мнения и поведение могут оказывать влияние на общество, какие послы обращены к населению, насколько им удастся мотивировать людей на преодоление данной ситуации, вселять в них надежду и уверенность, либо наоборот усиливать тревогу, страхи и способствовать другим дезадаптивным реакциям [44]. Обратимся к исследованиям, в которых обозначена роль этих факторов.

Например, в Чили в результате объявления катастрофы, введения режима самоизоляции и комендантского часа, а также на фоне общего неблагополучия в обществе до пандемии, ученые прогнозируют рост тревожности и стрессовых расстройств у населения страны [23]. В Индии с введением карантина и жестким ограничением социальных контактов, широко распространились панические реакции, тревога, соматические жалобы, бессонница, усилилось переживание чувства одиночества [19].

В Испании при введении строгого режима изоляции, также выявлены огромные психологические потери. Так, у более трети испанцев был зафиксирован высокий уровень психологического стресса, а избегание как симптоматическая реакция на травматическое событие стало наиболее распространенным среди женщин и молодых испанцев. [30].

В Италии сообщают о высоком уровне тревожности в связи с серьезной угрозой COVID 19, об уязвимости населения перед новостными сводками. Кроме того, показано, что стигма и опыт перенесенной болезни негативно влияют на экзистенциальную сферу итальянцев (на отношение к жизни, стремление к самореализации, поиск смыслов) [16]. Исследование психического здоровья итальянцев после месяца изоляции показало, что у женщин чаще наблюдались симптомы депрессии, беспокойства и нарушения регуляции циркадных ритмов, чем у мужчин. Вербально агрессивное поведение в ответ на стрессовые события, связанные с COVID-19, были положительно связаны с психопатологическими симптомами [24].

В Индонезии в первые два месяца изоляции на фоне «пугающего призрака», создаваемого СМИ, обнаружено четыре различных типа психологических травм: 1) индивидуальная психотравма в результате социальной изоляции; 2) эмоциональная психотравма; 3) психотравма, связанная с индивидуальным насилием; 4) с коллективным насилием. Показано, что 64,3%

респондентов страдали тревогой и депрессией. Отмечено, что неподготовленность правительства Индонезии и запоздалый ответ помешали сдерживанию вируса и успешным попыткам лечения [4], что отразилось на состоянии психического здоровья населения страны.

В Америке обнаружено, что страх перед COVID-19 неравномерно распределен по стране, существуют явные очаги концентрированного страха в густонаселенных местах и с высокой заболеваемостью. Установлено, что страх перед COVID-19 явно связан с симптоматикой депрессии и тревоги [14]. У более трети выборки выявлена депрессия от умеренной до тяжелой, у трети — до очень тяжелой. Обнаружено, что люди с симптомами COVID-19 чаще страдают посттравматическим стрессовым расстройством [32]. Вместе с тем, в другом исследовании доказано, что уровень депрессии и тревоги постепенно снижается в процессе адаптации к новым обстоятельствам, что позитивно отражается на психическом здоровье [31]. Такая разрозненность в исследованиях свидетельствует о том, что в разных штатах были предприняты разные меры сдерживания пандемии (от более строгих до более мягких).

В Японии было объявлено чрезвычайное положение, но без обязательных мер изоляции. Заболевшим приходилось сталкиваться не только со страхом и неуверенностью, но и с переутомлением, дискриминацией и стигматизацией. Отмечено, что такой опыт пострадавших может привести к нарушениям психического здоровья. Кроме того, в общенациональном опросе подавляющее большинство японцев (80,4%) сообщили, что объявление чрезвычайного положения руководством страны было принято слишком поздно [32].

В Австралии стратегии изоляции были быстрыми и решительными по сравнению с другими странами, но правительство реагировало на потребности населения в области психического здоровья медленнее, чем в сфере экономической поддержки. Подмечено, что стремительные действия правительства, с одной стороны, способствовали развитию социального согласия, чувства принадлежности к сплоченному, функциональному обществу. С другой — недостаток заботы о потребностях в сфере психического здоровья, усилили тревогу и депрессию у 30% населения [8].

Во Вьетнаме были быстро приняты превентивные и контролируемые меры по сдерживанию распространения COVID-19, изменившие многие аспекты жизни общества. Студенческие общежития и армейские лагеря были преобразованы в больницы, запущены многочисленные платформы телемедицины, параллельно приняты строгие меры по сдерживанию распространения вредоносной информации в СМИ и социальных сетях. Депрессивная симптоматика и более низкое качество жизни диагностировалось только у людей с подозрением на COVID-19. В целом, отмечается, что страна демонстрирует устойчивость к страху, стрессу и тревоге [26].

Особое внимание исследователей сосредоточено на сравнительном анализе психического здоровья населения Швеции, выбравшей стратегию минимальных ограничений в отличие от других стран. Так, при сравнении схожих групп населения Швеции и Норвегии, был обнаружен более высокий уровень доверия к правительству и органам здравоохранения у шведов, в отличие от норвежцев, даже, несмотря на более высокий уровень смертности в Швеции. Большинство норвежцев отметили негативное влияние изоляции на физическую активность и состояние психики (депрессия, пессимизм) в отличие от шведов. Вместе с тем, жители обеих стран чувствовали себя причастными к происходящему и гордились тем, как они справляются с ситуацией. Результаты показали, что превентивные меры могут успешно применяться как с помощью нормативных актов (Норвегия), так и с помощью рекомендаций, основанных на взаимном доверии между властью и населением (Швеция), что позволяет сохранить психическое здоровье населения двух стран [36]. Сравнение Греции и Швеции [12] показало, что, несмотря на высокий первоначальный уровень тревожности, пандемия не переросла в культурную травму ни в одной из них, даже при высоком уровне смертности в Швеции и большой разницей в доверии к власти, которая отличает эти две страны. Шведская стратегия сдерживания не была сосредоточена на полной изоляции, опиралась на личную ответственность граждан и «коллективный иммунитет». Однако, как отмечается в исследованиях шведской стратегии в сравнении с другими, окончательный вывод о специфике ее влияния на психическое здоровье населения, делать еще рано [12; 28; 36].

Пессимистичный и оптимистичный сценарии развития пандемической ситуации

По свидетельству В. Сандерсон (W. Sanderson) и коллег, кризис COVID-19 вызвал «пандемию психического здоровья» во всем мире [38]. В экстремальном сценарии строгие стратегии изоляции приводят к эмоциональному дистрессу, паническим реакциям [39]; депрессии, тревоге [34]; катастрофизации сознания [20]; иррациональным действиям и нарушениям в поведении [9; 25]; росту числа суицидов [30]; ухудшению здоровья [13]; к ПТСР [32]; в целом к увеличению вероятности массовых психических нарушений [39].

В. Сандерсон и коллеги [38] выделяют наиболее типичные нарушения психического здоровья, зафиксированные в многочисленных исследованиях: страхи; экзистенциальные проблемы (утрата смысла, конфликт ценностей); депрессия; переживание безнадежности, беспомощности; переживания горя в связи с утратами; одиночество; недостаток социальной поддержки; переживание вины, стыда; нереалистичные ожидания, разочарование; клаустрофобия; хронический стресс; конфликты и раздражительность; изменения в пищевых привычках; «зоомусталость» [38].

Обобщенный анализ факторов, способствующих нарушению психического здоровья и обозначенных в зарубежных исследованиях, позволил выделить следующее:

1) биологические факторы (возраст, наличие COVID-19, хронические, в том числе психические заболевания);

2) психосоциальные факторы (страхи, переживание изоляции, отсутствие социальной поддержки, смерть близких и т.п.);

3) материальные трудности (финансовые потери, потеря работы, ограниченные жилищные условия);

4) поведенческие факторы (проявления агрессии, употребление психоактивных веществ и т.д.).

В оптимистичном сценарии развития пандемической ситуации подчеркивается роль личных и коллективных ресурсов для ее преодоления.

Считается, что изоляция необходима для сдерживания распространения коронавируса COVID-19, но эти меры усиливают чувство одиночества, что обозначается в пессимистичном сценарии. Однако, исследование переживаний одиночества М. Лучетти (M. Luchetti) и коллег [40] до вспышки, в конце марта (во время первичной изоляции в некоторых штатах) и в конце апреля (во время изоляции в большинстве штатов), показало, что значительных изменений в переживаниях одиночества нет. Пожилые люди сообщали о меньшем одиночестве в сравнении с более молодыми, но в острой фазе вспышки, их переживания одиночества усиливались, хотя и незначительно. Лица, живущие в одиночестве и люди с хроническими заболеваниями, сообщали, что чувствовали себя более одинокими в начале пандемии, но их переживания не усиливались во время реализации мер социального дистанцирования. Несмотря на некоторое пагубное воздействие изоляции на уязвимых лиц, не наблюдалось значительного усиления одиночества и отмечалось заметное повышение устойчивости в ответ на COVID-19 [40].

В десятидневном исследовании автономии и ее восстановления в первые стресс-напряженные дни пандемии сотрудников одной из организаций в США, показано, что восстановление автономии фиксировалось даже при обострении стресса пандемии. Авторы сделали вывод, что психологическое восстановление может начаться еще до того, как снизится уровень постоянного социального стресса [15].

В Гаити — одной из бедных и нестабильных стран, население достаточно хорошо адаптировалось к пандемии. Этому способствовали прошлый опыт совладания с масштабными стихийными бедствиями, длительная недавняя политическая изоляция страны, что стало буфером против воздействия пандемии. Подмечаются смешанные эмоциональные реакции в начале пандемии, однако эксперты не обеспокоены ее негативным влиянием на психическое здоровье гаитян. Х. Вэкиц и Д. Адуковиц (H. Bakic, D. Ajdukovic) объясняют это тем, что у гаитян сформировано особое видение жизни и стойкость перед стихийными бед-

ствиями, способность творить и творчески перерабатывать страдания, открытость, способность помогать другим, религиозные и духовные убеждения [43]. В исследовании Дж. Блэнк (J. Blanc) также было отмечено, что межличностные ресурсы, доверие, взаимопомощь являются самыми сильными предикторами восстановления после стихийных бедствий [6].

Заключение

Быстрая изменчивость, неопределенность, многозначность, одновременное существование нескольких вариантов мира в одном пространстве, постоянное изменение этих вариантов в непредсказуемом направлении и с неопределенным содержанием — это основные характеристики «вирусной современности», отмеченные многими исследователями. Речь идет о «полифонической действительности», в которой мы вынуждены одновременно решать множество «полифонических задач». В этом плане надежные стратегии государственного регулирования определяются как способность *гибко адаптировать, гибко модифицировать, комбинировать, преобразовывать и внедрять управленческие решения* в зависимости от изменчивости самой ситуации. Надежные, а значит гибкие стратегии государственного регулирования COVID-19, способны сохранить психическое здоровье населения даже в условиях травмирующей «вирусной современности», предотвратить нарушения адаптации людей разного возраста и пола, разного социального статуса и разного типа уязвимости.

Угрозы для физического здоровья взаимосвязаны с последствиями для психического здоровья, которое является важным компонентом общественного здоровья. Особое внимание необходимо уделять психологическим факторам:

1. последовательности в стратегиях регулирования при панике;
2. проявлению заботы государства о своих гражданах;
3. гибкости при принятии решений;
4. солидарности с обществом при принятии важных решений;
5. оптимистичных посылах ответственных лиц при обращении к своим гражданам;
6. замене вредоносной информации в СМИ надежной и научно обоснованной.

«Полифоническая действительность» становится не только внешней проблемой, сколько внутренней, психологической. От того, насколько развиты внутренние ресурсы (стойкость перед стихийными бедствиями, способность творчески перерабатывать негативный опыт, открытость и способность к взаимопомощи, солидарность, гибкость, оптимизм), зависит успешность преодоления пандемии вне зависимости от стратегий государственного регулирования. Однако, в большинстве исследований делается акцент на ее негативных последствиях. Действительно, с одной стороны, неожиданность и внезапность события, стратегии ограничений блокируют активность, но, с другой — при восприятии ситуации «вирусной современности» как вызова, происходит активизация жизненной энергии и успешное решение «полифонических задач».

Литература

1. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 254 с.
2. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 588 с.
3. Рогова С.А. Полифоническое мышление как особый инструмент познания сложной системы [Электронный ресурс] // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 112—116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polifonicheskoe-myshlenie-kak-osobyy-instrument-poznaniya-slozhnoy-sistemy> (дата обращения: 14.04.2021).
4. Abdullah I. COVID-19: Threat and fear in Indonesia // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy. 2020. Vol. 12. № 5. P. 488—490. DOI:10.1037/tra0000878
5. Ansell C., Sørensen E., Torfing J. The COVID-19 pandemic as a game changer for public administration and leadership? The need for robust governance responses to turbulent problems // Public Management Review. 2021. Vol. 23. № 7. P. 949—960. DOI:10.1080/14719037.2020.1820272
6. Bakic H., Ajdukovic D. Stability and change post-disaster: dynamic relations between individual, interpersonal and community resources and psychosocial functioning // European Journal of Psychotraumatology. 2019. Vol. 10. № 1. 13 p. DOI:10.1080/20008198.2019.1614821
7. Baniamin H.M., Rahman M., Hasan M.T. The COVID-19 pandemic: why are some countries coping more successfully than others? // Asia Pacific Journal of Public Administration. 2020. Vol. 42. № 3. P. 153—169. DOI:10.1080/23276665.2020.1784769
8. Berger E., Reupert A. The COVID-19 pandemic in Australia: Lessons learnt // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2020. Vol. 12. № 5. P. 494—496. DOI:10.1037/tra0000722
9. Campbell A.M. An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives // Forensic Science international. 2020. Vol. 2. Article ID 100089. 3 p. DOI:10.1016/j.fsir.2020.100089
10. Cohen-Louck K., Levy I. Viruism: The need for a new term describing COVID-19 impact in context of viral victimization // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2021. Vol. 13. № 1. P. 1—8. DOI:10.1037/tra0000945

11. COVID-19 and the policy sciences: initial reactions and perspectives / C.M. Weible [et al.] // *Policy Sciences*. 2020. Vol. 53. P. 225—241. DOI:10.1007/s11077-020-09381-4
12. Demertzis N., Eyerman R. Covid-19 as cultural trauma // *American Journal of Cultural Sociology*. 2020. № 8. P. 428—450. DOI:10.1057/s41290-020-00112-z
13. Faris D. Coronavirus' looming psychological crisis [Электронный ресурс] // *The Week*. 2020. URL: <https://theweek.com/articles/903343/coronavirus-looming-psychological-crisis> (дата обращения: 14.04.2021).
14. Fitzpatrick K.M., Harris C., Drawve G. Fear of COVID-19 and the mental health consequences in America // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12. № 1. P. 517—521. DOI:10.1037/tra0000924
15. Getting back to the “new normal”: Autonomy restoration during a global pandemic / E.M. Anicich [et al.] // *Journal of Applied Psychology*. 2020. Vol. 105. № 9. P. 931—943. DOI:10.1037/apl0000655
16. Hedonic and eudaimonic well-being during the COVID-19 lockdown in Italy: The role of stigma and appraisals / F.G. Paleari [et al.] // *British Journal of Health Psychology*. 2021. Vol. 26. P. 657—678. DOI:10.1111/bjhp.12508
17. Hidalgo-Tenorio E., Ben tez-Castro M. Trump's populist discourse and affective politics, or on how to move 'the People' through emotion // *Globalisation, Societies and Education*. 2021. 25 p. DOI:10.1080/14767724.2020.1861540
18. Holmberg M., Lundgren B. Framing post-pandemic preparedness: Comparing eight European plans // *Global Public Health*. 2018. Vol. 13. № 1. P. 99—114. DOI:10.1080/17441692.2016.1149202
19. Iqbal N., Dar K.A. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic: Furnishing experiences from India // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12. № 1. P. 533—534. DOI:10.1037/tra0000770
20. Keeling S. Risk, Security, and Uncertainty: Personal Reflections // *Journal of Gerontological Social Work*. 2013. Vol. 56. № 5. P. 383—387. DOI:10.1080/01634372.2013.809299
21. Maarouf M.D., Belghazi T., Maarouf F.E. COVID — 19: A Critical Ontology of the present // *Educational Philosophy and Theory*. 2021. Vol. 53. № 1. P. 71—89. DOI:10.1080/00131857.2020.1757426
22. Maor M., Howlett M. Explaining variations in state COVID-19 responses: psychological, institutional, and strategic factors in governance and public policy-making // *Policy Design and Practice*. 2020. Vol. 3. № 3. P. 228—241. DOI:10.1080/25741292.2020.1824379
23. Mental health and the COVID-19 pandemic in Chile / A. Caqueo-Urizar [et al.] // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12. № 5. P. 521—523. DOI:10.1037/tra0000753
24. Mental health of Italian adults during COVID-19 pandemic / S. Amendola [et al.] // *British Journal of Health Psychology*. 2021. Vol. 26. P. 644—656. DOI:10.1111/bjhp.12502
25. Miller E.D. The COVID-19 Pandemic Crisis: The Loss and Trauma Event of Our Time // *Journal of Loss and Trauma*. 2020. Vol. 25. № 6—7. P. 560—572. DOI:10.1080/15325024.2020.1759217
26. Nguyen T.H.D., Vu D.C. Impacts of the COVID-19 pandemic upon mental health: Perspectives from Vietnam // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12. № 5. P. 480—481. DOI:10.1037/tra0000694
27. Peters M.A., Jandrić P., McLaren P. Viral modernity? epidemics, infodemics, and the 'bioinformational' paradigm // *Educational Philosophy and Theory*. 2020. 24 p. DOI:10.1080/00131857.2020.1744226
28. Pierre J. Nudges against pandemics: Sweden's COVID-19 containment strategy in perspective // *Policy and Society*. 2020. Vol. 39. № 3. P. 478—493. DOI:10.1080/14494035.2020.1783787
29. Prime H., Wade M., Browne D.T. Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic // *American Psychologist*. 2020. Vol. 75. № 5. P. 631—643. DOI:10.1037/amp0000660
30. Rodriguez-Rey R., Garrido-Hernansaiz H., Collado S. Psychological impact of COVID-19 in Spain: Early data report // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12. № 5. P. 550—552. DOI:10.1037/tra0000943
31. Shamblaw A.L., Rumas R.L., Best M.W. Coping during the COVID-19 pandemic: Relations with mental health and quality of life // *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*. 2021. Vol. 62. № 1. P. 92—100. DOI:10.1037/cap0000263
32. Shigemoto Y. Exploring state-level variabilities between perceived community resilience and posttraumatic stress symptoms during the COVID-19 pandemic: Multilevel modeling approach // *Traumatology*. 2021. Vol. 27. № 1. P. 98—106. DOI:10.1037/trm0000303
33. Shigemura J., Kurosawa M. Mental health impact of the COVID-19 pandemic in Japan // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12. № 5. P. 478—479. DOI:10.1037/tra0000803
34. Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China / Y. Wang [et al.] // *Psychology, Health & Medicine*. 2021. Vol. 26. № 1. P. 13—22. DOI:10.1080/13548506.2020.1746817
35. Suicide Mortality and Coronavirus Disease 2019—A Perfect Storm? / M.A. Reger [et al.] // *JAMA Psychiatry*. 2020. Vol. 77. № 11. P. 1093—1094. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2020.1060
36. The COVID-19 pandemic in Norway and Sweden — threats, trust, and impact on daily life: a comparative survey / L.M. Helsingen [et al.] // *BMC Public Health*. 2020. Vol. 20. Article ID 1597. 10 p. DOI:10.1186/s12889-020-09615-3

37. The effects of COVID-19 and collective identity trauma (intersectional discrimination) on social status and well-being / I.A. Kira [et al.] // *Traumatology*. 2020. Vol. 27. № 1. P. 29—39. DOI:10.1037/trm0000289
38. The Nature and Treatment of Pandemic-Related Psychological Distress / W.C. Sanderson [et al.] // *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2020. Vol. 50. P. 251—263. DOI:10.1007/s10879-020-09463-7
39. The psychological impact of COVID-19 in Canada: Effects of social isolation during the initial response / L.A. Best [et al.] // *Canadian Psychology*. 2021. Vol. 62. № 1. P. 143—154. DOI:10.1037/cap0000254
40. The trajectory of loneliness in response to COVID-19 / M. Luchetti [et al.] // *American Psychologist*. 2020. Vol. 75. № 7. P. 897—908. DOI:10.1037/amp0000690
41. Trauma-informed responses in addressing public mental health consequences of the COVID-19 pandemic: position paper of the European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS) / J.D. Javakhishvili [et al.] // *European Journal of Psychotraumatology*. 2020. Vol. 11. № 1. Article ID 1780782. 8 p. DOI:10.1080/20008198.2020.1780782
42. *Wardman J.K.* Recalibrating pandemic risk leadership: Thirteen crisis ready strategies for COVID-19 // *Journal of Risk Research*. 2020. Vol. 23. № 7—8. P. 1092—1120. DOI:10.1080/13669877.2020.1842989
43. What the world could learn from the Haitian resilience while managing COVID-19 / J. Blanc [et al.] // *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2020. Vol. 12. № 6. P. 569—571. DOI:10.1037/tra0000903
44. *Zhu P., Zheng Y.* Constructivist Retelling of the Epic of Gilgamesh: Implications for the COVID-19 Pandemic // *Journal of Constructivist Psychology*. 2020. 10 p. DOI:10.1080/10720537.2020.1786867

References

1. Bekhterev V.M. Vnushenie i ego rol' v obshchestvennoi zhizni [Suggestion and its role in public life]. Sankt-Peterburg: Piter, 2001. 254 p. (In Russ.).
2. Zinchenko V.P. Soznanie i tvorcheskii akt [Consciousness and creative act]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010. 588 p. (In Russ.).
3. Rogova S.A. Polifonicheskoe myshlenie kak osobyi instrument poznaniya slozhnoi sistemy [Elektronnyi resurs] [Polyphonic thinking as a special tool for cognition of a complex system]. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo = [Izvestiya PSPU named after V. G. Belinsky]*, 2012. Vol. 27, pp. 112—116. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polifonicheskoe-myshlenie-kak-osobyi-instrument-poznaniya-slozhnoy-sistemy> (Accessed 14.04.2021). (In Russ.).
4. Abdullah I. COVID-19: Threat and fear in Indonesia. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 5, pp. 488—490. DOI:10.1037/tra0000878
5. Ansell C., Sørensen E., Torfing J. The COVID-19 pandemic as a game changer for public administration and leadership? The need for robust governance responses to turbulent problems. *Public Management Review*, 2020. Vol. 23, no. 7, pp. 949—960. DOI:10.1080/14719037.2020.1820272
6. Bakic H., Ajdukovic D. Stability and change post-disaster: dynamic relations between individual, interpersonal and community resources and psychosocial functioning. *European Journal of Psychotraumatology*, 2019. Vol. 10, no. 1, 13 p. DOI:10.1080/20008198.2019.1614821
7. Baniamin H.M., Rahman M., Hasan M.T. The COVID-19 pandemic: why are some countries coping more successfully than others? *Asia Pacific Journal of Public Administration*, 2020. Vol. 42, no. 3, pp. 153—169. DOI:10.1080/23276665.2020.1784769
8. Berger E., Reupert A. The COVID-19 pandemic in Australia: Lessons learnt. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 5, pp. 494—496. DOI:10.1037/tra0000722
9. Campbell A.M. An increasing risk of family violence during the Covid-19 pandemic: Strengthening community collaborations to save lives. *Forensic Science international*, 2020. Vol. 2, article ID 100089, 3 p. DOI:10.1016/j.fsir.2020.100089
10. Cohen-Louck K., Levy I. Viruism: The need for a new term describing COVID-19 impact in context of viral victimization. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 1—8. DOI:10.1037/tra0000945
11. Weible C.M. et al. COVID-19 and the policy sciences: initial reactions and perspectives. *Policy Sciences*, 2020. Vol. 53, pp. 225—241. DOI:10.1007/s11077-020-09381-4
12. Demertzis N., Eyerman R. Covid-19 as cultural trauma. *American Journal of Cultural Sociology*, 2020, no. 8, pp. 428—450. DOI:10.1057/s41290-020-00112-z
13. Faris D. Coronavirus' looming psychological crisis [Elektronnyi resurs]. *The Week*, 2020. URL: <https://theweek.com/articles/903343/coronavirus-looming-psychological-crisis> (Accessed 14.04.2021).
14. Fitzpatrick K.M., Harris C., Drawve G. Fear of COVID-19 and the mental health consequences in America. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 517—521. DOI:10.1037/tra0000924
15. Anicich E.M. et al. Getting back to the “new normal”: Autonomy restoration during a global pandemic. *Journal of Applied Psychology*, 2020. Vol. 105, no. 9, pp. 931—943. DOI:10.1037/apl0000655
16. Paleari F.G. et al. Hedonic and eudaimonic well-being during the COVID-19 lockdown in Italy: The role of stigma and appraisals. *British Journal of Health Psychology*, 2021. Vol. 26, pp. 657—678. DOI:10.1111/bjhp.12508

17. Hidalgo-Tenorio E., Benítez-Castro M. Trump's populist discourse and affective politics, or on how to move 'the People' through emotion. *Globalisation, Societies and Education*, 2021. 25 p. DOI:10.1080/14767724.2020.1861540
18. Holmberg M., Lundgren B. Framing post-pandemic preparedness: Comparing eight European plans. *Global Public Health*, 2018. Vol. 13, no. 1, pp. 99—114. DOI:10.1080/17441692.2016.1149202
19. Iqbal N., Dar K.A. Coronavirus disease (COVID-19) pandemic: Furnishing experiences from India. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 1, pp. 533—534. DOI:10.1037/tra0000770
20. Keeling S. Risk, Security, and Uncertainty: Personal Reflections. *Journal of Gerontological Social Work*, 2013. Vol. 56, no. 5, pp. 383—387. DOI:10.1080/01634372.2013.809299
21. Maarouf M.D., Belghazi T., Maarouf F.E. COVID — 19: A Critical Ontology of the present. *Educational Philosophy and Theory*, 2021. Vol. 53, no. 1, pp. 71—89. DOI:10.1080/00131857.2020.1757426
22. Maor M., Howlett M. Explaining variations in state COVID-19 responses: psychological, institutional, and strategic factors in governance and public policy-making. *Policy Design and Practice*, 2020. Vol. 3, no. 3, pp. 228—241. DOI:10.1080/025741292.2020.1824379
23. Caqueo-Urizar A. et al. Mental health and the COVID-19 pandemic in Chile. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 5, pp. 521—523. DOI:10.1037/tra0000753
24. Amendola S. et al. Mental health of Italian adults during COVID-19 pandemic. *British Journal of Health Psychology*, 2021. Vol. 26, pp. 644—656. DOI:10.1111/bjhp.12502
25. Miller E.D. The COVID-19 Pandemic Crisis: The Loss and Trauma Event of Our Time. *Journal of Loss and Trauma*, 2020. Vol. 25, no. 6—7, pp. 560—572. DOI:10.1080/15325024.2020.1759217
26. Nguyen T.H.D., Vu D.C. Impacts of the COVID-19 pandemic upon mental health: Perspectives from Vietnam. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 5, pp. 480—481. DOI:10.1037/tra0000694
27. Peters M.A., Jandrić P., McLaren P. Viral modernity? epidemics, infodemics, and the 'bioinformational' paradigm. *Educational Philosophy and Theory*, 2020. 24 p. DOI:10.1080/00131857.2020.1744226
28. Pierre J. Nudges against pandemics: Sweden's COVID-19 containment strategy in perspective. *Policy and Society*, 2020. Vol. 39, no. 3, pp. 478—493. DOI:10.1080/14494035.2020.1783787
29. Prime H., Wade M., Browne D.T. Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 2020. Vol. 75, no. 5, pp. 631—643. DOI:10.1037/amp0000660
30. Rodríguez-Rey R., Garrido-Hernansaiz H., Collado S. Psychological impact of COVID-19 in Spain: Early data report. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 5, pp. 550—552. DOI:10.1037/tra0000943
31. Shamblaw A.L., Rumas R.L., Best M.W. Coping during the COVID-19 pandemic: Relations with mental health and quality of life. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 2021. Vol. 62, no. 1, pp. 92—100. DOI:10.1037/cap0000263
32. Shigemoto Y. Exploring state-level variabilities between perceived community resilience and posttraumatic stress symptoms during the COVID-19 pandemic: Multilevel modeling approach. *Traumatology*, 2021. Vol. 27, no. 1, pp. 98—106. DOI:10.1037/trm0000303
33. Shigemura J., Kurosawa M. Mental health impact of the COVID-19 pandemic in Japan. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 5, pp. 478—479. DOI:10.1037/tra0000803
34. Wang Y. et al. Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychology, Health & Medicine*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 13—22. DOI:10.1080/013548506.2020.1746817
35. Reger M.A. et al. Suicide Mortality and Coronavirus Disease 2019—A Perfect Storm? *JAMA Psychiatry*, 2020. Vol. 77, no. 11, pp. 1093—1094. DOI:10.1001/jamapsychiatry.2020.1060
36. Helsing L.M. et al. The COVID-19 pandemic in Norway and Sweden — threats, trust, and impact on daily life: a comparative survey. *BMC Public Health*, 2020. Vol. 20, article ID 1597, 10 p. DOI:10.1186/s12889-020-09615-3
37. Kira I.A. et al. The effects of COVID-19 and collective identity trauma (intersectional discrimination) on social status and well-being. *Traumatology*, 2020. Vol. 27, no. 1, pp. 29—39. DOI:10.1037/trm0000289
38. Sanderson W.C. et al. The Nature and Treatment of Pandemic-Related Psychological Distress. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 2020. Vol. 50, pp. 251—263. DOI:10.1007/s10879-020-09463-7
39. Best L.A. et al. The psychological impact of COVID-19 in Canada: Effects of social isolation during the initial response. *Canadian Psychology*, 2021. Vol. 62, no. 1, pp. 143—154. DOI:10.1037/cap0000254
40. Luchetti M. et al. The trajectory of loneliness in response to COVID-19. *American Psychologist*, 2020. Vol. 75, no. 7, pp. 897—908. DOI:10.1037/amp0000690
41. Javakhishvili J.D. et al. Trauma-informed responses in addressing public mental health consequences of the COVID-19 pandemic: position paper of the European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS). *European Journal of Psychotraumatology*, 2020. Vol. 11, no. 1, article ID 1780782, 8 p. DOI:10.1080/20008198.2020.1780782
42. Wardman J.K. Recalibrating pandemic risk leadership: Thirteen crisis ready strategies for COVID-19. *Journal of Risk Research*, 2020. Vol. 23, no. 7—8, pp. 1092—1120. DOI:10.1080/13669877.2020.1842989

43. Blanc J. et al. What the world could learn from the Haitian resilience while managing COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 2020. Vol. 12, no. 6, pp. 569—571. DOI:10.1037/tra0000903

44. Zhu P., Zheng Y. Constructivist Retelling of the Epic of Gilgamesh: Implications for the COVID-19 Pandemic. *Journal of Constructivist Psychology*, 2020. 10 p. DOI:10.1080/10720537.2020.1786867

Информация об авторах

Одинцова Мария Антоновна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Information about the authors

Maria A. Odintsova, PhD in Psychology, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distant Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Получена 01.02.2021

Received 01.02.2021

Принята в печать 29.03.2021

Accepted 29.03.2021

Критический анализ использования виртуальных технологий в клинической психологии в Европе (по содержанию журнала «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking»)

Майтнер Л.

*Международная школа менеджмента, Университет Дортмунда, г. Кельн, Германия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-1890>, e-mail: lothar.meitner@yahoo.com*

Селиванов В.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>, e-mail: vvsel@list.ru*

Рассмотрено использование технологий виртуальной реальности (ВР) в клинической психологии в Европе. Проанализированы более 37 номеров журнала «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking» («Киберпсихология, поведение и социальные сети»), имеющего импакт-фактор 2,3, статьи в котором отражают как кибер-, так и клиничко-психологическую направленность. Использовался «метод ключевых слов» для анализа текста, который понимается как поиск типичных терминов, которые обозначают критерий или заменяют его. Затем ключевое слово «виртуальная реальность» соотносилось прежде всего с типами расстройств в клинической психологии классификации группы F (по МКБ-10). Темы «виртуальная реальность» и «клиническая психология» являются наиболее часто обсуждаемыми темами в области проблемной зоны «киберпсихология». По данным проведенного исследования, возможные применения виртуальной реальности в области клинической психологии по существу ограничиваются тремя расстройствами: тревожные расстройства, депрессия, аутизм. В публикациях специалистов общей психологии термин «виртуальная реальность» не упоминается, что указывает, на второстепенность этой темы для данной области знания.

Ключевые слова: виртуальная реальность, клиническая психология, тревожные расстройства, депрессия, аутизм.

Финансирование. Работа выполнена в рамках госзадания Министерства просвещения РФ (2020—2022) № 730000Ф.99.1.БВ09АА00006, по теме: «Влияние технологий виртуальной реальности высшего уровня на психическое развитие в юношеском возрасте».

Для цитаты: Майтнер Л., Селиванов В.В. Критический анализ использования виртуальных технологий в клинической психологии в Европе (по содержанию журнала «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 36—43. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021000001>

Critical analysis of the use of virtual technologies in clinical psychology in Europe (based on the content of the journal “Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”)

Lothar Meitner

*Rheinische Fachhochschule in Köln, International School of Management — University of Applied Sciences,
Dortmund, Germany
<https://orcid.org/0000-0002-8920-1890>, e-mail: lothar.meitner@yahoo.com*

Vladimir V. Selivanov

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>, e-mail: vvsel@list.ru*

The work is aimed at examining the use of virtual reality (VR) technologies in clinical psychology in Europe. More than 37 issues of the journal “Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” with impact factor 2.3 were analyzed, and the articles reflect both cyber and clinical and psychological orientation. The “keyword method” was used to analyze the text, which is understood as a search for typical terms that designate a criterion or replace it. Then the keyword “virtual reality” was associated primarily with the types of disorders in clinical psychology of the classification of group F (according to ICD-10). The topics “virtual reality” and “clinical psychology” are the most

frequently discussed topics in the field of the problem area "cyberpsychology". According to the study, the possible applications of virtual reality in the field of clinical psychology are essentially limited to three disorders: anxiety disorders, depression, and autism. According to publications of specialists in general psychology, the term "virtual reality" is not mentioned, which shows that this topic is of secondary importance.

Keywords: virtual reality, clinical psychology, anxiety disorders, depression, autism.

Funding. The work was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (2020—2022) №730000Ф.99.1.БВ09АА00006, the project "Influence of high-level virtual reality technologies on mental development in adolescence".

For citation: Meitner L., Selivanov V.V. Critical analysis of the use of virtual technologies in clinical psychology in Europe (based on the content of the journal "Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking". *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 36—43. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021000001> (In Russ.).

Введение

Со времени изобретения прототипа виртуального шлема (видеошлема) Иваном Сазерлендом (Ivan Sutherland) в 1966 году, его идеи о создании «вымышленных» или виртуальных миров, а также использования термина «виртуальная реальность» (VR) в программировании Джароном Ланье (Jaron Lanier) в 1989 году, это понятие имеет много смыслов: от работы в Интернете до создания иммерсивных 3-D информационных сред с помощью сложных технических приспособлений — шлемов виртуальной реальности, комнат, сенсоров, трекеров, гироскопов, сервокостюмов и проч. Целесообразно выделять три основных уровня VR. 1. Первичный — это искусственная реальность, созданная человеком без электронных носителей и программных средств. Сюда относятся традиционные произведения искусства: литературы, живописи, архитектуры и т.п. Содержанием этого уровня VR выступают также мифология, сказки, былины — все произведения, которые в большей мере являются продуктом деятельности воображения человека и не существуют в реальности (например, миры гоблинов, орков и проч.). На этом уровне расположены и измененные состояния сознания (при психотических расстройствах, при наркотическом или алкогольном опьянении, во время гипнотического транса) и их продукт — система нереальных (или сильно искаженных) образов и мыслей субъекта. 2. Вторичный — это искусственная реальность, созданная человеком с использованием электронных носителей и программных средств, с невысокой степенью выраженности интерактивности и анимации. Это уже типично информационные миры и среды: интернет, программное обеспечение персонального компьютера и др. 3. Высший — это искусственная информационная реальность, созданная с целью максимального приближения к обычной реальности с помощью электронных носителей, специальных программных и технических средств, отличающаяся высокой анимацией и интерактивностью [4; 5; 8; 9; 10]. Под высшим уровнем VR нами понимается тот, который имеет четыре характеристики: 1) создание средствами программирования трехмерных изображений объектов; 2) возможность анимации (придание действий объектам

и самому пользователю); 3) интерактивность (изменение виртуальной сцены в ответ на повороты головы или движение человека); 4) создание средствами программирования эффекта присутствия (presence) (ощущение человеком иллюзии содействия в искусственно созданной информационной реальности с предметами и/или субъектами). VR выступает особой, отдельной, информационной реальностью, которая призвана моделировать обычную реальность. В зависимости от целей исследователя в виртуальную среду вносятся соответствующие свойства, это предопределяет степень насыщенности VR, но, конечно, она полностью не воспроизводит параметры реального мира.

При анализе содержания журнала «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking» учитывалось содержание прежде всего 2 и 3 уровней VR.

В нашей стране средства VR различных уровней используются в образовании, например, при повышении онлайн обучения [1], для повышения учебной мотивации [2], в бизнесе, в тренинговой работе и др. В Европе и США использование технологий VR активно осуществляется в психотерапевтической практике, в психологическом консультировании и психокоррекции. В частности, в 2008 году в Брюсселе (Бельгия) создана Международная Ассоциация Кибертерапии и Реабилитации, издающая свой журнал — CyberTherapy & Rehabilitation (<http://vrphobia.eu/publications/cybertherapy-rehabilitation-magazine>). Члены этой ассоциации способствуют созданию, реализации и пропаганде новых технологий VR в клинической практике. Методы VR в психотерапии рассматриваются в качестве дополнительных к традиционным. К сожалению, в нашей стране технологии VR в психокоррекционной и реабилитационной практике используются крайне слабо.

Сегодня существуют исследования (в основном зарубежные), свидетельствующие, что виртуальная терапия особенно эффективна в преодолении или редукции страхов, тревог, фобий [3; 5; 11; 13]. Это относится к фобиям перед полетами на самолете, к страхам высоты, закрытых пространств, насекомых, грома, к социальным фобиям (боязнь наблюдения со стороны, оценки со стороны других людей). Наиболее эффективны такие программы с использованием ава-

таров (объекта в ВР, с которым себя идентифицирует клиент и им управляет) [11; 12].

Целью статьи является определение, насколько виртуальная реальность сегодня используется клинической психологией, выступает ее компонентом. Одной из значимых задач работы выступает рассмотрение наиболее используемых сфер применения виртуальной реальности в клинической психологии в Европе. Специально подчеркнем, что прямой целью работы не было рассмотрение преимуществ и недостатков применения виртуальной реальности в клинической психологии и психотерапии (потому что эффективность данных технологий доказана в каждой анализируемой публикации). Критический анализ осуществлен по отношению к количественным, формальным показателям использования технологий ВР в ведущем европейском, специальном журнале, посвященном киберпсихологии, в сопоставлении с журналом по общей психологии.

Методы исследования

Основным методом исследования являлся логический анализ семантики научных статей по теме (взаимосвязи психологии виртуальной реальности с проблемным полем клинической психологии). Кроме того использовался контент-анализ и метод микро семантического анализа текстов.

Для обеспечения объективного отбора текстов, отражающих применение технологий виртуальной реальности в области клинической психологии, ограниченного тремя расстройствами: тревожность, депрессия, аутизм, использовалась авторская технология.

Методически эта технология построена таким образом, что были сформированы три группы текстов, каждая группа представляла собой ключевое слово. Затем тексты были последовательно пронумерованы, и числа также были записаны на отдельном листе бумаги. Если в тексте встречается несколько ключевых слов, то этот текст сохранялся в каждой из этих групп.

Затем заметки, которые были помечены соответствующим номером текста, были помещены в три стопки, соответствующие каждой группе расстройств. Затем из каждой стопки были извлечены пронумерованные листы бумаги, которые обозначают текст, который будет обсуждаться ниже. Таким образом, отбор осуществлялся по принципу случайности, что позволило создать репрезентативную выборку.

Результаты

«Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking» («Киберпсихология, поведение и социальные сети») является официальным журналом Международной ассоциации киберпсихологии, тренинга и реабилитации (iACToR — International Association of CyberPsychology,

Training & Rehabilitation (Международная ассоциация киберпсихологии, обучения и реабилитации)). Это ведущий рецензируемый журнал в области изучения социального, поведенческого и психологического влияния современных цифровых сред, в том числе: Twitter, Facebook, а также онлайн-игр и электронной коммерции. Более 20 лет сотрудники журнала занимаются исследованиями социальных сетей и виртуальной реальности. Журнал высоко ценится как авторитетный источник в этой области, его содержание известно своими актуальными статьями и глубокими исследовательскими работами, в которых отражается влияние — как позитивное, так и негативное — цифровых технологий на психику, поведение человека и общества в целом.

Проблемные области, которые освещаются в издании таковы: социальное взаимодействие в Facebook, Twitter, YouTube и др.; поведение в виртуальных сообществах и блогах; поведение, связанное с использованием мобильных технологий; компьютерные игры и гайминг; электронная коммерция и интернет-магазины (e-Commerce); электронное здравоохранение (e-Health); интернет-аддикция; кибербуллинг; эпидемиологические исследования использования и поведения в Интернете; зависимость от киберпорно; онлайн-терапия и реабилитация; дополненная реальность.

Журнал выходит ежемесячно и адресован психологам, социологам, психотерапевтам, исследователям и другим специалистам, занимающимся вопросами киберпсихологии и виртуальной реальности.

Все выпуски журнала с января 2018 по декабрь 2020 были проверены на частоту использования ключевых слов, связанных с ВР [6]. На следующем этапе были выбраны 25 наиболее часто упоминаемых ключевых слов. На гистограмме показаны ключевые слова, использованные в текстах журнала за 2018 года (рис. 1).

В 2018 году наиболее часто встречающимися словами были: фейсбук, социальные медиа, подростки, киберзапугивание, видео игры, виртуальная реальность, аддикция, киберпреступность, кибервиктимизация, душевное здоровье, онлайн-свидание, проблемное использование Интернета, социальное сравнение, сайт социальной сети, благополучие, изображение тела, депрессия, расстройства пищевого поведения, счастье, Интернет, интернет-игровое расстройство, воспитание, надежность, смартфон, сайты социальных сетей.

В 2019 году наиболее часто встречающимися словами являлись: виртуальная реальность, социальные медиа, киберзапугивание, фейсбук, юность, самооценка, социальная сеть, дополненная реальность, гендер, инстаграм, интернет-аддикция, интернет-игровое расстройство, присутствие, серьезные игры, твиттер, виртуальная реальность в экспозиционной терапии, подростки, аффект, подтверждающий факторный анализ, авторитет, депрессия, внутренние эмоции, взаимодействие человека с компьютером, иммерсия (погружение), иммерсивное поведение.

Радикально меняется ситуация с использованием термина «виртуальная реальность» в 2020, ушедшем году (см. рис. 2).

В 2020 году наиболее часто встречающимися словами были: виртуальная реальность, социальные медиа, подростки, инстаграм, цифровые медиа, гендер, физическая активность, серьезные игры, смартфон, видео игры, тревога привязанности, аутизм, расстройство аутистического спектра, неудовлетворенность телом, поведение ребенка, дети, классные комнаты, студенты, общение, covid—19, киберзапугивание, депрессия, раннее детство, образование, регулирование эмоций. Если взять среднее использования терминов за все три года, то термин «виртуальная реальность оказывается на первом месте.

В 2018—2020 годах в целом наиболее часто встречающимися словами были следующие: виртуальная реальность, социальные медиа, киберзапугивание, фейсбук, подростки, пол, инстаграм, интернет-игровое расстройство, душевное здоровье, самооценка, юность, депрессия, онлайн-свидание, проблемное использование Интернета, смартфон, социальные сети, видео игры, благополучие, кибервиктимизация, Интернет, самопрезентация, серьезные игры, социальное сравнение, социальная сеть, социальная поддержка [6].

Таким образом, мы выяснили, что ключевое слово «виртуальная реальность» упоминалось наиболее часто, причем частота упоминания постоянно увеличивалась в последние три года. В 2018 году это ключевое слово все еще находилось на 5-м месте, а в 2019 и 2020 на 1-м месте. Это показывает, что увеличился интерес исследователей к технологиям виртуальной реальности.

В общей сложности 55 статей из общего количества текстов, опубликованных в период с января 2018 года по декабрь 2020 года, посвящены теме «виртуальной реальности». Из этих статей 53% (29 текстов статей) касаются ключевых слов МКБ-10, содержат понятия диагнозов клинической психологии [6].

При анализе упоминания диагнозов МКБ-10 в статьях, посвященных виртуальной реальности, обнаружено, что особенно часто встречаются три ключевых слова: тревожные расстройства; депрессия; аутизм.

Теперь интересно выяснить, каким образом эти три ключевых слова конкретно связаны с технологией виртуальной реальности

Для этого необходимо использовать 29 текстов статей (где ВР связана с МКБ-10) и подвергнуть их тща-

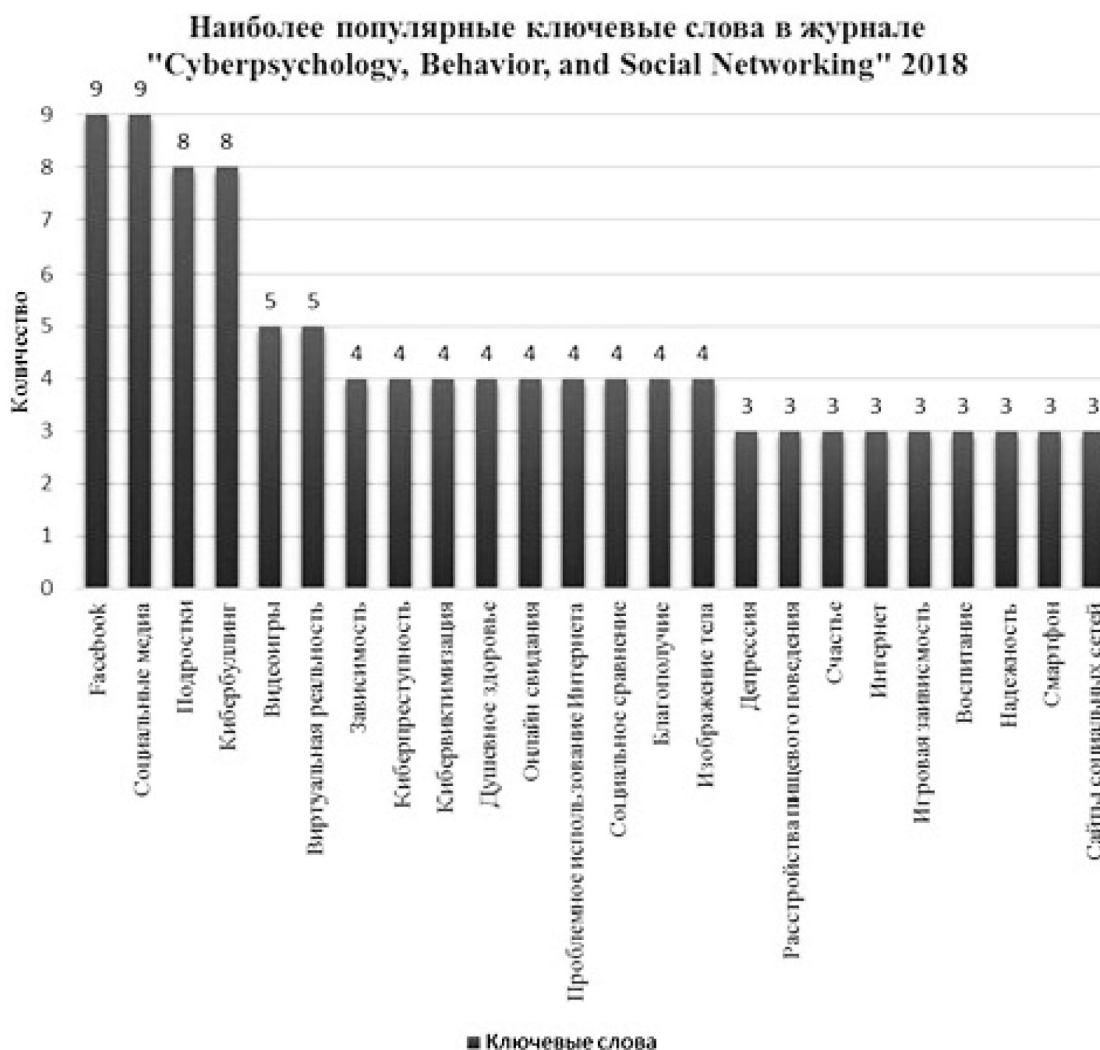


Рис. 1. Гистограмма ключевых слов 2018 года

тельному содержательному анализу. Здесь важно отметить, что эти ключевые слова иногда встречаются вместе в нескольких текстах, то есть тексты не могут быть четко отнесены к одному ключевому слову.

Объективность отбора текстов, отражающих использование ВР в клинической психологии обеспечивалась специальной процедурой, описанной выше. В целом, отбор осуществлялся случайным образом, что обеспечило репрезентативность выборки.

Эта репрезентативная выборка состоит из трех групп текстов. Формальная структура всех трех групп текстов соответствует установленной макроструктуре для эмпирических журнальных статей, которая отражена в термине «AIMRaD». Каждый текст из любой из 3-х групп имеет идентичное разделение или последовательность по содержанию: 1) аннотация (abstract); 2) введение (introduction); 3) методы (methods); 4) результаты (results); 5) обсуждение (discussion).

Контент-анализ статей показал, что основными темами, связанными с ВР и клинической психологией являются указанные три: тревожность, депрессия и аутизм.

Использование ВР-технологий наиболее интенсивно осуществляется в преодолении «социальных тре-

вожных расстройств». Для их лечения используется экспозиционная терапия — метод, при котором пациент постепенно подвергается воздействию раздражителя, вызывающего тревогу (например, покупок и разговоров на публице). Такие социальные раздражители, а вернее, сложные культурные объекты моделируются в ВР, что создает эффект присутствия. Ощущение присутствия в виртуальной реальности необходимо для запуска эмоциональных реакций, таких как тревога. Поэтому важно, чтобы ВР-среда была как можно ближе к чувствам и поведению клиентов. При этом в виртуальной модели социальных отношений пациент остается в комфорте и безопасности терапевтического кабинета, при почти полном контроле физических параметров информационных объектов (скорости, звука и проч.).

Обсуждение результатов

Итак, были получены данные, что технологии ВР в клинической психологии задействованы прежде всего при лечении тревожных расстройств, депрессии,

Наиболее популярные ключевые слова в журнале "Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking" 2020

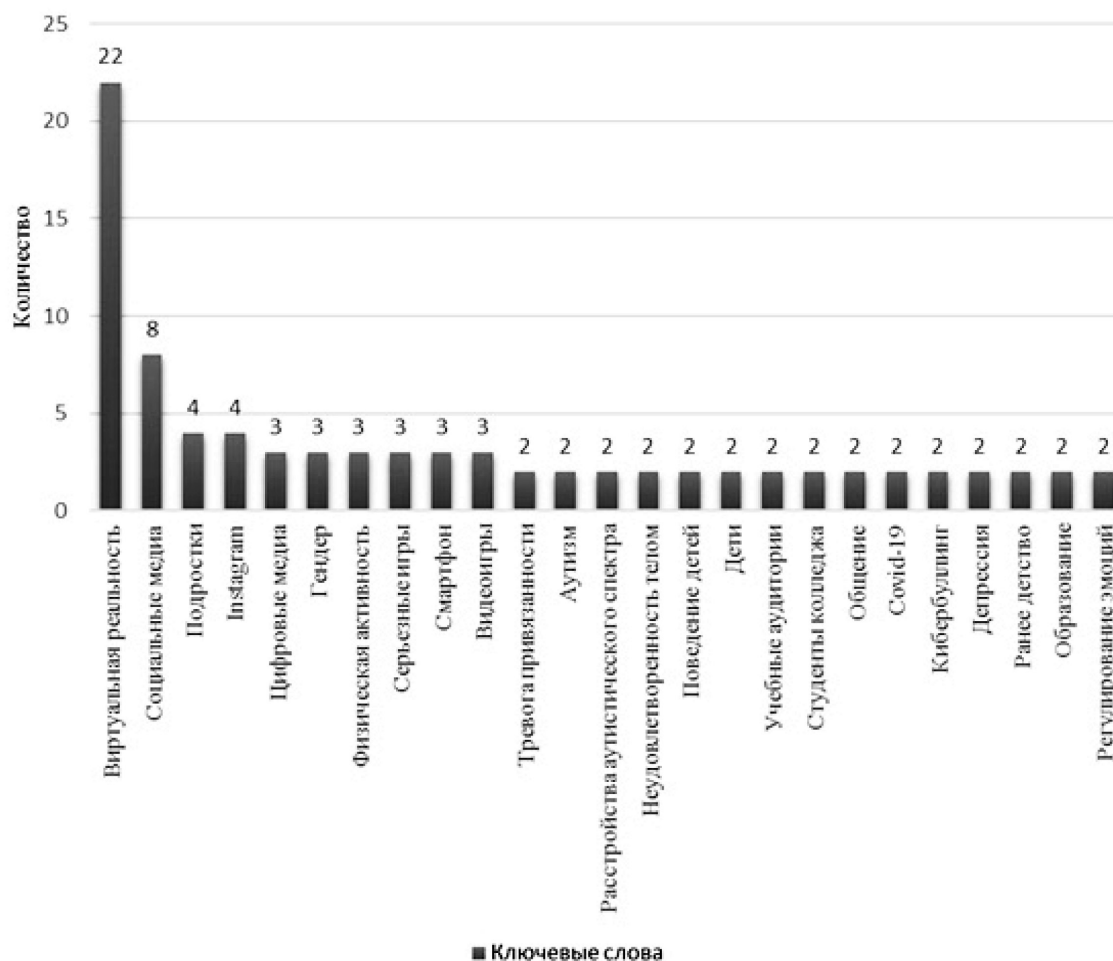


Рис. 2. Гистограмма ключевых слов 2020 года

аутизма. Это означает, что ВР недостаточно используется в терапии неврозов (прежде всего, неврастении, истерии), шизофрении, некоторых психопатий и др. В данных расстройствах эффективность ВР показана, обеспечивается за счет возможности создания сложных социальных объектов, ярких зрительных образов, которые могут, например, использоваться в качестве новых доминант для субъекта.

Для сравнения нами проделана такая же работа по смысловому содержанию статей крупнейшего европейского журнала в общей психологии «European Psychologist» («Европейский психолог») за период 2018—2020 годов. В общей сложности 67 отдельных статей, опубликованных в период с января 2018 г. по июль 2020 г. (и отвечающих указанным выше критериям), были проверены на частоту 268 ключевых слов. Из них наиболее часто упоминались следующие 25 ключевых слов: права человека, обзор, отношения, личность, молодежь, деменция, эффективность, иммигрант, интроспекция, ментальное здоровье, психология, лечение, аккультурация, старение, прикладная психология, категоризация, обязательство, дневное функционирование, развитие, дискриминация, грамотность в области здравоохранения, регуляция эмоций, помолвка, Европа, медицинская грамотность. Ключевое слово «виртуальная реальность» не упоминается ни в одной из 67 исследованных статей [7]. Вероятно, это определяется большой стоимостью реализации ВР-технологий (что не могут позволить себе обычные университеты). Недофинансирование приводит к созданию обычных информационных технологий, эффективность которых аналогична традиционным и не относится собственно к ВР.

Вернемся к количественным показателям использования технологий ВР в клинической психологии

современной Европы. На диаграмме показан общий вклад (по содержанию публикаций европейских стран в исследование использования технологий ВР в клинической психологии. Если брать ЕС в целом, то 45% текстов в области исследований виртуальной реальности и клинической психологии происходят из, так называемой «EFPA Europe», причем Италия является страной с самой высокой долей и составляет 32%, Испания и Нидерланды по 16%, Соединенное Королевство 12%, Португалия и Австрия по 8%, а Польша и Дания по 4%.

Выводы

Обобщая результаты исследования, можно сделать следующие заключения.

1. С 2019 года в Европе возрос интерес исследователей к использованию технологий виртуальной реальности в клинической психологии.
2. Термины «виртуальная реальность» и «клиническая психология» являются наиболее часто обсуждаемыми темами в области психологической субдисциплины «киберпсихология» с растущей тенденцией, при этом.
3. В 2020 году в содержании статей в журнале «Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking» («Киберпсихология, поведение и социальные сети» наиболее часто встречающимся словом был термин «виртуальная реальность».
4. Наиболее используемыми диагнозами по МКБ-10 в субдисциплине «киберпсихология», для лечения которых используется ВР, являются: тревожные расстройства, депрессия и аутизм.



Рис. 3. Диаграмма количества научных статей о виртуальной реальности в европейских странах

5. В общей психологии «виртуальная реальность» и «клиническая психология» не упоминаются, возможно потому, что технологии ВР являются дорогостоящими. Если принять во внимание отсутствие упоминания о виртуальной реальности в журнале «European Psychologist» («Европейский психолог») как выражение важности для европейского научного сообщества,

то это показывает, что эта тема имеет второстепенное значение.

6. Италия является страной с самой высокой долей публикуемых текстов, в которых реализуется связь ВР и клинической психологии. и составляет 32%, Испания и Нидерланды по 16%, Соединенное Королевство 12%, Португалия и Австрия по 8%, а Польша и Дания по 4%.

Литература

1. Лейбина А.В., Шукурян Г.А. Способы повышения эффективности онлайн-образования // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 21—33. DOI:10.17759/jmfp.2020090302
2. Применение виртуальной реальности в качестве психотерапевтического средства для помощи страдающим от психологических фобий. Проект исследования / М.А. Селисская [и др.] // Технологии информационного общества — Интернет и современное общество: Труды VII Всероссийской объединенной конференции: 15Т/1М8-2004. СПб.: Изд-во Филологического факультета СПбГУ, 2004. С. 39—42.
3. Прудникова Т.А., Поскакалова Т.А. Зарубежный опыт применения информационно-коммуникационных технологий в целях повышения учебной мотивации // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 67—82. DOI:10.17759/jmfp.2019080207
4. Психология виртуальной реальности (учебное пособие) [Электронный ресурс] / Под ред. В.В. Селиванова. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2015. 152 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=392127> (дата обращения: 16.06.2021).
5. Селиванов В.В., Капустина В.Ю. Методы виртуальной реальности в современной психологии // Психология когнитивных процессов / Под ред. В.В. Селиванова. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2020. С. 217—225.
6. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking [Электронный ресурс] / Ed. В.К. Wiederhold. New Rochelle: Mary Ann Liebert Inc, 2018—2020. Все выпуски с 2018 по 2020. URL: <https://www.liebertpub.com/loi/cyber> (дата обращения: 16.06.2021).
7. European Psychologist [Электронный ресурс] / Ed. Peter French. The European Psychologist is the official organ of EFPA and supported by other organizations of psychology in Europe, 2018—2020. Все выпуски с 2018 по 2020. URL: <http://www.efpa.eu/journal> (дата обращения: 16.06.2021).
8. Johnson-Glenberg M.C. Immersive VR and Education: Embodied Design Principles That Include Gesture and Hand Controls // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 5. Article ID 81. 19 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00081
9. Menshikova G.Ya., Saveleva O.A., Zinchenko Y.P. The study of ethnic attitudes during interactions with avatars in virtual environments // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2018. Vol. 11. № 1. P. 20—31. DOI:10.11621/pir.2018.0102
10. Metzinger T.K. Why is Virtual Reality interesting for Philosophers? // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 5. Article ID 101. 19 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00101
11. Riva G. Virtual Reality in Psychotherapy: Review // *CyberPsychology & Behavior*. 2005. Vol. 8. № 3. P. 220—230. DOI:10.1089/cpb.2005.8.220
12. Rothbaum B.O., Hodges L.F. The Use of Virtual Reality Exposure in the Treatment of Anxiety Disorders // *Behavior Modification*. 1999. Vol. 23. № 4. P. 507—525. DOI:10.1177/0145445599234001
13. Treating Psychological and Physical Disorders with VR / L.F. Hodges [et al.] // *IEEE Computer Graphics and Applications*. 2001. Vol. 21. № 6. P. 25—33. DOI:10.1109/38.963458

References

1. Leibina A.V., Shukuryan G.A. Sposoby povysheniya effektivnosti onlain-obrazovaniya [The experience of Application of Information and Communication Technologies (ICTs) as a Tool to Enhance Learning Motivation]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 3, pp. 21—33. DOI:10.17759/jmfp.2020090302 (In Russ.).
2. Selisskaya M.A. et al. Primenenie virtual'noi real'nosti v kachestve psikhoterapevticheskogo sredstva dlya pomoshchi stradayushchim ot psikhologicheskikh fobii. Proekt issledovaniya [Application of reality as a psychotherapeutic tool to help those suffering from psychological phobias. Research project]. *Trudy VII Vserossiiskoi ob"edinennoi konferentsii «Tekhnologii informatsionnogo obshchestva — Internet i sovremennoe obshchestvo (15T/1M8-2004)» [Information Society Technologies — Internet and Modern Society Proceedings of the VII All-Russian United Conference: 15T / 1M8-2004]*. Saint Petersburg: Izd-vo Filologicheskogo fakul'teta SPbGU, 2004, pp. 39—42. (In Russ.).
3. Prudnikova T.A., Poskalkalova T.A. Zarubezhnyi opyt primeneniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v tselyakh povysheniya uchebnoi motivatsii [The experience of Application of Information and Communication Technologies (ICTs) as a Tool to Enhance Learning Motivation]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 67—82. DOI:10.17759/jmfp.2019080207 (In Russ.).

4. Selivanov V.V. (ed.), *Psikhologiya virtual'noi real'nosti [Elektronnyi resurs] [Psychology of the reality of reality]: Uchebnoe posobie*. Smolensk: Izdatel'stvo SmolGU, 2015. 152 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=392127> (Accessed 16.06.2021). (In Russ.).
5. Selivanov V.V., Kapustina V.Yu. *Metody virtual'noi real'nosti v sovremennoi psikhologii [Methods of reality in modern psychology]*. In Selivanova V.V. (eds.), *Psikhologiya kognitivnykh protsessov = [Psychology of cognitive processes]*. Smolensk: Izdatel'stvo SmolGU, 2020, pp. 217—225. (In Russ.).
6. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking [Elektronnyi resurs]*. Ed. B.K. Wiederhold. New Rochelle: Mary Ann Liebert Inc, 2018—2020. URL: <https://www.liebertpub.com/loi/cyber> (Accessed 16.06.2021).
7. *European Psychologist [Elektronnyi resurs]*. Ed. Peter French. The European Psychologist is the official organ of EFPA and supported by other organizations of psychology in Europe, 2018—2020. URL: <http://www.efpa.eu/journal> (Accessed 16.06.2021).
8. Johnson-Glenberg M.C. Immersive VR and Education: Embodied Design Principles That Include Gesture and Hand Controls. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 5, article ID 81, 19 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00081
9. Menshikova G.Ya., Saveleva O.A., Zinchenko Y.P. The study of ethnic attitudes during interactions with avatars in virtual environments. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018. Vol. 11, no. 1, pp. 20—31. DOI:10.11621/pir.2018.0102
10. Metzinger T.K. Why is Virtual Reality interesting for Philosophers? *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 5, article ID 101, 19 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00101
11. Riva G. Virtual Reality in Psychotherapy: Review. *CyberPsychology & Behavior*, 2005. Vol. 8, no. 3, pp. 220—230. DOI:10.1089/cpb.2005.8.220
12. Rothbaum B.O., Hodges L.F. The Use of Virtual Reality Exposure in the Treatment of Anxiety Disorders. *Behavior Modification*, 1999. Vol. 23, no. 4, pp. 507—525. DOI:10.1177/0145445599234001
13. Hodges L.F. et al. Treating Psychological and Physical Disorders with VR. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 2001. Vol. 21, no. 6, pp. 25—33. DOI:10.1109/38.963458

Информация об авторах

Майтнер Лотар, старший преподаватель, Rheinische Fachhochschule в Кельне, Международная школа менеджмента, университет Дортмунда, г. Кельн, Германия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-1890>, e-mail: lothar.meitner@yahoo.com

Селиванов Владимир Владимирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института экспериментальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>, e-mail: vvsel@list.ru

Information about the authors

Meitner Lothar, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Rheinische Fachhochschule in Cologne, International School of Management, University of Dortmund, Cologne, Germany, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-1890>, e-mail: lothar.meitner@yahoo.com

Vladimir V. Selivanov, doctor of psychology, professor, head of the chair of general psychology, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>, e-mail: vvsel@list.ru

Получена 08.02.2021

Принята в печать 15.06.2021

Received 08.02.2021

Accepted 15.06.2021

«Умные» лекарства — опасная модель потребления психоактивных веществ

Рычкова О.В.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>, e-mail: rychkovaov@mgppu.ru*

Наиболее изученным вариантом использования психоактивных веществ (ПАВ) лицами молодого возраста является рекреационное потребление. Вторая каузальная модель обращения к ПАВ трактует его как способ копинга со стрессом у лиц с ограниченным, недостаточным арсеналом стратегий адаптации. Но данные зарубежных исследований свидетельствуют о становлении новой практики потребления стимулирующих веществ, включая разрешенные лекарственные средства, с целью повышения умственной продуктивности, работоспособности, улучшения когнитивных функций. Темп жизни, нагрузки, сложные задачи, которые приходится решать в юношеском возрасте, растут. В сочетании с оказывающими влияние на современного молодого человека моделями социального поведения, с культом успеха, достижений, перфекционистскими установками, это порождает мотивацию самоусовершенствования. И если способы улучшения тела неоднократно становились предметом научных исследований и публикаций, то стремление улучшить работу собственного мозга остается в относительной тени, не привлекло пока внимание российских специалистов, требует изучения. В статье приводится анализ данных эмпирических исследований, свидетельствующих о росте потребления ноотропов и иных стимулирующих средств студентами для достижения академической успешности.

Ключевые слова: психоактивные вещества, мотивация потребления психоактивных веществ, препараты для улучшения когнитивных функций, ноотропы, стимуляторы.

Финансирование. Обзор выполнен при финансовой поддержке ФГБОУ ВО МГППУ в рамках научного проекта «Использование психоактивных веществ студентами: в погоне за академическими успехами».

Для цитаты: Рычкова О.В. «Умные» лекарства — опасная модель потребления психоактивных веществ [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 44–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100205>

Smart drugs are as a dangerous model of psychoactive substance use

Olga V. Rychkova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>, e-mail: rychkovaov@mgppu.ru*

When examining the factors of the use of psychoactive substances (PAS) by young people, recreational consumption has traditionally been studied. The second well-known causal model to examine psychoactive substances was its interpretation as a way of coping with stress for persons with a limited number of adaptation strategies. But data from foreign studies show the development of a new practice of consumption of stimulants, including permitted drugs, in order to improve mental productivity, performance, and improve cognitive function. The pace of life, loads, complex tasks that have to be solved in adolescence are increasing. In conjunction with the models of social behavior influencing the modern young persons, with the cult of success, achievements, perfectionist attitudes, this creates the motivation for self-improvement. And unless ways of improving the body have repeatedly become the topic of scientific researches and publications, the desire to improve the one's own brain function stays in the shadows, it has not yet attracted attention of Russian specialists and needs to be studied. The article analyzes the data of empirical studies that indicate an increase in the consumption of nootropics and other stimulants by students to achieve academic success.

Keywords: psychoactive substances, motivation for the consumption of psychoactive substances, drugs for cognitive enhancement, nootropics, stimulants.

Funding. This work was supported by Moscow State University of Psychology and Education in the framework of the scientific project “Use of psychoactive substances by students: in pursuit of academic success”.

For citation: Rychkova O.V. Smart drugs are as a dangerous model of psychoactive substance use. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 44–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100205> (In Russ.).

Период обучения в вузе является сложным для лиц юношеского возраста, требует решения большого числа задач, связанных с социальным, профессиональным, личностным самоопределением. Современные студенты, особенно обучающиеся в высокорейтинговых высших учебных заведениях, сталкиваются с изменениями современного общества, нарастающей сложностью академических программ, конкуренцией на этапе обучения и на рынке труда, необходимостью раннего трудоустройства из-за финансовых сложностей. Исследователи также признают в числе факторов студенческой дезадаптации культурально-одобряемые паттерны перфекционизма, конкурентного поведения [2; 3]. И специфический, обусловленный стремлением к высоким академическим достижениям стресс, усиливает действие фоновых стрессоров, резко повышая психоэмоциональную нагрузку на лиц юношеского возраста.

Перечисленные обстоятельства предопределяют дезадаптирующие поведенческие девиации, личностные аномалии, дебюты серьезных психических заболеваний в юношеский период. Иногда способом совладания с переживаемым стрессом становится прием психоактивных веществ (ПАВ), чаще алкоголя [5].

Российскими учеными и практиками изучалось и определялось в качестве мишени профилактических мероприятий рекреационное потребление ПАВ лицами молодого возраста. На него оказывает влияние деятельность криминальных структур, поставляющих на рынок все новые виды наркотических веществ, позиционируемых как «легкие», «дизайнерские», якобы лишенные побочных эффектов опиатов и иных «тяжелых» наркотиков. Подобные мифы распространяются участниками преступных сообществ, которые, нарушая закон, активно используют новые технологии доставки веществ, знание особенностей современной молодежи — основной целевой аудитории. Несмотря на попытки общества противостоять подобному, ситуация остается сложной, полной картины вовлеченности в наркопотребление молодежи в России нет [1], а последствия обращения к ПАВ, нередко уже в школьном возрасте, можно оценить лишь годы спустя.

Но если механизмы рекреационного потребления ПАВ изучены, позволяют планировать профилактические мероприятия [4; 5], то существенно менее понятны новые формы использования ПАВ, например, в целях повышения продуктивности собственной интеллектуальной деятельности, когнитивных способностей. Целью обзора стал анализ имеющихся в зарубежной литературе данных по этой проблеме.

История проблемы немедицинского использования лекарств, воздействующих на нервную систему

Идея повысить интеллектуальную продуктивность путем приема активирующих веществ возникла давно. Традиционно этой цели служит кофе, популярность которого растет, как и иных напитков с энергетизирующим эффектом [54]. Параллельно формируется практика использования психически здоровыми, социально активными и успешными людьми медицинских препаратов, предложенных врачами для лечения неврологических, психических расстройств, с целью повышения умственной работоспособности и продуктивности.

Практика повышения умственной работоспособности путем использования рецептурных, разрешенных препаратов зафиксирована зарубежными учеными более 20 лет назад [41; 46], и породила новую терминологию. В научных публикациях используют концепт «фармакологическое улучшение когнитивных способностей» («pharmacological cognitive enhancement»), под которым понимают «увеличение продуктивности когнитивных функций, например, памяти, внимания, креативности и интеллекта, путем применения рецептурных препаратов здоровыми лицами, не имеющими медицинских показаний для назначения подобных лекарств» [37; 46]. В литературе популярной существует множество названий, отражающих мифологию, складывающуюся в этой области и привлекательную для потенциального потребителя. Так, используются слоганы «умные таблетки» («smart pills»), «нейроулучшение» («neuroenhancement»), «академические стероиды» («academic steroids»), «учебные наркотики» («study drugs»). Поскольку стремление улучшить работу собственного мозга путем использования лекарств не привлекло пока внимание российских специалистов, аналога концепта «pharmacological cognitive enhancement» в русскоязычной литературе нет; нами был использован концепт — препараты для «улучшения когнитивных функций» (УКФ).

Американские врачи первыми констатировали использование легальных лекарств для УКФ психически здоровыми и не нуждающимися в медикаментозной терапии лицами. Обычно речь шла о применении препаратов, предложенных для лечения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) и нарколепсии, в состав которых входят соли амфетаминов, и обладающих стимулирующим и, в меньшей степени, эйфоризирующим эффектом. Легальный статус препаратов этого класса неоднократно вызывал полемику в обществе, поскольку было установлено их использование в качестве допинга спортсменами, как афродизиаков, для рекреационных целей. По

мнению исследователей, к препаратам для лечения СДВГ студенты в целях УКФ стали обращаться в связи с дешевизной лекарств, доступностью рецептов — вследствие высокой частоты назначения и множества дженериков, и относительной длительностью достигаемых эффектов [41; 46]. За некоторыми препаратами для лечения СДВГ прочно закрепилась репутация стимуляторов учебных достижений. Необходимо указать, что ряд официально разрешенных в США лекарств запрещен в других странах, включая Россию, что обусловлено высокой вероятностью привыкания, формирования зависимости, тяжелыми побочными эффектами.

Список подобных стимулирующих средств (не приводятся по этическим соображениям) обширен, и в основном УКФ лекарства относятся к психостимуляторам группы амфетаминов/метамфетаминов. В медицинской практике доказана их эффективность для лечения ряда расстройств (кроме названных, это расстройства пищевого поведения, обсессивно-компульсивные синдромы), причем опасность злоупотреблений признается высокой. Кроме того, потребители легальных лекарственных препаратов в целях УКФ в дальнейшем имеют риск перейти от лекарств со стимулирующим эффектом к приему запрещенных наркотических веществ (особенно часто — амфетаминов). Так, Доклад Международного комитета по контролю над наркотиками за 2019 год, центральная тема которого определена как «Повышение качества услуг по профилактике употребления психоактивных веществ и наркологической помощи для молодежи», свидетельствует, что «в 2017 году амфетамин и метамфетамин употребляли в течение последних 12 месяцев ориентировочно 0,6 процента населения мира в возрасте 15—64 лет (т.е. около 29 млн. человек)» [49].

Эксперты Всемирной организации здравоохранения, в свою очередь, констатируют рост в последние десятилетия числа применяющих препараты с ноотропным действием пациентов, указывая, что регулярно ноотропы принимает около трети взрослого населения развитых стран [42]. Для пациентов с органическими поражениями головного мозга эти препараты жизненно важны, но растет употребление за пределами клинической группы. Список препаратов, определяемых как ноотропы, велик, их химическое строение и механизмы действия переменны [2]. Отличительная особенность ноотропных средств — так называемая амфотропность, состоит в отсутствии возможности оказывать эффекты на высшую нервную деятельность и психику человека при нормальном функционировании последних, при достижении терапевтического эффекта в случае функциональных или морфологических нарушений мозга. Однако рост объема потребления ноотропов столь стремителен, что амфотропность, по-видимому, не останавливает здоровых лиц от их использования. Значительный вклад в такое потребление вносят лица молодого возраста, представители наиболее перспективной части общества.

Потребление УКФ лекарств студентами: данные зарубежных исследований

Первые исследования использования препаратов УКФ в США показали, что при анонимном интервьюировании треть обучающихся в магистратуре признали использование как легальных, так и нелегальных стимуляторов с целью достижения более высоких академических показателей [28; 41]. На сегодняшний день накоплен эмпирический материал, позволяющий считать подобное «академическое» потребление «обычным явлением» среди студентов американских вузов [50; 51]. Диапазон оценок исследователями числа студентов, использующих УКФ лекарства, варьирует от нескольких процентов до трети [11; 15; 34; 59], и это легко объяснить используемыми методами сбора данных. Наиболее высокие цифры дают анонимные опросы, и практика «академического допинга» оказывается особо распространенной среди студентов-юношей европеоидной расы, обучающихся в вузах высокого рейтинга и происходящих из семей с высоким уровнем образования и социальным статусом [38; 41].

Данные последних лет подтверждают углубление проблемы: в США до 5 миллионов человек злоупотребляют стимуляторами, обращение к УКФ лекарствам наблюдается у почти 60 % студентов вузов, тогда как 80% лиц, получающих рецепты на препараты по медицинским показаниям, передают рецепты (или лекарства) желающим [52]. Широкомасштабные исследования проблемы свидетельствуют об использовании препаратов УКФ уже в школьный период, о высокой сопряженности такого потребления с приемом ПАВ в рекреационных целях [27].

Описываемая модель потребления УКФ лекарств не обошла и лиц из других социальных групп. Изучение потребителей УКФ препаратов в вузах показало, что они есть не только среди студентов, но и среди преподавателей [23]. Журнал Nature уже в 2008 году писал о высоком риске использования УКФ лекарств представителями интеллектуальной элиты, заинтересованными в повышении умственной работоспособности [56]. Журнал Science в 2015 году в качестве основных покупателей УКФ лекарств определил «молодых, привилегированных студентов колледжей, которые ищут конкурентных преимуществ» [18].

Интерес к проблеме был проявлен во многих странах: исследования проведены в Канаде [13], Германии [39], Италии [58], Латвии [26], Нидерландах [22], Швейцарии [55], Австралии [48], Франции [33], Польше [24]; есть и сравнительные исследования потребления в разных странах [22; 29]. Удалось установить, что в студенческой популяции есть группы особо высокого риска, в числе которых — студенты медицинских факультетов. Доказано, что для будущих врачей и фармацевтов характерны терпимое или одобрительное отношение к подобным лекарствам, полипрагмазия [13; 33; 26; 58].

Полученные в разных странах данные подтверждают высокую частоту встречаемости феномена «академического допинга», отличны скорее по выбору средств. В Италии студенты реже обращаются к лекарственным рецептурным препаратам, предпочитая иные стимулирующие средства [58], в Австралии прибегают к препаратам на основе кофеина, например, используя «таблетки с кофеином» (Caffeine Tablets) [48]. В Нидерландах модель потребления УКФ препаратов сейчас формируется, хотя и уступает объему использования традиционных для страны каннабиноидов [22]. Исследование, проведенное в 15 странах, с общим числом участников более 100 тысяч человек, показало, что количество лиц, использующих препараты со стимулирующим действием, в том числе для поддержания или повышения умственной работоспособности, растет в последние годы во всех возрастных когортах [29]. В большинстве случаев речь идет о немедицинском использовании рецептурных, разрешенных препаратов, цифры потребления стабильно высоки в США и Канаде, постепенно растут в странах Европы.

Последствия применения УКФ лекарств для организма человека

Анализ практики потребления любых лекарств требует учета побочных эффектов. Для УКФ препаратов (стимуляторов по основному действию) побочные эффекты обширны, включают вегетативные симптомы, такие как нарушения сердечного ритма, артериальная гипертензия, гипертермия, головная боль, раздражительность, тошнота и рвота, диарея. При длительном приеме возможны нарушения психического состояния: раздражительность, взвинченность, нервозность, колебания настроения, в тяжелых случаях — расстройства сна, симптомы депрессии, интоксикационные психозы. Особо опасны УКФ лекарства для лиц, уже имеющих перечисленные симптомы, например, страдающих вегетативными дисфункциями, эмоциональными расстройствами, психическими заболеваниями.

Стимулирующие препараты легко вызывают привыкание, а для достижения стабильного желаемого эффекта требуют повышения дозы (то есть имеет место рост толерантности). Если данные о позитивном влиянии УКФ препаратов на когнитивные процессы неоднозначны, то субъективное ощущение повышения тонуса, активности, чувство прилива энергии очевидны для потребителей. Поэтому при длительном приеме формируется привыкание к состоянию подъема, эйфории, развивается синдром отмены, формируется психологическая зависимость [37]. Таким образом, механизмы формирования зависимости от ПАВ при использовании наркотических веществ или лекарств УКФ идентичны. Американские специалисты характеризуют используемые для УКФ стимуляторы как чрез-

вычайно высоко рисковые в аспекте формирования зависимости [25].

Кроме того, доказано, что для многих использование УКФ препаратов — путь к употреблению наркотических веществ, обычно стимулирующего действия, чаще амфетаминов, и чем раньше начато потребление лекарств для УКФ, тем вероятность перехода к иным веществам выше [17]. Но наиболее тяжелые последствия касаются эмпирически подтвержденной причастности УКФ лекарств к экспоненциальному росту числа связанных с употреблением стимуляторов передозировок, обращений в отделения неотложной помощи и самоубийств в ведущих университетах США [60; 61]. Риск тяжелой клинической картины, спровоцированного психотического эпизода кратно возрастает при приеме амфетаминов или в случае использования студентами нескольких ПАВ, что бывает нередко [52; 60].

Мета-обзоры исследований оценки влияния УКФ препаратов на академическую результативность свидетельствуют, что рецептурные стимуляторы могут улучшить параметры переключаемости внимания, скорость обработки информации, иногда повышать способность к ее усвоению [51]. При этом в долгосрочной перспективе их использование вызывает расстройства сна, церебрастению, и в итоге снижение продуктивности мыслительной деятельности. Отсутствуют убедительные данные о позитивной роли УКФ лекарств на продуктивность сложной, целенаправленной, структурированной, требующей планирования деятельности. Кроме того, отмечаемые испытуемыми эффекты УКФ лекарств легко объясняются механизмом плацебо [36], повышением настроения и ростом уверенности в успехе перед академическими испытаниями [8].

Данные изучения предикторов обращения к УКФ препаратам свидетельствуют, что их ищут студенты, испытывающие трудности в учебе [43], имеющие признаки проблемного использования алкоголя и каннабиноидов в рекреационных целях [35; 40; 43]. Последнее ожидаемо, так как потребители ПАВ часто имеют проблемы в учебе. При психологическом анализе фактов правомерной представляется гипотеза о формировании у определенной группы студентов особой стратегии изменения, путем использования разных ПАВ, своего психического состояния в нужную на данный момент сторону. Такая стратегия закрепляет, хронифицирует проблемное потребление ПАВ, резко увеличивает риски побочных и неожиданных эффектов препаратов (при их сочетании). Также эмпирические данные подтверждают сочетания потребления лекарств УКФ с иными проблемными формами поведения: с низкими учебными усилиями, пропусками занятий [12; 30; 35; 41], с предпочтением развлечений в учебе [40].

В итоге студенты, использующие лекарства для УКФ, не получая реальных академических преимуществ [16], одновременно рискуют сформировать зависимость от стимуляторов, и в дальнейшем перейти

в поисках более отчетливых эффектов на наркотические вещества. Доказано, что при приеме одного стимулирующего препарата вероятность обращения к другому резко возрастает. О взаимозаменяемости лекарственных препаратов и наркотиков со стимулирующим действием свидетельствуют факты, например, резкого роста спроса на рецептурные препараты со стимулирующим действием в 2008–2009 г.г., когда упала доступность на рынке наркотиков кокаина и экстази [19].

Существует еще один аспект негативных последствий приема УКФ препаратов студентами. Исследователи за пределами США пишут о возрастании числа лиц, использующих ПАВ для улучшения самочувствия, преодоления астении, решения задач саморегуляции не столько физиологического, но эмоционального состояния, для купирования симптомов тревожных или депрессивных расстройств [9; 44; 60]. Учитывая наблюдаемое в более чем 20 странах снижение обращаемости за психолого-психиатрической профессиональной помощью [57], можно утверждать, что маркетинговые усилия фармакологических компаний по медиализации сферы психического здоровья влияют на поведение людей [10]. Использование медикаментозных средств рождает иллюзию быстрого совладания с симптомами эмоционального неблагополучия, возможности качественной трансформации своего состояния в желаемую сторону. Но такая стратегия опосредованного химическими средствами регулирования своего эмоционального, психического состояния препятствует развитию личности, ее способности к саморегуляции, ощущению самоэффективности, рождает серьезные риски, в перспективе является проигрышной.

Социальные аспекты проблемы потребления УКФ лекарств

Распространение наркотических веществ является противоправным действием, негативно воспринимается общественным сознанием, вызывает естественное осуждение. В отношении препаратов УКФ ситуация сложнее, так как речь идет об официально разрешенных лекарствах. Применявшие их без медицинских показаний лица часто ориентировались на рекомендации членов семьи, друзей, коллег [21; 45], нередко врачей, которых удалось уговорить выдать рецепт без достаточных оснований, или обмануть, симулируя симптомы СДВГ, иного расстройства [53]. Налицо «нормализация» потребления, когда студенты вузов расценивают использование УКФ лекарств как распространенное, общепринятое, приемлемое [14].

При описании факторов, влияющих на прием УКФ лекарств нельзя игнорировать финансовые интересы фармацевтических фирм, использующих агрессивные маркетинговые стратегии. В настоящее время плохая успеваемость, трудности концентрации внимания у

детей являются основанием для постановки диагноза и назначения медикаментозной терапии. В области психического здоровья обращение к любым препаратам требует тщательного изучения последствий, побочных эффектов. Выше было отмечено, что наиболее лояльными к использованию УКФ лекарств без медицинских показаний являются студенты медицинских и фармацевтических факультетов. При экстраполяции подобной установки на сферу их будущей профессиональной деятельности, растет вероятность получить большую группу носителей новой идеологии медикаментозного УКФ, которые не только сами могут использовать подобные средства, но будут чаще назначать их пациентам. Таким образом, речь идет о новой социальной практике, и социальной проблеме.

Этические аспекты употребления УКФ лекарств

Биомедицинская этика в последние десятилетия является значимой научной концепцией и важным для общественной жизни социальным институтом, предоставляет инструменты для этической оценки различных медицинских и социальных практик. Использование УКФ лекарств с целью повышения академических результатов также стало предметом рассмотрения с этических позиций. Так, студенты университетов Швейцарии при опросе указали, что употребление УКФ лекарств равнозначно допингу в профессиональном спорте, который действует весьма эффективно, но запрещен. Применение УКФ препаратов создает неравные условия в академической среде, усиливает давление на обучающихся, а потому неприемлемо [7; 55]. Однако параллельно в ряде стран развивается движение сторонников легализации запрещенных наркотических веществ, на фоне требований которого применение разрешенных, одобренных врачами лекарственных препаратов выглядит наименьшим злом [31]. Но так ли это?

Доводы против такого использования, основанные на фактах и свидетельствующие о высоких рисках, могут быть дополнены используемым в биомедицинской этике, в политических дискуссиях аргументом «скользкого склона». Он предписывает рассматривать важные решения не с позиции сегодняшнего дня, но как отправную точку развивающегося, нарастающего тренда. И допущение относительно безобидного приема фармпрепаратов для УКФ сегодня может стать началом ситуации с плохо предсказуемыми последствиями. Возможно ли наступление эры «косметической неврологии» [59], когда победителями в конкурентном обществе станут так называемые «психонавты» («psychonauts», «cyber-psychonauts» или «e-psychonauts»), образованные, хорошо информированные в области фармакологии, и достаточно циничные потребители УКФ и иных воздействующих на мозг препаратов? Западные исследователи, обеспокоенные наметившейся тенденцией, сообщают, что чаще

это молодые, неженатые мужчины [32], активно пропагандирующие свой образ жизни, хорошо зарабатывающие на продаже веществ, изменяющих сознание, умеющие внушать окружающим либеральные идеи в духе когнитивной свободы и «права на психическое самоопределение», идеи, которые проповедовал еще Тимоти Лири. И можно ли развести медикаментозную, разрешенную стимуляцию мозга от микродоз психоделиков для «расширения сознания», или эффектов иных воздействий на мозг, которые готова предложить наука? Какой станет плата за когнитивное улучшение, технологии которого множатся, а последствия будут оценены много позже [20]?

В современной психологической науке представлены эмпирические доказательства причастности навязываемых социальных стандартов к широкому классу расстройств аффективной сферы, пищевого поведения, личности. Стратегия «улучшения» себя путем приема УКФ лекарств также может расцениваться как результат давления общества, навязываемых перфекционистских стандартов, негласного требования преодоления личных недостатков и физиологических ограничений любой ценой. И, напротив, изменение культуры высоких ожиданий скорее уменьшит спрос на повышающие производительность лекарства и стимулирующие наркотики.

Заключение

В контексте психолого-педагогических и клинико-психологических моделей профилактики химических зависимостей среди молодежи большое значение имеет мотивация обращения к ПАВ [4; 5]. Социально одобряемые, отвечающие требованиям и интересам общества, стремления повысить работоспособность, достичь желаемой продуктивности интеллектуальной деятельности, как свидетельствуют данные эмпирических исследований, могут приводить к проблемному, опасному по последствиям потреблению ПАВ. Очевидно, что использование студентами стратегий, основанных на оптимально организованном обучении, полезной социальной активности, здоровом образе жизни, саморегуляции требуют времени и усилий, проигрывая «волшебной таблетке». Клиническая практика лечения пациентов с химическими зависимостями свидетельствует, что УКФ лекарства используются и в России, но проблема требует своего изучения, анализа, оценки последствий. Организация профилактики употребления ПАВ студентами, как представляется, также должна учитывать установку на достижение УКФ эффектов с помощью стимулирующих веществ; что подтверждает актуальность эмпирического изучения проблемы.

Литература

1. Антинаркотическая политика современной России: Словарь-справочник. 2-е изд., перераб. и доп. / Авт.-сост. А.В. Малько [и др.]. М.: Проспект, 2017. 352 с.
2. Воронина Т.А., Середенин С.Б. Ноотропные и нейропротекторные средства // Экспериментальная и клиническая фармакология. 2007. Т. 70. № 4. С. 44–58. DOI:10.30906/0869-2092-2007-70-4-44-58
3. Гараян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2009. № 1. С. 72–82. URL: https://psyjournals.ru/files/19536/psyedu_2009_n1_Garayan_Andrusenko_Hlomov.pdf (дата обращения: 10.06.2021).
4. Милёхин А.В., Умняшова И.Б., Егоров И.А. Психолого-педагогические условия первичной профилактики в студенческой среде // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 111–125. DOI:10.17759/psylaw.2020100408
5. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. М.: ООО «Центр полиграфических услуг Радуга», 2004. 192 с.
6. Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 3. С. 41–50. DOI:10.17759/chp.2019150305
7. Attitudes toward pharmacological cognitive enhancement: a review / K.J. Schelle [et al.] // Frontiers in Systems Neuroscience. 2014. Vol. 8. 15 p. DOI:10.3389/fnsys.2014.00053
8. Bago K.S., Kaminer Y. Efficacy of stimulants for cognitive enhancement in non-attention deficit hyperactivity disorder youth: a systematic review // Addiction. 2014. Vol. 109. № 2. P. 547–557. DOI:10.1111/add.12460
9. Battleday R.M., Brem A.K. Modafinil for cognitive neuroenhancement in healthy non-sleep-deprived subjects: a systematic review // European Neuropsychopharmacology. 2015. Vol. 25. № 11. P. 1865–1881. DOI:10.1016/j.euroneuro.2015.07.028
10. Changes in attitudes toward seeking mental health services: A 40-year cross-temporal meta-analysis / C.S. Mackenzie [et al.] // Clinical Psychology Review. 2014. Vol. 34. № 2. P. 99–106. DOI:10.1016/j.cpr.2013.12.001
11. Characteristics and motives of college students who engage in nonmedical use of methylphenidate / R.L. DuPont [et al.] // American Journal on Addictions. 2008. Vol. 17. № 3. P. 167–171. DOI:10.1080/10550490802019642
12. Clegg-Kraynok M.M., McBean A.L., Montgomery-Downs H.E. Sleep quality and characteristics of college students who use prescription psychostimulants nonmedically // Sleep Medicine. 2011. Vol. 12. № 6. P. 598–602. DOI:10.1016/j.sleep.2011.01.012

13. Cognitive Enhancement in Canadian Medical Students / P.A. Kudlow [et al.] // Journal of psychoactive drugs. 2013. Vol. 45. № 4. P. 360–365. DOI:10.1080/02791072.2013.825033
14. DeSantis A.D., Anthony K.E., Cohen E.L. Illegal college ADHD stimulant distributors: characteristics and potential areas of intervention // Substance use & misuse. 2013. Vol. 48. P. 446–456. DOI:10.3109/10826084.2013.778281
15. DeSantis A.D., Webb E.M., Noar S.M. Illicit use of prescription ADHD medications on a college campus: A multimethodological approach // Journal of American college health. 2008. Vol. 57. № 3. P. 315–323. DOI:10.3200/JACH.57.3.315-324
16. Do college students improve their grades by using prescription stimulants nonmedically? / A.M. Arria [et al.] // Addictive Behaviors. 2017. Vol. 65. P. 245–249. DOI:10.1016/j.addbeh.2016.07.016
17. Does early onset of non-medical use of prescription drugs predict subsequent prescription drug abuse and dependence? Results from a national study / S.E. McCabe [et al.] // Addiction. 2007. Vol. 102. № 12. P. 1920–1930. DOI:10.1111/j.1360-0443.2007.02015.x
18. Farah M. The Unknowns of Cognitive Enhancement // Science. 2015. Vol. 350. P. 379–380. DOI:10.1126/science.aad5893
19. Global drug survey 2016 [Электронный ресурс] // Global drug survey. 2016. URL: <https://www.globaldrugsurvey.com/wp-content/uploads/2016/06/TASTER-KEY-FINDINGS-FROM-GDS2016.pdf> (дата обращения: 10.06.2021).
20. Hacking the Brain: Dimensions of Cognitive Enhancement / M. Dresler [et al.] // ACS chemical neuroscience. 2019. Vol. 10. № 3. P. 1137–1148. DOI:10.1021/acscchemneuro.8b00571
21. Household diversion of prescription stimulants: medication misuse by parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder / T. Pham [et al.] // Journal of child and adolescent psychopharmacology. 2017. Vol. 27. № 8. P. 741–746. DOI:10.1089/cap.2016.0058
22. Hupli A., Didziokaite G., Ydema M. Toward the Smarter Use of Smart Drugs: Perceptions and Experiences of University Students in the Netherlands and Lithuania // Contemporary Drug Problems. 2016. Vol. 43. № 3. P. 242–257. DOI:10.1177/0091450916660143
23. Impact of contextual factors and substance characteristics on perspectives toward cognitive enhancement / S. Sattler [et al.] // PLoS ONE. 2013. Vol. 8. № 8. Article ID e7145. 12 p. DOI:10.1371/journal.pone.0071452
24. In search of optimal psychoactivation: stimulants as cognitive performance enhancers / E.B. Rozenek [et al.] // Archives of Industrial Hygiene and Toxicology. 2019. Vol. 70. P. 150–159. DOI:10.2478/aiht-2019-70-3298
25. Lautieri A.B.A. Long-Term Effects of Heavy Adderall Use [Электронный ресурс] // American Addiction Centers. 2017. URL: <https://americanaddictioncenters.org/adderall/long-term-effects/> (дата обращения: 10.06.2021).
26. Lengvenyte A., Strumila R., Grikinienė J. Use of cognitive enhancers among medical students in Lithuania // Nordic Studies on Alcohol and Drugs. 2016. Vol. 33. № 2. P. 173–188. DOI:10.1515/nsad-2016-0014
27. León K.S., Martínez D.E. To Study, to Party, or Both? Assessing Risk Factors for Non-Prescribed Stimulant Use Among Middle and High School Students // Journal of psychoactive drugs. 2017. Vol. 49. № 1. P. 22–30. DOI:10.1080/02791072.2016.1260187
28. Low K.G., Gendaszek A.E. Illicit use of psychostimulants among college students: A preliminary study // Psychology, Health & Medicine. 2002. Vol. 7. № 3. P. 283–287. DOI:10.1080/13548500220139386
29. Maier L.J., Ferris J.A., Winstock A.R. Pharmacological cognitive enhancement among non-ADHD individuals—a cross-sectional study in 15 countries // International Journal of Drug Policy. 2018. Vol. 58. P. 104–112. DOI:10.1016/j.drugpo.2018.05.009
30. McCabe S.E., Teter C.J., Boyd C.J. Medical use, illicit use and diversion of prescription stimulant medication // Journal of psychoactive drugs. 2006. Vol. 38. № 1. P. 43–56. DOI:10.1080/02791072.2006.10399827
31. Measham F., Shiner M. The legacy of ‘Normalisation’: the role of classical and contemporary criminological theory in understanding young people’s drug use // International journal of drug policy. 2009. Vol. 20. № 6. P. 502–508. DOI:10.1016/j.drugpo.2009.02.001
32. Mind navigators of chemicals’ experimenters? A web-based description of e-psychonauts / L. Orsolini [et al.] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2015. Vol. 18. P. 296–300. DOI:10.1089/cyber.2014.0486
33. (Mis)use of prescribed stimulants in the medical student community: Motives and behaviors. A population-based cross-sectional study / G. Fond [et al.] // Medicine. 2016. Vol. 95. № 16. Article ID e3366. 8 p. DOI:10.1097/MD.0000000000003366
34. Misuse of prescription stimulants among college students: A review of the literature and implications for morphological and cognitive effects on brain functioning / L.L. Weyandt [et al.] // Experimental and Clinical Psychopharmacology. 2013. Vol. 21. № 5. P. 385–407. DOI:10.1037/a0034013
35. Misuse of Stimulant Medication Among College Students: A Comprehensive Review and Meta-analysis / K. Benson [et al.] // Clinical child and family psychology review. 2015. Vol. 18. P. 50–76. DOI:10.1007/s10567-014-0177-z
36. Mixed-amphetamine salts expectancies among college students: Is stimulant induced cognitive enhancement a placebo effect? / K.L. Cropsey [et al.] // Drug Alcohol Depend. 2017. Vol. 178. P. 302–309. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2017.05.024
37. Modafinil and methylphenidate for neuroenhancement in healthy individuals: A systematic review / D. Repantis [et al.] // Pharmacological research. 2010. Vol. 62. № 3. P. 187–206. DOI:10.1016/j.phrs.2010.04.002

38. Monitoring the Future: National survey results on drug use, 1975–2015. Volume 2: college students and adults ages 19–55 [Электронный ресурс] / L.D. Johnston [et al.]. Michigan: The University of Michigan, 2016. 455 p. URL: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/137906/mtf-vol2_2015.pdf (дата обращения: 10.06.2021).
39. Neuroenhancement among German university students: motives, expectations, and relationship with psychoactive lifestyle drugs / P. Eickenhorst [et al.] // *Journal of psychoactive drugs*. 2012. Vol. 44. № 5. P. 418–427. DOI:10.1080/02791072.2012.736845
40. Nonmedical use of prescription stimulants among college students: associations with attention-deficit-hyperactivity disorder and polydrug use / A.M. Arria [et al.] // *Pharmacotherapy*. 2008. Vol. 28. № 2. P. 156–169. DOI:10.1592/phco.28.2.156
41. Non-medical use of prescription stimulants among US college students: prevalence and correlates from a national survey / S.E. McCabe [et al.] // *Addiction*. 2005. Vol. 100. № 1. P. 96–106. DOI:10.1111/j.1360-0443.2005.00944.x
42. Nootropics Market Size, Share & Trends Analysis Report By Application (Memory Enhancement, Mood & Depression, Attention & Focus, Anxiety), By Distribution Channel, And Segment Forecasts, 2019–2025 [Электронный ресурс] // Marketysers Global Consulting LLP. 2021. URL: <https://www.reportsanddata.com/report-detail/nootropics-market> (дата обращения: 10.06.2021).
43. Perceived academic benefit is associated with nonmedical prescription stimulant use among college students / A.M. Arria [et al.] // *Addictive behaviors*. 2018. Vol. 76. P. 27–33. DOI:10.1016/j.addbeh.2017.07.013
44. Pharmaceutical cognitive doping in students: A chimeric way to get-a-head? / L. Carton [et al.] // *Therapie*. 2018. Vol. 73. № 4. P. 331–339. DOI:10.1016/j.therap.2018.02.005
45. Phillips E.L., McDaniel A.E. College prescription drug study: key findings report [Электронный ресурс]. Columbus, OH: Center for the Study of Student Life, Ohio State University; 2018. 12 p. URL: <https://cssl.osu.edu/posts/632320bc-704d-4eef-8bcb-87c83019f2e9/documents/cpds-key-findings-2018.pdf> (дата обращения: 10.06.2021).
46. Poulin C. Medical and nonmedical stimulant use among adolescents: from sanctioned to unsanctioned use [Электронный ресурс] // *CMAJ*. 2001. Vol. 165. № 8. P. 1039–1044. URL: <https://www.cmaj.ca/content/cmaj/165/8/1039.full.pdf> (дата обращения: 10.06.2021).
47. Prevalence and motives for illicit use of prescription stimulants in an undergraduate student sample / C.J. Teter [et al.] // *Journal of American college health*. 2005. Vol. 53. № 6. P. 253–262. DOI:10.3200/JACH.53.6.253-262
48. Prevalence Estimates for Pharmacological Neuroenhancement in Austrian University Students: Its Relation to Health-Related Risk Attitude and the Framing Effect of Caffeine Tablets / P. Dietz [et al.] // *Frontiers in pharmacology*. 2018. Vol. 9. Article ID 494. 9 p. DOI:10.3389/fphar.2018.00494
49. Report of the International Narcotics Control Board for 2019 (Russian language) [Электронный ресурс]. Vienna: United Nations, 2020. P. 146. URL: https://www.incb.org/documents/Publications/AnnualReports/AR2019/Annual_Report/English_ebook_AR2019.pdf (дата обращения: 10.06.2021).
50. Results from the 2015 National Survey on Drug Use and Health: Detailed tables [Электронный ресурс] // Substance Abuse and Mental Health Services Administration. Rockville, MD: US Department of Health and Human Services, Office of Applied Studies. 2016. URL: <https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/reports/rpt29394/NSDUHDetailedTabs2019/NSDUHDetTabsAppA2019.htm> (дата обращения: 10.06.2021).
51. Smith M.F., Farah M.J. Are prescription stimulants “smart pills”? The epidemiology and cognitive neuroscience of prescription stimulant use by normal healthy individuals // *Psychological bulletin*. 2011. Vol. 137. № 5. P. 717–741. DOI:10.1037/a0023825
52. Systematic Review: Nonmedical Use of Prescription Stimulants: Risk Factors, Outcomes, and Risk Reduction Strategies / S.V. Faraone [et al.] // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2020. Vol. 59. № 1. P. 100–112. DOI:10.1016/j.jaac.2019.06.012
53. The nonmedical use of prescription ADHD medications: results from a national Internet panel / S.P. Novak [et al.] // *Substance abuse treatment, prevention, and policy*. 2007. Vol. 2. № 32. 17 p. DOI:10.1186/1747-597X-2-32
54. The right place at the right time: The social contexts of combined alcohol and energy drink use / N. Droste [et al.] // *Drugs: Education, Prevention and Policy*. 2016. Vol. 23. № 6. P. 445–456. DOI:10.3109/09687637.2016.1156650
55. To dope or not to dope: Neuroenhancement with prescription drugs and drugs of abuse among Swiss university students / L.J. Maier [et al.] // *PLoS ONE*. 2013. Vol. 8. № 11. 10 p. DOI:10.1371/journal.pone.0077967
56. Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy / H. Greely [et al.] // *Nature*. 2008. Vol. 456. P. 702–705. DOI:10.1038/456702a
57. Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries / J. Alonso [et al.] // *Depression and anxiety*. 2018. Vol. 35. № 3. P. 195–208. DOI:10.1002/da.22711
58. Use and Propensity to Use Substances as Cognitive Enhancers in Italian Medical Students / M. Pighi [et al.] // *Brain sciences*. 2018. Vol. 8. № 11. 9 p. DOI:10.3390/brainsci8110197
59. Use of Methylphenidate Analogues as Cognitive Enhancers: The Prelude to Cosmetic Neurology and an Ethical Issue / S. Zaami [et al.] // *Frontiers in psychiatry*. 2020. Vol. 10. Article ID 1006. 3 p. DOI:10.3389/fpsy.2019.01006
60. Vo K., Neafsey P., Lin C. Concurrent use of amphetamine stimulants and antidepressants by undergraduate students // *Patient preference and adherence*. 2015. Vol. 9. P. 161–172. DOI:10.2147/PPA.S74602

61. Watson G.L., Arcona A.P., Antonuccio D.O. The ADHD drug abuse crisis on American college campuses [Электронный ресурс] // Ethical Hum Psychol Psychiatry. 2015. Vol. 17. P. 5–21. URL: https://www.academia.edu/download/40008273/ADHD_Drug_Abuse_Crisis_2015_EHPP_171.pdf (дата обращения: 10.06.2021).

References

1. Antinarkoticheskaya politika sovremennoi Rossii [Anti-drug policy of modern Russia: dictionary-reference]: Slovar'-spravochnik. 2-e izd., pererab. i dop. Eds. A.V. Mal'ko [et al.]. Moscow: Prospekt, 2017. 352 p. (In Russ.).
2. Voronina T.A., Seredenin S.B. Nootropnye i neuroprotektornye sredstva [Nootropes (cognition enhancers) and neuroprotectors]. *Ekspierimental'naya i klinicheskaya farmakologiya* = Experimental and Clinical Pharmacology, 2007. Vol. 70, no. 4, pp. 44–58. DOI:10.30906/0869-2092-2007-70-4-44-58 (In Russ.).
3. Garanyan N.G., Andrusenko D.A., Khlomov I.D. Perfeksionizm kak faktor studencheskoi dezadaptatsii [Elektronnyi resurs] [Perfectionism as a factor of student disadaptation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2009. Vol. 1, pp. 72–82. URL: https://psyjournals.ru/files/19536/psyedu_2009_n1_Garanyan_Andrusenko_Hlomov.pdf (Accessed 10.06.2021). (In Russ.).
4. Milekhin A.V., Umnyashova I.B., Egorov I.A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya pervichnoi profilaktiki v studencheskoi srede [Psychological and Educational Prerequisites for Primary Prevention of Drug Addiction among Students]. *Psikhologiya i parvo* = [Psychology and Law], 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 111–125. DOI:10.17759/psylaw.2020100408 (In Russ.).
5. Sirota N.A., Yaltonskii V.M. Effektivnye programmy profilaktiki zavisimosti ot narkotikov i drugikh form zavisimogo povedeniya [Effective programs for the prevention of drug dependence and other forms of dependent behavior]. Moscow: OOO «Tsentr poligraficheskikh uslug Raduga», 2004. 192 p. (In Russ.).
6. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Tsatsulin T.O. Dinamika pokazatelei perfeksionizma i simptomov emotsional'nogo neblagopoluchiya v rossiiskoi studencheskoi populyatsii za poslednie desyat' let: kogortnoe issledovanie [Dynamics of Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Distress in the Russian Student Population over the Past Ten Years: Cohort Study]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = Cultural-Historical Psychology, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 41–50. DOI:10.17759/chp.2019150305 (In Russ.).
7. Schelle K.J. et al. Attitudes toward pharmacological cognitive enhancement: a review. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 2014. Vol. 8, 15 p. DOI:10.3389/fnsys.2014.00053
8. Bagot K.S., Kaminer Y. Efficacy of stimulants for cognitive enhancement in non-attention deficit hyperactivity disorder youth: a systematic review. *Addiction*, 2014. Vol. 109, no. 2, pp. 547–557. DOI:10.1111/add.12460
9. Battleday R.M., Brem A.K. Modafinil for cognitive neuroenhancement in healthy non-sleep-deprived subjects: a systematic review. *European Neuropsychopharmacology*, 2015. Vol. 25, no. 11, pp. 1865–1881. DOI:10.1016/j.euroneuro.2015.07.028
10. Mackenzie C.S. et al. Changes in attitudes toward seeking mental health services: A 40-year cross-temporal meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 2014. Vol. 34, no. 2, pp. 99–106. DOI:10.1016/j.cpr.2013.12.001
11. DuPont R.L. et al. Characteristics and motives of college students who engage in nonmedical use of methylphenidate. *American Journal on Addictions*, 2008. Vol. 17, no. 3, pp. 167–171. DOI:10.1080/10550490802019642
12. Clegg-Kraynok M.M., McBean A.L., Montgomery-Downs H.E. Sleep quality and characteristics of college students who use prescription psychostimulants nonmedically. *Sleep Medicine*, 2011. Vol. 12, no. 6, pp. 598–602. DOI:10.1016/j.sleep.2011.01.012
13. Kudlow P.A. et al. Cognitive Enhancement in Canadian Medical Students. *Journal of psychoactive drugs*, 2013. Vol. 45, no. 4, pp. 360–365. DOI:10.1080/02791072.2013.825033
14. DeSantis A.D., Anthony K.E., Cohen E.L. Illegal college ADHD stimulant distributors: characteristics and potential areas of intervention. *Substance use & misuse*, 2013. Vol. 48, pp. 446–456. DOI:10.3109/10826084.2013.778281
15. DeSantis A.D., Webb E.M., Noar S.M. Illicit use of prescription ADHD medications on a college campus: A multimethodological approach. *Journal of American college health*, 2008. Vol. 57, no. 3, pp. 315–323. DOI:10.3200/JACH.57.3.315-324
16. Arria A.M. et al. Do college students improve their grades by using prescription stimulants nonmedically? *Addictive Behaviors*, 2017. Vol. 65, pp. 245–249. DOI:10.1016/j.addbeh.2016.07.016
17. McCabe S.E. et al. Does early onset of non-medical use of prescription drugs predict subsequent prescription drug abuse and dependence? Results from a national study. *Addiction*, 2007. Vol. 102, no. 12, pp. 1920–1930. DOI:10.1111/j.1360-0443.2007.02015.x
18. Farah M. The Unknowns of Cognitive Enhancement. *Science*, 2015. Vol. 350, pp. 379–380. DOI:10.1126/science.aad5893
19. Global drug survey 2016 [Elektronnyi resurs]. *Global drug survey*, 2016. URL: <https://www.globaldrugsurvey.com/wp-content/uploads/2016/06/TASTER-KEY-FINDINGS-FROM-GDS2016.pdf> (Accessed 10.06.2021).
20. Dresler M. et al. Hacking the Brain: Dimensions of Cognitive Enhancement. *ACS chemical neuroscience*, 2019. Vol. 10, no. 3, pp. 1137–1148. DOI:10.1021/acchemneuro.8b00571
21. Pham T. et al. Household diversion of prescription stimulants: medication misuse by parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 2017. Vol. 27, no. 8, pp. 741–746. DOI:10.1089/cap.2016.0058

22. Hupli A., Didziokaite G., Ydema M. Toward the Smarter Use of Smart Drugs: Perceptions and Experiences of University Students in the Netherlands and Lithuania. *Contemporary Drug Problems*, 2016. Vol. 43, no. 3, pp. 242–257. DOI:10.1177/0091450916660143
23. Sattler S. et al. Impact of contextual factors and substance characteristics on perspectives toward cognitive enhancement. *PLoS ONE*, 2013. Vol. 8, no. 8, article ID e7145, 12 p. DOI:10.1371/journal.pone.0071452
24. Rozenek E.B. et al. In search of optimal psychoactivation: stimulants as cognitive performance enhancers. *Archives of Industrial Hygiene and Toxicology*, 2019. Vol. 70, pp. 150–159. DOI:10.2478/aiht-2019-70-3298
25. Lautieri A.B.A. Long-Term Effects of Heavy Adderall Use [Elektronnyi resurs]. *American Addiction Centers*, 2017. URL: <https://americanaddictioncenters.org/adderall/long-term-effects/> (Accessed 10.06.2021).
26. Lengvenyte A., Strumila R., Grikinienė J. Use of cognitive enhancers among medical students in Lithuania. *Nordic Studies on Alcohol and Drugs*, 2016. Vol. 33, no. 2, pp. 173–188. DOI:10.1515/nsad-2016-0014
27. León K.S., Martínez D.E. To Study, to Party, or Both? Assessing Risk Factors for Non-Prescribed Stimulant Use Among Middle and High School Students. *Journal of psychoactive drugs*, 2017. Vol. 49, no. 1, pp. 22–30. DOI:10.1080/02791072.2016.1260187
28. Low K.G., Gendaszek A.E. Illicit use of psychostimulants among college students: A preliminary study. *Psychology, Health & Medicine*, 2002. Vol. 7, no. 3, pp. 283–287. DOI:10.1080/13548500220139386
29. Maier L.J., Ferris J.A., Winstock A.R. Pharmacological cognitive enhancement among non-ADHD individuals—a cross-sectional study in 15 countries. *International Journal of Drug Policy*, 2018. Vol. 58, pp. 104–112. DOI:10.1016/j.drugpo.2018.05.009
30. McCabe S.E., Teter C.J., Boyd C.J. Medical use, illicit use and diversion of prescription stimulant medication. *Journal of psychoactive drugs*, 2006. Vol. 38, no. 1, pp. 43–56. DOI:10.1080/02791072.2006.10399827
31. Measham F., Shiner M. The legacy of ‘Normalisation’: the role of classical and contemporary criminological theory in understanding young people’s drug use. *International journal of drug policy*, 2009. Vol. 20, no. 6, pp. 502–508. DOI:10.1016/j.drugpo.2009.02.001
32. Orsolini L. et al. Mind navigators of chemicals’ experimenters? A web-based description of e-psychonauts. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2015. Vol. 18, pp. 296–300. DOI:10.1089/cyber.2014.0486
33. Fond G. et al. (Mis)use of prescribed stimulants in the medical student community: Motives and behaviors. A population-based cross-sectional study. *Medicine*, 2016. Vol. 95, no. 16, article ID e3366, 8 p. DOI:10.1097/MD.0000000000003366
34. Weyandt L.L. et al. Misuse of prescription stimulants among college students: A review of the literature and implications for morphological and cognitive effects on brain functioning. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 2013. Vol. 21, no. 5, pp. 385–407. DOI:10.1037/a0034013
35. Benson K. et al. Misuse of Stimulant Medication Among College Students: A Comprehensive Review and Meta-analysis. *Clinical child and family psychology review*, 2015. Vol. 18, pp. 50–76. DOI:10.1007/s10567-014-0177-z
36. Cropsey K.L. et al. Mixed-amphetamine salts expectancies among college students: Is stimulant induced cognitive enhancement a placebo effect? *Drug Alcohol Depend*, 2017. Vol. 178, pp. 302–309. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2017.05.024
37. Repantis D. et al. Modafinil and methylphenidate for neuroenhancement in healthy individuals: A systematic review. *Pharmacological research*, 2010. Vol. 62, no. 3, pp. 187–206. DOI:10.1016/j.phrs.2010.04.002
38. Johnston L.D. et al. Monitoring the Future: National survey results on drug use, 1975–2015. Volume 2: college students and adults ages 19–55 [Elektronnyi resurs]. Michigan: The University of Michigan, 2016. 455 p. URL: https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/137906/mtf-vol2_2015.pdf (Accessed 10.06.2021).
39. Eickenhorst P. et al. Neuroenhancement among German university students: motives, expectations, and relationship with psychoactive lifestyle drugs. *Journal of psychoactive drugs*, 2012. Vol. 44, no. 5, pp. 418–427. DOI:10.1080/02791072.2012.736845
40. Arria A.M. et al. Nonmedical use of prescription stimulants among college students: associations with attention-deficit-hyperactivity disorder and polydrug use. *Pharmacotherapy*, 2008. Vol. 28, no. 2, pp. 156–169. DOI:10.1592/phco.28.2.156
41. McCabe S.E. et al. Non-medical use of prescription stimulants among US college students: prevalence and correlates from a national survey. *Addiction*, 2005. Vol. 100, no. 1, pp. 96–106. DOI:10.1111/j.1360-0443.2005.00944.x
42. Nootropics Market Size, Share & Trends Analysis Report By Application (Memory Enhancement, Mood & Depression, Attention & Focus, Anxiety), By Distribution Channel, And Segment Forecasts, 2019–2025 [Elektronnyi resurs]. *Marketysers Global Consulting LLP*, 2021. URL: <https://www.reportsanddata.com/report-detail/nootropics-market> (Accessed 10.06.2021).
43. Arria A.M. et al. Perceived academic benefit is associated with nonmedical prescription stimulant use among college students. *Addictive behaviors*, 2018. Vol. 76, pp. 27–33. DOI:10.1016/j.addbeh.2017.07.013
44. Carton L. et al. Pharmaceutical cognitive doping in students: A chimeric way to get-a-head? *Therapie*, 2018. Vol. 73, no. 4, pp. 331–339. DOI:10.1016/j.therap.2018.02.005
45. Phillips E.L., McDaniel A.E. College prescription drug study: key findings report [Elektronnyi resurs]. Columbus, OH: Center for the Study of Student Life, Ohio State University; 2018. 12 p. URL: <https://cssl.osu.edu/posts/632320bc-704d-4eef-8bcb-87c83019f2e9/documents/cpds-key-findings-2018.pdf> (Accessed 10.06.2021).

46. Poulin C. Medical and nonmedical stimulant use among adolescents: from sanctioned to unsanctioned use [Elektronnyi resurs]. *CMAJ*, 2001. Vol. 165, no. 8, pp. 1039–1044. URL: <https://www.cmaj.ca/content/cmaj/165/8/1039.full.pdf> (Accessed 10.06.2021).
47. Teter C.J. et al. Prevalence and motives for illicit use of prescription stimulants in an undergraduate student sample. *Journal of American college health*, 2005. Vol. 53, no. 6, pp. 253–262. DOI:10.3200/JACH.53.6.253-262
48. Dietz P. et al. Prevalence Estimates for Pharmacological Neuroenhancement in Austrian University Students: Its Relation to Health-Related Risk Attitude and the Framing Effect of Caffeine Tablets. *Frontiers in pharmacology*, 2018. Vol. 9, article ID 494, 9 p. DOI:10.3389/fphar.2018.00494
49. Report of the International Narcotics Control Board for 2019 (Russian language) [Elektronnyi resurs]. Vienna: United Nations, 2020, pp. 146. URL: https://www.incb.org/documents/Publications/AnnualReports/AR2019/Annual_Report/English_ebook_AR2019.pdf (Accessed 10.06.2021).
50. Results from the 2015 National Survey on Drug Use and Health: Detailed tables [Elektronnyi resurs]. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration*. Rockville, MD: US Department of Health and Human Services, Office of Applied Studies. 2016. URL: <https://www.samhsa.gov/data/sites/default/files/reports/rpt29394/NSDUHDetailedTabs2019/NSDUHDetTabsAppA2019.htm> (Accessed 10.06.2021).
51. Smith M.F., Farah M.J. Are prescription stimulants “smart pills”? The epidemiology and cognitive neuroscience of prescription stimulant use by normal healthy individuals. *Psychological bulletin*, 2011. Vol. 137, no. 5, pp. 717–741. DOI:10.1037/a0023825
52. Faraone S.V. et al. Systematic Review: Nonmedical Use of Prescription Stimulants: Risk Factors, Outcomes, and Risk Reduction Strategies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2020. Vol. 59, no. 1, pp. 100–112. DOI:10.1016/j.jaac.2019.06.012
53. Novak S.P. et al. The nonmedical use of prescription ADHD medications: results from a national Internet panel. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, 2007. Vol. 2, no. 32, 17 p. DOI:10.1186/1747-597X-2-32
54. Droste N. et al. The right place at the right time: The social contexts of combined alcohol and energy drink use. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 2016. Vol. 23, no. 6, pp. 445–456. DOI:10.3109/09687637.2016.1156650
55. Maier L.J. et al. To dope or not to dope: Neuroenhancement with prescription drugs and drugs of abuse among Swiss university students. *PLoS ONE*, 2013. Vol. 8, no. 11, 10 p. DOI:10.1371/journal.pone.0077967
56. Greely H. et al. Towards responsible use of cognitive-enhancing drugs by the healthy. *Nature*, 2008. Vol. 456, pp. 702–705. DOI:10.1038/456702a
57. Alonso J. et al. Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries. *Depression and anxiety*, 2018. Vol. 35, no. 3, pp. 195–208. DOI:10.1002/da.22711
58. Pighi M. et al. Use and Propensity to Use Substances as Cognitive Enhancers in Italian Medical Students. *Brain sciences*, 2018. Vol. 8, no. 11, 9 p. DOI:10.3390/brainsci8110197
59. Zaami S. et al. Use of Methylphenidate Analogues as Cognitive Enhancers: The Prelude to Cosmetic Neurology and an Ethical Issue. *Frontiers in psychiatry*, 2020. Vol. 10, article ID 1006, 3 p. DOI:10.3389/fpsy.2019.01006
60. Vo K., Neafsey P., Lin C. Concurrent use of amphetamine stimulants and antidepressants by undergraduate students. *Patient preference and adherence*, 2015. Vol. 9, pp. 161–172. DOI:10.2147/PPA.S74602
61. Watson G.L., Arcona A.P., Antonuccio D.O. The ADHD drug abuse crisis on American college campuses [Elektronnyi resurs]. *Ethical Hum Psychol Psychiatry*, 2015. Vol. 17, pp. 5–21. URL: https://www.academia.edu/download/40008273/ADHD_Drug_Abuse_Crisis_2015_EHPP_171.pdf (Accessed 10.06.2021).

Информация об авторах

Рычкова Ольга Валентиновна, доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>, e-mail: rychkovaov@mgppu.ru

Information about the authors

Olga V. Rychkova, Doctor of Psychology, associate professor, Department of Clinical Psychology and Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>, e-mail: rychkovaov@mgppu.ru

Получена 18.06.2020

Received 18.06.2020

Принята в печать 09.06.2021

Accepted 09.06.2021

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ GENERAL PSYCHOLOGY

Концепция позитивного образа тела в современной зарубежной психологии

Мешкова Т.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
<https://orcid.org/0000-0002-6018-5006>, e-mail: meshkovata@mgppu.ru*

Исследования проблемы образа тела насчитывают более чем столетнюю историю, большая часть которой представлена изучением негативного отношения к телу и связанной с этим психопатологии — нарушений пищевого поведения, дисморфофобий и т.п. В последнее десятилетие в этой области нарастает тенденция смещения акцента на изучение позитивного образа тела, также как в психологии вообще появляется все больше работ, выполненных в парадигме позитивной психологии, которая призывает к отказу от концепции болезни и поиску новых подходов с опорой на позитивный потенциал личности. В настоящем обзоре представлены основные этапы изучения проблемы образа тела в зарубежной психологии, зарождение и развитие представлений о позитивном образе тела, как самостоятельном конструкте, который не является противоположным полюсом в общем континууме «негативный-позитивный». Представлены ключевые работы ведущих исследователей, сформировавших концепцию позитивного образа тела как самостоятельной сущности, основные компоненты позитивного образа тела, методический инструментарий, использующийся для оценки позитивного образа тела, результаты исследований позитивного образа тела в различных социальных группах. Представлены перспективы исследований в области образа тела в соответствии с представлениями ведущих зарубежных экспертов.

Ключевые слова: образ тела, позитивный образ тела, признательность телу, позитивная психология, обзор.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО МГППУ в рамках научного проекта «Особенности образа собственного тела лиц с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата».

Для цитаты: Мешкова Т.А. Концепция позитивного образа тела в современной зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 55—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100206>

The concept of a positive body image in modern foreign psychology

Tatiana A. Meshkova

*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
<https://orcid.org/0000-0002-6018-5006>, e-mail: meshkovata@mgppu.ru*

Research into the problem of body image has more than a century of history, most of which is associated with the study of negative attitudes towards the body and related psychopathology — eating disorders, body dysmorphic disorders, etc. In the last decade there has been a growing tendency in this area to shift the emphasis to the study of a positive body image, just as in psychology in general there are more and more works performed in the paradigm of positive psychology, which calls for abandoning the concept of disease and searching for new approaches based on the positive potential of the individual. This review presents the main stages in the study of the problem of body image in foreign psychology, the origin and development of ideas about a positive body image as a special construct that is not the opposite pole in the general “negative-positive” continuum, the key works of leading researchers who have formed the concept of a positive body image as an independent entity, the main components of a positive body image, methodological tools used to assess a positive body image, and the results of studies of a positive body image in various social groups. The perspectives of research in the field of body image are presented in accordance with the views of leading foreign experts.

Keywords: body image, positive body image, body appreciation, positive psychology, review.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Moscow State University of Psychology & Education within the framework of the scientific project “Features of the body image in persons with musculoskeletal disorders”.

For citation: Meshkova T.A. The concept of a positive body image in modern foreign psychology. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 55—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100206> (In Russ.).

Введение

В отечественной и зарубежной научной литературе, начиная от медицины и антропологии и заканчивая философией и искусствоведением, можно встретить множество подходов и аспектов, касающихся изучения человеческого тела. В настоящее время, в связи с повышением значимости внешнего облика человека для успешной социальной адаптации, построения карьеры, создания семьи и т.д., красота человеческого тела стала восприниматься как необходимое условие успеха в жизни. Одновременно резко возрос интерес к психологическим аспектам изучения образа тела.

Во второй половине XX века, когда в большинстве развитых стран экономика оправилась от последствий второй мировой войны, резко улучшилось благосостояние большей части населения, стали доступны разнообразные продукты питания. Это послужило одной из причин резкого роста ожирения, но вместе с тем появилась и стала набирать обороты мода на худобу у женщин [3]. Развитие рекламной индустрии и массовой культуры усугубило эти тенденции. Обратной стороной этих процессов стало резкое увеличение количества клинических случаев нарушений пищевого поведения. Одновременно резко возрос интерес к возможности изменения тела с помощью пластической хирургии и других манипуляций для достижения идеальных пропорций и стандартов красоты, что также несет в себе риски для здоровья. Для мужчин стало характерно стремление иметь мускулистое, «накачанное» тело, причем часто достижение этой цели граничит с зависимостью от изнуряющих физических упражнений [35].

Поскольку одним из триггеров для развития нарушений пищевого поведения и других нежелательных последствий, является недовольство своим телом, возник научный интерес к изучению факторов риска и защиты в отношении формирования негативного образа тела. Большой поток исследований, публикуемых в различных научных журналах, вызвал потребность создания в 2004 году специального издания, посвященного исключительно проблемам образа тела (журнал «Body Image: An International Journal of Research»), в котором публикуются результаты исследований образа тела в таких областях как психология, медицина, социальная работа, кинезиология, реабилитация и др.

В психологической науке можно встретить множество подходов к изучению того, что различными авторами может обозначаться по-разному: образ тела, теле-

сность, Я-физическое, концепция тела, схема тела, внешность и др. В зарубежной психологии наиболее употребляемым в настоящее время является именно понятие «образ тела» («body image»). Можно отметить отсутствие единого определения и наличие множества теоретических концепций и подходов к трактовке понятия «образ тела» (в отечественной психологии часто используется понятие «Я-физическое» и т.п.). В данной работе мы не ставим задачу всестороннего теоретического анализа понятия «образ тела»¹, обозначим лишь некоторые исторические вехи в этой области науки.

История вопроса

Если обратиться к истории изучения образа тела, то можно констатировать, что интерес к этому вопросу возник более 100 лет назад. Первые исследования, относящиеся к началу XX столетия, были связаны с неврологическими наблюдениями последствий черепно-мозговых травм, сопровождавшихся искажением восприятия тела, а также феномена «фантомной конечности» у пациентов с ампутациями. Исследования тех лет, скорее, были направлены на изучение того, что Генри Хед назвал «схемой тела», т.е. гипотетического мозгового механизма, позволяющего адекватно воспринимать части тела и слаженно управлять их работой [21].

Расширение рамок исследования и появление понятия «образ тела» связано с именем австро-американского невролога и психоаналитика Пауля Шильдера (Paul Schilder), который в 1935 году в своей книге «Образ и внешний вид человеческого тела» (The Image and Appearance of the Human Body) впервые вводит понятие «образ тела» и обосновывает необходимость изучения не только неврологических, но также психологических и социо-культурных аспектов образа тела [21]. По сути это то, что мы сейчас называем биопсихосоциальной моделью.

В 1958 году Сеймур Фишер и Сидни Кливленд опубликовали еще один знаменательный труд, посвященный проблеме образа тела — «Образ тела и личность», в котором, обобщая теоретические и эмпирические исследования с применением проективных методик (в частности, тестов Роршаха), как здоровых испытуемых, так и пациентов с соматическими и психическими заболеваниями, сформулировали понятия «границ образа тела», «барьера» и «проницаемости», отражающие неосознаваемую субъектом «прочность» границ тела. [21,

¹ Для краткого ознакомления с этой проблемой можно порекомендовать статьи [1; 3; 5; 6 и др.].

26]. В дальнейшем С. Фишер продолжал развивать эту концепцию в своем двухтомнике «Развитие и структура образа тела», в котором проанализировал и обобщил результаты опубликованных на тот момент исследований образа тела в целом и подвел итог развития собственных представлений о конструкте образа тела [21].

Среди других наиболее известных зарубежных исследователей следует упомянуть Фрэнклина Шонца, который подчеркивал, что «образ тела — это не психологическая картина или маленький человек в нашей голове. Его лучше всего описывать с точки зрения функций, которые он выполняет, и уровней, на которых он переживается. Тело функционирует как сенсорный регистр, инструмент для действия, источник побуждений, стимул для себя и других, частный мир и выразительный инструмент» [47, резюме]. Четыре уровня телесного опыта по Шонцу — это схема тела, телесное я, телесные представления (фантазии) и концепция тела. Таким образом, Шонц рассматривает образ тела, как многомерный конструкт.

80-е годы XX века ознаменовались ростом числа исследований, связанных с проблемой лишнего веса, особенно у женщин. Недовольство широких кругов населения своим весом и фигурой приняло катастрофические масштабы. Рядом авторов был даже предложен термин «нормативное недовольство» («normative discontent») [45]. Как показали последующие исследования, ситуация с годами почти не улучшается, причем это характерно не только для развитых стран Запада, но и для населения развивающихся стран [18; 10; 24; 27; 38; 54 и др.]. Феномен массового недовольства людей своим телом привел к повышенному интересу к проблеме образа тела. Первоначально доминировали работы в области клинической психологии и психиатрии, связанные с нарушениями пищевого поведения у девушек и молодых женщин. Основной акцент делался на изучении именно негативного образа тела [21].

Поворотным моментом стали 90-е годы. Это время характеризуется как продуктивный период концептуального, психометрического и психотерапевтического развития, публикуются многочисленные монографии и руководства², разрабатываются психометрические инструменты для оценки различных аспектов образа тела [21; 58]. Трудно переоценить вклад в эту область Томаса Кэша (Thomas Cash, Университет Олд-Доминион в Норфолке, Вирджиния), с именем которого связано создание теоретических концепций образа тела как многомерной конструкции и разработка более 10 надежных и валидных измерительных инструментов для оценки различных аспектов образа тела, широко применяемых во всем мире [58], а также создание журнала «Body Image: An International Journal of Research». В 2019 году один из выпусков этого журнала

был специально посвящен анализу и оценке наследия Томаса Кэша [63].

В последующие десятилетия тенденция роста интереса к проблеме образа тела продолжилась [21; 46]. Если поначалу основное внимание уделялось проблеме негативного отношения к телу преимущественно у молодых женщин, как фактору риска нарушений пищевого поведения и других клинических расстройств, то впоследствии появился интерес к образу тела других категорий населения (мужчин, детей и взрослых различных возрастов, различных рас и социальных слоев, представителей различных национальностей и культур). С ростом числа исследований в западной литературе в основном сложилось понимание комплексной природы образа тела. По выражению Т. Кэша, мы, скорее, имеем дело с «образами тела». В настоящее время понятие «образ тела» рассматривается как многокомпонентная структура, в которую входят четыре главных компонента: перцептивный (как человек воспринимает свое тело), аффективный (какие чувства человек испытывает по отношению к своему телу), когнитивный (что человек думает о своем теле, как его оценивает, какие выводы на основе этого делает) и поведенческий (что человек делает в связи с особенностями своего тела). Этот когнитивно-бихевиоральный подход к изучению образа тела, представленный в основном в работах Т. Кэша и его последователей [58; 63; 48 и др.], является одним из наиболее широко распространенных в современной зарубежной научной литературе, связанной с изучением образа тела.

В последнее время в рамках этой парадигмы и на основе концепций позитивной психологии, нового и набирающего все большую популярность направления психологии, зародился новый подход к изучению образа тела, способствующий смещению акцентов с негативных аспектов образа тела на позитивные (для ознакомления рекомендуется серия статей в специальном выпуске журнала *Body Image: Avenues for Assessment, Application, and Advancement*, 2015, Vol. 14).

Еще в 2002 году Кэш и Флеминг [19], разрабатывая опросник для оценки влияния образа тела на качество жизни (*Body Image Quality of Life Inventory*), отметили, что, вопреки бытовавшему мнению о преимущественно негативном влиянии образа тела на ощущение жизненного благополучия («normative discontent»), из 116 студенток колледжа большинство сообщили, что их образ тела вносит позитивный вклад во многие аспекты их жизни. В 2004 году Т. Кэш с коллегами впервые сообщили о том, что позитивный образ тела может рассматриваться как самостоятельный конструкт [69; цит. по 66].

² J. Kevin Thompson «Body image disturbance: Assessment and treatment» (1990), «Body image, eating disorders, and obesity: An integrative guide for assessment and treatment» (Ed. by J. Kevin Thompson, 1996), K.A. Philips «The Broken Mirror: Understanding and Treating Body Dysmorphic Disorder» (1996), S. Grogan «Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children» (1999), T.F. Cash, T. Pruzinsky «Body Images: Development, Deviance and Change» (2002) и др.

В 2005 году Кэш с соавторами [20], исследуя копинг-стратегии, связанные с угрозами для образа тела, и создавая специальный опросник (Body Image Coping Strategies Inventory), акцентировали внимание на особой стратегии совладания, которую они назвали «позитивное рациональное принятие» («positive rational acceptance»). Рассматривая в качестве угроз для образа тела такие факторы, как влияние нереалистичных образов, транслируемых СМИ, реклама различных диет, разговоры окружающих о необходимости худеть, поддразнивания, связанные с избыточным весом и особенностями фигуры и т.п., авторы обнаружили, что люди, обладающие стратегией позитивного рационального принятия, могут противостоять таким угрозам, напоминая себе о своих хороших качествах и не придавая большого значения тем воздействиям, которые могут негативно повлиять на их образ тела. Умение использовать такой копинг было связано с положительным психологическим функционированием, однако это больше касалось женщин, чем мужчин.

В дальнейшем на основе принципов когнитивно-бихевиоральной терапии Кэш предложил программу вмешательства, состоящую из 8 ступеней и направленную на формирование позитивного образа тела, которая была опубликована во втором издании его книги Body Image Workbook [цит. по 66]. Эта программа продолжает переиздаваться и пользуется популярностью до сих пор. Программа опирается на развитие осознанного отношения к своему телу и способствует формированию принимающих установок. Особое внимание уделяется уходу за собой и поддержанию позитивного образа тела, подчеркивается важность функциональности тела.

Таким образом, постепенно намечается уход от сугубо клинического подхода к образу тела, акцентирующего преимущественно негативные проблемы, и переход к поиску позитивных моментов, которые могут быть связаны с признанием тех достоинств человеческого тела, которые обеспечивают его функциональность, жизнеспособность и жизненное благополучие в целом.

Анализируя предпосылки возникновения и развития концепции позитивного образа тела, Трейси Тилка, профессор психологии из университета Огайо³, в соавторстве с исследователем и психотерапевтом Николь Вуд-Баркалоу упоминают ряд областей психологии, которые сыграли важную роль в продвижении концепции позитивного образа тела [66]. В частности, отмечается, что значительные усилия, направленные на разработку программ профилактики нарушений пищево-

го поведения, предусматривают работу с телом, включая выработку навыков защиты от нереалистичных идеалов, навязываемых СМИ, а также повышение осознания собственного тела с помощью йоги и других телесных практик. Ряд программ, используя феномен когнитивного диссонанса, включают техники, связанные с высказываниями (устными или письменными) о своем теле с позитивных позиций.

Значительное влияние на продвижение концепции позитивного образа тела оказали феминистские исследования, в которых акцентировалось внимание на праве и способности женщин противостоять навязываемым обществом идеалам и любить свое тело в любом воплощении. Гуманистическая психология, психологическое консультирование и позитивная психология делают акцент на способности человека к самореализации, к позитивным изменениям с опорой на сильные стороны своей личности. Соответственно, работая с негативным образом тела, терапевтически более полезно стремиться к активному формированию позитивного образа тела [66].

Также свой вклад внесли философия буддизма и восточные практики, которые учат справляться с неприятными внутренними переживаниями не путем их контроля или избегания, а с помощью стратегии принятия и самосострадания, что способствует психологической гибкости в борьбе с дистрессом [66]. Феномен самосострадания (self-compassion) активно изучается и продвигается⁴ как одно из направлений современной позитивной психологии и как одна из эффективных техник в психотерапии, в том числе при работе с негативным образом тела и нарушениями пищевого поведения [39, 43, 42, 62].

Формирование концепции позитивного образа тела

Как уже упоминалось, длительное время исследователи были сконцентрированы на изучении негативного образа тела. Разрабатывались диагностические методики для оценки неудовлетворенности телом, а психотерапевтические программы были призваны снизить негативные эффекты, связанные с интернализацией худощавого идеала, навязываемого СМИ. Доминирующим было представление о некоем континууме с двумя полюсами: на одном негативный образ тела, а на другом — позитивный. Соответственно, предполагалось, что воздействия, направленные на снижение негативного отношения к телу, должны приводить к появлению позитивного образа тела. Однако

³ В настоящее время она является главным редактором журнала «Body Image: An International Journal of Research». Трейси Тилка известна также как один из исследователей интуитивного питания в связи с проблемами пищевого поведения и образа тела. В 2019 году в издательстве Oxford University Press вышло первое руководство, целиком посвященное теоретическим и практическим аспектам позитивного образа тела и телесного воплощения «Handbook of Positive Body Image and Embodiment (Ed. by Tracy L. Tylka and Niva Piran).

⁴ Для знакомства с этим направлением можно порекомендовать сайт одного из ведущих исследователей в этой области, автора и разработчика первой методики диагностики самосострадания Кристен Нефф: <https://self-compassion.org/>

дальнейшие наблюдения дали основание усомниться в таком представлении [66; 70].

Возникла необходимость в создании измерительно-го инструмента для оценки именно позитивного образа тела. В 2005 году была разработана и протестирована «Шкала признательности телу» («Body Appreciation Scale», BAS) [12]. Исходя из представлений о многомерности образа тела, конструкция которого включает самовосприятие и установки, определяемые мыслями, чувствами и соответствующим поведением, авторы разработали опросник из 13 пунктов, содержащих исключительно позитивные высказывания («Я уважаю свое тело», «Я считаю, что у моего тела есть определенные достоинства» и т.п.). Содержание высказываний охватывало 4 главных аспекта: 1) благоприятное мнение о теле (не зависимо от фактического внешнего вида), 2) принятие тела, не зависимо от веса, формы и недостатков тела, 3) уважение к телу, внимательное отношение к его потребностям, ведение здорового образа жизни и 4) защита тела от влияния нереалистичных изображений «идеального» тела, представленных в СМИ. Для психометрической оценки опросника авторы провели четыре независимых исследования на выборках студенток колледжей (всего 1109 человек), в которых была подтверждена высокая внутренняя согласованность, одномерность, конвергентная и конструктивная валидность шкалы, а также надежность измерений при повторном тестировании с интервалом 3 недели. BAS оказалась положительно связанной с такими показателями благополучия, как шкала самоуважения, показатель общего оптимизма, шкала активного адаптивного копинга. Методика в дальнейшем была переведена и адаптирована к использованию в ряде стран Европы и Азии [33, 49, 29, 50 и др.], причем оказалось, что в западных популяциях имеется тенденция к двухфакторной структуре опросника, что может быть связано с межкультурными и языковыми различиями.

Ранее Уильямс и др. [69; цит. по 70], используя кластерный анализ, выявили среди студенток три самостоятельные категории: 1) женщин, имеющих позитивный образ тела (51%), 2) женщин с нормативным недовольством телом (23%) и 3) женщин, имеющих отрицательный образ тела (24%). Такой результат дает основание рассматривать позитивный образ тела как самостоятельный феномен. Студентки с позитивным образом тела отличались более низкой интернализацией идеальных образов, более высокой самооценкой, были удовлетворены своим внешним видом, имели меньший риск нарушений пищевого поведения и более высокую физическую активность, указывали на большую социальную поддержку.

В 2005 году при разработке диагностического инструмента для оценки позитивного образа тела авторы [12] призвали провести качественные исследования женщин, обладающих позитивным образом тела, чтобы понять всю полноту и сложность этого феномена. Такое исследование было проведено [70] и имело

важное значение для создания целостной модели позитивного образа тела. Авторы полагали, что позитивный образ тела это не просто отсутствие негативного отношения к телу, а особый уникальный конструкт, изучив элементы которого, можно будет понять, какие факторы являются решающими для его формирования, чтобы в дальнейшем можно было бы разрабатывать профилактические и коррекционные программы.

Авторы использовали дизайн качественного исследования с привлечением пятерых экспертов. Точка зрения экспертов сопоставлялась с точкой зрения основной группы испытуемых — студенток колледжей (15 человек), классифицированных по ряду методик как обладающих позитивным образом тела. Для анализа интервью использовался метод обоснованной теории (Grounded Theory). Интервью проводились индивидуально, но студенты и эксперты имели возможность ознакомиться с мнениями других участников и высказать свои соображения. Конечной целью было создание теоретической модели такого явления как позитивный образ тела.

В ходе интервью большинство студенток сообщили, что в подростковом возрасте для них было характерно негативное отношение к телу, которое постепенно через когнитивное осознание поменялось на позитивное. Этому способствовали контакты с людьми, которые не были сосредоточены на проблемах тела, фигуры и веса, поддержка друзей, некоторые заболевания родственников, заставившие более внимательно относиться к потребностям и здоровью тела и др. Студенты отмечали, что переход от негативного образа тела к позитивному это процесс плавный и требующий терпения.

По результатам качественного анализа высказываний к основным факторам обретения позитивного образа тела были отнесены следующие характеристики:

1) *Признательность (appreciation), благодарность телу* за его здоровье, за те функции, которые оно выполняет, это также благодарность за обретение позитивного образа тела.

2) *Безоговорочное принятие со стороны окружающих* (семья, друзья, партнеры), по мнению студенток, играет одну из ведущих ролей в формировании позитивного образа тела.

3) *Принятие своего тела и любовь к нему*. Студентки подчеркивали необходимость принимать свое тело таким, как оно есть, и описывали ощущение комфорта в своем теле и чувство любви к телу.

4) *Духовность / Религия*. Двенадцать студенток рассказали о том, как их религия и / или духовность помогли им сформировать и сохранить позитивный образ тела. Они считали, что их тела сформировались, благодаря некоей высшей силе, поэтому им необходимо принимать и любить себя такими, как они есть.

5) *Поиск других людей, которые тоже принимают себя такими как есть*. Все участники старались контактировать в своем окружении с людьми, имеющими позитивный образ тела.

6) *Забота о теле с помощью здорового образа жизни.* Все студентки указывали, что они учитывают потребности своего тела, основываясь на соображениях здорового образа жизни, а не ради привлекательной внешности. Они практиковали умеренные занятия фитнесом, старались питаться полноценно, не переедали, использовали адаптивные способы борьбы со стрессом. Большинство из них не пренебрегали медицинской помощью для поддержания здоровья, а также иногда «баловали» свое тело с помощью массажа и других приятных способов ухода за телом.

7) *Фильтрация информации с целью защиты тела.* Все студентки отдавали себе отчет, что западная культура транслирует идеализированные образы женщин, заставляет их быть худыми, рассматривать себя в качестве объекта, а не субъекта. Их осведомленность позволяла им использовать своеобразный фильтр, препятствующий негативным влияниям на их образ тела.

8) *Внутренняя позитивность.* Студентки сообщали о внутреннем ощущении комфорта, счастья, позитивного настроения.

9) *Широкое понимание красоты.* Для всех студенток было характерно широкое понимание красоты, не связанное только с привлекательной внешностью.

Обобщив полученные результаты, авторы сформулировали общее определение позитивного образа тела.

«Мы определяем позитивный образ тела как всеобъемлющую любовь и уважение к телу, которые позволяют людям: (а) ценить уникальную красоту своего тела и функции, которые оно выполняет для них; (b) принимать свое тело и даже восхищаться им, включая те аспекты, которые несовместимы с идеализированными образами; (c) ощущать комфорт, уверенность, чувствовать себя красивым и счастливым со своим телом, что часто воспринимается как внешнее «сияние»; (d) подчеркивать достоинства своего тела, а не фиксироваться на его недостатках; (e) иметь осознанную связь с потребностями своего тела; (f) интерпретировать поступающую информацию в целях защиты тела, при этом наиболее положительная информация усваивается, а наиболее отрицательная отвергается или перефразируется» [70, стр. 112].

Правомерность подхода к изучению образа тела с позитивных позиций была подтверждена и в других исследованиях, выполненных на представителях различных возрастных и социальных групп [60]. В частности, исследования позитивного образа тела с помощью Шкалы признательности телу (Body Appreciation Scale — BAS) проводились в группах женщин различных возрастов (от 18 до 90 лет). На больших выборках женщин из стран западной культуры была показана положительная связь возраста и позитивной оценки тела по шкале BAS: пожилые женщины демонстриро-

вали более высокие оценки, чем молодые [11; 61]. Вместе с тем, оказалось, что неудовлетворенность телом, которая оценивалась с помощью других методик в основном в связи с воспринимаемым избыточным весом, с возрастом практически не меняется или даже нарастает [11; 59]. Женщины с возрастом могут одновременно испытывать неудовлетворенность своим весом, фигурой и вместе с тем ценить, уважать и принимать свое тело с большей готовностью, чем молодые женщины, скорее всего, как благодарность за здоровье и функциональность своего тела. Можно полагать, что Шкала признательности телу (BAS) оценивает нечто уникальное, отличное от простого недовольства телом в связи с лишним весом. Еще в одном исследовании женщин старше 55 лет было показано, что негативное, нейтральное и позитивное отношение к своему телу могут переживаться одновременно. Авторы делают вывод, что отрицательный и положительный образы тела существуют в разных континуумах, а нейтральный, вероятно, находится в том же континууме, что и отрицательный образ тела, поскольку нейтральные переживания выражались как низкий уровень неудовлетворенности телом [14]⁵.

На противоположном полюсе в континууме возрастов, у девочек-подростков, признаками позитивного отношения к телу являются, в первую очередь, свободное интуитивное питание без сосредоточения на контроле веса, занятия спортом и физическими упражнениями для получения удовольствия, а не для контроля веса и формирования фигуры. Такие девочки реже курят и употребляют алкоголь и наркотики. В этом возрасте наиболее важной для формирования позитивного образа тела является самозащита от негативной информации, поступающей из СМИ и от окружающих, навязывающих идеальные нереалистичные художественные образы женской красоты. Кроме того, девочки-подростки с позитивным отношением к телу предпочитают в своем окружении таких же друзей [8; 13; 60].

Многие опрошенные женщины в подростковом возрасте относились к своему телу негативно, но затем вследствие осознанного изменения когнитивных установок преодолели такое отношение. Вероятно, для обретения позитивного образа тела, необходимы активные усилия. Этот тезис подтверждается недавним исследованием, проведенным в Швеции [28], в котором изучались пути преодоления отрицательного образа тела на пути к взрослению. Большинство опрошенных преодолели отрицательный образ тела к 18 годам. В раннем подростковом возрасте большую роль в формировании отношения к телу играют негативные влияния сверстников и общее недовольство жизнью. Поворотными моментами становятся поиск нового социального контекста, расширение возможностей

⁵ В этой связи можно отметить, что в нашем исследовании образа тела у лиц с последствиями детского церебрально-паралича и спинальной травмы [2] мы также наблюдали вместе с негативными оценками одновременное существование позитивного отношения к телу в форме признательности телу и его функциональности, несмотря на выраженные нарушения опорно-двигательного аппарата.

для реализации личности, а также использование когнитивных стратегий для улучшения образа тела. Авторы считают, что программы вмешательства, направленные на формирование образа тела, должны быть нацелены не только на проблемы, связанные с внешностью, но и на удовлетворение потребности в социальном принятии, самоидентификации, реализации личности.

Особенности позитивного отношения изучались также в различных культурах. Как уже отмечалось, факторная структура Шкалы признательности телу (BAS) в незападных обществах (Малайзия, Индонезия, Бразилия) несколько отличается и имеет тенденцию формировать два фактора, тогда как в странах западной культуры это однофакторный конструкт [49; 29; 50]. Женщины-мусульманки, живущие в Великобритании и носящие хиджаб, более позитивно относятся к своему телу и демонстрируют меньшую интернализацию стандартов красоты [31]. Исследование, проведенное в Израиле, также подтверждает, что ношение хиджаба и сила религиозных убеждений положительно связаны с позитивным образом тела, но негативная связь с отрицательным образом тела была характерна только для силы религиозных убеждений [17], однако авторами отмечается также значительная медиаторная роль таких факторов, как давление со стороны СМИ, родственников и ровесников (в соответствии с трехсторонней социокультурной моделью [57]). Сравнение оценок позитивного образа тела в различных этнических группах населения Великобритании показало, что женщины испаноязычных и африканских стран Карибского бассейна не присваивают евроамериканские нормы красоты, они придерживаются, по-видимому, более гибких представлений о красоте тела, основанных на более широкой концептуализации красоты [9 цит. по 60]. К сожалению, не было проведено сравнение тех же женщин относительно их негативного образа тела.

Гендерные особенности позитивного образа тела изучены весьма неполно, поскольку основное внимание исследователей было сосредоточено на изучении образа тела и пищевого поведения женщин. В первом варианте опросника «Шкала признательности телу» (BAS) [12] один из вопросов был сформулирован в расчете на исследование именно женской выборки: «Я не позволяю нереалистично худым женским образам, представленным в СМИ, влиять на мое отношение к своему телу» («I do not allow unrealistically thin images of women presented in the media to affect my attitudes toward my body»). В 2013 году [64] формулировка этого пункта была изменена: В варианте для мужчин, вместо «нереалистично худых» образов, фигурировали «нереалистично мускулистые». Исследование [64], выполненное на студентах колледжа (США), показало однофакторную инвариантную структуру опросника как для мужчин, так и для женщин, но в среднем оценки мужчин по всем пунктам, кроме одного, были достоверно выше, чем оценки женщин. Данный вариант опросника использо-

вался также в исследовании британских мужчин (439 человек старше 18 лет, средний возраст 39,13 лет) с различной сексуальной ориентацией. Уровень позитивной оценки тела по шкале BAS положительно коррелировал с физической активностью и отрицательно с оценками представления о маскулинности и стремлением к социальным сравнениям. Представители сексуальных меньшинств менее позитивно оценивали свое тело. Интернализация атлетического идеала мужского тела и социальные сравнения опосредовали эти отношения [16]. В исследовании 509 мужчин Лондона было обнаружено, что одним из предикторов более высокого стремления к мускулистости и более низкой позитивной оценки тела (BAS) является нейротизм. [15].

Впоследствии первый вариант опросника BAS был переработан и несколько сокращен. Новый вариант (BAS-2) из 10 пунктов не содержит гендерно-специфичных элементов и сейчас довольно широко используется во всем мире, как для женщин, так и для мужчин [65]. В целом, что касается гендерных особенностей, то по результатам недавно проведенного мета-анализа можно констатировать, что признательность телу (body appreciation) выше у мужчин, чем у женщин [40].

Исследования мужчин среднего и старшего возраста очень слабо представлены в публикациях. Можно упомянуть обзор, касающийся образа тела и пищевого поведения [37]. Анализируя проблему с позиций ряда актуальных теорий, включая концепцию позитивного образа тела, авторы предлагают свою интегрированную модель факторов риска и защиты. Позитивный образ тела рассматривается как важный защитный фактор. Мужчины, которые противостоят интернализации идеала, самообъективации, социальным сравнениям, стараются не переоценивать важность внешнего вида по сравнению с другими сферами своей жизни, реже демонстрируют патологическое стремление к мускулистости, худобе, «здоровому весу», которые часто сопровождаются нарушениями пищевого поведения.

Позитивный образ тела имеет принципиально важное значение также для людей с видимыми отличиями от окружающих. Проблемы, связанные с особой внешностью таких людей, влияют на формирование самооценки, социальных контактов, часто приводят к стигматизации и нарушают социальную адаптацию. Возникает вопрос, возможно ли у лиц с видимыми отличиями формирование позитивного образа тела в том понимании, которое вкладывается в это понятие авторами концепции.

К сожалению, пока почти нет исследований, прямо отвечающих на этот вопрос. В серии исследований [52-53] изучали образ тела у лиц с двигательными патологиями. Несмотря на интернализацию негативных установок относительно своего тела, многие респонденты все же не считали себя абсолютно непривлекательными и отмечали, что ощущают себя в своем теле скорее комфортно. Ощущению комфорта способствует акцентирование на положительных характеристиках своего тела и принятие пораженных болезнью частей, а также полу-

чение поддержки от друзей и близких. При повреждениях позвоночника и спинного мозга с течением времени индивид адаптируется к своему состоянию и начинает более позитивно относиться к своему телу. Все это указывает на возможность того, что какие-то элементы позитивного образа тела, которые входят в обсуждаемую здесь концепцию, могут иметь место даже у людей с серьезными телесными проблемами.

В недавнем исследовании, проведенном нами [2], с участием взрослых с последствиями детского церебрального паралича и спинальной травмы в ответах на опросник признательности телу (BAS), который содержит исключительно позитивные высказывания, оказалось, что лица с двигательной патологией не обнаруживают заметных различий при сравнении их с контрольной группой здоровых. Однако, при непосредственной оценке отдельных частей тела и при ответах на опросник, который включал, как позитивные, так и негативные высказывания о своем теле, такие различия были получены. Оценки лиц с выраженной двигательной патологией оказались ниже. Такой результат является косвенным подтверждением предположения о том, что позитивный и негативный образы тела, скорее всего, принадлежат разным континуумам.

В 2015 году было проведено качественное исследование позитивного образа тела у девяти пациентов со спинальной травмой. Респонденты указывали на важность таких факторов, как принятие тела, признательность и благодарность телу, функциональные достижения, социальная поддержка, умение защищать себя от влияний СМИ, широкое понимание красоты, внутренняя позитивность, наличие в окружении других людей с позитивным образом тела, безоговорочное принятие со стороны других, религия (духовность), стремление прислушиваться к своему телу и заботиться о нем, умение справляться с вторичными осложнениями, сводить к минимуму боль и уважать свое тело [32].

В исследовании лиц с хронической болью [36] было показано, что основным фактором, способствующим формированию позитивного образа тела, является принятие своей болезни. В другом исследовании [41] направленные воздействия, акцентирующие функциональность тела, способствовали формированию позитивного образа тела и уменьшали депрессию у лиц с ревматоидным артритом.

Таким образом, представленные выше результаты исследований позитивного образа тела у различных возрастных и социальных групп демонстрируют универсальность представленного концепта и указывают на его особую природу, отличную от того, что часто понимается как единый континуум образа тела от негативного полюса до позитивного.

Заключение

Проблема образа тела привлекает широкое внимание. В современной зарубежной научной литературе

можно найти сотни публикаций, так или иначе связанных с этим направлением. Многие исследования носят прикладной характер и призваны помочь справиться с недовольством своим телом, которое настолько широко распространено, что получило определение «нормативного недовольства». Одной из основных причин «нормативного недовольства» считается влияние культурных стандартов красоты, транслируемых СМИ и поддерживаемых социальным окружением, что приводит к интернализации навязываемых недостижимых идеалов и заставляет негативно относиться к своему телу.

Образ тела в подавляющем большинстве исследований понимается как сложный многомерный конструкт, включающий когнитивные, аффективные, поведенческие аспекты, на которые влияет социо-культурный контекст. Скорее, это «образы тела», т.е. некий конгломерат различных сущностей, одной из самостоятельных составляющих которого является позитивный образ тела.

По современным представлениям негативный и позитивный образы тела не являются противоположными полюсами одного континуума. Усилия, направленные на уменьшение негативного отношения к телу, автоматически не приведут к формированию позитивного образа тела, скорее, это будет некая нейтральная позиция, означающая отсутствие выраженной озабоченности внешностью. Для формирования позитивного образа тела требуются осознанные дополнительные усилия с опорой на сильные стороны личности. Владелец позитивного образа тела, как правило, свободен от давления социума на субъективное восприятие своего внешнего облика, его чувство собственного достоинства не зависит от того, как он выглядит, для него характерен позитивный жизненный настрой, он принимает и ценит свое тело, в том числе за все то, на что оно способно. Он более широко понимает красоту, не сводя это понятие к обладанию идеальной внешностью, он отдает себе отчет в том, что навязываемые СМИ и рекламой идеальные образы далеки от реальности и не допускает их влияния на самовосприятие и самооценку. В современных программах воздействия, направленных на профилактику и преодоление негативного отношения к телу разрабатываются разнообразные техники, которые включают акцентирование функциональности тела, использование телесных практик типа занятий йогой, методы, основанные на когнитивном диссонансе, концепции самосострадания (self-compassion) и др. [25; 56; 30; 22; 55; 67 и др.].

В 2020 году [34] были обобщены мнения, высказанные несколькими ведущими исследователями касательно современного состояния и перспектив в области наших знаний о проблемах образа тела и внешности, включая теоретические и практические аспекты. В качестве приоритетных были названы четыре главных направления. Во-первых, перемещение фокуса с исследований проблем образа тела отдельной личности на более широкие социальные и культурные системы. Во-вторых, усиление консолидации и сотрудниче-

ства в этой области. В центре внимания должна быть цель достижения согласованности в теоретических основах, измерениях и путях вмешательства во всем мире при сохранении внимания к различиям в языке, культуре и ресурсах. В-третьих, на основе имеющихся научных достижений необходимо объединять усилия в направлении практической реализации предлагаемых стратегий, чтобы добиться положительных изменений. В-четвертых, выход за рамки традиционного изучения негативного образа тела и переход ко все большему внедрению концепций позитивного подхода.

В частности, считается перспективным переход к более широкой концептуализации образа тела с выходом за рамки чисто физического облика или внешности, включая такие аспекты как функциональность тела, осознанная настройка, воплощение, забота о себе. Под функциональностью понимаются возможности тела обеспечивать функционирование организма [68]. Если сосредоточиться не на том, как тело выглядит, а на его возможностях, можно легче противодействовать давлению социальной среды, навязывающей нереалистичные идеальные образы. Такой сдвиг может привести к гораздо более здоровому образу тела. В настоящее время уже довольно широко применяется специальный опросник, оценивающий отношение к функциональности тела [7], а также разрабатываются программы воздействия, основанные на этом подходе [23]. Под «осознанной настройкой» (mindful attunement) понимается обретение чувства внутренней интеграции и настроенности через осознанное мыш-

ление и поведение, поддерживающее благополучие [22], что предполагает ответственное отношение к своему телу и осознанную заботу о нем. Термин «воплощение» (embodiment) применяется для обозначения ощущаемой связи субъекта с миром посредством своего тела, т.е. тот живой опыт, который переживается в теле и через него. Недавно был разработан специальный диагностический опросник для оценки опыта воплощения [44].

Как можно видеть, как теоретические позиции, так и практические программы, связанные с проблемами образа тела человека, все больше опираются на принципы позитивной психологии, предполагающие повышение психологического благополучия как на уровне индивида, так и на уровне общества. Одновременно в обществе стихийно нарастает движение, стремящееся противостоять навязываемым идеалам красоты, получившее название бодипозитивизма. Это феминистское движение находит все большую поддержку на многочисленных веб сайтах и в социальных сетях, которые активно противостоят официальным средствам массовой информации. Очевидно, все это отражает назревшую в обществе потребность освободиться от навязываемых стандартов красоты и почувствовать себя, наконец, комфортно в своем собственном теле со всеми его достоинствами и недостатками. Относительно самого движения бодипозитивизма высказываются неоднозначные мнения, однако исследования его влияния на отношение к телу, по сути, только начинаются и требуют отдельного обсуждения.

Литература

1. Каминская Н.А., Айламазян А.М. Исследования образа физического «Я» в различных психологических школах // Национальный психологический журнал. 2015. Том 19. № 3. С. 45—55. DOI:10.11621/npj.2015.0305
2. Мешкова Т.А., Гаврилова Е.Л. Особенности отношения к телу лиц с последствиями детского церебрального паралича и спинальной травмы // Клиническая и специальная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 180—205. DOI:10.17759/cpse.2021100109
3. Опи П. Обыденное тело // История тела: в 3 т. / Под ред. А. Корбена, Ж.-Ж. Куртина, Ж. Вигарелло. Том 3. М.: Новое литературное обозрение, 2017. С. 119—148.
4. Татаурова С.С. Актуальные проблемы исследования образа тела [Электронный ресурс] // Психологический вестник Уральского государственного университета. 2009. Вып. 8. С. 142—154. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/4066/3/pv-13-08.pdf> (дата обращения: 16.05.2021).
5. Шишкова А.В. Дефиниции «Я-телесного» в психологических исследованиях [Электронный ресурс] // Психология телесности: теоретические и практические исследования / Под общей ред. Буренковой Е.В. Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. С. 33—38. URL: https://psyjournals.ru/psytel2009/issue/40806_full.shtml (дата обращения: 15.12.2020).
6. Шишкова А.В. Теоретические представления об образе физического я в психологии [Электронный ресурс] // Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. № 3. С. 71—78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predstavleniya-ob-obraze-fizicheskogo-ya-v-psiologii> (дата обращения: 15.12.2020).
7. Alleva J.M., Tylka T.L., Van Diest A.M.K. The Functionality Appreciation Scale (FAS): Development and psychometric evaluation in U.S. community women and men // Body Image. 2017. Vol. 23. P. 28—44. DOI:10.1016/j.bodyim.2017.07.008
8. Andrew R., Tiggemann M., Clark L. Predictors and health-related outcomes of positive body image in adolescent girls: A prospective study // Developmental Psychology. 2016. Vol. 52. № 3. P. 463—474. DOI:10.1037/dev0000095
9. Are there ethnic differences in positive body image among female British undergraduates? / V. Swami [et al.] // European Psychologist. 2009. Vol. 14. № 4. P. 288—296. DOI:10.1027/1016-9040.14.4.288
10. Association between body image dissatisfaction and obesity among schoolchildren aged 7-10 years / L.D.C.F. Costa [et al.] // Physiology and Behavior. 2016. Vol. 160. P. 6—11. DOI:10.1016/j.physbeh.2016.03.022

11. Associations between women's body image and happiness: Results of the YouBeauty.com Body Image Survey (YBIS) / V. Swami [et al.] // *Journal of Happiness Studies*. 2015. Vol. 16. P. 705—718. DOI:10.1007/s10902-014-9530-7
12. Avalos L., Tylka T.L., Wood-Barcalow N. The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation // *Body Image*. 2005. Vol. 2. № 3. P. 28—297. DOI:10.1016/j.bodyim.2005.06.002
13. Baceviciene M., Jankauskiene R. Associations between body appreciation and disordered eating in a large sample of adolescents // *Nutrients*. 2020. Vol. 12. № 3. 13 p. DOI:10.3390/nu12030752
14. Bailey K.A., Cline L.E., Gammage K.L. Exploring the complexities of body image experiences in middle age and older adult women within an exercise context: The simultaneous existence of negative and positive body images // *Body Image*. 2016. Vol. 17. P. 88—99. DOI:10.1016/j.bodyim.2016.02.007
15. Benford K., Swami V. Body image and personality among British men: Associations between the Big Five personality domains, drive for muscularity, and body appreciation // *Body Image*. 2014. Vol. 11. № 4. P. 454—457. DOI:10.1016/j.bodyim.2014.07.004
16. Body appreciation in British men: Correlates and variation across sexual orientation / J.M. Alleva [et al.] // *Body Image*. 2018. Vol. 27. P. 169—178. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.09.004
17. Body image among Muslim women in Israel: exploring religion and sociocultural pressures / Y. Sidi [et al.] // *Women and Health*. 2020. Vol. 60. № 10. P. 1095—1108. DOI:10.1080/03630242.2020.1802399
18. Carrard I., Kruseman M., Marques-Vidal P. Desire to lose weight, dietary intake and psychological correlates among middle-aged and older women. The CoLaus study // *Preventive Medicine*. 2018. Vol. 113. P. 41—50. DOI:10.1016/j.ypmed.2018.05.011
19. Cash T.F., Fleming E.C. The impact of body image experiences: Development of the body image quality of life inventory // *International Journal of Eating Disorders*. 2002. Vol. 31. № 4. P. 455—460. DOI:10.1002/eat.10033
20. Cash T.F., Santos M.T., Williams E.F. Coping with body-image threats and challenges: validation of the Body Image Coping Strategies Inventory // *Journal of Psychosomatic Research*. 2005. Vol. 58. № 2. P. 190—199. DOI:10.1016/j.jpsychores.2004.07.008
21. Cash T.F., Smolak L. Understanding Body Images: Historical and Contemporary Perspectives // *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention* / Eds. T.F. Cash, L. Smolak. New York: Guilford Press, 2011. P. 3—11.
22. Cook-Cottone C.P. Incorporating positive body image into the treatment of eating disorders: A model for attunement and mindful self-care // *Body Image*. 2015. Vol. 14. P. 158—167. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.03.004
23. Effectiveness of a multi-session positive self, appearance, and functionality program on women's body satisfaction and response to media / K.E. Mulgrew [et al.] // *Body Image*. 2019. Vol. 31. P. 102—111. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.08.012
24. Ejike C.E.C.C. Body shape dissatisfaction is a 'normative discontent' in a young-adult Nigerian population: A study of prevalence and effects on health-related quality of life // *Journal of Epidemiology and Global Health*. 2015. Vol. 5. № 4. P. 19—26. DOI:10.1016/j.jegh.2015.07.003
25. Expand Your Horizon: A programme that improves body image and reduces self-objectification by training women to focus on body functionality / J.M. Alleva [et al.] // *Body Image*. 2015. Vol. 15. P. 81—89. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.07.001
26. Eysenck H.J. Book Reviews : Body Image and Personality. By Seymour Fisher and Sidney E. Cleveland. Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Co. Inc., 1958. Pp. 369. // *International Journal of Social Psychiatry*. 1958. Vol. 4. № 2. P. 156—157. DOI:10.1177/002076405800400216
27. Fallon E.A., Harris B.S., Johnson P. Prevalence of body dissatisfaction among a United States adult sample // *Eating Behaviors*. 2014. Vol. 15. № 1. P. 151—158. DOI:10.1016/j.eatbeh.2013.11.007
28. Gattario K.H., Frisén A. From negative to positive body image: Men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood // *Body Image*. 2019. Vol. 28. P. 53—65. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.12.002
29. German translation and psychometric evaluation of the Body Appreciation Scale / V. Swami [et al.] // *Body Image*. 2008. Vol. 5. № 1. P. 122—127. DOI:10.1016/j.bodyim.2007.10.002
30. Implementation of a dissonance-based, eating disorder prevention program in Southern, all-female high schools / C. Christian [et al.] // *Body Image*. 2019. Vol. 30. P. 26—34. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.05.003
31. Is the hijab protective? An investigation of body image and related constructs among British Muslim women / V. Swami [et al.] // *British Journal of Psychology*. 2014. Vol. 105. № 3. P. 352—363. DOI:10.1111/bjop.12045
32. "It's all about acceptance": A qualitative study exploring a model of positive body image for people with spinal cord injury / K.A. Bailey [et al.] // *Body Image*. 2015. Vol. 15. P. 24—34. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.04.010
33. Lobera I.J., Ríos P.B. Spanish version of the Body Appreciation Scale (BAS) for adolescents // *Spanish Journal of Psychology*. 2011. Vol. 14. № 1. P. 411—420. DOI:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.37
34. Looking to the future: Priorities for translating research to impact in the field of appearance and body image / M.J. Atkinson [et al.] // *Body Image*. 2020. Vol. 32. P. 53—61. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.10.006
35. Male weight trainers' body dissatisfaction and exercise dependence: Mediating role of muscularity drive / H-Y. Liu [et al.] // *Psychological Reports*. 2019. Vol. 122. № 6. P. 2137—2154. DOI:10.1177/0033294118805010

36. Markey C.H., Dunaev J.L., August K.J. Body image experiences in the context of chronic pain: An examination of associations among perceptions of pain, body dissatisfaction, and positive body image // *Body Image*. 2020. Vol. 32. P. 103—110. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.11.005
37. Matsumoto A., Rodgers R.F. A review and integrated theoretical model of the development of body image and eating disorders among midlife and aging men // *Clinical Psychology Review*. 2020. Vol. 81. Article ID 101903. 9 p. DOI:10.1016/j.cpr.2020.101903
38. Matthiassdottir E., Jonsson S.H., Kristjansson A.L. Body weight dissatisfaction in the Icelandic adult population: A normative discontent? // *European Journal of Public Health*. 2012. Vol. 22. № 1. P. 116—121. DOI:10.1093/eurpub/ckq178
39. Messer M., Anderson C., Linardon J. Self-compassion explains substantially more variance in eating disorder psychopathology and associated impairment than mindfulness // *Body Image*. 2021. Vol. 36. P. 27—33. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.10.002
40. Meta-analysis of gender differences in body appreciation / J. He [et al.] // *Body Image*. 2020. Vol. 33. P. 90—100. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.02.011
41. More than my RA: A randomized trial investigating body image improvement among women with rheumatoid arthritis using a functionality-focused intervention program / J.M. Alleva [et al.] // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2018. Vol. 86. № 8. P. 666—676. DOI:10.1037/ccp0000317
42. Neff K.D. The science of self-compassion // *Compassion and Wisdom in Psychotherapy* / Eds. C. Germer, R. Siegel. New York: Guilford Press, 2012. P. 79—92.
43. Neff K.D., Kirkpatrick K.L., Rude S.S. Self-compassion and adaptive psychological functioning // *Journal of Research in Personality*. 2007. Vol. 41. № 1. P. 139—154. DOI:10.1016/j.jrp.2006.03.004
44. Piran N., Teall T.L., Counsell A. The experience of embodiment scale: Development and psychometric evaluation // *Body Image*. 2020. Vol. 34. P. 117—134. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.05.007
45. Rodin J., Silberstein L.R., Striegel-Moore R.H. Women and weight: a normative discontent [Электронный ресурс] // *Nebraska Symposium on Motivation* / Ed. T.B. Sonderegger. 1984. Vol. 32. P. 267—307. URL: https://www.researchgate.net/publication/16797155_Women_and_weight_A_normative_discontent (дата обращения: 15.12.2020).
46. Roosen K.M., Mills J.S. Body Image, Overview // *Encyclopedia of Critical Psychology* / Eds. Т. Тео. New York: Springer, 2014. P. 179—185. DOI:10.1007/978-1-4614-5583-7_403
47. Shontz F.C. Body Image and its Disorders // *The International Journal of Psychiatry in Medicine*. 1974. Vol. 5. № 4. P. 461—472. DOI:10.2190/RK8P-RR62-UV6W-B31L
48. Swami V., Barron D. Translation and validation of body image instruments: Challenges, good practice guidelines, and reporting recommendations for test adaptation // *Body Image*. 2019. Vol. 31. P. 204—220. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.08.014
49. Swami V., Chamorro-Premuzic T. Factor structure of the Body Appreciation Scale among Malaysian women // *Body Image*. 2008. Vol. 5. № 4. P. 409—413. DOI:10.1016/j.bodyim.2008.04.005
50. Swami V., Jaafar J.L. Factor structure of the Body Appreciation Scale among Indonesian women and men: Further evidence of a two-factor solution in a non-Western population // *Body Image*. 2012. Vol. 9. № 4. P. 539—542. DOI:10.1016/j.bodyim.2012.06.002
51. Taleporos G., McCabe M.P. Body image and physical disability—personal perspectives // *Social Science and Medicine*. 2002. Vol. 54. № 6. P. 971—980. DOI:10.1016/S0277-9536(01)00069-7
52. Taleporos G., McCabe M.P. The Impact of Physical Disability on Body Esteem [Электронный ресурс] // *Sexuality and Disability*. 2001. Vol. 19. № 4. P. 293—308. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1017909526508.pdf> (дата обращения: 16.05.2021).
53. Taleporos G., McCabe M.P. The relationship between the severity and duration of physical disability and body esteem // *Psychology & Health*. 2005. Vol. 20. № 5. P. 637—650. DOI:10.1080/0887044042000334733
54. Tantleff-Dunn S., Barnes R.D., Larose J. G. It's Not Just a "Woman Thing:" The Current State of Normative Discontent // *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*. 2011. Vol. 19. № 5. P. 392—402. DOI:10.1080/10640266.2011.609088
55. The effectiveness of interventions aiming to promote positive body image in adults: A systematic review / E. Guest [et al.] // *Body Image*. 2019. Vol. 30. P. 10—25. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.04.002
56. The effects of yoga on functionality appreciation and additional facets of positive body image / J.M. Alleva [et al.] // *Body Image*. 2020. Vol. 34. P. 184—195. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.06.003
57. The Tripartite Influence model of body image and eating disturbance: a covariance structure modeling investigation testing the mediational role of appearance comparison / P. Berg van den [et al.] // *Journal of Psychosomatic Research*. 2002. Vol. 53. № 5. P. 1007—1020. DOI:10.1016/s0022-3999(02)00499-3
58. Thompson J.K., Schaefer L.M. Thomas F. Cash: A multidimensional innovator in the measurement of body image; Some lessons learned and some lessons for the future of the field // *Body Image*. 2019. Vol. 31. P. 198—203. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.08.006

59. Tiggemann M. Body image across the adult life span: stability and change // *Body Image*. 2004. Vol. 1. № 1. P. 29—41. DOI:10.1016/S1740-1445(03)00002-0
60. Tiggemann M. Considerations of positive body image across various social identities and special populations // *Body Image*. 2015. Vol. 14. P. 168—176. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.03.002
61. Tiggemann M., McCourt A. Body appreciation in adult women: Relationships with age and body satisfaction // *Body Image*. 2013. Vol. 10. № 4. P. 624—627. DOI:10.1016/j.bodyim.2013.07.003
62. Turk F., Waller G. Is self-compassion relevant to the pathology and treatment of eating and body image concerns? A systematic review and meta-analysis // *Clinical Psychology Review*. 2020. Vol. 79. Article ID 101856. 19 p. DOI:10.1016/j.cpr.2020.101856
63. Tylka T.L. Beyond «truly exceptional»: A tribute to Thomas F. Cash, an innovative leader in the body image field // *Body Image*. 2019. Vol. 31. P. 191—197. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.10.011
64. Tylka T.L. Evidence for the Body Appreciation Scale's measurement equivalence/invariance between U.S. college women and men // *Body Image*. 2013. Vol. 10. № 3. P. 415—418. DOI:10.1016/j.bodyim.2013.02.006
65. Tylka T.L., Wood-Barcalow N.L. The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation // *Body Image*. 2015. Vol. 12. P. 53—67. DOI:10.1016/j.bodyim.2014.09.006
66. Tylka T.L., Wood-Barcalow N.L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition // *Body Image*. 2015 Vol. 14. P. 118—129. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.04.001
67. Wet de A.J., Lane B.R., Mulgrew K.E. A Randomised controlled trial examining the effects of self-compassion meditations on women's body image // *Body Image*. 2020. Vol. 35. P. 22—29. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.07.009
68. What can my body do vs. how does it look?: A qualitative analysis of young women and men's descriptions of their body functionality or physical appearance / J.M. Alleva [et al.] // *Body Image*. 2019. Vol. 31. P. 71—80. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.08.008
69. Williams E.F., Cash T.F., Santos M.T. Positive and negative body image: Precursors, correlates, and consequences // 38th annual meeting of the association for the advancement of behavior therapy: New Orleans, LA. 18—21 November 2004. New Orleans, 2004. P. 285—297.
70. Wood-Barcalow N.L., Tylka T.L., Augustus-Horvath C.L. “But I Like My Body”: Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women // *Body Image*. 2010. Vol. 7. № 2. P. 106—116. DOI:10.1016/j.bodyim.2010.01.001

References

1. Kaminskaya N.A., Ailamazyan A.M. Issledovaniya obraza fizicheskogo «Ya» v razlichnykh psikhologicheskikh shkolakh [Studies of the body image in various psychological approaches]. *Natsionalny Psikhologicheskyy Zhurnal* = National Psychological Journal, 2015. Vol. 19, no. 3, pp. 45—55. DOI:10.11621/npj.2015.0305 (In Russ.).
2. Meshkova T.A., Gavrilova E.L. Osobennosti otnosheniya k telu lits s posledstviyami detskogo tserebral'nogo paralicha i spinal'noi travmy [The features of attitude to the body of persons with consequences of cerebral palsy and spinal cord injury]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* = Clinical Psychology and Special Education, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 180—205. DOI:10.17759/cpse.2021100109 (In Russ.).
3. Ori P. Obydennoe telo [Everyday body]. In Korbena A., Kurtina Zh.-Zh., Vigarello Zh. (eds.), *Istoriya tela = [History of the body]: V 3 t. Vol. 3*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2017, pp. 119—148. (In Russ.).
4. Tataurova S.S. Aktual'nye problemy issledovaniya obraza tela [Elektronnyi resurs] [Actual problems of body image research]. *Psikhologicheskii vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* = [Psychological Bulletin of the Ural State University], 2009. Vol. 8, pp. 142—154. URL: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/4066/3/pv-13-08.pdf> (Accessed 16.05.2021). (In Russ.).
5. Shishkovskaya A.V. Definitcii “Ya-telesnogo” v psikhologicheskikh issledovaniyakh [Elektronnyi resurs] [Definitions of “I-corporeal” in psychological research]. In Burenkova E.V. (ed.) *Psikhologiya telesnosti: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya* = [Psychology of corporeality: theoretical and practical studies]. Penza: PGPU im. V.G. Belinskogo. 2009, pp. 33—38. URL: https://psyjournals.ru/psytel2009/issue/40806_full.shtml (Accessed 16.05.2021). (In Russ.).
6. Shishkovskaya A.V. Teoreticheskie predstavleniya ob obraze fizicheskogo ya v psikhologii [Elektronnyi resurs] [Theoretical conceptions of body image in psychology]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik* = [North-Caucasian Psychological Bulletin], 2009. Vol. 3, pp. 71—78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-predstavleniya-ob-obraze-fizicheskogo-ya-v-psihologii> (Accessed 16.05.2021). (In Russ.).
7. Alleva J.M., Tylka T.L., Van Diest A.M.K. The Functionality Appreciation Scale (FAS): Development and psychometric evaluation in U.S. community women and men. *Body Image*, 2017. Vol. 23, pp. 28—44. DOI:10.1016/j.bodyim.2017.07.008
8. Andrew R., Tiggemann M., Clark L. Predictors and health-related outcomes of positive body image in adolescent girls: A prospective study. *Developmental Psychology*, 2016. Vol. 52, no. 3, pp. 463—474. DOI:10.1037/dev0000095
9. Swami V. et al. Are there ethnic differences in positive body image among female British undergraduates? *European Psychologist*, 2009. Vol. 14, no. 4, pp. 288—296. DOI:10.1027/1016-9040.14.4.288

10. Costa L.D.C.F. et al. Association between body image dissatisfaction and obesity among schoolchildren aged 7-10 years. *Physiology and Behavior*, 2016. Vol. 160, pp. 6—11. DOI:10.1016/j.physbeh.2016.03.022
11. Swami V. et al. Associations between women's body image and happiness: Results of the YouBeauty.com Body Image Survey (YBIS). *Journal of Happiness Studies*, 2015. Vol. 16, pp. 705—718. DOI:10.1007/s10902-014-9530-7
12. Avalos L., Tylka T.L., Wood-Barcalow N. The Body Appreciation Scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*, 2005. Vol. 2, no. 3, pp. 28—297. DOI:10.1016/j.bodyim.2005.06.002
13. Baceviciene M., Jankauskiene R. Associations between body appreciation and disordered eating in a large sample of adolescents. *Nutrients*, 2020. Vol. 12, no. 3, 13 p. DOI:10.3390/nu12030752
14. Bailey K.A., Cline L.E., Gammage K.L. Exploring the complexities of body image experiences in middle age and older adult women within an exercise context: The simultaneous existence of negative and positive body images. *Body Image*, 2016. Vol. 17, pp. 88—99. DOI:10.1016/j.bodyim.2016.02.007
15. Benford K., Swami V. Body image and personality among British men: Associations between the Big Five personality domains, drive for muscularity, and body appreciation. *Body Image*, 2014. Vol. 11, no. 4, pp. 454—457. DOI:10.1016/j.bodyim.2014.07.004
16. Alleva J.M. et al. Body appreciation in British men: Correlates and variation across sexual orientation. *Body Image*, 2018. Vol. 27, pp. 169—178. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.09.004
17. Sidi Y. et al. Body image among Muslim women in Israel: exploring religion and sociocultural pressures. *Women and Health*, 2020. Vol. 60, no. 10, pp. 1095—1108. DOI:10.1080/03630242.2020.1802399
18. Carrard I., Kruseman M., Marques-Vidal P. Desire to lose weight, dietary intake and psychological correlates among middle-aged and older women. The CoLaus study. *Preventive Medicine*, 2018. Vol. 113, pp. 41—50. DOI:10.1016/j.ypmed.2018.05.011
19. Cash T.F., Fleming E.C. The impact of body image experiences: Development of the body image quality of life inventory. *International Journal of Eating Disorders*, 2002. Vol. 31, no. 4, pp. 455—460. DOI:10.1002/eat.10033
20. Cash T.F., Santos M.T., Williams E.F. Coping with body-image threats and challenges: validation of the Body Image Coping Strategies Inventory. *Journal of Psychosomatic Research*, 2005. Vol. 58, no. 2, pp. 190—199. DOI:10.1016/j.jpsychores.2004.07.008
21. Cash T.F., Smolak L. Understanding Body Images: Historical and Contemporary Perspectives. In Cash T.F., Smolak L. (eds.), *Body Image: A Handbook of Science, Practice, and Prevention*. New York: Guilford Press, 2011, pp. 3—11.
22. Cook-Cottone C.P. Incorporating positive body image into the treatment of eating disorders: A model for attunement and mindful self-care. *Body Image*, 2015. Vol. 14, pp. 158—167. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.03.004
23. Mulgrew K.E. et al. Effectiveness of a multi-session positive self, appearance, and functionality program on women's body satisfaction and response to media. *Body Image*, 2019. Vol. 31, pp. 102—111. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.08.012
24. Ejike C.E.C.C. Body shape dissatisfaction is a 'normative discontent' in a young-adult Nigerian population: A study of prevalence and effects on health-related quality of life. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 2015. Vol. 5, no. 4, pp. 19—26. DOI:10.1016/j.jegh.2015.07.003
25. Alleva J.M. et al. Expand Your Horizon: A programme that improves body image and reduces self-objectification by training women to focus on body functionality. *Body Image*, 2015. Vol. 15, pp. 81—89. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.07.001
26. Eysenck H.J. Book Reviews : Body Image and Personality. By Seymour Fisher and Sidney E. Cleveland. Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Co. Inc., 1958. Pp. 369. *International Journal of Social Psychiatry*, 1958. Vol. 4, no. 2, pp. 156—157. DOI:10.1177/002076405800400216
27. Fallon E.A., Harris B.S., Johnson P. Prevalence of body dissatisfaction among a United States adult sample. *Eating Behaviors*, 2014. Vol. 15, no. 1, pp. 151—158. DOI:10.1016/j.eatbeh.2013.11.007
28. Gattario K.H., Frisén A. From negative to positive body image: Men's and women's journeys from early adolescence to emerging adulthood. *Body Image*, 2019. Vol. 28, pp. 53—65. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.12.002
29. Swami V. et al. German translation and psychometric evaluation of the Body Appreciation Scale. *Body Image*, 2008. Vol. 5, no. 1, pp. 122—127. DOI:10.1016/j.bodyim.2007.10.002
30. Christian C. et al. Implementation of a dissonance-based, eating disorder prevention program in Southern, all-female high schools. *Body Image*, 2019. Vol. 30, pp. 26—34. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.05.003
31. Swami V. et al. Is the hijab protective? An investigation of body image and related constructs among British Muslim women. *British Journal of Psychology*, 2014. Vol. 105, no. 3, pp. 352—363. DOI:10.1111/bjop.12045
32. Bailey K.A. et al. "It's all about acceptance": A qualitative study exploring a model of positive body image for people with spinal cord injury. *Body Image*, 2015. Vol. 15, pp. 24—34. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.04.010
33. Lobera I.J., Ríos P.B. Spanish version of the Body Appreciation Scale (BAS) for adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 2011. Vol. 14, no. 1, pp. 411—420. DOI:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.37
34. Atkinson M.J. et al. Looking to the future: Priorities for translating research to impact in the field of appearance and body image. *Body Image*, 2020. Vol. 32, pp. 53—61. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.10.006
35. Liu H-Y. et al. Male weight trainers' body dissatisfaction and exercise dependence: Mediating role of muscularity drive. *Psychological Reports*, 2019. Vol. 122, no. 6, pp. 2137—2154. DOI:10.1177/0033294118805010

36. Markey C.H., Dunaev J.L., August K.J. Body image experiences in the context of chronic pain: An examination of associations among perceptions of pain, body dissatisfaction, and positive body image. *Body Image*, 2020. Vol. 32, pp. 103—110. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.11.005
37. Matsumoto A., Rodgers R.F. A review and integrated theoretical model of the development of body image and eating disorders among midlife and aging men. *Clinical Psychology Review*, 2020. Vol. 81, article ID 10190, 39 p. DOI:10.1016/j.cpr.2020.101903
38. Matthiasdottir E., Jonsson S.H., Kristjansson A.L. Body weight dissatisfaction in the Icelandic adult population: A normative discontent? *European Journal of Public Health*, 2012. Vol. 22, no. 1, pp. 116—121. DOI:10.1093/eurpub/ckq178
39. Messer M., Anderson C., Linardon J. Self-compassion explains substantially more variance in eating disorder psychopathology and associated impairment than mindfulness. *Body Image*, 2021. Vol. 36, pp. 27—33. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.10.002
40. He J. et al. Meta-analysis of gender differences in body appreciation. *Body Image*, 2020. Vol. 33, pp. 90—100. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.02.011
41. Alleva J.M. et al. More than my RA: A randomized trial investigating body image improvement among women with rheumatoid arthritis using a functionality-focused intervention program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2018. Vol. 86, no. 8, pp. 666—676. DOI:10.1037/ccp0000317
42. Neff K.D. The science of self-compassion. In Germer C., Siegel R. (eds.), *Compassion and Wisdom in Psychotherapy*. New York: Guilford Press, 2012, pp. 79—92.
43. Neff K.D., Kirkpatrick K.L., Rude S.S. Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 2007. Vol. 41, no. 1, pp. 139—154. DOI:10.1016/j.jrp.2006.03.004
44. Piran N., Teall T.L., Counsell A. The experience of embodiment scale: Development and psychometric evaluation. *Body Image*, 2020. Vol. 34, pp. 117—134. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.05.007
45. Rodin J., Silberstein L.R., Striegel-Moore R.H. Women and weight: a normative discontent [Elektronnyi resurs]. In Sonderegger T.B. (eds.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1984. Vol. 32, pp. 267—307. URL: https://www.researchgate.net/publication/16797155_Women_and_weight_A_normative_discontent (Accessed 15.12.2020).
46. Roosen K.M., Mills J.S. Body Image, Overview. In Teo T. (eds.), *Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer, 2014, pp. 179—185. DOI:10.1007/978-1-4614-5583-7_403
47. Shontz F.C. Body Image and its Disorders. *The International Journal of Psychiatry in Medicine*, 1974. Vol. 5, no. 4, pp. 461—472. DOI:10.2190/RK8P-RR62-UV6W-B31L
48. Swami V., Barron D. Translation and validation of body image instruments: Challenges, good practice guidelines, and reporting recommendations for test adaptation. *Body Image*, 2019. Vol. 31, pp. 204—220. DOI:10.1016/j.bodyim.2018.08.014
49. Swami V., Chamorro-Premuzic T. Factor structure of the Body Appreciation Scale among Malaysian women. *Body Image*, 2008. Vol. 5, no. 4, pp. 409—413. DOI:10.1016/j.bodyim.2008.04.005
50. Swami V., Jaafar J.L. Factor structure of the Body Appreciation Scale among Indonesian women and men: Further evidence of a two-factor solution in a non-Western population. *Body Image*, 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 539—542. DOI:10.1016/j.bodyim.2012.06.002
51. Taleporos G., McCabe M.P. Body image and physical disability—personal perspectives. *Social Science and Medicine*, 2002. Vol. 54, no. 6, pp. 971—980. DOI:10.1016/S0277-9536(01)00069-7
52. Taleporos G., McCabe M.P. The Impact of Physical Disability on Body Esteem [Elektronnyi resurs]. *Sexuality and Disability*, 2001. Vol. 19, no. 4, pp. 293—308. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1017909526508.pdf> (Accessed 16.05.2021).
53. Taleporos G., McCabe M.P. The relationship between the severity and duration of physical disability and body esteem. *Psychology & Health*, 2005. Vol. 20, no. 5, pp. 637—650. DOI:10.1080/0887044042000334733
54. Tantleff-Dunn S., Barnes R.D., Larose J. G. It's Not Just a "Woman Thing:" The Current State of Normative Discontent. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention*, 2011. Vol. 19, no. 5, pp. 392—402. DOI:10.1080/10640266.2011.609088
55. Guest E. et al. The effectiveness of interventions aiming to promote positive body image in adults: A systematic review. *Body Image*, 2019. Vol. 30, pp. 10—25. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.04.002
56. Alleva J.M. et al. The effects of yoga on functionality appreciation and additional facets of positive body image. *Body Image*, 2020. Vol. 34, pp. 184—195. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.06.003
57. Berg van den P. et al. The Tripartite Influence model of body image and eating disturbance: a covariance structure modeling investigation testing the mediational role of appearance comparison. *Journal of Psychosomatic Research*, 2002. Vol. 53, no. 5, pp. 1007—1020. DOI:10.1016/s0022-3999(02)00499-3
58. Thompson J.K., Schaefer L.M. Thomas F. Cash: A multidimensional innovator in the measurement of body image; Some lessons learned and some lessons for the future of the field. *Body Image*, 2019. Vol. 31, pp. 198—203. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.08.006
59. Tiggemann M. Body image across the adult life span: stability and change. *Body Image*, 2004. Vol. 1, no. 1, pp. 29—41. DOI:10.1016/S1740-1445(03)00002-0

60. Tiggemann M. Considerations of positive body image across various social identities and special populations. *Body Image*, 2015. Vol. 14, pp. 168—176. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.03.002
61. Tiggemann M., McCourt A. Body appreciation in adult women: Relationships with age and body satisfaction. *Body Image*, 2013. Vol. 10, no. 4, pp. 624—627. DOI:10.1016/j.bodyim.2013.07.003
62. Turk F., Waller G. Is self-compassion relevant to the pathology and treatment of eating and body image concerns? A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 2020. Vol. 79, article ID 101856, 19 p. DOI:10.1016/j.cpr.2020.101856
63. Tylka T.L. Beyond «truly exceptional»: A tribute to Thomas F. Cash, an innovative leader in the body image field. *Body Image*, 2019. Vol. 31, pp. 191—197. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.10.011
64. Tylka T.L. Evidence for the Body Appreciation Scale's measurement equivalence/invariance between U.S. college women and men. *Body Image*, 2013. Vol. 10, no. 3, pp. 415—418. DOI:10.1016/j.bodyim.2013.02.006
65. Tylka T.L., Wood-Barcalow N.L. The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*, 2015. Vol. 12, pp. 53—67. DOI:10.1016/j.bodyim.2014.09.006
66. Tylka T.L., Wood-Barcalow N.L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 2015 Vol. 14, pp. 118—129. DOI:10.1016/j.bodyim.2015.04.001
67. Wet de A.J., Lane B.R., Mulgrew K.E. A Randomised controlled trial examining the effects of self-compassion meditations on women's body image. *Body Image*, 2020. Vol. 35, pp. 22—29. DOI:10.1016/j.bodyim.2020.07.009
68. Alleva J.M. et al. What can my body do vs. how does it look?: A qualitative analysis of young women and men's descriptions of their body functionality or physical appearance. *Body Image*, 2019. Vol. 31, pp. 71—80. DOI:10.1016/j.bodyim.2019.08.008
69. Williams E.F., Cash T.F., Santos M.T. Positive and negative body image: Precursors, correlates, and consequences. *38th annual meeting of the association for the advancement of behavior therapy. New Orleans, LA. 18—21 November 2004*. New Orleans, 2004, pp. 285—297.
70. Wood-Barcalow N.L., Tylka T.L., Augustus-Horvath C.L. “But I Like My Body”: Positive body image characteristics and a holistic model for young-adult women. *Body Image*, 2010. Vol. 7, no. 2, pp. 106—116. DOI:10.1016/j.bodyim.2010.01.001

Информация об авторах

Мешкова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой дифференциальной психологии и психофизиологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6018-5006>, e-mail: meshkovata@mgppu.ru

Information about the authors

Tatiana A. Meshkova, PhD in Psychology, Head of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6018-5006>, e-mail: meshkovata@mgppu.ru

Получена 17.12.2020

Принята в печать 22.02.2021

Received 17.12.2020

Accepted 22.02.2021

Капитал индивидуальности: предыстория и базовые положения

Дорфман Л.Я.

Пермский государственный институт культуры (ФГБОУ ВО ПГИК), г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4396-6652>, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Мишкевич А.М.

Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГБОУ ВО ПГНИУ), г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>, e-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

Калугин А.Ю.

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ФГБОУ ВО ПГГПУ), г. Пермь, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>, e-mail: kaluginau@yandex.ru

Представлен обзор современных зарубежных исследований капитала. Выделяются и описываются человеческий, социальный, психологический капиталы как самостоятельные области исследования. Впервые вводится и развивается понятие капитала индивидуальности, дополняющего другие разновидности капитала. Базовые особенности капиталов раскрываются через понятия ресурсов и потенциалов. Индивидуальные свойства, взятые совместно, показаны, как распределенные ресурсы и потенциалы, с одной стороны, объединенные ресурсы и потенциалы индивидуальности, взятой в совокупности ее свойств, с другой. Перспективой систематического исследования капитала индивидуальности может служить обращение к теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [4] и концепции системной интеграции индивидуальности человека Б.А. Вяткина и Л.Я. Дорфмана [1]. Намечается подход к эмпирическому изучению капитала индивидуальности на основе учета разноуровневых свойств интегральной индивидуальности как ресурсов и потенциалов, позволяющих человеку добиваться высоких результатов в различных сферах жизнедеятельности. Понятие капитала индивидуальности вводится для того, чтобы дополнить существующие представления об индивидуальных различиях взглядом на них с позиций раскрытия сильных сторон человеческих возможностей к существованию, жизнеобеспечению, достижению индивидуальных успехов.

Ключевые слова: человеческий капитал, социальный капитал, психологический капитал, капитал индивидуальности, индивидуальность, ресурсы, потенциалы.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-07046.

Для цитаты: Дорфман Л.Я., Мишкевич А.М., Калугин А.Ю. Капитал индивидуальности: предыстория и базовые положения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 70—78. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100207>

The capital of individuality: A prehistory and basic assumptions

Leonid Ya. Dorfman

Perm State Institute of Culture, Perm, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4396-6652>, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Arina M. Mishkevich

Perm State University, Perm, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>, e-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

Alexey Yu. Kalugin

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>, e-mail: kaluginau@yandex.ru

An overview of modern foreign capital studies is presented. Human, social, psychological capitals as independent areas of research are singled out and described. For the first time, the concept of the capital of individuality, complementing other types of capital, is being introduced and developed. The basic features of capital are revealed through the concepts of resources and potentials. Individual properties taken together are shown as distributed resources and potentials, on the one hand, the combined resources and potentials of the individuality taken together by its properties on the other. The perspective of a systematic study of the capital of individuality may be the appeal to the theory of integral individuality of V.S. Merlin and the concept of system integration of human individuality by B.A. Vyatkin and L.Y. Dorfman. An approach to empirical study of the capital of individuality is planned, taking into account the multi-level properties of integral individuality as resources and potentials that enable a person to achieve high results in various areas of life. The concept of the capital of individuality is introduced in order to complement the existing notions of individual differences with a view of them from the point of view of revealing the strengths of human possibilities for existence, life support, individual success.

Keywords: human capital, social capital, psychological capital, capital of individuality, individuality, resources, potentials.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-07046.

For citation: Dorfman L.Ya., Mishkevich A.M., Kalugin A.Yu. The capital of individuality: A prehistory and basic assumptions. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 70—78. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100207> (In Russ.).

Введение

В классической теории К. Маркса под капиталом понимались «созданные человеком средства производства, используемые для эксплуатации наемной рабочей силы с целью создания прибавочной стоимости» [приводится по: 5]. В современной экономической науке капиталом в широком смысле считается все, что может приносить доход, в том числе личностные ресурсы людей, способствующие производству товаров и услуг [6]. Поскольку понятие капитала связано с выгодой и доходом, его, как правило, изучают в связи с успешностью компании, группы людей или отдельного человека. Их ресурсы и потенциалы составляют капитал как возможности для роста и развития.

Рассмотрим несколько подходов к капиталу в психологии.

Человеческий капитал

Исследование способов максимально повысить эффективность человеческого капитала представляет собой одно из ключевых направлений организационной психологии [18]. В рамках ресурсной теории (resource-based theory, RBT) исследователи всё чаще приходят к выводу, что главным ресурсом предприятия является человеческий капитал [7; 18].

В западной психологии под человеческим капиталом понимаются знания, навыки, способности и другие характеристики людей [18; 36].

Человеческий капитал как ресурс выражается в следующем. Прежде всего, ресурс — это запас человеческого капитала. Он может быть ключевым фактором в производстве качественной продукции. Кроме того, ресурсы человеческого капитала могут быть разнород-

ными, поскольку они присущи работникам в неодинаковой степени. Наконец, поддержка и воспроизводство человеческого капитала могут осложняться его неоднозначностью и различиями вкладов разных работников в производство продукции [26].

Эмпирически показано, что инвестиции в человеческий капитал приносят прибыль [18; 38 и др.]. С другой стороны, развитие человеческого капитала связано не только с его ресурсами, а также с потенциалами. Следует ожидать, что человеческий капитал приносит прибыль не только в данный момент времени, но также в отдаленной перспективе, потенциально. Поэтому его развитие следует включать в перечень стратегических, а не только текущих задач фирмы/предприятия/компании [18].

Человеческий капитал в основном изучается с позиции экономической выгоды конкретной фирмы. Иными словами, знания, навыки и способности, важные для одной фирмы, могут быть бесполезны для другой [26].

Социальный капитал

Социальный капитал связывают, прежде всего, с социальными сетями (social networks), которые строит и в которых состоит человек. Под «социальными сетями» понимается совокупность людей, связанных между собой межличностными отношениями. Понятие социальных сетей не следует смешивать с интернет-сообществами.

Социальный капитал определяется как выгоды, которые получает человек от своих отношений с людьми [29]. Это те ресурсы, которые встроены в социальные сети и в которых человек может мобилизовать себя [49]. Н. Линь [30], разрабатывая ресурсную теорию,

разделяет «инструментальный социальный капитал», ориентированный на получение новых ресурсов (материальные и информационная ресурсы, статус, власть, богатство), и «экспрессивный социальный капитал» (например, социальная поддержка), ориентированный на сохранение индивидуальных ресурсов и общности (строится в основном на эмоциональных связях). Социальный капитал шире, чем просто сеть знакомств человека. Социальный капитал предполагает такие отношения, при которых на знакомого можно рассчитывать в будущем, к нему можно будет обратиться за эмоциональной поддержкой, информационной, материальной помощью и т.д. [31]. Построение социальной сети знакомств подобно хранению ресурсов, которые можно в любой момент использовать [31].

На уровне общества, социальный капитал встраивается в социальную сеть вместе с ее принятыми нормами, доверием и взаимной поддержкой людей [20]. Доверие, взаимность и социальные связи указывают на то, что от социальных сетей можно получать выгоду [41]. Верно и обратное — в обществе с высоким социальным капиталом выше вовлеченность людей в сообщество, выше доверие между ними и в большей степени выражено ожидание того, что члены сообщества действительно следуют нормам взаимности [47]. Исследования показывают, что высокий уровень социального капитала в обществе может считаться предиктором более низкого уровня насильственных преступлений [41], более высокой удовлетворенности обучением в университете [13].

На уровне сообществ выделяют две формы социального капитала: закрытый (*bonding*) и открытый (*bridging*). Закрытый социальный капитал возникает в однородных социальных группах с закрытыми сетями (в которых все «свои»), основанными на прочных связях. Открытый социальный капитал формируется в разнородных группах с более открытыми сетями, основанными на слабых межличностных связях [20]. При этом логично, что открытый социальный капитал приносит обществу больше пользы [12].

На индивидуальном уровне, социальный капитал положительно связан с успехами в школе [21], поисками работы [28], а также с чувством удовлетворенности своей жизнью [42]. Социальный капитал в основном исследуется на уровне общества в целом, либо изучаются связи социального капитала и положения человека в социальной структуре. Личностные предикторы социального капитала изучаются не так часто [см., напр., 49]. Есть данные, что на уровень социального капитала влияет самоконтроль [27]. М. Тулин с соавторами [49] подтвердили взаимосвязь разных видов социального капитала и черт личности в модели «Большая Пятерка». Экстраверсия была связана с инструментальным и экспрессивным социальным капиталом. Открытость и добросовестность оказались связаны только с инструментальным социальным капиталом. Доброжелательность и нейротизм были позитивно взаимосвязаны с экспрессивным социальным капиталом.

Психологический капитал

Понятие «психологический капитал» введено в научный терминологический оборот в рамках позитивной психологии и в попытках изучать и применять сильные стороны человеческих ресурсов и потенциалов на практике. Предполагается, что их можно изменять, развивать, управлять ими и тем самым улучшать индивидуальные достижения в труде [32]. С помощью понятия психологического капитала, в частности, в литературе делается акцент на позитивном подходе к развитию и управлению человеческими ресурсами на рабочем месте [9; 40]. Позитивные психологические конструкты включают надежду, самооффективность, жизнеспособность и оптимизм. Эти конструкты характеризуют специфические особенности ресурсов. В то же время они имеют общую дисперсию и совместно характеризуют психологический капитал [33].

Следующие особенности присущи каждому конструкту психологического капитала.

Надежда (*hope*) — мотивационное состояние, основанное на интерактивном ожидании успешного достижения целей [45]. Надежда — это также настойчивость в достижении целей и при необходимости изменение способа их достижения [33].

В 6-летнем лонгитюдном исследовании Ч.Р. Снайдер с коллегами [24] обнаружили, что по уровню надежды у первокурсников можно прогнозировать величину среднего балла в университете. Подобным образом, с меньшей вероятностью подлежали отчислению студенты с более выраженным ресурсом надежды.

Люди, обладающие достаточным уровнем надежды, хорошо представляют себе способы преодоления трудностей. За счет этого они меньше нервничают и в меньшей степени подвержены стрессу в процессе деятельности (в том числе и учебной), а значит, способны справляться с трудностями более продуктивно [9; 11; 34].

Самоэффективность (*self-efficacy*) определена А. Бандурой как убеждение/уверенность человека в своих способностях использовать когнитивные ресурсы, мотивацию или определенный способ действий для успешного выполнения задачи в конкретном контексте [10; приводится по: 19]. Ф. Лютанс и К.М. Юссеф-Морган [33] определяют эффективность как уверенность человека в том, что он достигнет успеха в сложных задачах, если приложит необходимые усилия для этого. Это помогает уменьшить стресс и повысить психологическую выносливость при эффективном выполнении работы [11].

Эмпирические исследования демонстрируют стабильную взаимосвязь между самооэффективностью и успехами в деятельности, в том числе в учебной [23 и др.]. Высокая самооэффективность позволяет студентам упорно стремиться к достижению своих целей и к успехам в обучении, сохранять веру в свои силы, способности и не сдаваться перед возникающими трудностями и препятствиями [34]. Высокая самооэффе-

тивность имеет ключевое значение также для формирования самомотивации и настойчивости, необходимых для академической успешности [8].

Жизнеспособность (resilience) — способность противостоять сложностям, преодолевать неудачи, быть ответственным [32]. В соответствии с теорией сохранения ресурсов люди с высокой жизнеспособностью капитализируют свои личные ресурсы, разворачивая их в направлении эффективной адаптации и преодоления неблагоприятных факторов и рисков [8]. Высокая жизнеспособность напрямую связана с академической успешностью. Например, более жизнеспособные студенты чувствуют себя более компетентными, демонстрируют хорошие навыки решения проблем [50]. Уровень жизнеспособности оказывается значимым предиктором участия в учебном процессе, удовлетворения от обучения и общей самооценки [37].

Оптимизм (optimism) — это позитивный взгляд в будущее [39], а также объяснение положительных событий внутренними причинами, а негативных событий — внешними [50]. Оптимизм предполагает реалистичную оценку действительности, что помогает справляться с трудностями, учитывая ресурсы человека [48]. Различия в уровне оптимизма также связаны с академической успеваемостью — более оптимистичные студенты учатся лучше [46]. Оптимизм позволяет человеку управлять стрессом и за счет этого лучше справляться со сложными ситуациями, быть более успешным в учебе [9; 34].

Каждый из указанных конструктов вносит свой вклад в учебную успеваемость. Психологический капитал представляет собой конструкт высшего порядка, и по нему можно прогнозировать успеваемость лучше, чем по каждому конструкту по отдельности [11; 40]. Также показано влияние психологического капитала на психологическое состояние учащихся [44], вовлеченность в учебную активность [35], сотрудничество и обучение в онлайн-среде [16].

Важной характеристикой психологического капитала является его изменчивость [33]. Эмпирические исследования свидетельствуют о развитии и изменениях психологического капитала [17]. Ф. Лютанс и К.М. Юссеф-Морган [33] определяют психологический капитал в рамках континуума «чистое состояние» — «черты, подобные состояниям». Психологический капитал — не настолько сиюминутный и преходящий как чистое состояние типа эмоций и настроения. Но он и не такой стабильный как «черты» типа наследственных характеристик, и даже не такой стабильный как «состояния, подобные чертам», например, черты Большой Пятерки. По мнению исследователей [33], обстоятельства (доход, внешность и т.д.) определяют 10% дисперсии психологического капитала, природа и воспитание определяют ещё 50%. 40% психологического капитала открыто для изменения и развития.

Согласно теории сохранения ресурсов, достижение и сохранение психосоциальных ресурсов является

главным фактором человеческой мотивации. Ресурсы могут иметь ценность сами по себе, а могут использоваться для достижения целей [22]. Психологический капитал в этом контексте является совокупностью психологических ресурсов, образующих, так называемый, «ресурсный караван». Это означает, что у человека имеется не один, а некоторое множество ресурсов. Они могут изменяться совместно, взаимодействовать, по-разному проявляясь в различных контекстах [33].

Каким образом психологический капитал оказывается связанным с академической успеваемостью? И.М. Мартинес с коллегами [8] предполагают, что есть два основных способа. Во-первых, учащиеся, которые более позитивно оценивают свое положение и имеют более позитивный прогноз на будущее (оптимизм), скорее всего, будут больше прикладывать усилий и больше вкладываться в учебный процесс. Веря в себя (самоэффективность) и решив преуспеть (надежда), они с большей вероятностью смогут преуспеть в учебе. Во-вторых, высокий уровень психологического капитала способствует тому, что обучающийся найдет больше путей для достижения целей (надежда) и будет быстрее восстанавливаться в случае неудач и неудач (жизнеспособность). Учащиеся с более высоким уровнем психологического капитала будут использовать более широкий спектр физических, социальных, психологических ресурсов, которые смогут облегчить им обучение.

Согласно теории сохранения ресурсов, влияние психологического капитала на учебную успеваемость можно объяснить тем, что ресурсы не только сохраняются, а также накапливаются. Их накопление расширяет возможности достигать высокой успеваемости [14].

Ф. Лютанс с соавторами [34] предлагают выделять «академический психологический капитал», который, являясь разновидностью психологического капитала, способствует достижению академических успехов. Конечно, психологический капитал связан не только с успеваемостью в учебе, но и в целом с успешностью в жизни [15; 25].

Капитал индивидуальности

Концепции капитала подразумевают роль индивидуальных свойств человека, но скорее неявно. Специально же и отдельно тема свойств индивидуальности как капитала не ставилась и не изучалась. Подобно тому, как понятие «психологический капитал» было введено в научный оборот позитивной психологией, мы предлагаем ввести в научный оборот понятие «капитал индивидуальности» с позиций дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии.

Обычно свойства индивидуальности оцениваются как индивидуальные различия людей по степени выраженности их свойств. Одно и то же свойство у разных людей может иметь неодинаковую степень выраженности количественно. Понятием «капитал индивиду-

альности» этот подход расширяется и дополняется. Предлагается понимать свойства индивидуальности в виде элементов сильных сторон возможностей человека к существованию, жизнеобеспечению, достижению индивидуальных успехов. Как отмечалось выше, любая форма капитала связана с ресурсами и потенциалами человека для достижения поставленных целей и развития. В плане капитала индивидуальности, взгляд на ее ресурсы и потенциалы несколько меняется. Запас ресурсов и потенциал отдельного индивидуального свойства ограничены. Некоторое множество индивидуальных свойств, взятых совместно, увеличивает запас их ресурсов и уменьшает степень ограничений, налагаемых на их потенциалы.

Индивидуальные свойства, взятые совместно, можно представить, как распределенные ресурсы и потенциалы, с одной стороны, объединенные ресурсы и потенциалы индивидуальности, взятой в совокупности ее свойств, с другой. Перспективой систематического исследования капитала индивидуальности может служить обращение к теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [4] и концепции системной интеграции индивидуальности человека Б.А. Вяткина и Л.Я. Дорфмана [1]. Можно наметить подход к эмпирическому изучению капитала индивидуальности на основе учета разноуровневых свойств интегральной индивидуальности как ресурсов и потенциалов, позволяющих человеку добиваться высоких результатов в различных сферах жизнедеятельности. Капитал индивидуальности вбирает в себя понятия ресурсов и потенциалов, которые рассматриваются не только актуально (ресурсы), но и в

динамике изменений и превращений во времени (потенциалы) [2; 3].

Заключение

Рассмотрены четыре формы капитала: человеческий, социальный, психологический, капитал индивидуальности. Под человеческим капиталом понимают ресурсы и потенциалы человека, которые могут приносить пользу и доход. Социальный капитал связывают с социальными сетями, которые строит и в которых состоит человек. Социальный капитал рассматривается на уровне общества и на уровне человека и определяется как выгоды межличностных отношений. Понятие психологического капитала идет от позитивной психологии и попыток применять сильные стороны человеческих ресурсов и потенциалов. Психологический капитал включает четыре конструкта: надежду, самоэффективность, жизнеспособность, оптимизм.

Авторы предлагают понимать свойства индивидуальности в качестве ресурсов и потенциалов, составляющих капитал индивидуальности. Индивидуальные свойства, взятые совместно, представлены как распределенные ресурсы и потенциалы, с одной стороны, объединенные ресурсы и потенциалы индивидуальности, взятой в совокупности ее свойств, с другой. Введение понятия «капитал индивидуальности» видится перспективным, так как позволяет выявить переменные, наиболее полно предсказывающие высокие достижения человека в различных сферах жизнедеятельности.

Литература

1. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Системная интеграция индивидуальности человека. М.: Институт психологии РАН, 2018. 176 с.
2. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Соотношение ресурсов, потенциалов и академических достижений студентов. Сообщение 1. Дифференциация ресурсов и потенциалов // Образование и наука. 2020. Том 22. № 4. С. 64—88. DOI:10.17853/1994-5639-2020-4-64-88
3. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Соотношение ресурсов, потенциалов и академических достижений студентов. Сообщение 2. От дифференциации к интеграции ресурсов и потенциалов академических достижений студентов // Образование и наука. 2020. Том 22. № 5. С. 90—110. DOI:10.17853/1994-5639-2020-5-90-110
4. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
5. Нечаев В.И., Михайлушкин П.В. Экономический словарь. Краснодар: Просвещение—Юг, 2011. 464 с.
6. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь / Ред. Б.А. Райзберг. М.: ИНФРА-М, 2019. 512 с.
7. Acedo F.J., Barroso C., Galan J.L. The resource-based theory: dissemination and main trends // Strategic management journal. 2006. Vol. 27. № 7. P. 621—636. DOI:10.1002/smj.532
8. Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources / I.M. Martínez [et al.] // Educational Psychology. 2019. Vol. 39. № 8. P. 1047—1067. DOI:10.1080/01443410.2019.1623382
9. Avey J.B., Luthans F., Jensen S.M. Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover // Human resource management. 2009. Vol. 48. № 5. P. 677—693. DOI:10.1002/hrm.20294
10. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman, 1997. 604 p.
11. Baron R.A., Franklin R.J., Hmieleski K.M. Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital // Journal of management. 2016. Vol. 42. № 3. P. 742—768. DOI:10.1177/0149206313495411

12. Bonding and bridging: Understanding the relationship between social capital and civic action / L. Larsen [et al.] // Journal of Planning Education and Research. 2004. Vol. 24. № 1. P. 64—77. DOI:10.1177/0739456X04267181
13. *Bye L., Muller F., Opreescu F.* The impact of social capital on student wellbeing and university life satisfaction: a semester-long repeated measures study // Higher Education Research & Development. 2020. Vol. 39. № 5. P. 898—912. DOI:10.1080/07294360.2019.1705253
14. *Carmona-Halty M., Schaufeli W.B., Salanova M.* Good relationships, good performance: the mediating role of psychological capital — a three-wave study among students // Frontiers in psychology. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00306
15. *Chen S.L.* The relationship of leader psychological capital and follower psychological capital, job engagement and job performance: a multilevel mediating perspective // The International Journal of Human Resource Management. 2015. Vol. 26. № 18. P. 2349—2365. DOI:10.1080/09585192.2015.1020443
16. *Daspit J.J., Mims T.C., Zavattaro S.M.* The role of positive psychological states in online learning: integrating psychological capital into the community of inquiry framework // Journal of Management Education. 2015. Vol. 39. № 5. P. 626—649. DOI:10.1177/1052562914564980
17. *Dello Russo S., Stoykova P.* Psychological capital intervention (PCI): A replication and extension // Human Resource Development Quarterly. 2015. Vol. 26. № 3. P. 329—347. DOI:10.1002/hrdq.21212
18. Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance / T.R. Crook [et al.] // Journal of applied psychology. 2011. Vol. 96. № 3. P. 443—456. DOI:10.1037/a0022147
19. Does team psychological capital predict team outcomes at work? / L. Waters [et al.] // International Journal of Wellbeing. 2020. Vol. 10. № 1. DOI:10.5502/ijw.v10i1.923
20. *Fisher E.L., Talmage C.A.* Perceived social capital and attitudes about liberals and conservatives: A political psychology and community development examination of politically polarized communities // Community Development. 2020. Vol. 51. № 3. P. 212—229. DOI:10.1080/15575330.2019.1677733
21. *Goddard R.D.* Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success // Educational evaluation and policy analysis. 2003. Vol. 25. № 1. P. 59—74. DOI:10.3102/01623737025001059
22. *Hobfoll S.E.* Social and psychological resources and adaptation // Review of general psychology. 2002. Vol. 6. № 4. P. 307—324. DOI:10.1037/1089-2680.6.4.307
23. *Honicke T., Broadbent J.* The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review // Educational Research Review. 2016. Vol. 17. P. 63—84. DOI:10.1016/j.edurev.2015.11.002
24. Hope and academic success in college / C.R. Snyder [et al.] // Journal of educational psychology. 2002. Vol. 94. № 4. P. 820—826. DOI:10.1037//0022-0663.94.4.820
25. Influence of leaders' psychological capital on their followers: Multilevel mediation effect of organizational identification / Q. Chen [et al.] // Frontiers in psychology. 2017. Vol. 8. Article ID 1776. 12 p. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01776
26. Integrating strategic human capital and strategic human resource management / C. Boon [et al.] // The International Journal of Human Resource Management. 2018. Vol. 29. № 1. P. 34—67. DOI:10.1080/09585192.2017.1380063
27. *Kleinbaum A.M., Jordan A.H., Audia P.G.* An altercentric perspective on the origins of brokerage in social networks: How perceived empathy moderates the self-monitoring effect // Organization Science. 2015. Vol. 26. № 4. P. 1226—1242. DOI:10.1287/orsc.2014.0961
28. *Leonard M.* Bonding and bridging social capital: Reflections from Belfast // Sociology. 2004. Vol. 38. № 5. P. 927—944. DOI:10.1177/0038038504047176
29. *Lin N.* Building a network theory of social capital [Электронный ресурс] // Connections. 1999. Vol. 22. № 1. P. 28—51. URL: <http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Lin%20Network%20Theory%201999.pdf> (дата обращения: 07.06.2021).
30. *Lin N.* Social capital: A theory of social structure and action. Cambridge: Cambridge university press, 2002. 267 p.
31. *Liu D., Ainsworth S.E., Baumeister R.F.* A meta-analysis of social networking online and social capital // Review of General Psychology. 2016. Vol. 20. № 4. P. 369—391. DOI:10.1037/gpr0000091
32. *Luthans F.* Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths // Academy of Management Perspectives. 2002. Vol. 16. № 1. P. 57—72. DOI:10.5465/ame.2002.6640181
33. *Luthans F., Youssef-Morgan C.M.* Psychological capital: An evidence-based positive approach // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2017. Vol. 4. P. 339—366. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324
34. *Luthans K.W., Luthans B.C., Chaffin T.D.* Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital // Journal of Management Education. 2019. Vol. 43. № 1. P. 35—61. DOI:10.1177/1052562918804282
35. *Luthans K.W., Luthans B.C., Palmer N.F.* A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement // Journal of Management Development. 2016. Vol. 35. № 9. P. 1098—1118. DOI:10.1108/JMD-06-2015-0091
36. *Marginson S.* Limitations of human capital theory // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 44. № 2. P. 287—301. DOI: 10.1080/03075079.2017.1359823

37. Martin A.J., Marsh H.W. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach // *Psychology in the Schools*. 2006. Vol. 43. № 3. P. 267—281. DOI:10.1002/pits.20149
38. Nawaz T. Exploring the nexus between human capital, corporate governance and performance: Evidence from Islamic banks [Электронный ресурс] // *Journal of Business Ethics*. 2019. Vol. 157. № 2. P. 567—587. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10551-017-3694-0.pdf> (дата обращения: 07.06.2021).
39. Optimism / C.S. Carver [et al.] // *Oxford handbook of positive psychology* / Eds. S.J. Lopez, C.R. Snyder. Oxford: Oxford University Press, 2009. P. 303—311.
40. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction / F. Luthans [et al.] // *Personnel psychology*. 2007. Vol. 60. № 3. P. 541—572. DOI:10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
41. Putnam R., Leonardi R., Nanetti R. Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy Making democracy work Princeton. New Jersey: Princeton University Press, 1993. 256 p.
42. Putnam R.D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon and schuster, 2000. DOI:10.1145/358916.361990
43. Seligman M.E.P. Learned optimism. New York: Pocket Books, 1998. 319 p.
44. Selvaraj P.R., Bhat C.S. Predicting the mental health of college students with psychological capital // *Journal of Mental Health*. 2018. Vol. 27. № 3. P. 279—287. DOI:10.1080/09638237.2018.1469738
45. Snyder C.R., Irving L., Anderson J. Hope and health: Measuring the will and the ways // *Handbook of social and clinical psychology* / Eds. C.R. Snyder, R.F. Donelson. Pergamon General Psychology Series. Pergamon Press, 1991. P. 285—305.
46. Solberg N.L., Evans D.R., Segerstrom S.C. Optimism and College Retention: Mediation by Motivation, Performance, and Adjustment // *Journal of Applied Social Psychology*. 2009. Vol. 39. № 8. P. 1887—1912. DOI:10.1111/j.1559-1816.2009.00508.x
47. Talmage C.A., Peterson C.B., Knopf R.C. Punk rock wisdom: An emancipative psychological social capital approach to community well-being // *Handbook of community well-being research* / Eds. R. Phillips, C. Wong. Dordrecht, UK: Springer, 2017. P. 11—38.
48. The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship / F. Luthans [et al.] // *Journal of Organizational Behavior*. 2008. Vol. 29. № 2. P. 219—238. DOI:10.1002/job.507
49. Tulin M., Lancee B., Volker B. Personality and social capital // *Social psychology quarterly*. 2018. Vol. 81. № 4. P. 295—318. DOI:10.1177/0190272518804533
50. Wasonga T., Christman D.E., Kilmer L. Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students // *American secondary education*. 2003. Vol. 32. № 1. P. 62—74.

References

1. Vyatkin B.A., Dorfman L.Ya. Sistemnaya integratsiya individual'nosti cheloveka [System integration of human personality]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2018. 176 p. (In Russ.).
2. Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. Sootnoshenie resursov, potentsialov i akademicheskikh dostizhenii studentov. Soobshchenie 1. Differentsiatsiya resursov i potentsialov [Resources, potentials and academic achievements of students. part 1. differentiation of resources and potentials]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2020. Vol. 22, no. 4, pp. 64—88. DOI:10.17853/1994-5639-2020-4-64-88 (In Russ.).
3. Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. Sootnoshenie resursov, potentsialov i akademicheskikh dostizhenii studentov. Soobshchenie 2. Ot differentsiatsii k integratsii resursov i potentsialov akademicheskikh dostizhenii studentov [Resources, Potentials and Academic Achievements of Students. Part 2. From Differentiation to Integration of Resources, Potentials and Academic Achievements of Students]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2020. Vol. 22, no. 5, pp. 90—110. DOI:10.17853/1994-5639-2020-5-90-110 (In Russ.).
4. Merlin V.S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti [Essay on the Integral Study of Individuality]. Moscow: Pedagogika, 1986. 256 p. (In Russ.).
5. Nechaev V.I., Mikhailushkin P.V. Ekonomicheskii slovar' [Economic Dictionary]. Krasnodar: Prosveshchenie-Yug, 2011. 464 p. (In Russ.).
6. Raizberg B.A., Lozovskii L.Sh., Starodubtseva E.B. Sovremenniy ekonomicheskii slovar' [Modern economic dictionary]. Moscow: INFRA-M, 2019. 512 p. (In Russ.).
7. Acedo F.J., Barroso C., Galan J.L. The resource-based theory: dissemination and main trends. *Strategic management journal*, 2006. Vol. 27, no. 7, pp. 621—636. DOI:10.1002/smj.532
8. Martinez I.M. et al. Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 2019. Vol. 39, no. 8, pp. 1047—1067. DOI:10.1080/01443410.2019.1623382
9. Avey J.B., Luthans F., Jensen S.M. Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human resource management*, 2009. Vol. 48, no. 5, pp. 677—693. DOI:10.1002/hrm.20294
10. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman, 1997. 604 p.

11. Baron R.A., Franklin R.J., Hmieleski K.M. Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of management*, 2016. Vol. 42, no. 3, pp. 742—768. DOI:10.1177/0149206313495411
12. Larsen L. et al. Bonding and bridging: Understanding the relationship between social capital and civic action. *Journal of Planning Education and Research*, 2004. Vol. 24, no. 1, pp. 64—77. DOI:10.1177/0739456X04267181
13. Bye L., Muller F., Oprescu F. The impact of social capital on student wellbeing and university life satisfaction: a semester-long repeated measures study. *Higher Education Research & Development*, 2020. Vol. 39, no. 5, pp. 898—912. DOI:10.1080/07294360.2019.1705253
14. Carmona-Halty M., Schaufeli W.B., Salanova M. Good relationships, good performance: the mediating role of psychological capital — a three-wave study among students. *Frontiers in psychology*, 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00306
15. Chen S.L. The relationship of leader psychological capital and follower psychological capital, job engagement and job performance: a multilevel mediating perspective. *The International Journal of Human Resource Management*, 2015. Vol. 26, no. 18, pp. 2349—2365. DOI:10.1080/09585192.2015.1020443
16. Daspit J.J., Mims T.C., Zavattaro S.M. The role of positive psychological states in online learning: integrating psychological capital into the community of inquiry framework. *Journal of Management Education*, 2015. Vol. 39, no. 5, pp. 626—649. DOI:10.1177/1052562914564980
17. Dello Russo S., Stoykova P. Psychological capital intervention (PCI): A replication and extension. *Human Resource Development Quarterly*, 2015. Vol. 26, no. 3, pp. 329—347. DOI:10.1002/hrdq.21212
18. Crook T.R. et al. Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of applied psychology*, 2011. Vol. 96, no. 3, pp. 443—456. DOI:10.1037/a0022147
19. Waters L. et al. Does team psychological capital predict team outcomes at work? *International Journal of Wellbeing*, 2020. Vol. 10, no. 1. DOI:10.5502/ijw.v10i1.923
20. Fisher E.L., Talmage C.A. Perceived social capital and attitudes about liberals and conservatives: A political psychology and community development examination of politically polarized communities. *Community Development*, 2020. Vol. 51, no. 3, pp. 212—229. DOI:10.1080/15575330.2019.1677733
21. Goddard R.D. Relational networks, social trust, and norms: A social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational evaluation and policy analysis*, 2003. Vol. 25, no. 1, pp. 59—74. DOI:10.3102/01623737025001059
22. Hobfoll S.E. Social and psychological resources and adaptation. *Review of general psychology*, 2002. Vol. 6, no. 4, pp. 307—324. DOI:10.1037/1089-2680.6.4.307
23. Honicke T., Broadbent J. The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 2016. Vol. 17, pp. 63—84. DOI:10.1016/j.edurev.2015.11.002
24. Snyder C.R. et al. Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 2002. Vol. 94, no. 4, pp. 820—826. DOI:10.1037//0022-0663.94.4.820
25. Chen Q. et al. Influence of leaders' psychological capital on their followers: Multilevel mediation effect of organizational identification. *Frontiers in psychology*, 2017. Vol. 8, article ID 1776, 12 p. DOI:10.3389/fpsyg.2017.01776
26. Boon C. et al. Integrating strategic human capital and strategic human resource management. *The International Journal of Human Resource Management*, 2018. Vol. 29, no. 1, pp. 34—67. DOI:10.1080/09585192.2017.1380063
27. Kleinbaum A.M., Jordan A.H., Audia P.G. An altercentric perspective on the origins of brokerage in social networks: How perceived empathy moderates the self-monitoring effect. *Organization Science*, 2015. Vol. 26, no. 4, pp. 1226—1242. DOI:10.1287/orsc.2014.0961
28. Leonard M. Bonding and bridging social capital: Reflections from Belfast. *Sociology*, 2004. Vol. 38, no. 5, pp. 927—944. DOI:10.1177/0038038504047176
29. Lin N. Building a network theory of social capital [Elektronnyi resurs]. *Connections*, 1999. Vol. 22, no. 1, pp. 28—51. URL: <http://faculty.washington.edu/matsueda/courses/590/Readings/Lin%20Network%20Theory%201999.pdf> (Accessed 07.06.2021).
30. Lin N. Social capital: A theory of social structure and action. Cambridge: Cambridge university press, 2002. 267 p.
31. Liu D., Ainsworth S.E., Baumeister R.F. A meta-analysis of social networking online and social capital. *Review of General Psychology*, 2016. Vol. 20, no. 4, pp. 369—391. DOI:10.1037/gpr0000091
32. Luthans F. Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives*, 2002. Vol. 16, no. 1, pp. 57—72. DOI:10.5465/ame.2002.6640181
33. Luthans F., Youssef-Morgan C.M. Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2017. Vol. 4, pp. 339—366. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324
34. Luthans K.W., Luthans B.C., Chaffin T.D. Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. *Journal of Management Education*, 2019. Vol. 43, no. 1, pp. 35—61. DOI:10.1177/1052562918804282
35. Luthans K.W., Luthans B.C., Palmer N.F. A positive approach to management education: The relationship between academic PsyCap and student engagement. *Journal of Management Development*, 2016. Vol. 35, no. 9, pp. 1098—1118. DOI:10.1108/JMD-06-2015-0091

36. Marginson S. Limitations of human capital theory. *Studies in Higher Education*, 2019. Vol. 44, no. 2, pp. 287—301. DOI:10.1080/03075079.2017.1359823
37. Martin A.J., Marsh H.W. Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 2006. Vol. 43, no. 3, pp. 267—281. DOI:10.1002/pits.20149
38. Nawaz T. Exploring the nexus between human capital, corporate governance and performance: Evidence from Islamic banks [Elektronnyi resurs]. *Journal of Business Ethics*, 2019. Vol. 157, no. 2, pp. 567—587. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10551-017-3694-0.pdf> (Accessed 07.06.2021).
39. Carver C.S. et al. Optimism. In Lopez S.J., Snyder C.R. (eds.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2009, pp. 303—311.
40. Luthans F. et al. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 2007. Vol. 60, no. 3, pp. 541—572. DOI:10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x
41. Putnam R., Leonardi R., Nanetti R. Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy Making democracy work Princeton. New Jersey: Princeton University Press, 1993. 256 p.
42. Putnam R.D. Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon and schuster, 2000. DOI:10.1145/358916.361990
43. Seligman M.E.P. Learned optimism. New York: Pocket Books, 1998. 319 p.
44. Selvaraj P.R., Bhat C.S. Predicting the mental health of college students with psychological capital. *Journal of Mental Health*, 2018. Vol. 27, no. 3, pp. 279—287. DOI:10.1080/09638237.2018.1469738
45. Snyder C.R., Irving L., Anderson J. Hope and health: Measuring the will and the ways. In Snyder C.R., Donelson R.F. (eds.), *Handbook of social and clinical psychology. Pergamon General Psychology Series*. Pergamon Press, 1991, pp. 285—305.
46. Solberg N.L., Evans D.R., Segerstrom S.C. Optimism and College Retention: Mediation by Motivation, Performance, and Adjustment. *Journal of Applied Social Psychology*, 2009. Vol. 39, no. 8, pp. 1887—1912. DOI:10.1111/j.1559-1816.2009.00508.x
47. Talmage C.A., Peterson C.B., Knopf R.C. Punk rock wisdom: An emancipative psychological social capital approach to community well-being. In Phillips R., Wong C. (eds.), *Handbook of community well-being research*. Dordrecht, UK: Springer, 2017, pp. 11—38.
48. Luthans F. et al. The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 2008. Vol. 29, no. 2, pp. 219—238. DOI:10.1002/job.507
49. Tulin M., Lancee B., Volker B. Personality and social capital. *Social psychology quarterly*, 2018. Vol. 81, no. 4, pp. 295—318. DOI:10.1177/0190272518804533
50. Wasonga T., Christman D.E., Kilmer L. Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American secondary education*, 2003. Vol. 32, no. 1, pp. 62—74.

Информация об авторах

Дорфман Леонид Яковлевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, Пермский государственный институт культуры (ФГБОУ ВО ПГИК), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-5674>, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Мишкевич Арина Михайловна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГБОУ ВО ПГНИУ), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>, e-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

Калугин Алексей Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ФГБОУ ВО ПГГПУ), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>, e-mail: kaluginau@yandex.ru

Information about the authors

Leonid Ya. Dorfman, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Humanities, Perm State Institute of Culture, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-5674>, e-mail: dorfman07@yandex.ru

Arina M. Mishkevich, PhD in Psychology, Lecture of the Department of Developmental Psychology, Perm State University, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>, e-mail: ArinaMishkevich@ya.ru

Alexey Yu. Kalugin, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>, e-mail: kaluginau@yandex.ru

Получена 15.10.2021

Received 15.10.2021

Принята в печать 29.04.2021

Accepted 29.04.2021

ПСИХОЛОГИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGY OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Обзор зарубежных исследований о влиянии кохлеарной имплантации на качество жизни лиц с нарушениями слуха

Корниенко А.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>, e-mail: shurevna@mail.ru

Статья посвящена обзору зарубежных исследований о влиянии кохлеарной имплантации на качество жизни лиц с нарушениями слуха. Представлены результаты работ американских, австралийских, итальянских, румынских, израильских ученых, свидетельствующие о значительном улучшении слухового восприятия после операции по кохлеарной имплантации, что самым позитивным образом влияет на качество жизни пациентов разных возрастов (детей, подростков, взрослых, пожилых людей). Также рассмотрены дополнительные параметры, влияющие на качество жизни, такие как возможность участия в социальной жизни, финансовое благополучие, психологические особенности (отношение к себе и своему нарушению здоровья, тревожность, умение защитить свои интересы) и др.

Ключевые слова: качество жизни, нарушение слуха, кохлеарная имплантация.

Для цитаты: Корниенко А.А. Обзор зарубежных исследований о влиянии кохлеарной имплантации на качество жизни лиц с нарушениями слуха [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 79–85. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100208>

Review of foreign studies on the impact of cochlear implantation on the quality of life of persons with hearing impairment

Alexandra A. Kornienko

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>, e-mail: shurevna@mail.ru*

The article is devoted to the review of foreign studies on the impact of cochlear implantation on the quality of life of persons with hearing impairment. The results of the work of American, Australian, Italian, Romanian, Israeli scientists indicate a significant improvement in auditory perception after cochlear implant surgery, which has the most positive impact on the quality of life of patients of different ages (children, adolescents, adults, the elderly). The article also considers additional parameters that affect the quality of life, such as the possibility of participation in social life, financial well-being, psychological characteristics (attitude to oneself and one's impairment, anxiety, ability to protect one's interests), etc.

Keywords: quality of life, hearing impairment, cochlear implantation

For citation: Kornienko A.A. Review of foreign studies on the impact of cochlear implantation on the quality of life of persons with hearing impairment. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 79–85. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100208> (In Russ.).

В последние годы понятие «качество жизни» занимает в общественном и научном мнении прочное положение. Это словосочетание (QOL – Quality of Life), используемое в ряде областей знания (социоло-

гии, экономике, политике и др.), обозначает оценку некоторого набора условий и характеристик жизни человека, обычно основанную на его собственной степени удовлетворённости этими условиями и характе-

ристиками. Качество жизни является, по сути, одним из ключевых понятий психологии, так как конечной целью психологического воздействия становится повышение качества жизни человека. Всемирная организация здравоохранения выделяет 6 основных сфер влияния на качество жизни: физическая, психологическая, уровень независимости, социальные отношения, окружающая среда, духовность / религия / и личные убеждения. В российской сурдопсихологии тема качества жизни только начинает изучаться [2; 3]. Инструменты оценивания находятся в процессе разработки и апробации, поэтому существует сложность оценки изменений качества жизни в зависимости от изменения состояния слуха. В литературе на этот счет встречаются противоречивые данные и реальное положение дел остается неясным.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) более 5% населения мира — 360 миллионов человек (из них 165 миллионов — в возрасте старше 65 лет, а 32 миллиона — дети моложе 15 лет) — страдают от инвалидизирующей потери слуха. Кохлеарная имплантация (КИ) представляет собой хирургическую операцию по вживлению электродной системы во внутреннее ухо и последующую слухоречевую реабилитацию, позволяющую человеку, оставаясь глухим, слышать шепотную речь на расстоянии 6 м.

Кохлеарная имплантация как комплексный, многоэтапный метод реабилитации, состоит из трех основных этапов. Сначала команда специалистов — аудиологов, отохирургов, сурдопедагогов, психологов и др. — обследует пациента и определяет возможность проведения операции. Затем проводится собственно операция, т.е. введение электродной решетки в улитку и размещение корпуса импланта под кожей за ухом. Затем наступает самый сложный и долгий этап реабилитации. Примерно через 3—6 недель, когда зарастет послеоперационный шов, происходит подключение наружной части кохлеарного импланта и первичная настройка речевого процессора (определяются пороги восприятия и комфорта на каждом активном канале). Далее начинаются реабилитационные мероприятия: занятия с сурдопедагогом с целью развития речевой функции и периодические настроечные сессии, позволяющие настроить КИ более точно и комфортно для пациента.

На данный момент КИ является самой эффективной системой слухопротезирования при тяжелых нарушениях слуха. Этот метод восстановления слуха используется в нашей стране уже более 20 лет, а за рубежом — около 40 лет. В России для детей после КИ разработан уникальный метод психолого-педагогической реабилитации (ЗП-реабилитация) [1]. Многолетние исследования, проведенные на базе Института коррекционной педагогики, подтверждают возможность перехода детьми после КИ на путь естественного развития слухового восприятия и спонтанного освоения речи, как это происходит у слышащего ребенка раннего возраста [4]. В этой статье будут пред-

ставлены результаты зарубежных исследований, посвященных изучению качества жизни людей после кохлеарной имплантации.

Лонгитюдное исследование [15], опубликованное еще в 2005 году, показало, что в случаях прелингвальной глухоты у детей без дополнительных нарушений КИ приводит к улучшению качества жизни их самих и их родителей. Более 80% процентов всех пациентов и члены их семей чувствовали, что ожидания относительно кохлеарной имплантации оправдались. Хотя 38% из них и не достигли достаточного понимания речи, спустя 5 лет после операции они чувствовали себя в безопасности в повседневных ситуациях, таких как переход улицы, и считают себя слышащими.

В 2016 году группа американских ученых [22] опубликовала статью в журнале «Отоларингология — Хирургия головы и шеи» (медицинская школа Вашингтонского университета, Сент-Луис, Миссури, США), в которой была проведена попытка оценить влияние потери слуха у детей на качество жизни и проследить изменения показателей качества жизни после медицинского вмешательства. Анализ статей (подбор материалов был закончен в июне 2014г.) показал, что дети с нарушенным слухом обычно сообщают о более низком уровне качества жизни, чем их сверстники с обычным слухом, и что качество жизни улучшается после медицинского вмешательства. Степень этих различий варьируется между исследованиями и зависит от особенностей измерения. Наибольшие различия были представлены в социальной (общение) и школьной (успеваемость) областях жизнедеятельности. Статистически значимые различия были также отмечены в общих показателях для детей с односторонним нарушением слуха и в показателях физической области (образ тела) для детей с двусторонним нарушением по сравнению с нормально слышащими детьми.

В течение многих лет результаты для детей с КИ измерялись прежде всего с точки зрения способности восприятия речи, исходя из предположения, что разумная способность восприятия речи облегчает другие аспекты развития и обучения детей [10]. Несмотря на огромные улучшения в восприятии речи и результатах речевого развития для детей с КИ [23], стало очевидно, что хорошее восприятие речи и ее произношение не обеспечивают соответствующих возрасту результатов в других областях. Исследование Сарант, Харрис и Беннета (Sarant, Harris, и Benneta) [24] показало, что академическая успеваемость 8-летних детей с КИ была ниже, чем у детей с нормальным слухом, даже если их показатели были в пределах или выше среднего диапазона. Дети с двусторонними КИ получили более высокие баллы по каждому показателю, по сравнению с детьми с односторонним КИ, но значимых различий выявлено не было. Академический разрыв между нормально слышащими детьми и детьми с КИ в возрасте до 8 лет был относительно невелик, но данные других исследований показывают, что этот разрыв будет увеличиваться в связи с растущими потребностями грамот-

ности и осознанности чтения в средней школе. В Британском исследовании Харрис и Терлекци (Harris и Terlektsi) [11] обнаружили, что навыки чтения детей от 12 до 16 лет с КИ значительно ниже хронологического возраста. Салливан и Окхилл (Sullivan и Oakhill) [27] отмечают, что понимание прочитанного больше всего зависит от словарного запаса и знания синтаксиса.

Австралийские ученые [21] провели сравнительное исследование психосоциального развития детей с КИ и слуховыми аппаратами (СА) и обнаружили, что в среднем, дети с нарушенным слухом показывали результаты с минимальными отклонениями от нормы в отношении эмоциональных или поведенческих проблем. Однако социальные навыки и навыки группового взаимодействия формируются у детей с потерей слуха позже, чем у слышащих детей. У детей с тяжелыми и глубокими нарушениями слуха, использующих СА, было значительно больше проблем с поведением (гиперактивность, послушание родителям), чем у детей с КИ. Возраст ребенка при слухопротезировании или КИ, тяжесть потери слуха и режим общения не оказывали влияния на результат. Было выявлено, что даже дети, которые развивают хорошие языковые способности с помощью СА или КИ, могут иметь психосоциальные проблемы, если у них возникают трудности со слуховым восприятием и общением в повседневной среде.

Ученые чаще изучают детей дошкольного и младшего школьного возраста, работ по исследованию подростков гораздо меньше. В целом, в большинстве исследований утверждается, что подростки с нарушениями слуха проявляют больше психологических проблем, например, депрессии и тревожных расстройств, чем у слышащих сверстников. Дополнительной сложностью в принятии себя и формировании адекватной самооценки для подростков может оказать операция по КИ. В нескольких исследованиях основное внимание уделялось изучению влияния КИ на качество жизни, особенно в отношении оценки своего тела и психологической удовлетворенности. В жизни подростка с нарушениями слуха КИ может быть помехой для принятия его группой сверстников, как с сохранным, так и с нарушенным слухом. С другой стороны, в исследованиях были указаны различные преимущества использования КИ. В дополнение к увеличившимся возможностям использования слухового восприятия и владения речью, были обнаружены улучшения в социально-эмоциональных навыках [7], качестве жизни [9] и Я-концепции [17].

Важные данные о социально-эмоциональной адаптации подростков с КИ были получены итальянскими учеными [26]. По ряду показателей (Я-концепция, эмоциональная автономия) существенных различий между подростками с КИ и слышащими сверстниками не было. Однако дети с КИ испытывали большую степень одиночества, чем подростки без проблем со слухом, но меньше негативных чувств, связанных с этим состоянием. Меньшее количество переживаний по поводу одиночества может быть связано с тем, что или

подростки с КИ привыкли жить обособлено и не видят в этом состоянии чего-то негативного, или они в состоянии на рациональном уровне объяснить себе трудности в социальных отношениях. В более ранних исследованиях среди трудностей, с которыми сталкиваются подростки со слуховыми проблемами, указывались трудности в развитии дружеских отношений со слышащими сверстниками, более низкий уровень социальной компетентности, повышенный уровень одиночества [18] и более низкие навыки общения, которые могут привести к трудностям во взаимодействии с окружающими [7]. Рано имплантированные подростки демонстрировали более позитивное отношение к своему физическому образу. Подключение КИ после дошкольного периода может быть одним из важнейших факторов, влияющих на построение идентичности и физического компонента Я-концепции, особенно по отношению к переосмыслению образа тела. Дети, прооперированные в раннем возрасте, быстрее привыкали и адаптировались к жизни с имплантом.

Румынские ученые [19] исследовали взаимосвязь качества жизни с состоянием здоровья у кохлеарных имплантированных пациентов. Данные показали, что пациенты, использующие КИ, показывают лучшие результаты по использованию слуха и чаще используют устную речь, чем те, кто носит СА, т.е. можно говорить о преимуществах КИ для повышения качества жизни, связанного со здоровьем. Люди, имплантированные в более молодом возрасте, развиваются лучше, чем пожилые пациенты, но даже пожилые демонстрируют хорошие результаты, если КИ настроен адекватно. Сопутствующие заболевания оказывают негативное влияние на результаты, однако даже у таких пациентов результаты после КИ выше, чем при использовании СА во всех областях. При этом различия в физической области значительнее, чем в психологической и социальной областях.

Израильские ученые [16] заинтересовались взаимосвязью между качеством жизни и финансовым благополучием среди взрослых неслышащих людей, использующих КИ и СА. Результаты показали, что пользователи КИ меньше ощущали свою инаковость от слышащих людей и принимали более активное участие в социальной жизни, чем взрослые люди с СА. Скорее всего, это связано с улучшением слуховых и коммуникативных навыков, которые могут дать КИ, по сравнению со слуховой информацией, доступной при использовании СА. Интересно, что не было обнаружено существенных различий между двумя исследовательскими группами (пользователи КИ и СА) по самопринятию, защите интересов и финансовому благополучию. Отсутствие различий в этих аспектах может быть объяснено тем фактом, что все участники исследования были взрослыми, т.е. имели четко сформированные представления о себе и могли отстаивать свои интересы. Что касается отсутствия существенных различий в финансовом благополучии между пользовате-

лями КИ и СА, это может быть объяснено наличием чувства контроля над финансовым благополучием. Обследование в группе КИ выявило значительную связь между временем после имплантации и финансовым благополучием. Участники, которые использовали КИ в течение более длительного времени, сообщили о более высоком уровне финансового благополучия. Интересно, что никаких существенных корреляций не было обнаружено между временем с момента имплантации и воспринимаемым качеством жизни. В целом, результаты исследования указывают на то, что КИ может улучшить такие важные аспекты качества жизни, как участие в общественной деятельности и ощущение предвзятого отношения [28], [13]. Эти результаты подтверждают предыдущие исследования, которые показывают, что КИ могут помочь людям с тяжелыми нарушениями слуха влиться в мир слышащих [12], [14]. Кроме того, показатели участия в общественной жизни, самопринятие и положительное отношение окружающих коррелировали с финансовым благополучием. При оценке качества жизни неслышащих людей важно принимать во внимание факторы, описанные в этом исследовании.

Оценка качества жизни при двусторонней КИ была проведена Е.А. Нахм (E.A. Nahm) с коллегами [5]. Их пациенты сообщили об улучшении качества жизни после проведения операции по КИ на втором ухе. Аудиометрические данные также подтвердили улучшение слухового восприятия при двухсторонней КИ.

Исследований, посвященных качеству жизни у глухих взрослых не очень много, возможно в силу того, что они часто живут обособлено. А пожилым возрастом ученые интересуются довольно активно. Старение сказывается на функционировании всех систем организма, в том числе и на слухе. Ученые склонны рассматривать потерю слуха как потенциальный фактор риска для ощущения своего одиночества, препятствующий здоровому старению [13]. Исследование Юн-кю Сон (Yoon-kyu Sung) и др. [6], проведенное на пациентах старше 50 лет, использующих СА или КИ, подтвердило, что более молодой возраст и большая потеря слуха были статистически значимо связаны с большим чувством одиночества. Кроме этого, одиночество умеренно или сильно коррелирует с качеством жизни, трудностями в общении и эмоциональным благополучием, психическим здоровьем и проявлением депрессивных симптомов.

Хамид Р Джалилиан (Hamid R Djalilian) и др. [8] исследовали влияние КИ на качество жизни пациентов старше 60 лет (средний возраст 71 год). После операции пожилые люди получили возможность пользоваться телефоном (58%), увеличилась их социальная активность (71%). Кроме того, 87% участников исследования были довольны результатами использования КИ в домашних условиях. 94% опрошенных заявили о значительном улучшении качества жизни после операции.

Исследование Георголиос (Georgolios) и др. [20] было направлено на изучение аудиологических харак-

теристик и качества жизни у пожилых пациентов с КИ и определение влияния сопутствующих заболеваний на эти показатели. В обследовании приняли участие пациенты старше 55 лет с постлингвальной потерей слуха. Более молодые пациенты были выделены в контрольную группу. Результаты слухового восприятия и оценка качества жизни между двумя возрастными группами не имели значимых различий. При этом наличие сопутствующих заболеваний у пожилых пациентов не влияло на степень удовлетворенности качеством жизни.

Обобщая результаты исследований, можно сделать следующие выводы: КИ значительно улучшает слуховые возможности людей с тяжелыми нарушениями слуха, что приводит к повышению качества жизни вне зависимости от возраста пациента. Однако, если нарушение слуха врожденное или приобретенное в детском возрасте, очень важно как можно раньше провести данную операцию, чтобы минимизировать вторичные нарушения.

Психологическое благополучие и позитивное отношение к себе и своему физическому образу после КИ во многом зависит от возраста, в котором была проведена операция. Чем раньше был установлен КИ, тем проще ребенку адаптироваться, что в свою очередь помогает сформировать положительный образ своего физического Я в подростковом возрасте, а не становится источником новых переживаний. Во взрослом возрасте операция по КИ не оказывают такого сильного влияния на психологическое состояние пациентов, т.к. взрослые люди имеют уже сформированную самооценку и могут защитить себя и свои интересы.

На социальные навыки и умение взаимодействовать в группе больше влияет слуховое восприятие и речевое развитие. Коммуникативные возможности также сказываются на ощущении независимости от ближайшего окружения. КИ предоставляет возможность для развития речи, но в большинстве случаев требуется довольно длительная работа со специалистами (сурдопедагоги, логопеды, дефектологи и др.) даже детям, которые по уровню понимания речи, языковой системы и устной речи соответствуют возрастной норме. Во взрослом и пожилом возрасте речевые навыки после КИ зависят от множества разных параметров, и это требует отдельных исследований.

Следует заметить, что качество жизни — понятие довольно субъективное. Нарушение слуха для одних может являться фактором, значительно снижающим качество жизни, и тогда КИ будет представлять особую ценность в плане компенсации слуховой функции. А другим может быть совершенно комфортно в «мире глухих», и любая попытка извне разрушить это равновесие будет восприниматься крайне негативно. В любом случае для оказания более квалифицированной помощи детям и подросткам с нарушенным слухом, необходимы дальнейшие исследования в этой области, особенно в отечественной сурдопсихологии.

Литература

1. Дети с кохлеарными имплантами / Под ред. О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. М.: Национальное образование, 2017. 208 с.
2. *Корниенко А.А.* О влиянии использования кохлеарного импланта на качество жизни детей и подростков с нарушенным слухом // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой / Под ред. И.В. Шаповаленко, Л.И. Эльконинова, Ю.А. Кочетова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 293–298.
3. Особенности глухих учащихся современной специальной школы и факторы, влияющие на сохранность их психического здоровья [Электронный ресурс] / Т.А. Басилова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 2. С. 82–90. URL: https://psyjournals.ru/files/29858/psyedu_2010_n2_Basilova_Moiseeva_Saprina.pdf (дата обращения: 16.04.2021).
4. *Сатаева А.И.* Система работы сурдопедагога с детьми после кохлеарной имплантации: Автореф. дис. ... кандидата педагогических наук. М., 2016. 22 с.
5. Assessing Quality of Life in Bilateral Cochlear Implants / E.A. Nahm [et al.] // *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*. 2012. Vol. 147. № 2. P. 79–80. DOI:10.1177/0194599812451438a136
6. Association of Hearing Loss and Loneliness in Older Adults / Y.-K. Sung [et al.] // *Journal of Aging and Health*. 2016. Vol. 28. № 6. P. 979–994. DOI:10.1177/0898264315614570
7. *Bat-Chava Y, Martin D, Imperatore L.* Long-term improvements in oral communication skills and quality of peer relations in children with cochlear implants: parental testimony // *Child, Care, Health and Development*. 2014. Vol. 40. № 6. P. 870–881. DOI:10.1111/cch.12102
8. Cochlear implant in the elderly: Results and quality of life assessment / H.R. Djalilian [et al.] // *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*. 1999. Vol. 121. № 2. P. 227–228. DOI:10.1016/S0194-5998(99)80456-2
9. *Faber C.E., Grøntved A.M.* Cochlear implantation and change in quality of life // *Acta Oto-Laryngologica*. 2000. Vol. 120. № 543. P. 151–153. DOI:10.1080/000164800750000801-1
10. *Geers A., Brenner C., Davidson L.* Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five // *Ear and Hearing*. 2003. Vol. 24. № 1. P. 24S–35S. DOI:10.1097/01.AUD.0000051687.99218.0F
11. *Harris M., Terleksi E.* Reading and spelling abilities of deaf adolescents with cochlear implants and hearing aids // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2011. Vol. 16. № 1. P. 24–34. DOI:10.1093/deafed/enq031
12. *Huber M., Wolfgang H., Klaus A.* Education and training of young people who grew up with cochlear implants // *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 2008. Vol. 72. № 9. P. 1393–1403. DOI:10.1016/j.ijporl.2008.06.002
13. Loneliness, social isolation, and behavioral and biological health indicators in older adults / A. Shankar [et al.] // *Health Psychology*. 2011. Vol. 30. № 4. P. 377–385. DOI:10.1037/a0022826
14. Long-term effects of cochlear implants in children / S.B. Waltzman [et al.] // *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*. 2002. Vol. 126. № 5. P. 505–511. DOI:10.1067/mhn.2002.124472
15. Long-term results of cochlear implantation in children / J. Haensel [et al.] // *Otolaryngology—Head and Neck Surgery*. 2005. Vol. 132. № 3. P. 456–458. DOI:10.1016/j.otohns.2004.09.021
16. *Michael R., Attias J., Raveh E.* Perceived Quality of Life Among Adults With Hearing Loss: Relationships With Amplification Device and Financial Well-Being // *Rehabilitation Counseling Bulletin*. 2019. Vol. 62. № 4. P. 234–242. DOI:10.1177/0034355217738717
17. *Moog J.S., Geers A.E., Gustus C.H.* Psychosocial adjustment in adolescents who have used cochlear implants since preschool // *Ear Hear*. 2011. Vol. 32. P. 75S–83S. DOI:10.1097/AUD.0b013e3182014c76
18. *Most T., Ingber S., Heled-Ariam E.* Social competences, sense of loneliness and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2012. Vol. 17. № 2. P. 259–272. DOI:10.1093/deafed/enr049
19. *Necula V., Cosgarea M., Stanciu A.* Health-Related Quality of Life in Romanian Cochlear Implanted Patients // *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*. 2012. Vol. 147. № 2. P. 210–211. DOI:10.1177/0194599812451426a271
20. Performance and QOL after Geriatric Cochlear Implantation / A. Georgolios [et al.] // *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*. 2008. Vol 139. № 2. P. 57–58. DOI:10.1016/j.otohns.2008.05.186
21. Psychosocial Development in 5-Year-Old Children With Hearing Loss Using Hearing Aids or Cochlear Implants / C.L. Wong [et al.] // *Trends in Hearing*. 2017. Vol. 21. 19 p. DOI:10.1177/2331216517710373
22. Quality of Life in Children with Hearing Impairment. Systematic Review and Meta-analysis / L. Roland [et al.] // *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*. 2016. Vol. 155. № 2. P. 208–219. DOI:10.1177/0194599816640485
23. Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing / P.J. Blamey [et al.] // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2001. Vol. 44. № 2. P. 264–285. DOI:10.1044/1092-4388(2001/022)

24. Sarant J.Z., Harris D.C., Benneta L.A. Academic outcomes for school-aged children with severe–profound hearing loss and early unilateral and bilateral cochlear implants // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2015. Vol. 58. № 3. P. 1017–1032. DOI:10.1044/2015_JSLHR-H-14-0075
25. School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing / B. Schick [et al.] // *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2013. Vol. 18. № 1. P. 47–61. DOI:10.1093/deafed/ens039
26. Socio-emotional adjustment of adolescents with cochlear implants: Loneliness, emotional autonomy, self-concept, and emotional experience at the hospital / M. Majorano [et al.] // *Journal of Child Health Care*. 2018. Vol. 22. № 3. P. 359–370. DOI:10.1177/1367493518757065
27. Sullivan S., Oakhill J. Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers // *Topics in Language Disorders*. 2015. Vol. 35. № 2. P. 133–143. DOI:10.1097/TLD.000000000000051
28. Validation of a quality-of-life measure for deaf or hard of hearing youth / D.L. Patrick [et al.] // *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*. 2011. Vol. 145. № 1. P. 137–145. DOI:10.1177/0194599810397604
29. Westby C. Academic Performance of Children With Cochlear Implants // *Word of Mouth*. 2016. Vol. 27. № 3. P. 1–5. DOI:10.1177/1048395015616379

References

1. Kukushkina O.I., Goncharova E.L. (eds.), *Deti s kokhlearnymi implantami [Children with cochlear implants]*. Moscow: Natsional'noe obrazovanie, 2017. 208 p. (In Russ.).
2. Kornienko A.A. O vliyaniy ispol'zovaniya kokhlearnogo implanta na kachestvo zhizni detei i podrostkov s narushennym slukhom [On the impact of the use of a cochlear implant on the quality of life of children and adolescents with hearing impairment]. In Shapovalenko I.V., El'koninova L.I., Kochetova Yu.A. (eds.), *Kul'turno-istoricheskii podkhod v sovremennoi psikhologii razvitiya: dostizheniya, problemy, perspektivy [Cultural-Historical Approach in Modern Developmental Psychology: Achievements, Problems, Prospects]: Sbornik tezisev uchastnikov shestoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya, posvyashchennoi 80-letiyu so dnya rozhdeniya professora L.F. Obukhvoi*. Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2018, pp. 293–298.
3. Basilova T.A. et al. Osobennosti glukhikh uchashchikhsya sovremennoi spetsial'noi shkoly i faktory, vliyayushchie na sokhrannost' ikh psikhicheskogo zdorov'ya [Elektronnyi resurs] [Deaf Students in the Modern Special Schools and the Factors Affecting the Integrity of Their Mental Health]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 2, pp. 82–90. URL: https://psyjournals.ru/files/29858/psyedu_2010_n2_Basilova_Moiseeva_Saprina.pdf (Accessed 16.04.2021).
4. Sataeva A.I. Sistema raboty surdopedagoga s det'mi posle kokhlearnoi implantatsii [System of work of a deaf teacher with children after cochlear implantation]: Avtoref. dis. kand. ped. nauk. Moscow, 2016. 22 p.
5. Nahm E.A. et al. Assessing Quality of Life in Bilateral Cochlear Implants. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 2012. Vol. 147, no. 2, pp. 79–80. DOI:10.1177/0194599812451438a136
6. Sung Y.-K. et al. Association of Hearing Loss and Loneliness in Older Adults. *Journal of Aging and Health*, 2016. Vol. 28, no. 6, pp. 979–994. DOI:10.1177/0898264315614570
7. Bat-Chava Y, Martin D, Imperatore L. Long-term improvements in oral communication skills and quality of peer relations in children with cochlear implants: parental testimony. *Child, Care, Health and Development*, 2014. Vol. 40, no. 6, pp. 870–881. DOI:10.1111/cch.12102
8. Djalilian H.R. et al. Cochlear implant in the elderly: Results and quality of life assessment. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 1999. Vol. 121, no. 2, pp. 227–228. DOI:10.1016/S0194-5998(99)80456-2
9. Faber C.E., Grøntved A.M. Cochlear implantation and change in quality of life. *Acta Oto-Laryngologica*, 2000. Vol. 120, no. 543, pp. 151–153. DOI:10.1080/000164800750000801-1
10. Geers A., Brenner C., Davidson L. Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear and Hearing*, 2003. Vol. 24, no. 1, pp. 24S–35S. DOI:10.1097/01.AUD.0000051687.99218.0F
11. Harris M., Terlektsi E. Reading and spelling abilities of deaf adolescents with cochlear implants and hearing aids. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2011. Vol. 16, no. 1, pp. 24–34. DOI:10.1093/deafed/enq031
12. Huber M., Wolfgang H., Klaus A. Education and training of young people who grew up with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 2008. Vol. 72, no. 9, pp. 1393–1403. DOI:10.1016/j.ijporl.2008.06.002
13. Shankar A. et al. Loneliness, social isolation, and behavioral and biological health indicators in older adults. *Health Psychology*, 2011. Vol. 30, no. 4, pp. 377–385. DOI:10.1037/a0022826
14. Waltzman S.B. et al. Long-term effects of cochlear implants in children. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 2002. Vol. 126, no. 5, pp. 505–511. DOI:10.1067/mhn.2002.124472
15. Haensel J. et al. Long-term results of cochlear implantation in children. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 2005. Vol. 132, no. 3, pp. 456–458. DOI:10.1016/j.otohns.2004.09.021
16. Michael R., Attias J., Raveh E. Perceived Quality of Life Among Adults With Hearing Loss: Relationships With Amplification Device and Financial Well-Being. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 2019. Vol. 62, no. 4, pp. 234–242. DOI:10.1177/0034355217738717

17. Moog J.S., Geers A.E., Gustus C.H. Psychosocial adjustment in adolescents who have used cochlear implants since preschool. *Ear Hear*, 2011. Vol. 32, pp. 75S–83S. DOI:10.1097/AUD.0b013e3182014c76
18. Most T., Ingber S., Heled-Ariam E. Social competences, sense of loneliness and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2012. Vol. 17, no. 2, pp. 259–272. DOI:10.1093/deafed/enr049
19. Necula V., Cosgarea M., Stanciu A. Health-Related Quality of Life in Romanian Cochlear Implanted Patients. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 2012. Vol. 147, no. 2, pp. 210–211. DOI:10.1177/0194599812451426a271
20. Georgolios A. et al. Performance and QOL after Geriatric Cochlear Implantation. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 2008. Vol 139, no. 2, pp. 57–58. DOI:10.1016/j.otohns.2008.05.186
21. Wong C.L. et al. Psychosocial Development in 5-Year-Old Children With Hearing Loss Using Hearing Aids or Cochlear Implants. *Trends in Hearing*, 2017. Vol. 21, 19 p. DOI:10.1177/2331216517710373
22. Roland L. et al. Quality of Life in Children with Hearing Impairment. Systematic Review and Meta-analysis. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 2016. Vol. 155, no. 2, pp. 208–219. DOI:10.1177/0194599816640485
23. Blamey P.J. et al. Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2001. Vol. 44, no. 2, pp. 264–285. DOI:10.1044/1092-4388(2001/022)
24. Sarant J.Z., Harris D.C., Benneta L.A. Academic outcomes for school-aged children with severe–profound hearing loss and early unilateral and bilateral cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2015. Vol. 58, no. 3, pp. 1017–1032. DOI:10.1044/2015_JSLHR-H-14-0075
25. Schick B. et al. School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2013. Vol. 18, no. 1, pp. 47–61. DOI:10.1093/deafed/ens039
26. Majorano M. et al. Socio-emotional adjustment of adolescents with cochlear implants: Loneliness, emotional autonomy, self-concept, and emotional experience at the hospital. *Journal of Child Health Care*, 2018. Vol. 22, no. 3, pp. 359–370. DOI:10.1177/1367493518757065
27. Sullivan S., Oakhill J. Components of story comprehension and strategies to support them in hearing and deaf or hard of hearing readers. *Topics in Language Disorders*, 2015. Vol. 35, no. 2, pp. 133–143. DOI:10.1097/TLD.0000000000000051
28. Patrick D.L. et al. Validation of a quality-of-life measure for deaf or hard of hearing youth. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 2011. Vol. 145, no. 1, pp. 137–145. DOI:10.1177/0194599810397604
29. Westby C. Academic Performance of Children With Cochlear Implants. *Word of Mouth*, 2016. Vol. 27, no. 3, pp. 1–5. DOI:10.1177/1048395015616379

Информация об авторах

Корниенко Александра Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Специальная психология и реабилитология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>, e-mail: shurevna@mail.ru

Information about the authors

Alexandra A. Kornienko, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Special Psychology and Rehabilitation, Psychological Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>, e-mail: shurevna@mail.ru

Получена 03.09.2019

Принята в печать 12.01.2021

Received 03.09.2019

Accepted 12.01.2021

НЕЙРОНАУКИ NEUROSCIENCES

Актуальный взгляд на механизм диадной синхронизации

Вахрушев Д.С.

*Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-2207>, e-mail: danvahrushev@gmail.com*

Жукова М.А.

*Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3069-570X>, e-mail: zhukova.marina.spb@gmail.com*

В статье представлен обзор современных зарубежных концепций и эмпирических исследований механизма диадной синхронизации, которая выражается во временном совпадении биологических ритмов и поведения людей, находящихся в парном взаимодействии. В связи с развитием технологий нейровизуализации, возрастает интерес к гиперсканированию, позволяющему регистрировать активность головного мозга в процессе взаимодействия двух и более субъектов, что позволяет выявить механизмы диадной синхронизации. В статье рассматриваются такие проявления синхронизации как изменение электрической активности головного мозга, сердечного ритма, дыхания, синхронизация поведения и гормональные изменения. Диадная синхронизация, возникая на ранних стадиях жизни, опосредует способности человека к обучению, эмпатии, построению близких отношений и привязанности.

Ключевые слова: диадная синхронизация, гиперсканирование, ЭЭГ, психофизиология, психология развития.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 19-78-10102 «Нейробиологические и поведенческие показатели синхронизации в диадах детей и их матерей с опытом институционализации»).

Для цитаты: Вахрушев Д.С., Жукова М.А. Актуальный взгляд на механизм диадной синхронизации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 86—95. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100209>

Current view on the dyadic synchrony mechanism

Daniil S. Vakhrushev

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-2207>, e-mail: danvahrushev@gmail.com*

Marina A. Zhukova

*Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3069-570X>, e-mail: zhukova.marina.spb@gmail.com*

This article contains a review of modern foreign concepts and empirical studies of dyadic synchrony mechanism which manifests in temporal alignment of biological rhythms and behavior of individuals participating in a paired interaction. Due to the development of neuroimaging techniques, the interest in hyperscanning has increased, as it allows to register brain activity of two or more individuals capturing the mechanism of dyadic synchrony. In this article such manifestations of dyadic synchrony as changes in the electrical brain activity, cardiac rhythms, respiratory rate, hormonal levels, and behavior are described. Dyadic synchrony at the early

stages of development underlies individuals' ability to learn, feel empathy, develop attachment and build close relationships.

Keywords: dyadic synchrony, hyperscanning, EEG, psychophysiology, developmental psychology.

Funding. The reported study was funded by the grant No 19-78-10102 from the Russian Science Foundation (RSF).

For citation: Vakhrushev D.S., Zhukova M.A. Current view on the dyadic synchrony mechanism. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 86—95. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100209> (In Russ.).

Синхронизация и её значение на протяжении жизни

Под механизмом синхронизации понимается совпадение и со-настройка различных физиологических процессов и поведения в ходе взаимодействия и совместной деятельности двух и более индивидов [4; 11; 32; 9]. Синхронизация наблюдается на всех этапах развития человека и ее адаптивное значение меняется в зависимости от возрастного периода. Механизм межличностной синхронизации способствует научению саморегуляции и построению социальных отношений.

В зависимости от метода или аспекта исследования, авторы выделяют различные составляющие межличностной синхронизации, такие как синхронизация электрической активности головного мозга [21; 4; 9], гормональная синхронизация [7], синхронизация сердцебиения [15; 5] и поведения [24; 4].

В связи с таким обилием различных составляющих механизма, можно сказать, что межличностная синхронизация является комплексным и многогранным процессом и включает в себя различные процессы внутри организма.

Одним из наиболее перспективных методов исследования диадной синхронизации в контексте социальных нейронаук является гиперсканирование, так как позволяет получить синхронные записи мозговой активности в процессе взаимодействия при использовании электроэнцефалограммы, магнитоэнцефалограммы (МЭГ), функциональной ближней инфракрасной спектроскопии (fNIRS) и магнитно-резонансной томографии (МРТ) [16; 30]. Данные, полученные при помощи гиперсканирования, позволяют выявить межиндивидные связи в мозговой активности и более тонко изучить парные взаимодействия. Каждый из перечисленных ниже методов имеет свои преимущества перед остальными и свои недостатки [12].

Метод функциональной магнитно-резонансной томографии (МРТ) позволяет исследователям получить наивысшее пространственное разрешение, показывая активность с точностью от 3 миллиметров и меньше. Этот метод позволяет получить точную локализацию активации различных отделов мозга не только на периферии коры, но и в глубинных структурах мозга. Он позволяет выявить и изучить отделы мозга, активируемые в процессе взаимодействия людей. Основным недостатком этого метода является плохое временное разрешение. Ещё одним недостатком МРТ является

отсутствие мобильности, что существенно ограничивает, как возможность создания экологически валидного эксперимента, так и, в целом, возможность живого контакта [12]. Такие ограничения связаны, прежде всего, со спецификой оборудования. Человек, находясь в аппарате МРТ, ограничен в возможностях передвижения. Перечисленные недостатки делают данный метод мало пригодным для детей и людей, страдающих клаустрофобией. Однако, несмотря на все эти ограничения, одно из первых исследований в формате гиперсканирования было сделано именно при помощи фМРТ [13]. Исследователи использовали два МРТ-сканера, объединённые при помощи сети Интернет, пока их испытуемые, тоже при помощи Интернета обменивались звуковыми и визуальными посланиями.

Электроэнцефалограмма (ЭЭГ) и магнитоэнцефалограмма (МЭГ), в целом схожи по своим характеристикам. Основные преимущества этих методик заключаются в высоком временном разрешении и относительно низкой стоимости. Временное разрешение электроэнцефалограммы исчисляется в миллисекундах, что позволяет собирать большие объёмы точных данных в динамичном социальном взаимодействии.

Однако, в отличие от МРТ, ЭЭГ и МЭГ позволяют собирать данные только с поверхности кожи головы. Это означает, что полученные данные относятся только к активации коры головного мозга и не показывают, что происходит в более глубоких структурах. Ещё одним недостатком этих методов считается их чувствительность к двигательным артефактам [12]. Несмотря на появление современных установок с большей мобильностью, позволяющих увеличить экологическую валидность исследования, уязвимость к двигательным артефактам все же не позволяет полноценно отойти от лабораторных условий и ограничивает набор доступных экспериментальных парадигм.

Так, например, в большинстве своём исследования при помощи ЭЭГ-установок проводятся в условиях относительной неподвижности испытуемых [21; 12; 4]. В отличие от МРТ, в процессе ЭЭГ или МЭГ-гиперсканирования испытуемые могут сидеть друг напротив друга, двигать руками и корпусом.

Современные портативные ЭЭГ-установки позволяют испытуемым даже совершать перемещения в пространстве [4]. Однако, активная деятельность (например, бег) всё ещё ограничено доступна при использовании ЭЭГ оборудования из-за большой уязвимости

данных к двигательным артефактам. Из-за этого недостатка метод ЭЭГ не рекомендован для использования с маленькими детьми, которым сложно длительное время сохранять относительную неподвижность.

Метод ближней инфракрасной спектроскопии, так же, как и электроэнцефалограмма, позволяет получить данные с корковых структур головного мозга, однако имеет меньшее пространственное разрешение чем МРТ (в пределах 1 см) и меньшее временное разрешение чем ЭЭГ (в пределах 1 секунды). Основное преимущество данного метода состоит в его высокой мобильности и устойчивости к двигательным артефактам [12], что позволяет проводить исследования в полевых условиях, максимально сохраняя экологическую валидность.

Для проведения исследования в формате гиперсканирования следует учитывать методологические и технические особенности данного инструментария. С технической стороны важно рассмотреть различные варианты подключения записывающих устройств. В зависимости от оборудования подключение может быть параллельным, при котором на оба устройства одновременно посылаются необходимые метки с одного компьютера или последовательным, при котором одно из считывающих устройств занимает ведущее положение относительно другого устройства и занимается регуляцией отправки меток [14]. С методологической точки зрения важно учесть баланс между экологической валидностью и экспериментальной составляющей. С одной стороны, это может быть единовременная запись участников в процессе максимально естественного взаимодействия, а с другой — последовательная запись, при которой сначала одного субъекта записывают на видеозапись и регистрируют его показатели, после чего запись предъявляют другому человеку и замеряют показатели второго участника в ответ на предъявленный видеоматериал. Такая синхронизация называется последовательной, потому что, в отличие от живого контакта, происходит односторонняя со-настройка регистрируемых показателей с человеком на видеозаписи [28].

Как видно из вышеописанного, каждый метод исследования имеет свои достоинства и недостатки, с которыми приходится работать исследователям, изучающим мозговую активность в целом и синхронизацию в частности.

Межличностная синхронизация наблюдается при различных типах диадного и группового взаимодействия, такого как обучение в классе, наблюдение за действием другого, общение и других. Синхронизацию можно обнаружить на разных этапах жизни человека, начиная от внутриутробной стадии и заканчивая повседневной жизнью взрослых людей.

Зарождение синхронизации

Зарождением синхронизации можно считать внутриутробный период, так как ещё до рождения ребёнок синхронизируется с биологическими ритмами матери.

Было показано, что в третьем триместре беременности, начиная с 30-й недели гестационного периода [11], различные материнские состояния, такие как гипоксия, гипотермия, стресс, расслабление, эмоциональное состояние и физические упражнения, могут влиять на динамику сердечного ритма плода [11; 15].

Например, в исследовании Ван Левин (Van Leeuwen) с соавторами [15] было показано влияние изменений ритма дыхания матери на координацию сердечных ритмов плода. Эти исследователи тестировали рабочую гипотезу о том, что можно создать условия, в которых будет происходить координация ритмов материнского и детского сердцебиения, варьируя сердечные ритмы матери путём изменения частоты дыхания. Ван Левин ссылался на предыдущие исследования, направленные на изучение влияния таких состояний матери как гипотермия, различный уровень кислорода в крови и физические упражнения [27, 22, 10]. Также автор ссылался на своё более раннее исследование, данные которого показали, что материнские занятия аэробикой во время беременности влияли на общий сердечный ритм плода [2]. В результате анализа полученных данных исследователи обнаружили, что при высоких темпах дыхания, между матерью и ребёнком чаще возникали периоды синхронизации сердцебиения.

Однако, причина возникновения такой синхронизации остаётся для исследователей открытым вопросом.

С эволюционной точки зрения, у человека увеличивается скорость сердцебиения в ситуации стрессовых переживаний по сравнению с состоянием покоя. Можно предположить, что внутриутробная синхронизация между матерью и плодом происходит не только в таких эпизодах жизнедеятельности, как циклы сна и бодрствования, но и в стрессовых состояниях. Необходимо также учитывать, что количество испытуемых в упомянутом исследовании немногочисленно ($n=6$ диад); следовательно, результаты могут отличаться на более масштабной выборке. Более позднее исследование, также проведённое Ван Левин [2] с соавторами и посвящённое изучению синхронизации сердечных ритмов, позволило получить более точную информацию о взаимодействии физиологических показателей матерей и младенцев, находящихся в утробе. Данное исследование, хотя и является продолжением исследования, описанного выше, но имеет куда большую выборку, а значит, увеличивает статистическую доказательность обнаруженных эффектов. В исследовании [2] приняли участие 40 беременных женщин в возрасте от 28 до 35 лет, 21 из которых регулярно занималась аэробикой минимум по 30 минут в день. Авторы стремились проверить гипотезу о том, что различие в сердечных ритмах и их вариативности у матерей и их детей в группе занимающихся спортом и тех, кто не занимался спортом, будет вести к различию в показателях синхронизации сердечных ритмов. Для этого исследователи измеряли сердечные ритмы у матерей и плода в течение 18 минут. Процедура эксперимента была той же, что и в предыдущем исследовании. Было выявлено, что в группе матерей, занимающихся спортом, периоды диадной синхронизации

ции сердечных ритмов возникают реже, чем у тех, кто спортом не занимается. Авторы исследования предположили, что занятия спортом оказывают снижающее значение на сердечную синхронизацию в диаде, так как при занятиях спортом повышается разность сердечных ритмов, общий тонус и замедляется дыхание. Опираясь на выдвинутое Ван Левин и соавторами предположение, можно сказать, что регулярная физическая нагрузка матери, связанная с повышением скорости сердцебиения, аналогичному стрессовым состояниям, влияет на чувствительность плода к изменению сердечных ритмов матери, повышая автономность систем плода и снижает его чувствительность к изменениям состояния матери.

Хандокер (Khandoker) с соавторами [3] получили данные о том, как с гестационным возрастом плода меняется синхронизация сердечной активности плода с сердечной активностью матери. Исследователи собрали данные у 85 беременных женщин, находящихся на 16—39 неделе беременности, 66 из которых имели нормальное течение беременности, а 19 имели различные осложнения, такие как фетальная тахикардия, фетальная брадикардия, различные типы врождённых сердечных дефектов и пр. Данные были собраны при помощи 12-ти электродного электрокардиографа у матери и ультразвуковой регистрации сердцебиения плода. Оказалось, что на более ранних сроках беременности влияние сердцебиения плода (изменение R-R интервала) на сердцебиение матери выше; однако на более поздних сроках наблюдается обратная тенденция: материнское сердцебиение оказывает большее влияние на ритмы плода и наблюдается более сильное, чем на ранних сроках, совпадение сердечных ритмов.

Основная цель данного исследования состояла в том, чтобы изучить, как изменяется взаимная регуляция сердечных ритмов при различных патологиях по сравнению с типичным течением беременности. Полученные данные позволили утверждать, что есть существенное различие в работе данного механизма у нормально протекающих беременностей и беременностей с осложнениями. Различия выражаются в том, что у группы с осложнениями на ранних сроках беременности влияние плода на сердечные ритмы матери меньше, чем при типичном течении беременности, а влияние материнских ритмов на ритмы плода на более поздних сроках выше, чем у группы без отклонений во внутриутробном развитии. Авторы предложили считать полученные данные основой нового метода диагностики развития беременности и выявления патологии. Вместе с тем, они признали, что требуется более обширная клиническая выборка для проверки этой гипотезы.

Анализируя представленный материал, можно предположить, что несмотря на наличие некоторого уровня синхронизации физиологических процессов матери и плода, эта синхронизация слаба в силу различных причин. Одной из причин может быть то, что органы ребёнка меньше и слабее органов взрослых, следовательно, они могут оказывать ощутимо меньшее влияние на процесс синхронизации [5]. Однако стоит заметить, что

уровень синхронизации повышается в случае новизны стимула, о чём говорят, например, результаты исследования группы Ван Левин, в котором выдвинута гипотеза о том, что снижение чувствительности ритмов плода к изменению ритмов сердца матери обуславливается тем, что плод «привыкает» к регулярным занятиям матери спортом. Дальнейшие исследования в этой области помогут уточнить природу внутриутробной синхронизации и её эволюционное значение для развития плода.

Синхронизация в раннем возрасте ребенка

Синхронизация в контексте диады ребёнок-родитель означает совпадение поведения, эмоциональных состояний и биологических ритмов у ребёнка и родителя настолько, что они вместе формируют целостную единицу отношений [11].

Синхронизация на ранних этапах развития помогает ребёнку обучаться регуляции своего состояния, например, регуляции ритмов дыхания и сна. Взрослые люди способны самостоятельно регулировать данные процессы, эта способность развивается у человека по мере взросления, в то время как ребёнок вынужден полагаться на заботящегося взрослого для регуляции этих процессов, а также для научения навыкам социального взаимодействия [11].

Изучение и понимание динамики взаимодействия матерей с детьми и выявление характеристик синхронизации в диадах является важным аспектом для понимания механизма формирования и развития привязанности [32].

Саморегуляция биологических ритмов новорождённых осуществляется за счёт синхронизации с взрослым через прикосновения, поглаживания и вокализации взрослого. Так, во время укладывания спать, ребёнок, чувствуя медленные ритмы дыхания и сердцебиения матери, и, ощущая контакт тела с телом успокаивается и засыпает [11].

Влияние сердечных ритмов матери на сердечные ритмы ребёнка было описано в исследовании Суга [Suga] с соавторами [5]. Для этого исследователи просили матерей варьировать скорость своего дыхания, что повышало частоту сердечных сокращений, пока они держали своих детей (возрастом 6—8 месяцев) на руках. Было обнаружено изменение низкочастотной сердечной активности у ребёнка во время изменения сердечного ритма матери. Однако эти изменения были зарегистрированы у более старших детей в выборке и только в процессе интенсивного дыхания матери. Авторы выдвинули предположение: наблюдаемые изменения связаны с тем, что у детей нет сформированной внутренней модели регуляции физиологических показателей, поэтому материнские ритмы оказывают влияние на нервную систему и, соответственно, на ритмику сердцебиения ребёнка. Это может подтверждаться и тем фактом, что как только дыхание матери возвращалось в норму, зарегистрированные изменения исчезали.

Присутствие взрослого оказывает важное влияние на формирование ранних социальных навыков у детей [11]. Опыт синхронизации в раннем детстве способствует адекватному формированию механизма эмпатии [15], социальной вовлечённости и регуляции стресса [11].

Синхронизация являет собой процесс, при котором физиология и поведение матери и ребёнка координируются в выборочные аффилиативные связи, которые, в последствии перерастают в привязанность. Азари [Azhari] с соавторами [21] при помощи метода ЭЭГ-гиперсканирования собрали данные у 31 диады ребёнок-родитель. Исследователями изучалось влияние родительского стресса на диадную синхронизацию ритмов головного мозга. Диады были разделены на подгруппы в зависимости от выраженности родительского стресса, оценённого при помощи опросников.

Полученные результаты свидетельствовали о том, что более высокие уровни стресса снижают показатели межмозговой синхронизации в области нижней лобной извилины, переднем глазном поле и дорсолатеральной префронтальной коре, которые связаны с произвольным контролем импульсивных решений, склонностью к риску, речевой деятельностью и социальными когнциями. Эти данные показали, что родительский стресс влияет на взаимодействие с ребёнком на мозговом уровне, сказываясь на диадной со-регуляции.

Ещё одно исследование, посвящённое изучению межмозговой синхронизации ребёнка и взрослого, было проведено коллективом Леонг [Leong] с соавторами [23]. С использованием последовательного гиперсканирования при помощи ЭЭГ в двух исследованиях были собраны данные у 38 детей возрастом 8.3 мес. Исследователи изучали, как влияет направление взгляда говорящего взрослого на мозговую синхронизацию младенца со взрослым. Экспериментальная процедура состояла в том, что у детей и у взрослого, видеозапись речевой деятельности которого демонстрировалась детям, снимались показатели электроэнцефалограммы, пока взрослый поочерёдно смотрел в одно из направлений (прямо на ребёнка, на 3/4 и в сторону). В результате исследования были получены данные о том, что во время социальной интеракции происходит совпадение коннективности мозга в альфа и тета диапазоне. Особенно выраженными показатели коннективности были в ситуациях, когда взрослый поддерживал взгляд глаза-в-глаза с младенцем. Данные исследования подтвердили, что при социальном взаимодействии ребёнок и взрослый синхронизируются, что способствует установлению контакта и построению синхронизации между ними [11].

В длительной перспективе, синхронизация является для ребёнка способом овладения культурными символами [11]. За первый год жизни ребёнок посредством символической игры и синхронизации с матерью обучается азам социальной и культурной коммуникации. Было обнаружено, что высокие показатели синхронизации на протяжении первого года жизни благоприятно влияют на уровень эмпатии в подростковом возрасте,

тогда как низкие показатели могут стать причиной различных нарушений механизмов эмпатии и саморегуляции [11]. Таким образом, можно сказать, что на ранних этапах жизни синхронизация с заботящимся взрослым оказывает значительное влияние на развитие ребёнка во многих сферах.

Ещё одним важным аспектом синхронизации является подготовка ребёнка к совместной деятельности с другими людьми. Исследование Нгуен (Nguen) [26] с соавторами, посвящённое изучению синхронизации детей дошкольного возраста (5 лет) с родителем во время выполнения кооперативной задачи при помощи fNIRS — гиперсканирования показало, что во время совместного выполнения задачи, ребёнок и родитель демонстрировали высокие показатели нейронной синхронизации в височно-теменной и боковой префронтальной областях. Кроме того, эти показатели были подкреплены высокой поведенческой реципрокностью.

Основываясь на этих данных, можно сказать: сотрудничая со взрослым при выполнении задачи, ребёнок синхронизируется с ним на различных уровнях, что позволяет ему эффективно решать поставленные задачи. В дальнейшем эти показатели благоприятно влияют на способность ребёнка работать в коллективе и обучаться новому.

Научение при помощи синхронизации

Подобно тому как при помощи механизма синхронизации на ранних этапах жизни ребёнок учится у матери основам саморегуляции, а позже осваивает азы социального взаимодействия, — более старшие дети и взрослые благодаря механизму синхронизации способны обучаться более сложным навыкам, таким как использование инструментов.

Способность к научению считается одним из важных навыков человека и занимает умы учёных уже давно. Многие отечественные и зарубежные психологи разрабатывали проблему научения, однако, в контексте созвучном пониманию механизма синхронизации, первым на эту проблему обратил внимание Бандура (Bandura). Он полагал, что процесс научения происходит за счет наблюдения за другими, и для наблюдающего обучение происходит гораздо более эффективно, чем для того человека, который совершает действие [1].

С развитием технологий нейровизуализации учёные начинают изучать механизм научения более тонко. Например, Ризолатти (Rizolatti) [29] с соавторами исследовали и описали механизм зеркальных нейронов. Зеркальные нейроны — группы клеток, которые находятся, преимущественно, в корковых структурах головного мозга и обнаруживаются у людей и приматов. Эти группы нейронов участвуют в большом количестве когнитивных процессов и активизируются при наблюдении за действиями других и при планировании собственных действий. Зеркальные нейроны также были обнаружены в подкорковой области, в зоне

островковой доли и миндалевидного тела, которые являются частью лимбической системы, участвующей в регуляции эмоций индивида. Как показало исследование Ризолатти, активация зеркальных нейронов подкорковых областей связана с наблюдением за эмоциями, например, за эмоцией отвращения. Функционирование описанного механизма достигается за счёт того, что электрическая активность в кластерах зеркальных нейронов у наблюдающего схожа с активностью у того, кто совершает действие или испытывает эмоцию. Такая синхронная активность системы зеркальных нейронов, позволяет индивидам понимать состояние и намерение других, что помогает в построении социальных отношений, а также, способствует научению деятельности.

Исследователи продолжают изучать механизм научения за счёт синхронизации в целом, и зеркальные нейроны в частности. Так, Ляо (Liao) [9] с соавторами при помощи энцефалограммы исследовали частный случай активности системы зеркальных нейронов — подавление мю-ритмов, у детей и их родителей в процессе игры, подразумевающей наблюдение друг за другом. Подавлением мю-ритмов является снижение колебаний в диапазоне 8—13 Гц, и одновременное подавление ритмов в бета-диапазоне (18—26 Гц) у взрослых, и в диапазоне 5—9 Гц у детей во время выполнения и/или наблюдения за действиями. Подавление мю-ритмов является маркером, сообщаящим об активации зеркальных нейронов [9]. В исследовании было обнаружено подавление мю-ритмов у детей в процессе наблюдения за взрослым во время игры, предполагающей очерёдность. Было показано, что в случае, если взрослый повторял последнее действие ребёнка, это повышало вероятность повторения ребёнком действия взрослого. Можно сказать, что между ребёнком и матерью строилась реципрокная коммуникация, в которой каждый из участников ожидал действий другого. В подтверждение этому было обнаружено подавление мю-ритмов у детей. Опираясь на эти данные, можно сказать, что дети со-настраиваются со взрослыми в процессе диадного взаимодействия и как бы проходят «социальный учебный лагерь» [11], обучаясь взаимодействию с другими людьми, в том числе и посредством различной деятельности, например, игровой.

Ещё одно исследование, направленное на изучение мю-ритмов, было проведено Браадбарт (Braadbaart) [8] с коллегами. Исследователи изучали изменение активности в отделах мозга, в которых расположены зеркальные нейроны и их взаимосвязь с подавлением мю-ритмов в процессе наблюдения за деятельностью и её имитацией. В результате исследования было выдвинуто предположение о том, что в подавлении мю-ритмов участвуют множество корковых структур мозга, которые отвечают за подготовку к действию и имеют чувствительность к визуальным стимулам.

Рутер (Rüther) с соавторами [19] провела исследование возникновения ассоциаций и подавления

мю-ритмов у людей при предъявлении им инструментов, манипуляции с которыми они видели ранее. В результате, были получены данные о том, что мозговая активность при предъявлении инструментов была такой же, как при наблюдении за манипуляциями с ними. Такая активация нейронов может говорить о том, что во время наблюдения за действиями других у человека наблюдается такая же мозговая активность, как и у того, кто взаимодействует с предметами, что позволяет человеку, посредством наблюдения сформировать представление о том, как нужно манипулировать с предъявляемым инструментом.

Ещё одно исследование в области научения провели Диккер (Dikker) [4] с соавторами. Учёные при помощи метода ЭЭГ исследовали синхронизацию электрической активности мозга у людей, находящихся в одном учебном классе, состоящем из 12 учеников, в процессе смоделированного урока. Это исследование особенно примечательно тем, что исследователи анализировали не только диадную, но и на групповую синхронизацию. Синхронизация измерялась исследователями на частотах 1—20 Гц путём определения когерентности ритмов головного мозга в парах испытуемых. Исследователи ожидали обнаружить снижение альфа-ритма при повышении уровня вовлечённости. В результате исследования было выявлено что ученики, при высоком уровне вовлечённости в процесс, проявляли высокий уровень разделённого (совместного) внимания и синхронизации мозговой активности друг с другом. Такая групповая синхронизация, по мнению исследователей, является результатом фокусирования группы на одном стимуле, в данном случае материале урока и/или преподавателе. Также были получены данные о том, что при синхронизации с группой у индивида повышалась вовлечённость в процесс.

Основываясь на этих данных, можно сказать, что синхронизация в поведении и электрической активности мозга является важным компонентом процесса научения, которая позволяет, не только получать новые знания и навыки, но и оставаться вовлечённым в процесс обучения дольше.

Особенности межличностной синхронизации взрослых

Механизм синхронизации наблюдается у человека не только в раннем, но и в более позднем возрасте, в повседневной жизни и в близких отношениях. Об этом, например, свидетельствуют результаты исследования Кук (Cook) [7] с соавторами, в котором изучалась гормональная синхронизация пар друзей. Участники исследования находились в экспериментально смоделированной стрессовой ситуации, вызванной обсуждением неудовлетворительных аспектов их дружеских отношений. Были получены данные о том, что высокий уровень физиологической синхронизации, выраженный в повышении уровня кортизола, и альфа-амилазы коррелирует с низким качеством дружбы, измеренным при

помощи шкалы Interactional Dimensions Coding System Revised (IDCS-R). Авторы объясняют данную синхронизацию высоким уровнем негативного аффекта в отношениях в рамках эксперимента. Однако, при возникновении позитивного аффекта, высокий уровень физиологической синхронизации может позитивно влиять на дружеские отношения. К сожалению, эта гипотеза не была проверена авторами, поскольку не имелось возможности исследовать динамику отношений и синхронизации, как в стрессовой, так и в других ситуациях вне лаборатории, в лабораторных же условиях может быть достигнута ограниченная экологическая валидность исследования, следовательно, за пределами лаборатории результаты могут отличаться.

Ещё одно исследование, посвящённое синхронизации между людьми, состоящими во взаимоотношениях с различной степенью близости (незнакомцы, друзья и люди, находящиеся в романтических отношениях), было проведено Бизегго (Bizeggo) [24] с соавторами. Пары совместно смотрели видеозаписи, которые должны были вызвать у них эмоции отвращения, грусти, страха, гордости и другие, в то время как записывалась электрокардиограмма каждого испытуемого. Авторы предположили, что чем ближе отношения в паре, тем выше будет уровень синхронизации. Были получены данные, свидетельствующие о том, что уровни синхронизации, измеряемые в изменении интервала сердечного ритма, в парах действительно отличались в зависимости от статуса отношений диады испытуемых. Наивысший уровень синхронизации был зарегистрирован в парах незнакомцев, в то время как в близких отношениях, уровень синхронизации был существенно ниже. Авторы предполагают, что в близких отношениях отсутствует новизна опыта совместного проживания эмоций.

В повседневной жизни синхронизация наблюдается не только во время переживания эмоциональных ситуаций в реальной жизни, но и в ином типе взаимодействия. Отдельный интерес для исследователей представляет синхронизация людей в пространстве психотерапевтических отношений [25], так как терапевтический контекст отличается от повседневного опыта и характеризуется особым типом отношений между клиентом и консультантом. Так, результаты исследования, проведённого Личи (Lecchi) [31] с соавторами, посвящённого исследованию ЭЭГ синхронизации между клиентом и психотерапевтом, показали наличие синхронизации мозговой активности не только при взаимодействии вживую, но и во время взаимодействия через Интернет, и существенных различий в уровне синхронизации в зависимости от условий взаимодействия авторами обнаружено не было. Большинство исследований фокусируются на наблюдении живого взаимодействия двух и более людей, однако, судя по этим данным, не обязательно контактировать вживую для того, чтобы происходила синхронизация.

Паулик (Paulick) [18] с соавторами исследовали взаимосвязь уровня невербальной синхронизации, оценённой при помощи метода Motion Energy Analysis (MEA),

и эффективности психотерапии в когнитивно-бихевиоральном подходе. Одной из основных задач исследования была оценка валидности методов анализа терапевтических взаимоотношений посредством видеозаписи. Исследователи получили данные о том, что более низкий уровень невербальной синхронизации связан с преждевременным прекращением терапии.

Ранее мы рассматривали синхронизацию диады родитель-ребёнок со стороны ребёнка. Со стороны родителя синхронизация может быть рассмотрена как индикатор материнской чувствительности. Например, исследование Фелдман (Feldman) [17] с соавторами было направлено на изучение взаимосвязи уровня окситоцина и вовлечённости во взаимодействие. Исследователи измеряли уровни окситоцина в различных биологических жидкостях взрослых (моча, слюна и плазма крови) и их взаимосвязи с показателями интеракции с ребёнком. В исследовании приняли участие 112 родителей средним возрастом около 30 лет и их дети в возрасте 4-6 месяцев. После 10-ти минутной процедуры адаптации, испытуемым было предложено взаимодействовать со своими детьми в течение 15 минут, при этом взаимодействие включало в себя прикосновения. Биоматериал собирался у участников в трех временных точках: кровь до начала исследования, а также моча и слюна до и после исследования. Была обнаружена взаимосвязь уровня окситоцина с позитивной коммуникацией и позитивным вовлечением. Также не было выявлено существенного влияния демографических факторов на уровни окситоцина.

Ещё одно сходное исследование было проведено Аптер-Леви (Apter-Levi) [20] с соавторами, в котором изучалась связь уровней окситоцина и вазопрессина родителей с характеристиками взаимодействия со своими детьми. В исследовании приняли участие 119 родителей обоих полов и их дети в возрасте 4—6 месяцев. Экспериментальная процедура состояла в том, что родителей просили вовлечься в 15-ти минутную интеракцию с ребёнком, включающую в себя прикосновения. Перед взаимодействием у взрослых брали кровь для анализа гормонов. Взаимодействие диады записывалось на видео и в последствии было проанализировано при помощи специальной авторской схемы кодирования поведения, направленной на выявление четырех составляющих интеракции: взгляда, аффекта, вокализации и прикосновения. Так же, родитель после взаимодействия проходил интервью и давал самоотчёт о взаимодействии. Полученные исследователями данные показывают, что взрослые с высокими уровнями окситоцина вовлекались в значительно более эмоциональное взаимодействие с детьми, чем люди с низкими уровнями окситоцина. Родители с высоким уровнем вазопрессина вовлекались в более стимулирующий контакт и проявляли больше стремления к взаимодействию с объектами, вовлекаясь в совместное внимание с ребёнком.

Опираясь на эти данные, можно сказать, что различные уровни таких гормонов как окситоцин и вазопрессин влияют не только на механизм синхронизации

ции, но и на тип предпочитаемого взаимодействия. Эволюционно это может быть связано с тем, что в период родительства, у родителей обоих полов происходит гормональная перестройка, которая влияет на поведение. Например, высокий уровень окситоцина коррелирует с лучшим распознаванием сигналов, исходящих от их детей [20].

Заключение

Как видно из материалов исследований, приведённых выше, механизм синхронизации пронизывает повседневную жизнь человека, затрагивая различные аспекты коммуникации и отношений.

Синхронизация прослеживается не только в ситуациях наблюдения за кем-то и научении навыкам, но и при взаимодействии с незнакомцами, друзьями и близкими. Подробное изучение и описание механизма диа-

дной и групповой синхронизации может способствовать пониманию того, как выстраиваются человеческие взаимоотношения и какие процессы лежат в их основе.

Однако на данном этапе анализа можно сказать, что большинство исследований механизма синхронизации фокусируются на каком-либо одном аспекте синхронизации: изменение сердечных ритмов, электрической активности мозга и/или гормональных уровней.

Для более комплексного понимания механизма синхронизации важно не только изучать различные ситуации его проявления, такие как ситуация научения, терапевтическая сессия с психологом или проживание эмоционального опыта с партнёром, но и проводить комплексные исследования. Сочетание обширного массива физиологических и поведенческих данных в анализе позволит изучить явление синхронизации с различных сторон, а также строить более точные и подробные модели функционирования и разворачивания механизма синхронизации.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Aerobic Exercise during Pregnancy and Presence of Fetal-Maternal Heart Rate Synchronization / P.V. Leeuwen [et al.] // PLoS ONE. 2014. Vol. 9. № 8. Article ID e106036. 9 p. DOI:10.1371/journal.pone.0106036
3. Alterations in Maternal—Fetal Heart Rate Coupling Strength and Directions in Abnormal Fetuses / A.H. Khandoker [et al.] // Frontiers in physiology. Vol. 10. Article ID 482. 12 p. DOI:10.3389/fphys.2019.00482
4. Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom / S. Dikker [et al.] // Current Biology. 2017. Vol. 27. № 9. P. 1375—1380. DOI:10.1016/j.cub.2017.04.002
5. Cardiac interaction between mother and infant: enhancement of heart rate variability / A. Suga [et al.] // Scientific Reports. 2019. Vol. 9. № 1. Article ID 20019. 9 p. DOI:10.1038/s41598-019-56204-5
6. Chronic trauma impairs the neural basis of empathy in mothers: Relations to parenting and children's empathic abilities / J. Levy [et al.] // Developmental Cognitive Neuroscience. 2019. Vol. 38. Article ID 100658. 11 p. DOI:10.1016/j.dcn.2019.100658
7. Cook E.C. Affective and physiological synchrony in friendships during late adolescence // Journal of Social and Personal Relationships. 2020. Vol. 37. № 4. P. 1296—1316. DOI:10.1177/0265407519895106
8. Do mirror neuron areas mediate mu rhythm suppression during imitation and action observation? / L. Braadbaart [et al.] // International Journal of Psychophysiology. 2013. Vol. 89. № 1. P. 99—105. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2013.05.019
9. EEG imaging of toddlers during dyadic turn-taking: Mu-rhythm modulation while producing or observing social actions / Y. Liao [et al.] // NeuroImage. 2015. Vol. 112. P. 52—60. DOI:10.1016/j.neuroimage.2015.02.055
10. Effects of acute and chronic maternal exercise on fetal heart rate / K.A. Webb [et al.] // Journal of applied physiology. 1994. Vol. 77. № 5. P. 2207—2213. DOI:10.1152/jappl.1994.77.5.2207
11. Feldman R. Parent—infant synchrony and the construction of shared timing; physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2007. Vol. 48. № 3—4. P. 329—354. DOI:10.1111/j.1469-7610.2006.01701.x
12. Hyperscanning: A Valid Method to Study Neural Inter-brain Underpinnings of Social Interaction / A. Czeszumski [et al.] // Frontiers in Human Neuroscience. 2020. Vol. 14. Article ID 39. 17 p. DOI:10.3389/fnhum.2020.00039
13. Hyperscanning: Simultaneous fMRI during Linked Social Interactions / P. Montague [et al.] // NeuroImage. 2002. Vol. 16. P. 1159—1164. DOI:10.1006/nimg.2002.1150
14. Implementing EEG hyperscanning setups / P. Barraza [et al.] // MethodsX. 2019. Vol. 6. P. 428—436. DOI:10.1016/j.mex.2019.02.021
15. Influence of paced maternal breathing on fetal-maternal heart rate coordination / P.V. Leeuwen [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2009. Vol. 106. № 33. P. 13661—13666. DOI:10.1073/pnas.0901049106
16. Interpersonal Synchrony: A Survey of Evaluation Methods across Disciplines / E. Delaherche [et al.] // IEEE Transactions on Affective Computing. 2012. Vol. 3. № 3. P. 349—365. DOI:10.1109/T-AFFC.2012.12
17. Maternal and paternal plasma, salivary, and urinary oxytocin and parent-infant synchrony: considering stress and affiliation components of human bonding / R. Feldman [et al.] // Developmental science. 2011. Vol. 14. № 4. P. 752—761. DOI:10.1111/j.1467-7687.2010.01021.x

18. Nonverbal Synchrony: A New Approach to Better Understand Psychotherapeutic Processes and Drop-Out / J. Paulick [et al.] // *Journal of Psychotherapy Integration*. 2017. Vol. 28. № 3. P. 367—384. DOI:10.1037/int0000099
19. Observed manipulation of novel tools leads to mu rhythm suppression over sensory-motor cortices / N.N. Rüter [et al.] // *Behavioural Brain Research*. 2014. Vol. 261. P. 328—335. DOI:10.1016/j.bbr.2013.12.033
20. Oxytocin and vasopressin support distinct configurations of social synchrony / Y. Apter-Levi [et al.] // *Brain Research*. 2014. Vol. 1580. P. 124—132. DOI:10.1016/j.brainres.2013.10.052
21. Parenting Stress Undermines Mother-Child Brain-to-Brain Synchrony: A Hyperscanning Study / A. Azhari [et al.] // *Scientific Reports*. 2019. Vol. 9. Article ID 11407. 9 p. DOI:10.1038/s41598-019-47810-4
22. Prolonged fetal bradycardia secondary to maternal hypothermia in response to urosepsis / G.D. Hankins [et al.] // *American journal of perinatology*. 1997. Vol. 14. № 4. P. 217—219. DOI:10.1055/s-2007-994130
23. Speaker gaze increases information coupling between infant and adult brains / V. Leong [et al.] // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2017. Vol. 114. № 50. P. 13290—13295. DOI:10.1073/pnas.1702493114
24. Strangers, Friends, and Lovers Show Different Physiological Synchrony in Different Emotional States / A. Bizzego [et al.] // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10. № 1. Article ID 11. 13 p. DOI:10.3390/bs10010011
25. Synchrony in Psychotherapy: A Review and an Integrative Framework for the Therapeutic Alliance / S.L. Koole [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. Article ID 862. 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00862
26. The effects of interaction quality on neural synchrony during mother-child problem solving / T. Nguyen [et al.] // *Cortex*. 2020. Vol. 124. P. 235—249. DOI:10.1016/j.cortex.2019.11.020
27. The effects of maternal hyperoxia on fetal breathing movements, body movements and heart rate variation in growth retarded fetuses / D.J. Bekedam [et al.] // *Early Human Development*. 1991. Vol. 27. № 3. P. 223—232. DOI:10.1016/0378-3782(91)90196-A
28. The integration of social and neural synchrony: a case for ecologically valid research using MEG neuroimaging / J. Levy [et al.] // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. 2021. Vol. 16. № 1—2. P. 143—152. DOI:10.1093/scan/nsaa061
29. The mirror mechanism: a basic principle of brain function / G. Rizzolatti [et al.] // *Nature Reviews Neuroscience*. 2016. Vol. 17. № 12. P. 757—765. DOI:10.1038/nrn.2016.135
30. The two-brain approach: how can mutually interacting brains teach us something about social interaction? / I. Konvalinka [et al.] // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2012. Vol. 6. Article ID 215. 10 p. DOI:10.3389/fnhum.2012.00215
31. Using dual-EEG to explore therapist client interpersonal neural synchrony / T. Lecchi [et al.] // *Frontiers in physiology*. 2019. In print. 15 p. DOI:10.31234/osf.io/ebkpv
32. Why Synchrony Matters during Mother-Child Interactions: A Systematic Review / C. Leccl`re [et al.] // *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9. № 12. 34 p. DOI:10.1371/journal.pone.0113571

References

1. Bandura A. *Teoriya sotsial'nogo naucheniya [Social Learning Theory]*. Saint Petersburg: Evraziya, 2000. 320 p. (In Russ.).
2. Leeuwen P.V. et al. Aerobic Exercise during Pregnancy and Presence of Fetal-Maternal Heart Rate Synchronization. *PLoS ONE*, 2014. Vol. 9, no. 8, article ID e106036, 9 p. DOI:10.1371/journal.pone.0106036
3. Khandoker A.H. et al. Alterations in Maternal—Fetal Heart Rate Coupling Strength and Directions in Abnormal Fetuses. *Frontiers in physiology*, Vol. 10, article ID 482, 12 p. DOI:10.3389/fphys.2019.00482
4. Dikker S. et al. Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom. *Current Biology*, 2017. Vol. 27, no. 9, pp. 1375—1380. DOI:10.1016/j.cub.2017.04.002
5. Suga A. et al. Cardiac interaction between mother and infant: enhancement of heart rate variability. *Scientific Reports*, 2019. Vol. 9, no. 1, article ID 20019, 9 p. DOI:10.1038/s41598-019-56204-5
6. Levy J. et al. Chronic trauma impairs the neural basis of empathy in mothers: Relations to parenting and children's empathic abilities. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2019. Vol. 38, article ID 100658, 11 p. DOI:10.1016/j.dcn.2019.100658
7. Cook E.C. Affective and physiological synchrony in friendships during late adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2020. Vol. 37, no. 4, pp. 1296—1316. DOI:10.1177/0265407519895106
8. Braadbaart L. et al. Do mirror neuron areas mediate mu rhythm suppression during imitation and action observation? *International Journal of Psychophysiology*, 2013. Vol. 89, no. 1, pp. 99—105. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2013.05.019
9. Liao Y. et al. EEG imaging of toddlers during dyadic turn-taking: Mu-rhythm modulation while producing or observing social actions. *NeuroImage*, 2015. Vol. 112, pp. 52—60. DOI:10.1016/j.neuroimage.2015.02.055
10. Webb K.A. et al. Effects of acute and chronic maternal exercise on fetal heart rate. *Journal of applied physiology*, 1994. Vol. 77, no. 5, pp. 2207—2213. DOI:10.1152/jap.1994.77.5.2207
11. Feldman R. Parent—infant synchrony and the construction of shared timing: physiological precursors, developmental outcomes, and risk conditions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2007. Vol. 48, no. 3—4, pp. 329—354. DOI:10.1111/j.1469-7610.2006.01701.x
12. Czeszumski A. et al. Hyperscanning: A Valid Method to Study Neural Inter-brain Underpinnings of Social Interaction. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2020. Vol. 14, article ID 39, 17 p. DOI:10.3389/fnhum.2020.00039

13. Montague P. et al. Hyperscanning: Simultaneous fMRI during Linked Social Interactions. *NeuroImage*, 2002. Vol. 16, pp. 1159—1164. DOI:10.1006/nimg.2002.1150
14. Barraza P. et al. Implementing EEG hyperscanning setups. *MethodsX*, 2019. Vol. 6, pp. 428—436. DOI:10.1016/j.mex.2019.02.021
15. Leeuwen P.V. et al. Influence of paced maternal breathing on fetal-maternal heart rate coordination. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2009. Vol. 106, no. 33, pp. 13661—13666. DOI:10.1073/pnas.0901049106
16. Delaherche E. et al. Interpersonal Synchrony: A Survey of Evaluation Methods across Disciplines. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 2012. Vol. 3, no. 3, pp. 349—365. DOI:10.1109/T-AFFC.2012.12
17. Feldman R. et al. Maternal and paternal plasma, salivary, and urinary oxytocin and parent-infant synchrony: considering stress and affiliation components of human bonding. *Developmental science*, 2011. Vol. 14, no. 4, pp. 752—761. DOI:10.1111/j.1467-7687.2010.01021.x
18. Paulick J. et al. Nonverbal Synchrony: A New Approach to Better Understand Psychotherapeutic Processes and Drop-Out. *Journal of Psychotherapy Integration*, 2017. Vol. 28, no. 3, pp. 367—384. DOI:10.1037/int0000099
19. Rüther N.N. et al. Observed manipulation of novel tools leads to mu rhythm suppression over sensory-motor cortices. *Behavioural Brain Research*, 2014. Vol. 261, pp. 328—335. DOI:10.1016/j.bbr.2013.12.033
20. Apter-Levi Y. et al. Oxytocin and vasopressin support distinct configurations of social synchrony. *Brain Research*, 2014. Vol. 1580, pp. 124—132. DOI:10.1016/j.brainres.2013.10.052
21. Azhari A. et al. Parenting Stress Undermines Mother-Child Brain-to-Brain Synchrony: A Hyperscanning Study. *Scientific Reports*, 2019. Vol. 9, article ID 11407, 9 p. DOI:10.1038/s41598-019-47810-4
22. Hankins G.D. et al. Prolonged fetal bradycardia secondary to maternal hypothermia in response to urosepsis. *American journal of perinatology*, 1997. Vol. 14, no. 4, pp. 217—219. DOI:10.1055/s-2007-994130
23. Leong V. et al. Speaker gaze increases information coupling between infant and adult brains. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2017. Vol. 114, no. 50, pp. 13290—13295. DOI:10.1073/pnas.1702493114
24. Bizzego A. et al. Strangers, Friends, and Lovers Show Different Physiological Synchrony in Different Emotional States. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 1, article ID 11, 13 p. DOI:10.3390/bs10010011
25. Koole S.L. et al. Synchrony in Psychotherapy: A Review and an Integrative Framework for the Therapeutic Alliance. *Frontiers in Psychology*, 2016. Vol. 7, article ID 862, 17 p. DOI:10.3389/fpsyg.2016.00862
26. Nguyen T. et al. The effects of interaction quality on neural synchrony during mother-child problem solving. *Cortex*, 2020. Vol. 124, pp. 235—249. DOI:10.1016/j.cortex.2019.11.020
27. Bekedam D.J. et al. The effects of maternal hyperoxia on fetal breathing movements, body movements and heart rate variation in growth retarded fetuses. *Early Human Development*, 1991. Vol. 27, no. 3, pp. 223—232. DOI:10.1016/0378-3782(91)90196-A
28. Levy J. et al. The integration of social and neural synchrony: a case for ecologically valid research using MEG neuroimaging. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2021. Vol. 16, no. 1—2, pp. 143—152. DOI:10.1093/scan/nsaa061
29. Rizzolatti G. et al. The mirror mechanism: a basic principle of brain function. *Nature Reviews Neuroscience*, 2016. Vol. 17, no. 12, pp. 757—765. DOI:10.1038/nrn.2016.135
30. Konvalinka I. et al. The two-brain approach: how can mutually interacting brains teach us something about social interaction? *Frontiers in Human Neuroscience*, 2012. Vol. 6, article ID 215, 10 p. DOI:10.3389/fnhum.2012.00215
31. Lecchi T. et al. Using dual-EEG to explore therapist client interpersonal neural synchrony. *Frontiers in physiology*, 2019. In print. 15 p. DOI:10.31234/osf.io/ebkpv
32. Lecl  re C. et al. Why Synchrony Matters during Mother-Child Interactions: A Systematic Review. *PLoS ONE*, 2014. Vol. 9, no. 12, 34 p. DOI:10.1371/journal.pone.0113571

Информация об авторах

Вахрушев Даниил Сергеевич, инженер, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: danvahrushev@gmail.com

Жукова Марина Андреевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории междисциплинарных исследований развития человека, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: zhukova.marina.spb@gmail.com

Information about the authors

Daniil S. Vakhrushev, Engineer, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: danvahrushev@gmail.com

Marina A. Zhukova, PhD in Psychology, Research Fellow, Laboratory of Translational Developmental Sciences, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, e-mail: zhukova.marina.spb@gmail.com

Получена 20.10.2020

Received 20.10.2020

Принята в печать 04.02.2021

Accepted 04.02.2021

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт

Посакалова Т.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com*

В статье кратко представлена история применения театральных практик в зарубежном и отечественном образовании. Рассмотрены основные направления театра и драмы в современной педагогике. Показано, что различные формы театра в образовании больше распространены и лучше разработаны за рубежом, где театр не ограничивается рамками конкретных учебных дисциплин, а используется как средство комплексного решения задач, связанных с развитием, обучением и социализацией. Обосновывается, что в практике российских школ театр востребован значительно меньше, поскольку применяется преимущественно как средство приобщения к культуре или как инструмент воспитания.

Ключевые слова: театр, театральные практики, театр в образовании, драма, драма в образовании, образовательный процесс.

Финансирование. Работа выполнена в рамках проекта «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков» («Мультимедиа-театр»), реализуемого на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ с 2019 г.

Для цитаты: *Посакалова Т.А.* История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 96—104. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100210>

The history of the development of theatre practices in education: foreign and Russian experience

Tatiana A. Poskakalova

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com*

The article briefly describes the history of the development of theatrical practices in education in Russia and abroad. The main dimensions of theater and drama in contemporary pedagogy are considered. The article demonstrates that various forms of theater in education are more widespread and better developed in foreign pedagogy, where theater is not limited to the framework of school disciplines as it is used as a means for providing complex solutions of problems related to development, learning and socialization. It is substantiated that in the practice of Russian schools, theater is much less in use, since it is so far applied exclusively as a means of introduction to culture, its traditions and values.

Keywords: theater, theatre practices, theatre in education, drama, drama in education, educational process.

Funding. The work was carried out within the framework of the project “Innovative model of the organization of experimental research activities of adolescents” (“Multimedia Theatre”), implemented on the basis of the Center for Interdisciplinary Research of Modern Childhood of the MSUPE since 2019.

For citation: *Poskakalova T.A.* The history of the development of theatre practices in education: foreign and Russian experience. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 96—104. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100210> (In Russ.).

Введение

На современном этапе развития системы российского образования происходит переосмысление целей и задач обучения в школе, а также средств и методов достижения образовательных результатов. ФГОСы второго поколения выдвигают требования не только к освоению предметного содержания, но также к достижению метапредметных компетенций и личностных образовательных результатов [7; 12]. При этом психологическая основа новых образовательных стандартов, опирающаяся на идеи системно-деятельностного подхода (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперина А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов), требует особой организации самого процесса учебной деятельности [8, с. 24]. В этой связи в школьной образовательной среде сформировался запрос на новые педагогические технологии, направленные на комплексное решение задач, связанных с организацией учебной деятельности детей разного возраста, а также на достижение ими всех трех видов образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) в соответствии со ФГОС. Такие инструменты должны быть гибкими в применении, вписываться в контекст динамично развивающейся информационной среды, отвечать возрастным и индивидуальным потребностям обучающихся, а также решать одну из сложнейших проблем современной школы — проблему поддержания учебной мотивации. Средством решения комплекса перечисленных задач в школьной практике может стать *театральная (театрализованная) деятельность*.

В последние годы театр все чаще используется для решения широкого круга задач, связанных с развитием, обучением и социализацией различных категорий детей и подростков. Многочисленные международные исследования подтверждают, что театральная деятельность в учебном процессе способствует: *развитию познавательной активности и повышению учебной мотивации* (вовлеченность в учебный процесс за счет участия в новых формах деятельности и возможности проявить себя в неожиданных ролях и образах); *приобретению метапредметных компетенций и повышению общего уровня академической успеваемости* (формирование рефлексивных, коммуникативных навыков, навыков решения проблем (problem-solving skills), развитие воображения и креативности, формирование критического мышления); *социализации и укреплению межличностных взаимодействий* (применение продуктивных и социально приемлемых способов разрешения конфликтов, выражение собственных эмоций и понимание эмоций собеседника, получение опыта инклюзивного взаимодействия) [10; 18; 20; 22; 23; 25; 28].

За рубежом различные формы театра и драматизации применяются в школьной практике на системной основе. В ряде стран театральная деятельность входит в основную часть общеобразовательной программы (Австралия, Англия, Исландия, некоторые провинции Канады). В России применение театра в педагогической практике на сегодняшний день носит ограниченный и не системный характер, так как осуществляется преимущественно в системе дополнительного (внеурочного) образования по инициативе конкретных педагогов.

В рамках настоящей статьи предпринята попытка проследить историю применения театральных практик в системе образования разных стран, а также выявить основные отличия между зарубежной и отечественной традицией использования театра в практике современной школы¹.

История применения театральных практик в образовательных целях за рубежом

Принято считать, что практика обучения посредством театра зародилась в Древней Греции, где к средствам драматического искусства стали прибегать для воспитания гармоничных жителей полисов [15, с. 12—13].

В средневековой Европе театральные представления приобрели популярность в школах при католических монастырях. С их помощью ученики должны были знакомиться с содержанием произведений древних авторов, а также изучать разговорный латинский язык. Начиная с X века, в церквях и монастырях получила распространение практика проигрывания сюжетов из Библии, главной целью которой было наглядное изображение содержания песнопений на латинском языке, часто непонятном для прихожан. С этого момента можно говорить о сформировавшейся *дидактической функции театральной деятельности* [15, с. 24].

Школьная драма как специфический жанр оформилась в эпоху Возрождения — к концу XV века, когда в пьесах античных авторов стали видеть инструмент нравственного совершенствования личности, а также эффективное средство изучения древних языков. В этот исторический период появилось понятие *academic (school) drama* — академическая (школьная) драма.

В это же время возникли иезуитские театры, где драматизация использовалась для тренировки памяти и «гибкости ума», развития литературного вкуса, формирования сильного характера, воспитания чувства благородства, нравственности, патриотизма и «добродетели» [15, с. 34—37]. В 1727 г. в немецкой иезуитской школе Мюнхена была опубликована работа служителя

¹ Работа выполнена в рамках проекта «Инновационная модель организации экспериментально-исследовательской деятельности подростков» («Мультимедиа-театр»), реализуемого на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ с 2019 г. Основная цель проекта — разработка и апробация психолого-педагогических технологий применения театральной деятельности в обучении подростков [10]. Подробнее узнать о проекте можно на сайте: <https://childresearch.ru/multimediateatr/>

Ордена Иезуитов и театрального режиссера Франциска Ланга, которая стала первым практическим руководством по театральной деятельности для иезуитских коллегий [2, с. 54].

С приходом эпохи Романтизма и в результате упразднения Иезуитского ордена, а, следовательно, отказа от принципов иезуитской педагогики, на длительное время о школьной театральной деятельности в Европе было забыто. Интерес возродился лишь в Викторианскую эпоху при постановке детских спектаклей усилиями королевской семьи Виктории и Альберта.

Новую страницу в истории школьного дидактического театра связывают с появлением в конце XIX века театральных кружков и сообществ в американских университетах. Первым таким университетом стал Гарвард, где ставили классические французские пьесы Мольера, Расина и Корнеля с целью изучения студентами французского языка.

В XX веке именно американские колледжи и университеты, интересовавшиеся *экспрессивными формами обучения*, первыми стали включать занятия драматическим искусством в учебную программу на системной основе. Считается, что студенческий театр, в т.ч. Harvard Dramatic Club, в значительной степени определил развитие революционной американской пьесы XX века, оказав влияние, в частности, на американского классика данного направления Юджин О'Нилла [15, с. 84]. Кроме того, бывшие участники университетских театральных сообществ и выпускники театральных курсов стали активно применять принципы театрализации на уроках и открывать любительские театры в школах на всей территории США [19, с. 13—14].

К 1930-м гг. в США большую популярность приобрела идея «развития через опыт» (“development through experience”), которая нашла свое воплощение, в частности, в практике включения драмы в учебный процесс. В это же время были предприняты первые попытки применить проектный метод в театральной деятельности в целях «сближения» школьного обучения с реальной жизнью. Первоначально эта идея была высказана М. Флеминг и Дж. Меррилл в 1930 г. в книге «Playmaking and Plays: The Dramatic Impulse and Its Educative Use in the Elementary and Secondary School»², где исследователи рассматривали проектную деятельность как *«работу над достижением поставленной цели, которая [цель] полностью осознаваема субъектом деятельности и воспринимается им как идеал» («working for a purpose that is consciously appreciated and held as an ideal by the individual himself»)* [21, с. xviii-xix]. Постановка спектакля, по мнению М. Флеминг и Дж. Меррилл, отвечает требованиям проектного метода, так как поощряет инициативу обучающихся. Само по себе проявление инициативности ученика заставляет его вступить на путь непрерывного развития и поиска способов выражения собственных идей, их совершенствования и, в конечном счете, сбли-

жения с «идеалом». [21, с. 14—15]. Кроме того, принятие на себя роли воспринимается авторами как способ перевода изучаемого материала в собственную субъективную позицию: разыгрывание роли создает «личную драматическую атмосферу», вовлекая ребенка в учебный процесс [21, с. 102].

К 1966 г. в США 90% средних и старших школ организовывали театральные постановки на регулярной основе, а каждый четвертый аккредитованный колледж в стране поддерживал театральные программы (theatre curricular) и постановку пьес [19, с. 14].

С 1960—1970 гг. театральная деятельность в образовании применяется именно как специфическая педагогическая технология, получившая название “creative drama” («креативная драма»). Разновидностями данного направления являются “process drama” («процессуальная драма») и “story drama” («истори драма»). С этого времени возникают попытки спланировать и оценить результаты обучения посредством драматизации [24, с. 44—49]. В этот период появляются также первые практические руководства по использованию театральной деятельности в работе с разными категориями детей.

По особому пути шло развитие школьного театра в Великобритании. В 1965 г. здесь возникло движение “Theatre in education” (TIE), возглавляемое профессиональными театральными деятелями, которые реализовали на базе школ программы по развитию креативности и интереса к искусству средствами драматизации. Театральные режиссеры и актеры организовывали дискуссии и беседы, в результате которых возникали этюды и импровизации. Школьники сами создавали роли, учились писать сценарий, вести дискуссию. С годами движение TIE заняло важное положение в британском образовании: сегодня английские школы регулярно приглашают специализированные театральные компании (труппы) для показа спектаклей или организации совместных интерактивных постановок со школьниками, в том числе в формате *форумного театра* или *плейбек-театра*. Такие проекты обычно затрагивают острые социальные проблемы и предполагают, что школьники принимают активное участие в дискуссиях, импровизациях и «сторителлинге». В рамках направления TIE театральная деятельность приобретает, по сути, форму экспериментирования, в условиях которого дети и подростки осваивают широкий спектр навыков и компетенций включая т.н. «компетенции XXI века» (лидерство, кооперация, гражданская грамотность и др.) [14; 16; 22; 26; 27; 28]. Тематика постановок в рамках направления TIE обычно становятся такие социальные проблемы как климатические изменения, толерантность, эмпатия, культурная осведомленность, биологическое разнообразие, сокращение бедности и др. [17, с. 7086—7087].

Проделанный анализ показывает, что в практике зарубежного образования театральная деятельность

² Перевод Поскакаловой Т.А.

прошла сложный исторический путь, эволюционировав от воспроизведения драматических произведений в целях совершенствования конкретных навыков (например, языковых) до самостоятельного инструмента организации учебного процесса, способного решать разнообразный спектр задач, связанных с обучением, развитием и социализацией обучающихся разного возраста и социального бэкграунда [23, 25].

История применения театральных практик в Российской педагогике

В России применять театральную деятельность в педагогических целях стали в XVII веке во времена правления царя Алексея Михайловича Романова. Для царских детей была создана «Потешная палата», где дети участвовали в театральных постановках. Руководил постановками (а также сам писал произведения для сцены) Симеон Полоцкий, который считается основателем школьного театра в России [4, с. 169]. Религиозные сюжеты постановок и принцип участия царственных особ в сценическом действии пришли из традиции западного школьного театра, точнее, — из католической Польши, которая оказывала значительное влияние на культурный обмен между славянами. Постепенно все больше театров в России стали открываться при духовных школах. На их сцене разыгрывались постановки воспитательного и религиозного характера, где действующими лицами чаще всего становились аллегорические понятия (Путник, Грех, Справедливость и др.). Таким образом, Россия переняла театральные традиции, прежде всего, иезуитских школ, которые на столетия определили цели и принципы русского школьного театра: ориентацию на нравственное воспитание учеников, формирование у них художественного вкуса и эстетического восприятия. Данный подход к театральной деятельности долгое время определял репертуар школьных театров, а любые попытки изменить цели театральной деятельности вызывали непонимание.

С XVIII в. театры стали создаваться при военных корпусах, где они выступали в качестве средства патриотического воспитания. Школьный театр в Российской империи продолжал существовать в учебных заведениях как религиозный или парадный вплоть до конца XIX в.

В 1779 году в Тульской губернии усилиями ученого и писателя А.Т. Болотова, преподававшего науки в Богородском пансионе для дворянских детей, был организован первый любительский усадебный театр. В связи с недостатком подходящих произведений, А.Т. Болотов сам сочинял поучительные пьесы, которые разыгрывали проживающие в усадьбе дети. Так было положено начало *домашнему театру*, традиция которого долгое время поддерживалась в дворянских семьях.

На рубеже веков стали набирать популярность авторские методики образования, в числе которых применялась и театральная деятельность. Важно отметить, что объектом подобных педагогических экспериментов становились преимущественно дети из низших сословий.

Накопленный частный опыт организации театральной деятельности (М.К. Тенишева, О.И. Галахова, В.Д. Поленов и др. [2, с. 156; 13, с. 58—59]) впоследствии обобщил Н.Н. Бахтин, выступавший за обучение и воспитание через различные виды искусства. Бахтин утверждал, что театр в некоторой степени важнее книги, так как одновременно обеспечивает и прочтение литературного материала, и позволяет «удовлетворить, насколько возможно, природе и потребностям разных возрастов»³.

В начале XX века был заложен совершенно новый подход к пониманию целей и задач применения театральной деятельности в школе — психологический или, скорее, психолого-педагогический. Благодаря ему был пересмотрен репертуар пьес для молодых людей, а также выявлен «репертуарный кризис» у учащихся подросткового возраста.

Так, А.С. Макаренко отмечал, что юношам драматическое действие скучно и малоинтересно ввиду «бесталанного писания, не заслуживающие ни разучивания, ни траты денег» [6, с. 115]. Именно А.С. Макаренко и С.Б. Перский внесли в школьный театр элементы импровизации; в постановках они стали задействовать не только сцену, но и все пространство помещения, зачастую вовлекая зрителей в происходящее действие. Таким образом, в 1920—1930-х гг. школьный театр приобретает новые функции: он перестает фокусироваться на культурном опыте предыдущих лет, перестает воспроизводить тексты и начинает самостоятельно создавать новые смыслы, экспериментировать с образами, конструировать собственную реальность на основе коллективного творчества. Иными словами, дидактический театр из репродуктивной деятельности превращается в *продуктивную*, дарующую свободу творчества и самовыражения ее участникам.

Также стоит отметить, что с этого времени оформляется противопоставление театральной деятельности в детских коллективах и собственно детского театра, которому было рекомендовано «черпать свой репертуар главным образом в сказке, фантастике и классических произведениях»⁴.

Научный интерес к театральной деятельности и ее роли в развитии и обучении детей разного возраста в России возник в 1950—1960-е гг. В это время школьный театр перестали воспринимать исключительно как форму внеурочной деятельности по постановке спектаклей (кружки, самодеятельность, студии), а его границы расширились до таких форм как интерактивное обуче-

³ Цит. по [2, с. 152].

⁴ Цит. по [5, с. 54].

ние, ролевые игры, драматизированные учебные практики, направленные на повышение учебной мотивации и вовлечение учащихся в учебный процесс.

В этот период на волне гуманизации образования педагогическая наука старалась дополнить ставшие привычными посещение театров и работу театральных кружков курсами по специализированному театральному образованию, привлечением деятелей театра к проектной работе в школе для формирования учителем позиции режиссера по отношению к организации урока и деятельности учеников [2, с. 21]. К 2000-м годам многообразие театральных практик со школьниками объединила специализированная дисциплина — *школьная театральная педагогика* [3, с. 13] — форма образовательной художественно-эстетической деятельности, отвечающая потребности культуры в самосохранении и развитии. Будучи частью театральной педагогики и основываясь на ее принципах, школьная театральная педагогика нацелена на воспитание личности ученика / студента средствами театрального искусства.

Впоследствии в российской педагогической практике возникли новые направления, связанные с драматизацией учебного процесса: «театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды» (Н.Э. Басина, Е.З. Крайзель, Н.Н. Санина, Н.П. Сулимова, О.А. Суслова, Е.Н. Танаева, Е.Э. Храмова), «режиссура и педагогика корня» (С.В. Клубков), «система педагогической режиссуры» (Е.В. Кожара) «драмогерменевтика» (В.М. Букатов).

Наиболее разработанным из этих направлений является *социо-игровая педагогика*, представленная в работах А.П. Ершова, В.М. Букатов, В.А. Ивлев, М.В. Ганькина. Основные принципы данного подхода заключаются в организации совместной поисковой деятельности учителя и учеников, где учитель выступает в роли советчика и помощника, опирающегося на личный опыт ученика, его интересы и возможности. Из театральной деятельности в рамках данного направления были заимствованы: *принцип двигательной активности* (использование всего пространства школьного класса, активное перемещение на уроке, взаимодействие, жестикуляция, физические упражнения и разминки); *принцип смены мизансцен*; *принцип синтеза различных видов художественной деятельности* (например, возможно не проговаривание, а пропевание учебного материала); *принцип смены темпа и ритма деятельности* (изменение интенсивности активностей); принцип групповой работы учеников (предпочтительно от 3 до 6 человек). Практика показала, что при таком стиле обучения дети охотнее проявляют инициативу и самостоятельность, берут на себя ответственность за деятельность, охотнее вовлекаются в учебный процесс. Сегодня социо-игровые технологии активно применяются в дошкольных учреждениях и в начальных классах, есть также опыт применения данных технологий в обучении детей с ОВЗ [10; 11]. Интересно, что, по мнению представителей данного направления, социо-игровая педагогика ближе всего

подходит к англоязычному направлению “drama in education” («драма в образовании»), т.к. подразумевает вовлечение обучающихся в различные формы взаимодействия и экспериментирования.

Таким образом, театральные практики в отечественной традиции эволюционировали от копирования принципов иезуитского театра до оригинальных технологий обучения посредством драматизации. Необходимо, однако, отметить, что на сегодняшний день применение театра в российских школах весьма ограничено и осуществляется преимущественно в системе дополнительного (внеурочного) образования. При этом чаще всего в реальной школьной практике театр сводится к репродуктивной деятельности, в которой дети и подростки становятся трансляторами идей и литературных предпочтений педагога, в то время как в зарубежной традиции театр чаще выступает в качестве площадки для экспериментирования и творческого поиска обучающихся.

Современные театральные практики в российском и зарубежном образовании

Говоря о современных практиках использования театральной деятельности, необходимо указать на терминологическую путаницу, существенно затрудняющую анализ подходов к применению театра в образовательных целях. Интересно, что данная проблема характерна как для русскоязычной, так и для англоязычной терминологии, и обусловлена, по всей видимости, многообразием существующих практик и сложной историей их возникновения и развития.

В отечественной традиции для обозначения театральных практик в образовании используются термины «театр», «театральные технологии» и «театрализация». Реже встречаются понятия «драма» и «драматизация» обучения, которые выступают в качестве их синонимов. В английском языке понятие “theater” («театр») обычно подразумевает конечный продукт (этиюд или спектакль), который будет показан зрителю, в то время как термин “drama” («драма») акцентирует внимание на самом процессе взаимодействия, который не всегда предполагает зрительскую аудиторию.

Современные направления театральных практик в зарубежном образовании схематично представлены на рис. 1.

Разумеется, представленная схема не является исчерпывающей и служит исключительно для ориентации в многообразии существующих педагогических практик. Границы между выделяемыми направлениями часто являются условными, а термины могут использоваться в разном значении в зависимости от контекста.

В Российской практике на данный момент выделяется значительно меньше направлений театра в образовании. К ним можно отнести:

- *Детский театр или театр для детей* — профессиональный театр, ориентированный на интересы и

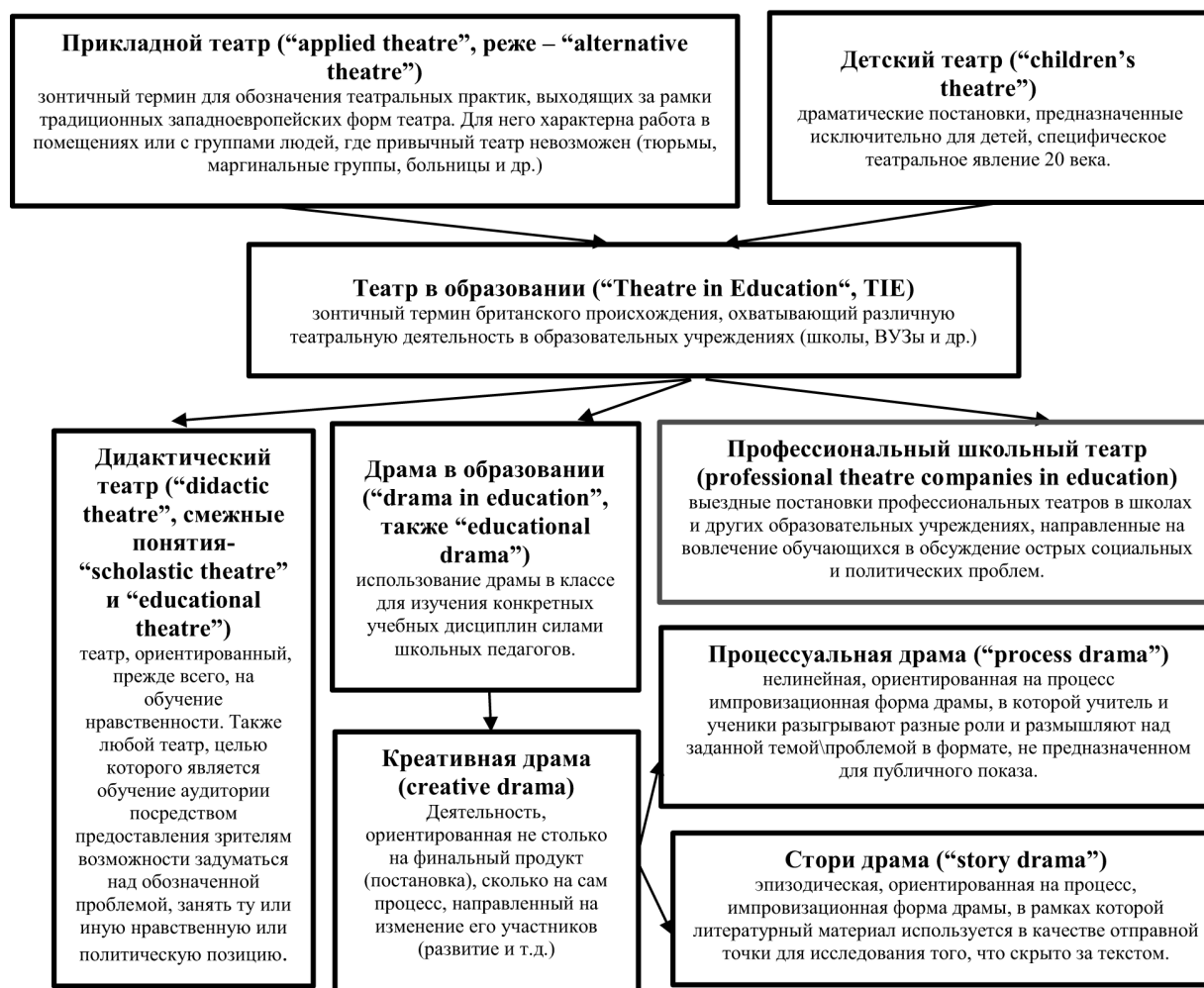


Рис. 1. Классификация направлений театральных практик в зарубежном образовании

потребности детей и подростков, в котором ребенок является объектом воздействия взрослого (в т.ч. учителя), выступающего своеобразным «медиатором», «проводником» детей в искусстве. К данной категории можно отнести театры юного зрителя (ТЮЗы), детские кукольные и музыкальные театры и др.

- *Детское театральное (театрализованное) творчество* (в т.ч. в учебных целях), где ребенок становится субъектом театрального действия (любительского спектакля, школьного утренника или импровизации).

- *Театр детей (и подростков)* — жанр театра, в котором играют несовершеннолетние актеры, а также самостоятельная область театроведения.

В целом, в отечественной педагогической традиции театр по-прежнему рассматривается преимущественно как средство приобщения обучающихся к культурному наследию, а также как инструмент воспитания. В этой связи в школьной практике чаще всего можно встретить постановки на темы произведений из школьной программы, а также на патриотические сюжеты. При этом в России акцент практически всегда делается на конечном продукте — выступлении перед зрителями, а не на процессе его создания. Элементы драматизации, не предпо-

лагающие финального продукта, иногда реализуются на уроках иностранного языка, но и здесь они выступают не как средство экспериментирования, а как средство отработки конкретных языковых навыков. При таком подходе вполне логично, что в российской практике театральная деятельность оказывается вынесенной в систему дополнительного (внеурочного) образования.

Заключение

Проданный анализ свидетельствует о том, что на сегодняшний день различные формы театра в образовании значительно больше распространены и разработаны в зарубежной педагогике. В последние годы использование театральных практик в учебном процессе связывается с идеей о непрерывном всестороннем развитии ("sustainable development") [17]. Данная концепция предполагает, что целью образовательного процесса является не только приобретение предметных знаний, но, прежде всего, развитие личности обучающихся, формирование целостного мировоззрения, повышение уровня психологического благополучия, приобретение

«компетенций XXI века» (soft skills, literacy skills). Различные виды театральных практик, интегрированных в образовательный процесс, создают условия для комплексного решения обозначенного круга задач. Таким образом, в зарубежной педагогике театр уже давно не ограничивается рамками конкретных учебных дисциплин, а используется как многовекторное средство развития, обучения и социализации. Именно этим определяется разнообразие существующих за рубежом видов и форм театральных практик, в условиях которых дети и подростки творчески переосмысливают самих себя, изучаемый учебный материал, окружающие социальные реалии и политические проблемы.

В практике Российских школ театр востребован значительно меньше, поскольку в педагогической среде его функции ограничиваются воспитанием и приобщением к культуре [9, с. 146]. При этом прерогатива выбора сюжета, распределения ролей и общего оформления школьных театральных постановок остается исключительно за учителем [3, с. 262]. Такая позиция существенно сужает педагогический и развивающий потенциал театра в образовании, редуцируя его до репродуктивной технологии обучения. Таким образом, подходы к применению театральных практик в российском образовании требуют переосмысления и дальнейшей интеграции в образовательный процесс.

Литература

1. Букатов В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2001. 33 с.
2. Григорьева О.А. Школьная театральная педагогика. (Учебники для вузов). Специальная литература. С.-П.: Планета музыки, 2015. 256 с.
3. Ермакова Е.Ю. Посакалова Т.А. «Мультимедиа-театр» как эффективная образовательная практика: опыт эмпирического исследования. Инновационные технологии в кинематографе и образовании // Материалы и доклады VII Международной научно-практической конференции (г. Москва, 29—30 октября 2020 г.) / под общей редакцией О.Н. Раева. М.: КУНА, 2020. С. 255—266.
4. Ефремова Н.Г. Драматургия Симеона Полоцкого: первая русская школьная комедия [Электронный ресурс] // Вопросы театра. 2016. № 3—4. С. 166—196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dramaturngiya-simeona-polotskogo-pervaya-russkaya-shkolnaya-komediya> (дата обращения: 04.06.2021).
5. Крук Д.С. История развития детского театра в России [Электронный ресурс] // Культура и образование. 2017. № 1 (24). С. 49—60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-detskogo-teatra-v-rossii> (дата обращения: 04.06.2021).
6. Макаренко А.С. Собрание сочинений: В четырех томах. Т. 2. М.: Правда, 1987. 544 с.
7. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников: Новые практики формирования и оценивания: Учебно-методическое пособие / Под общей ред. О.Б. Даутовой, Е.Ю. Игнатъевой. С.-П.: КАРО, 2015. 160 с.
8. Осинина Т.Н. Развитие способностей обучающихся на уроке в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. № 3. С. 21—25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sposobnostey-obuchayuschih-sya-na-uroke-v-usloviyah-realizatsii-federalnyh-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-standartov> (дата обращения: 04.06.2021).
9. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612
10. Рубцова О.В., Сидоров А.В. «Особый театр» как средство социальной инклюзии: зарубежный и отечественный опыт // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 1. С. 68—80. DOI:10.17759/chp.2017130107
11. Соломахина Т.Н., Михалева И.М., Шевченко Е.В. Социо-игровой стиль работы с детьми с ОВЗ как эффективная педагогическая технология [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 16. С. 498—500. URL: <https://moluch.ru/archive/150/42649/> (дата обращения: 04.06.2021).
12. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова [и др.] М.: Просвещение, 2010. 159 с.
13. Хакимулина О. Н., Федченкова О. Г. Театр в музее: продолжение традиций княгини М.К. Тенишевой // Вопросы музеологии. 2018. № 1. С. 55—63. DOI:10.21638/11701/spbu27.2018.105
14. Eckersley M. Using drama to develop communication skills // International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English. 2016. Vol. 4. № 1. P. 45—49. DOI:10.12785/ijbmte/040106
15. Eriksson S.A. Drama as education. A descriptive study of its development in education and theatre with particular relevance to the U.S.A. and England: Master's thesis. Calgary: University of Calgary, 1979. DOI:10.11575/PRISM/21180
16. Eriksson S.A., Heggstad K., Cziboly A. "Rolling the DICE". Introduction to the international research project "Drama improves Lisbon key competences in education" // Journal of Applied Statistics. 2014. Vol. 19. № 4. P. 403—408. DOI:10.1080/13569783.2014.954814
17. Galazka A. Drama in education for sustainable development // 11th International Technology, Education and Development Conference (Spain, Valencia, 6-8 March, 2017). Spain, Valencia: 2017. P. 7086—7093. DOI:10.21125/inted.2017.1643

18. Gascon D.J. The impact of drama pedagogy on student achievement, attitude and empathy: An action research study [Электронный ресурс]: Doctoral dissertation. University of South Carolina, 2019. 166 p. URL: <https://scholarcommons.sc.edu/etd/5197/> (дата обращения: 04.06.2021).
19. Hobgood B.M. A short history of educational theatre // *Teaching Theatre*. 1990. Vol. 2. № 1. P. 13—16.
20. Kosnik C. The adolescent's voice: how theatre participation impacts high schoolers and college students: Doctoral dissertation. Arizona: State University, 2014. 195 p.
21. Merrill J., Fleming M. Play-making and plays : the dramatic impulse and its educative use in the elementary and secondary school. New York: The Macmillan Co., 1930. 579 p.
22. Process drama and multiple literacies addressing social, cultural and ethical issues / J.J. Schneider [et al.]. Portsmouth: Heinemann, 2006. 184 p.
23. Reagan T.J. Keeping the peace: playback theatre with adolescents [Электронный ресурс]: Doctoral dissertation. Lesley University, 2015. 250 p. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_dissertations/16/ (дата обращения: 04.06.2021).
24. Siks G.B. Drama with Children. Harper & Row, 1977. 252 p.
25. Sumner D. Therapeutic theatre with adolescents at-risk of school dropout: Doctoral dissertation [Электронный ресурс]. Lesley University, 2018. 149 p. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_dissertations/50/ (дата обращения: 04.06.2021).
26. Teaching adolescents civil law: process drama as a tool for achieving legal literacy / A. Laskarides [et al.] // *Yaratıcı Drama Dergisi*. 2019. Vol. 14. № 1. P. 243—260. DOI:10.21612/yader.2019.014
27. Tsiaras A. Enhancing school-aged children's social competence through educational drama [Электронный ресурс] // *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*. 2016. Vol. 6. № 1. P. 65—90. URL: https://www.academia.edu/download/50896424/Enhancing_School-aged_Childrens_Social.pdf (дата обращения: 04.06.2021).
28. Valbuena A.F. Developing key competencies through theatre practice: Good practices guide [Электронный ресурс] / Education and Culture DG Lifelong Learning Programme Grundtvig. Strasbourg, 2015. 77 p. URL: <http://www.resad.es/ecole/2015/guia-buenas-practicas.pdf> (дата обращения: 04.06.2021).

References

1. Bukatov V.M. Teatral'nye tekhnologii v gumanizatsii protsessa obucheniya shkol'nikov [Theatrical technologies in the humanization of the process of teaching schoolchildren]: Avtoref. diss. doctora. ped. nauk. Moscow, 2001. 33 p. (In Russ.).
2. Grigor'eva O.A. Shkol'naya teatral'naya pedagogika [School theatrical pedagogy]. Sankt-peterburg: Planeta muzyki, 2015. 256 p. (In Russ.).
3. Ermakova E.Yu. Poskakalova T.A. «Mul'timedia-teatr» kak effektivnaya obrazovatel'naya praktika: opyt empiricheskogo issledovaniya. Innovatsionnye tekhnologii v kinematografe i obrazovanii [“Multimedia Theater” as an effective educational practice: the experience of empirical research. Innovative technologies in cinematography and education]. In Raev O.N. (ed.), *Materialy i doklady VII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* = [Materials and reports of the VII International scientific-practical conference]: g. Moskva, 29—30 oktyabrya 2020 g. Moscow: KUNA, 2020, pp. 255—266. (In Russ.).
4. Efremova N.G. Dramaturgiya Simeona Polotskogo: pervaya russkaya shkol'naya komediya [Elektronnyi resurs] [Dramaturgy of simeon polotskiy: the first russian school comedy]. *Voprosy teatra = Problems of the theatre*, 2016. Vol. 3—4, pp. 166—196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dramaturgiya-simeona-polotskogo-pervaya-russkaya-shkolnaya-komediya> (Accessed 04.06.2021). (In Russ.).
5. Kruk D.S. Istoriya razvitiya detskogo teatra v Rossii [Elektronnyi resurs] [The history of the development of children's theater in Russia]. *Kul'tura i obrazovanie = Culture and education*, 2017. Vol. 1, no. 24, pp. 49—60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-detskogo-teatra-v-rossii> (Accessed 04.06.2021). (In Russ.).
6. Makarenko A.S. Sbornik sochinenii [Collected works in four volumes]: V chetyrekh tomakh. T. 2. Moscow: Pravda, 1987. 544 p. (In Russ.).
7. Dautova O.B., Ignat'eva E.Yu. (eds.), *Metapredmetnye i lichnostnye obrazovatel'nye rezul'taty shkol'nikov* [Metasubject and personal educational results of schoolchildren: New practices of formation and assessment]: Novye praktiki formirovaniya i otsenivaniya: Uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-peterburg: KARO, 2015. 160 p. (In Russ.).
8. Osinina T.N. Razvitie sposobnostei obuchayushchihhsya na uroke v usloviyakh realizatsii federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Development of the ability of pupils to learn the lesson in a condition of realisation of federal state educational standard of general education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2015. Vol. 3, pp. 21—25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sposobnostey-obuchayushchihhsya-na-uroke-v-usloviyah-realizatsii-federalnyh-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-standartov> (Accessed 04.06.2021). (In Russ.).
9. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A. Teatral'naya deyatelnost' kak sredstvo razvitiya i obucheniya v podrostkovom vozraste: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Drama Activity as a Means of Development and Learning in Adolescence: The Results of an Empirical Study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612 (In Russ.).

10. Rubtsova O.V., Sidorov A.V. «Osobyi teatr» kak sredstvo sotsial'noi inklyuzii: zarubezhnyi i otechestvennyi opyt ["Special theatre" as a tool of social inclusion: Russian and international experience]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 1, pp. 68—80. DOI:10.17759/chp.2017130107 (In Russ.).
11. Solomakhina T.N., Mikhaleva I.M., Shevchenko E.V. Sotsio-igrovoi stil' raboty s det'mi s OVZ kak effektivnaya pedagogicheskaya tekhnologiya [Elektronnyi resurs] [Socio-game style of working with children with disabilities as an effective pedagogical technology]. *Molodoi uchenyi = [Young scientist]*, 2017. Vol. 16, pp. 498—500. URL: <https://moluch.ru/archive/150/42649/> (Accessed 04.06.2021). (In Russ.).
12. Asmolov A.G. [et al.] (eds.). Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviya k mysli. Sistema zadaniy [Formation of universal educational actions in basic school: from action to thought. System of tasks]: Posobie dlya uchitelya. Moscow: Prosveshchenie, 2010. 159 p. (In Russ.).
13. Khakimulina O. N., Fedchenkova O. G. Teatr v muzee: prodolzhenie traditsii knyagini M. K. Tenishevoi [Theater in museum: continuation of the tradition of princess M.K. Tenisheva]. *Voprosy muzeologii = The Problems of Museology*, 2018. Vol. 1, pp. 55—63. DOI:10.21638/11701/spbu27.2018.105 (In Russ.).
14. Eckersley M. Using drama to develop communication skills. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 2016. Vol. 04, no. 01, pp. 45—49. DOI:10.12785/ijbmte/040106
15. Eriksson S.A. Drama as education. A descriptive study of its development in education and theatre with particular relevance to the U.S.A. and England: Master's thesis. Calgary: University of Calgary, 1979. DOI:10.11575/PRISM/21180
16. Eriksson S.A., Heggstad K., Cziboly A. "Rolling the DICE". Introduction to the international research project "Drama improves Lisbon key competences in education". *Journal of Applied Statistics*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 403—408. DOI:10.1080/13569783.2014.954814
17. Galazka A. Drama in education for sustainable development. *11th International Technology, Education and Development Conference (Spain, Valencia, 6-8 March, 2017)*. Spain, Valencia: 2017, pp. 7086—7093. DOI:10.21125/inted.2017.1643
18. Gascon D.J. The impact of drama pedagogy on student achievement, attitude and empathy: An action research study: Doctoral dissertation [Elektronnyi resurs]. University of South Carolina, 2019. 166 p. URL: <https://scholarcommons.sc.edu/etd/5197/> (Accessed 04.06.2021).
19. Hobgood B.M. A short history of educational theatre. *Teaching Theatre*, 1990. Vol. 2, no. 1, pp. 13—16.
20. Kosnik C. The adolescent's voice: how theatre participation impacts high schoolers and college students: Doctoral dissertation. Arizona: State University, 2014. 195 p.
21. Merrill J., Fleming M. Play-making and plays : the dramatic impulse and its educative use in the elementary and secondary school. New York: The Macmillan Co., 1930. 579 p.
22. Schneider J.J. et al. Process drama and multiple literacies addressing social, cultural and ethical issues. Portsmouth: Heinemann, 2006. 184 p.
23. Reagan T.J. Keeping the peace: playback theatre with adolescents: Doctoral dissertation [Elektronnyi resurs]. Lesley University, 2015. 250 p. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_dissertations/16/ (Accessed 04.06.2021).
24. Siks G.B. Drama with Children. Harper & Row, 1977. 252 p.
25. Summer D. Therapeutic theatre with adolescents at-risk of school dropout: Doctoral dissertation [Elektronnyi resurs]. Lesley University, 2018. 149 p. URL: https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_dissertations/50/ (Accessed 04.06.2021).
26. Laskarides A. et al. Teaching adolescents civil law: process drama as a tool for achieving legal literacy. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2019. Vol. 14, no. 1, pp. 243—260. DOI:10.21612/yader.2019.014
27. Tsiaras A. Enhancing school-aged children's social competence through educational drama [Elektronnyi resurs]. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 2016. Vol. 6, no. 1, pp. 65—90. URL: https://www.academia.edu/download/50896424/Enhancing_School-aged_Childrens_Social.pdf (Accessed 04.06.2021).
28. Valbuena A.F. Developing key competencies through theatre practice: Good practices guide [Elektronnyi resurs]. Education and Culture DG Lifelong Learning Programme Grundtvig, 2015. Strasbourg, 77 p. URL: <http://www.resad.es/ecole/2015/guia-buenas-practicas.pdf> (Accessed 04.06.2021).

Информация об авторах

Посакалова Татьяна Анатольевна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Information about the authors

Tatiana A. Poskakalova, Researcher of the Interdisciplinary Center for Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Получена 17.05.2021

Принята в печать 09.03.2021

Received 17.05.2021

Accepted 04.06.2021

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований

Исаева О.М.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ «Высшая школа экономики»),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru*

Савинова С.Ю.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ «Высшая школа экономики»),
г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-6355>, e-mail: ssavinova@hse.ru*

В статье представлен обзор исследований 1999–2020 годов, посвящённых проблеме развития эмоционального интеллекта, выполненных с использованием баз данных научного цитирования Scopus и Web of Science. Отбор публикаций для анализа осуществлялся на основе рекомендаций PRISMA-2009. Для детального анализа было отобрано 58 статей, объединённых в шесть направлений исследований. В ходе проведенного обзора были выявлены условия развития эмоционального интеллекта, рассмотрены методы, технологии, средства развития эмоционального интеллекта, актуальные направления развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного и школьного возрастов, студентов, а также специалистов различных профессий.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развитие эмоционального интеллекта, обзор исследований.

Для цитаты: Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 105—116. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.202110011>

Development of Emotional Intelligence: Review of Studies

Oksana M. Isaeva

*National Research University “Higher School of Economics”, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru*

Svetlana Yu. Savinova

*National Research University “Higher School of Economics”, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-6355>, e-mail: ssavinova@hse.ru*

The article provides an overview of the 1999—2020 studies on the development of emotional intelligence, carried out using the databases of scientific citation Scopus and Web of Science. Publications for analysis were selected on the basis of the recommendations of PRISMA-2009. Fifty-eight articles, combined in six areas of research, were selected for detailed analysis. The review revealed the conditions for the development of emotional intelligence, considered methods, technologies, means of emotional intelligence development, topical directions of emotional intelligence development in children of preschool and school ages, students, as well as professionals of various professions.

Keywords: emotional intelligence, development of emotional intelligence, research review.

For citation: Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Development of Emotional Intelligence: Review of Studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 10, no. 1, pp. 105—116. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.202110011> (In Russ.).

Введение

Понятие «эмоциональный интеллект» было введено в научный оборот в 1990 г. Сэловеем П., Мэйером Дж. и с тех пор находится в центре пристального внимания бизнес-практиков и исследователей. Это вызвано тем, что эмоциональный интеллект является необходимой способностью для развития актуальных компетенций в современном мире [4].

На всемирном экономическом Форуме в Давосе в 2018 году были определены необходимые фундаментальные знания, компетенции, индивидуальные характеристики выпускников, наиболее востребованных в XXI веке и требующих постоянного развития. Большое внимание было уделено soft skills («мягким, универсальным навыкам»): креативности, умению работать в команде, коммуникативности, гибкости, критичности мышления и т.д. Их развитие во многом обусловлено способностями человека, в том числе эмоциональным интеллектом [5; 7].

Сложившаяся к 1999 году теория эмоционального интеллекта как способности послужила отправной точкой для развития данного научного направления

[45]. Этим объясняются временные рамки нашего обзорного исследования: с 1999 года до настоящего времени.

Цель нашего исследования: провести обзор ключевых зарубежных и отечественных статей, представленных в системах Scopus и Web of Science (далее — WoS) для обобщения результатов в области развития эмоционального интеллекта и поиска актуальных направлений будущих исследований.

Отбор исследований развития эмоционального интеллекта для анализа

Обзор исследований, посвящённых теме развития эмоционального интеллекта, был выполнен в декабре 2019 г. (01.12.2019—20.12.2019) с использованием баз данных научного цитирования Scopus и WoS. Поиск исследований проводился с использованием комбинации ключевых слов «development of emotional intelligence» на английском языке за период 1998—2020 гг.

Отбор публикаций осуществлялся нами на основе рекомендаций PRISMA-2009 и представлен на рис. 1.

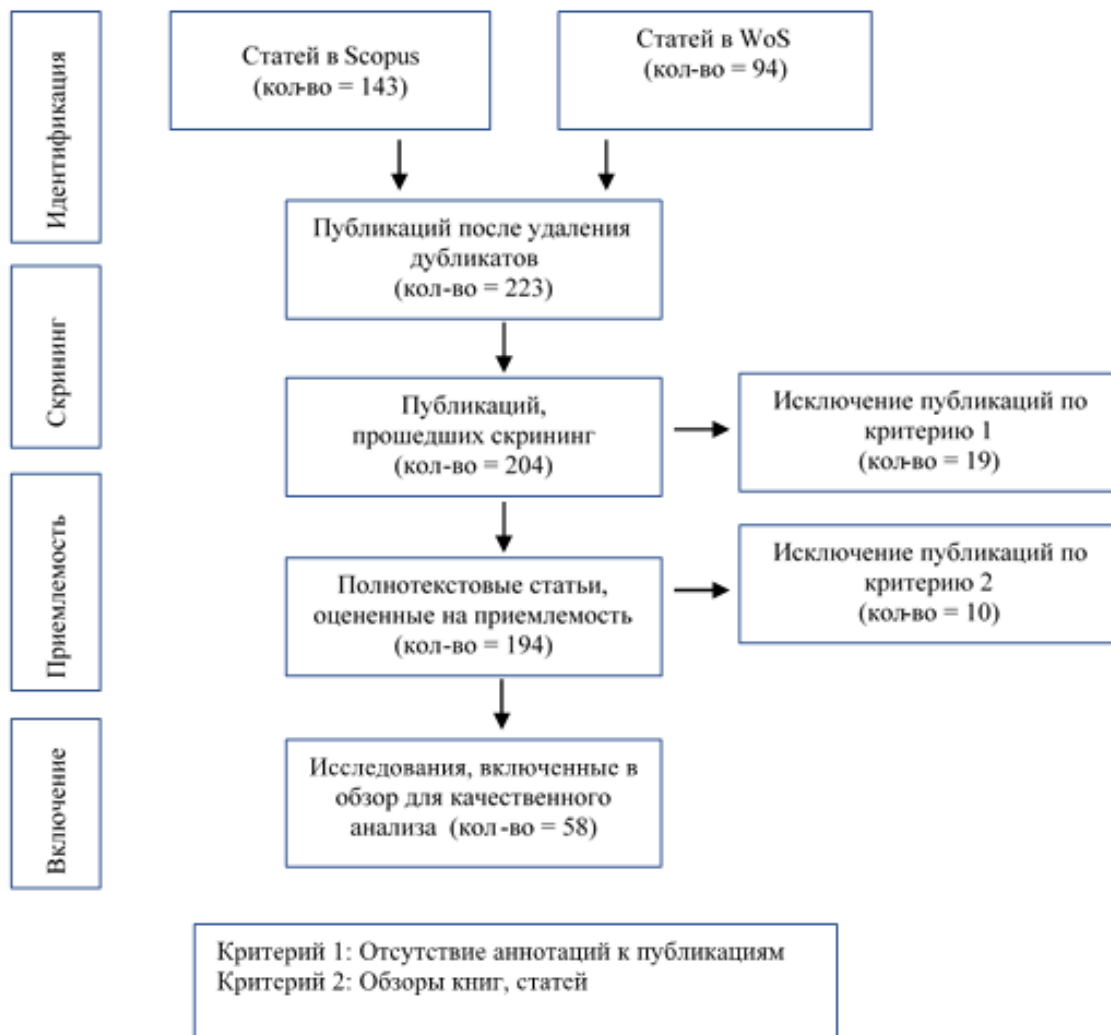


Рис. 1. Процесс отбор публикаций для включения в обзор

Нами было найдено 237 статей, отвечающих запросу, из них: 143 статьи в SCOPUS и 94 статьи в WoS (14 статей были повторяющимися). Таким образом можно зафиксировать общее число исследований по данной теме — 223.

Для отбора исследований и определения соответствующих цели статей использовались только публикации, в которых описывались возможности развития эмоционального интеллекта, технологии, средства и методы развития эмоционального интеллекта в разных группах исследуемых, а также были представлены статистические результаты оценки эффективности использования тех/иных методов развития эмоционального интеллекта. Такие публикации как обзоры книг и статей, а также докторские диссертации, доклады или статьи, не имеющие представленных абстрактов, были исключены из исследования. Таким образом было исключено из общей выборки в общей сложности 165 исследования.

Для анализа было отобрано 58 статей, опубликованных за период 1999—2020. Распределение отобранных статей по годам представлено на рис. 2.

Распределение отобранных для анализа статей по странам представлено на рис. 3.

Тематика исследований

Анализ отобранных исследований позволил нам выделить 6 основных направлений исследований в развитии эмоционального интеллекта.

Предпосылки и условия развития эмоционального интеллекта

В ряде работ исследователи выделяют биологические факторы (темперамент и когнитивные способно-

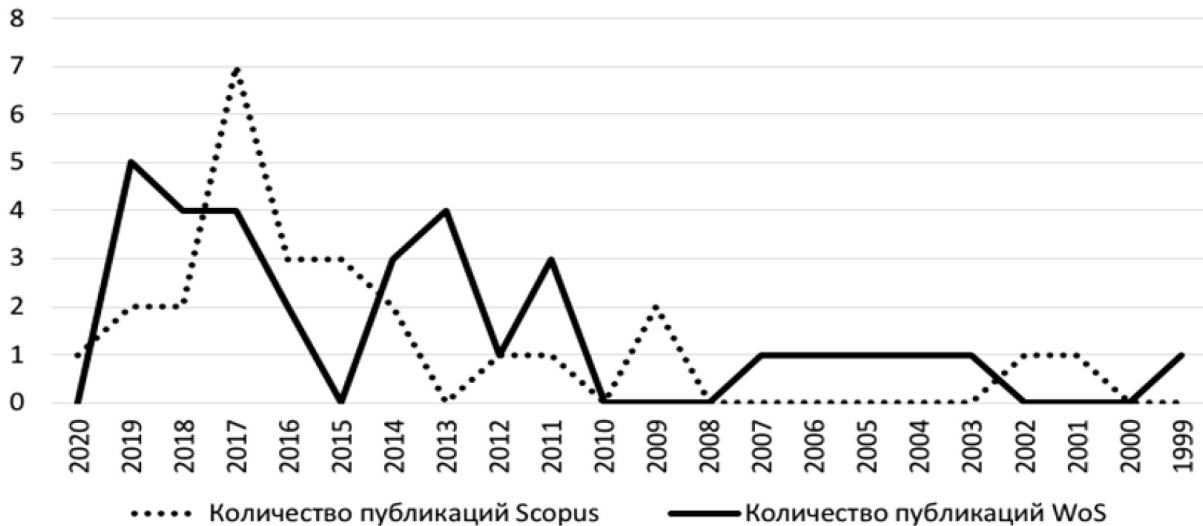


Рис. 2. Распределение публикаций в Scopus and WoS по годам

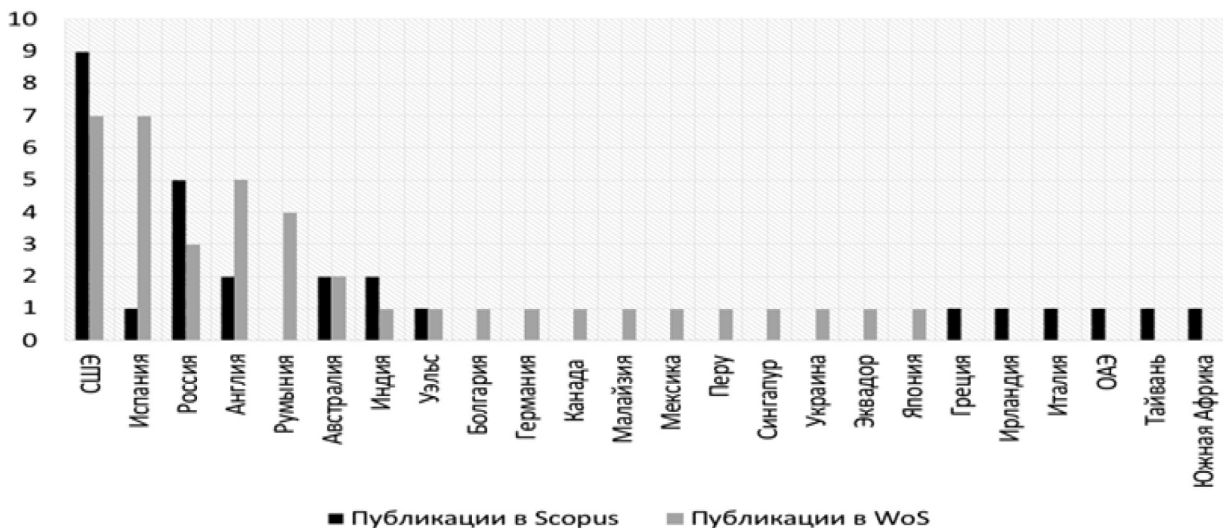


Рис. 3. Распределение публикаций в Scopus and WoS по странам

№	Направления исследований	Авторы, год издания публикации
1	Исследования условий и предпосылок, влияющих на развитие эмоционального интеллекта	Barnard, A., Nel, E. (2015); Bellamy, A., Gore, D., Sturgis, J. (2005); Beloborodov, A.M., Symaniuk, E.E. (2018); Chapman-Clarke, M. (2017); Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., Sarasa, M. (2017); Fernandez-Gomez, M.A., Rosales-Perez, A., Molina-Gomez, J., Mona-Lucena, L. (2018); Gavilanez, M.L.M., Alvarado, R.C., Vance, C.N. (2019); Muhina, T., Aboimova, I., Kulagina, A., Trophimov, V., Ghigarov, E. (2016); Hayashi, A., Ewert, A. (2013); Nisha, R., Alice Sophia, D. (2017); Pat McEnrue, M., Groves, K.S., Shen, W. (2009); Ristea, C., Macovei, S., Leonte, N. (2016); Shanta, L., Leslie, G.A. (2014); Shpak, M.M. (2014); Zeidner, M., Matthew, G., Roberts, R.D., Maccann, C. (2003)
2	Исследования развития эмоционального интеллекта в процессе обучения	Дегтярев А.В., Дегтярева Д.И. (2019); Лазарева Ю.В., Рудакова А.Е. (2018); Beloborodov, A.M., Symaniuk, E.E. (2018); Clarke, J., Lovelock, R., Mcnay, M. (2016); Clarke, N. (2006); Crowley, L., Dolle, J., Litchfield, B., Price, R. (2001); Dulewicz, V., Higgs, M. (2013); Fatikhova, L.F., Saifutdiyeva, E.F. (2015); Gutierrez Esteban, P., Ibanez, P., Prieto Hernandez, S. I (2012); Goldsworthy, R. (2002); Kozhemyakin, M. (2018); Matei, S.R., Dumitrescu, S.M. (2011); Majeski, R.A., Stover, M., Valais, T., Ronch, J. (2017); Mukhametzyanova, L.Yu., Bezborodova, M.A., Korzhanova, A.A., Akhmetov, L.G., Sotnikov, M.V., Khairullina, E.R. (2017); Nastasa, L.E., Faecas, A-D. (2011); Navas, J.M.M., Perez, N., De La Torre, G.G., Lozano, J.M.N., Bozal, R.G. (2017); Poonamallee, L., Harrington, A.M., Nagpal, M., Musial, A. (2018); Wagstaff, C.R.D., Hanson, Sh., Fletcher, D. (2013); Wang, C.-J. (2019)
3	Исследования развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте	Guil, R., Mestre, J.M., Gil-Olarte, P., De La Torre, G.G., Zayas, A. (2018); Kolpakov, V.V., Larkina, N.Y., Tomilova, E.A., Tkachuk, A.A., Bepalova, T.V. (2017); Monzonis, M., Gorriz, A. (2014); Nisha, R., Alice Sophia, D. (2017)
4	Исследования развития эмоционального интеллекта у учащихся средней школы	Cobos-Sanchez, L., Fluja-Contreras, J.M., Gomez, I. (2019); Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., Sarasa, M. (2017); Fatikhova, L.F., Saifutdiyeva, E.F. (2015); Marcheva, P. (2017); Navas, J.M.M., Perez, N., De La Torre, G.G., Lozano, J.M.N., Bozal, R.G. (2017); Qualter, P., Whiteley, H.E., Hutchinson, J.M., Pope, D.J. (2007)
5	Исследования развития эмоционального интеллекта у студентов	Beloborodov, A.M., Symaniuk, E.E. (2018); Bonesso, S., Gerli, F., Cortellazzo, L. (2019); Carmichael, M.A., Bridge, P., Harriman, A. (2016); Clarke, J., Lovelock, R., Mcnay, M. (2016); De Galvaeo e Bruto Medeiros, A., Lewis, S., McNulty, J., White, P., Lane, S., Mackay, S. (2017); Deveci, T. Nunn, R. (2016); Luy-Montejo, C. (2019); Muhina, T., Aboimova, I., Kulagina, A., Trophimov, V., Ghigarov, E. (2016); Muyia, H.M., Kacirek, K. (2009); Sellakumar G.K. (2017)
6	Исследования развития эмоционального интеллекта у специалистов различных профессий	Bailey, C., Murphy, R., Porock, D. (2011); Codier, E., Freitas, B., Muneno, L. (2013); Crowne, K.A., Young, T.M., Goldman, B., Petterson, B., Krouse, A.M., Proenca, J. (2017); Danvila Del Valle, I., Sastre Sactillo, M.A., Marroquin Tovar, E. (2013); Doring-Seipel, E., Sanne, C. (1999); Gopinath, R., Ganesan, V. (2014); Majeski, R.A., Stover, M., Valais, T., Ronch, J. (2017); Oliver, T. (2020); Patti, J., Holzer, A.A., Brackett, M.A., Stern, R. (2015); Papageorgiou, D.E., Mpolioudaki, I., Papala, E., Stamataki, P., Kagialari, M. (2011); Sadri, G. (2012); Thompson, C.L., Kuah, A.T.H., Foong, R., Eddy S.N. (2019); Vasely, A.K., Saklofske, D.H., Nordstokke, D.W. (2014); Wagstaff, C.R.D., Hanson, Sh., Fletcher, D. (2013)

Рис. 4. Распределение статей по направлениям исследований

сти) [23] и индивидуальные характеристики (открытость опыту, самооффективность, восприимчивость к обратной связи, локус контроля, тип личности), влияющие на развитие эмоционального интеллекта [10; 11; 14; 32; 51; 52; 55; 57; 59]. Исходя из теории способностей, мы рассматриваем их как предпосылки развития эмоционального интеллекта.

В качестве условий развития эмоционального интеллекта выделяют специфику внешней среды, которая создается семьей [49], природой [36], национальными и культурными особенностями [22]. Подчеркивается важность спортивной деятельности и успешности в ней для развития эмоционального интеллекта [52; 62].

В своей работе Шпак М. теоретически обосновывает психологические механизмы развития эмоционального интеллекта: идентификацию, отражение, эмоциональную саморегуляцию, сопереживание [8]. В качестве механизмов формирования и развития способностей в психологии обсуждаются сензитивные периоды, в которые та или иная способность развивается наиболее эффективно. Такие периоды служат своеобразными «толчками», связанными с сильными эмоциональными переживаниями. Белобородов А., Сыманюк Е. утверждают, что вопреки мнению ряда ученых о том, что эмоциональный интеллект мало меняется в студенческом возрасте, доказаны потенциальные возможности повышения уровня эмоциональной компетентности в условиях вуза [2]. Однако ряд исследований опровергают связь возраста и развития «ветвей» эмоционального интеллекта [55; 57].

Развитие эмоционального интеллекта в процессе обучения

В практике обучения накопился многообразный и результативный опыт развития эмоционального интеллекта. Наиболее распространенными являются самостоятельные учебные курсы и тренинги, направленные на развитие эмоционального интеллекта с учетом специфики и уровня образования [3; 2; 13; 16; 25; 28; 30; 38; 48; 62; 63].

Интересную практику семейного теста для развития эмоционального интеллекта предложили Настаса Л., Фаркас А. [48]. В 2002 году Голсворси Р. выявил потенциальные возможности использования компьютерных технологий для развития эмоционального интеллекта [33], а в 2017 году впервые была предпринята попытка использования информационных технологий (онлайн курс) в обучении эмоциональному интеллекту [31].

Целый ряд работ посвящены развитию эмоционального интеллекта средствами искусства [6; 15; 35; 40].

В этот же период складывается иной подход к развитию эмоционального интеллекта: развитие не в отдельной программе или курсе, а в ходе всего учебного процесса и внеучебной деятельности [26].

Некоторые исследования посвящены развитию эмоционального интеллекта в практике обучения детей — инвалидов с разными физическими и психическими отклонениями [29; 44].

Развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного, школьного возрастов и у студентов

Развитию эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте посвящено небольшое количество работ, написанных в период 2014—2017 гг. В статьях предложены рекомендации по работе с детьми до 6 лет в этом направлении [20; 37; 46; 49].

В одной из первых работ, посвященных развитию эмоционального интеллекта у школьников, представлена специальная программа, облегчающая переход из начальной в среднюю школу [56]. Позже Фатихова Л., Сайфутдиярова Е. предложили и доказали эффективность использования компьютерных технологий для развития эмоционального интеллекта детей 8-9 лет с интеллектуальными нарушениями [29].

Более поздние работы были посвящены исследованию вопросов развития эмоционального интеллекта школьников с использованием краткосрочных программ [17; 57; 26], музыкального и художественного образования [42].

Проблема развития эмоционального интеллекта у студентов за последние годы широко представлена в печати и изучена в разных аспектах: описаны возможности развития эмоционального интеллекта [12]; изучено развитие эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке будущих учителей [22], инженеров [21], медицинских работников [13; 54]; представлены различные подходы, методы, средства, формы и программы обучения студентов эмоциональному интеллекту [2; 15; 27; 42].

Развитие эмоционального интеллекта у специалистов разных профессий

Одним из наиболее актуальных направлений является изучение эмоционального интеллекта и его развитие у работников медицинской сферы. В результате исследований были выявлены: факторы (возраст, опыт работы, наличие семьи) и оценено их влияние на развитие эмоционального интеллекта у медицинских сестер государственных больниц [39], возможности модели развития эмоционального интеллекта у медицинских сестер неотложной медицинской помощи, взаимодействующих с умирающими больными и их родственниками [9], возможности и влияние программы развития эмоционального интеллекта на медицинский персонал и уход за пациентами в онкологическом отделении [18], эффективность развития эмоционального интеллекта через программу обучения трансформационному лидерству медсестер в домах престарелых [41].

Другим актуальным направлением развития эмоционального интеллекта можно считать педагогическую сферу. В работе Веселы А. (Vesely A.), Сакловске Д. (Saklofske D.), Нордстокк Д. (Nordstokke D.) представлена модифицированная версия программы «Управление профессиональным стрессом посредством развития эмоционального интеллекта», показавшая положительное влияние на психологические переменные (управление стрессом, психологическое благополучие учителей) и успеваемость в классах [61]. Патти Дж., Хозен А., Бреккет М., Штерн Р. подчеркивают, что развитие эмоционального интеллекта преподавателей повышает не только профессиональный уровень преподавателей, но и позволяет культивировать навыки работы с эмоциями у учащихся [60].

Одним из первых исследований в сфере управления была работа Дорин-Сипель Е., Санне К., в которой обсуждалась возможность диагностики и развития эмоционального интеллекта в ходе семинара для руководителей [24]. Позднее развитие эмоционального интеллекта связывали с развитием лидерства [19; 53], с управлением стрессом [34], с эффективностью, locusом контроля [58], описывали развитый эмоциональный интеллект как инструмент адаптации и успеха сотрудников организации [50].

Заключение

Обзор литературы, представленный в статье, показывает значительный интерес исследователей к теме развития эмоционального интеллекта. Выявлены условия развития эмоционального интеллекта, рассмотрены методы, технологии, средства развития эмоционального интеллекта, актуальные направления развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного и школьного возрастов, студентов, а также специалистов различных профессий.

Ограничения. Основным объемом работ представлен зарубежными исследованиями, размещенными в базах данных научного цитирования Scopus и WoS, что значительно сокращает количество российских исследований по данной теме.

Актуальные направления будущих исследований. На основе проведенного анализа литературы можно выделить следующие перспективные направления исследований: изучение условий и предпосылок развития эмоционального интеллекта; развитие эмоционального интеллекта в дошкольном и школьном возрастах; системный подход к развитию эмоционального интеллекта в процессе обучения.

Литература

1. Баурова Ю.В. Развитие эмоционального интеллекта в обучении взрослых [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. Том 4. № 4. 9 с. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/38PDMN416.pdf> (дата обращения: 02.03.2021).
2. Белобородов А.М., Сыманюк Э.Э. Устойчивость развития эмоционального интеллекта будущих специалистов // Образование и наука. 2018. Том 20. № 4. С. 109—127. DOI:10.17853/1994-5639-2018-7-109-127
3. Дегтярев А.В., Дегтярева Д.И. Развитие эмоционального интеллекта, психологической границы личности и самоотношения у будущих специалистов-психологов (на примере студентов факультета юридической психологии МГППУ) // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 57—71. DOI:10.17759/psylaw.2019090305
4. Исаева О.М., Мкртычян Г.А. Роль эмоционального интеллекта в деятельности менеджера по управлению персоналом [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2019. Том 9. № 2. С. 52—69. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2019/07/17/1482294470/OrgPsy2019_9_2\(3\)Isaeva-Mkrtychyan\(52-69\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2019/07/17/1482294470/OrgPsy2019_9_2(3)Isaeva-Mkrtychyan(52-69).pdf) (дата обращения: 02.03.2021).
5. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке студентов — HR — менеджеров // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Материалы I Международной научно-практической конференции. Часть 1. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. С. 77—83.
6. Лазарева Ю.В., Рудакова А.Е. Арт-терапия как средство развития эмоционального интеллекта детей старшего возраста // Научный диалог. 2018. № 6. С. 251—264. DOI:10.24224/2227-1295-2018-6-251-264
7. Мешкова Н.В., Бочкова Н.М. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования // Современная зарубежная психология. 2018. № 2. С. 49—59. DOI:10.17759/jmfp.2018070205
8. Шнак М.М. Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту [Электронный ресурс] // Наука і освіта. 2014. № 5. С. 104—109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_5_20 (дата обращения: 03.03.2021).
9. Bailey C., Murphy R., Porock D. Professional Tears: Developing Emotional Intelligence Around Death And Dying in Emergency Work // Journal of Clinical Nursing. 2011. Vol. 20. № 23—24. P. 3364—3372. DOI:10.1111/J.1365-2702.2011.03860.X
10. Barnard A., Nel E. Personality type: Optimizing the development of emotional intelligence // Problems and Perspectives in Management. 2015. Vol. 13. № 4. P. 115—123.
11. Bellamy A., Gore D., Sturgis J. Examining the Relevance of Emotional Intelligence Within Educational Programs for the Gifted and Talented [Электронный ресурс] // Electronic journal of research in educational psychology. 2005. Vol. 3. № 2. P. 53—78. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121927003.pdf> (дата обращения: 02.03.2021).

12. *Bonesso S., Gerli F., Cortellazzo L.* Emotional and Social Intelligence Competencies Awareness and Development for Students' Employability // *New Directions for Teaching and Learning*. 2019. Vol. 2019. № 160. P. 77—89. DOI:10.1002/tl.20366
13. *Carmichael M.A., Bridge P., Harriman A.* Emotional intelligence development in radiation therapy students: A longitudinal study // *Journal of Radiotherapy in Practice*. 2016. Vol. 15. № 1. P. 45—53. DOI:10.1017/S1460396915000461
14. *Chapman-Clarke M.* Why mindfulness at work matters — the 'reboot' for emotional intelligence development // *Development and Learning in Organizations*. 2017. Vol. 31. № 2. P. 1—4. DOI:10.1108/DLO-10-2016-0097
15. *Clarke J., Lovelock R., McNay M.* Liberal Arts And The Development of Emotional Intelligence in Social Work Educational // *British Journal of Social Work*. 2016. Vol. 43. № 3. P. 635—651. DOI:10.1093/bjsw/bcu139
16. *Clarke N.* Developing Emotional Intelligence Through Workplace Learning: Findings From a Case Study in Healthcare // *Human Resource Development International*. 2006. Vol. 9. № 4. P. 447—465. DOI:10.1080/13678860601032585
17. *Cobos-Sanchez L., Fluja-Contreras J.M., Gomez I.* Resultados diferenciales de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar [Электронный ресурс] // *Psychology Society And Educational*. 2019. Vol. 11. № 2. P. 179—192. URL: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/1927> (дата обращения: 03.03.2021).
18. *Codier E., Freitas B., Muneno L.* Developing Emotional Intelligence Ability in Oncology Nurses: A Clinical Rounds Approach // *Oncology Nursing Forum*. 2013. Vol. 40. № 1. P. 22—29. DOI:10.1188/13.ONF.22-29
19. *Danvila Del Valle I., Sastre Sactillo M.A., Marroquin Tovar E.* The Importance of Professional Competence in the Development of Emotional Intelligence [Электронный ресурс] // *Revista Internacional De Organizaciones*. 2013. Vol. 10. P. 157—179. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994804> (дата обращения: 03.03.2021).
20. Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia una guía para la intervención [Электронный ресурс] / R. Guil [et al.] // *Universitas Psychologica*. 2018. Vol. 17. № 4. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6665117> (дата обращения: 03.03.2021).
21. *Deveci T., Nunn R.* Development in freshman engineering students' emotional intelligence in project-based courses [Электронный ресурс] // *Asian ESP Journal*. 2016. Vol. 12. № 2. P. 54—92. URL: https://www.academia.edu/download/48630835/2016_-_Development_in_freshman_engineering_students_emotional_intelligence_in_project-based_courses.pdf (дата обращения: 03.03.2021).
22. Development of emotional intelligence of students as a condition of successful adaptation to training [Электронный ресурс] / T. Muhina [et al.] // *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 2016. Vol. 11. № 10. P. 3463—3467. URL: <https://www.iejme.com/download/development-of-emotional-intelligence-of-students-as-a-condition-of-successful-adaptation-to.pdf> (дата обращения: 03.03.2021).
23. Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model / M. Zeidner [et al.] // *Human Development*. 2003. Vol. 46. № 2—3. P. 69—96. DOI:10.1159/000068580
24. Doring-Seipel E., Sanne C. Emotional intelligence // *Gruppendynamik-zeitschrift fur angewandte sozialpsychologie*. 1999. Vol. 30. № 1. P. 37—50.
25. *Dulewicz V., Higgs M.* Can Emotional Intelligence Be Developed? // *International Journal of Human Resource Management*. 2004. Vol. 15. № 1. P. 95—111. DOI:10.1080/0958519032000157366
26. El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria [Электронный ресурс] / J.M.M. Navas [et al.] // *Contextos Educativos-Revista De Educacion*. 2017. Vol. 20. P. 57—75. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835211> (дата обращения: 03.03.2021).
27. Emotional Intelligence Development in Radiography Curricula; Results of an International Longitudinal Study / A.G.B. Medeirosa [et al.] // *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*. 2017. Vol. 48. № 3. P. 282—287. DOI:10.1016/j.jmir.2017.01.001
28. Engineering emotional intelligence: Course development and implementation / L. Crowley [et al.] // *ASEE Annual Conference and Exposition: Peppers, Papers, Pueblos and Professors: Albuquerque, NM, United States Duration: Jun 24 2001 — Jun 27 2001. Albuquerque, 2001. P. 4285—4309.*
29. *Fatikhova L.F., Saifutdiyeva E.F.* Computer technology in the development of emotional intelligence of children with intellectual disabilities // *Review of European Studies*. 2015. Vol. 7. № 1. P. 130—135. DOI:10.5539/res.v7n1p130
30. Formation of students emotional intelligence as a factor of their academic development [Электронный ресурс] / L.Yu. Mukhametzhanova [et al.] // *Man in India*. 2017. Vol. 97. № 3. P. 543—552. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197472722.pdf> (дата обращения: 03.03.2021).
31. Fostering Emotional Intelligence in Online Higher Educational Courses / R.A. Majeski [et al.] // *Adult Learning*. 2017. Vol. 28. № 4. P. 135—143. DOI:10.1177/1045159517726873
32. *Gavilanez M.L.M., Alvarado R.C., Yance C.N.* La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional [Электронный ресурс] [Mediation of school conflict. Incidence in the development of emotional intelligence] // *Revista Conrado*. 2019. Vol. 15. № 69. P. 399—404. URL: <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/1091/1100> (дата обращения: 03.03.2021).
33. *Goldsworthy R.* Supporting the development of emotional intelligence through technology // *Computers in the Schools*. 2002. Vol. 19. № 1—2. P. 119—148. DOI:10.1300/J025v19n01_10

34. *Gopinath R., Ganesan V.* Stress management by development of emotional intelligence: A study with reference to CMTS, BSNL, Tamil Nadu circle [Электронный ресурс] // *Research Journal of Business Management*. 2014. Vol. 8. № 3. P. 254—261. URL: <http://14.139.186.108/jspui/handle/123456789/31816> (дата обращения: 03.03.2021).
35. *Gutierrez Esteban P., Ibanez P., Prieto Hernandez S.* Yo quiero ser Marifé de Triana Experiencia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia [Электронный ресурс] // *Tejuelo-Didactica de la Lengua Y la Literatura*. 2012. Vol. 13. № 1. P. 24—46. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804420> (дата обращения: 03.03.2021).
36. *Hayashi A., Ewert A.* Development of Emotional Intelligence Through an Outdoor Leadership Program // *Journal of Outdoor Recreation Education and Leadership*. 2013. Vol. 5. № 1. P. 3—17. DOI:10.7768/1948-5123.1139
37. Health state, emotional intelligence, and behavior strategy: I. The development of emotional intelligence and the variability of behavior strategies in older preschool children with different levels of habitual physical activity / V.V. Kolpakov [et al.] // *Human Physiology*. 2017. Vol. 43. № 4. P. 404—415. DOI:10.1134/S0362119717030082
38. Improving Emotional Intelligence through personality Development: The effect of the smart phone application based Dharma Life Program on Emotional Intelligence / L. Poonamallee [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article ID 169. 12 p. DOI:10.3389 / fpsyg.2018.00169
39. Investigation of factors that influence the development of emotional intelligence in nurses / D.E. Papageorgiou [et al.] // *Nosileftiki*. 2011. Vol. 50. № 2. P. 185—193.
40. *Kozhemyakin M.* The Development of Emotional Intelligence By Means of Art / *Proceedings of The International Conference of the Development of Education In Russia And The CIS Member States (ICEDER 2018)*. 2018. Vol. 28. P. 57—61. DOI:10.2991/iceder-18.2018.11
41. Leading nurses: emotional intelligence and leadership development effectiveness / K.A. Crowne [et al.] // *Leadership in Health Services*. 2017. Vol. 30. № 3. P. 217—232. DOI:10.1108/LHS12-2015-0055
42. *Luy-Montejo C.* Problem Based Learning (PBL) In the Development of Emotional Intelligence of University Students [Электронный ресурс] // *Propositos y Representaciones*. 2019. Vol. 7. № 2. P. 353—383. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6998269> (дата обращения: 03.03.2021).
43. *Marcheva P.* Development of Emotional Intelligence in Primary School Through Art // *Pedagogika-Pedagogy*. 2017. Vol. 89. № 6. P. 741—751.
44. *Matei S.R., Dumitrescu S.M.* Comparative Study on the Development of Emotional Intelligence of Institutionalized Adolescents and Teenagers in the Family // *Procedia Social and Behavioral Science*. 2011. Vol. 33. P. 513—517. DOI:10.1016/J.Sbspro.2012.01.174
45. *Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P.* The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates // *Emotion Review*. 2016. Vol. 8. № 4. P. 290—300. DOI:10.1177/1754073916639667
46. *Monzonis M., Gorriiz A.* Learning Feeling, Feel Learning. Emotional Education Program for Children 5-6 Years Old // *Calidad De Vida Y Salud*. 2014. Vol. 7. № 2. P. 77—92.
47. *Muyia H.M., Kacirek K.* An empirical study of a leadership development training program and its impact on emotional intelligence quotient (EQ) scores // *Advanced in Developing Human Resources*. 2009. Vol. 11. № 6. P. 703—718. DOI:10.1177/1523422309360844
48. *Nastasa L.E., Faecas A-D.* Family Test Used an Experientialist Method Focused on Emotional Intelligence Development // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 33. P. 483—487. DOI:10.1016/J.Sbspro.2012.01.168
49. *Nisha R., Alice Sophia D.* Parents role in nurturing emotional intelligence in children life — An approach towards development of emotional quotient // *International Journal of Economic Research*. 2017. Vol. 14. № 11. P. 151—158.
50. *Oliver T.* The Importance of Subordinate Emotional Intelligence Development in the Workplace // *International Trade Journal*. 2020. Vol. 34. № 1. P. 162—172. DOI:10.1080/08853908.2019.1651680
51. *Pat McEnrue M., Groves K.S., Shen W.* Emotional intelligence development: Leveraging individual characteristics // *Journal of Management Development*. 2009. Vol. 28. № 2. P. 150—174. DOI:10.1108/02621710910932106
52. *Ristea C., Macovei S., Leonte N.* The Influence of Motor Activities on the Development of Emotional Intelligence [Электронный ресурс] / *ICPEsk 2015 — 5th International Congress On Physical Education, Sport And Kinetotherapy*. 2016. № 11. P. 379—384. URL: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/2/452/article_2_452_pdf_100.pdf (дата обращения: 03.03.2021).
53. *Sadri G.* Emotional intelligence and leadership development // *Public Personnel Management*. 2012. Vol. 41. № 3. P. 535—548. DOI:10.1177/009102601204100308
54. *Sellakumar G.K.* Efficacy of Behavioral Interventions In the Development of Emotional Intelligence Among Paramedical Students [Электронный ресурс] // *Journal of Psychological And Educational Research*. 2017. Vol. 25. № 1. P. 49—64. URL: http://www.marianjournals.com/files/JPER_articles/JPER_25_1_2017/Sellakumar_JPER_2017_25_1_49_64.pdf (дата обращения: 03.03.2021).
55. *Shanta L., Gargiulo L.* A Study of the Influence of Nursing Education on Development of Emotional Intelligence // *Journal of Professional Nursing*. 2014. Vol. 30. № 6. P. 511—520. DOI:10.1016/j.profnurs.2014.06.005

56. Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School/P. Qualter [et al.] // *Educational psychology in practice*. 2007. Vol. 23. № 1. P. 79—95. DOI:10.1080/02667360601154584
57. The development of emotional intelligence in adolescence / I. Esnaola [et al.] // *Anales de Psicología*. 2017. Vol. 33. № 2. P. 327—333. DOI:10.6018/analesps.33.2.251831
58. The Development of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, and Locus in Master Business Administration Students / C.L. Thompson [et al.] // *Human Resource Development Quarterly*. 2020. Vol. 31. № 1. P. 113—131. DOI:10.1002/hrdq.21375
59. The Effects of Outdoor Training on The Development of Emotional Intelligence Among Undergraduate Tourism Students / M.A. Fernandez-Gomez [et al.] // *Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism Education*. 2018. Vol. 23. P. 39—49. DOI:10.1016/j.jhlste.2018.06.001
60. Twenty-first-century professional development for educators: a coaching approach grounded in emotional intelligence / J. Patti [et al.] // *Coaching*. 2015. Vol. 8. № 2. P. 96—119. DOI:10.1080/17521882.2015.1061031
61. Vesely A.K., Saklofske D.H., Nordstokke D.W. EI Training and Pre-Service Teacher Wellbeing // *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 65. P. 81—85. DOI:10.1016/j.paid.2014.01.052
62. Wagstaff C.R.D., Hanson Sh., Fletcher D. Developing Emotion Abilities and Regulation Strategies in a Sport Organization: an Action Research Intervention // *Psychology of Sport and Exercise*. 2013. Vol. 14. № 4. P. 476—487. DOI:10.1016/j.psychsport.2013.01.006
63. Wang C.-J. Facilitating the emotional intelligence development of students; Use of technological pedagogical content knowledge (TRACK) // *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 2019. Vol. 25. DOI:10.1016/j.jhlste.2019.100198

References

1. Baurova Yu.V. Razvitie emotsional'nogo intellekta v obuchenii vzroslykh [Elektronnyi resurs] [Emotional intelligence development in adult education]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2016. Vol. 4, no. 4, pp. 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/38PDMN416.pdf> (Accessed 02.03.2021). (In Russ.).
2. Beloborodov A.M., Symanyuk E.E. Ustoichivost' razvitiya emotsional'nogo intellekta budushchikh spetsialistov [Stability of development of future professionals' emotional intelligence]. *Obrazovanie i nauka = Education and science*, 2018. Vol. 20, no. 4, pp. 109—127. DOI:10.17853/1994-5639-2018-7-109-127 (In Russ.).
3. Degtyarev A.V., Degtyareva D.I. Razvitie emotsional'nogo intellekta, psikhologicheskoi granitsy lichnosti i samootnosheniya u budushchikh spetsialistov-psikhologov (na primere studentov fakul'teta yuridicheskoi psikhologii MGPPU) [The Development of Emotional Intelligence, Psychological Boundaries of the Personality and Self-Attitude Among Future Psychologists (on the Example of Students of the Faculty of Legal Psychology, MSUPE)]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 57—71. DOI:10.17759/psylaw.2019090305 (In Russ.).
4. Isaeva O.M., Mkrtchyan G.A. Rol' emotsional'nogo intellekta v deyatelnosti menedzhera po upravleniyu personalom [Elektronnyi resurs] [Emotional intelligence of HR managers: is it really improves management performance?]. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 2019. Vol. 9, no. 2, pp. 52—69. URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2019/07/17/1482294470/OrgPsy2019_9_2\(3\)Isaeva-Mkrtchyan\(52-69\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2019/07/17/1482294470/OrgPsy2019_9_2(3)Isaeva-Mkrtchyan(52-69).pdf) (Accessed 02.03.2021). (In Russ.).
5. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Razvitie emotsional'nogo intellekta v professional'noi podgotovke studentov — HR — menedzherov [The development of emotional intelligence in the professional training of students — HR — managers]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii [Herzen readings: psychological research in education]: Materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Chast' 1*. St. Petersburg: RGPU im. A.I. Gertsena, 2018, pp. 77—83. (In Russ.).
6. Lazareva Yu.V., Rudakova A.E. Art-terapiya kak sredstvo razvitiya emotsional'nogo intellekta detei starshego vozrasta [Art therapy as means of development of emotional intelligence of preschool children]. *Nauchnyi dialog = Russian Education and Society*, 2018. Vol. 6, pp. 251—264. DOI:10.24224/2227-1295-2018-6-251-264 (In Russ.).
7. Meshkova N.V., Bochkova N.M. Emotsional'nyi intellekt i sotsial'noe vzaimodeistvie: zarubezhnye issledovaniya [Emotional intelligence and social interaction: foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 2, pp. 49—59. DOI:10.17759/jmfp.2018070205 (In Russ.).
8. Shpak M.M. Psikhologichni mekhanizmi rozvitku emotsiinogo intelektu [Elektronnyi resurs] [Theoretical model of game as realization of act]. *Nauka i osvita*, 2014. Vol. 5, pp. 104—109. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_5_20 (Accessed 03.03.2021). (In Ukrain.).
9. Bailey C., Murphy R., Porock D. Professional Tears: Developing Emotional Intelligence Around Death And Dying in Emergency Work. *Journal of Clinical Nursing*, 2011. Vol. 20, no. 23—24, pp. 3364—3372. DOI:10.1111/J.1365-2702.2011.03860.X
10. Barnard A., Nel E. Personality type: Optimizing the development of emotional intelligence. *Problems and Perspectives in Management*, 2015. Vol. 13, no. 4, pp. 115—123.
11. Bellamy A., Gore D., Sturgis J. Examining the Relevance of Emotional Intelligence Within Educational Programs for the Gifted and Talented [Elektronnyi resurs]. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2005. Vol. 3, no. 2, pp. 53—78. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121927003.pdf> (Accessed 02.03.2021).

12. Bonesso S., Gerli F., Cortellazzo L. Emotional and Social Intelligence Competencies Awareness and Development for Students' Employability. *New Directions for Teaching and Learning*, 2019. Vol. 2019, no. 160, pp. 77—89. DOI:10.1002/tl.20366
13. Carmichael M.A., Bridge P., Harriman A. Emotional intelligence development in radiation therapy students: A longitudinal study. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 2016. Vol. 15, no. 1, pp. 45—53. DOI:10.1017/S1460396915000461
14. Chapman-Clarke M. Why mindfulness at work matters — the 'reboot' for emotional intelligence development. *Development and Learning in Organizations*, 2017. Vol. 31, no. 2, pp. 1—4. DOI:10.1108/DLO-10-2016-0097
15. Clarke J., Lovelock R., Mcnay M. Liberal Arts And The Development of Emotional Intelligence in Social Work Educational. *British Journal of Social Work*, 2016. Vol. 43, no. 3, pp. 635—651. DOI:10.1093/bjsw/bcu139
16. Clarke N. Developing Emotional Intelligence Through Workplace Learning: Findings From a Case Study in Healthcare. *Human Resource Development International*, 2006. Vol. 9, no. 4, pp. 447—465. DOI:10.1080/13678860601032585
17. Cobos-Sanchez L., Fluja-Contreras J.M., Gomez I. Resultados diferenciales de la aplicación de dos programas en competencias emocionales en contexto escolar [Elektronnyi resurs]. *Psychology Society And Educational*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 179—192. URL: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/1927> (Accessed 03.03.2021).
18. Codier E., Freitas B., Muneno L. Developing Emotional Intelligence Ability in Oncology Nurses: A Clinical Rounds Approach. *Oncology Nursing Forum*, 2013. Vol. 40, no. 1, pp. 22—29. DOI:10.1188/13.ONF.22-29
19. Danvila Del Valle I., Sastre Sactillo M.A., Marroquin Tovar E. The Importance of Professional Competence in the Development of Emotional Intelligence [Elektronnyi resurs]. *Revista Internacional De Organizaciones*, 2013. Vol. 10, pp. 157—179. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994804> (Accessed 03.03.2021).
20. Guil R. et al. Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia una guía para la intervención [Elektronnyi resurs]. *Universitas Psychologica*, 2018. Vol. 17, no. 4. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6665117> (Accessed 03.03.2021).
21. Deveci T., Nunn R. Development in freshman engineering students' emotional intelligence in project-based courses [Elektronnyi resurs]. *Asian ESP Journal*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 54—92. URL: https://www.academia.edu/download/48630835/2016-_Development_in_freshman_engineering_students_emotional_intelligence_in_project-based_courses.pdf (Accessed 03.03.2021).
22. Muhina T. et al. Development of emotional intelligence of students as a condition of successful adaptation to training [Elektronnyi resurs]. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 2016. Vol. 11, no. 10, pp. 3463—3467. URL: <https://www.iejme.com/download/development-of-emotional-intelligence-of-students-as-a-condition-of-successful-adaptation-to.pdf> (Accessed 03.03.2021).
23. Zeidner M. et al. Development of Emotional Intelligence: Towards a Multi-Level Investment Model. *Human Development*, 2003. Vol. 46, no. 2—3, pp. 69—96. DOI:10.1159/000068580
24. Doring-Seipel E., Sanne C. Emotional intelligence. *Gruppendinamik-zeitschrift fur angewandte sozialpsychologie*, 1999. Vol. 30, no. 1, pp. 37—50.
25. Dulewicz V., Higgs M. Can Emotional Intelligence Be Developed? *International Journal of Human Resource Management*, 2004. Vol. 15, no. 1, pp. 95—111. DOI:10.1080/0958519032000157366
26. Navas J.M.M. et al. El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la optimización de las capacidades cognitivas a través de la educación obligatoria [Elektronnyi resurs]. *Contextos Educativos-Revista De Educacion*, 2017. Vol. 20, pp. 57—75. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835211> (Accessed 03.03.2021).
27. Medeirosa A.G.B. et al. Emotional Intelligence Development in Radiography Curricula; Results of an International Longitudinal Study. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 2017. Vol. 48, no. 3, pp. 282—287. DOI:10.1016/j.jmir.2017.01.001
28. Crowley L. et al. Engineering emotional intelligence: Course development and implementation. *ASEE Annual Conference and Exposition: Peppers, Papers, Pueblos and Professors: Albuquerque, NM, United States Duration: Jun 24 2001 — Jun 27 2001*. Albuquerque, 2001, pp. 4285—4309.
29. Fatikhova L.F., Saifutdiyeva E.F. Computer technology in the development of emotional intelligence of children with intellectual disabilities. *Review of European Studies*, 2015. Vol. 7, no. 1, pp. 130—135. DOI:10.5539/res.v7n1p130
30. Mukhametzhanova L.Yu. et al. Formation of students emotional intelligence as a factor of their academic development [Elektronnyi resurs]. *Man in India*, 2017. Vol. 97, no. 3, pp. 543—552. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197472722.pdf> (Accessed 03.03.2021).
31. Majeski R.A. et al. Fostering Emotional Intelligence in Online Higher Educational Courses. *Adult Learning*, 2017. Vol. 28, no. 4, pp. 135—143. DOI:10.1177/1045159517726873
32. Gavilanez M.L.M., Alvarado R.C., Yance C.N. La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional [Elektronnyi resurs] [Mediation of school conflict. Incidence in the development of emotional intelligence]. *Revista Conrado*, 2019. Vol. 15, no. 69, pp. 399—404. URL: <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/1091/1100> (Accessed 03.03.2021).
33. Goldsworthy R. Supporting the development of emotional intelligence through technology. *Computers in the Schools*, 2002. Vol. 19, no. 1—2, pp. 119—148. DOI:10.1300/J025v19n01_10

34. Gopinath R., Ganesan V. Stress management by development of emotional intelligence: A study with reference to CMTS, BSNL, Tamil Nadu circle [Elektronnyi resurs]. *Research Journal of Business Management*, 2014. Vol. 8, no. 3, pp. 254—261. URL: <http://14.139.186.108/jspui/handle/123456789/31816> (Accessed 03.03.2021).
35. Gutierrez Esteban P., Ibanez P., Prieto Hernandez S. Yo quiero ser Marifé de Triana Experiencia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia [Elektronnyi resurs]. *Tejuelo-Didactica De La Lengua Y La Literatura*, 2012. Vol. 13, no. 1, pp. 24—46. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3804420> (Accessed 03.03.2021).
36. Hayashi A., Ewert A. Development of Emotional Intelligence Through an Outdoor Leadership Program. *Journal of Outdoor Recreation Education and Leadership*, 2013. Vol. 5, no. 1, pp. 3—17. DOI:10.7768/1948-5123.1139
37. Kolpakov V.V. et al. Health state, emotional intelligence, and behavior strategy: I. The development of emotional intelligence and the variability of behavior strategies in older preschool children with different levels of habitual physical activity. *Human Physiology*, 2017. Vol. 43, no. 4, pp. 404—415. DOI:10.1134/S0362119717030082
38. Poonamallee L. et al. Improving Emotional Intelligence through personality Development: The effect of the smart phone application based Dharma Life Program on Emotional Intelligence. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, article ID 169, 12 p. DOI:10.3389 / fpsyg.2018.00169
39. Papageorgiou D.E. et al. Investigation of factors that influence the development of emotional intelligence in nurses. *Nosileftiki*, 2011. Vol. 50, no. 2, pp. 185—193.
40. Kozhemyakin M. The Development of Emotional Intelligence By Means of Art. *Proceedings of The International Conference of the Development of Education In Russia And The CIS Member States (ICEDER 2018)*, 2018. Vol. 28, pp. 57—61. DOI:10.2991/iceder-18.2018.11
41. Crowne K.A. et al. Leading nurses: emotional intelligence and leadership development effectiveness. *Leadership in Health Services*, 2017. Vol. 30, no. 3, pp. 217—232. DOI:10.1108/LHS12-2015-0055
42. Luy-Montejo C. Problem Based Learning (PBL) In the Development of Emotional Intelligence of University Students [Elektronnyi resurs]. *Propositos y Representaciones*, 2019. Vol. 7, no. 2, pp. 353—383. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6998269> (Accessed 03.03.2021).
43. Marcheva P. Development of Emotional Intelligence In Primary School Through Art. *Pedagogika-Pedagogy*, 2017. Vol. 89, no. 6, pp. 741—751.
44. Matei S.R., Dumitrescu S.M. Comparative Study on the Development of Emotional Intelligence of Institutionalized Adolescents and Teenagers in the Family. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2011. Vol. 33, pp. 513—517. DOI:10.1016/J.Sbspro.2012.01.174
45. Mayer J.D., Caruso D.R., Salovey P. The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 2016. Vol. 8, no. 4, pp. 290—300. DOI:10.1177/1754073916639667
46. Monzonis M., Gorris A. Learning Feeling, Feel Learning. Emotional Education Program For Children 5-6 Years Old. *Calidad De Vida Y Salud*, 2014. Vol. 7, no. 2, pp. 77—92.
47. Muya H.M., Kacirek K. An empirical study of a leadership development training program and its impact on emotional intelligence quotient (EQ) scores. *Advanced in Developing Human Resources*, 2009. Vol. 11, no. 6, pp. 703—718. DOI:10.1177/1523422309360844
48. Nastasa L.E., Faecas A-D. Family Test Used an Experientialist Method Focused on Emotional Intelligence Development. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 33, pp. 483—487. DOI:10.1016/J.Sbspro.2012.01.168
49. Nisha R., Alice Sophia D. Parents role in nurturing emotional intelligence in children life — An approach towards development of emotional quotient. *International Journal of Economic Research*, 2017. Vol. 14, no. 11, pp. 151—158.
50. Oliver T. The Importance of Subordinate Emotional Intelligence Development in the Workplace. *International Trade Journal*, 2020. Vol. 34, no. 1, pp. 162—172. DOI:10.1080/08853908.2019.1651680
51. Pat McEnrue M., Groves K.S., Shen W. Emotional intelligence development: Leveraging individual characteristics. *Journal of Management Development*, 2009. Vol. 28, no. 2, pp. 150—174. DOI:10.1108/02621710910932106
52. Ristea C., Macovei S., Leonte N. The Influence of Motor Activities on the Development of Emotional Intelligence [Elektronnyi resurs]. *ICPESK 2015 — 5th International Congress On Physical Education, Sport And Kinetotherapy*, 2016, no. 11, pp. 379—384. URL: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/2/452/article_2_452_pdf_100.pdf (Accessed 03.03.2021).
53. Sadri G. Emotional intelligence and leadership development. *Public Personnel Management*, 2012. Vol. 41, no. 3, pp. 535—548. DOI:10.1177/009102601204100308
54. Sellakumar G.K. Efficacy of Behavioral Interventions In the Development of Emotional Intelligence Among Paramedical Students [Elektronnyi resurs]. *Journal of Psychological And Educational Research*, 2017. Vol. 25, no. 1, pp. 49—64. URL: http://www.marianjournals.com/files/JPER_articles/JPER_25_1_2017/Sellakumar_JPER_2017_25_1_49_64.pdf (Accessed 03.03.2021).
55. Shanta L., Gargiulo L. A Study of the Influence of Nursing Education on Development of Emotional Intelligence. *Journal of Professional Nursing*, 2014. Vol. 30, no. 6, pp. 511—520. DOI:10.1016/j.profnurs.2014.06.005

56. Qualter P. et al. Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational psychology in practice*, 2007. Vol. 23, no. 1, pp. 79—95. DOI:10.1080/02667360601154584
57. Esnaola I. et al. The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 2017. Vol. 33, no. 2, pp. 327—333. DOI:10.6018/analesps.33.2.251831
58. Thompson C.L. et al. The Development of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, and Locus IN Master Business Administration Students. *Human Resource Development Quarterly*, 2020. Vol. 31, no. 1, pp. 113—131. DOI:10.1002/hrdq.21375
59. Fernandez-Gemez M.A. et al. The Effects of Outdoor Training on The Development of Emotional Intelligence Among Undergraduate Tourism Students. *Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism Education*, 2018. Vol. 23, pp. 39—49. DOI:10.1016/j.jhlste.2018.06.001
60. Patti J. et al. Twenty-first-century professional development for educators: a coaching approach grounded in emotional intelligence. *Coaching*, 2015. Vol. 8, no. 2, pp. 96—119. DOI:10.1080/17521882.2015.1061031
61. Vesely A.K., Saklofske D.H., Nordstokke D.W. EI Training and Pre-Service Teacher Wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 2014. Vol. 65, pp. 81—85. DOI:10.1016/j.paid.2014.01.052
62. Wagstaff C.R.D., Hanson Sh., Fletcher D. Developing Emotion Abilities and Regulation Strategies in a Sport Organization: an Action Research Intervention. *Psychology of Sport and Exercise*, 2013. Vol. 14, no. 4, pp. 476—487. DOI:10.1016/j.psychsport.2013.01.006
63. Wang C.-J. Facilitating the emotional intelligence development of students; Use of technological pedagogical content knowledge (TRACK). *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2019. Vol. 25. DOI:10.1016/j.jhlste.2019.100198

Информация об авторах

Исаева Оксана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Савинова Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-6355>, e-mail: ssavinova@hse.ru

Information about the authors

Oksana M. Isaeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Organization Psychology, National Research University “Higher School of Economics”, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Svetlana Yu. Savinova, PhD in Pedagogic, Associate Professor, Department of Organization Psychology, National Research University “Higher School of Economics”, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-6355>, e-mail: ssavinova@hse.ru

Получена 06.02.2020

Принята в печать 20.06.2020

Received 06.02.2020

Accepted 20.06.2020

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления

Илюхин А.Г.

*Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (ФГБОУ ВО ТГУ им. Г.Р. Державина),
г. Тамбов, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>, aexbear@gmail.com

Статья посвящена обзору зарубежных исследований феномена выгорания учащихся школы, колледжей и университетов. Для академического выгорания показана трехкомпонентная структура, соответствующая традиционной: истощение, цинизм и низкая воспринимаемая эффективность. В статье приведены работы, исследующие влияние социальных (качество отношений со сверстниками, преподавателями и близкими родственниками) и индивидуальных (эмоциональные и личностные профили, эмпатические способности, оптимизм, личностные ресурсы) факторов на развитие симптомов выгорания в кросссекционных и лонгитюдных форматах исследований. Проанализированы данные исследований о влиянии выгорания и учебного стресса на качество жизни, психологическое благополучие и академическую успешность у школьников и студентов. Рассмотрены подходы к предупреждению развития выгорания, основанные на положениях позитивной психологии и психологии мотивации.

Ключевые слова: выгорание; обучение; академическая успешность; возрастные особенности.

Для цитаты: *Илюхин А.Г.* Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2 С. 117—127. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212>

Burnout in the lives of schoolchildren and students: causes, consequences and ways to overcome

Aleksander G. Ilyukhin

*Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>, aexbear@gmail.com*

The article is devoted to the review of foreign studies of the phenomenon of burnout of school, college and university students. For academic burnout, a three-component structure corresponding to the traditional one is shown: exhaustion, cynicism, and low perceived effectiveness. The article presents works that investigate the influence of social (the quality of relationships with peers, teachers and close relatives) and individual (emotional and personal profiles, empathic abilities, optimism, personal resources) on the development of burnout symptoms in cross-sectional and longitudinal research formats. We analyzed research data on the impact of burnout and learning stress on the quality of life, psychological well-being and academic success of schoolchildren and students. Approaches to preventing the development of burnout, based on the provisions of positive psychology and psychology of motivation, are considered.

Keywords: burnout; education; academic success; age-related characteristics.

For citation: *Ilyukhin A.G.* Burnout in the lives of schoolchildren and students: causes, consequences and ways to overcome. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 117—127. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212> (In Russ.).

Введение

Феномен выгорания исследуется в психологической науке довольно давно и плодотворно применительно к различным профессиям, а также в связи с социальными, мотивационными и личностными процессами, свойствами и состояниями [7]. К настоящему времени хорошо известны структура, механизмы возникновения и развития синдрома выгорания как в традиционных для него полях исследования социальных профессий, так и в значительно более широком поле профессий и видов деятельности

Базовое положение исследований выгорания в профессиональной деятельности известный американский психолог, одна из основоположников широкомасштабных исследований данного феномена К. Маслач резюмировала в следующей фразе: «Люди приходят на работу с положительными ожиданиями, энтузиазмом и намерением быть успешными. Со временем все меняется — эти же люди испытывают чувство глубокого истощения, фрустрацию, гнев, цинизм, чувство собственной неэффективности и поражения. Изначальное пламя выгорело» [40, с. 56].

Схожие описания опыта неудач учеников в школе часто можно встретить в обширном корпусе литературы, посвященной педагогическим исследованиям.

В зарубежной психологии за последние 20 лет появилось и активно развивается направление исследований, ориентированное на оценку полезности и пригодности внедрения конструкта «выгорание» для описания жизни школьников и студентов [21; 46], а также их психологического благополучия [48].

В отечественной психологии к этому конструкту в условиях образовательной среды интерес проявляется не так часто. В частности, Е.Н. Осиним установлено, что переживание отчуждения являются медиатором для появления симптомов выгорания у российских студентов [1].

Структура и модель выгорания

Впервые такие исследования были проведены Вилмаром Шауфели с коллегами, которые попытались концептуализировать конструкты «выгорание» (burnout) и «вовлеченность» (engagement) на международной выборке студентов [8]. Для этого ими были модифицированы опросники MBI-GS (К. Маслач) и собственный опросник рабочей вовлеченности. Теоретически предполагается, что вовлеченность — до некоторой степени понятие, противоположное выгоранию. Вместе с тем, эта противоположность не абсолютно полярна, иначе низкие результаты по опроснику MBI-GS означали бы высокую вовлеченность, однако в реальности такого не происходит — следовательно, эти переменные между собой отрицательно связаны. Однако не полностью противоположны [15; 29].

В результате данного исследования В. Шауфели с коллегами подтвердили трехфакторную структуру выгорания для выборки студентов, состоящую из трех компонент:

- истощение (exhaustion) — ощущение постоянной усталости от чрезмерно учебной нагрузки, невозможности отдохнуть;
- цинизм (cynicism) — негативное отношение к учебе как таковой, невысокое мнение об учебном заведении и о своем обучении в целом;
- эффективность (professional efficacy) — сомнения в собственной эффективности как студента и в своих способностях справляться с учебными задачами.

В целом, данная модель воспроизвела хорошо известную структуру выгорания на рабочем месте: состоящую из истощения, цинизма и снижения профессиональных достижений [7; 41].

Также в этом исследовании была подтверждена трехфакторная структура академической вовлеченности, состоящая из следующих компонент:

- энергичность (vigor) — ощущение силы и уверенности во время учебных занятий и в связанной с ними деятельности;
- целеустремленность (dedication) — ощущение гордости и энтузиазма, вдохновение во время обучения, рассматривание учебы как вызов;
- поглощенность (absorption) — степень «погружения» в учебную деятельность, увлеченности ей.

В результате было продемонстрировано, что в выборках испанских, португальских и голландских студентов параметры выгорания связаны отрицательно с академическим успехом, а параметры академической вовлеченности — положительно.

Итак, можно полагать, что В. Шауфели с соавторами впервые были концептуализированы понятия академического выгорания, академической вовлеченности, описаны их структуры и показана воспроизводимость этих результатов в выборках студентов из разных стран.

В дальнейших исследованиях уже другие авторы использовали и другие методы диагностики выгорания, которые воспроизводили несколько другую структуру, которая также была трехфакторной: истощение, цинизм, чувство неадекватности [31]. Эта структура так или иначе воспроизводится в большинстве исследований академического выгорания [13].

Ведущими симптомами в составе выгорания, таким образом, остаются элементы истощения, обесценивания собственного труда, негативного отношения к нему и негативного образа себя, как исполнителя.

В настоящее время большинство исследователей солидарны в том, что причиной появления выгорания считается появление дисбаланса между рабочими требованиями (job demands) и имеющимися у человека ресурсами (resources), чтобы эти требования удовлетворить. Чем большие требования предъявляются работой и чем меньшим количеством ресурсов для ее выполнения обладает человек, тем с большей вероятностью у него развивается выгорание. Эта модель выгорания

(JD-R) появилась в начале 2000-х годов и в настоящее время является очень распространенной для описания его причин, хотя и не единственной [7; 41].

Поскольку данная модель развивалась для описания факторов выгорания в условиях трудовой деятельности, применимость ее для описания выгорания у школьников и студентов долгое время оставалась под вопросом.

Однако финские исследовательницы К. Салмела-Аро и К. Упадайя в недавнем исследовании, проведенном на 1709 подростках, продемонстрировали пригодность модели JD-R для описания выгорания в условиях школьного обучения в старших классах [28]. В данном исследовании контролировались степень выгорания, вовлеченности и самооэффективности. Также испытуемых просили оценить степень учебных требований, персональных и учебных ресурсов. В результате, применимость модели JD-R была эмпирически подтверждена: школьники с низкими ресурсами в условиях высоких требований через год показали большую степень выгорания, чем школьники с высокими ресурсами, которые, в свою очередь продемонстрировали большую степень вовлеченности. Через два года от начала исследования в первой группе выявился больший уровень депрессии и меньший уровень удовлетворенности жизнью, чем во второй.

Следовательно, на сегодняшний день теоретической рамкой для исследований академического выгорания, в основном, является модель рабочих требований и ресурсов (JD-R).

Факторы выгорания

Развитию выгорания в учебном контексте посвящено не так много исследований. Однако в некоторых из них показано развитие симптомов выгорания уже в возрасте 10—12 лет.

В частности, в исследовании Х. Янга и Й. Чен было показано, что учебный стресс и выгорание положительно связаны с материнским перфекционизмом (требований высоких результатов со стороны матери) и отрицательно связаны с внутренним перфекционизмом, желанием совершенствоваться в учебе вне зависимости от оценки со стороны [49]

В работе М. Парвянен с коллегами, выполненной в лонгитюдном дизайне, установлено, что симптомы школьного выгорания появляются главным образом в старшей школе, однако уже в средних классах можно выявить ранние симптомы выгорания (истощения и цинизма) [12]. В этом исследовании приняло участие 1544 финских школьника в возрасте от 12 лет на начало исследования до 16,7 лет в конце исследования. В результате моделирования скрытого роста (LGM) было показано, что эмоциональные проблемы (тревога, недостаток уверенности, склонность к печали) в средних классах надежно предсказывают появление симптомов выгорания в более старших классах.

Помимо этого, проявления истощения и цинизма в этом возрасте также усиливаются в более поздние годы. Иными словами, выгорание, появившееся в средних классах, «мигрирует» в более старшие. Также появлению выгорания в более старших возрастах способствовали низкие арифметические умения, плохие навыки чтения и низкая самооценка.

Очень важным фактором, стимулирующим вовлеченность в учебный процесс в возрасте 10—12 лет и регулирующим ее, является наличие поддержки со стороны учителей и одноклассников [26]. В специальном исследовании П. Раутанен с коллегами было установлено, что поддержка со стороны учителя положительно связана с поддержкой со стороны одноклассников и положительно связана с вовлеченностью. При этом поддержка со стороны родителей носила не такой выраженный характер. Это говорит о влиянии на эмоциональное благополучие факторов непосредственной социальной среды обучения.

Вместе с тем, высокая вовлеченность в деятельность не всегда защищает от развития выгорания. В исследовании М. Соркиллы и соавторов, к участию в котором были привлечены подростки-спортсмены, было показано, что среди элитных и значительно вовлеченных в спорт учеников также развиваются симптомы выгорания [11]. При этом в описаниях своего индивидуального опыта высоко-успешные спортсмены с риском выгорания отмечали более низкую адаптированность, высокий стресс, связанный со школой, неадекватный и недостаточный отдых, вселяющее неуверенность тренерство, ограниченную вне школы и спорта социальную жизнь, а также отсутствие внутренней мотивации к занятиям спортом.

В ряде специальных исследований была изучена роль разных видов социальной поддержки в развитии выгорания.

В метаобзоре Б. Ким с соавторами исследовано влияние различных типов социальной поддержки на компоненты выгорания у студентов [27]. В данном обзоре проанализировано 19 исследований с общим числом участников 95 434 человека. В результате были подтверждены гипотезы о негативной связи между академическим выгоранием и социальной поддержкой любого вида ($r = -.21$). Также важными аспектами социальной поддержки оказались поддержка со стороны семьи ($r = -.18$), со стороны одноклассников ($r = -.15$) и наиболее эффективной поддержка со стороны учителя ($r = -.30$).

Отрицательно социальная поддержка сказывается на компонентах выгорания: истощении ($r = -.17$), цинизме ($r = -.18$) и ощущении собственной неэффективности ($r = -.24$). Исследователи подчеркивают, что социальная поддержка всех видов оказывает наиболее существенное влияние на ощущение собственной неэффективности.

Проведенный в метаанализе дополнительный анализ эффективности социальной поддержки показал отсутствие различий между старшей и младшей шко-

лами, что говорит о том, что поддержка оказывает примерно одинаковое влияние в разных возрастах.

Схожие результаты были получены в исследовании Л. Романо с соавт., в котором изучалась роль учителя в развитии симптомов выгорания у учеников в течение учебного года [39]. Показано, что в классах учителей, более чувствительных к эмоциональному состоянию учеников, у последних в меньшей степени развивалось эмоциональное истощение.

Это согласуется с данными исследований, которые изучали влияние академической плавучести (*academic buoyancy*) учеников на их психологическое благополучие. Понятие академической плавучести введено в оборот Э. Мартином и Г. Маршем, которые использовали его для описания способности школьников преодолевать ежедневные трудности, связанные с учебой, оставаться «на плаву», не смотря на мелкие неудачи. Исследователями описываются пять компонентов, составляющих академическую плавучесть: уверенность (самоэффективность), координация, контроль (чувство контроля), самообладание и обязательство (англ. 5Cs: confidence, coordination, control, composure, commitment).

В исследованиях было показано, что высокая академическая плавучесть, а также поддерживающий климат в классе и в школе формируют положительные установки у школьников по отношению к учебе и служат буфером, повышающим их психологическое благополучие [19].

Вместе с тем, социальная поддержка не является единственным фактором выгорания, действующим везде и всегда. Так, в исследовании К. Бай с соавторами было показано, что школьная невежливость (*school incivility*) — склонность нарушать нормы поведения в группе, враждебность по отношению к другим — положительно связана с уровнем выгорания. При этом социальную поддержку от одноклассников могли получить, в основном, те из учеников, кто имел высокие академические ожидания относительно своего будущего.

Таким образом, социальная поддержка способна выступать медиатором развития выгорания, однако не всегда. Ключом здесь является установление доброжелательных отношений с другими учениками и положительные представления о себе самом [6].

Это также косвенно продемонстрировано в исследовании П. афУрсинь с соавторами, в котором изучались совместное влияние академической плавучести (*academic buoyancy*) как внутреннего фактора и социальной поддержки как внешнего фактора академического стресса и академической вовлеченности [5]. В исследовании 403 финских школьников 8—9 лет с помощью метода структурного моделирования было показано, что академический стресс отрицательно связан с вовлеченностью. При этом для когнитивной вовлеченности эффект был полностью опосредован академической плавучестью и социальной поддержкой. Однако на связь между академическим стрессом и эмоциональной вовлеченностью эти факторы оказали

лишь частичное влияние. Тем не менее, авторы делают вывод о том, что поощрение младших школьников преодолевать неудачи в учебе, а также поддерживающая атмосфера в классе и в семье являются важными факторами в предупреждении развития академического стресса. Подобное влияние также было продемонстрировано и в других исследованиях [3, 4]

Совокупное влияние внутренних и внешних факторов на выгорание у студентов было продемонстрировано в другом исследовании Л. Романо с соавторами [36]. В этом исследовании установлено, что на уровень академического выгорания отрицательно влияют эмоциональная поддержка от учителя и уровень эмоционального интеллекта ученика. Однако эти факторы модулируются уровнем академической тревожности ученика. При высоких уровнях академической тревожности влияние факторов эмоциональной поддержки и эмоционального интеллекта снижается. В итоге, позитивное влияние факторов среды в случае высокой тревожности у конкретного ученика существенно снижается.

Исследования критических периодов перехода из младшей школы в старшую также показывают важность учета совокупности личностных и ситуационных факторов при адаптации учеников к новым условиям обучения [35]. В частности, низкая вовлеченность и высокий цинизм (потеря интереса к школе) предсказывают увеличение количества прогулов при переходе из младшей школы в старшую, а в дальнейшем появление желания бросить школу [34].

Помимо влияния факторов среды внимание исследователей также привлекают личностные факторы выгорания. В частности, отмечается несколько большая подверженность истощению как компоненту выгорания у девочек [17]. Это влияние объяснено большей чувствительностью самооценки у девочек к внешним мотивационным стимулам и оценке со стороны других.

В работе К. Танг с соавторами исследовалось влияние на появление выгорания личностной твердости [37]. Личностная твердость (*grit*) представляет собой черту, отражающую степень увлеченности и настойчивости в преследовании долгосрочных целей. Быть твердым значит сохранять цели и интересы в течении долгого периода и следовать им, преодолевая возможные препятствия. В исследованиях твердости выделяются две ее составляющие (*facets*): согласованность, последовательность интересов и целей во времени (*consistence of interests*) и настойчивость в их достижении (*perseverance of effort*) [16]. В данном исследовании было показано, что оба проявления твердости отрицательно коррелируют со всеми компонентами выгорания, а также с одиночеством и депрессией.

Сходные результаты были получены З. Тойбер с коллегами, которые установили, что студенты с высокими уровнями развития твердости с меньшей вероятностью испытывают истощение и депрессию, а с высокими уровнями развития одного из ее компонентов — настойчивости (*perseverance of effort*) демонстрируют

большую академическую вовлеченность [38]. Твердость в данном исследовании рассматривается как ресурс, противодействующий развитию выгорания в рамках модели JD-R, при этом настойчивость как компонент твердости имеет больший эффект, что согласуется с позицией исследователей, которые считают этот компонент, в принципе, более важным и продуктивным, чем концепцию твердости как таковую [9].

Таким образом, твердость в понимании цельности интересов и настойчивости в их реализации является действенным буфером развития академического выгорания.

Также в недавнем исследовании Э. Фарины и ее коллег было показано влияние развития эмпатических способностей у подростков на формирование социальных связей и выгорания в школьной среде [18]. В результате иерархического структурного моделирования взаимосвязей между переменными было установлено, что высокий уровень эмпатии противоречивым образом оказывает позитивное влияние на удовлетворенность отношениями со сверстниками, однако в то же время повышает вероятность развития выгорания. Отношения со сверстниками в этом случае медиатором, который «тормозит» развитие выгорания.

Следовательно, эмпатические способности в данном случае влияют на развитие выгорания двояко, с одной стороны усиливая его, а с другой стороны через хорошие социальные связи уменьшая. Для подростков с высокой эмпатией качество социальных отношений со сверстниками и учителями оказывается в этом случае особенно важным.

Близкие результаты были получены в исследовании К. Сальмела-Аро и К. Упадайи, в котором было показано, что из 1038 учащихся старшей школы те ученики, которые проявляли высокие социо-эмоциональные навыки — любопытство, твердость, социальную вовлеченность, чувство принадлежности и академическую плавучесть (*curiosity, grit, social engagement, belongingness, academic buoyancy*) — имели меньшую вероятность развития стресса и выгорания, а также большую академическую вовлеченность, чем ученики с низкими показателями социо-эмоциональных навыков [29].

Проявления и последствия выгорания

Актуальность исследования феномена академического выгорания определяется в том числе и по большей части последствиями его развития. Взятое отдельно сам по себе, выгорание возможно интерпретировать как совокупность неприятных переживаний, не влияющих ни на что. Однако в большом количестве исследований было продемонстрировано, что синдром выгорания у школьников и студентов приводит ко множеству негативных последствий.

В исследовании К. Фиорилли [32] с участием 210 итальянских школьников старших классов продемонстрировано, что академическое выгорание оказы-

вает наибольшее влияние на школьные достижения напрямую, а также косвенно через симптомы депрессии и низкую школьную вовлеченность.

В некоторых исследованиях было показано влияние школьного выгорания на употребление алкоголя старшими подростками [24]. Вместе с тем, развитие алкогольной зависимости у подростков является более сложным феноменом, определяемым многими факторами, с чем согласны и авторы исследования. Похожие результаты были получены в Испании М. дель Кармен Перез-Фуентес, которая особенно выделяет роль цинизма в развитии положительных установок к употреблению алкоголя и в результате в его более частом употреблении [33].

Также умеренная положительная корреляция ($r = .21$) была получена между цинизмом как компонентом выгорания и употреблением табака [23]. Исследователями признается, что аналогично алкогольной аддикции употребление табака имеет более сложные биопсихосоциальные причинные связи. Поэтому вполне естественно, что негативные установки по отношению к школе и учебной деятельности, отражающие содержание цинизма как компонента выгорания, проявляются иногда также и в употреблении табака.

Симптомы выгорания не ограничиваются поведенческими и эмоциональными проблемами. В ряде исследований была показана положительная связь между выгоранием и проблемами со сном. В лонгитюдном 6-месячном исследовании 1226 школьников (12-14 лет) К. Лиу с соавторами была установлена взаимная связь между выгоранием и проблемами со сном [42]. В каждый момент времени корреляция между степенью ухудшения сна и степенью выгорания колебалась в интервале от 0,21 до 0,52. Исследовательница отмечает, что влияние качества и выгорания взаимно направлено. Низкое качество сна провоцирует симптомы выгорания, а выгорание, в свою очередь, приводит к нарушению качества сна.

Схожие результаты были получены Й. Лето с соавторами, которые исследовали связь выгорания с качеством сна у 555 финских старших школьников (15—20 лет). У школьников и студентов с выгоранием исследователями отмечаются дневная сонливость, усталость и плохое качество сна в целом [20]. Исследователи особо подчеркивают важность здорового сна для снижения выраженности симптомов выгорания.

В недавнем исследовании на китайских студентах Й. Вонг было показано, что если ими используется активный стиль совладания со стрессом (активный копинг), то уменьшается вероятность проявлений последствий плохого качества сна: снижается риск развития депрессии и выгорания [43]. Таким образом, «прерывание» цикла «плохой сон—выгорание—плохой сон» возможно с помощью активного совладания со стрессом со стороны самого ученика.

В некоторых лонгитюдных исследованиях показано, что выгорание в школе и колледже взаимосвязано

с депрессией уже после окончания учебы. При этом эти два конструкта все же различимы между собой и взаимно усиливают друг друга [44]. Тем не менее, вопрос об отдаленных последствиях выгорания остается открытым.

Влияние выгорания на академические достижения и подходы к улучшению психологического благополучия школьников

Оценкой результата работы системы образования являются академические достижения учащихся. В контексте исследования выгорания представляет интерес вопрос эмпирических данных о его влиянии на академические достижения.

В упоминавшемся исследовании К. Фиорилли с соавторами было показано, что компоненты выгорания цинизм и чувство собственной неэффективности отрицательно связаны с академическими достижениями и положительно с количеством пропущенных занятий. При этом выгорание увеличивало вероятность развития депрессии, которая, в свою очередь, усиливала его негативное влияние на продуктивность учебной деятельности [32].

На выборке российских студентов Е.Н. Осиным также была показана отрицательная взаимосвязь между степенью выгорания и академической успеваемостью ($r = -,47$) [1].

Также в исследовании Р. Мэя с соавторами было установлено, что помимо ухудшения академических достижений развитие выгорания напрямую влияет на качество решения задач (последовательное вычитание) и работу внимания (выполнение словесно-цветового теста Струпа) [22]. Таким образом, в данном исследовании показано, что выгорание влияет на академическую успешность не только через личностные и мотивационные процессы, но также возможно и напрямую — через ухудшение реализации когнитивных функций.

Метаанализ 29 исследований выгорания, в которых также измерялись академические достижения, проведенный Д. Мадиганом и Т. Карреном [21], показал хорошую воспроизводимость влияния выгорания и его компонент на академическую успешность в выборках школ, колледжей и университетов. Средние коэффициенты корреляции, полученные в метаанализе, составили $-,24$ для выгорания в целом, $-,15$ для истощения, $-,24$ для цинизма и $-,39$ для чувства собственной неэффективности.

При этом авторы отмечают некоторую несогласованность данных в оценке влияния чувства неэффективности на успешность вследствие различия инструментов, применяемых для ее оценки.

Однако общий вывод в негативном влиянии выгорания на академическую успешность не вызывает сомнений.

Обсуждая вопросы предупреждения развития выгорания у школьников, хотелось бы отметить практически

полное отсутствие специальных работ на эту тему. В частности, в работе Х. Туоменен с соавторами было показано, что для снижения уровня выгорания критически важными является содержание целей обучения [45]. Учащиеся, ориентированные на мастерство, имеют значимо низкие показатели выгорания, чем ориентированные на успех, индифферентно ориентированные или ориентированные на избегание неудачи. Соответственно, поощрение учеников ориентироваться на мастерство, снижение конкуренции и вовлечение индифферентных по отношению к обучению учеников предположительно способны снизить у них уровень выгорания.

Важным фактором в повышении психологического благополучия студентов является получение ими позитивных эмоций в процессе обучения. Это способствует увеличению у них персональных ресурсов (академическая самооэффективность, связанные с учебой позитивные ожидания и оптимизм), которые в свою очередь увеличивают академическую вовлеченность и, вероятно, ингибируют выгорание [25]. При этом, персональные ресурсы и положительные академические эмоции усиливают друг друга, организуя цикл, предсказываемый теорией расширения и развития (broaden and build theory) [14].

Также важным подходом в повышении психологического благополучия студентов представляется степень удовлетворенности базовых психологических потребностей (basic needs satisfaction). В рамках теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (SDT theory) выделяется три таких потребности: потребность в автономии (autonomy), в чувстве компетентности (competence) и в связанности с другими (relatedness) [10]. Удовлетворение базовых потребностей в контексте трудовой деятельности является источником психологического благополучия и личностного роста сотрудников предприятия [2].

В контексте исследований психологического благополучия студентов К. Сулеа с соавторами было показано, что студенты, у которых в учебном процессе в большей степени удовлетворены потребности в автономии, чувстве компетентности и в связанности с другими с меньшей вероятностью испытывают выгорание и с большей степенью развивают академическую вовлеченность [13]. При этом исследователями подчеркивается, что степень удовлетворенности этих базовых психологических потребностей играла большую роль в преодолении выгорания и скуки, чем личностные черты (экстраверсия, нейротизм и др.).

Таким образом, подчеркивается важность влияния факторов соответствия среды в преодолении выгорания у студентов.

Эти выводы косвенно подтверждаются данными, полученными Дж. Фредрикс с коллегами, которые показали, что жесткая дисциплина, иррелевантные и скучные программы обучения, невовлеченные в обучение одноклассники и недостаток уважения со стороны взрослых угнетающе действовали на общую вовлеченность городских подростков в вовлеченность в учебу в школе [47].

Заключение

В представленном обзоре сделана попытка описать имеющиеся результаты в исследовании феномена выгорания в условиях обучения у школьников, студентов колледжей и университетов.

Несмотря на бурное развитие исследований в этой области, остаются проблемы как с концептуализацией самого понятия «выгорание», так и с однородностью понимания его структуры, единств средств измерений и сопоставимости, в связи с этим результатов различных исследований.

При этом необходимо отметить, что в исследованиях выгорания в «родовой» для него области организационной психологии также нет единообразия подходов и моделей [40]. В качестве примера можно привести новые разработки группы исследователей под руководством В. Шауфели, представившей метод измерения выгорания с более сложной структурой этого явления, в которой, тем не менее, отсутствуют в привычном понимании цинизм и ощущение собственной неэффективности [30]. Необходимость этого была

вызвана накопленными замечаниями к широко распространенному опроснику К. Маслак МБИ, обобщенные оценки по которому невозможно применять в случае экспертной оценки состояния клиента, а также в случае индивидуального консультирования.

Важность дальнейших исследований выгорания представляется несомненной. Об этом свидетельствуют как представленные выше эмпирические факты, так и широкое общественное внимание, уделяемое этому феномену. Серьезность проблемы так же признается Всемирной организацией здравоохранения, которая включила выгорание в МКБ-10 и в МКБ-11 (QD85 Burnout) в качестве отдельного феномена, оказывающего влияние на здоровье и качество жизни.

В задачи дальнейшего исследования выгорания у школьников и студентов российскими учеными могут входить тестирование полученных на международных выборках результатов в условиях образовательной системы нашей страны, поиск моделей выгорания, наиболее адекватно описывающих имеющиеся данные, а также исследования факторов и способов предотвращения выгорания в учебной деятельности.

Литература

1. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 4. С. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406
2. Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации и субъективного благополучия у российских сотрудников [Электронный ресурс] / Е.Н. Осин [и др.] // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2015. Том 12. № 4. С. 103—121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorenie-bazovyh-psihologicheskikh-potrebnostey-kak-istochnik-trudovoy-motivatsii-i-subektivnogo-blagopoluchiya-u-rossiyskih> (дата обращения: 15.06.2021).
3. Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support / M. Robayo-Tamayo [et al.] // Learning and Individual Differences. 2020. Vol. 80. Article ID 101887. 12 p. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101887
4. Academic well-being and structural characteristics of peer networks in school / A. Rimpelä [et al.] // International journal of environmental research and public health. 2020. Vol. 17. № 8. P. 1—14. DOI:10.3390/ijerph17082848
5. af Ursin P., Järvinen T., Pihlaja P. The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children // Scandinavian Journal of Educational Research. 2020. Vol. 65. № 4. P. 661—675. DOI:10.1080/00313831.2020.1739135
6. Bai Q., Liu S., Kishimoto T. School Incivility and Academic Burnout: The Mediating Role of Perceived Peer Support and the Moderating Role of Future Academic Self-Salience // Frontiers in psychology. 2020. Vol. 10. Article ID 3016. 7 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.03016
7. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: State of the art // Journal of managerial psychology. 2007. Vol. 22. № 3. P. 309—328. DOI:10.1108/02683940710733115
8. Burnout and engagement in university students a cross-national study / W.B. Schaufeli [et al.] // Journal of cross-cultural psychology. 2002. Vol. 33. № 5. P. 464—481. DOI:10.1177/0022022102033005003
9. Credé M., Tynan M.C., Harms P.D. Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature // Journal of Personality and social Psychology. 2017. Vol. 113. № 3. P. 492—511. DOI:10.1037/pspp0000102
10. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological inquiry. 2000. Vol. 11. № 4. P. 227—268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01
11. Development of School and Sport Burnout in Adolescent Student-Athletes: A Longitudinal Mixed-Methods Study / M. Sorkkila [et al.] // Journal of research on adolescence. 2020. Vol. 30. № S1. P. 115—133. DOI:10.1111/jora.12453
12. Early Antecedents of School Burnout in Upper Secondary Education: A Five-year Longitudinal Study / M. Parviainen [et al.] // Journal of Youth and Adolescence. 2020. Vol. 50. P. 231—245. DOI:10.1007/s10964-020-01331-w
13. Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits / C. Sulea [et al.] // Learning and Individual Differences. 2015. Vol. 42. № 4. P. 132—138. DOI:10.1016/j.lindif.2015.08.018
14. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions // American psychologist. 2001. Vol. 56. № 3. P. 218—226. DOI:10.1037/0003-066X.56.3.218

15. From stress to school burnout: Definition, determiners, evaluation and ways of prevention / A. Lebert-Charron [et al.] // *Pratiques psychologiques*. 2021. Vol. 27. № 1. P. 57—69. DOI:10.1016/j.prps.2019.02.002
16. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals / A.L. Duckworth [et al.] // *Journal of personality and social psychology*. 2007. Vol. 92. № 6. P. 1087—1101. DOI:10.1037/0022-3514.92.6.1087
17. Herrmann J., Koeppe K., Kessels U. Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective // *Learning and Individual Differences*. 2019. Vol. 69. P. 150—161. DOI:10.1016/j.lindif.2018.11.011
18. High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? / E. Farina [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article ID 897. 9 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00897
19. Hoferichter F., Hirvonen R., Kiuru N. The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers // *Learning and Instruction*. 2021. Vol. 71. Article ID 101377. 15 p. DOI:10.1016/j.learninstruc.2020.101377
20. Lehto J.E., Kortesoja L., Partonen T. School burnout and sleep in Finnish secondary school students // *Sleep Science*. 2019. Vol. 12. № 1. P. 10—14. DOI:10.5935/1984-0063.20190051
21. Madigan D.J., Curran T. Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students // *Educational Psychology Review*. 2021. Vol. 33. P. 387—405. DOI:10.1007/s10648-020-09533-1
22. May R.W., Bauer K.N., Fincham F.D. School burnout: Diminished academic and cognitive performance // *Learning and Individual Differences*. 2015. Vol. 42. P. 126—131. DOI:10.1016/j.lindif.2015.07.015
23. Moncla D., Walburg V., Milhaes A. Burnout chez des lycéens et tabagisme // *L'Encéphale*. 2014. Vol. 40. № 5. P. 423—424. DOI:10.1016/j.encep.2014.07.003
24. Oller-Perret C., Walburg V. Impact of school-related burnout on alcohol consumption behavior among adolescents // *Psychologie Française*. 2018. Vol. 63. № 3. P. 319—326. DOI:10.1016/j.psfr.2017.06.002
25. Ouweeneel E., Blanc P.M.Le, Schaufeli W.B. Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement // *The journal of positive psychology*. 2011. Vol. 6. № 2. P. 142—153. DOI:10.1080/17439760.2011.558847
26. Primary school students' perceived social support in relation to study engagement / P. Rautanen [et al.] // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. 20 p. DOI:10.1007/s10212-020-00492-3
27. Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach / B. Kim [et al.] // *Stress and Health*. 2018. Vol. 34. № 1. P. 127—134. DOI:10.1002/smi.2771
28. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model // *British journal of educational psychology*. 2014. Vol. 84. № 1. P. 137—151. DOI:10.1111/bjep.12018
29. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School engagement and school burnout profiles during high school—The role of socio-emotional skills // *European Journal of Developmental Psychology*. 2020. Vol. 17. № 6. P. 943—964. DOI:10.1080/17405629.2020.1785860
30. Schaufeli W.B., Desart S., Witte H.De. Burnout assessment tool (Bat)—development, validity, and reliability // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. № 24. P. 1—21. DOI:10.3390/ijerph17249495
31. School burnout inventory (SBI) reliability and validity / K. Salmela-Aro [et al.] // *European journal of psychological assessment*. 2009. Vol. 25. № 1. P. 48—57. DOI:10.1027/1015-5759.25.1.48
32. School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement / C. Fiorilli [et al.] // *International Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 84. P. 1—12. DOI:10.1016/j.ijer.2017.04.001
33. Student burnout and engagement: Relationship with adolescent use of alcohol and attitudes towards authority / M. del Carmen Pérez-Fuentes [et al.] // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2021. Vol. 21. № 2. Article ID 100225. 12 p. DOI:10.1016/j.ijchp.2021.100225
34. Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education / T.E. Virtanen [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2021. Vol. 86. Article ID 101972. 9 p. DOI:10.1016/j.lindif.2021.101972
35. Students' academic and emotional adjustment during the transition from primary to secondary school: A cross-lagged study / M.C. Engels [et al.] // *Journal of school psychology*. 2019. Vol. 76. P. 140—158. DOI:10.1016/j.jsp.2019.07.012
36. Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: The moderating role of academic anxiety / L. Romano [et al.] // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17. № 13. P. 1—15. DOI:10.3390/ijerph17134771
37. Tang X., Upadyaya K., Salmela-Aro K. School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor // *Journal of Adolescence*. 2021. Vol. 86. P. 77—89. DOI:10.1016/j.adolescence.2020.12.002
38. Teuber Z., Nussbeck F.W., Wild E. The Bright Side of Grit in Burnout-Prevention: Exploring Grit in the Context of Demands-Resources Model among Chinese High School Students // *Child Psychiatry & Human Development*. 2021. Vol. 52. P. 464—476. DOI:10.1007/s10578-020-01031-3

39. The effect of students' perception of teachers' emotional support on school burnout dimensions: Longitudinal findings / L. Romano [et al.] // *International journal of environmental research and public health*. 2021. Vol. 18. № 4. P. 1—7. DOI:10.3390/ijerph18041922
40. *The Handbook of Stress and Health* / Eds. C.L. Cooper, J.C. Quick. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd, 2017. 728 p. DOI:10.1002/9781118993811
41. The job demands-resources model of burnout / E. Demerouti [et al.] // *Journal of Applied psychology*. 2001. Vol. 86. № 3. P. 499—512. DOI:10.1037/0021-9010.86.3.499
42. The longitudinal relationship between sleep problems and school burnout in adolescents: A cross-lagged panel analysis / X. Liu [et al.] // *Journal of Adolescence*. 2021. Vol. 88. P. 14—24. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.02.001
43. The Role of Active Coping in the Relationship Between Learning Burnout and Sleep Quality Among College Students in China / Y. Wang [et al.] // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Article ID 647. 9 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00647
44. Tóth-Király I., Morin A.J.S., Salmela-Aro K. Reciprocal Associations between Burnout and Depression: An 8-Year Longitudinal Study // *Applied Psychology*. 2021. 37 p. DOI:10.1111/apps.12295
45. Tuominen H., Juntunen H., Niemivirta M. Striving for Success but at What Cost? Subject-Specific Achievement Goal Orientation Profiles, Perceived Cost, and Academic Well-Being // *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. Article ID 557445. 18 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.557445
46. Walburg V. Burnout among high school students: A literature review // *Children and Youth Services Review*. 2014. Vol. 42. P. 28—33. DOI:10.1016/j.childyouth.2014.03.020
47. What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study / J.A. Fredricks [et al.] // *Journal of Adolescent Research*. 2019. Vol. 34. № 5. P. 491—527. DOI:10.1177/0743558419830638
48. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year // *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9. Article ID 297. 20 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00297
49. Yang H., Chen J. Learning Perfectionism and Learning Burnout in a Primary School Student Sample: A Test of a Learning-Stress Mediation Model // *Journal of Child and Family Studies*. 2016. Vol. 25. № 1. P. 345—353. DOI:10.1007/s10826-015-0213-8

References

1. Osin E.N. Otchuzhdenie ot ucheby kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy [Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406 (In Russ.).
2. Osin E.N. et al. Udovletvorenije bazovykh psikhologicheskikh potrebnostei kak istochnik trudovoi motivatsii i sub"ektivnogo blagopoluchiya u rossiiskikh sotrudnikov [Elektronnyi resurs] [Basic Psychological Need Satisfaction as a Source of Work Motivation and Subjective Well-being in Russian Employees]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2015. Vol. 12, no. 4, pp. 103—121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/udovletvorenije-bazovyh-psihologicheskikh-potrebnostey-kak-istochnik-trudovoy-motivatsii-i-subektivnogo-blagopoluchiya-u-rossijskih> (Accessed: 15.06.2021). (In Russ.).
3. Robayo-Tamayo M. et al. Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 2020. Vol. 80, article ID 101887, 12 p. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101887
4. Rimpelä A. et al. Academic well-being and structural characteristics of peer networks in school. *International journal of environmental research and public health*, 2020. Vol. 17, no. 8, pp. 1—14. DOI:10.3390/ijerph17082848
5. af Ursin P., Järvinen T., Pihlaja P. The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2020. Vol. 65, no. 4, pp. 661—675. DOI:10.1080/00313831.2020.1739135
6. Bai Q., Liu S., Kishimoto T. School Incivility and Academic Burnout: The Mediating Role of Perceived Peer Support and the Moderating Role of Future Academic Self-Salience. *Frontiers in psychology*, 2020. Vol. 10, article ID 3016, 7 p. DOI:10.3389/fpsyg.2019.03016
7. Bakker A.B., Demerouti E. The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 2007. Vol. 22, no. 3, pp. 309—328. DOI:10.1108/02683940710733115
8. Schaufeli W.B. et al. Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 2002. Vol. 33, no. 5, pp. 464—481. DOI:10.1177/0022022102033005003
9. Credé M., Tynan M.C., Harms P.D. Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2017. Vol. 113, no. 3, pp. 492—511. DOI:10.1037/pspp0000102
10. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 2000. Vol. 11, no. 4, pp. 227—268. DOI:10.1207/S15327965PLI1104_01
11. Sorkkila M. et al. Development of School and Sport Burnout in Adolescent Student-Athletes: A Longitudinal Mixed-Methods Study. *Journal of research on adolescence*, 2020. Vol. 30, no. S1, pp. 115—133. DOI:10.1111/jora.12453

12. Parviainen M. et al. Early Antecedents of School Burnout in Upper Secondary Education: A Five-year Longitudinal Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 2020. Vol. 50, pp. 231—245. DOI:10.1007/s10964-020-01331-w
13. Sulea C. et al. Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, 2015. Vol. 42, no. 4, pp. 132—138. DOI:10.1016/j.lindif.2015.08.018
14. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 2001. Vol. 56, no. 3, pp. 218—226. DOI:10.1037/0003-066X.56.3.218
15. Lebert-Charron A. et al. From stress to school burnout: Definition, determiners, evaluation and ways of prevention. *Pratiques psychologiques*, 2021. Vol. 27, no. 1, pp. 57—69. DOI:10.1016/j.prps.2019.02.002
16. Duckworth A.L. et al. Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of personality and social psychology*, 2007. Vol. 92, no. 6, pp. 1087—1101. DOI:10.1037/0022-3514.92.6.1087
17. Herrmann J., Koeppen K., Kessels U. Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 69, pp. 150—161. DOI:10.1016/j.lindif.2018.11.011
18. Farina E. et al. High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 11, article ID 897, 9 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00897
19. Hoferichter F., Hirvonen R., Kiuru N. The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. *Learning and Instruction*, 2021. Vol. 71, article ID 101377, 15 p. DOI:10.1016/j.learninstruc.2020.101377
20. Lehto J.E., Kortesoja L., Partonen T. School burnout and sleep in Finnish secondary school students. *Sleep Science*, 2019. Vol. 12, no. 1, pp. 10—14. DOI:10.5935/1984-0063.20190051
21. Madigan D.J., Curran T. Does Burnout Affect Academic Achievement? A Meta-Analysis of over 100,000 Students. *Educational Psychology Review*, 2021. Vol. 33, pp. 387—405. DOI:10.1007/s10648-020-09533-1
22. May R.W., Bauer K.N., Fincham F.D. School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 2015. Vol. 42, pp. 126—131. DOI:10.1016/j.lindif.2015.07.015
23. Moncla D., Walburg V., Milhaes A. Burnout chez des lyc éens et tabagisme. *L'Enc phale*, 2014. Vol. 40, no. 5, pp. 423—424. DOI:10.1016/j.encep.2014.07.003
24. Oller-Perret C., Walburg V. Impact of school-related burnout on alcohol consumption behavior among adolescents. *Psychologie Française*, 2018. Vol. 63, no. 3, pp. 319—326. DOI:10.1016/j.psfr.2017.06.002
25. Ouweneel E., Blanc P.M.Le, Schaufeli W.B. Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement. *The journal of positive psychology*, 2011. Vol. 6, no. 2, pp. 142—153. DOI:10.1080/17439760.2011.558847
26. Rautanen P. et al. Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 2020, 20 p. DOI:10.1007/s10212-020-00492-3
27. Kim B. et al. Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 2018. Vol. 34, no. 1, pp. 127—134. DOI:10.1002/smi.2771
28. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British journal of educational psychology*, 2014. Vol. 84, no. 1, pp. 137—151. DOI:10.1111/bjep.12018
29. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School engagement and school burnout profiles during high school—The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 2020. Vol. 17, no. 6, pp. 943—964. DOI:10.1080/17405629.2020.1785860
30. Schaufeli W.B., Desart S., Witte H.De. Burnout assessment tool (Bat)—development, validity, and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 24, pp. 1—21. DOI:10.3390/ijerph17249495
31. Salmela-Aro K. et al. School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European journal of psychological assessment*, 2009. Vol. 25, no. 1, pp. 48—57. DOI:10.1027/1015-5759.25.1.48
32. Fiorilli C. et al. School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 2017. Vol. 84, pp. 1—12. DOI:10.1016/j.ijer.2017.04.001
33. del Carmen Pérez-Fuentes M. et al. Student burnout and engagement: Relationship with adolescent use of alcohol and attitudes towards authority. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2021. Vol. 21, no. 2, article ID 100225, 12 p. DOI:10.1016/j.ijchp.2021.100225
34. Virtanen T.E. et al. Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 2021. Vol. 86, Article ID 101972, 9 p. DOI:10.1016/j.lindif.2021.101972
35. Engels M.C. et al. Students' academic and emotional adjustment during the transition from primary to secondary school: A cross-lagged study. *Journal of school psychology*, 2019. Vol. 76, pp. 140—158. DOI:10.1016/j.jsp.2019.07.012
36. Romano L. et al. Students' trait emotional intelligence and perceived teacher emotional support in preventing burnout: The moderating role of academic anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17, no. 13, pp. 1—15. DOI:10.3390/ijerph17134771

37. Tang X., Upadyaya K., Salmela-Aro K. School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 2021. Vol. 86, pp. 77—89. DOI:10.1016/j.adolescence.2020.12.002
38. Teuber Z., Nussbeck F.W., Wild E. The Bright Side of Grit in Burnout-Prevention: Exploring Grit in the Context of Demands-Resources Model among Chinese High School Students. *Child Psychiatry & Human Development*, 2021. Vol. 52, pp. 464—476. DOI:10.1007/s10578-020-01031-3
39. Romano L. et al. The effect of students' perception of teachers' emotional support on school burnout dimensions: Longitudinal findings. *International journal of environmental research and public health*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 1—7. DOI:10.3390/ijerph18041922
40. The Handbook of Stress and Health. In Cooper C.L., Quick J.C. (eds.). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd, 2017. 728 p. DOI:10.1002/9781118993811
41. Demerouti E. et al. The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 2001. Vol. 86, no. 3, pp. 499—512. DOI:10.1037/0021-9010.86.3.499
42. Liu X. et al. The longitudinal relationship between sleep problems and school burnout in adolescents: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Adolescence*, 2021. Vol. 88, pp. 14—24. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.02.001
43. Wang Y. et al. The Role of Active Coping in the Relationship Between Learning Burnout and Sleep Quality Among College Students in China. *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 11, article ID 647. 9 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.00647
44. Tóth-Király I., Morin A.J.S., Salmela-Aro K. Reciprocal Associations between Burnout and Depression: An 8-Year Longitudinal Study. *Applied Psychology*, 2021. 37 p. DOI:10.1111/apps.12295
45. Tuominen H., Juntunen H., Niemivirta M. Striving for Success but at What Cost? Subject-Specific Achievement Goal Orientation Profiles, Perceived Cost, and Academic Well-Being. *Frontiers in psychology*, 2020. Vol. 11, article ID 557445, 18 p. DOI:10.3389/fpsyg.2020.557445
46. Walburg V. Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 2014. Vol. 42, pp. 28—33. DOI:10.1016/j.childyouth.2014.03.020
47. Fredricks J.A. et al. What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Research*, 2019. Vol. 34, no. 5, pp. 491—527. DOI:10.1177/0743558419830638
48. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in psychology*, 2018. Vol. 9, Article ID 297, 20 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00297
49. Yang H., Chen J. Learning Perfectionism and Learning Burnout in a Primary School Student Sample: A Test of a Learning-Stress Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies*, 2016. Vol. 25, no. 1, pp. 345—353. DOI:10.1007/s10826-015-0213-8

Информация об авторах

Илюхин Александр Геннадиевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и возрастной психологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (ФГБОУ ВО ТГУ им. Г.Р. Державина), г. Тамбов, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>, e-mail: aexbear@gmail.com

Information about the authors

Aleksander G. Ilyukhin, PhD in Psychology, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>, e-mail: aexbear@gmail.com

Получена 25.03.2021

Принята в печать 22.04.2021

Received 25.03.2021

Accepted 22.04.2021

Наши авторы

Вахрушев Даниил Сергеевич — инженер, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-2207>
danvahrushev@gmail.com

Дорфман Леонид Яковлевич — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, Пермский государственный институт культуры (ФГБОУ ВО ПГИК), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-5674>
dorfman07@yandex.ru

Ермолова Татьяна Викторовна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>
ermolova@mail.ru

Жукова Марина Андреевна — кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории междисциплинарных исследований развития человека, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3069-570X>
zhukova.marina.spb@gmail.com

Илюхин Александр Геннадиевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и возрастной психологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (ФГБОУ ВО ТГУ им. Г.Р. Державина), г. Тамбов, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>
aexbear@gmail.com

Исаева Оксана Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>
oisaeva@hse.ru

Калугин Алексей Юрьевич — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ФГБОУ ВО ПГГПУ), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>
kaluginau@yandex.ru

Карякина Мария Владимировна — научный сотрудник, Московский НИИ психиатрии — филиал, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3313-1045>
karyakina.m@serbsky.ru

Корниенко Александра Андреевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры Специальная психология и реабилитология, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>
shurevna@mail.ru

Куканов Андрей Андреевич — кандидат психологических наук, медицинский психолог, Научно-практический центр Психического здоровья детей и подростков им. Г.Е. Сухаревой Департамента здравоохранения г. Москвы (ГБУЗ НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-7545>
andrej.kukanov@mail.ru

Майтнер Лотар — старший преподаватель, Rheinische Fachhochschule в Кельне, Международная школа менеджмента, университет Дортмунда, г. Кельн, Германия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-1890>
lothar.meitner@yahoo.com

Мешкова Татьяна Александровна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой дифференциальной психологии и психофизиологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6018-5006>
meshkovata@mgppu.ru

Мишкевич Арина Михайловна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии развития, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ФГБОУ ВО ПГНИУ), г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>
ArinaMishkevich@ya.ru

Одинцова Мария Антоновна — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>

mari505@mail.ru

Посакалова Татьяна Анатольевна — научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>

poskakalova@gmail.com

Рычкова Ольга Валентиновна — доктор психологических наук, профессор кафедры клинической психологии и психотерапии, заместитель декана по учебно-методической работе, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); ведущий научный сотрудник, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>

rychkovao@bk.ru

Савинова Светлана Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры организационной психологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-6355>

ssavinova@hse.ru

Селиванов Владимир Владимирович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Института экспериментальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>

vvsel@list.ru

Шмуклер Александр Борисович — доктор медицинских наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Московский НИИ психиатрии — филиал, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского Минздрава России (ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-9361>

shmukler.a@serbsky.ru

Our authors

Daniil S. Vakhrushev — Engineer, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2271-2207>

danvahrushev@gmail.com

Leonid Ya. Dorfman — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Humanities, Perm State Institute of Culture, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-5674>

dorfman07@yandex.ru

Tatiana V. Ermolova — PhD in Psychology, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>

yermolova@mail.ru

Marina A. Zhukova — PhD in Psychology, Research Fellow, Laboratory of Translational Developmental Sciences, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3069-570X>

zhukova.marina.spb@gmail.com

Aleksander G. Ilyukhin — PhD in Psychology, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>

aexbear@gmail.com

Oksana M. Isaeva — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Organization Psychology, National Research University “Higher School of Economics”, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>

oisaeva@hse.ru

Alexey Yu. Kalugin — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-2926>

kaluginau@yandex.ru

Maria V. Karyakina — Research Associate, Moscow Research Institute of Psychiatry — the Branch of National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3313-1045>

karyakina.m@serbsky.ru

Alexandra A. Kornienko — PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Special Psychology and Rehabilitation, Psychological Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-847X>

shurevna@mail.ru

Andrej A. Kukanov — PhD in Psychology, Medical psychologist, Scientific and Practical Center of Mental Health of children and adolescents named after G.E. Sukhareva of the Department of Health of Moscow, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7507-7545>

andrej.kukanov@mail.ru

Lothar Meitner — PhD in Psychology, senior lecturer, Rheinische Fachhochschule in Cologne, International School of Management, University of Dortmund, Cologne, Germany, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8920-1890>

lothar.meitner@yahoo.com

Tatiana A. Meshkova — PhD in Psychology, Head of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6018-5006>

meshkovata@mgppu.ru

Arina M. Mishkevich — PhD in Psychology, Lecture of the Department of Developmental Psychology, Perm State University, Perm, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6666-3454>

ArinaMishkevich@ya.ru

Maria A. Odintsova — PhD in Psychology, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distant Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>

mari505@mail.ru

Tatiana A. Poskagalova — Researcher of the Interdisciplinary Center for Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>

poskagalova@gmail.com

Olga V. Rychkova — Doctor of Psychology, Professor of the Department of clinical psychology and psychotherapy, Deputy Dean for Educational and Methodological Work, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2866-2810>

rychkovao@bk.ru

Svetlana Yu. Savinova — PhD in Pedagogic, Associate Professor, Department of Organization Psychology, National Research University “Higher School of Economics”, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-6355>

ssavinova@hse.ru

Vladimir V. Selivanov — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair Of General Psychology, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8386-591X>

vvsel@list.ru

Alexander B. Shmukler — Doctor of Medicine, Deputy Research Director, Moscow Research Institute of Psychiatry — the Branch of National Medical Research Center of Psychiatry and Narcology named after V.P. Serbsky, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-9361>

shmukler.a@serbsky.ru