

# Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические  
проблемы психологии*

*Научно-практический журнал*

**№ 1 (70)**  
**январь — март**

Издается с 2006 г.

# Actual problems of psychological knowledge

*Theoretical and practical  
problems of psychology*

*Scientific and practical journal*

**No. 1 (70)**  
**January — March**

Published since 2006

Москва  
Moscow  
2025

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия

## **Свидетельство ПИ № ФС77-62463 от 27 июля 2015 г.**

*Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук*

### **Главный редактор**

**Ермолаева Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

### **Заместители главного редактора:**

**Коробейников Игорь Александрович** — доктор психологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

**Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

### **Редакционная коллегия:**

**Акопов Гарник Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»; профессор Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет»

**Акопян Любовь Суменовна** — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет»

**Андреева Алла Дамировна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»

**Вачков Игорь Викторович** — доктор психологических наук, профессор, профессор НОЧУ ВО «Московский институт психического психоанализа»

**Подольская Татьяна Афанасьевна** — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»

**Шнейдер Лидия Бернгардовна** — доктор психологических наук, профессор, профессор ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

### **Редакционный совет:**

**Аванесян Грант Михайлович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Ереванского государственного университета (Ереван, Армения)

**Берберян Ася Суменовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет», председатель Армянского отделения Профессиональной психотерапевтической лиги, руководитель Армянского отделения Международной академии психологических наук

**Дубровина Ирина Владимировна** — доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, почетный работник сферы образования Российской Федерации, лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования

**Зеер Эвальд Фридрихович** — доктор психологических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Инновации в профессиональном образовании» ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

**Цибизова Татьяна Юрьевна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»

**Учредитель:** ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

**ISSN 2073-8544**

© Московский психолого-социальный университет, 2025

© Актуальные проблемы психологического знания, 2025

© Коллектив авторов, 2025

Возрастная классификация: не маркируется

---

---

## СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА CHIEF EDITOR'S WORD



**Дорогие читатели нашего журнала, наши уважаемые авторы,  
члены редакционной коллегии и редакционного совета!**

Хочу поздравить наших прекрасных авторов и читателей с приходом весны и Международным женским днем! Тема женщины всегда связана с материнством в самом широком смысле этого прекрасного слова. Мне близка мысль о том, что наши дети начинаются с той точки, на которой остановились мы. Современной женщине нужно много постичь и многого достигнуть, чтобы передать своим детям заряд эмоционального и духовного благополучия. Чтобы достичь этого состояния, ребёнку в любом возрасте важно чувствовать себя любимым, защищённым, окружённым заботой и счастливым. По словам О. Уайлда, лучший способ сделать детей хорошими — это сделать их счастливыми. Может в этом кроется причина неудач педагогического опыта многих вполне добросовестных родителей? Любовь матери — это способность отдавать, заботиться, нести ответственность и способность многое знать о ребёнке, быть внимательной к нему. Как говорил Э. Фромм, любовь — это деятельная озабоченность, заинтересованность в жизни и благополучии того, кого мы любим. Материнская любовь безусловна по своей природе.

Мир современной женщины не замкнут только на интересах семейного круга, ей важно связать образ своего ребенка с работой и увлече-

ниями, которым посвящена ее душа. Ей недостаточно иметь душевный контакт с ребенком, она стремится к духовному единству с ним. Незаурядность современной женщины может стать условием их тесного общения и понимания. Такая мать будет интересна повзрослевшему ребенку, поскольку несет в себе тайну, которую ребенок должен разгадать. И такая мать в будущем охотнее поймет необходимость предоставления своему ребенку свободы выбора пути и права принимать ответственность за свои действия. Но и ребенок должен быть способен принять от матери эти дары, любознателен к жизни и внутреннему миру другого человека, а значит, он должен быть умным. Взрослея, ребенок хочет видеть незаурядность в своей матери.

Многие из нас, коллеги, являются преподавателями вузов, но тогда наши ученики — это тоже наши дети. И чем больше мы сможем передать им из нашего опыта, тем дальше они смогут шагнуть. Наши усилия в этом плане возможны и необходимы, они способствуют определению участи не только наших учеников, но и нас самих. Считается, что значимость пройденного человеком жизненного пути во многом определяется тем, как он продолжается после его ухода, его «вкладом» в других людей. Однако, справедливо и то, что уникальность творческого пути в науке определяется «вкладом» других людей (прежде всего, педагогов) в будущего ученого. В контексте с этими суждениями мы вновь вводим в первый номер нашего журнала рубрику «Слово молодым», где наши ученики публикуют свои теоретические и эмпирические исследования. Они ждут нашей помощи, советов и одобрения. Уважаемые коллеги, давайте вспомним наши первые шаги в науке и внимательно отнесёмся к их статьям.

Самые теплые поздравления с весенними праздниками я хочу адресовать начальнику издательского отдела МПСУ Светлане Анатольевне Сорокиной и всем сотрудникам издательства МПСУ. Спасибо вам за ваше терпенье, за помощь в работе над текстом, за креативные идеи по развитию издательского дела. Дальнейших вам успехов и интересной работы с нашими авторами!

*Главный редактор  
Марина Валерьевна Ермолаева*

---

---

# Содержание

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

|                                                                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Воробьева К. А., Костикова А. В.</i> Связь черт тёмной триады с копинг-стратегиями у людей среднего возраста в ситуации социальной напряженности ..... | 9  |
| <i>Ершова Р. В., Плотников А. Ю.</i> Факторы, влияющие на выбор стратегии цифрового поведения пользователями социальных сетей .....                       | 25 |
| <i>Коновалова Н. В.</i> Изучение склонности к трудовоголизму у молодых специалистов .....                                                                 | 42 |
| <i>Розин В. М.</i> Два смысловых плана понятия рефлексии: действия индивида и изменение общих структур .....                                              | 55 |

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

|                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Апасова Е. В.</i> Жизнестойкость призывников, начинающих прохождение службы в армии в 18–20 лет .....                                                                    | 70  |
| <i>Балина Т. Н., Конджарян А. А.</i> Особенности информационного поведения молодежи с разным уровнем склонности к экстремально-рискованному поведению .....                 | 83  |
| <i>Полякова О. Б.</i> Особенности выгорания старшеклассников и студентов: метаанализ Scopus 2024 .....                                                                      | 101 |
| <i>Полякова О. Б., Бонкало Т. И.</i> Рефлексивность учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основа эффективности профессиональной подготовки ..... | 115 |
| <i>Шахова Е. А.</i> Освоение методов целеполагания как фактор развития личной эффективности .....                                                                           | 129 |

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Кулагина И. Ю., Апасова Е. В.</i> Связь удовлетворенности школой с учебной мотивацией в начальных классах ..... | 143 |
| <i>Маркелова Т. В., Никитина И. В.</i> Психотерапевтический потенциал танцев фламенко .....                        | 153 |
| <i>Маркелова Т. В., Шахина А. С.</i> Возрастные особенности эмоциональной сферы слепых и слабовидящих людей .....  | 166 |

## СЛОВО МОЛОДЫМ

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Болдырева Э. А.</i> Изучение восприятия будущего у студентов, сменивших траекторию профессионального пути.....                                                     | 181 |
| <i>Гладышева А. А.</i> Внешние факторы формирования психологического благополучия человека.....                                                                       | 196 |
| <i>Григорьянц С. Р.</i> К проблеме особенностей познавательной деятельности детей с задержкой психоречевого развития и умственной отсталостью.....                    | 206 |
| <i>Касимова Е. Н.</i> Внутренняя позиция студентов музыкального вуза при преодолении кризиса профессионального становления во время обучения.....                     | 214 |
| <i>Качевская Е. Н.</i> Исследование источников стресса и способов совладания с ним лиц пожилого и старческого возраста с синдромом старческой астении.....            | 222 |
| <i>Комков А. Е.</i> Роль психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в процессе обучения в вузе в достижении профессиональной идентичности..... | 243 |
| <i>Леушина А. В.</i> Эффективность программы развития эмоционального интеллекта в становлении жизнестойкости старшеклассников.....                                    | 255 |
| <i>Мерикова М. А.</i> Особенности возрастных изменений имплицитных целей обучения у подростков при онлайн- и офлайн-обучении.....                                     | 272 |
| <i>Плиев Т. Г.</i> Проблема эмоционального выгорания в сфере межличностных отношений вне трудового контекста.....                                                     | 288 |
| <i>Ярославцева Н. И.</i> Роль отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи.....                                                | 299 |

## ПАМЯТИ СОВЕТСКОГО и РОССИЙСКОГО УЧЕНОГО

|                                                                                                                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Семенов И. Н.</i> Развитие когнитивно-деятельностного познания одаренности и системогенеза профессиональных способностей в российской психологии. Памяти Владимира Дмитриевича Шадрикова (18.11.1939–14.01.2025)..... | 324        |
| <b>Информация об авторах .....</b>                                                                                                                                                                                       | <b>352</b> |
| <b>Правила оформления статей .....</b>                                                                                                                                                                                   | <b>360</b> |

---

---

# Contents

## GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

|                                                                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Vorobyeva K. A., Kostikova A. V.</i> The Relationship of Dark Triad Traits with Coping Strategies in Middle-aged People in a Situation of Social Tension..... | 9  |
| <i>Ershova R. V., Plotnikov A. Y.</i> Factors Influencing the Choice of Digital Behavior Strategy by Users of Social Networks .....                              | 25 |
| <i>Konovalova N. V.</i> Study of Young Specialists' Proclivity toward Workaholism .....                                                                          | 42 |
| <i>Rozin V. M.</i> Two Semantic Levels of the Concept of Reflection: Individual Actions and Changes in General Structures .....                                  | 55 |

## EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

|                                                                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Apasova E. V.</i> The Hardiness of Recruits who Begin Military Service at the Age of 18–20.....                                                                                 | 70  |
| <i>Balina T. N., Konjaryan A. A.</i> Features of Information Behavior of Young People with Different Levels of Predisposition to Extreme Risky Behavior .....                      | 83  |
| <i>Polyakova O. B.</i> Burnout Characteristics of High School and College Students: a Meta-analysis Scopus 2024 .....                                                              | 101 |
| <i>Polyakova O. B., Bonkalo T. I.</i> Reflexivity of the Educational and Professional Orientation of Student Youth as a Basis for the Effectiveness of Professional Training ..... | 115 |
| <i>Shakhova E. A.</i> Goal Setting Skills Development as the Factor of Enhancing the Personal Efficiency .....                                                                     | 129 |

## AGE PSYCHOLOGY

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Kulagina I. Yu., Apasova E. V.</i> The Correlation between School Satisfaction and Learning Motivation in Elementary Grades..... | 143 |
| <i>Markelova T. V., Nikitina I. V.</i> Psychotherapy Potential of Flamenco Dances.....                                              | 153 |
| <i>Markelova T. V., Shakhina A. S.</i> Age-related Features of the Emotional Sphere of Blind and Visually Impaired People.....      | 166 |

## WORD TO THE YOUNG

|                                                                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Boldyreva E. A.</i> The Study of Perception of the Future<br>by Students who Have Changed Professional Trajectory.....                                                                     | 181 |
| <i>Gladysheva A. A.</i> External Factors in the Formation<br>of Human Psychological Well-being .....                                                                                          | 196 |
| <i>Grigorianc S. R.</i> On the Problem of the Peculiarities<br>of Children with Delayed Mental-speech Development<br>and Mental Retardation Cognitive Activity.....                           | 206 |
| <i>Kasimova E. N.</i> The Influence of the Internal Position<br>of Music University Students on Overcoming the Crisis<br>of Professional Development .....                                    | 214 |
| <i>Kachevskaya E. N.</i> Study of Sources of Stress and Ways<br>of Coping with it for Elderly and Senile People with Senile<br>Asthenia Syndrome .....                                        | 222 |
| <i>Komkov A. E.</i> The Role of Psychological and Pedagogical<br>Support for Students with Disabilities in the Process of Studying<br>at a University in Achieving Professional Identity..... | 243 |
| <i>Leushina A. V.</i> Effectiveness of an Emotional Intelligence<br>Development Program in Building Resilience in High<br>School Students.....                                                | 255 |
| <i>Merikova M. A.</i> Features of Age-related Changes in Implicit<br>Goals of Adolescent Learning in Online and Offline Learning.....                                                         | 272 |
| <i>Pliev T. G.</i> The Problem of Emotional Burnout in the Field<br>of Interpersonal Relationships outside the Work Context .....                                                             | 288 |
| <i>Yaroslavtseva N. I.</i> The Role of Fatherhood in the Psychosocial<br>Evolution of Male Personality in the Context<br>of the Modern Family .....                                           | 299 |

## IN MEMORY OF THE SOVIET and RUSSIAN SCIENTIST

|                                                                                                                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Semenov I. N.</i> The Development of Cognitive-activity Cognition<br>of Giftedness and the Systemogenesis of Professional Abilities<br>in Russian Psychology. In Memory of Vladimir Dmitrievich<br>Shadrikov (18.11.1939–14.01.2025)..... | 324 |
| <b>Authors</b> .....                                                                                                                                                                                                                         | 356 |
| <b>Articles execution rules</b> .....                                                                                                                                                                                                        | 360 |



---

---

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_9

EDN: WPIOGA

***К. А. Воробьева***

доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «РГГУ». ORCID: 0000-0002-9244-9336

***А. В. Костикова***

магистр психологии кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «РГГУ». ORCID: 0009-0001-9901-8782

## **Связь черт тёмной триады с копинг-стратегиями у людей среднего возраста в ситуации социальной напряженности**

***К. А. Vorobyeva***

Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology of the Vygotsky Institute of Psychology of the RSUH. ORCID: 0000-0001-9348-7804

***A. V. Kostikova***

Master of Psychology of the Department of Personality Psychology of the Vygotsky Institute of Psychology of the RSUH. ORCID: 0009-0001-9901-8782

## **The Relationship of Dark Triad Traits with Coping Strategies in Middle-aged People in a Situation of Social Tension**

В статье рассматриваются и описываются различные копинг-стратегии и их связь с чертами темной триады как симптомокомплекса трех черт макиавеллизма, нарциссизма и психопатии, который представляется одной из наиболее актуальных исследуемых проблем в последнее время. Однако в социально-психологическом контексте данный феномен исследован недостаточно, особенно в ситуации социальной и геополитической напряженности.

литической напряженности. Изучение связи темной триады и копинг-стратегий важно для понимания индивидуальных особенностей личности и ее поведения в стрессовых ситуациях. В статье представлено исследование, проведенное на выборке мужчин и женщин разного возраста. Установлено, что люди с разной выраженностью черт темной триады в ситуации психологического стресса и неопределённости прибегают к разным копинг-стратегиям. Результаты нашего эмпирического анализа показали, что и мужчины, и женщины склонны прибегать к социальному отвлечению, обращаться за помощью и поддержкой других людей для разрешения затруднительных ситуаций, склонны к реализации социально значимой деятельности и активизации коммуникативной активности. У мужчин такие поведенческие проявления связаны с психопатией, а у женщин — с нарциссизмом. В данном исследовании подчеркивается необходимость развития толерантности к неопределенности для эффективного преодоления стрессовых ситуаций и жизненных трудностей.

**Ключевые слова:** темная триада, психопатия, нарциссизм, макиавеллизм, толерантность к неопределенности, копинг-стратегии, психологический стресс, личность в ситуации неопределенности.

Современная культура и геополитическая ситуация в мире сегодня в значительной степени способствуют развитию черт личности, получивших название «темная триада», вызывающих исследовательский интерес в контексте современных социальных и экономических изменений, происходящих в нашей стране и в мире в целом, так же как тема адаптационных возможностей личности и механизмов переживания ею психологического стресса. В то же время вопрос о наличии устойчивой связи возраста и копинг-стратегий остается открытым, равно как и вопрос о связи черт темной триады с возрастом.

В условиях невероятно быстро меняющихся социальных условий, стремительного технического прогресса, политической напряженности и нестабильной экономики сохранение психического здоровья человека становится особенно актуальным. Современные исследования указывают на то, что лица с выраженными чертами темной триады склонны использовать менее эффективные стратегии совладания, что связано с увеличением уровня стресса в момент принятия решения [1; 8]. Толерантность к неопределенности также имеет отношение к реакции человека на стрессовые ситуации, которая играет ключевую роль в том, как личность справляется со стрессом и адаптируется к постоянно меняющимся условиям социальной жизни и деятельности или стремится к избеганию и изоляции [2].

Исследователи Д. Полхус и К. Уильямс пришли к заключению о существовании группы свойственных всем людям характеристик, названной «темной триадой» личности, включающей в себя макиавеллизм и неклинические психопатию и нарциссизм [21].

Основные теоретические положения и актуальные исследования последних лет показывают, что высокий уровень стресса связан с обо-

стрением проявления черт темной триады во взаимодействии с окружающими, что может приводить к конфликтам и расстройствам личности [13; 23]. Так, в отношении нарциссизма и психопатии отечественными исследователями установлена связь с принятием решений в ситуации неопределенности и агрессии [17], незначительное снижение показателей нарциссизма и его рост в старости [6].

В ситуации высокого уровня стресса и психоэмоционального напряжения у людей с неклинической психопатией обнаружена связь с реактивной и проактивной агрессией [19]. В случае если помимо психопатии у человека выражен макиавеллизм, то существует возможность прогнозирования проявления насилия по отношению к окружающим [22]. Проактивная и реактивная агрессия, согласно Кристоферу Барлетту, имеет прямую связь с макиавеллизмом [19].

Некоторыми исследователями отмечалось, что у нарциссов наблюдается динамическое отношение к неопределенности [7]. Важную и стабилизирующую роль в этом процессе играет мировосприятие человека. Столкновение с неопределенностью при наличии значительных показателей нарциссизма приводило к попытке контроля ситуации неопределенности [5; 9]. При этом толерантность или интолерантность к неопределенности отдельного человека связана с принятием решений и тем, к каким копинг-стратегиям он будет прибегать для совладания с неопределенностью и стрессом.

Так, Ю. В. Красавцева и Т. В. Корнилова приходят к выводу, что нарциссизм имеет положительную корреляцию как с толерантностью к неопределенности, так и с межличностной интолерантностью. Кроме того, установлена достоверная связь между нарциссизмом и толерантностью к неопределенности, а также между психопатией и интолерантностью к неопределенности [9; 10].

Для психопатов характерны импульсивные проявления тревоги, что негативно влияет на их возможности сосредоточиться на ситуации и эффективно взаимодействовать с обществом в периоды стресса. Также излишняя активность, связанная с проявлениями физического уровня тревоги, будет оказывать влияние на поведение [20].

Как отмечают О. А. Савицкая и Д. Е. Мерзляков, для макиавеллистов характерно переживать тревогу, связанную с социальным взаимодействием, поскольку для достижения своих целей им необходимо производить некоторое значимое впечатление. Тревога же не позволяет адекватно оценить эмоциональные состояния других людей, что ведет к неудачному результату и неконструктивной коммуникации [13].

Результаты эмпирических исследований отечественных и западных специалистов показывают, что психологические ресурсы и характери-

стики личности играют ключевую роль в выборе копинг-стратегий в стрессовых ситуациях [11; 19]. Эффективность совладания зависит от гибкости применения и уровня развития копинг-ресурсов личности, что подчеркивает важность дальнейших исследований в этом направлении. Так, Р. МакКрей установил, что частота применения копинг-стратегии в стрессовой ситуации прямо связана с эффективностью ее решения и обратно с субъективным стрессом, однако уровень стресса не зависит от степени разнообразия копинг-стратегий [23].

Существуют взаимосвязи между личностными чертами «темной триады» и способами совладания, а также получены результаты об изменении с возрастом репертуара стратегий [8]. Наиболее продуктивное копинг-поведение наблюдаются исследователями в ранней и средней взрослости, что подчеркивает важность дальнейшего изучения связи личностных характеристик и копинг-стратегий в период средней взрослости [3]. Наличие достоверных связей шкал темной триады с копинг-стратегиями исследовалось Т. Х. Невструевой, В. С. Почевой и Е. М. Суловым [11].

Э. Эриксон и К. Юнг полагают, что стиль совладания совершенствуется в процессе развития личности с течением ее жизни. Рост адаптивности респондентов с увеличением их возраста подтверждают и М. J. Petrosky и J. C. Birkimer, исследовавшие группу людей 17–42 лет, так в более зрелом возрасте замечена склонность к решению задач [21].

Связь копинг-стратегий, ориентированных на решение проблем и их избегание, исследовали Richaud de Minzi и C. Sacchi. Анализ результатов респондентов двух групп 20–24 и 40–45 лет выявил, что старшая группа чаще использовала способ конструктивной оценки и разрешения проблемы, а более молодая группа прибегала к ее избеганию, что подтверждается недавним исследованием О. Р. Саетгареевой [14]. В нашей работе мы придерживаемся данного Т. Л. Крюковой определения копинг-поведения и позиции Р. Лазаруса и С. Фолкмана, а также Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Н. И. Осина о типах реагирования на ситуацию стресса [15; 16].

Значительный интерес ученых вызывают половые различия [21; 22]. Результаты исследований Т. А. Поповой и В. А. Затонского, а также А. В. Волковой и И. В. Михайловой показали, что женщины чаще применяют эмоционально ориентированные стратегии, тогда как мужчины более склонны к стратегиям избегания [12].

Изучение теоретических и эмпирических исследований, связанных с переживанием ситуации неопределенности, показало, что этот феномен становится ключевой темой в психологии личности, особенно в периоде средней взрослости, когда люди сталкиваются с различными кризисами. Её изучением в этой связи занимались К. Роджерс, Э. Эриксон, А. Г. Ас-

молов, С. Мадди, Т. В. Корнилова [20]. С. Баднер в 1962 году продолжил исследование введенной в психологическое поле в 1949 году Э. Френкель-Брунsvик толерантности к неопределенности, которая представляет собой важный аспект личности, влияющий на выбор копинг-стратегии и принятие решений в условиях неопределенности [23]. К. Дюркгейм и Д. Фостер сложили мнение, что толерантность к неопределенности не является личностной чертой [4].

К значимым результатам коллег можно отнести результаты о наличии связи копинг-стратегий и росте интолерантности к неопределенности при отсутствии ресурсов [18].

Анализ негативных характеристик личности, к которым относится темная триада, позволяет лучше интерпретировать и в какой-то степени прогнозировать социально значимое поведение человека. Результаты исследований позволяют получить представление о распространённости черт темной триады и о специфике их связей в условиях социальной напряженности, что дает основания для разработки системы мер снижения рисков, связанных с эффектом темной триады. Изучение темной триады и копинг-стратегий важно для понимания индивидуальных особенностей личности и ее поведения в стрессовых ситуациях. Этим положением и обусловлена цель нашего исследования, которая заключалась в изучении связи черт темной триады с копинг-стратегиями, психологическим стрессом и толерантностью к неопределенности у людей среднего возраста. В качестве объекта исследования были обозначены черты темной триады, а в качестве предмета — связь черт темной триады с копинг-стратегиями у людей среднего возраста.

*Выборка исследования.* Эмпирическая база исследования — 66 респондентов: 33 мужчины и 33 женщины. Возрастной диапазон для выбора респондентов определен возрастной периодизацией жизненного цикла человека в соответствии со схемой развития, разработанной Б. Г. Ананьевым, и представляет среднюю зрелость 21–60 лет, включает оба периода: 1-й период — 61,6 % (37 человек), 2-й период — 38,34 % (29 человек), место жительства респондентов — Москва (62,1 %, 41 человек) и другие города (37,9 %, 25 человек). Сбор данных проведен с помощью Google Forms.

### **Методики исследования**

1. Короткий опросник Тёмной триады (SD3) (Jones, Paulhus, 2014 г., в адаптации М. С. Егоровой, М. А. Ситниковой, О. В. Паршиковой, 2015 г.).

2. Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д. Ф. Эндлер, Д. А. Джеймс, М. И. Паркер, 1990 г., адаптирован Т. А. Крюковой, 2001 г.).

3. Шкала толерантности к неопределённости МакЛейна (1993 г., в модификации Е. Н. Осина, 2004 г.).

4. Шкала психологического стресса (PSM-25) (Лемур Тесье Филлион, 1991 г., в адаптации Н. Е. Водопьяновой, 2009 г.).

**Теоретическая гипотеза** исследования основана на предположении, что люди с разной выраженностью тёмных черт личности в ситуации стресса и неопределённости прибегают к разным копинг-стратегиям.

Для изучения данного предположения нами были выдвинуты следующие **эмпирические гипотезы**.

1. Существует отрицательная связь психопатии и копинг-стратегии, ориентированной на избегание (включая субшкалы социального отвлечения и отвлечения), а также положительная связь с толерантностью к неопределённости.

2. Существует положительная связь нарциссизма и копинг-стратегий, ориентированных на эмоции и избегание, а также отрицательная связь с толерантностью к неопределённости у респондентов первого периода среднего возраста, а у респондентов второго периода среднего возраста положительная связь нарциссизма с копинг-стратегиями, ориентированными на эмоции и решения, и отрицательная связь с толерантностью к неопределённости.

3. Существует отрицательная связь копинг-стратегий, ориентированных на избегание (включая субшкалы отвлечения и социального отвлечения), с чертами темной триады: у респондентов женского пола — с нарциссизмом, у мужчин — с психопатией.

4. Существует отрицательная связь эмоционально ориентированной копинг-стратегии с толерантностью к неопределённости и положительная связь с психологическим стрессом.

5. Существует положительная связь показателей психического напряжения с нарциссизмом и психопатией, копинг-стратегиями, ориентированными на эмоции и избегание (включая субшкалы социального отвлечения и отвлечения), а с макиавеллизмом и копинг-стратегиями, ориентированными на решение, — отрицательная связь.

Нами был проведен корреляционный анализ связей внутри всей выборки, в группах по месту проживания, «показателю психической напряженности», а также по полу и по периодам взрослости. Проведены корреляционный и сравнительный анализы, применена поправка Бонферрони.

### **Обсуждение результатов эмпирического исследования**

Являющийся чертой темной триады макиавеллизм не нашел отражения среди корреляционных связей с показателями методик.

Можно предположить, что респонденты, принявшие участие в данном исследовании, обладают более адаптивными стратегиями поведения, снижающими проявление этой черты, либо на них воздействуют иные социальные факторы, связанные с культурой или социальным окружением.

Неклиническая психопатия показала отрицательную связь исключительно с «субшкалой отвлечения» у мужчин из группы респондентов с низким показателем психической напряженности ( $r = -,637^{**}$ ;  $p = 0,003$ ), а у женщин из той же группы обнаружена отрицательная связь с «нарциссизмом» ( $r = -,680^{**}$ ;  $p = 0,002$ ). Следовательно, оба пола склонны прибегать к социальному отвлечению, обращаться за помощью к другим людям для решения затруднительной ситуации, например активизируя общение с ними или реализуя социально полезную деятельность. Интересно, что у мужчин такое поведение связано с психопатией, а у женщин с нарциссизмом.

У женщин выявлена прямая связь копинг-стратегий, ориентированных на избегание, с показателями шкал методики толерантности к неопределенности: «отношением к новизне» ( $r = ,816^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «отношением к сложным задачам» ( $r = ,733^{**}$ ;  $p = 0,001$ ), «предпочитанием неопределенности» ( $r = ,688^{**}$ ;  $p = 0,002$ ). Так, у женщин с низким показателем психологического стресса имеется тенденция к изоляции, уклонению от общения с окружающими, избеганию общественной деятельности, отказу от действий, направленных на разрешение проблемы, а также поиску отвлеченного занятия, не связанного с конкретной проблемной ситуацией. Эта тенденция проявляется чаще, если женщина открыта к переменам и ситуация неопределенности ведет к ее развитию (высокие значения «отношения к новизне»); обладает ресурсами и «готовностью» решать трудные ситуации; принимает непредсказуемость жизни; творчески решает задачи и не склонна к стереотипизации (положительные показатели «отношения к сложным задачам»); получает удовольствие от быстрой смены ситуации и событий (склонна к «предпочитанию неопределенности»).

Отрицательная связь эмоциональной копинг-стратегии со значениями шкал «отношение к сложным задачам» ( $r = -,786^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «отношение к неопределенным ситуациям» ( $r = -,844^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «предпочитание неопределенности» ( $r = -,785^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «толерантность к неопределенности» ( $r = -,816^{**}$ ;  $p = 0,000$ ) — среди женщин с низким показателем психологического стресса. Полученные результаты позволяют нам заключить, что такие женщины в кризисной ситуации склонны погружаться в отрицательные эмоции и переживания — от замирания до самообвинения и злости. Предпринимаемые ими действия обычно на-



правлены на снятие психоэмоционального напряжения, эмоциональное отреагирование, но не на разрешение проблемы. Корреляционные связи в группах с низким и средним показателем психической напряженности подтверждают, что эмоциональные копинг-стратегии имеют отрицательную связь со шкалами: «отношение к сложным задачам» ( $r = -,541^{**}$ ;  $p = 0,001$ ), «отношение к неопределенным ситуациям» ( $r = -,535^{**}$ ;  $p = 0,001$ ), «толерантность к неопределенности» ( $r = -,580^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «общий балл» ( $r = -,530^{**}$ ;  $p = 0,001$ ).

Корреляционный анализ показателей по всей выборке показал наличие прямой связи неклинического нарциссизма с «показателем психической напряженности» ( $r = ,412^{**}$ ;  $p = 0,001$ ). Так, чем выше психологический стресс, тем ярче проявляются у личности имеющиеся черты нарцисса. Стресс может усиливать эгоцентричное поведение, стремление к контролю, удовлетворению потребности личности в признании со стороны окружающих. В стрессовых условиях нарциссические черты (высокое чувство собственной важности и недостаток эмпатии) могут стать более заметными, так как личность пытается справиться с одновременно развивающимися внутренними и внешними конфликтами.

Это заключение подтверждает проведенный нами сравнительный анализ, показавший, что у респондентов с низким показателем психической напряженности значения нарциссизма ниже, а у респондентов со средним показателем напряженности выше ( $N = 11,75$ ;  $p = 0,004$ ). Значения «нарциссизма» выше у респондентов из Москвы, чем у респондентов, проживающих в других городах ( $U = 679,00$ ;  $Z = 75,32$ ;  $p = 0,027$ ).

Кроме того, результаты анализа данных по всей выборке выявили наличие прямой связи между нарциссизмом и эмоциональными копинг-стратегиями ( $r = ,406^{**}$ ;  $p = 0,001$ ), что характерно и для первого периода средней взрослости ( $r = ,545^{**}$ ;  $p = 0,000$ ). Полагаем, что люди в возрасте от 21 до 35 лет реагируют обострением нарциссизма при повышении уровня психологического стресса и эмоционально реагируют на ситуацию, что часто не способствует ее решению силами самого человека.

Нарциссизм также обратно связан с толерантностью к неопределенности («предпочитание неопределенности» ( $r = -,371^{**}$ ;  $p = 0,002$ )) по всей выборке: при ярко выраженном нарциссизме человек избегает перемен и видит в них угрозу (низкие значения «отношения к новизне»), испытывает психоэмоциональное напряжение и неспособность приспособиться в ситуациях с высокой степенью неопределенности, стараясь организовать жизнь более предсказуемыми способами (низкие значения «отношения к сложным задачам»). Человек, испытывающий психологи-



ческий стресс, склонен поспешно реагировать на ситуацию для скорейшего ее разрешения, избегать неопределенных ситуаций (низкие значения «толерантности к неопределенности»). В первом периоде средней взрослости мы наблюдаем схожие результаты («отношение к неопределенным ситуациям» ( $r = -,473^{**}$ ;  $p = 0,003$ ), «предпочитание неопределенности» ( $r = -,510^{**}$ ;  $p = 0,001$ )), однако в возрасте 36–60 лет таких проявлений не наблюдается.

По всей выборке продемонстрирована прямая связь эмоциональных копинг-стратегий с нарциссизмом ( $r = ,406^{**}$ ;  $p = 0,001$ ), шкалой «психологического стресса» ( $r = ,412^{**}$ ;  $p = 0,001$ ) и отрицательная связь со всеми шкалами: «отношением к новизне» ( $r = -,469^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «отношением к сложным задачам» ( $r = -,516^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «отношением к неопределенным ситуациям» ( $r = -,518^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «предпочитанием неопределенности» ( $r = -,451^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «толерантностью к неопределенности» ( $r = -,564^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «общим баллом» ( $r = -,551^{**}$ ;  $p = 0,000$ ). Личность с высокой выраженностью черт нарциссизма, находящаяся в ситуации стресса и плохо переносящая ситуацию неопределенности, скорее будет реагировать на стрессовую ситуацию эмоционально-аффективными проявлениями, а не конструктивной оценкой случившегося и решением возникшей проблемы.

Обе возрастные группы показали наличие положительной корреляции с показателем психической напряженности (1-й период —  $r = ,644^{**}$ ;  $p = 0,000$ ; 2-й период —  $r = ,583^{**}$ ;  $p = 0,001$ ), отрицательную связь с «отношением к неопределенным ситуациям» (1-й период —  $r = -,473^{**}$ ;  $p = 0,003$ ; 2-й период —  $r = -,620^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «толерантностью к неопределенности» (1-й период —  $r = -,485^{**}$ ;  $p = 0,002$ ; 2-й период —  $r = -,691^{**}$ ;  $p = 0,000$ ), «общим баллом» (1-й период —  $r = -,532^{**}$ ;  $p = 0,001$ ; 2-й период —  $r = -,601^{**}$ ;  $p = 0,001$ ), что отражено на рисунке 1.

Анализ сравнений позволил сделать выводы о том, что в группе респондентов с низким показателем психической напряженности показатели эмоциональной копинг-стратегии ( $N = 22,77$ ;  $p = 0,000$ ) ниже, чем у респондентов со средним уровнем психической напряженности, а также они выше у респондентов, проживающих в Москве ( $U = 667,00$ ;  $Z = 75,54$ ;  $p = 0,041$ ).

У мужчин ( $U = 284,00$ ;  $Z = -2,34$ ;  $p = 0,019$ ) копинг-стратегии, ориентированные на когнитивную оценку и разрешение проблемной ситуации выше, чем у женщин (внутри группы «низкий» показатель психического напряжения), выше у респондентов, проживающих в городе Москве ( $U = 310,00$ ;  $Z = 75,51$ ;  $p = 0,007$ ). Однако в ходе корреляционного анализа значимых связей с этим видом копинг-стратегии обнаружено не было.

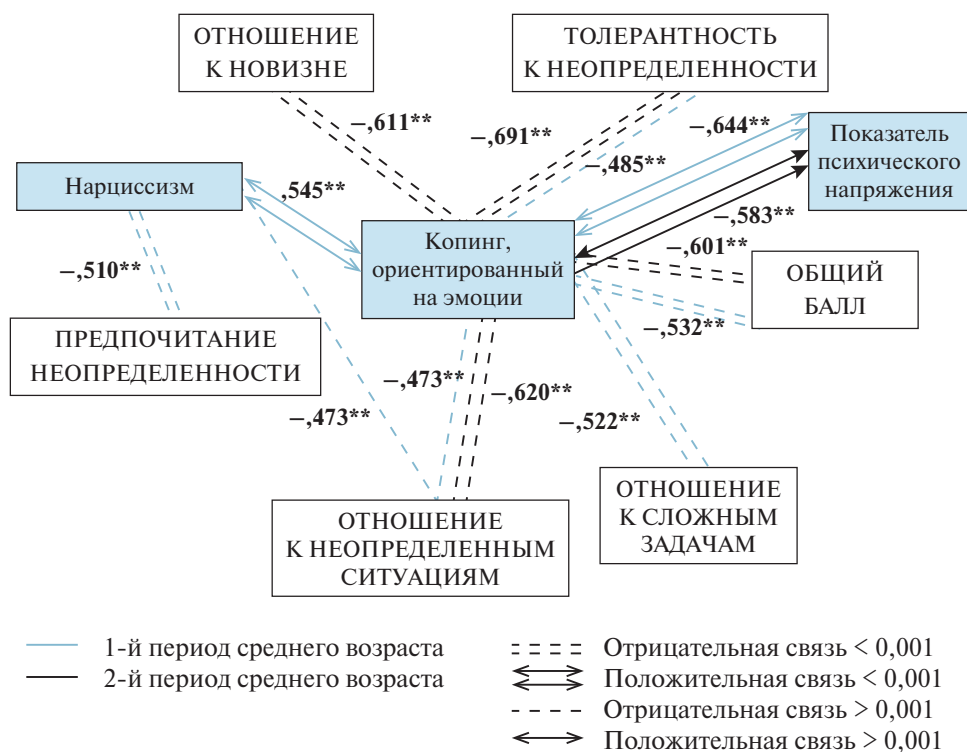


**Рис. 1. Корреляционная плеяда по показателям первого и второго периодов средней взрослости по критерию ранговой корреляции Спирмена (Spearman rank R)**

## Выводы

Результаты нашего эмпирического исследования связи черт тёмной триады с копинг-стратегиями, психологическим стрессом и толерантностью к неопределённости у людей среднего возраста дают основание для следующих выводов:

1. Неклиническая психопатия отрицательно связана с копинг-стратегиями, ориентированными на избегание, а именно с «субшкалой отвлечения». Подтверждена положительная связь копинг-стратегии избегания с толерантностью к неопределённости, в частности с «отношением к новизне», «отношением к сложным задачам» и «предпочитанием неопределённости». Гипотеза № 1 подтверждена.

2. В первом периоде средней взрослости неклинический нарциссизм положительно связан с эмоциональными копинг-стратегиями. Также существует отрицательная связь с толерантностью к неопределённости — «отношением к неопределённым ситуациям» и «предпочитанием

неопределенности». Связь с копинг-стратегиями, ориентированными на избегание, не обнаружена. Во втором периоде средней взрослости не обнаружены связи нарциссизма с эмоциональными копинг-стратегиями и разрешением проблемной ситуации, равно как и связь с толерантностью к неопределенности. Гипотеза № 2 подтверждена частично.

3. Копинг-стратегии, ориентированные на избегание неудачи, а именно субшкала «отвлечения», отрицательно связаны с неклиническим нарциссизмом у женщин и с неклинической психопатией у мужчин. Гипотеза № 3 подтверждена.

4. Эмоциональные копинг-стратегии отрицательно связаны с толерантностью к неопределенности — «отношением к новизне», «отношением к сложным задачам», «отношением к неопределенным ситуациям», «предпочитанием неопределенности», «толерантностью к неопределенности», «общим баллом» — и положительно связаны с показателем психического напряжения. Гипотеза № 4 подтверждена.

5. Показатель психического напряжения положительно связан с неклинической психопатией и нарциссизмом, с эмоциональными копинг-стратегиями. Связи психического напряжения с макиавеллизмом и копинг-стратегией, ориентированной на разрешение проблемной ситуации, не обнаружены. Гипотеза № 5 подтверждена частично.

Таким образом, подтверждается наша теоретическая гипотеза о том, что люди среднего возраста с разной выраженностью тёмных черт личности, оказывающиеся в ситуации сильного стресса и неопределённости, прибегают к разным копинг-стратегиям.

## **Заключение**

Нами был проведен теоретический анализ и эмпирическое исследование связи черт темной триады: неклинического нарциссизма, психопатии и макиавеллизма — с копинг-стратегиями, психологическим стрессом и толерантностью к неопределенности в разные периоды средней взрослости. Разрозненные теоретические и эмпирические исследования, посвященные связи психологического стресса, темной триады, копинг-стратегий в ситуации неопределенности, мы попытались объединить в данном пилотажном исследовании, проведенном на отечественной выборке людей среднего возраста в непростой геополитической напряженности.

Черты темной триады связаны с различными адаптивными и неадаптивными копинг-стратегиями, что подтверждается результатами исследования. Также обнаружена связь с уровнем психической напряженности, а также выраженностью толерантности к неопределенности, с которыми на постоянной основе сталкивается любой современный человек.

Мы выявили, какой вклад вносят в вариативность копинг-стратегий выраженность неклинических нарциссизма и психопатии при переживании психологического стресса и неопределенности такие социально-демографические факторы, как пол, возраст и место проживания: отмечены в категориях «город проживания», «показатель психической напряженности», «пол — среди групп показателя психической напряженности».

Выявлены связи, характерные для средней взрослости, проявившиеся только в периоды средней взрослости, у мужчин и женщин.

Наиболее значимыми связями среди черт темной триады обладает нарциссизм, обнаруживающий наибольшее количество связей среди разных групп. Отсутствуют связи с макиавеллизмом, а психопатия связана с избеганием неудачи, только у мужчин и респондентов с низким психологическим стрессом.

Доказано, что люди с разной выраженностью тёмных черт личности в ситуации стресса и неопределённости прибегают к разным копинг-стратегиям.

Установлено, что эмоциональные копинг-стратегии наиболее выражены среди всех респондентов — так, на всей выборке обнаружена прямая связь с нарциссизмом, шкалой «психологического стресса» и отрицательная связь со всеми шкалами методики «толерантности к неопределенности».

Копинг-стратегии, направленные на конструктивную оценку и разрешение проблемной ситуации, по результатам сравнительного анализа, выше у мужчин, чем у женщин (внутри группы с низким показателем психического напряжения), выше у респондентов, проживающих в городе Москве, однако значимых связей с тёмной триадой обнаружено не было.

Особый интерес представляет нарциссизм. Нами обнаружена прямая связь нарциссизма с «показателем психической напряженности», большинством шкал «толерантности к неопределенности», эмоциональными копинг-стратегиями, последние в первом периоде средней взрослости.

Результаты нашего эмпирического анализа показали, что и мужчины, и женщины склонны прибегать к социальному отвлечению, использовать помощь и поддержку других людей для разрешения затруднительной ситуации, выполняя социально значимую деятельность или активизируя коммуникативную активность. У мужчин такие поведенческие проявления связаны с психопатией, а у женщин — с нарциссизмом.

Результаты нашего исследования вносят определенный вклад в изучение и всестороннее понимание психологических особенностей, связанных с темной триадой, а также их связей с переживанием ситуации неопределенности и психологическим стрессом. Результаты имеют определенное теоретическое и практическое значение для дальнейшего

изучения совладающего поведения мужчин и женщин в разные периоды средней взрослости в ситуации геополитической напряженности. В нашем исследовании подчеркивается необходимость развития толерантности к неопределенности для эффективного преодоления стрессовых ситуаций и жизненных трудностей.

The article examines and describes various coping strategies and their relationship to the traits of the dark triad, as a symptom complex of three traits of Machiavellianism, narcissism and psychopathy, which seems to be one of the most pressing studied problems in recent times. However, this phenomenon has not been sufficiently studied in the socio-psychological context, especially in a situation of social and geopolitical tension. Studying the relationship between the dark triad and coping strategies is important for understanding individual personality traits and behavior in stressful situations. The article presents a study conducted on a sample of men and women of different ages. It has been established that people with varying degrees of dark triad traits resort to different coping strategies in situations of psychological stress and uncertainty. The results of our empirical analysis have shown that both men and women tend to resort to social distraction, seek help and support from others to resolve difficult situations, and are inclined to implement socially significant activities and enhance communication. In men, such behavioral manifestations are associated with psychopathy, and in women — with narcissism. This study highlights the need to develop tolerance to uncertainty in order to effectively overcome stressful situations and life difficulties.

**Keywords:** dark triad, psychopathy, narcissism, Machiavellianism, tolerance to uncertainty, coping strategies, psychological stress, personality in a situation of uncertainty.

### Список литературы

1. Андреева С. В. Взаимосвязь личностных черт Большой пятерки и Темной триады с отношением к неопределенности у студентов / С. В. Андреева, И. В. Иванова // Матер. 68-й науч.-практ. конф. преподавателей и студентов : в 2 ч. (Благовещенск, 26 апреля 2018 г.). — Благовещенск : Благовещенский гос. пед. ун-т, 2018. — Ч. I. — С. 58–62. — EDN: YWLJAT

*Andreeva S. V. Vzaimosvyaz' lichnostnykh chert Bol'shoi pyaterki i Temnoi triady s otnosheniem k neopredelennosti u studentov / S. V. Andreeva, I. V. Ivanova // Mater. 68-i nauch.-prakt. konf. prepodavatelei i studentov : v 2 ch. (Blagoveshchensk, 26 aprelya 2018 g.). — Blagoveshchensk : Blagoveshchenskii gos. ped. un-t, 2018. — Ch. I. — S. 58–62. — EDN: YWLJAT*

2. Асмолов А. Г. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. — Москва : ЯСК, 2018. — 546 с.

*Asmolov A. G. Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen / pod obshch. red. A. Asmolova. — Moskva : YaSK, 2018. — 546 s.*

3. Воробьева К. А. Копинг-стратегии у специалистов педагогических профессий в ситуации неопределенности в постковидном транзитивном обществе / К. А. Воробьева, В. В. Сафронов // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 3 (83). — С. 92–102.

*Vorob'eva K. A. Koping-strategii u spetsialistov pedagogicheskikh professii v situatsii neopredelennosti v postkovidnom tranzitivnom obshchestve / K. A. Vorob'eva, V. V. Safronov // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2021. — № 3 (83). — S. 92–102.*

4. Гонтарь Е. М. Адаптация методики толерантности к неопределенности МАТ-50: анализ надежности / Е. М. Гонтарь, М. В. Злобина // Reflexio. — 2020. — Т. 13, № 1. — С. 60–74. — DOI: 10.25205/2658-4506-2020-13-1-60-74; 1996. — Vol. 11, no. 3. — P. 625–632.

Goptar' E. M. Adaptatsiya metodiki tolerantnosti k neopredelennosti MAT-50: analiz nadezhnosti / E. M. Goptar', M. V. Zlobina // Reflexio. — 2020. — Т. 13, № 1. — С. 60–74. — DOI: 10.25205/2658-4506-2020-13-1-60-74; 1996. — Vol. 11, no. 3. — P. 625–632.

5. Долгова В. И. Исследование взаимосвязи толерантности к неопределенности и копинг-стратегий у студентов факультета психологии / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева, П. М. Маслова // Вестник Южно-Уральского гос. гум.-пед. ун-та. — 2022. — № 6 (172). — С. 260–291. — DOI: 10.25588/6993.2022.48.13.013

Dolgova V. I. Issledovanie vzaimosvyazi tolerantnosti k neopredelennosti i koping-strategii u studentov fakul'teta psikhologii / V. I. Dolgova, O. A. Kondrat'eva, P. M. Maslova // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. gum.-ped. un-ta. — 2022. — № 6 (172). — S. 260–291. — DOI: 10.25588/6993.2022.48.13.013

6. Жлуктенко А. Э. Сравнительная характеристика показателей симптомокомплекса «темная триада» на разных возрастных этапах / А. Э. Жлуктенко // Психологическая студия : сб. науч. ст. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2022. — Вып. 15. — 259 с. — С. 84–85.

Zhluktenko A. E. Sravnitel'naya kharakteristika pokazatelei simptomokompleksa «temnaya triada» na raznykh vozrastnykh etapakh / A. E. Zhluktenko // Psikhologicheskaya studiya : sb. nauch. st. studentov, magistrantov, aspirantov, molodykh issledovatelei kafedry psikhologii VGU imeni P. M. Masherova. — Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova, 2022. — Vyp. 15. — 259 s. — S. 84–85.

7. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31, № 1. — С. 74–86. — EDN: MANCMP

Kornilova T. V. Novyi oprosnik tolerantnosti-intolerantnosti k neopredelennosti / T. V. Kornilova // Psikhologicheskii zhurnal. — 2010. — Т. 31, № 1. — S. 74–86. — EDN: MANCMP

8. Косицина В. И. О взаимосвязи Темной триады и копинг-стратегий / В. И. Косицина // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст : сб. ст. I Междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 22–23 апреля 2021 г.) / сост. Т. Е. Коровкина ; отв. ред. Т. Н. Адеева, С. А. Хазова. — Кострома : Костромской гос. ун-т, 2021. — С. 491–494. — EDN: PWMUGB

Kositsina V. I. O vzaimosvyazi Temnoi triady i koping-strategii / V. I. Kositsina // Zhiznennyye traektorii lichnosti v sovremennom mire: sotsial'nyi i individual'nyi kontekst : sb. st. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Kostroma, 22–23 aprelya 2021 g.) / sost. T. E. Korovkina ; otv. red. T. N. Adeeva, S. A. Khazova. — Kostroma : Kostromskoi gos. un-t, 2021. — S. 491–494. — EDN: PWMUGB

9. Красавцева Ю. В. Нарциссизм как «светлый» аспект в Темной Триаде / Ю. В. Красавцева, Т. В. Корнилова // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27, № 4 (106). — С. 65–80. — DOI: 10.17759/cpp.2019270405. — EDN: MTKQNT

Krasavtseva Yu. V. Nartsissizm kak «svetlyi» aspekt v Temnoi Triade / Yu. V. Krasavtseva, T. V. Kornilova // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2019. — Т. 27, № 4 (106). — S. 65–80. — DOI: 10.17759/cpp.2019270405. — EDN: MTKQNT

10. Красавцева Ю. В. Свойства Темной триады в регуляции стратегий принятия решений (на материале игровой задачи Айова — IGT) / Ю. В. Красавцева, Т. В. Корнилова // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. — 2016. — № 2. — С. 22–33. — DOI: 10.18384/2310-7235-2016-2-22-33. — EDN: WHYHQD

Krasavtseva Yu. V. Svoistva Temnoi triady v regul'yatsii strategii prinyatiya reshenii (na materiale igrovoi zadachi Aiova — IGT) / Yu. V. Krasavtseva, T. V. Kornilova // Vestnik

MGOU. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2016. — № 2. — S. 22–33. — DOI: 10.18384/2310-7235-2016-2-22-33. — EDN: WHYHQD

11. *Невструева Т. Х.* Симптомокомплекс «Темная триада»: особенности проявления у студентов психологической специализации / Т. Х. Невструева, В. С. Почевная, Е. М. Суслов // Психолого-гуманитарный ресурс технического вуза : сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. (Хабаровск, 22–23 апреля 2021 г.) / под ред. Н. Г. Григорьевой и А. А. Лежениной. — Хабаровск : Дальневосточный гос. ун-т путей сообщения, 2021. — С. 88–95. — EDN: YELWIN

*Nevstrueva T. Kh.* Simptomokompleks «Temnaya triada»: osobennosti proyavleniya u studentov psikhologicheskoi spetsializatsii / T. Kh. Nevstrueva, V. S. Pochevnaya, E. M. Suslov // Psikhologo-gumanitarnyi resurs tekhnicheskogo vuza : sb. nauch. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Khabarovsk, 22–23 aprelya 2021 g.) / pod red. N. G. Grigor'evoi i A. A. Lezheninoin. — Khabarovsk : Dal'nevostochnyi gos. un-t putei soobshcheniya, 2021. — S. 88–95. — EDN: YELWIN

12. *Попова Т. А.* Субъективное благополучие, переживание повседневного стресса и копинг-поведение в ранней взрослости / Т. А. Попова, В. А. Затонский // Вестник Пермского гос. гум.-пед. ун-та. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. — 2022. — № 1. — С. 106–117.

*Popova T. A.* Sub»ektivnoe blagopoluchie, perezhivanie povsednevnogo stressa i koping-povedenie v rannei vzroslosti / T. A. Popova, V. A. Zatonskii // Vestnik Permskogo gos. gum.-ped. un-ta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki. — 2022. — № 1. — S. 106–117.

13. *Савицкая О. А.* Особенности переживания тревоги человеком с выраженными чертами личности «Темной триады» / О. А. Савицкая, Д. Е. Мерзляков // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. — 2022. — Т. 1, № 6. — С. 257–263.

*Savitskaya O. A.* Osobennosti perezhivaniya trevogi chelovekom s vyrazhennymi chertami lichnosti «Temnoi triady» / O. A. Savitskaya, D. E. Merzlyakov // Sotsial'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika. — 2022. — Т. 1, № 6. — S. 257–263.

14. *Саетгареева О. Р.* Изучение преобладания копинг-стратегий в различных возрастных и социальных категориях / О. Р. Саетгареева, А. И. Сычева, В. В. Швачич // Лучшая студенческая работа 2020 : сб. ст. по матер. всерос. науч.-исслед. конкурса (Уфа, 05 февраля 2020 г.). — Уфа : Научно-издательский центр «Вестник науки», 2020. — С. 84–88.

*Saetgareeva O. R.* Izuchenie preobladaniya koping-strategii v razlichnykh vozrastnykh i sotsial'nykh kategoriakh / O. R. Saetgareeva, A. I. Sycheva, V. V. Shvachich // Luchshaya studenteskaya rabota 2020 : sb. st. po mater. vseros. nauch.-issled. konkursa (Ufa, 05 fevralya 2020 g.). — Ufa : Nauchno-izdatel'skii tsentr «Vestnik nauki», 2020. — S. 84–88.

15. *Самотаева Э. А.* Толерантность к неопределенности как копинг-стратегия / Э. А. Самотаева // Человеческий капитал. — 2024. — № 6 (186). — С. 191–198.

*Samotaeva E. A.* Tolerantnost' k neopredelennosti kak koping-strategiya / E. A. Samotaeva // Chelovecheskii kapital. — 2024. — № 6 (186). — S. 191–198.

16. *Силина Е. А.* Семья в ситуации стресса самоизоляции: взаимосвязь гендерных установок и копинг-стратегий / Е. А. Силина, Т. Л. Крюкова // Вестник Омского ун-та. Серия: Психология. — 2021. — № 1. — С. 18–24. — DOI: <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.1.18-24>

*Silina E. A.* Sem'ya v situatsii stressa samoizolyatsii: vzaimosvyaz' gendernykh ustanovok i koping-strategii / E. A. Silina, T. L. Kryukova // Vestnik Omskogo un-ta. Seriya: Psikhologiya. — 2021. — № 1. — S. 18–24. — DOI: <https://doi.org/10.24147/2410-6364.2021.1.18-24>



17. Храмцова Л. М. Связь компонентов Тёмной триады с агрессией и стилем принятия решений в ситуации неопределённости / Л. М. Храмцова // Студент и наука (гуманитарный цикл) — 2022 : матер. междунар. студ. науч.-практ. конф. (Магнитогорск, 22–25 марта 2022 г.). — Магнитогорск : Магнитогорский гос. тех. ун-т им. Г. И. Носова, 2022. — С. 1308–1312. — EDN: MBKRMK

*Khramtsova L. M. Svyaz' komponentov Temnoi triady s agressiei i stil'em prinyatiya reshenii v situatsii neopredelennosti* / L. M. Khramtsova // Student i nauka (gumanitarnyi tsikl) — 2022 : mater. mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. (Magnitogorsk, 22–25 marta 2022 g.). — Magnitogorsk : Magnitogorskii gos. tekh. un-t im. G. I. Nosova, 2022. — S. 1308–1312. — EDN: MBKRMK

18. Цветкова О. А. Влияние фрустрации базовых потребностей личности на толерантность к неопределённости / О. А. Цветкова // Новые вызовы неопределённости. — Новосибирск : [б. и.], 2020. — С. 124–126.

*Tsvetkova O. A. Vliyanie frustratsii bazovykh potrebnosti lichnosti na tolerantnost' k neopredelennosti* / O. A. Tsvetkova // Novye vyzovy neopredelennosti. — Novosibirsk : [b. i.], 2020. — S. 124–126.

19. Barlett C. P. Exploring the correlations between emerging adulthood, Dark Triad traits, and aggressive behavior / C. P. Barlett // Personality and Individual Differences. — 2016. — Vol. 101. — P. 293–298. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.061>

20. Chronic stress, glucocorticoid receptor resistance, inflammation, and disease risk / S. Cohen, D. Janicki-Deverts, W. J. Doyle [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. — 2012. — Vol. 109, no. 16. — P. 5995–5999.

21. Disturbing Concerns for Dark Personalities: Anxiety Sensitivity and the Dark Triad [Electronic resource] / B. Birkás, A. Láng, L. Martin, J. Kállai // International Journal of Advances in Psychology. — 2016. — Vol. 5. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/301619672\\_Disturbing\\_Concerns\\_for\\_Dark\\_Personalities\\_Anxiety\\_Sensitivity\\_and\\_the\\_Dark\\_Triad](https://www.researchgate.net/publication/301619672_Disturbing_Concerns_for_Dark_Personalities_Anxiety_Sensitivity_and_the_Dark_Triad) (date of the application: 16.06.2024). — DOI: <https://doi.org/10.14355/ijap.2016.05.001>

22. Neff L. A. How does context affect intimate relationships? Linking external stress and cognitive processes within marriage / L. A. Neff, B. R. Karney // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2004. — No. 30. — P. 134–148.

23. Pailing A. Personality, the Dark Triad and violence / A. Pailing, J. Boon, V. Egan // Personality and Individual Differences. — 2014. — Vol. 67. — P. 81–86. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.11.018>

Для цитирования:

Воробьева К. А. Связь черт тёмной триады с копинг-стратегиями у людей среднего возраста в ситуации социальной напряжённости / К. А. Воробьева, А. В. Костикова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 9–24. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_9. — EDN: WPIOGA

Статья поступила в редакцию 16.01.2025.

Одобрена после рецензирования 23.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 16.01.2025.

Approved after reviewing 23.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.



***Р. В. Ершова***

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы». ORCID: 0000-0002-5054-117

***А. Ю. Плотников***

аспирант, ассистент кафедры психологии и педагогики филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы». ORCID: 0000-0002-9809-6084

## **Факторы, влияющие на выбор стратегии цифрового поведения пользователями социальных сетей**

***R. V. Ershova***

Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Philology of the RUDN University. ORCID: 0000-0002-5054-117

***A. Y. Plotnikov***

Postgraduate student, Junior research assistant of the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Philology of the RUDN University. ORCID: 0000-0002-9809-6084

## **Factors Influencing the Choice of Digital Behavior Strategy by Users of Social Networks**

В статье приводятся данные эмпирического исследования, посвященного изучению психологических факторов цифрового поведения пользователей социальных сетей. Выделяются факторы, влияющие на выбор следующих стратегий цифрового поведения: «Наблюдатель, в поисках одобрения», «Общение для развлечения», «Сбор лайков», «Бизнес превыше всего».

**Ключевые слова:** цифровое поведение, стратегии цифрового поведения, социальные сети, психологические факторы, цифровое пространство.

### **Введение**

С развитием и широким распространением современных технологий, и в частности интернет-технологий и сервисов, всё больше ученых начинают задаваться вопросом о том, как ведёт себя человек в условиях этой новой цифровой реальности. Данной теме посвящено множество исследований, которые рассматривают различные аспекты поведения человека в интернет-пространстве. В частности, большое внимание уде-

ляется изучению самопрезентации в социальных сетях (О. А. Гримов, 2013 [5]; Е. П. Белинская, О. В. Гавриченко, 2018 [2]; А. Е. Войскунский, 2014 [4]; Erin Hollenbaugh, 2021 [25]), интернет-зависимости (Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова, 2009 [12]; Н. В. Кочетков, 2020 [11]; А. Г. Асмолов, Н. А. Цветкова, А. В. Цветкова, 2004 [1]; Mustafa Savci, Ferda Aysan, 2017 [28]; Р. В. Ершова, Т. М. Корягина [6]), интернет-угрозам (A. Solea, L. Sugiura, 2023 [32]; Y. T. Chua, L. Wilson, 2023 [20]), использованию интернет-технологий в процессе обучения (В. К. Daniel, 2019 [21]).

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвященных данной тематике, до сих пор нет единого термина, описывающего взаимодействие человека с цифровым пространством. В психологических и социологических исследованиях чаще всего встречаются термины: «информационное поведение» [17], «медиаповедение» [8], «интернет-поведение» [10], «цифровое поведение» [14].

По нашему мнению, для изучения поведения пользователей социальных сетей наиболее подходит термин «цифровое поведение», так как под ним понимается внешне наблюдаемая активность пользователей. Основными маркерами внешне наблюдаемой активности являются цифровые следы, которые пользователи оставляют в социальных сетях. В качестве цифровых следов выступает, в первую очередь, профиль пользователей в социальных сетях, который они самостоятельно создают и конструируют в зависимости от своих целей. Другими цифровыми следами являются «лайки», «репосты», комментарии, которыми они реагируют на контент, размещаемый другими пользователями; сообщения в группах и сообществах, в которых они состоят.

На данный момент существует несколько классификаций цифрового поведения: по целям выхода в Интернет (развлекательное, поисковое, презентационное, коммуникационное) [9], по степени цифровой активности в социальных сетях (пассивное и активное) [13].

Исследователями предпринимаются и попытки типологизации пользователей социальных сетей и стратегий цифрового поведения. Так, Е. В. Бродовская, А. Ю. Домбровская и И. С. Иванов выделяют следующие стратегии: «Человек развлекающийся», «Человек традиционный», «Человек прагматичный», «Человек цифровой», «Человек не цифровой» [3]; Н. М. Ищук предлагает классификацию пользователей, опираясь на преимущественный тип поведения в социальных сетях: «Консюмер», «Энафист», «Просьюмер» [1]; М. Beard классифицирует пользователей по критерию продолжительности пользовательской сессии, количеству посещаемых ресурсов, времени нахождения в сети: «Торопливые», «Искатели фактов», «Выполнение миссии», «Повторные посетители», «Бесцельный серфинг», «Любители информации», «Просто серфинг» [18];

J. Sonderman в качестве критерия типологизации предлагает мотивы передачи информации другим пользователям: «Альтруисты», «Карьеристы», «Хипстеры», «Бумеранги», «Коннекторы», «Селекторы» [33].

В недавнем исследовании Плотникова и Ершовой выделены следующие стратегии цифрового поведения в социальной сети: «Наблюдатель, в поисках одобрения», «Общение для развлечения», «Сбор лайков», «Бизнес превыше всего» [7]. Эмпирическое исследование, представленное в данной работе, опирается именно на эту классификацию.

### ***Взаимосвязь цифрового поведения и психологических характеристик пользователей***

Еще одно направление в исследовании цифрового пространства — это изучение взаимосвязи уровня погруженности в него и психологического благополучия личности. Так, некоторые исследователи отмечают, что активное пребывание в социальных сетях ведет к снижению психологического благополучия пользователей [26; 34; 30]. Другие приходят к выводу о том, что социальные сети, наоборот, улучшают психологическое благополучие [16; 23; 24;], имеются данные о том, что уровень благополучия пользователей социальных сетей связан с особенностями их поведения в них [15; 27], причем связь между использованием социальных сетей и психологическими характеристиками пользователей является двусторонней: как использование социальных сетей влияет на психологические характеристики пользователей, их ценности, так и ценности, психологические характеристики пользователей влияют на их поведение в социальных сетях (самопрезентацию, предпочитаемый тип активности) [19; 22; 29; 31]. Таким образом, информация об особенностях связи личностных характеристик и особенностей цифрового поведения является достаточно противоречивой, что позволило сформулировать цель настоящего исследования: выявление психологических характеристик пользователей, которые могут влиять на выбор стратегий цифрового поведения.

### **Методы исследования**

Для реализации поставленной цели был проведен факторный анализ психологических характеристик пользователей, предпочитающих разные стратегии цифрового поведения. Для определения психологических характеристик пользователей были использованы следующие методики: морфологический тест жизненных ценностей В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной; опросник большой пятерки (Big five inventory-2) в адаптации С. А. Щебетенко, А. Ю. Калугина; опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева; шкала тревожности Бека; шкала удовлетворенности жизнью Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина; шкала чувствительности Р. В. Ершовой, Е. В. Ярмоц. Выборку исследования составили 383 человека:

154 (40 %) мужчины и 229 (60 %) женщин в возрасте от 18 до 35 лет. Большинство респондентов (90 %) являются активными пользователями социальных сетей более 5 лет. Все респонденты, принимавшие участие в исследовании, дали согласие на публикацию результатов исследования.

Факторный анализ проводился отдельно для каждой стратегии цифрового поведения в программе IBM SPSS Statistics 26 методом главных компонент. В качестве метода вращения использовался метод варимакс с нормализацией Кайзера. Возможность применения факторного анализа проверялась с помощью критерия адекватности выборки Кайзера — Мейера — Олкина (КМО) и критерия сферичности Бартлетта. Количество факторов определялось посредством критерия «каменистой осыпи» Кеттела. В итоговые таблицы факторных структур были включены только уникальные для каждой стратегии цифрового поведения факторы.

### Результаты исследования

Результаты факторного анализа для стратегии цифрового поведения «Наблюдатель, в поисках одобрения» представлены в таблице 1.

Таблица 1

#### **Факторная структура психологических характеристик лиц, выбирающих стратегию цифрового поведения «Наблюдатель, в поисках одобрения» (N = 98)**

| Переменные                             | Факторы |        |        |   |   |
|----------------------------------------|---------|--------|--------|---|---|
|                                        | 1       | 2      | 3      | 4 | 5 |
| Социальные контакты                    | 0,910   | —      | —      | — | — |
| Достижения                             | 0,865   | —      | —      | — | — |
| Саморазвитие                           | 0,809   | —      | —      | — | — |
| Собственный престиж                    | 0,777   | —      | —      | — | — |
| Духовное удовлетворение                | 0,757   | —      | —      | — | — |
| Креативность                           | 0,715   | —      | —      | — | — |
| Материальное положение                 | 0,712   | —      | —      | — | — |
| Экстраверсия                           | 0,541   | —      | —      | — | — |
| Добросовестность                       | 0,511   | —      | —      | — | — |
| Шкала аутосимпатии                     | —       | 0,945  | —      | — | — |
| Шкала самообвинения                    | —       | –0,853 | —      | — | — |
| Шкала самопринятие                     | —       | 0,768  | —      | — | — |
| Глобальное самоотношение               | —       | 0,684  | —      | — | — |
| Шкала «Легкость возбуждения»           | —       | —      | –0,907 | — | — |
| Общий балл чувствительности            | —       | —      | –0,889 | — | — |
| Негативная эмоциональность (нейротизм) | —       | —      | –0,796 | — | — |
| Шкала самопонимания                    | —       | —      | 0,596  | — | — |
| Шкала самоуважения                     | —       | —      | 0,592  | — | — |

| Переменные                                                | Факторы |                        |        |       |        |
|-----------------------------------------------------------|---------|------------------------|--------|-------|--------|
|                                                           | 1       | 2                      | 3      | 4     | 5      |
| Шкала тревожности Бека                                    | –       | –                      | –0,551 | –     | –      |
| Шкала удовлетворенности жизнью                            | –       | –                      | 0,473  | –     | –      |
| Шкала отношения других                                    | –       | –                      | –      | 0,860 | –      |
| Шкала ожидаемого отношения                                | –       | –                      | –      | 0,730 | –      |
| Шкала самопоследовательности                              | –       | –                      | –      | 0,615 | –      |
| Шкала самоинтереса                                        | –       | –                      | –      | 0,606 | –      |
| Шкала самоуверенности                                     | –       | –                      | –      | 0,541 | –      |
| Открытость опыту                                          | –       | –                      | –      | –     | 0,713  |
| Сохранение индивидуальности                               | –       | –                      | –      | –     | 0,708  |
| Мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина (КМО) |         |                        |        |       | 0,622  |
| Критерий сферичности Бартлетта                            |         | p (уровень значимости) |        |       | 0,000  |
| Суммарный процент дисперсии                               |         |                        |        |       | 81,178 |

Критерий адекватности выборки КМО для данной стратегии цифрового поведения равен 0,622, что соответствует уровню удовлетворительной адекватности. Уровень значимости по критерию сферичности Бартлетта меньше 0,05, что свидетельствует о том, что данные приемлемы для проведения факторного анализа. Суммарный процент дисперсии составляет 81,178, значит, данная модель описывает 81 % изменчивости для данной стратегии цифрового поведения.

**Первый фактор** для стратегии «Наблюдатель, в поисках одобрения» включает в себя практически все переменные морфологического теста жизненных ориентаций: «Социальные контакты» (0,910), «Достижения» (0,865), «Саморазвитие» (0,809), «Собственный престиж» (0,777), «Духовное удовлетворение» (0,757), «Креативность» (0,715), «Материальное положение» (0,712); а также две шкалы из опросника большой пятерки: «Экстраверсия» (0,541) и «Добросовестность» (0,511). Наиболее сильные корреляционные связи в данном факторе наблюдаются с ценностями социальных контактов, достижений и саморазвития.

**Второй фактор** включает переменные из опросника самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева, показывающие отношение респондента к самому себе: «Аутосимпатии» (0,945), «Самообвинение» (–0,853), «Самопринятие» (0,768) и «Глобальное самоотношение» (0,684).

Наиболее значимые корреляции в **третьем факторе** наблюдаются с параметрами, связанными с чувствительностью человека: «Легкостью возбуждения» (–0,907), «Общим баллом чувствительности» (–0,889), «Нейротизмом» (–0,796). Кроме того, в данный фактор вошли параметры опросника самоотношения: «Самопонимание» (0,596), «Самоуважение» (0,592); параметры «Тревожность» (–0,551) и «Удовлетворенность жизнью» (0,473).

В четвертом факторе наиболее значимые корреляции прослеживаются с параметрами опросника самооотношения, связанными с отношением других людей к респонденту: «Отношение других» (0,860), «Ожидаемое отношение» (0,730), а также «Самопоследовательность» (0,615), «Самоинтерес» (0,606), «Самоуверенность» (0,541).

Пятый фактор включает в себя два параметра из методики Big Five Inventory-2: «Открытость опыту» (0,713) и «Сохранение индивидуальности» (0,708).

Опираясь на полученные результаты факторного анализа, можно предположить, что стратегию цифрового поведения «Наблюдатель, в поисках одобрения» склонны выбирать пользователи социальных сетей, которые высоко ценят приобретение и поддержание социальных связей, стремятся раскрывать свой потенциал, достигая всё новых высот, всесторонне развиваться. В структуре личностных свойств у таких пользователей преобладает ценностная доминанта. Они склонны прислушиваться к своим внутренним состояниям, относясь к самим себе с пониманием и заботой и не стремясь обвинять себя за все неудачи, происходящие в жизни. Такие пользователи также характеризуются низким уровнем чувствительности и высоким порогом возбуждения. Им важно, что о них подумают окружающие, но при этом они стремятся познавать новое, сохраняя собственную индивидуальность.

Уникальными для данной стратегии цифрового поведения являются параметры «Легкость возбуждения» (–0,907), «Общий балл чувствительности» (–0,889) и «Самоуверенность» (0,541). Пользователи, предпочитающие стратегию цифрового поведения «Наблюдатель, в поисках одобрения», характеризуются относительно низким уровнем чувствительности, от представителей других стратегий их отличает выраженная уверенность в себе, своих силах и возможностях.

#### **«Общение для развлечения»**

Результаты факторного анализа для стратегии цифрового поведения «Общение для развлечения» представлены в таблице 2.

Таблица 2

#### **Факторная структура психологических характеристик лиц, выбирающих стратегию цифрового поведения «Общение для развлечения» (N = 112)**

| Переменные          | Факторы |   |   |   |   |
|---------------------|---------|---|---|---|---|
|                     | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Социальные контакты | 0,904   |   |   |   |   |
| Саморазвитие        | 0,880   |   |   |   |   |
| Креативность        | 0,877   |   |   |   |   |

| Переменные                                                | Факторы |       |       |       |        |
|-----------------------------------------------------------|---------|-------|-------|-------|--------|
|                                                           | 1       | 2     | 3     | 4     | 5      |
| Собственный престиж                                       | 0,874   |       |       |       |        |
| Достижения                                                | 0,863   |       |       |       |        |
| Духовное удовлетворение                                   | 0,777   |       |       |       |        |
| Сохранение индивидуальности                               | 0,765   |       |       |       |        |
| Материальное положение                                    | 0,685   |       |       |       |        |
| Экстраверсия                                              | 0,451   |       |       |       |        |
| Шкала ожидаемого отношения                                |         | 0,843 |       |       |        |
| Шкала самоинтереса 6                                      |         | 0,828 |       |       |        |
| Шкала отношения других                                    |         | 0,755 |       |       |        |
| Глобальное самоотношение                                  |         | 0,600 |       |       |        |
| Шкала самоинтереса VI                                     |         | 0,585 |       |       |        |
| Добросовестность                                          |         |       | 0,850 |       |        |
| Шкала удовлетворенности жизнью                            |         |       | 0,814 |       |        |
| Шкала самоуверенности                                     |         |       | 0,627 |       |        |
| Шкала самопонимания                                       |         |       | 0,544 |       |        |
| Шкала самоуважения                                        |         |       | 0,530 |       |        |
| Общий балл чувствительности                               |         |       |       | 0,939 |        |
| Шкала «Легкость возбуждения»                              |         |       |       | 0,916 |        |
| Негативная эмоциональность (нейротизм)                    |         |       |       | 0,629 |        |
| Шкала тревожности Бека                                    |         |       |       | 0,472 |        |
| Шкала аутосимпатии                                        |         |       |       |       | 0,773  |
| Шкала самообвинения                                       |         |       |       |       | –0,755 |
| Шкала самопринятие                                        |         |       |       |       | 0,638  |
| Мера адекватности выборки Кайзера — Майера — Олкина (КМО) |         |       |       |       | 0,564  |
| Критерий сферичности Бартлетта   р (уровень значимости)   |         |       |       |       | 0,000  |
| Суммарный процент дисперсии                               |         |       |       |       | 79,872 |

Критерий адекватности выборки КМО для данной стратегии цифрового поведения равен 0,564, что соответствует уровню удовлетворительной адекватности. Уровень значимости по критерию сферичности Бартлетта меньше 0,05, что свидетельствует о том, что данные приемлемы для проведения факторного анализа. Суммарный процент дисперсии составляет 79,872, значит, данная модель описывает почти 80 % изменчивости для данной стратегии цифрового поведения.

**Первый фактор**, включающий в себя наибольшее количество параметров из морфологического теста жизненных ценностей, имеет наиболее сильные связи с переменными «Социальные контакты» (0,904), «Саморазвитие» (0,880), «Креативность» (0,877), «Собственный престиж» (0,874). Также в первый фактор вошли следующие параметры: «Достижения» (0,863), «Духовное удовлетворение» (0,777), «Сохранение индивидуальности» (0,765), «Материальное положение» (0,685), «Экстраверсия» (0,451).

**Второй фактор** включает в себя как шкалы опросника самооотношения, посвященные отношению респондентов к самим себе: «Самоинтерес» (0,828), «Установка на самоинтерес» (0,585), «Глобальное самооотношение» (0,600), так и две шкалы, посвященные отношению других: «Ожидаемое отношение» (0,843), «Отношение других» (0,755). Наиболее значимые корреляции наблюдаются со шкалой ожидаемого отношения и установкой на самоинтерес.

**В третий фактор** вошли переменные из опросника самооотношения: «Самоуверенность» (0,627), «Самопонимание» (0,544), «Самоуважение» (0,530); параметр «Добросовестность» (0,850) из опросника большой пятерки и «Удовлетворенность жизнью» (0,814).

**Четвертый фактор** включает в себя параметры: «Общий балл чувствительности» (0,939), «Легкость возбуждения» (0,916) и «Тревожность» (0,472), а также переменную «Негативная эмоциональность (нейротизм)» (0,629).

**Пятый фактор** имеет наиболее сильные связи с параметрами опросника самооотношения «Аутосимпатия» (0,773) и «Самообвинение» (–0,775), «Самопринятие» (0,638).

Полученные данные позволяют предположить, что стратегию цифрового поведения «Общение для развлечения» скорее выберут пользователи социальных сетей, для которых важно общение с другими людьми, саморазвитие. Главенствующим фактором у данных пользователей является их эго-идентичность, стремление к саморазвитию, достижениям и улучшению собственного престижа. Такие пользователи стремятся активно использовать для разных целей свой творческий потенциал. Они открыты для общения, удовлетворены собственной жизнью и в целом позитивно относятся к самим себе, но для них крайне важно то, какое впечатление о них формируется у окружающих. Важно подчеркнуть, что высокая чувствительность представителей этой группы в сочетании с выраженным нейротизмом и тревожностью могут выступать фактором риска развития эмоциональных расстройств в случае, если цели их коммуникации в сети не достигаются.

### **«Сбор лайков»**

Результаты факторного анализа для стратегии цифрового поведения «Сбор лайков» представлены в таблице 3.

Критерий адекватности выборки КМО для данной стратегии цифрового поведения равен 0,601, что соответствует уровню удовлетворительной адекватности. Уровень значимости по критерию сферичности Бартлетта меньше 0,05, что свидетельствует о том, что данные приемлемы для проведения факторного анализа. Суммарный процент дисперсии составляет 74,850, значит, данная модель описывает 75 % изменчивости для данной стратегии цифрового поведения.



Таблица 3

**Факторная структура психологических характеристик лиц,  
выбирающих стратегию цифрового поведения «Сбор лайков»  
(N = 84)**

| Переменные                                                | Факторы |                        |        |        |
|-----------------------------------------------------------|---------|------------------------|--------|--------|
|                                                           | 1       | 2                      | 3      | 4      |
| Социальные контакты                                       | 0,947   |                        |        |        |
| Саморазвитие                                              | 0,932   |                        |        |        |
| Духовное удовлетворение                                   | 0,897   |                        |        |        |
| Достижения                                                | 0,882   |                        |        |        |
| Креативность                                              | 0,865   |                        |        |        |
| Материальное положение                                    | 0,796   |                        |        |        |
| Собственный престиж                                       | 0,796   |                        |        |        |
| Сохранение индивидуальности                               | 0,776   |                        |        |        |
| Негативная эмоциональность (нейротизм)                    |         | 0,905                  |        |        |
| Шкала самопоследовательности                              |         | –0,751                 |        |        |
| Шкала тревожности Бека                                    |         | 0,727                  |        |        |
| Шкала самопонимания                                       |         | –0,647                 |        |        |
| Шкала самообвинения                                       |         |                        | –0,741 |        |
| Шкала удовлетворенности жизнью                            |         |                        | 0,705  |        |
| Экстраверсия                                              |         |                        | 0,641  |        |
| Добросовестность                                          |         |                        |        | 0,821  |
| Доброжелательность                                        |         |                        |        | 0,712  |
| Открытость опыту                                          |         |                        |        | 0,684  |
| Мера адекватности выборки Кайзера – Майера – Олкина (КМО) |         |                        |        | 0,601  |
| Критерий сферичности Бартлетта                            |         | р (уровень значимости) |        | 0,000  |
| Суммарный процент дисперсии                               |         |                        |        | 74,850 |

В ходе факторного анализа данных по стратегии цифрового поведения «Сбор лайков» было выявлено четыре фактора.

**В первый фактор** вошли переменные из морфологического теста жизненных ценностей. Наибольшие корреляции наблюдаются с переменными морфологического теста жизненных ценностей: «Социальные контакты» (0,947), «Саморазвитие» (0,932), «Духовное удовлетворение» (0,897), «Достижения» (0,882), «Креативность» (0,865). Кроме того, в данный фактор вошли следующие параметры: «Материальное положение» (0,796), «Собственный престиж» (0,796) и «Сохранение индивидуальности» (0,776).

**Второй фактор** имеет наиболее выраженные связи с переменной «Негативная эмоциональность (нейротизм)» (0,905). Менее выражены связи с параметрами «Самопоследовательность» (–0,751), «Тревожность» (0,727) и «Самопонимание» (–0,647).

В факторную структуру **третьего фактора** вошли следующие переменные: «Самообвинение» ( $-0,741$ ), «Удовлетворенность жизнью» ( $0,705$ ), «Экстраверсия» ( $0,641$ ).

**Четвертый фактор** включает в себя такие параметры опросника большой пятерки, как «Добросовестность» ( $0,821$ ), «Доброжелательность» ( $0,712$ ), «Открытость опыту» ( $0,684$ ).

Пользователи, выбирающие стратегию цифрового поведения «Сбор лайков», могут быть охарактеризованы следующим образом: с одной стороны, они стремятся к установлению и поддержанию социальных контактов, саморазвитию и обретению духовного удовлетворения, с другой — для них характерны высокий уровень нейротизма и тревожности, они иногда не готовы принимать самих себя и сталкиваются с трудностями, когда пытаются контролировать свою жизнь, время от времени они плохо понимают, что происходит в их жизни, они имеют склонность к экстернальному локусу контроля, скорее связывая неудачи с обстоятельствами и другими людьми, вместе с тем они удовлетворены жизнью, открыты как к общению, так и к познанию нового.

#### **«Бизнес превыше всего»**

Результаты факторного анализа для стратегии цифрового поведения «Бизнес превыше всего» представлены в таблице 4.

Таблица 4

#### **Факторная структура психологических характеристик лиц, выбирающих стратегию цифрового поведения «Бизнес превыше всего» (N = 89)**

| Переменные                             | Компонент |          |   |
|----------------------------------------|-----------|----------|---|
|                                        | 1         | 2        | 3 |
| Креативность                           | 0,889     |          |   |
| Саморазвитие                           | 0,869     |          |   |
| Социальные контакты                    | 0,860     |          |   |
| Сохранение индивидуальности            | 0,841     |          |   |
| Достижения                             | 0,830     |          |   |
| Духовное удовлетворение                | 0,809     |          |   |
| Материальное положение                 | 0,796     |          |   |
| Собственный престиж                    | 0,688     |          |   |
| Глобальное самоотношение               |           | 0,870    |   |
| Шкала самоуважения                     |           | 0,826    |   |
| Добросовестность                       |           | 0,819    |   |
| Экстраверсия                           |           | 0,817    |   |
| Шкала самообвинения                    |           | $-0,771$ |   |
| Негативная эмоциональность (нейротизм) |           | $-0,753$ |   |
| Шкала тревожности Бека                 |           | $-0,725$ |   |

| Переменные                                                | Компонент |                        |        |
|-----------------------------------------------------------|-----------|------------------------|--------|
|                                                           | 1         | 2                      | 3      |
| Доброжелательность                                        |           | 0,720                  |        |
| Открытость опыту                                          |           |                        | 0,778  |
| Шкала самопоследовательности                              |           |                        | 0,672  |
| Шкала удовлетворенности жизнью                            |           |                        | 0,671  |
| Мера адекватности выборки Кайзера — Майера — Олкина (КМО) |           |                        | 0,622  |
| Критерий сферичности Бартлетта                            |           | p (уровень значимости) | 0,000  |
| Суммарный процент дисперсии                               |           |                        | 77,953 |

Критерий адекватности выборки КМО для данной стратегии цифрового поведения равен 0,622, что соответствует уровню удовлетворительной адекватности. Уровень значимости по критерию сферичности Бартлетта меньше 0,05, что свидетельствует о том, что данные приемлемы для проведения факторного анализа. Суммарный процент дисперсии составляет 77,953, значит, данная модель описывает 78 % изменчивости для данной стратегии цифрового поведения.

**Первый фактор** включает в себя показатели из морфологического теста жизненных ценностей: «Креативность» (0,889), «Саморазвитие» (0,869), «Социальные контакты» (0,860), «Сохранение индивидуальности» (0,841), «Достижения» (0,830), «Духовное удовлетворение» (0,809), «Материальное положение» (0,796), «Собственный престиж» (0,688).

**Второй фактор** включает в себя как шкалы из опросника самооотношения: «Глобальное самооотношение» (0,870), «Самоуважение» (0,826), «Самообвинение» (–0,771), так и показатели из опросника большой пятерки: «Добросовестность» (0,819), «Экстраверсия» (0,817), «Негативная эмоциональность (нейротизм)» (–0,753), «Доброжелательность» (0,720), и «Тревожность» (–0,725).

В **третьем факторе** наблюдаются связи с такими переменными, как «Открытость опыту» (0,778), «Шкала самопоследовательности» (0,672) и «Удовлетворенность жизнью» (0,671).

Пользователи, выбирающие стратегию цифрового поведения «Бизнес превыше всего», обладают следующим набором психологических характеристик: они высоко оценивают свой творческий потенциал и стремятся раскрыть его в ходе цифрового общения и самопрезентации, они хорошо и бережно относятся к самим себе, прислушиваются к собственным чувствам, эмоциям и состояниям, они обладают способностью к рациональному и последовательному выстраиванию собственных действий, в том числе в социальной сети. У них нет выраженной тревожности и нейротизма. Они удовлетворены жизнью, доброжелательны и открыты для любого жизненного опыта.

## Обсуждение результатов

Проведенный факторный анализ позволил выделить психологические характеристики пользователей, влияющие на выбор различных стратегий цифрового поведения в социальных сетях.

Интересно, что факторные структуры **первых факторов** для каждой стратегии цифрового поведения оказались практически одинаковыми, в их структуру вошли переменные ценностей и личностные параметры. Это позволяет сделать вывод о том, что ценностный фактор является общим для всех стратегий цифрового поведения, причем именно ценность социальных контактов, получившая наибольший вес в структуре фактора, определяет склонность респондентов к коммуникации в социальных сетях, улучшению уже существующих контактов и созданию новых.

Остальные факторы для каждой стратегии цифрового поведения пересекаются лишь частично, несколькими параметрами, но не имеют такой высокой степени схожести. Сравнивая **вторые факторы** каждой стратегии цифрового поведения, можно сказать, что для пользователей, выбирающих стратегию «Наблюдатель, в поисках одобрения», второй фактор является фактором отношения к себе, для пользователей, выбирающих стратегию «Общение для развлечения», — фактором отношения других, для пользователей, выбирающих стратегию цифрового поведения «Сбор лайков», — фактором нейротизма и тревожности, для пользователей, выбирающих стратегию «Бизнес превыше всего», — личностным фактором.

**Третий фактор** для каждой стратегии цифрового поведения имеет одинаковый параметр «Удовлетворенность жизнью» с положительными корреляционными связями, что позволяет предположить, что вне зависимости от выбранной стратегии поведения этот показатель тесно связан с самим фактом использования социальных сетей.

**Четвертый фактор** для стратегии цифрового поведения «Наблюдатель, в поисках одобрения» можно назвать фактором отношения других, так как он включает параметры, характеризующие то, как окружающие воспринимают пользователей. Для стратегии цифрового поведения «Общение для развлечения» четвертый фактор является психофизическим, так как включает в себя параметры «Легкость возбуждения», «Общий балл чувствительности», «Нейротизм» и «Тревожность». Четвертый фактор для стратегии цифрового поведения «Сбор лайков» является личностным фактором.

Наиболее интересными кажутся результаты, полученные для стратегий «Сбор лайков» и «Бизнес превыше всего». Пользователи, предпочитающие стратегию «Сбор лайков», склонны к активному цифровому поведению в социальных сетях. При онлайн-взаимодействии они способны применять различные стратегии самопредъявления, в зависимости от

того, какое впечатление они производят на окружающих и какое впечатление они хотели бы производить. При этом проведенное исследование свидетельствует о том, что в реальности им достаточно сложно контролировать то, что происходит в их жизни, как внешней, так и внутренней, что, вероятно, может рассматриваться как фактор, заставляющий их убежать в виртуальное пространство. Таким образом, данная стратегия может рассматриваться как компенсаторная, «защитная» стратегия.

Пользователи, предпочитающие стратегию «Бизнес превыше всего», наоборот, имеют выраженную установку на контроль собственной жизни. Они имеют четкие планы, ставят перед собой задачи и достигают их. Социальными сетями они пользуются как рабочим инструментом, не рассматривая их как дополнительное жизненное пространство или способ реализации самих себя.

## Заключение

Подводя итоги, хочется отметить, что полученные результаты требуют дальнейшего осмысления и исследования, для более четкого понимания того, как психологические характеристики пользователей влияют на их цифровое поведение в социальных сетях, разработки более точных предиктивных моделей этого взаимодействия. Важно отметить, что ограничением для широкого использования полученных результатов является численная ограниченность эмпирической выборки, ее недостаточная сбалансированность по полу.

The article presents the data of an empirical study devoted to the study of the psychological determinants of digital behavior of users of social networks. The factors influencing the choice of the following digital behavior strategies are highlighted: “Observer, in search of approval”, “Communication for entertainment”, “Like me”, “Business above all”.

**Keywords:** digital behavior, digital behavior strategies, social networks, psychological determinants, digital space.

## Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психологическая модель Интернет-зависимости личности [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов, Н. А. Цветкова, А. В. Цветков // Мир психологии. — 2004. — № 1. — С. 179–193. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46508715> (дата обращения: 06.11.2024).

*Asmolov A. G. Psikhologicheskaya model' Internet-zavisimosti lichnosti [Elektronnyi resurs] / A. G. Asmolov, N. A. Tsvetkova, A. V. Tsvetkov // Mir psikhologii. — 2004. — № 1. — S. 179–193. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46508715> (data obrashcheniya: 06.11.2024).*

2. Белинская Е. П. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская, О. В. Гавриченко // Психологические исследования. — 2018. — № 60. — С. 12. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.11.2024).

*Belinskaya E. P. Samoprezentatsiya v virtual'nom prostranstve: fenomenologiya i zakonomernosti [Elektronnyi resurs] / E. P. Belinskaya, O. V. Gavrichenko // Psikhologicheskie*

issledovaniya. — 2018. — № 60. — С. 12. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.11.2024).

3. *Бродовская Е. В.* Изменение стратегий онлайн-поведения российской интернет-аудитории: результаты сравнительного кластерного анализа [Электронный ресурс] / Е. В. Бродовская, А. Ю. Домбровская, И. С. Иванов // Мониторинг. — 2016. — № 3. — С. 133. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-strategiy-onlayn-povedeniya-rossiyskoy-internet-auditorii-rezultaty-sravnitelnogo-klasterного-analiza-2012-2014-gg> (дата обращения: 06.11.2024).

*Brodovskaya E. V.* Izmenenie strategii onlain-povedeniya rossiiskoi internet-auditorii: rezul'taty sravnitel'nogo klasterного analiza [Elektronnyi resurs] / E. V. Brodovskaya, A. Yu. Dombrovskaya, I. S. Ivanov // Monitoring. — 2016. — № 3. — С. 133. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-strategiy-onlayn-povedeniya-rossiyskoy-internet-auditorii-rezultaty-sravnitelnogo-klasterного-analiza-2012-2014-gg> (дата обращения: 06.11.2024).

4. *Войскунский А. Е.* Социальная перцепция в социальных сетях [Электронный ресурс] / А. Е. Войскунский // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2014. — № 2. — С. 90–104. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-pertsepsiya-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 06.11.2024).

*Voiskunskii A. E.* Sotsial'naya pertsepsiya v sotsial'nykh setyakh [Elektronnyi resurs] / A. E. Voiskunskii // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2014. — № 2. — С. 90–104. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-pertsepsiya-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 06.11.2024).

5. *Гримов О. А.* Самопрезентация личности в социальных сетях [Электронный ресурс] / О. А. Гримов // Социология. — 2013. — № 2. — С. 59–66. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoprezentatsiya-lichnosti-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 06.11.2024).

*Grimov O. A.* Samoprezentatsiya lichnosti v sotsial'nykh setyakh [Elektronnyi resurs] / O. A. Grimov // Sotsiologiya. — 2013. — № 2. — С. 59–66. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoprezentatsiya-lichnosti-v-sotsialnyh-setyah> (дата обращения: 06.11.2024).

6. *Ершова Р. В.* Психологические особенности цифрового поколения: от теории к практике исследования / Р. В. Ершова, Т. М. Корягина. — Коломна : Гос. соц.-гум. ун-т, 2021. — 133 с.

*Ershova R. V.* Psikhologicheskie osobennosti tsifrovogo pokoleniya: ot teorii k praktike issledovaniya / R. V. Ershova, T. M. Koryagina. — Kolomna : Gos. sots.-gum. un-t, 2021. — 133 с.

7. *Ершова Р. В.* Человек цифровой: психологические особенности современного поколения / Р. В. Ершова, Т. М. Корягина, А. Ю. Плотников. — Коломна : Гос. соц.-гум. ун-т, 2024. — 154 с.

*Ershova R. V.* Chelovek tsifrovoy: psikhologicheskie osobennosti sovremennogo pokoleniya / R. V. Ershova, T. M. Koryagina, A. Yu. Plotnikov. — Kolomna : Gos. sots.-gum. un-t, 2024. — 154 с.

8. *Жижина М. В.* Исследование взаимосвязи социальных представлений о массмедиа с медиаповедением личности [Электронный ресурс] / М. В. Жижина // Социосфера. — 2012. — № 2. — С. 43–51. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=oywsdd> (дата обращения: 06.11.2024).

*Zhizhina M. V.* Issledovanie vzaimosvyazi sotsial'nykh predstavlenii o massmedia s mediapovedeniem lichnosti [Elektronnyi resurs] / M. V. Zhizhina // Sotsiosfera. — 2012. — № 2. — С. 43–51. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=oywsdd> (дата обращения: 06.11.2024).

9. *Жижина М. В.* Типология медиаповедения личности [Электронный ресурс] / М. В. Жижина // Восточно-европейский научный журнал. — 2015. — № 3. — С. 50–52. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-mediapovedeniya-lichnosti> (дата обращения: 14.10.2024).

*Zhizhina M. V.* Tipologiya mediapovedeniya lichnosti [Elektronnyi resurs] / M. V. Zhizhina // Vostochno-evropeiskii nauchnyi zhurnal. — 2015. — № 3. — S. 50–52. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-mediapovedeniya-lichnosti> (data obrashcheniya: 14.10.2024).

10. *Ищук Н. М.* Стратификация общества как катализатор демассификации социальных коммуникаций [Электронный ресурс] / Н. М. Ищук // Мир лингвистики и коммуникации. — 2013. — № 33. — С. 63–71. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21070615> (дата обращения: 06.11.2024).

*Ishchuk N. M.* Stratifikatsiya obshchestva kak katalizator demassifikatsii sotsial'nykh kommunikatsii [Elektronnyi resurs] / N. M. Ishchuk // Mir lingvistiki i kommunikatsii. — 2013. — № 33. — S. 63–71. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21070615> (data obrashcheniya: 06.11.2024).

11. *Кочетков Н. В.* Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов [Электронный ресурс] / Н. В. Кочетков // Социальная психология и общество. — 2020. — № 1. — С. 27–54. — URL: [https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2020\\_n1/Kochetkov](https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2020_n1/Kochetkov) (дата обращения: 06.11.2024).

*Kochetkov N. V.* Internet-zavisimost' i zavisimost' ot komp'yuternykh igr v trudakh otechestvennykh psikhologov [Elektronnyi resurs] / N. V. Kochetkov // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2020. — № 1. — S. 27–54. — URL: [https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2020\\_n1/Kochetkov](https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2020_n1/Kochetkov) (data obrashcheniya: 06.11.2024).

12. *Кузнецова Ю. М.* Что мы знаем об интернет-аддикции? (К постановке проблемы существования сетевой зависимости) / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития. — Москва: Акрополь, 2009. — С. 70–91.

*Kuznetsova Yu. M.* Chto my znaem ob internet-addiksii? (K postanovke problemy su-shchestvovaniya setevoi zavisimosti) / Yu. M. Kuznetsova, N. V. Chudova // Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya. — Moskva: Akropol', 2009. — S. 70–91.

13. *Фаблинова О. Н.* Поведение в Интернете как объект изучения социальных наук [Электронный ресурс] / О. Н. Фаблинова // Социологический альманах. — 2015. — № 6. — С. 543–549. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povedenie-v-internete-kak-obekt-izucheniya-sotsialnyh-nauk> (дата обращения: 06.11.2024).

*Fablinova O. N.* Povedenie v Internetе kak ob»ekt izucheniya sotsial'nykh nauk [Elektronnyi resurs] / O. N. Fablinova // Sotsiologicheskii al'manakh. — 2015. — № 6. — S. 543–549. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povedenie-v-internete-kak-obekt-izucheniya-sotsialnyh-nauk> (data obrashcheniya: 06.11.2024).

14. Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ [Электронный ресурс] / И. Н. Погожина, А. И. Подольский, О. А. Идобаева, Т. А. Подольская // Вопросы образования. — 2020. — № 3. — С. 60–94. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-povedenie-i-osobennosti-motivatsionnoy-sfery-internet-polzovateley-logiko-kategorialnyy-analiz> (дата обращения: 06.11.2024).

*Tsifrovoye povedenie i osobennosti motivatsionnoi sfery internet-pol'zovatelei: logiko-kategorial'nyi analiz* [Elektronnyi resurs] / I. N. Pogozhina, A. I. Podol'skii, O. A. Idobaeva, T. A. Podol'skaya // Voprosy obrazovaniya. — 2020. — № 3. — S. 60–94. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-povedenie-i-osobennosti-motivatsionnoy-sfery-internet-polzovateley-logiko-kategorialnyy-analiz> (data obrashcheniya: 06.11.2024).

15. Association between social media use and depression among U.S. young adults [Electronic resource] / L. Y. Lin, J. E. Sidani, A. Shensa [et al.] // Depress Anxiety. — 2016. — No. 33 (4). — P. 323–331. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26783723/> (date of the application: 06.11.2024).

16. *Barryman C.* Social media use and mental health among young adults [Electronic resource] / C. Barryman, C. J. Ferguson, C. Negy // Psychiatric Quarterly. — 2017. — No. 89



(2). — P. 307–314. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/320773788\\_Social\\_Media\\_Use\\_and\\_Mental\\_Health\\_among\\_Young\\_Adults](https://www.researchgate.net/publication/320773788_Social_Media_Use_and_Mental_Health_among_Young_Adults) (date of the application: 06.11.2024). — DOI: 10.1007/s11126-017-9535-6

17. *Bates M. J.* Information Behavior / M. J. Bates // Encyclopedia of Library and Information Sciences. — Boca Raton : CRC Press, 2009. — P. 105–116.

18. *Beard M.* The seven models of web behavior [Electronic resource] / M. Beard // Media Life : [site]. — URL: [http://www.medialifemagazine.com:8080/news2001/apr01/apr09/2\\_tues/news5tuesday](http://www.medialifemagazine.com:8080/news2001/apr01/apr09/2_tues/news5tuesday) (date of the application: 06.11.2024).

19. *Bhandari A.* Why's Everyone on TikTok Now? The Algorithmized Self and the Future of Self-Making on Social Media [Electronic resource] / A. Bhandari, S. Bimo // Social Media + Society. — 2022. — No. 8 (1). — URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/20563051221086241> (date of the application: 06.11.2024). — DOI: 10.1177/20563051221086241

20. *Chua T. Y.* Beyond Black and White: The intersection of ideologies in online extremist communities [Electronic resource] / T. Y. Chua, L. Wilson // The European Journal on Criminal Policy and Research. — 2023. — No. 29 (3). — P. 1–18. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/373015712\\_Beyond\\_Black\\_and\\_White\\_the\\_Intersection\\_of\\_Ideologies\\_in\\_Online\\_Extremist\\_Communities](https://www.researchgate.net/publication/373015712_Beyond_Black_and_White_the_Intersection_of_Ideologies_in_Online_Extremist_Communities) (date of the application: 06.11.2024).

21. *Daniel B. K.* Big data and data science: A critical review of issues for educational research [Electronic resource] / B. K. Daniel // British Journal of Educational Technology. — 2019. — No. 50 (1). — P. 101–113. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/321835676\\_Big\\_Data\\_and\\_data\\_science\\_A\\_critical\\_review\\_of\\_issues\\_for\\_educational\\_research](https://www.researchgate.net/publication/321835676_Big_Data_and_data_science_A_critical_review_of_issues_for_educational_research) (date of the application: 06.11.2024).

22. *DeVito M. A.* How Transfeminine TikTok Creators Navigate the Algorithmic Trap of Visibility Via Folk Theorization [Electronic resource] / M. A. DeVito // Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction. — 2022. — No. 6. — P. 1–31. — URL: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3555105> (date of the application: 06.11.2024).

23. *Dienlin T.* Reinforcement or Displacement? The Reciprocity of FtF, IM, and SNS Communication and Their Effects on Loneliness and Life Satisfaction [Electronic resource] / T. Dienlin, P. K. Masur, S. Trepte // Journal of Computer-Mediated Communication. — 2017. — No. 22 (2). — P. 71–87. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/313817302\\_Reinforcement\\_or\\_Displacement\\_The\\_Reciprocity\\_of\\_FtF\\_IM\\_and\\_SNS\\_Communication\\_and\\_Their\\_Effects\\_on\\_Loneliness\\_and\\_Life\\_Satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/313817302_Reinforcement_or_Displacement_The_Reciprocity_of_FtF_IM_and_SNS_Communication_and_Their_Effects_on_Loneliness_and_Life_Satisfaction) (date of the application: 06.11.2024).

24. *Granic I.* The benefits of playing video games [Electronic resource] / I. Granic, A. Lobel, R. E. Engels // American Psychologist. — 2014. — No. 69 (1). — P. 66–78. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/259112690\\_The\\_Benefits\\_of\\_Playing\\_Video\\_Games](https://www.researchgate.net/publication/259112690_The_Benefits_of_Playing_Video_Games) (date of the application: 06.11.2024).

25. *Hollenbaugh E.* Self-Presentation in social media: Review and research opportunities [Electronic resource] / E. Hollenbaugh // Review of Communication Research. — 2021. — No. 9. — P. 80–98. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/354616146\\_Self-Presentation\\_in\\_Social\\_Media\\_Review\\_and\\_Research\\_Opportunities](https://www.researchgate.net/publication/354616146_Self-Presentation_in_Social_Media_Review_and_Research_Opportunities) (date of the application: 06.11.2024).

26. Longitudinal associations between changes in screen-time and mental health outcomes in adolescents [Electronic resource] / J. Babic, M. Smith [et al.] // Mental Health and Physical Activity. — 2017. — No. 12. — P. 124–131. — URL: [https://www.academia.edu/74461291/Longitudinal\\_associations\\_between\\_changes\\_in\\_screen\\_time\\_and\\_mental\\_health\\_outcomes\\_in\\_adolescents](https://www.academia.edu/74461291/Longitudinal_associations_between_changes_in_screen_time_and_mental_health_outcomes_in_adolescents) (date of the application: 06.11.2024). — DOI: 10.1016/j.mhpa.2017.04.001

27. *Marino C.* Quality of social media use may matter more than frequency of use for adolescents' depression [Electronic resource] / C. Marino // Clinical Psychological Science. —



2018. — No. 6. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/325354365\\_Quality\\_of\\_Social-Media\\_Use\\_May\\_Matter\\_More\\_Than\\_Frequency\\_of\\_Use\\_for\\_Adolescents'\\_Depression](https://www.researchgate.net/publication/325354365_Quality_of_Social-Media_Use_May_Matter_More_Than_Frequency_of_Use_for_Adolescents'_Depression) (date of the application: 06.11.2024).

28. *Savci M.* Technological addictions and social connectedness: predictor effect of internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness [Electronic resource] / M. Savci, F. Aysan // *Dusunen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*. — 2017. — No. 30. — P. 202–216. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/322477908\\_Technological\\_Addictions\\_and\\_Social\\_Connect-edness\\_Predictor\\_Effect\\_of\\_Internet\\_Addiction\\_Social\\_Media\\_Addiction\\_Digital\\_Game\\_Addiction\\_and\\_Smartphone\\_Addiction\\_on\\_Social\\_Connectedness](https://www.researchgate.net/publication/322477908_Technological_Addictions_and_Social_Connect-edness_Predictor_Effect_of_Internet_Addiction_Social_Media_Addiction_Digital_Game_Addiction_and_Smartphone_Addiction_on_Social_Connectedness) (date of the application: 06.11.2024).

29. *Seabrook E. M.* Social networking sites, depression, and anxiety: a systemic review [Electronic resource] / E. M. Seabrook, M. L. Kern, N. S. Rickard // *JMIR Mental Health*. — 2016. — No. 3 (4). — P. 1–19. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/310783569\\_Social\\_Networking\\_Sites\\_Depression\\_and\\_Anxiety\\_A\\_Systematic\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/310783569_Social_Networking_Sites_Depression_and_Anxiety_A_Systematic_Review) (date of the application: 06.11.2024).

30. *Shakya H. B.* Association of Facebook use with compromised well-being: a longitudinal study [Electronic resource] / H. B. Shakya, N. A. Christakis // *American Journal of Epidemiology*. — 2017. — No. 185 (3). — P. 203–211. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/312522104\\_Association\\_of\\_Facebook\\_Use\\_With\\_Compromised\\_Well-Being\\_A\\_Longitudinal\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/312522104_Association_of_Facebook_Use_With_Compromised_Well-Being_A_Longitudinal_Study) (date of the application: 06.11.2024).

31. *Simpson E.* For You, or For“You”? Everyday LGBTQ Encounters with TikTok [Electronic resource] / E. Simpson, B. C. Semaan // *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. — 2021. — No. 4. — P. 1–34. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/348257373\\_For\\_You\\_or\\_ForYou\\_Everyday\\_LGBTQ\\_Encounters\\_with\\_TikTok](https://www.researchgate.net/publication/348257373_For_You_or_ForYou_Everyday_LGBTQ_Encounters_with_TikTok) (date of the application: 06.11.2024).

32. *Solea A.* Mainstreaming the Blackpill: Understanding the Incel Community on TikTok [Electronic resource] / A. Solea, L. Sugiura // *The European Journal on Criminal Policy and Research*. — 2023. — No. 29 (3). — P. 1–26. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/373096163\\_Mainstreaming\\_the\\_Blackpill\\_Understanding\\_the\\_Incel\\_Community\\_on\\_TikTok](https://www.researchgate.net/publication/373096163_Mainstreaming_the_Blackpill_Understanding_the_Incel_Community_on_TikTok) (date of the application: 06.11.2024).

33. *Sonderman J.* 5 reasons people share news & how you can get them to share yours [Electronic resource] / J. Sonderman // Poynter: [site]. — URL: <https://www.poynter.org/reporting-editing/2011/5-reasons-people-share-news-how-you-can-get-them-to-share-yours/> (date of the application: 06.11.2024).

34. Video gaming and children's psychosocial wellbeing: a longitudinal study [Electronic resource] / A. Lobel, R. E. Engels, L. L. Stone [et al.] // *Journal of Youth and Adolescence*. — 2017. — No. 46. — P. 884–897. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/313901798\\_Video\\_Gaming\\_and\\_Children's\\_Psychosocial\\_Wellbeing\\_A\\_Longitudinal\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/313901798_Video_Gaming_and_Children's_Psychosocial_Wellbeing_A_Longitudinal_Study) (date of the application: 06.11.2024).

Для цитирования:

*Ершова Р. В.* Факторы, влияющие на выбор стратегии цифрового поведения пользователями социальных сетей / Р. В. Ершова, А. Ю. Плотников // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 1 (70). — С. 25–41. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_25. — EDN: WXBEPP

Статья поступила в редакцию 27.11.2024.

Одобрена после рецензирования 19.12.2024.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 27.11.2024.

Approved after reviewing 19.12.2024.

Accepted for publication 16.02.2025.

**Н. В. Коновалова**

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «ТИУиЭ». ORCID: 0009-0009-1900-4064

## **Изучение склонности к трудоголизму у молодых специалистов**

**N. V. Konovalova**

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanitarian Disciplines of the Taganrog Institute of Management and Economics. ORCID: 0009-0009-1900-4064

## **Study of Young Specialists' Proclivity toward Workaholism**

В статье рассматриваются понятие «трудоголизма», различные трактовки его понимания, а также результаты выявления склонности к нему у молодых специалистов. Трудоголизм можно рассматривать как чрезмерную вовлеченность в работу или вид нехимической зависимости. Описаны личностные особенности трудоголиков и их типология. К личностным особенностям трудоголиков относят низкую самооценку, «толстые» личностные границы, дефицитарные психологические границы, стереотипизацию поведения на работе. Приведены результаты анкетирования, в котором приняли участие работники двух возрастных групп: 20–26 лет со стажем работы от года до трех лет и 27–35 лет со стажем работы 5–9 лет, целью которого было выяснить отношение к трудоголизму и наличие склонности к его проявлению. Результаты анкетирования показали, что респонденты не признают трудоголизм, при этом неосознанно отмечают наличие его признаков. Сделан вывод о необходимости профилактической работы по преодолению склонности к трудоголизму.

**Ключевые слова:** личность, трудоголизм, причины трудоголизма, теории трудоголизма, склонность к трудоголизму, типология трудоголиков, личностные особенности трудоголиков, внешние факторы трудоголизма, внутренние факторы трудоголизма.

### **Введение**

Современный человек обладает самыми разнообразными возможностями для самореализации: хобби, творчество, волонтерство, активные виды досуга, но основной сферой для большинства остается профессиональная деятельность. В профессиональной сфере личность показывает определённый заданный уровень деятельности, раскрывая собственный потенциал, что позволяет глубже погружаться в выбранную профессиональную сферу. Личность стремится построить успешную карьеру, заработать авторитет, стать высококвалифицированным специалистом, а чтобы достичь всего вышеперечисленного, личность глубже вовлекается

в работу. Вовлеченность в работу — положительный паттерн профессионального поведения, который часто противопоставляется профессиональному выгоранию [1, с. 54]. Феномен вовлеченности в работу определяется идеальным соотношением работы с остальными сферами жизнедеятельности (отдых, друзья, семья и т. д.), тем самым создавая уровень субъективного комфорта и психологического благополучия на рабочем месте. Вовлеченная в работу личность меньше подвержена личностным и профессиональным деформациям, однако чрезмерная вовлеченность может привести к трудоголизму. И на сегодняшний день эта грань четко не определена. Мы полагаем, что существует некая склонность (или личностная предрасположенность) к трудоголизму, которая и может привести к преодолению этой грани и переходу от вовлеченности к трудоголизму. Данную склонность мы пытались выявить посредством анкетирования сотрудников, находящихся на первых стадиях профессионализма.

**Теоретические основы.** В научной литературе термин «трудоголизм» рассматривается в разнообразных трактовках от чрезмерной вовлеченности в работу до нехимической зависимости [2, с. 1].

С. Андреассен под трудоголизмом понимает «навязчивое и интенсивное стремление к работе, которое проявляется в бесконечном желании трудиться на протяжении долгих часов, брать на себя повышенную ответственность и придавать высокую значимость профессиональной деятельности в различных аспектах жизни» [19, с. 7]. Р. В. Ушакова рассматривает трудоголизм как форму нехимической зависимости, которая обозначается «сильной преданностью к работе, способом избегания от решения травмирующих ситуаций» [16, с. 89]. Таким образом, данное явление становится одной из стратегий ухода от эмоционального напряжения в условиях стресса [1, с. 3].

Ц. П. Короленко подчеркивает, что трудоголик не ставит перед собой цель получения финансовой выгоды; для него работа становится альтернативой удовлетворения потребностей в любви и другим формам социальной активности [9, с. 170].

Е. W. H. Ng, K. L. Sorensen, D. Feldman, J. T. Spence, A. S. Robbins отмечают, что трудоголики испытывают удовлетворение от рабочего процесса. В противовес этому, бездействие вызывает дискомфорт, который сопровождается отрицательными эмоциями, в том числе агрессией [11, с. 285; 20, с. 5].

В соответствии с исследованиями, проведенными К. Скоттом и его коллегами, выделяют следующие характеристики трудоголизма: а) трудоголики проводят значительное количество времени за работой, даже когда имеется возможность отдохнуть; б) им сложно завершить рабочий день, поскольку их мысли постоянно заняты рабочими вопросами, что приоб-

ретаает навязчивый характер; в) они работают не только в офисе, но и дома, во время отпусков, фактически везде, где находятся (цит. по: [4, с. 55]).

Т. Г. Светличная, Е. А. Смирнова, в свою очередь, выделяют следующие признаки трудоголизма: а) полное погружение в производственные задачи, с игнорированием других, менее значимых; б) подчинение действий зависимых людей достижению личных целей. Проблемы с выполнением работы другими, а также необходимость заниматься непрофессиональными делами (домашние заботы или покупки в магазинах) вызывают недовольство и раздражение; в) установление строгих дисциплинарных требований к окружающим в сфере, не связанной с производством; г) применение химических видов (курение и злоупотребление алкоголем) наряду с нехимическими аддикциями для снижения дискомфорта и тревожности, возникающих от уединения, синдрома «тревожности вне работы», проявляющегося как реакция на отсутствие «аддиктивного агента» — работы [1, с. 1; 7, с. 3; 13, с. 274].

Кроме закономерностей поведения, в научной литературе описаны личностные особенности трудоголиков. Например, Р. В. Ушакова относит к ним, во-первых, определенный поведенческий паттерн, который проявляется в роли стереотипизации поведения человека в работе, то есть стремление вернуться к работе, поскольку он не способен долго оставаться без занятий. Даже короткие перерывы для отдыха вызывают у него дискомфорт. Во-вторых, у трудоголика преобладают такие ценностные установки, как отсутствие терпимости к недостаткам, стремление к общественному признанию. В-третьих, его цели, уровень притязания и потребности оказывают значительное влияние на отношение к профессиональной деятельности, трудоголики характеризуются постоянством и твердостью в убеждениях и взглядах по различным вопросам. В-четвертых, потребностно-мотивационным фактором, способствующим склонности к трудоголизму, является уровень ответственности, который личность берет на себя как в случае успеха, так и в ситуациях неудачи [5, с. 91; 16, с. 90].

М. А. Яблокова приводит результаты эмпирического исследования, в котором показана взаимосвязь «толщины» личностных границ (по Хартману) с уровнем трудоголизма. Чем выше трудоголизм, тем «толще» личностные границы и «дефицитнее» психологические границы, то есть трудоголики не впускают других в свой личностный мир, но считают возможным активно вмешиваться в чужой [18, с. 5].

В научной литературе выделяют различные типологии трудоголиков. Л. Н. Юрьева приводит четыре типа трудоголиков: а) самоотверженный трудоголик: жизнь сосредоточена исключительно на профессиональной деятельности, игнорирует личную жизнь и отдых, обладает чертами интроверта, низкое чувство юмора; б) интегрированный трудо-

голик: помимо работы проявляет интерес к различным сферам жизни; в) диффузный трудоголик — множество увлечений вне профессиональной деятельности, обладает развитыми связями с окружающими; в) интенсивный трудоголик — отводит отдыху и профессиональной деятельности время в равных пропорциях. Такие люди склонны выбирать виды спорта с элементами соревнования, конкурентной борьбы, что подобно работе [2, с. 105; 17, с. 20].

Ю. Б. Павлова описывает типологию трудоголиков по Б. Робинсону: 1) вовлеченные в работу, при этом сохраняющие баланс между работой и другими сферами жизни; 2) жизненный баланс нарушен из-за склонности к чрезмерной занятости, но может быть относительно легко восстановлен; 3) трудоголики, для которых работа затмила другие аспекты жизни, которые столкнулись с риском профессионального выгорания [11, с. 183].

О. Веснина представила типологию трудоголиков в рамках концепции нехимической аддиктологии: «Трудоголик для других» — человек, который усердно работает, находит удовлетворение в данном процессе; «Трудоголик для себя» — личность, которая много трудится, испытывая противоречивые чувства; «Успешный трудоголик» — личность, достигшая профессиональных вершин; «Трудоголик-неудачник» — человек, который занимается деятельностью, которая никому не нужна, имитируя работу, стремясь заполнить пустоту в жизни; «Скрытый трудоголик» — публично жалуется на нелюбовь к труду, направляет усилия на работу (цит. по: [17]).

Для развития трудоголизма, как для любой сферы деятельности, существуют свои предпосылки и мотивы. Э. П. Утлик, О. К. Буйко выделяют внешние и внутренние предпосылки проявления трудоголизма. К внешним предпосылкам относят социально-правовые; организационно-управленческие и социально-психологические. Основная идея выделения внешних предпосылок состоит в том, что на проявления трудоголизма влияет организационная культура, например мотив доказать коллегам свою значимость и т. д. К внутренним мотивам относят замкнутость, сложности в коммуникации с окружающими; высокий самоконтроль поведения и высокий уровень ответственности; эмоциональную нестабильность (тревожность, напряженность); низкий уровень самооценки [8, с. 343; 15, с. 115–116].

Таким образом, явление трудоголизма достаточно изучено в современной психологии, выделены его признаки, причины, предпосылки, личностные особенности трудоголиков. При этом при наличии сходных личностных особенностей не все люди становятся трудоголиками. Пусковым механизмом становятся определенные жизненные обстоятельства, смысложизненные ориентации. Мы предполагаем, что долж-

на быть некая склонность, или предрасположенность, к тому, что человек из усердного работника перейдет в разряд трудоголиков. При этом эта склонность не осознается самим человеком, но ее можно выявить по косвенным признакам, таким, например, как согласие на сверхнормативную активность, отказ от ухода на больничный, работу во время отпуска. Именно выявлению этих косвенных признаков и было посвящено наше исследование.

### **Методы и выборка исследования**

Цель исследования заключалась в выявлении склонности к трудоголизму у молодых сотрудников. Для реализации цели исследования были сформулированы следующие эмпирические задачи:

- 1) провести диагностику склонности к трудоголизму у молодых сотрудников с разным стажем работы;
- 2) выяснить, что знают молодые работники о трудоголизме;
- 3) определить склонность к трудоголизму по косвенным признакам (стремление работать как можно больше, отдавать предпочтение работе над отдыхом, работать даже в отпуске и во время болезни, уозость интересов);
- 4) провести сравнительный анализ результатов в двух группах респондентов с разным стажем.

Для реализации цели исследования была составлена анкета, вопросы которой были направлены на выяснение знаний респондентов о явлении трудоголизма, отношения к нему и своей работе, а также склонности проявлять компоненты трудоголизма. Анкета включала 13 вопросов, среди которых были ответы с множественным выбором, требующие однозначного ответа «да» или «нет», а также открытые вопросы. Для обработки открытых вопросов использовался частотный анализ. В вопросах с множественным выбором можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Выборка исследования составила 60 человек в возрасте от 20 до 35 лет. Выборка разделена на две возрастные группы: первая возрастная группа — начинающие работники в возрасте от 20 до 26 лет со стажем работы от года до трех лет; вторая возрастная группа — работающие взрослые — в возрасте 27–35 лет со стажем работы от пяти до девяти лет. В соответствии с возрастной периодизацией возраст от 19 до 25 лет относится к поздней юности, а возраст от 25 до 35 лет — к молодости, поэтому всех своих респондентов, независимо от стажа работы, мы отнесли к молодежи. Все респонденты являются работающими в различных сферах.

Гипотеза исследования заключалась в том, что склонность к трудоголизму проявляется уже на начальных этапах профессиональной деятельности и усиливается по мере увеличения стажа работы.

Анализ полученных данных представим в виде сравнительного анализа результатов двух возрастных групп.

**Описание и обсуждение результатов исследования.** Обобщенные результаты анкетирования в двух группах респондентов представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Обобщенные результаты анкетирования  
в двух группах респондентов (в %)**

| № | Вопрос                                                                                           | Вариант ответа                       | Группа со стажем 1–3 года | Группа со стажем 5–9 лет |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1 | Считаете ли Вы себя трудоголиком?                                                                | Да                                   | 63 %                      | 63 %                     |
|   |                                                                                                  | Нет                                  | 37 %                      | 37 %                     |
| 2 | Как трудоголизм, по Вашему мнению, может влиять на качество жизни, отношения с семьей, друзьями? | Отрицательно влияет на жизнь в целом | 57 %                      | 23 %                     |
|   |                                                                                                  | Не хватает времени на близких        | 25 %                      | 61,5 %                   |
|   |                                                                                                  | Накапливается раздражение, усталость | –                         | 61,5 %                   |
|   |                                                                                                  | Все время сосредоточено на работе    | 18 %                      | –                        |
|   |                                                                                                  | Некогда жить для себя                | –                         | 23 %                     |
| 3 | Какие Вы знаете симптомы трудоголизма?                                                           | Апатия, усталость, нервность         | 57 %                      | 23 %                     |
|   |                                                                                                  | Проблемы со здоровьем                | 25 %                      | 30,7 %                   |
|   |                                                                                                  | Профессиональное выгорание           | 25 %                      | 23 %                     |
|   |                                                                                                  | Тревожность за незавершенные дела    | 18 %                      | –                        |
|   |                                                                                                  | Постоянные мысли о работе            | –                         | 7,6 %                    |
|   |                                                                                                  | Стремление к идеальной работе        | –                         | 7,6 %                    |
|   |                                                                                                  | Агрессия                             | 18 %                      | –                        |
| 4 | Есть ли среди Ваших знакомых трудоголики?                                                        | Нет                                  | 100 %                     | 100 %                    |
| 5 | Где и когда Вы себя лучше чувствуете: на работе или дома?                                        | На работе                            | 57 %                      | 76,92 %                  |
|   |                                                                                                  | Дома, на отдыхе                      | 18 %                      | 15,3 %                   |
|   |                                                                                                  | При балансе между работой и отдыхом  | 25 %                      | 7,9 %                    |
| 6 | Готовы Вы увеличить объем работы для достижения успеха?                                          | Да                                   | 63 %                      | 30,3 %                   |
|   |                                                                                                  | Нет                                  | 37 %                      | 69,7 %                   |



| №  | Вопрос                                                                        | Вариант ответа                               | Группа со стажем 1–3 года | Группа со стажем 5–9 лет |
|----|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 7  | Распределяете ли Вы свое время между работой и отдыхом?                       | Да                                           | 37 %                      | 61,5 %                   |
|    |                                                                               | Нет                                          | 63 %                      | 38,5 %                   |
| 8  | Продолжаете ли Вы работать в случае заболевания?                              | Да                                           | 57 %                      | 46,15 %                  |
|    |                                                                               | Нет                                          | 25 %                      | 30,7 %                   |
|    |                                                                               | Смотря по самочувствию                       | 18 %                      | 23,07 %                  |
| 9  | Вы находите время для работы даже при самых трудных условиях/обстоятельствах? | Да                                           | 50 %                      | 76,9 %                   |
|    |                                                                               | Нет                                          | 50 %                      | 23,1 %                   |
| 10 | Задерживаетесь ли Вы на работе после ее окончания?                            | Да                                           | 25 %                      | 25 %                     |
|    |                                                                               | Нет                                          | 75 %                      | 75 %                     |
| 11 | Ставите ли Вы работу выше своего эмоционального благополучия?                 | Да                                           | 37 %                      | 30,3 %                   |
|    |                                                                               | Нет                                          | 63 %                      | 69,7 %                   |
| 12 | Вы интересуетесь информацией по профилю Вашей профессии?                      | Да                                           | 45,6 %                    | 55 %                     |
|    |                                                                               | Нет                                          | 54,4 %                    | 45 %                     |
| 13 | Какие меры по снижению трудоголизма Вы можете предложить?                     | Повышение зарплаты                           | 73 %                      | 48,4 %                   |
|    |                                                                               | Улучшение условий труда                      | 68,5 %                    | 33 %                     |
|    |                                                                               | Корпоративные мероприятия                    | 26,4 %                    | 69 %                     |
|    |                                                                               | Улучшение социально–психологического климата | —                         | 73 %                     |
|    |                                                                               | Обучение приемам самопомощи, самопознания    | 43,5 %                    | 65 %                     |

В обеих группах по 63 % опрошенных не считают себя трудоголиками, а по 37 % относят себя к трудоголикам. Следовательно, большинство опрошенных, независимо от стажа, отрицают у себя трудоголизм, хотя треть респондентов его все-таки признают. При этом неизвестно, как они понимают трудоголизм в данном случае.

Все респонденты признают, что трудоголизм отрицательно влияет на жизнь человека и характер его межличностных отношений. Это видно по их ответам на следующий вопрос. В первой группе ответы распределились

следующим образом: трудоголизм отрицательно влияет на жизнь человека (57 %); трудоголизм приводит к нарушению коммуникации с близкими людьми, нехватке времени на близких (25 %); человек сосредотачивает свое внимание на работе (18 %). Респонденты в возрасте 27–35 лет считают, что происходит разрушение межличностных отношений (61,5 %), накапливается раздражение, усталость (61,5 %), не успевают жить для себя (23 %), трудоголизм отрицательно влияет на жизнь в целом (23 %).

Как мы видим, респонденты транслируют результаты других эмпирических исследований, в которых также подчеркивается отрицательное влияние трудоголизма на жизнь человека.

Респондентам был задан вопрос об известных им симптомах трудоголизма. Респонденты со стажем от 1 до 3 лет отметили, что симптомами и последствиями трудоголизма являются апатия, усталость, нервозность (57 %); проблемы со здоровьем (25 %); профессиональное выгорание (25 %); повышенная тревожность за незавершенные дела (18 %); агрессия (18 %). Респонденты второй группы подчеркивают, что симптомами и последствиями трудоголизма являются ухудшение здоровья (30,7 %), нервозность, усталость (23 %), профессиональное выгорание (23 %), постоянные мысли о работе (7,6 %) и испытываемая потребность в идеально сделанной работе (7,6 %).

Таким образом, работающие люди, независимо от возраста и стажа, называют симптомы и последствия трудоголизма, проявляющиеся в отрицательных психических состояниях, профессиональном выгорании и ухудшении физического и психологического здоровья.

Все респонденты уверены, что среди их знакомых трудоголиков нет. Если вспомнить, что при ответе на первый вопрос треть отнесла себя к трудоголикам, получается, что все их знакомые, по их мнению, работают гораздо меньше их самих.

В анкете было несколько вопросов, косвенно диагностирующих склонность к трудоголизму. Первым таким вопросом был вопрос о том, где и когда респонденты себя лучше чувствуют: на работе или дома, во время отдыха. Респонденты первой возрастной группы ответили, что лучше себя чувствуют, когда работают (57 %); 25 % лучше себя чувствуют, когда сохранен баланс между работой и отдыхом; и 18 % лучше себя чувствуют на отдыхе.

Работающие люди в возрасте 27–35 лет лучше себя чувствуют на работе (76,92 %), на отдыхе (15,3 %) и одинаково комфортно чувствуют себя и на работе, и на отдыхе (7,9 %).

В обеих возрастных группах доминирующим ответом является «лучше себя чувствуют на работе». В ответах респондентов можно проследить начало зарождения трудоголизма, то есть ту самую склонность к

трудоголизму. При этом 25 % в первой группе и 7,9 % во второй группе умеют сохранять баланс между работой и отдыхом, то есть, вероятно, они относятся к вовлеченным в работу, а не склонным к трудоголизму.

63 % работников со стажем от года до трех лет готовы увеличить объем выполняемой работы для достижения успеха, и при этом 37 % из них ставят работу выше своего психического и эмоционального благополучия. Остальные все-таки делают выбор в пользу психического и эмоционального благополучия. Как и работники со стажем 5–9 лет, среди которых 69,7 % не будут брать больший объем работы, так как ценят свое психическое и эмоциональное благополучие. И только 30,3 % имеют склонность к трудоголизму.

63 % более молодых сотрудников не планируют свое время для эффективного его перераспределения между работой и отдыхом, в то время как 37 % уже делают это. В отличие от них 61,5 % более опытных коллег, наоборот, распределяют свое время против 38,5 % тех, кто так и не научился это делать.

О склонности к трудоголизму может свидетельствовать и ответ на вопрос, продолжают ли респонденты работать в случае заболевания. 57 % респондентов первой группы продолжают работать, когда себя плохо чувствуют; 25 % — откладывают работу, когда себя плохо чувствуют, а 18 % — берут несколько дней, чтобы выздороветь. 46,15 % опрошенных более взрослой и опытной группы продолжают работать при плохом самочувствии, 30,7 % — не работают, когда болеют или плохо себя чувствуют, а 23,07 % респондентов смотрят по самочувствию.

И даже в самых сложных для себя обстоятельствах 50 % более молодых специалистов и 76,9 % более опытных находят время для работы. И здесь нельзя не обратить внимание на противоречие в ответах более опытной группы работников. С одной стороны, они ценят свое физическое и психическое благополучие, не готовы брать больший объем работы, меньше половины работают во время болезни, но в сложных жизненных обстоятельствах погружаются в работу. Возможно, работа служит здесь для них своеобразным защитным механизмом, позволяющим абстрагироваться от проблем, либо они вкладывают какой-то свой смысл в понятие сложных обстоятельств, например подразумевая под ними аврал на работе.

Только четверть опрошенных в обеих группах задерживается на работе после ее окончания, остальные предпочитают этого не делать.

К мерам профилактики трудоголизма опрошенные первой группы отнесли повышение заработной платы, улучшение условий труда, опрошенные второй группы — мероприятия, связанные с улучшением организационной культуры. Это все внешние условия профилактики. Что касается личностных аспектов профилактики трудоголизма, то к ним

можно отнести обучение приемам самопомощи, саморазвития, самопонимания. Для респондентов обеих групп характерно стремление к повышению своей квалификации, расширению знаний о своей профессии, но однозначного представления о том, способствует это или препятствует формированию трудоголизма, у них нет.

В целом, ответы респондентов двух возрастных групп незначительно отличаются друг от друга. Статистический анализ с использованием углового преобразования Фишера  $\phi^*$  выявил незначительное количество значимых различий. Респонденты со стажем 1–3 года значимо чаще указывали на отрицательное влияние трудоголизма на жизнь человека ( $\phi^* = 1,842$ ,  $p \leq 0,05$ ), а респонденты со стажем 5–9 лет значимо чаще в качестве отрицательного влияния указывали накопление раздражения и усталости ( $\phi^* = 1,842$ ,  $p \leq 0,05$ ). Также значимо большее количество респондентов первой группы готовы увеличить объем выполняемой работы ради достижения успеха ( $\phi^* = 1,323$ ,  $p \leq 0,01$ ), а респонденты второй группы столько же значимо не готовы это делать ( $\phi^* = 1,323$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, опрошенные работники имеют представление о трудоголизме и не хотели бы его развития у себя.

## Выводы

Все задачи эмпирического исследования решены, цель достигнута. Проведенное исследование показало, что современные работники знакомы с понятием трудоголизма и его отрицательным влиянием на жизнь. При этом у многих начинающих работников есть склонность проявлять его, которая обнаружилась в том, что они готовы брать больший объем работы, работать во время болезни, при возникновении сложных обстоятельств, лучше чувствуют себя на работе, чем на отдыхе, хотя при ответе на прямой вопрос они эту склонность отрицают. Способствовать его развитию в дальнейшем может и неумение перераспределять свое время между работой и отдыхом, и уверенность в приоритете внешних условий для предотвращения трудоголизма. Позитивным моментом исследования является отсутствие большинства этих признаков у более опытных работников, которые тоже лучше чувствуют себя на работе и готовы работать больше при возникновении трудностей, однако эти проявления могут быть не связаны с трудоголизмом, а иметь другой мотивационный подтекст. Следовательно, с опытом работы многие преодолевают у себя данную склонность.

Таким образом, гипотеза о существовании склонности к трудоголизму получила свое подтверждение, но она требует более углубленного и обширного дальнейшего исследования. К тому же оказалось, что с возрастом и увеличением стажа работы данная склонность не обязательно усиливается, как предполагалось, а значит, необходимо изучить те ком-

пенсаторные механизмы, которые вырабатывают у себя сотрудники для избегания развития трудоголизма.

The article reviews the concept of “workaholism” and its various definitions, as well as the subject of whether young specialists are inclined to be workaholic. Workaholism can be regarded as one’s exceeding dedication to their work or a type of non-chemical addiction. The article describes a workaholic-specific personality traits and their typology. Workaholic-specific personality traits include low self-esteem, “thick” personality boundaries, deficit psychological boundaries, stereotypification of behavior at work. The article provides the outputs of a questionnaire that involved employees divided into two age groups: specialists aged between 20 and 26 years and their professional experience ranging from 1 to 3 years, and specialists aged between 27 and 35 years and their professional experience ranging from 5 to 9 years. The objective of the questionnaire was to outline and evaluate their proclivity toward workaholism. The questionnaire outputs have demonstrated that the respondents refuse to acknowledge their workaholism, despite subconsciously identifying its signs. The conclusion is drawn regarding the necessity for prophylactic work to help overcome the proclivity toward workaholism.

**Keywords:** personality, workaholism, workaholism reasons, workaholism theory, proclivity to workaholism, workaholics typology, workaholic-specific personality traits, external factors of workaholism, internal factors of workaholism.

### Список литературы

1. *Azapeeva K. N.* Особенности переживания вины и стыда у мужчин и женщин с разным уровнем трудоголизма [Электронный ресурс] / К. Н. Агапеева, И. С. Карась, М. А. Лощилова // Современные научные исследования и инновации. — 2022. — № 10. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2022/10/98967> (дата обращения: 12.12.2024).

*Agapeeva K. N.* Osobennosti perezhivaniya viny i styda u muzhchin i zhenshchin s raznym urovnem trudogolizma [Elektronnyi resurs] / K. N. Agapeeva, I. S. Karas', M. A. Loshchilova // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii. — 2022. — № 10. — URL: <https://web.snauka.ru/issues/2022/10/98967> (data obrashcheniya: 12.12.2024).

2. *Алигаева Н. Н.* Современные проблемы образовательного процесса в высшей школе как детерминанты развития трудоголизма и ургентной зависимости / Н. Н. Алигаева // Цифра. Педагогика. — 2023. — № 1 (1). — URL: <https://pedagogy.cifra.science/archive/1-1-2023-september/10.18454/PED.2023.1.3> (дата обращения: 12.12.2024). — DOI: 10.18454/PED.2023.1.3

*Aligaeva N. N.* Sovremennye problemy obrazovatel'nogo protsessa v vysshei shkole kak determinanty razvitiya trudogolizma i urgentnoi zavisimosti / N. N. Aligaeva // Cifra. Pedagogika. — 2023. — № 1 (1). — URL: <https://pedagogy.cifra.science/archive/1-1-2023-september/10.18454/PED.2023.1.3> (data obrashcheniya: 12.12.2024). — DOI: 10.18454/PED.2023.1.3

3. *Бабаева В.* Взаимосвязь перфекционизма и ургентной зависимости / В. Бабаева // Проблемный и ноосферный подходы к формированию культуры общения ценностно-ориентированной личности в современном образовании для устойчивого развития цивилизации : матер. XX Моск. междунар. конф. — Москва : Спутник+, 2021. — С. 105–107.

*Babaeva V.* Vzaimosvyaz' perfektsionizma i urgentnoi zavisimosti / V. Babaeva // Problemnyi i noosfernyi podkhody k formirovaniyu kul'tury obshcheniya tsennostno-orientirovannoi lichnosti v sovremennom obrazovanii dlya ustoychivogo razvitiya tsivilizatsii : mater. XX Mosk. mezhdunar. konf. — Moskva : Sputnik+, 2021. — S. 105–107.

4. *Барабанщикова В. В.* Представления о вовлеченности в работу и трудоголизме в современных психологических исследованиях / В. В. Барабанщикова, О. А. Климова // Национальный психологический журнал. — 2015. — № 1. — С. 52–60.

*Barabanshchikova V. V.* Predstavleniya o вовлеченности в работу i trudogolizme v sovremennykh psikhologicheskikh issledovaniyakh / V. V. Barabanshchikova, O. A. Klimova // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2015. — № 1. — S. 52–60.

5. *Заславская А. А.* Трудоголизм как одна из форм зависимости / А. А. Заславская // Молодой ученый. — 2020. — № 37 (327). — С. 111–114. — URL: <https://moluch.ru/archive/327/73502/> (дата обращения: 15.12.2024).

*Zaslavskaya A. A.* Trudogolizm kak odna iz form zavisimosti / A. A. Zaslavskaya // Molodoi uchenyi. — 2020. — № 37 (327). — S. 111–114. — URL: <https://moluch.ru/archive/327/73502/> (дата обращения: 15.12.2024).

6. *Зорко А. Ю.* Личностные особенности людей с трудоголизмом [Электронный ресурс] / А. Ю. Зорко ; науч. рук. В. А. Каратерзи // Психологическая студия : сб. ст. лицейстов, студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры психологии ВГУ имени П. М. Машерова. — Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2024. — Вып. 17. — С. 90–91. — Библиогр.: с. 91 (3 назв.). — URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 12.12.2024).

*Zorko A. Yu.* Lichnostnye osobennosti lyudei s trudogolizmom [Elektronnyi resurs] / A. Yu. Zorko ; nauch. ruk. V. A. Karaterzi // Psikhologicheskaya studiya : sb. st. litseistov, studentov, magistrantov, aspirantov, molodykh issledovatelei kafedry psikhologii VGU imeni P. M. Masherova. — Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova, 2024. — Vyp. 17. — S. 90–91. — Bibliogr.: s. 91 (3 nazv.). — URL: <https://elibrary.ru> (дата обращения: 12.12.2024).

7. *Климова Л. А.* Трудоголизм как уход в узкие сферы самореализации, полное погружение в профессию / Л. А. Климова // Академическая публицистика : науч. электронный журнал. — 2023. — № 6-1.

*Klimova L. A.* Trudogolizm kak ukhod v uzkie sfery samorealizatsii, polnoe pogruzhenie v professiyu / L. A. Klimova // Akademicheskaya publitsistika : nauch. elektronnyi zhurnal. — 2023. — № 6-1.

8. *Климова С. А.* Трудоголизм как форма зависимости: причины и последствия [Электронный ресурс] / С. А. Климова, Е. И. Матанцева, О. В. Щелканова // Актуальные исследования. — 2022. — № 50 (129), ч. I. — С. 71–73. — URL: <https://apni.ru/article/5190-trudogolizm-kak-forma-zavisimosti-prichiny> (дата обращения: 15.12.2024).

*Klimova S. A.* Trudogolizm kak forma zavisimosti: prichiny i posledstviya [Elektronnyi resurs] / S. A. Klimova, E. I. Matantseva, O. V. Shchelkanova // Aktual'nye issledovaniya. — 2022. — № 50 (129), ch. I. — S. 71–73. — URL: <https://apni.ru/article/5190-trudogolizm-kak-forma-zavisimosti-prichiny> (дата обращения: 15.12.2024).

9. *Короленко Ц. П.* Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. — Новосибирск : Олсиб, 2001. — 251 с.

*Korolenko Ts. P.* Psikhosotsial'naya addiktologiya / Ts. P. Korolenko, N. V. Dmitrieva. — Novosibirsk : Olsib, 2001. — 251 s.

10. *Павлова Ю. Б.* Смысл и последствия трудоголизма / Ю. Б. Павлова // Человеческий фактор: Социальный психолог. — 2021. — № 1 (41). — С. 282–286. — EDN: DDKVJR

*Pavlova Yu. B.* Smysl i posledstviya trudogolizma / Yu. B. Pavlova // Chelovecheskii faktor: Sotsial'nyi psikholog. — 2021. — № 1 (41). — S. 282–286. — EDN: DDKVJR

11. *Павлова Ю. Б.* Трудоголизм: сложности дефиниции / Ю. Б. Павлова // Человеческий фактор: Социальный психолог. — 2019. — № 1 (37). — С. 182–189.

*Pavlova Yu. B.* Trudogolizm: slozhnosti definitsii / Yu. B. Pavlova // Chelovecheskii faktor: Sotsial'nyi psikholog. — 2019. — № 1 (37). — S. 182–189.

12. *Рядинская Е. Н.* Социально-психологические и личностные особенности проявления трудоголизма / Е. Н. Рядинская, В. В. Волобуев // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер.: Философия. Психология. Педагогика. — 2023. — № 1 — URL: <https://cyberleninka.ru/>

article/n/sotsialno-psihologicheskie-i-lichnostnye-osobennosti-proyavleniya-trudogolizma (дата обращения: 12.12.2024).

*Ryadinskaya E. N.* Sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye osobennosti proyavleniya trudogolizma / E. N. Ryadinskaya, V. V. Volobuev // Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser.: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. — 2023. — № 1 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-i-lichnostnye-osobennosti-proyavleniya-trudogolizma> (дата обращения: 12.12.2024).

13. *Светличная Т. Г.* Работоголизм как форма аддиктивного поведения / Т. Г. Светличная, Е. А. Смирнова // Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе : матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 06–07 декабря 2017 г.). — Пермь : Пермский гос. нац. исследовательский ун-т, 2017. — С. 273–276.

*Svetlichnaya T. G.* Rabotogolizm kak forma addiktivnogo povedeniya / T. G. Svetlichnaya, E. A. Smirnova // Aktual'nye problemy razvitiya chelovecheskogo potentsiala v sovremennom obshchestve : mater. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Perm', 06–07 dekabrya 2017 g.). — Perm' : Permskii gos. nats. issledovatel'skii un-t, 2017. — S. 273–276.

14. *Сулейманова Р. Р.* Исследование социально-психологического механизма развития трудоголизма у сотрудников педагогической сферы / Р. Р. Сулейманова [Электронный ресурс] // Экономика и социум. — 2020. — № 6-2 (73). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialno-psihologicheskogo-mekhanizma-razvitiya-trudogolizma-u-sotrudnikov-pedagogicheskoy-sfery> (дата обращения: 12.12.2024).

*Suleimanova R. R.* Issledovanie sotsial'no-psikhologicheskogo mekhanizma razvitiya trudogolizma u sotrudnikov pedagogicheskoi sfery / R. R. Suleimanova [Elektronnyi resurs] // Ekonomika i sotsium. — 2020. — № 6-2 (73). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialno-psihologicheskogo-mekhanizma-razvitiya-trudogolizma-u-sotrudnikov-pedagogicheskoy-sfery> (дата обращения: 12.12.2024).

15. *Утлик Э. П.* Личностные особенности организационного трудоголизма / Э. П. Утлик, О. К. Буйко // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. — 2015. — № 3. — С. 112–124. — DOI 10.18384/2310-7235-2015-3-112-124. — EDN: UXKFCT

*Utlik E. P.* Lichnostnye osobennosti organizatsionnogo trudogolizma / E. P. Utlik, O. K. Buiko // Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2015. — № 3. — S. 112–124. — DOI 10.18384/2310-7235-2015-3-112-124. — EDN: UXKFCT

16. *Ушакова В. Р.* Этнопсихологические особенности личности, склонной к трудоголизму / В. Р. Ушакова // Научный результат. Педагогика и психология образования. — Т. 4, № 2. — С. 87–98.

*Ushakova V. R.* Etnopsikhologicheskie osobennosti lichnosti, sklonnoi k trudogolizmu / V. R. Ushakova // Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. — T. 4, № 2. — S. 87–98.

17. *Юрьева Л. Н.* Трудоголизм: факторы риска развития и признаки патологической зависимости / Л. Н. Юрьева // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. — 2015. — Т. 11, № 3. — С. 17–26. — EDN: VNXXQP

*Yur'eva L. N.* Trudogolizm: faktory riska razvitiya i priznaki patologicheskoi zavisimosti / L. N. Yur'eva // Vestnik psikhiiatrii i psikhologii Chuvashii. — 2015. — T. 11, № 3. — S. 17–26. — EDN: VNXXQP

18. *Яблокова М. А.* Характеристики психологических границ у лиц с признаками работоголизма / М. А. Яблокова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN223.pdf> (дата обращения: 12.12.2024).

*Yablokova M. A.* Kharakteristiki psikhologicheskikh granits u lits s priznakami rabotogolizma / M. A. Yablokova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2023. — T. 11, № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/51PSMN223.pdf> (дата обращения: 12.12.2024).



19. *Andreassen C. S.* Workaholism: an overview and current status of the research / C. S. Andreassen // *J. Behav. Addict.* — 2013. — P. 1–11. — Vol. 3. — DOI: 10.1556/JBA.2.2013.017

20. *Ng T. W. H.* Dimensions, antecedents, and consequences of workaholism: A conceptual integration and extension / T. W. H. Ng, K. L. Sorensen, D. Feldman // *Journal of Organizational Behavior.* — 2007. — Vol. 28. — P. 111–136.

Для цитирования:

Коновалова Н. В. Изучение склонности к трудоголизму у молодых специалистов / Н. В. Коновалова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 42–55. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_42. — EDN: WXQAJX

Статья поступила в редакцию 13.01.2025.

Одобрена после рецензирования 20.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 13.01.2025.

Approved after reviewing 20.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

**Научная статья / Scientific article**

**УДК 159.9**

**DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_55**

**EDN: VADCBG**

***В. М. Розин***

доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт философии РАН». ORCID: 0000-0002-4025-2734

## **Два смысловых плана понятия рефлексии: действия индивида и изменение общих структур**

***V. M. Rozin***

Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Researcher of the RAS Institute of Philosophy. ORCID: 0000-0002-4025-2734

## **Two Semantic Levels of the Concept of Reflection: Individual Actions and Changes in General Structures**

В статье рассматривается эволюция понятия рефлексии, а также основные факторы, определившие подобную эволюцию. К их числу относятся проблемы объяснения развития некоторого целого и два его понимания (как индивида и деиндивидуального образования). Автор показывает, что в истории необходимо различать предпосылки этого понятия, к которым нужно отнести схему рефлексии и рефлексивные размышления, а также становление и развитие самого понятия. В последнем процессе складываются несколько понятий рефлексии: индивидуальная рефлексия 1.0, рефлексия с развитием 2.0, рефлексия 3.0 (мыслится в онтологии деиндивидуального целого), рефлексия 4.0 со сменой целого. В конце статьи обсуждается возможность построения нового понятия рефлексии и критика традиционного понимания рефлексии. Она разворачивается по трем направлениям: начинает проблематизироваться пространство, в которое выходит рефлексирующий (оно все больше понимается в логике поворота, выводящего за пределы прежнего целого); фиксируется неудовлетворительность редукции любых содержаний и предметов к деятельности; формулируется требование осмысления и контроля самой рефлексии.

**Ключевые слова:** рефлексия, осознание, целое, схема, понятие, мышление, дискурс, личность, индивид, деятельность.

## Введение. Проблематизация

Понятие рефлексии предполагает задание определенного целого, например личности, разума, деятельности, а также трех основных шагов: а) выхода из этого целого или в рамках этого целого или в открытое пространство, то есть в другое целое, б) сдвига, изменения видения целого (переосмысления его), в) возвращения, но с новым пониманием, на исходный уровень целого, например с целью его изменения. «Рефлексия, — пишет А. П. Огурцов, — приводит к сдвигу в образцах, к изменению схем деятельности и мысли. Процесс рефлексии может быть уловлен и реконструирован при сравнении исходных схем деятельности и тех схем, которые возникают после акта рефлексии» [9, с. 45]. «Каким же, — спрашивает М. А. Розов, — должно быть описание рефлектирующих систем? Нам представляется, — отвечает он, — что исследователь должен занять при этом особую надрефлексивную позицию, суть которой состоит в том, что сама рефлексия и ее функции делаются объектом изучения. Это значит, что мы должны описать некоторую деятельность до ее рефлексивного осознания, должны описать затем это последнее, должны показать, наконец, каким образом рефлексия приводит к перестройке исходной деятельности» [13, с. 95–96].

Если в качестве целого задается личность или индивид, причем механизм рефлексии приписывается этому целому как причина его развития, то возникает вопрос, как такое возможно? Что нового индивид, выйдя в рефлексивную позицию, может увидеть для своего развития, кроме того, что он уже знает, а если все же узнал, то, спрашивается, за счет чего, ведь рефлексия принадлежит ему самому и ограничена его индивидуальными возможностями. Понимая эту проблему, сводящуюся к невозможности помыслить при заданных условиях развитие, Гете писал:

Познай себя! — Просил бы разъяснений.  
Извольте: надо быть и вместе с тем не быть!  
Как познать самого себя?  
Только не путем наблюдения за собой,  
а отдаваясь делу...  
Человек никогда не сможет смотреть на себя  
как на объект познания [4]<sup>1</sup>.

Если же в качестве целого берется кантианский Разум или деятельность по Г. П. Щедровицкому (не деятельность индивида, а «деиндиви-

---

<sup>1</sup> Сравни. «Чужие сознания, — пишет М. Бахтин, — нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, с ними можно только диалогически общаться. Думать о них — значит говорить с ними, иначе они тотчас же поворачивается своей объектной стороной: они замолкают, закрываются и застывают в завершённые объектные образы» [2, с. 80].

дуальное» образование, заданное в схемах воспроизводства, трансляции, кооперации и др. [12, с. 175–198]), то непонятно другое — каким образом Разум или деятельность могут изменяться через рефлекссию, они ведь не субъекты, «выходящие из себя» и «анализирующие себя». Чтобы понять возможность непротиворечиво помыслить развитие, Кант разводит два плана: действия Разума и субъективные условия этого действия, аналогично Щедровицкий пишет о развитии деятельности и субъективных условиях ее развития, которые представляют собой как раз выход индивида в рефлексивную позицию. Но если Кант считает субъективные условия органическим моментом Разума, то Щедровицкий, отрицая личность, элиминирует рефлекссию индивида, трактуя ее как превращенную форму развития деятельности. Послушаем обоих.

«*Рефлексия* (*reflexio*), — пишет Кант, — не имеет дела с самими предметами, чтобы получать понятия прямо из них, но есть такое состояние души, которое нас прежде всего побуждает к тому, чтобы открыть *субъективные условия*, при которых мы можем добраться до понятий» [5, с. 314]. В предисловии к первому изданию «Критики чистого разума» Кант отмечает, что «это достаточно глубоко задуманное исследование имеет, однако, две стороны. Одна относится к предметам чистого рассудка и должна показать и разъяснить *объективную значимость его априорных понятий*; именно поэтому она входит в мои планы. Другая рассчитана на то, чтобы рассмотреть сам чистый рассудок в отношении его возможности и познавательных сил, на которых он основывается, следовательно, рассмотреть его в *субъективном отношении...*» [5, с. 78] (курсив наш. — В. Р.).

«Рефлексия, — пишет Г. Щедровицкий, — один из самых интересных, сложный и в какой-то степени даже мистический *процесс* в деятельности; одновременно он является важнейшим моментом в механизмах *развития деятельности...*

Представим себе, что какой-то индивид производит деятельность, заданную его целями (или задачами), средствами и знаниями, и предположим, что по тем или иным причинам она ему не удастся...

...Сколь бы новой и отличной от всех прежних ни была проектируемая деятельность, сам проект или план ее может быть выработан только на основе *анализа и осознания уже выполненных раньше деятельностей и полученных в них продуктов...*

...Нам важно подчеркнуть, что во всех случаях, чтобы получить подобное описание уже произведенных деятельностей, рассматриваемый нами индивид, если мы берем его в качестве изолированного и индивида, должен выйти из своей прежней позиции деятеля и *перейти в новую* позицию, внешнюю как по отношению к прежним, уже выполненным де-

ятельностям, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Это и будет то, что мы называем рефлексивным *выходом*... Приведенная схема рефлексивного выхода будет служить первой *абстрактной модельной характеристикой рефлексии в целом*.

Рассматривая отношения между прежними деятельностями (или вновь проектируемой деятельностью) и деятельностью индивида в рефлексивной позиции, мы можем заметить, что последняя как бы поглощает первые (в том числе и ту, которая еще только должна быть произведена); прежние деятельности выступают для нее в качестве материала *анализа*, а будущая деятельность — в качестве *проектируемого объекта*. Это отношение *поглощения через знание* выступает как вторая, хотя (как мы увидим дальше) неспецифическая характеристика рефлексии в целом.

Отношение рефлексивного поглощения, выступающее как статический эквивалент рефлексивного выхода, позволяет нам отказаться от принципа “изолированного всеобщего индивида” и рассматривать рефлексивное отношение непосредственно как *вид кооперации* между *разными индивидами* и, соответственно, как *вид кооперации* между *разными длительностями*. Теперь суть рефлексивного отношения уже не в том, что тот или иной индивид выходит “из себя” и “за себя”, а в том, что *развивается деятельность*, создавая все более сложные кооперативные структуры, основанные на принципе рефлексивного поглощения. Вместе с тем мы получаем возможность даже собственно рефлексивный выход отдельного изолированного индивида рассматривать единообразным способом как образование *рефлексивной кооперации* между двумя “деятельностными позициями” или “местами» [16, с. 271, 273–276].

### Исходная гипотеза и ее проверка

Напрашивается предположение, что понятие и дискурс рефлексии предполагают двухслойное мышление: в одном описывается (мыслится) процесс индивидуальных действий (рефлексивный выход, переосмысление, преобразование исходного целого), выступающий, как пишет Кант, в роли субъективных условий, в другом задаются деиндивидуальные ситуации и условия, а также их изменения, опирающиеся в том числе на индивидуальные действия. Попробуем проверить это предположение. Для этого рассмотрим несколько кейсов.

*Кейс первый, рефлексия по Локку, и можно ли считать рефлексией осознание Цветаевой своих поступков в ее дневниках?* «Под рефлексией, — пишет Локк, — я подразумеваю то наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [7, с. 155]. «Называя первый источник (опыта) ощущением, — пишет Локк, — я зову второй

“рефлексией”, потому, что он доставляет только такие идеи, которые приобретаются душой при помощи рефлексии о своих собственных внутренних деятельности» [8, с. 129]. Заметим, что в этих определениях нет указания на развитие, и это очень существенно. О рефлексии как механизме развития стали размышлять только после работ Канта. Имея это в виду, понятие рефлексии у Локка назовем 1.0, а понятие рефлексии с развитием 2.0.

Если не очень вдумываться в определения Локка, то размышления Цветаевой, с которыми мы знакомимся в ее дневниках, вполне можно отнести к рефлексии 1.0. Но сначала ситуация, по поводу которой она размышляет. «В голодные годы, — пишет цветаевед Анна Кирьянова, — Марина сдала в Кунцевский приют своих дочерей. Кормить детей ей было тяжело: со службы она ушла, так как ей было скучно, неинтересно, бессмысленно переписывать глупые бумаги <...> Детей она сдала в приют, написав заявление, что это — чужие дети, которых она нашла под дверью. Иначе при живой матери девочек в приют бы не взяли. Может быть, спасли бы им жизнь. В приюте старшая, Аля, тяжело заболела, а младшая, Ирина, умерла с голоду. “Впрочем, так лучше”, — писали друг другу знакомые, хорошо знавшие Марину. Ведь ребенок не видел ничего, кроме побоев и голода. Марина уходила на поэтические посиделки, привязав двухлетнюю Ирину за ногу к кровати в темной комнате. Под кроватью жили крысы <...> Привязывать ребенка Марина стала после того, как девочка наелась всякой гадости из помойного ведра <...> На похороны дочери Марина не пошла» [6].

А вот что сама Цветаева пишет в своем дневнике. «Ирина! — Я теперь мало думаю о ней, я никогда не любила ее в настоящем, всегда в мечте — любила я ее, когда приезжала к Лиле и видела ее толстой и здоровой, любила ее этой осенью, когда Надя (няня) привезла ее из деревни, любовалась ее чудесными волосами. Но острота новизны проходила, любовь остывала, меня раздражала ее тупость (голова точно пробкой заткнута!), ее грязь, ее жадность, я как-то не верила, что она вырастет — хотя совсем не думала о ее смерти — просто, это было существо без будущего... Ирину смерть для меня так же ирреальна, как ее жизнь. — Не знаю болезни, не видела ее больной, не присутствовала при ее смерти, не видела ее мертвой, не знаю, где ее могила.

— Чудовищно? — Да, со стороны. Но Бог, Видящий мое сердце, знает, что я не от равнодушия не поехала тогда в приют проститься с ней, а от того, что НЕ МОГЛА. (К живой не приехала...)

Ирина! Если есть небо, ты на небе, пойми и прости меня, бывшую тебе дурной матерью, не сумевшую перебороть неприязнь к твоей темной непонятной сущности» [15].

Почему это не рефлексия по Локку 1.0? Цветаева описывает свои наблюдения над своими действиями (поступками), эти наблюдения дают ей идеи (знания) о ее внутренних деятельности. Цветаева личность, уникальный индивид, она пишет от себя, а не от безликого разума.

*Кейс второй, осознание Нехлюдовым своих поступков.* Князь Дмитрий Иванович Нехлюдов, герой романа Толстого «Воскресение», в студенческую пору приезжает к своим теткам и соблазняет их 16-летнюю полугорничную, полувоспитанницу Катюшу Маслову. Семь лет спустя ее судят по подозрению в отравлении купца Смелькова. Хотя Маслова была невиновна, ее осуждают на каторгу. Во время суда и после него в душе Нехлюдова идет борьба, которая заканчивается решением князя изменить свою жизнь и искупить вину перед Катюшей, что Нехлюдов и делает.

*(На суде, где Нехлюдов узнает Катюшу. — В. Р.)* «Да не может быть», продолжал говорить Нехлюдов, а между тем он уже без всякого сомнения знал, что это была она, та самая девушка, воспитанница-горничная, в которую он одно время был влюблен, именно влюблен, а потом в каком-то безумном чаду соблазнил и бросил и о которой потом никогда не вспоминал, потому что воспоминание это было слишком мучительно, слишком явно обличало его и показывало, что он, столь гордый своей порядочностью, не только не порядочно, но прямо подло поступил с этой женщиной» [14].

*(В период соблазнения Катюши.)* «В Нехлюдове, как и во всех людях, была два человека. Один — духовный, ищущий блага себе только такого, которое было бы благо и для других людей, и другой — животный человек, ищущий блага только себе и для этого блага готовый пожертвовать благом всего мира. В этот период его сумасшествия эгоизма, вызванного в нем петербургской и военной жизнью, этот животный человек властвовал в нем и совершенно задавил духовного человека... Тот животный человек, который жил в нем, не только поднял теперь голову, но и затоптал себе под ноги того духовного человека, которым он был в первый приезд свой и даже сегодня утром в церкви, и этот страшный животный человек теперь властвовал один в его душе... Он стоял, глядя на задумчивое, мучимое внутренней работой лицо Катюши, и ему было жалко ее, но, странное дело, эта жалость только усиливала вождление к ней. Вождление обладало им всем» [14].

«В душе Нехлюдова в этот последний проведенный у тетушек день, когда свежо было воспоминание ночи, поднимались и боролись между собой два чувства: одно — жгучие, чувственные воспоминания животной любви, хотя и далеко не давшей того, что она обещала, и некоторого самодовольства достигнутой цели; другое — сознание того, что им сде-

лано что-то дурное и что это дурное нужно поправить, и поправить не для нее, а для себя.

В том состоянии сумасшествия эгоизма, в котором он находился, Нехлюдов думал только о себе — о том, осудят ли его и насколько, если узнают о том, как он с ней поступил, а не о том, что она испытывает и что с ней будет... Он и дал ей эти деньги, — столько, сколько считал приличным по своему положению и ее положению...

— Нет, возьми, — пробормотал он и сунул ей конверт за пазуху, и, точно как будто он обжегся, он, морщась и стоная, побежал в свою комнату...

“Но что же делать? Всегда так... А если все так делают, то, стало быть, так и надо”. Так утешал он себя, но никак не мог утешиться. Воспоминание это жгло его совесть...

В глубине, в самой глубине души он знал, что поступил так скверно, подло, жестоко, что ему, с сознанием этого поступка, нельзя не только самому осуждать кого-нибудь, но смотреть в глаза людям, не говоря уже о том, чтобы считать себя прекрасным, благородным, великодушным молодым человеком, каким он считал себя. А ему нужно было считать себя таким для того, чтобы продолжать бодро и весело жить. А для этого было одно средство: не думать об этом. Так он и сделал» [14].

(*Раскаянье и духовный переворот.*) «Как загладить свой грех перед Катюшей? Нельзя же это оставить так. “Нельзя бросить женщину, которую я любил, и удовлетвориться тем, что заплачу деньги адвокату и избавлю ее от каторги, которой она и не заслуживает, загладить вину деньгами, как я тогда думал, что сделал что должно, дав ей деньги”.

И он живо вспомнил минуту, когда он в коридоре, догнав ее, сунул ей деньги и убежал от нее... — Только мерзавец, негодяй мог это сделать! И я, я тот негодяй и тот мерзавец! — вслух заговорил он. — Да неужели в самом деле, — он остановился на ходу, — неужели я в самом деле, неужели я точно негодяй? А то кто же? — ответил он себе...

Разорву эту ложь, связывающую меня, чего бы это мне ни стоило, и признаю все и всем скажу правду и сделаю правду, — решительно вслух сказал он себе...

Он молился, просил Бога помочь ему, вселиться в него и очистить его, а между тем то, о чем он просил, уже совершилось. Бог, живший в нем, проснулся в его сознании. Он почувствовал себя им и потому почувствовал не только свободу, бодрость и радость жизни, но почувствовал все могущество добра. Все, все самое лучшее, что только мог сделать человек, он чувствовал себя теперь способным сделать» [14].

Если следовать Локку, то Нехлюдов в период соблазнения Катюши и через несколько лет на суде, где он был присяжным заседателем, — это один и тот же человек. Но как личность, показывает Толстой, он силь-



но изменился: пересмотрел многие свои взгляды и, судя по поступку на суде, у него проснулась совесть, он стал оглядываться на Бога («Бог, живший в нем, проснулся в его сознании»). Соблазнила Катюшу одна личность, а вышла в рефлексивную позицию и осознала совершенный поступок — другая. Поэтому-то и мог Нехлюдов сказать себе: «И я, я тот негодяй и тот мерзавец! Да неужели, в самом деле, я точно негодяй? А то кто же?» Во-первых, получается, что нет одного целого (одной личности), во-вторых, что без внешних обстоятельств (интерсубъективных условий), а именно суда и эволюции сознания Нехлюдова (эволюция не только субъективный процесс, но и объективный), рефлексия вряд ли бы состоялась. Учтем к тому же, что Нехлюдов решил кардинально изменить свою жизнь, то есть история, приключившаяся с ним на суде, была толчком к преобразованию его жизни.

В данном случае нет сомнения в том, что была рефлексия, однако и нет одного целого, рефлексиирует другая личность, условием рефлексии выступает не только индивид, но и интерсубъективные ситуации и изменения. Назовем подобную рефлексию 4.0 (о рефлексии 3.0 ниже). Не о такой ли рефлексии пишет А. П. Огурцов? «Метафизика субъективности, рассматривавшая рефлексию как мышление о мышлении, — противопоставляется в современной философии онтологической интерпретации актов понимания, неотторжимых от той действительности, с которой они сопряжены и которую они выражают. Мышление трактуется как мышление-в-потоке жизни, а дистанцирование, с которым связан акцент на рефлексивной трактовке мышления, рассматривается как ограниченное и требующее деконструкции» [10, с. 446]. Помыслить рефлексию 4.0, действительно, можно в том случае, если предположить синергию двух начал: переживаний и поступков Нехлюдова (индивидуальное начало) и интерсубъективных условий (эволюция его личности, встреча в суде, то есть деиндивидуальное начало).

*Кейс третий. «Исповедь» св. Августина как предтеча рефлексии личности и культуры.* На это замечательное произведение можно посмотреть с двух точек зрения: как на предтечу *индивидуальной* рефлексии 2.0 (Августин осознает себя, что является условием его развития, окончательного приобщения к христианской вере) и ретроспективно, как на предтечу рефлексии *культурного развития* (перехода от Античности к христианской культуре Средних веков). Поскольку в данном случае развивается не индивид, а культура (то есть деиндивидуальное образование), обеспечивающий ее тип рефлексии (пока она только складывается) назовем 3.0.

*Предтеча индивидуальной рефлексии 2.0.* Августин долго шел от античных философских представлений к вере в христианского Бога.

На этом пути его личность, осознаваемая Августином как «я», расщепилась на три подличности: колеблющуюся в плане принятия веры; в перспективе твердую в вере; подличность, наблюдающую за собой (мы бы сегодня сказали — рефлексивную). Августин говорит, что и первая, и вторая, и третья — это его «я», но как такое возможно, плохо понимает. Видна установка и на развитие, которое Августин понимает как обретение твердой веры, которое должно позволить преодолеть колебания («привязанность к земле») и установиться в целостности «я».

«У меня не было, — пишет Августин, — никаких извинений. Я не мог сказать, что потому именно доселе не отрешился от мира и последовал Тебе, что не знаю истины; нет, истину я познал, но, привязанный к земле, отказывался воинствовать для Тебя... Я одобрял одно, а следовал другому» [1, с. 107–108].

«Да погибнут от лица Твоего, Господи, как они погибают, “суесловы и соблазнитель”, которые заметив в человеке наличие двух желаний, заявили, что есть в нас две души двух природ: одна добрая, а другая злая...

Когда я раздумывал над тем, чтобы служить Господу Богу моему (как я давно положил), хотел этого я и не хотел этого я — и был я тем же я. Не вполне хотел и не вполне не хотел. Поэтому я и боролся с собой и разделился в самом себе, но это разделение свидетельствовало не о природе другой души, а только о том, что моя собственная наказана» [1, с. 104, 109].

В этом дискурсе, с одной стороны, уже есть все составляющие будущей рефлексии («я», выходящее в рефлексивную позицию, и «я», рефлексивируемое, установка на развитие, сдвиг в понимании — не две души, а одна), с другой стороны, все эти моменты еще не организованы и не помыслены в схеме и понятии «рефлексия» (поэтому только «предтеча»).

*Предтеча рефлексии развития культуры.* Анализ «Исповеди» показывает, что реконструкция истории Августина (сегодня она выглядит как рефлексия) позволила последнему, во-первых, рассказать об интересубъективных условиях развития культуры (переход многих, близких Августину людей, к христианству и влияние их на Августина, споры сторонников и противников новой веры, чтение Священного писания и отцов христианства, собственные размышления), во-вторых, сформулировать ряд новых представлений, определивших становящуюся средневековую культуру (трактовка человека как исходно живущего вместе с Богом, которого индивид может еще не осознавать, но который его направляет; сакрально-рациональное понимание Творца: Он — Дух, Путь, Творение и Истина, переосмысление основных представлений о мире и другие). Для нашей темы важно обратить внимание, что указанный здесь этап развития культуры

не мог бы состояться без индивидуальных шагов развития Августина и других творцов становящейся средневековой культуры. Опять энергия действия и изменения интерсубъективных условий и индивидуальных усилий и творчества индивидов.

*Понятие рефлексии 3.0.* У Канта Разум не обладает развитием, поскольку за ним угадывается Творец (зачем Богу развиваться, в Нем есть все, что только можно помыслить). «Высшее формальное единство, — объясняет Кант в заключении, — основывающееся исключительно на понятиях разума, есть целесообразное единство вещей, и спекулятивный интерес разума заставляет рассматривать все устройство мира так, как если бы оно возникало из намерения наивысшего разума... Следовательно, допущение некоего высшего мыслящего существа как единственной причины мироздания, но, конечно, лишь в идее всегда может быть полезным разуму и никогда не может повредить ему» [5, с. 581–582].

Однако у Гегеля рефлексия — это уже механизм развития духа, но схема рефлексии явно заимствована из рефлексии индивида. «Рефлексия есть прежде всего движение мысли, выходящее за пределы изолированной определенности и приводящее ее в отношение и связь с другими определенностями так, что определенности хотя и полагаются в некоторой связи, но сохраняют свою прежнюю изолированную значимость» [3, с. 206].

Чем отличается схема рефлексии от понятия рефлексии? В общем случае схема — это семиотическое изобретение исследователя, позволяющее разрешить проблемную ситуацию, задающее новую реальность и возможность по-новому действовать [11, с. 57–64; 12, с. 302–305]. Понятие — мыслительное построение в той или иной философской или научной дисциплине: с одной стороны, понятие задает «идеальный объект» (с помощью понятия исследователь приписывает изучаемому явлению фиксированные характеристики), с другой — понятие представляет собой своеобразную форму рефлексии этого акта (в нем указаны, перечислены данные характеристики). Вот, например, схема рефлексии, на которой основывается рассмотренное выше понятие рефлексии Г. Щедровицкого. То есть схема задает структуру формы понятия, но ее содержание определяется особенностями мышления в определенной дисциплине (в данном случае в «теории деятельности» [16; 17; 18]). (На схеме ниже И. Д. — исходная, рефлекслируемая деятельность, Н. Д. — новая деятельность; в результате рефлексии произошло развитие деятельности, а именно за счет рефлексивного выхода, поглощения и установления новой кооперативной связи между И. Д. и Н. Д. **Схема** — это и есть схема рефлексии, объясняющая по Щедровицкому развитие деятельности [16, с. 275].)

| Деятельность                          | Проблемная ситуация                  | СХЕМА рефлексии                     | Новое действие                |
|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| Щедровицкий как субстрат деятельности | Как объяснить развитие деятельности? | Выход возврат<br>↑<br>И. Д. → Н. Д. | Методологические рекомендации |

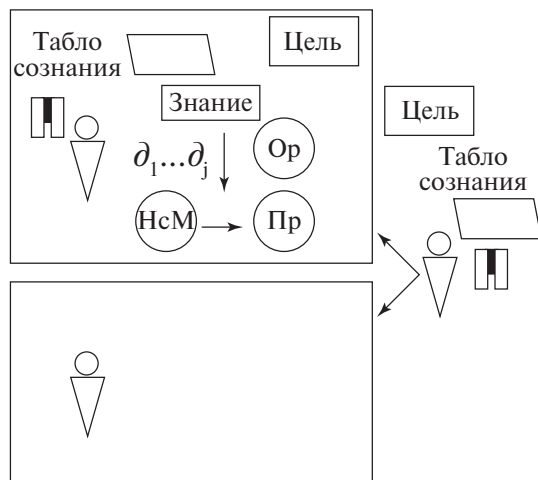


Схема развитие деятельности [16, с. 275]

Для понятия рефлексии 3.0 важно отметить, что развитие и действие рефлексии мыслится в онтологии деиндивидуального целого (в данном случае деятельности), а схема индивидуальной рефлексии (выхода, сдвига, преобразования) понимается как полезный эпифеномен, который, соблюдая строгость понятийного мышления, необходимо в конце дискурсивного построения элиминировать (что Щедровицкий и делает: «теперь суть рефлексивного отношения уже не в том, что тот или иной индивид выходит “из себя” и “за себя”, а в том, что развивается деятельность»).

### Критика теоретико-деятельных представлений рефлексии, интенция на построение нового понятия

Эта критика разворачивается по трем направлениям. Во-первых, начинает проблематизироваться пространство, в которое выходит рефлексирующий, оно все больше понимается в логике поворота («тропа», как бы сказали в Средние века), выводящего за пределы *прежнего целого и вообще деятельности*. Во-вторых, фиксируется неудовлетворительность редукции любых содержаний и предметов к деятельности. В-третьих, формулируется требование осмысления и контроля самой рефлексии.

Не должны ли мы в связи с этой критикой различить два типа рефлексии? В первом рефлексия рассматривается как механизм развития

определенного целого — человека, сознания, деятельности и др. Развитие этого целого объясняется именно за счет рефлексии как основного механизма, например развитие человека посредством самосознания. Рефлексия здесь не задает целого, напротив, ее возможности обусловлены развивающимся целым. Например, развитие личности обусловлено только работой самосознания.

Вторая концепция рефлексии (назовем ее «надындивидуальной») трактует рефлексию во второй фазе в форме принципиального сдвига, выхода в другое целое (пространство, ситуацию), где открывается возможность по-другому видеть и действовать по отношению к себе. В этом случае рефлексию нельзя понимать как встроенный в целое механизм развития. Рефлексия в плане развития задает пространство, более широкое целое, в отличие от целого, которое развивается. Например, личность развивается за счет рефлексии, которая только частично обусловлена этой личностью, не меньшее значение играет интересубъективная ситуация, включающая коммуникацию с другими и давление различных обстоятельств.

Рефлексирующая личность как бы переносит себя в новую реальность, точнее реально переходит в другое пространство бытия (жизни), где и она сама другая и может делать другое, в том числе возобновлять («менять») свою субъективность. Здесь может возникнуть сомнение, а не перестаем ли мы иметь дело с рефлексией, если переходим в другую реальность и пространство? Все зависит от того, каким образом мы переходим: теряя связь с самим собой (с собственной субъективностью) или сохраняя ее. В первом случае, действительно, рефлексия исчезает, во втором — нет, поскольку субъект, осуществляя рефлексивный выход, помнит свой старт и поскольку новое знание или представление, которое он приобрел в результате рефлексии, он относит к себе. Не имеет ли смысл в связи с этим различить в рефлексии два плана (топа): выход в позицию вненаходимости, сдвиг и преобразование (один топ) и акт удержания субъективности, знание старта и отнесение рефлексивного содержания к себе (второй топ)?

Напрашивается и другая методология построения понятия рефлексии. Во-первых, движение от анализа конкретных видов рефлексии и формулирование встречных гипотез о строении рефлексии, причем последние не должны вести к редукции. Именно гипотезы, проверяемые, уточняемые и, если нужно, отбрасываемые в поле разных случаев (схем) конкретных видов рефлексии (сравни [19; 20]). Во-вторых, наряду с деятельностью другие реальности — личность, действия, поступки, разные типы мысли, переживания, творческие процессы и прочее. Запрет на сведение этих разных «индивидов» (не субъектов, а уникальных образо-

ваний) к какой-то одной реальности (деятельности, мыследеятельности, разуму, духу, интуиции, ризоме и пр.).

## Заключение

Основным результатом проведенного исследования могут считаться два положения. Первое касается взаимодействия деятельности индивида, тоже достаточно сложной, с различными деиндивидуальными образованиями (деятельностью, ситуациями, внешними влияниями и пр.). Я старался показать, что одно выступает условием другого: рефлексии нет и тогда, когда не сложились объективные условия, и тогда, когда индивид не выходит из себя и не делает себя объектом рассмотрения. Второе положение предполагает различение двух типов рефлексии. В первом рефлексия как механизм развития встроена в определенное целое (личность, деиндивидуальную деятельность, разум и т. п.), во втором типе рефлексия — это выход в другое целое с установкой на переосмысление и возвращение.

The article examines the evolution of the concept of reflection, as well as the main factors that determined such an evolution. These include the problems of explaining the development of a certain whole and its two understandings (as an individual and a deindividual formation). The author shows that in history it is necessary to distinguish between the prerequisites of this concept, which include the scheme of reflection and reflexive thoughts, as well as the formation and development of the concept itself. In the last process, several concepts of reflection are formed: individual reflection 1.0, reflection with development 2.0, reflection 3.0 (thought in the ontology of the deindividual whole), reflection 4.0 with a change of the whole. At the end of the article, the possibility of constructing a new concept of reflection and criticism of the traditional understanding of reflection is discussed. It unfolds in three directions: the space into which the reflector enters begins to be problematized (it is increasingly understood in the logic of a turn that leads beyond the boundaries of the previous whole); the unsatisfactoriness of the reduction of any contents and objects to activity is recorded; the requirement for comprehension and control of reflection itself is formulated.

**Keywords:** reflection, awareness, whole, scheme, concept, thinking, discourse, personality, individual, activity.

## Список литературы

1. *Августин А. Исповедь* / А. Августин. — Москва : МНПП «Гендальф» : Республика, 1992. — 541 с.  
*Avgustin A. Ispoved' / A. Avgustin. — Moskva : MNPP «Gendal'f» : Respublika, 1992. — 541 s.*
2. *Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского* / М. Бахтин. — Москва : Сов. Россия, 1979. — 318 с.  
*Bahtin M. Problemy poetiki Dostoevskogo / M. Bahtin. — Moskva : Sov. Rossiya, 1979. — 318 s.*
3. *Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук // Соч. Т. 1. Наука логики* / Г. В. Ф. Гегель. — Москва : [б. и.], 1974. — 540 с.  
*Gegel' G. V. F. Enciklopediya filosofskih nauk // Soch. T. 1. Nauka logiki / G. V. F. Ge-  
gel'. — Moskva : [b. i.], 1974. — 540 s.*

4. *Гете И. В. фон*. Изречения [Электронный ресурс] / И. В. фон Гёте. — URL: [http://gete.velchel.ru/index.php?cnt=6&rhime=sc\\_52](http://gete.velchel.ru/index.php?cnt=6&rhime=sc_52) (дата обращения: 20.10.2024).

*Gete I. V. fon*. Izrecheniya [Elektronnyj resurs] / I. V. fon Gete. — URL: [http://gete.velchel.ru/index.php?cnt=6&rhime=sc\\_52](http://gete.velchel.ru/index.php?cnt=6&rhime=sc_52) (дата обращения: 20.10.2024).

5. *Кант И.* Критика чистого разума // Соч. В 6 т. Т. 3 / И. Кант. — Москва : Мысль, 1964. — 799 с.

*Kant I.* Kritika chistogo razuma // Soch. V 6 t. T. 3 / I. Kant. — Moskva : Mysl', 1964. — 799 s.

6. *Кириянова А.* Две души Марины Цветаевой [Электронный ресурс] / А. Кириянова. — URL: <https://www.proza.ru/2006/08/10-105> (дата обращения: 20.10.2024).

*Kir'yanova A.* Dve dushi Mariny Cvetaevoj [Elektronnyj resurs] / A. Kir'yanova. — URL: <https://www.proza.ru/2006/08/10-105> (data obrashcheniya: 20.10.2024).

7. *Локк Дж.* Опыт о человеческом разуме // Избр. философ. произв. : т. 1 / Дж. Локк. — Москва : [б. и.], 1960. — 734 с.

*Lokk Dzh.* Opyt o chelovecheskom razume // Izbr. filosof. proizv. : t. 1 / Dzh. Lokk. — Moskva : [b. i.], 1960. — 734 s.

8. *Локк Дж.* Соч. : т. 1 / Дж. Локк. — Москва : Мысль, 1985. — 621 с.

*Lokk Dzh.* Soch. : t. 1 / Dzh. Lokk. — Moskva : Mysl', 1985. — 621 s.

9. *Огурцов А. П.* Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Мысли о мыслях. — Новосибирск : [б. и.], 1995. — С. 13–27.

*Ogurcov A. P.* Al'ternativnye modeli analiza soznaniya: refleksiya i ponimanie / A. P. Ogurcov // Mysli o myslyah. — Novosibirsk : [b. i.], 1995. — S. 13–27.

10. *Огурцов А. П.* Рефлексия / А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 3. — Москва : [б. и.], 2001.

*Ogurcov A. P.* Refleksiya / A. P. Ogurcov // Novaya filosofskaya enciklopediya. V 4 t. T. 3. — Moskva : [b. i.], 2001.

11. *Розин В. М.* Введение в схемологию: схемы в философии, культуре, науке, проектировании / В. М. Розин. — Москва : URSS, 2011. — 256 с.

*Rozin V. M.* Vvedenie v skhemologiyu: skhemy v filosofii, kul'ture, nauke, proektirovaniu / V. M. Rozin. — Moskva : URSS, 2011. — 256 s.

12. *Розин В. М.* Научные исследования и схемы в Московском методологическом кружке / В. М. Розин. — Москва : Ин-т развития им. Г. П. Щедровицкого, 2011. — 496 с.

*Rozin V. M.* Nauchnye issledovaniya i skhemy v Moskovskom metodologicheskom kruzhke / V. M. Rozin. — Moskva : In-t razvitiya im. G. P. Shchedrovickogo, 2011. — 496 s.

13. *Розов М. А.* К методологии анализа рефлектирующих систем / М. А. Розов // Мысли о мыслях. — Новосибирск : [б. и.], 1995. — С. 32–43.

*Rozov M. A.* K metodologii analiza reflektiruyushchih sistem / M. A. Rozov // Mysli o myslyah. — Novosibirsk : [b. i.], 1995. — S. 32–43.

14. *Толстой Л. Н.* Воскресение // Собр. соч. : т. 11 / Л. Н. Толстой. — Москва : [б. и.], 1948. — 682 с.

*Tolstoj L. N.* Voskresenie // Sobr. soch. : t. 11 / L. N. Tolstoj. — Moskva : [b. i.], 1948. — 682 s.

15. *Цветаева М.* Из записных книжек и тетрадей [Электронный ресурс] / М. Цветаева. — 2002. — URL: [http://modernlib.net/books/cvetaeva\\_marina/iz\\_zapisnih\\_knizhek\\_i\\_tetradedy/read](http://modernlib.net/books/cvetaeva_marina/iz_zapisnih_knizhek_i_tetradedy/read) (дата обращения: 20.10.2024).

*Cvetaeva M.* Iz zapisnyh knizhek i tetradey [Elektronnyj resurs] / M. Cvetaeva. — 2002. — URL: [http://modernlib.net/books/cvetaeva\\_marina/iz\\_zapisnih\\_knizhek\\_i\\_tetradedy/read](http://modernlib.net/books/cvetaeva_marina/iz_zapisnih_knizhek_i_tetradedy/read) (data obrashcheniya: 20.10.2024).

16. *Щедровицкий Г. П.* Исходные представления теории деятельности // Избр. тр. / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. — С. 233–281.



*Shchedrovickij G. P.* Iskhodnye predstavleniya teorii deyatel'nosti // Izbr. tr. / G. P. Shchedrovickij. — Moskva : Shk. Kul't. Polit., 1995. — S. 233–281.

17. *Щедровицкий Г. П.* Методологическая организация сферы психологии / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. — 1997. — № 1-2. — С. 108–127.

*Shchedrovickij G. P.* Metodologicheskaya organizaciya sfery psihologii / G. P. Shchedrovickij // Voprosy metodologii. — 1997. — № 1-2. — S. 108–127.

18. *Щедровицкий Г. П.* Принципы и схема организации системно-структурных исследований // Избр. тр. / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. — С. 88–115.

*Shchedrovickij G. P.* Principy i skhema organizacii sistemno-strukturnyh issledovanij // Izbr. tr. / G. P. Shchedrovickij. — Moskva : Shk. Kul't. Polit., 1995. — S. 88–115.

19. Reflective Practice Toolkit [Electronic resource]. — URL: <https://libguides.cam.ac.uk/reflectivepracticetoolkit> (date of the application: 20.10.2024).

20. The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts [Electronic resource]. — URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2019.1622520> (date of the application: 20.10.2024).

Для цитирования:

*Розин В. М.* Два смысловых плана понятия рефлексии: действия индивида и изменение общих структур / В. М. Розин // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 55–69. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_55. — EDN: VADCBG

Статья поступила в редакцию 11.12.2024.

Одобрена после рецензирования 16.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 11.12.2024.

Approved after reviewing 16.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

---

---

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

## EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_70

EDN: VTLTUB

***Е. В. Анасова***

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики ОАНО ВО «МПСУ». ORCID: 0000-0002-3902-0768

### **Жизнестойкость призывников, начинающих прохождение службы в армии в 18–20 лет**

***Е. V. Apasova***

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy of the Moscow Psychological University. ORCID: 0000-0002-3902-0768

### **The Hardiness of Recruits who Begin Military Service at the Age of 18–20**

В статье представлены данные об особенностях жизнестойкости призывников. По ряду параметров жизнестойкости проводится сравнение этой категории лиц с юношами того же возраста — курсантами военного вуза, готовящего офицеров спецназа, и студентами гуманитарных вузов, обучающимися на 1-м курсе. Показано, что уровень жизнестойкости призывников, начинающих службу в армии в 18–20 лет, близок к уровню жизнестойкости студентов и значительно ниже уровня жизнестойкости курсантов.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, призывники, курсанты военного вуза, студенты-гуманитарии.

Рассматривая личностные ресурсы, необходимые призывникам для успешной адаптации к новым условиям жизни и продуктивному включению в экстремальные ситуации, необходимо, прежде всего, остано-

виться на жизнестойкости. Эта личностная диспозиция играет особую роль в реагировании на стрессовую ситуацию, способствуя активному успешному противостоянию стрессу. Кроме того, высокая жизнестойкость считается ресурсом личности, снижающим риск посттравматического стрессового расстройства, и рекомендуется для учета при отборе и подготовке военного персонала [1; 36].

Жизнестойкость (*hardiness*) «характеризует меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности» [15, с. 3]. *Hardiness* — способность противостоять разрушительному воздействию стресса — оказывает большое влияние на способность человека адаптироваться и эффективно справляться с трудными и неожиданными условиями [13; 35].

Жизнестойкость включает в себя три основных компонента: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Компонент «вовлеченность» определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни [15; 16].

Второй компонент, «контроль», представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому — ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым контролем ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [15; 16].

Принятие риска — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [15; 16].

Как известно, понятие жизнестойкости было введено Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди и разрабатывалось на пересечении экзистенциальной психологии, психологии стресса и психологии совладающего поведения. Жизнестойкость, в связи с этим, — реализация понятия экзистенциального мужества, или «отваги быть», введенного в экзистенци-

альной философии П. Тиллихом и отражавшего способность личности опираться на внутренние ресурсы в тяжелых условиях.

Понятие «жизнестойкость» близко по своему содержанию к понятию «совладание». «Это особый тип совладания — трансформационный или проактивный... Жизнестойкость как совладание соотносится с над-ситуативным, целевым, смысловым уровнем регуляции» [20, с. 196]. Жизнестойкость становится буфером, обеспечивающим восприятие экстремальных воздействий как задачу, требующую особого решения, благодаря чему в проблемной ситуации возникают новые возможности, включаются механизмы саморегуляции.

Следует отметить отличие жизнестойкости от стрессоустойчивости. «Если стрессоустойчивость выступает как мера устойчивости против стресса, то жизнестойкость — как способ восприятия и переработки стрессовых воздействий, обеспечивающих эту устойчивость» [20, с. 196].

К понятию «жизнестойкость» близко также понятие «устойчивость» (*resilience*) или «жизнеспособность». Жизнеспособность — более общее понятие, которое описывается как процесс, способность и результат успешной адаптации к трудным, угрожающим условиям [19; 22; 34]. С. Мадди считал *resilience* проблемной областью, а *hardiness* — подходом к решению данной проблемы, раскрывающим механизмы устойчивости [15; 32; 33].

Психологические исследования, посвященные вопросам жизнестойкости, определяют выраженность жизнестойкости и ее компонентов у разных категорий респондентов и связи жизнестойкости с другими личностными особенностями. Нас интересуют представители юношеского возраста (к которому относятся призывники), а также представители профессий, предполагающих деятельность в экстремальных ситуациях [2; 14].

Обратившись к показателям жизнестойкости, можно увидеть значительный разброс данных, зависящий от характера выборов.

У подростков 14–16 лет наиболее высокие показатели получены по параметру вовлеченности, наиболее низкие — по принятию риска. Первое объясняется возрастными особенностями, второе — ограниченностью социального опыта [5]. Уровень жизнестойкости студентов-юношей выше, чем у старшеклассников, причем различия максимально значимы по параметру принятия риска [7]. У студентов может преобладать средний уровень по всем показателям [6], может наблюдаться неравномерность выраженности разных параметров жизнестойкости: вовлеченность и контроль могут быть ниже нормативных показателей, а принятие риска — выше нормативного показателя [10]. У курсантов образовательных организаций силовых структур выше, чем у студентов, общий показатель жизнестойко-

сти и показатели контроля и принятия риска [2; 26]. Для курсантов учреждений ВПО МЧС жизнестойкость является ресурсной характеристикой, демонстрируя все показатели выше нормативных [11].

В то же время отмечается динамика показателей. На протяжении обучения в вузе у студентов наблюдаются изменения в выраженности жизнестойкости и ее компонентов [23; 25; 30]. В частности, наиболее низкий уровень жизнестойкости выявлен на 1-м курсе и его резкое повышение — на 4-м. При смене формы обучения, то есть при переходе с очной на дистанционную, происходит повышение уровня жизнестойкости. При очно-дистанционном и дистанционном обучении у студентов в большей мере выражены вовлеченность и контроль, чем при очном обучении.

Кроме динамики показателей следует учитывать специфику жизненных и конкретных стрессовых ситуаций как фактор, определяющий выраженность жизнестойкости. Показана, в частности, роль миграции: у внешних образовательных мигрантов (студентов, приехавших из других стран) более высокий уровень жизнестойкости, чем у внутренних образовательных мигрантов и не мигрантов, обучающихся в родном регионе [12]. Студенты, покинувшие зону боевых действий, по сравнению со студентами, проживающими на приграничной к зоне СВО территории, менее жизнестойки, а также более тревожны и чаще используют непродуктивные копинг-стратегии [28].

Жизнестойкость как психологический ресурс переживания неопределенных ситуаций более выражена в ситуациях с меньшей степенью неопределенности [21].

Жизнестойкость у подростков и юношей, в первую очередь вовлеченность и контроль, часто выступает как внутренний ресурс социально-психологической адаптации. При этом юноши имеют более высокий уровень социально-психологической адаптации и более выраженные контроль, принятие риска и жизнестойкость в целом, по сравнению с девушками [4]. Жизнестойкость и все ее компоненты связаны у студентов со способностью преодоления психологических барьеров при включении в учебную деятельность [3; 29].

Жизнестойкость студентов связана со смысловыми ориентациями и определенными параметрами самоотношения [6]. Компоненты жизнестойкости студентов положительно связаны с продуктивными копинг-стратегиями (планированием решения проблемы, положительной переоценкой ситуации) и отрицательно — с непродуктивными копинг-стратегиями (бегство, дистанцирование) [8; 27].

Предикторами жизнестойкости в разных возрастах, в том числе юношеском, считаются такие факторы «большой пятерки», как экстраверсия, эмоциональная стабильность и добросовестность [9].

У профессионалов жизнестойкость рассматривается как профессионально важное качество сотрудников силовых структур, обеспечивая готовность действовать в экстремальных ситуациях и способствуя формированию активной позиции при преодолении трудностей. У специалистов силовых структур жизнестойкость выше, чем у курсантов [17; 18; 24]. У офицеров полиции при высокой жизнестойкости (*hardiness*) она становится модератором во взаимосвязи «самоэффективность — удовлетворенность трудом» [31].

### Метод исследования

Исходя из представлений Д. А. Леонтьева о жизнестойкости личности, была поставлена *цель* — установить специфику жизнестойкости и ее компонентов у призывников 18–20 лет.

Цель позволила сформулировать следующие *задачи* исследования:

- 1) определить общий уровень жизнестойкости и выраженность вовлеченности, контроля и принятия риска у призывников 18–20 лет;
- 2) определить общий уровень жизнестойкости и выраженность вовлеченности, контроля и принятия риска у курсантов военного вуза и студентов гуманитарного вуза;
- 3) сравнить особенности жизнестойкости юношей призывников, курсантов военного вуза и студентов гуманитарного вуза.

*Выборка.* В исследовании приняли участие юноши-призывники (20 человек); юноши — курсанты военного вуза, обучающиеся на 1-м курсе (20 человек); юноши — студенты гуманитарных вузов, обучающиеся на 1-м курсе (20 человек). Группы были уравнены по возрасту и полу.

*Методика.* Исходя из цели исследования, для определения степени выраженности компонентов жизнестойкости применялся «тест жизнестойкости» Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [15].

Для статистического анализа результатов было использовано программное обеспечение SPSS Statistics 17.0 и Jamovi.

Проверка нормальности распределения по критерию Колмогорова — Смирнова показала, что распределение не отличается от нормального. Поэтому для проверки статистической гипотезы использовался параметрический критерий для двух независимых выборок *t* Стьюдента. Размер эффекта оценивался с помощью критерия *d* Коэна.

### Результаты и обсуждение

Показатели жизнестойкости призывников ниже соответствующих показателей курсантов, обучающихся на первом курсе военного вуза (табл. 1).

Таблица 1

**Показатели жизнестойкости призывников 18–20 лет  
и их сверстников-курсантов,  
обучающихся на 1-м курсе военного вуза**

| Показатели                        | Группа     | Среднее значение | Стд отклонение | Стд ошибка среднего |
|-----------------------------------|------------|------------------|----------------|---------------------|
| Вовлеченность                     | Призывники | 33,00            | 7,75           | 1,73                |
|                                   | Курсанты   | 40,50            | 4,59           | 1,03                |
| Контроль                          | Призывники | 38,25            | 8,61           | 1,92                |
|                                   | Курсанты   | 42,45            | 5,19           | 1,16                |
| Принятие риска                    | Призывники | 16,00            | 4,42           | 0,99                |
|                                   | Курсанты   | 21,95            | 3,57           | 0,80                |
| Жизнестойкость (общий показатель) | Призывники | 87,35            | 17,98          | 4,02                |
|                                   | Курсанты   | 104,90           | 7,87           | 1,76                |

Жизнестойкость в целом (общий показатель) у призывников ниже, чем у курсантов военного вуза. Согласно критерию *t* Стьюдента различия между группами призывников и курсантов наблюдаются на высоком уровне значимости (табл. 2). Также на высоком уровне значимости ( $p \leq 0,001$ ) группы различаются по таким показателям жизнестойкости, как вовлеченность в происходящее и принятие риска. Отметим также большой размер эффекта. Контроль над ситуацией, позволяющий не испытывать ощущения беспомощности и проявлять активность, несмотря на отсутствие гарантий успеха, более выражен у курсантов, чем у призывников, на уровне тенденции ( $p = 0,07$ ), при этом размер эффекта является не маленьким, а средним.

Таблица 2

**Различия по показателям жизнестойкости  
между группами призывников 18–20 лет и их сверстников-курсантов,  
обучающихся на 1-м курсе военного вуза**

| Показатели                        | Критерий              | Статистика | df (степеней свободы) | p                 | Критерий          | Размер эффекта |
|-----------------------------------|-----------------------|------------|-----------------------|-------------------|-------------------|----------------|
| Вовлеченность                     | <i>t</i><br>Стьюдента | 3.72       | 38.0                  | <b>&lt; 0.001</b> | <i>d</i><br>Коэна | 1.177          |
| Контроль                          |                       | 1.87       | 38.0                  | 0.070             |                   | 0.590          |
| Принятие риска                    |                       | 4.68       | 38.0                  | <b>&lt; 0.001</b> |                   | 1.479          |
| Жизнестойкость (общий показатель) |                       | 4.00       | 38.0                  | <b>&lt; 0.001</b> |                   | 1.264          |

Сравним показатели жизнестойкости призывников с показателями студентов, обучающихся на 1-м курсе гуманитарного вуза. Как видно из



таблицы 3, показатели в двух группах относительно сходны. Определим статистическую значимость установленных различий.

Таблица 3

**Показатели жизнестойкости призывников 18–20 лет  
и их сверстников-студентов, обучающихся  
на 1-м курсе гуманитарного вуза**

| Показатели                        | Группа     | Среднее значение | Стд отклонение | Стд ошибка среднего |
|-----------------------------------|------------|------------------|----------------|---------------------|
| Вовлеченность                     | Призывники | 33,00            | 7,75           | 1,73                |
|                                   | Студенты   | 31,05            | 7,40           | 1,65                |
| Контроль                          | Призывники | 38,25            | 8,62           | 1,93                |
|                                   | Студенты   | 33,70            | 6,88           | 1,54                |
| Принятие риска                    | Призывники | 16,00            | 4,42           | 0,99                |
|                                   | Студенты   | 17,60            | 4,92           | 1,10                |
| Жизнестойкость (общий показатель) | Призывники | 87,35            | 17,99          | 4,02                |
|                                   | Студенты   | 82,35            | 13,78          | 3,08                |

Различия в общем показателе жизнестойкости, показателях вовлеченности и принятия риска статистически не значимы (табл. 4). Различия между группами призывников и студентов по параметру «контроль» находятся на уровне тенденции ( $p = 0,073$ ). Призывники в большей степени, чем студенты-гуманитарии, контролируют собственную деятельность и ощущают себя ее субъектом, будучи уверенными в своей способности повлиять на результат происходящего.

Таблица 4

**Различия по показателям жизнестойкости между группами  
призывников 18–20 лет и их сверстников-студентов, обучающихся  
на 1-м курсе гуманитарного вуза**

| Показатели                        | Критерий        | Статистика | df (степеней свободы) | p            | Критерий   | Размер эффекта |
|-----------------------------------|-----------------|------------|-----------------------|--------------|------------|----------------|
| Вовлеченность                     | t<br>Стью-дента | 0.81       | 38.0                  | 0.421        | d<br>Коэна | 0.257          |
| Контроль                          |                 | 1.84       | 38.0                  | <b>0.073</b> |            | 0.583          |
| Риск                              |                 | -1.08      | 38.0                  | 0.287        |            | -0.342         |
| Жизнестойкость (общий показатель) |                 | 0.99       | 38.0                  | 0.330        |            | 0.312          |

Представляется закономерным то, что жизнестойкость призывников ниже по своему уровню жизнестойкости курсантов (рис. 1). Курсанты, поступая в военный вуз, исходно ориентированы на действия в стрессовых ситуациях. Определенную роль играет отбор в военный вуз при по-

ступлении и включение в учебу на первом курсе. Сходство показателей призывников и студентов гуманитарного вуза может быть связано с отсутствием направленности и опыта преодоления трудных условий, в том числе стрессовых ситуаций.

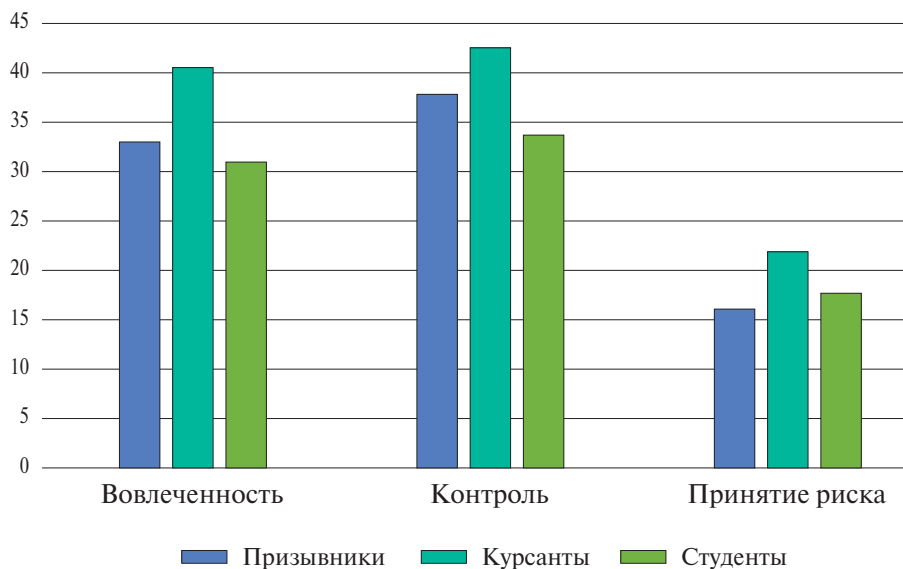


**Рис. 1. Показатели жизнестойкости призывников, курсантов военного вуза и студентов гуманитарного вуза 18–20 лет (средние значения)**

## Выводы

1. Жизнестойкость призывников, начинающих службу в армии в 18–20 лет, ниже, чем у их сверстников курсантов-первокурсников (по общему показателю жизнестойкости, показателям вовлеченности в жизнь и принятия риска различия статистически значимы на высоком уровне значимости:  $p \leq 0,001$ , по показателю контроля — на уровне тенденции).

2. Жизнестойкость призывников сходна с жизнестойкостью студентов-гуманитариев, обучающихся на 1-м курсе; у призывников выше показатель контроля над происходящим на уровне тенденции.

The article presents data on the characteristics of the hardiness of recruits. According to a number of hardiness parameters, this category of people is compared with young men of the same age — cadets of a military university training special forces officers and students of humanities universities studying in the 1st year. It is shown that the level of resilience of recruits who begin military service at the age of 18–20 is close to the level of hardiness of students and significantly lower than the level of hardiness of cadets.

**Keywords:** hardiness, engagement, control, risk taking, recruits, military university cadets, humanities students.

## Список литературы

1. *Апасова Е. В.* Офицеры спецназа: личностный рост и этапы профессионализации : монография / Е. В. Апасова. — Москва : Академический проект, 2017. — 170 с.  
*Apasova E. V.* Ofitsery spetsnaza: lichnostnyi rost i etapy professionalizatsii : monografiya / E. V. Apasova. — Moskva : Akademicheskii projekt, 2017. — 170 s.
2. *Апасова Е. В.* Профессионально важные качества личности курсантов военного вуза / Е. В. Апасова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 3 (64). — С. 254–265. — DOI: 10.51944/20738544\_2023\_3\_254  
*Apasova E. V.* Professional'no vazhnye kachestva lichnosti kursantov voennogo vuza / E. V. Apasova // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 3 (64). — S. 254–265. — DOI: 10.51944/20738544\_2023\_3\_254
3. *Гарданова Ж. Р.* Взаимосвязь способности к преодолению психологических барьеров учебной деятельности и уровня жизнестойкости у студентов / Ж. Р. Гарданова, В. А. Манина // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. — 2021. — № 1 (54). — С. 81–89.  
*Gardanova Zh. R.* Vzaimosvyaz' sposobnosti k preodoleniyu psikhologicheskikh bar'erov uchebnoi deyatel'nosti i urovnya zhiznesteikosti u studentov / Zh. R. Gardanova, V. A. Manina // Vestnik Tverskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. — 2021. — № 1 (54). — S. 81–89.
4. *Головей Л. А.* Роль социальной поддержки и жизнестойкости в социально-психологической адаптации юношей и девушек / Л. А. Головей, О. С. Галашева // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Психология. — 2023. — Т. 13, вып. 4. — С. 509–522. — DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.405>  
*Golovei L. A.* Rol' sotsial'noi podderzhki i zhiznesteikosti v sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii yunoshei i devushek / L. A. Golovei, O. S. Galasheva // Vestnik Sankt-Peterburgskogo un-ta. Psikhologiya. — 2023. — T. 13, vyp. 4. — S. 509–522. — DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.405>
5. *Данилова М. В.* Жизнестойкость и выбор способов реагирования на стрессовые ситуации в подростковом возрасте в связи с детско-родительскими отношениями / М. В. Данилова // Национальный психологический журнал. — 2023. — № 1 (49). — С. 32–43. — DOI: 10.11621/npj.2023.0103  
*Danilova M. V.* Zhiznesteikost' i vybor sposobov reagirovaniya na stressovye situatsii v podrozkovom vozraste v svyazi s detsko-roditel'skimi otnosheniyami / M. V. Danilova // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — № 1 (49). — S. 32–43. — DOI: 10.11621/npj.2023.0103
6. *Дмитриева М. А.* Особенности жизнестойкости и самоотношения у студентов-психологов / М. А. Дмитриева, Е. П. Крищенко, Т. П. Павлова // Образовательные ресурсы и технологии. — 2020. — № 4 (33). — С. 33–39.  
*Dmitrieva M. A.* Osobennosti zhiznesteikosti i samootnosheniya u studentov-psikhologov / M. A. Dmitrieva, E. P. Krishchenko, T. P. Pavlova // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. — 2020. — № 4 (33). — S. 33–39.
7. *Дроздова Н. В.* Особенности жизнестойкости в юношеском возрасте / Н. В. Дроздова, Е. Е. Асманикина // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — Вып. 78, ч. 1. — С. 312–316.  
*Drozдова N. V.* Osobennosti zhiznesteikosti v yunosheskom vozraste / N. V. Drozdova, E. E. Asmankina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2023. — Vyp. 78, ch. 1. — S. 312–316.
8. *Ершова И. А.* Связь жизнестойкости с самооценкой и копинг-стратегиями у юношей и девушек подросткового возраста / И. А. Ершова, М. Е. Пермякова, Т. М. Садкина // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 4. — С. 133–140.

*Ershova I. A. Svyaz' zhiznestoikosti s samoootsenkoi i koping-strategiyami u yunoshei i devushek podrostkovogo vozrasta / I. A. Ershova, M. E. Permyakova, T. M. Sadkina // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 4. — S. 133–140.*

9. Жизнестойкость личности и факторы «Большой пятерки» / М. И. Постникова, В. И. Пищик, Н. В. Сиврикова, А. В. Микляева // Национальный психологический журнал. — 2024. — № 19 (2). — С. 121–130. — DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0210>

*Zhiznestoikost' lichnosti i faktory «Bol'shoi pyaterki» / M. I. Postnikova, V. I. Pishchik, N. V. Sivrikova, A. V. Miklyaeva // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2024. — № 19 (2). — S. 121–130. — DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0210>*

10. Зяткова Е. О. Психологические ресурсы стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов в контексте психического здоровья / Е. О. Зяткова, И. Я. Стоянова // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. — 2021. — № 5 (195). — С. 483–487. — DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.5

*Zyat'kova E. O. Psikhologicheskie resursy stressoustoichivosti i zhiznestoikosti studentov v kontekste psikhicheskogo zdorov'ya / E. O. Zyat'kova, I. Ya. Stoyanova // Uchenye zapiski un-ta im. P. F. Lesgafta. — 2021. — № 5 (195). — S. 483–487. — DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.5*

11. Карапетян Л. В. Взаимосвязь эмоционально-личностного благополучия и жизнестойкости курсантов / Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 5 (53). — С. 367–378. — DOI: 10.32744/pse.2021.5.25

*Karapetyan L. V. Vzaimosvyaz' emotsional'no-lichnostnogo blagopoluchiya i zhiznestoikosti kursantov / L. V. Karapetyan, G. A. Glotova // Perspektivy nauki i obrazovaniya. — 2021. — № 5 (53). — S. 367–378. — DOI: 10.32744/pse.2021.5.25*

12. Клименко В. А. Роль психологических ресурсов в преодолении сложных жизненных ситуаций у образовательных мигрантов / В. А. Клименко, А. В. Гришина, Е. А. Проненко // Российский психологический журнал. — 2023. — № 20 (4). — С. 6–25. — DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.1>

*Klimenko V. A. Rol' psikhologicheskikh resursov v preodolenii slozhnykh zhiznennykh situatsii u obrazovatel'nykh migrantov / V. A. Klimenko, A. V. Grishina, E. A. Pronenko // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — № 20 (4). — S. 6–25. — DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.4.1>*

13. Корнилова Т. В. Современные зарубежные исследования феномена жизнестойкости (hardiness) / Т. В. Корнилова // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. — 2020. — № 4. — С. 223–229.

*Kornilova T. V. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya fenomena zhiznestoikosti (hardiness) / T. V. Kornilova // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2020. — № 4. — S. 223–229.*

14. Кулагина И. Ю. Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова // Культурно-историческая психология. — 2018. — Т. 14, № 2. — С. 12–23. — DOI: 10.17759/chp.2018140202

*Kulagina I. Yu. Razvitie lichnosti pri obuchenii v vuze (sravnitel'noe issledovanie) / I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2018. — T. 14, № 2. — S. 12–23. — DOI: 10.17759/chp.2018140202*

15. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — Москва : Смысл, 2006. — 63 с.

*Leont'ev D. A. Test zhiznestoikosti / D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova. — Moskva : Smysl, 2006. — 63 s.*

16. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2011. — 680 с.

Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. — Moskva : Smysl, 2011. — 680 s.

17. *Логинова М. В.* Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности / М. В. Логинова // Вестник Моск. ун-та МВД России. — 2009. — № 6. — С. 19–22.

*Loginova M. V.* Zhiznesteikost' kak vnutrennii klyuchevoi resurs lichnosti / M. V. Loginova // Vestnik Mosk. un-ta MVD Rossii. — 2009. — № 6. — С. 19–22.

18. *Логинова М. В.* Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. В. Логинова. — Москва, 2010. — 24 с.

*Loginova M. V.* Psikhologicheskoe sodержanie zhiznesteikosti lichnosti studentov : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.01 / M. V. Loginova. — Moskva, 2010. — 24 s.

19. *Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма / А. В. Махнач. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2016. — 459 с.

*Makhnach A. V.* Zhiznesposobnost' cheloveka i sem'i: sotsial'no-psikhologicheskaya paradigma / A. V. Makhnach. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2016. — 459 s.

20. Модель развития жизнестойкости курсантов в образовательном процессе вуза МЧС России / Н. О. Леоненко, Е. И. Осташева, Т. В. Иванова, А. С. Давиденко // Сибирский психологический журнал. — 2021. — № 80. — С. 192–217. — DOI: 10.17223/17267080/80/10

Model' razvitiya zhiznesteikosti kursantov v obrazovatel'nom protsesse vuza MChS Rossii / N. O. Leonenko, E. I. Ostasheva, T. V. Ivanova, A. S. Davidenko // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2021. — № 80. — S. 192–217. — DOI: 10.17223/17267080/80/10

21. *Одинцова М. А.* Психологические ресурсы личности при переживании жизненных ситуаций разной степени неопределенности / М. А. Одинцова, Д. В. Лубовский, Е. И. Кузьмина // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 4. — С. 156–177. — DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140410>

*Odintsova M. A.* Psikhologicheskie resursy lichnosti pri perezhivanii zhiznennykh situatsii raznoi stepeni neopredelennosti / M. A. Odintsova, D. V. Lubovskii, E. I. Kuz'mina // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2023. — T. 14, № 4. — С. 156–177. — DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140410>

22. Оценка экологической обстановки в регионе как модератор взаимосвязей между жизнеспособностью и качеством жизни студенческой молодежи / А. В. Махнач, А. И. Лактионова, Ю. В. Постылякова [и др.] // Психология человека в образовании. — 2022. — Т. 4, № 2. — С. 219–235. — DOI: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-219-235>. — EDN KJBEZL

Otsenka ekologicheskoi obstanovki v regione kak moderator vzaimosvyazei mezhdu zhiznesposobnost'yu i kachestvom zhizni studencheskoi molodezhi / A. V. Makhnach, A. I. Laktionova, Yu. V. Postylyakova [i dr.] // Psikhologiya cheloveka v obrazovanii. — 2022. — T. 4, № 2. — S. 219–235. — DOI: <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2022-4-2-219-235>. — EDN KJBEZL

23. *Петросянц В. Р.* Особенности жизнестойкости студентов-психологов в зависимости от курса обучения / В. Р. Петросянц // Психологическая наука и образование. — 2017. — Т. 22, № 6. — С. 109–117. — DOI: 10.17759/pse.2017220610

*Petrosyants V. R.* Osobennosti zhiznesteikosti studentov-psikhologov v zavisimosti ot kursa obucheniya / V. R. Petrosyants // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2017. — T. 22, № 6. — С. 109–117. — DOI: 10.17759/pse.2017220610

24. *Полушина О. Б.* Особенности жизнестойкости сотрудников силовых структур [Электронный ресурс] / О. Б. Полушина // Вестник Санкт-Петербургского военного ин-та войск нац. гвардии. — 2021. — № 3 (16). — С. 66–69. — URL: <https://vestnik-spvi.ru/2021/09/017.pdf> (дата обращения: 14.12.2024).

*Polushina O. B.* Osobennosti zhiznesteikosti sotrudnikov silovykh struktur [Elektronnyy resurs] / O. B. Polushina // Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo in-ta voisk nats. gvardii. — 2021. — № 3 (16). — S. 66–69. — URL: <https://vestnik-spvi.ru/2021/09/017.pdf> (data obrashcheniya: 14.12.2024).

25. *Соколова А. И.* Изучение динамики жизнестойкости как компонента готовности к профессиональной деятельности у студентов-юристов в условиях смены форм обучения / А. И. Соколова, Е. П. Кораблина // Междунар. журнал медицины и психологии. — 2021. — Т. 4, № 5. — С. 86–92.

*Sokolova A. I.* Izuchenie dinamiki zhiznesteikosti kak komponenta gotovnosti k professional'noi deyatel'nosti u studentov-yuristov v usloviyakh smeny form obucheniya / A. I. Sokolova, E. P. Korablina // Mezhdunar. zhurnal meditsiny i psikhologii. — 2021. — Т. 4, № 5. — С. 86–92.

26. *Софьина В. Н.* Сравнительный анализ жизнестойкости студентов и курсантов в период ранней взрослости / В. Н. Софьина, М. Е. Лебедева, П. А. Расторгueva // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. — 2023. — № 4. — С. 535–548. — DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_535. — EDN: BVZERU

*Sof'ina V. N.* Sravnitel'nyi analiz zhiznesteikosti studentov i kursantov v period rannei vzroslosti / V. N. Sof'ina, M. E. Lebedeva, P. A. Rastorgueva // Vestnik Leningradskogo gos. un-ta im. A. S. Pushkina. — 2023. — № 4. — С. 535–548. — DOI: 10.35231/18186653\_2023\_4\_535. — EDN: BVZERU

27. *Ткач Е. Н.* Психологические особенности взаимосвязи копинг-стратегий и жизнестойкости студентов / Е. Н. Ткач, Е. Р. Чернобродов // Живая психология. — 2021. — Т. 8, № 2. — С. 40–48.

*Tkach E. N.* Psikhologicheskie osobennosti vzaimosvyazi koping-strategii i zhiznesteikosti studentov / E. N. Tkach, E. R. Chernobrodov // Zhivaya psikhologiya. — 2021. — Т. 8, № 2. — С. 40–48.

28. *Ткаченко Н. С.* Личностные особенности студентов, покинувших зону боевых действий / Н. С. Ткаченко, М. М. Мишина // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2024. — № 47 (2). — С. 153–174. — DOI: <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-19>

*Tkachenko N. S.* Lichnostnye osobennosti studentov, pokinuvshikh zonu boevykh deistvii / N. S. Tkachenko, M. M. Mishina // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2024. — № 47 (2). — С. 153–174. — DOI: <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-19>

29. *Шабанова Т. Л.* Исследование показателей жизнестойкости у студентов-первокурсников в период адаптации в вузе / Т. Л. Шабанова, К. В. Мурзина, Е. С. Сазикова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — Вып. 69, ч. 3. — С. 306–308.

*Shabanova T. L.* Issledovanie pokazatelei zhiznesteikosti u studentov-pervokursnikov v period adaptatsii v vuze / T. L. Shabanova, K. V. Murzina, E. S. Sazikova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2020. — Vyp. 69, ch. 3. — С. 306–308.

30. *Ярославкина Е. В.* Динамика жизнестойкости студентов вуза / Е. В. Ярославкина // Психология обучения. — 2011. — № 3. — С. 60–67.

*Yaroslavkina E. V.* Dinamika zhiznesteikosti studentov vuza / E. V. Yaroslavkina // Psikhologiya obucheniya. — 2011. — № 3. — С. 60–67.

31. Hardiness as a Moderator and Motivation for Operational Duties as Mediator: the Relation between Operational Self-Efficacy, Performance Satisfaction, and Perceived Strain in a Simulated Police Training Scenario / B. H. Johnsen, R. Espevik, E. R. Saus [et al.] // Journal of Police and Criminal Psychology. — 2017. — Vol. 32, no. 4. — P. 331–339. — DOI: 10.1007/s11896-017-9225-1

32. *Maddi S. R.* On hardiness and other pathways to resilience / S. R. Maddi // American Psychologist. — 2005. — Vol. 60, no. 3. — P. 261–262.

33. *Maddi S. R.* Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you / S. R. Maddi, D. M. Khoshaba. — New York : AMACOM, 2005. — 224 p.

34. *Masten A. S.* Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises / A. S. Masten // *Development and Psychopathology*. — 2007. — Vol. 19, no. 3. — P. 921–930.

35. *Stein S.J.* Hardiness: making stress work for you to achieve your life goals / S.J. Stein, P. T. Bartone. — Hoboken, New Jersey : John Wiley & Sons Inc., 2020. — 278 p.

36. The effect of hardiness on PTSD symptoms: A prospective meditational approach / Å. G. Thomassen, S. W. Hystad, B. H. Johnsen [et al.] // *Military Psychology*. — 2018. — Vol. 30, is. 2. — P. 142–151. — DOI: 10.1080/08995605.2018.1425065

Для цитирования:

*Апасова Е. В.* Жизнестойкость призывников, начинающих прохождение службы в армии в 18–20 лет / Е. В. Апасова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 1 (70). — С. 70–82. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_70. — EDN: VTLTUB

Статья поступила в редакцию 27.01.2025.

Одобрена после рецензирования 27.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 27.01.2025.

Approved after reviewing 27.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.



**Т. Н. Балина**

кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики». ORCID: 0000-0002-1070-4090

**А. А. Конджарян**

аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»

## **Особенности информационного поведения молодежи с разным уровнем склонности к экстремально-рискованному поведению**

**T. N. Balina**

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Humanities of the Taganrog Management and Economics Institute. ORCID: 0000-0002-1070-4090

**A. A. Konjaryan**

Postgraduate Student of the Department of Humanities of the Taganrog Management and Economics Institute

## **Features of Information Behavior of Young People with Different Levels of Predisposition to Extreme Risky Behavior**

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей информационного поведения молодежи с низким и высоким уровнями склонности к экстремально-рискованному поведению. Выборка включала старшеклассников, учащихся колледжей, работающую молодежь. В качестве методического инструментария использованы «Шкала склонности к экстремально-рискованному поведению» М. Цукермана, адаптация М. С. Егорова, С. Д. Пьянкова (1992), и методика «Стратегии информационного поведения» Гришиной А. В. с соавторами (2022). Изучены преобладающие нормативные и рискованные стратегии информационного поведения у разных молодежных категорий испытуемых. Установлено, что высокий уровень склонности к экстремально-рискованному поведению находит отражение в достоверно значимом преобладании рискованных стратегий.

**Ключевые слова:** индивидуальные особенности, интернет-среда, информационное поведение, риск, стратегии поведения, экстремально-рискованное поведение.

В настоящее время подавляющее число молодых людей в сети Интернет проводит больше времени, чем в реальном пространстве. Интернет-среда имеет свои специфические особенности, которые, по мнению многих исследователей, неизбежно накладывают отпечаток на поведение и личностные особенности человека [2; 3; 6; 17]. При этом ученые приходят к выводу, что в интернет-пространстве люди ведут себя более

раскованно, а порой и более рискованно, осознавая анонимность, безнаказанность, низкий уровень ответственности [1; 13; 15; 19]. При изучении девиантных форм поведения в интернет-среде, таких как кибербуллинг, фаббинг, игромания, участие в «группах смерти» и т. п., как правило, речь идет о склонности к риску, требующей профилактических и коррекционных мер [4; 5; 7; 20]. Поэтому исследования особенностей информационного поведения в интернет-пространстве, особенно среди молодежи, склонной к рискованному поведению, являются актуальными.

В данной работе поставлена цель выявить и проанализировать особенности информационного поведения молодежи с разным уровнем склонности к экстремально-рискованному поведению. При этом термин «информационное поведение» рассматривается в данном исследовании как специфическая активность человека, реализуемая при участии информационных технологических средств, направленная на получение и усвоение, использование и/или создание новой информации и ее распространение в обществе [9; 10; 14].

Цель исследования конкретизирована в следующих задачах:

- 1) исследовать молодежную выборку на предмет выявления склонностей к экстремально-рискованному поведению, дифференцировав её по уровням выраженности искомого феномена, в том числе с учетом различий между мужчинами и женщинами;
- 2) выявить и проанализировать преобладающие стратегии информационного поведения в выборке с низким уровнем экстремально-рискованного поведения;
- 3) установить и проанализировать преобладающие стратегии информационного поведения в выборке с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения;
- 4) рассмотреть, какие стратегии информационного поведения преобладают у респондентов с разным социальным положением (школьники, студенты, работающая молодежь);
- 5) проанализировать, какие стратегии информационного поведения преобладают в выборках с низким и высоким уровнем экстремально-рискованного поведения с дифференциацией по полу.

Выдвинута гипотеза: у молодежи с разным уровнем склонности к экстремально-рискованному поведению (далее ЭРП) имеются специфические особенности информационного поведения, а именно будут проявляться достоверно значимые различия в выборе предпочитаемых стратегий информационного поведения как между выборками с низким и высоким уровнем ЭРП, так и у разных категорий респондентов по возрасту, социальному положению и полу внутри выборок с низким и высоким уровнем ЭРП.

В исследование приняли участие 500 человек. Выборка включала четыре группы испытуемых на основе возраста и социального положения (обучающийся/работник):

- 1) учащиеся 10–11-х классов общеобразовательных школ и учащиеся колледжей в возрасте 16–18 лет, в количестве 150 человек, в том числе 75 девушек, 75 юношей (г. Москва, г. Таганрог);
- 2) студенты вузов в возрасте от 19 до 24 лет, в количестве 150 человек, в том числе 75 женщин, 75 мужчин (г. Москва);
- 3) работающая молодежь со средним профессиональным образованием в возрасте 21–35 лет, в количестве 100 человек, в том числе 50 женщин, 50 мужчин (г. Москва, г. Таганрог);
- 4) работающая молодежь с высшим образованием (далее ВО) в возрасте 25–35 лет, в количестве 100 человек, в том числе 50 женщин, 50 мужчин (г. Москва, г. Таганрог).

В качестве методического инструментария исследования нами использована «Шкала склонности к экстремально-рискованному поведению» М. Цукермана, адаптация М. С. Егорова, С. Д. Пьянкова (1992). Особенности информационного поведения изучались с помощью методики «Стратегии информационного поведения» (СИП), авторами которой являются И. В. Абакумова, В. Г. Ромек, А. С. Колонова, А. В. Гришина, Г. П. Звездина. Методика была разработана коллективом авторов при поддержке гранта РНФ (Проект 22-78-10107) «Трансформации конструктивных и деструктивных стратегий информационного поведения молодежи в условиях роста геополитических рисков: психологические, психофизиологические и психогенетические предикторы» и апробирована в ряде психологических исследований [2; 9; 10]. Методика позволяет диагностировать различные аспекты поведения при использовании интернет-среды, при этом вычленив нормативные и рискованные стратегии информационного поведения.

В числе нормативных стратегий методика позволяет выявить такие как: *интернет для сообщения другим о себе, интернет для совершения покупок, интернет для поиска информации, интернет для убийства времени, интернет как мотивирующая сила*. Основной мотив последней стратегии — ориентация на других как образец успешности, запускающий желание двигаться в том же направлении, показывающий пример достижения своей цели. К рискованным стратегиям в методике относятся: *интернет как доступ к альтернативной информации, интернет для участия в сообществах (с рискованным контентом), интернет для подглядывания за другими в социальных сетях, интернет для реализации сексуальных потребностей, интернет для высказывания радикальных идей*.

Результаты обработки данных по методике М. Цукермана «Шкала склонности к экстремально-рискованному поведению» позволили раз-

делить всю выборку на две группы. В первую группу вошли лица с низким уровнем выраженности склонности к экстремально-рискованному поведению (к ним же отнесены лица со средним, с тенденцией к низкому, уровнем). Значения баллов в этом случае колеблются от 0 до 39. Таких испытуемых оказалось большинство — 320 человек, в том числе 174 женщины и 146 мужчин.

Во вторую группу собраны испытуемые с баллами от 40 до 80, что интерпретируются как выше среднего, высокий и очень высокий уровни экстремально-рискованного поведения (далее ЭРП). Эту группу составили 180 человек, в том числе 76 женщин и 104 мужчины. Эти данные свидетельствуют, что в выборке с высоким уровнем ЭРП больше оказалось лиц мужского пола, а в выборке с низким уровнем ЭРП — женского. Обработав эти данные с помощью статистического критерия Фишера, мы получили достоверные различия ( $\varphi^*_{эмп} = 2,616$ , при  $p < 0,01$ ). Следовательно, в изучаемой молодежной выборке высокий уровень ЭРП у мужчин встречается достоверно чаще, чем у женщин.

Разделив всю выборку по уровням склонности к ЭРП, мы провели анализ частоты встречаемости различных стратегий информационного поведения, что позволило выявить в процентном соотношении преобладающие стратегии в каждой из двух выборок.

В таблице 1 систематизированы данные, показывающие, какое количество испытуемых в качестве предпочитаемой выбрали ту или иную стратегию информационного поведения, представлен результат частотно-процентного анализа этих данных и приведены результаты расчета достоверности различий по критерию Фишера.

Сравнение двух выборок с разным уровнем ЭРП позволяет увидеть, что рискованные стратегии информационного поведения представлены только в выборке с высоким уровнем ЭРП. Молодые люди с низким уровнем ЭРП при ответах на вопросы теста иногда также указывали на использование рискованных стратегий в своем информационном поведении, но при подсчете баллов эти стратегии не вошли в разряд предпочитаемых, поэтому в таблице указаны нулевые показатели. Соответственно, сравнение частот встречаемости рискованных стратегий информационного поведения у лиц с низким и высоким уровнями ЭРП признается априорно значимым, так как при применении критерия Фишера в случаях, когда доля наблюдений в одной из выборок равна нулю, результат оказывается завышенным и расчет не применяется [11].

Самой широко представленной стратегией информационного поведения у молодежи с низким уровнем ЭРП оказалась стратегия «интернет для совершения покупок». Такую стратегию выбрали 27 % респондентов. На втором месте по частоте встречаемости (24 %) оказалась стратегия

«интернет как мотивирующая сила», когда пример других личностей мотивирует респондента на приложение дополнительных усилий в своей профессиональной области. На третьем месте с небольшим отрывом представлена стратегия «интернет для убийства времени» — таких испытуемых 23 %. В целом эти три стратегии можно назвать лидирующими. Тем не менее 15 % респондентов с низким уровнем экстремально-рискованного поведения в качестве преобладающей используют стратегию «интернет для поиска информации» и 11 % испытуемых предпочитают использовать интернет для сообщения другим о себе.

Таблица 1

**Сводные данные о количестве испытуемых и частоте встречаемости предпочитаемых СИП во всей выборке (n = 500)**

| №  | Преобладающая стратегия СИП   | Низкий уровень ЭРП                                               |      | Высокий уровень ЭРП         |      | Значение критерия              | Значимость различий |
|----|-------------------------------|------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|------|--------------------------------|---------------------|
|    |                               | Частота встречаемости (в %)                                      | Чел. | Частота встречаемости (в %) | Чел. | $\varphi^*_{эмп}$              |                     |
| 1  | Сообщение другим о себе       | 11                                                               | 35   | 7                           | 13   | 1,395                          | Незначимо           |
| 2  | Совершение покупок            | 27                                                               | 86   | 16                          | 29   | 2,844                          | Значимо (p < 0,01)  |
| 3  | Поиск информации              | 15                                                               | 48   | 13                          | 23   | 0,676                          | Незначимо           |
| 4  | «Убийство» времени            | 23                                                               | 74   | 11                          | 20   | 3,478                          | Значимо (p < 0,01)  |
| 5  | Мотивирующая сила             | 24                                                               | 77   | 5                           | 9    | 6,172                          | Значимо (p < 0,01)  |
| 6  | Доступ к альтерн. информации  | 0                                                                | 0    | 25                          | 45   | Критерий Фишера не применяется |                     |
| 7  | Подглядывание за другими      | 0                                                                | 0    | 9                           | 16   | Критерий Фишера не применяется |                     |
| 8  | Высказ. радикал. идей         | 0                                                                | 0    | 8                           | 14   | Критерий Фишера не применяется |                     |
| 9  | Реализация секс. потребностей | 0                                                                | 0    | 6                           | 11   | Критерий Фишера не применяется |                     |
| 10 | Участие в риск. сообществах   | Данная СИП в качестве преобладающей не выявлена в данной выборке |      |                             |      |                                |                     |
|    | Всего:                        | 100 %                                                            | 320  | 100 %                       | 180  |                                |                     |

Анализ результатов, полученных на выборке с высоким уровнем ЭРП, позволяет увидеть, что чаще всего молодыми людьми предпочитается рискованная стратегия информационного поведения «интернет как доступ к альтернативной информации». На втором месте, с достаточно большим отрывом, располагается нормативная стратегия «интернет для совершения покупок», и далее, уже с небольшой разницей по частоте

встречаемости, такие нормативные стратегии, как «интернет для поиска информации» и «интернет для убийства времени». Также у лиц с высоким уровнем ЭРП в 9 % случаев наблюдается предпочтение стратегии «интернет для подглядывания за другими», в 8 % случаев — «интернет для высказывания радикальных идей» и в 6 % случаев «интернет для реализации сексуальных потребностей». Как уже было отмечено выше, в выборке с низким уровнем ЭРП данные стратегии информационного поведения в качестве предпочитаемых не выбирались вовсе.

Для более дифференцированного выявления особенностей информационного поведения молодежи с разным уровнем ЭРП, каждая из двух выборок была проанализирована с учетом возраста и социального положения, а затем с учетом половых различий.

Представленность стратегий информационного поведения в выборке испытуемых с низким уровнем ЭРП с учетом возраста и социального положения представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Преобладающие стратегии информационного поведения у лиц с низким уровнем ЭРП (n = 320)**

|                                                            | Соц. статус                 | Шк. + СПО<br>(n = 68)          | Студ. вузов<br>(n = 107)       | Работ. без ВО<br>(n = 58)      | Работ. с ВО<br>(n = 87)        | Всего<br>(%) |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------|
|                                                            | Преобладающая стратегия СИП | Частота встречаемости<br>(в %) | Частота встречаемости<br>(в %) | Частота встречаемости<br>(в %) | Частота встречаемости<br>(в %) |              |
| 1                                                          | Сообщение другим о себе     | 2,6                            | 2,8                            | <b>3,1</b>                     | 2,5                            | <b>11</b>    |
| 2                                                          | Совершение покупок          | 3,6                            | 6,4                            | 7,2                            | <b>9,8</b>                     | <b>27</b>    |
| 3                                                          | Поиск информации            | 1,4                            | 5,8                            | 1,5                            | <b>6,3</b>                     | <b>15</b>    |
| 4                                                          | «Убийство» времени          | <b>8,6</b>                     | 4,5                            | 7,3                            | 2,6                            | <b>23</b>    |
| 5                                                          | Мотивирующая сила           | 2,6                            | 7,5                            | 3,6                            | <b>10,3</b>                    | <b>24</b>    |
|                                                            |                             | 18,8                           | 27                             | 22,7                           | 31,5                           | <b>100</b>   |
| Рискованные стратегии в данной части выборки не обнаружены |                             |                                |                                |                                |                                |              |

Дифференцируя выборку по возрасту и социальному положению, можно выделить следующие особенности в преобладании стратегий информационного поведения у лиц с низким уровнем ЭРП. Максимально широко продуктивные стратегии выбирают работающие респонденты, имеющие высшее образование. Они активно используют стратегию «интернет как мотивирующая сила». Используя статистический критерий Фишера для попарного сравнения разных возрастных выборок среди ре-

спондентов с низким уровнем ЭРП, мы установили, что работающие респонденты, имеющие высшее образование, достоверно чаще предпочитают стратегию «интернет как мотивирующая сила» по сравнению с работающими респондентами, не имеющими высшего образования ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,056$  при  $p < 0,01$ ), и по сравнению со школьниками ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,278$  при  $p < 0,01$ ).

Стратегия «интернет для совершения покупок» достаточно часто встречается у всех категорий испытуемых за исключением школьников (только с ними наблюдаются достоверные различия по критерию Фишера внутри выборок, например между студентами и школьниками  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,98$  при  $p < 0,01$ , а между школьниками и работающей молодежью значение критериев еще выше). Видимо, для старшеклассников и обучающихся колледжей покупки пока делают преимущественно родители.

Стратегию «интернет для поиска информации» чаще других выбирают студенты и работающие респонденты с высшим образованием. По критерию Фишера достоверных различий между ними не выявлено ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 0,718$ , при  $p < 0,01$ ). Но при попарном сравнении этих выборок с двумя другими (школьники и работающие без ВО) достоверные различия обнаруживаются (соответственно  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,278$  и  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,158$  при  $p < 0,01$ ). Очевидно, что поиск информации необходим студентам вузов для самоподготовки, качественного обучения в вузе. В свою очередь, лица, имеющие высшее образование, как правило, заняты интеллектуальным и творческим трудом, что тоже требует постоянного поиска и работы с информацией. Поэтому полученные результаты вполне закономерны.

Стратегия «интернет для убийства времени» достоверно преобладает у школьников по сравнению со студентами ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,020$  при  $p < 0,01$ ) и работающими респондентами с высшим образованием ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,212$  при  $p < 0,01$ ). Между студентами и работающими без высшего образования различия также достаточно выражены, но по критерию Фишера попадают в «зону неопределенности» ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,513$  при  $p < 0,01$ ). Следовательно, можно говорить о том, что школьники еще не умеют или не хотят использовать интернет продуктивно. Они бесцельно проводят время, развлекаясь интернет-ресурсами. Подобные выводы получены и в ряде других исследований [8; 12; 16; 18].

Еще одной стратегией, представленной в выборке лиц с низким уровнем ЭРП, является «интернет для сообщения другим о себе». Наибольшая частота встречаемости выявлена в выборке респондентов, работающих без высшего образования, но при попарном сравнении выборок все полученные эмпирические значения  $\varphi^*$  находятся в зоне незначимости.

Все описанные стратегии, выявленные у лиц с низким уровнем ЭРП, признаются авторами методики СИП в качестве нормативных. Рискованные стратегии в данной части выборки не обнаружены.



Далее рассмотрим часть выборки, в которой выявлен высокий уровень экстремально-рискованного поведения ( $n = 180$ ). В этом случае картина существенно отличается. **Во-первых**, в качестве преобладающих выявлены не только нормативные, но и рискованные стратегии (пять из четырёх, представленных в методике СИП). В процентном соотношении 47 % респондентов в качестве преобладающих указали нормативные стратегии, 53 % — рискованные. Статистически эта разница не достоверна, поэтому нельзя говорить о том, что высокий уровень ЭРП однозначно вызывает склонность к рискованному информационному поведению. Но в сравнении с частью выборки с низким уровнем ЭРП, где рискованные стратегии вовсе не были представлены, можно говорить о выраженной тенденции использования информационного пространства лицами с высоким уровнем ЭРП для реализации рискованных паттернов поведения (табл. 3).

Таблица 3

**Преобладающие стратегии информационного поведения  
у лиц с высоким уровнем ЭРП ( $n = 180$ )**

|    | Соц. статус                 | Шк. + СПО<br>( $n = 82$ )                             | Студ. вузов<br>( $n = 43$ )              | Работ. без ВО<br>( $n = 42$ )            | Работ. с ВО<br>( $n = 13$ )              | Всего<br>(%) |
|----|-----------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|--------------|
|    | Преобладающая стратегия СИП | Частота<br>встрече-<br>чаемости<br>(в %)              | Частота<br>встрече-<br>чаемости<br>(в %) | Частота<br>встрече-<br>чаемости<br>(в %) | Частота<br>встрече-<br>чаемости<br>(в %) |              |
| 1  | Сообщение другим о себе     | 1,7                                                   | 2,9                                      | 2,4                                      | 0                                        | 7            |
| 2  | Совершение покупок          | 4,3                                                   | 4,7                                      | 6,4                                      | 0,6                                      | 16           |
| 3  | Поиск информации            | 2,7                                                   | 6,1                                      | 3,1                                      | 1,1                                      | 13           |
| 4  | «Убийство» времени          | 7,4                                                   | 1,2                                      | 2,4                                      | 0                                        | 11           |
| 5  | Мотивирующ. сила            | 0,6                                                   | 2,3                                      | 2,1                                      | 0                                        | 5            |
| 6  | Доступ к альтерн. инф.      | 4,3                                                   | 7,6                                      | 7,5                                      | 5,6                                      | 25           |
| 7  | Подглядывание за другими    | 1,9                                                   | 5,8                                      | 1,3                                      | 0                                        | 9            |
| 8  | Высказывание радикал. идей  | 0                                                     | 2,4                                      | 5,6                                      | 0                                        | 8            |
| 9  | Реализация секс. потребн.   | 0                                                     | 1,2                                      | 4,8                                      | 0                                        | 6            |
| 10 | Участие в риск. сообществах | В качестве преобладающей не выявлена в данной выборке |                                          |                                          |                                          | 0            |
|    |                             | Всего:                                                |                                          |                                          |                                          | 100          |

**Во-вторых**,  $\frac{1}{4}$  часть второй выборки (25 %) в качестве преобладающей указала именно на рискованную стратегию «интернет как доступ к альтернативной информации». Следует отметить, что лица, работающие после получения ВО, из всех рискованных стратегий проявили только эту, а в категориях «студенты вузов» и «работающее без ВО» эта стратегия в качестве приоритетной встречается чаще всех других (7,6 % и 7,5 % соответственно). Возможно, лица с высоким уровнем ЭРП гораздо в большей степени не доверяют официальным источникам информации и следят за новостями только из альтернативных СМИ.

Стратегия «интернет для совершения покупок», лидировавшая в первой выборке, существенно уступает, хоть и располагается на втором месте (16 %). Различия по критерию Фишера ( $\varphi_{\text{эмп}}^* = 2,229$ ) располагаются в зоне неопределенности, то есть достоверны при  $p < 0,05$  и недостоверны при  $p < 0,01$ . Тем не менее показатель преобладания частоты выбора рискованной стратегии над нормативной у лиц с высоким уровнем ЭРП в исследовательском плане представляется как научный факт, заслуживающий внимания.

Далее во второй выборке по частоте встречаемости располагаются стратегии «интернет для поиска информации» (13 %) и «интернет для убийства времени» (11 %), причем, как и в первой выборке, «убивают время» в интернете преимущественно школьники и учащиеся колледжей (7,4 % из второй выборки). Еще одну нормативную стратегию «интернет для сообщения другим о себе» в качестве приоритетной назвали 7 % респондентов второй выборки, и по возрастным категориям этот показатель распределился относительно равномерно, за исключением лиц, работающих после получения высшего образования. Но здесь сразу следует отметить, что в целом эта категория (работающие с ВО с высоким уровнем ЭРП) во всей выборке представлена малочисленно (2,6 %) и это позволяет высказать предположение, что в целом для работающих молодых людей с высшим образованием экстремально-рискованное поведение не свойственно.

Рассмотрим оставшиеся рискованные стратегии, выявленные в качестве преобладающих у лиц с высоким уровнем ЭРП. «Интернет для подглядывания за другими» указали в качестве преобладающей стратегии 9 % респондентов второй выборки. Среди них нет лиц, работающих после получения высшего образования, а чаще других эту стратегию используют студенты вузов с высоким уровнем ЭРП. Основной мотив данной стратегии, по мнению авторов методики СИП, приобщиться к жизни других людей (знакомых в реальной жизни, известных медийных личностей, звезд шоу-бизнеса и т. п.) путем просмотра какой-либо интимной, личной информации, присутствующей в сети Интернет. Возможно, это

позволяет студентам поддерживать широкий круг общения, быть в курсе интересных событий, которые можно обсуждать со сверстниками.

«Интернет для высказывания радикальных идей» в качестве приоритетной стратегии указали 8 % опрошенных из второй выборки, и подавляющее большинство из них — работающая молодежь без высшего образования (5,6 %). Также эта стратегия проявилась у студентов вузов (2,4 %), у других двух категорий респондентов она не представлена. Аналогичная ситуация наблюдается при выборе стратегии «интернет для реализации сексуальных потребностей». Наименьшая частота встречаемости во второй выборке у стратегии «интернет как мотивирующая сила», её предпочитают 5 % опрошенных лиц с высоким уровнем ЭРП, тогда как в первой выборке этот показатель достигал 24 %.

Таким образом, по данной части исследования можно сделать вывод, что у лиц с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения гораздо чаще присутствуют в качестве приоритетных стратегий информационного поведения рискованные стратегии. У лиц с низким уровнем ЭРП рискованных стратегий выявлено не было. При этом во второй выборке ключевой рискованной стратегией оказалась стратегия «интернет как доступ к альтернативной информации» и частота встречаемости данной стратегии достаточно высока у всех категорий испытуемых. Возможно, это связано в данный период времени с обострившейся политической и геополитической обстановкой и потребностью населения получать разностороннюю информацию о событиях, происходящих в мире. Очевидно, что эта потребность гораздо выше у лиц с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения. Кроме того, анализ результатов исследования позволяет предположить, что увлеченность альтернативными СМИ повышает и частоту использования стратегии «высказывание радикальных идей», как реакцию на полученную информацию.

Сравнительный анализ результатов исследования с дифференциацией по полу начнем с анализа внутри выборок с разным уровнем экстремально-рискованного поведения. Рассмотрим выборку с низким уровнем ЭРП, в которой оказалось 146 мужчин и 174 женщины (табл. 4).

Данные, отражающие предпочтение нормативных стратегий информационного поведения, указывают, что достоверно значимых отличий не наблюдается по стратегии «интернет для совершения покупок». Мужчины и женщины этой стратегией пользуются часто. Частота встречаемости показывает относительно равномерное распределение между представителями обоих полов, но в абсолютных значениях эта стратегия информационного поведения лидирует у женщин в выборке респондентов с низким уровнем ЭРП. У мужчин этой выборки на пер-

вой позиции «интернет как мотивирующая сила», на основании которой они формируют в своем сознании образцы успешности и желание двигаться к своим целям.

Таблица 4

**Выборка с низким уровнем ЭРП  
(дифференциация по полу)**

|                                                            | Преобладающая стратегия информационного поведения | Мужч.<br>(n = 146)          | Женщ.<br>(n = 174)          | Всего     | Значение критерия | Значимость различий |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------|-------------------|---------------------|
|                                                            |                                                   | Частота встречаемости (в %) | Частота встречаемости (в %) | (%)       | $\Phi^*_{эмп}$    |                     |
| 1                                                          | Сообщение другим о себе                           | 3,4                         | 7,6                         | <b>11</b> | 1,835             | Значимо (p < 0,05)  |
| 2                                                          | Совершение покупок                                | 11,3                        | 15,7                        | <b>27</b> | 0,811             | Незначимо           |
| 3                                                          | Поиск информации                                  | 2,2                         | 12,8                        | <b>15</b> | 5,105             | Значимо (p < 0,01)  |
| 4                                                          | «Убийство» времени                                | 14,0                        | 9,0                         | <b>23</b> | 2,985             | Значимо (p < 0,01)  |
| 5                                                          | Мотивирующая сила                                 | 14,7                        | 9,3                         | <b>24</b> | 3,136             | Значимо (p < 0,01)  |
| Рискованные стратегии в данной части выборки не обнаружены |                                                   |                             |                             |           |                   |                     |
|                                                            |                                                   |                             |                             | Всего     | 100               |                     |

Стратегию «интернет для сообщения другим о себе» используют преимущественно женщины. Различие между выборками по полу оказалось значимым на пятипроцентном уровне ( $\Phi^*_{эмп} = 1,835$ , значимо при  $p < 0,05$ ). Остальные три нормативные стратегии по частоте использования у мужчин и женщин достоверно различаются по критерию Фишера еще на более высоком уровне значимости ( $p < 0,01$ ). Максимальное значение критерия Фишера достигается при сравнении показателей между мужчинами и женщинами по стратегии «интернет для поиска информации». Эту стратегию в качестве приоритетной выбрали всего 2 % мужчин и почти 13 % женщин в выборке с низким уровнем ЭРП. Рискованных стратегий в данной выборке ни у мужчин, ни у женщин не выявлено.

Далее рассмотрим выборку с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения. В неё вошли 104 мужчины и 76 женщин, всего 180 человек. В этой выборке в числе приоритетных оказались представлены как все нормативные стратегии, так и большинство рискованных (четыре из пяти возможных по методике СИП).

Частотно-процентный анализ, представленный в таблице 5, показывает, что у мужчин на первом месте оказывается рискованная стратегия информационного поведения «интернет как доступ к альтернативной информации» (18,5 %). У женщин с высоким уровнем ЭРП, так же как и в выборке с низким уровнем ЭРП, преобладает нормативная стратегия «интернет для совершения покупок». Из рискованных стратегий у женщин, как и у мужчин, преобладает «интернет как доступ к альтернативной информации». Тем не менее у мужчин, по сравнению с женщинами, частота встречаемости этой стратегии в качестве преобладающей выражена гораздо сильнее. Различия по критерию Фишера оказались значимы ( $\phi^*_{эмп} = 2,505$ , при  $p < 0,01$ ). Следовательно, мужчины гораздо чаще используют интернет для получения информации, не представленной в официальных СМИ.

Таблица 5

**Выборка с высоким уровнем ЭРП  
(дифференциация по полу)**

|   | Преобладающая стратегия информационного поведения | Мужч.<br>(n = 104)          | Женщ.<br>(n = 76)           | Всего      | Значение критерия | Значимость различий    |
|---|---------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------|-------------------|------------------------|
|   |                                                   | Частота встречаемости (в %) | Частота встречаемости (в %) | (%)        | $\phi^*_{эмп}$    |                        |
| 1 | Сообщение другим о себе                           | 0                           | 7                           | <b>7</b>   | -                 | Ограничения критерия   |
| 2 | Совершение покупок                                | 5,4                         | 10,6                        | <b>16</b>  | <b>2,763</b>      | Значимо ( $p < 0,01$ ) |
| 3 | Поиск информации                                  | 8,0                         | 5,0                         | <b>13</b>  | 0,338             | Незначимо              |
| 4 | «Убийство» времени                                | 8,4                         | 2,6                         | <b>11</b>  | 1,71              | Значимо ( $p < 0,05$ ) |
| 5 | Мотивирующая сила                                 | 2,9                         | 2,1                         | <b>5</b>   | 0,152             | Незначимо              |
| 6 | Доступ к альтернативн. инф.                       | 18,5                        | 6,5                         | <b>25</b>  | <b>2,505</b>      | Значимо ( $p < 0,01$ ) |
| 7 | Подглядывание за другими                          | 4,1                         | 4,9                         | <b>9</b>   | 1,173             | Незначимо              |
| 8 | Высказывание радикал. идей                        | 7,4                         | 0,6                         | <b>8</b>   | <b>3,274</b>      | Значимо ( $p < 0,01$ ) |
| 9 | Реализация секс. потребностей                     | 3,9                         | 2,1                         | <b>6</b>   | 0,391             | Незначимо              |
|   |                                                   |                             | всего                       | <b>100</b> |                   |                        |

В выборке с высоким уровнем ЭРП по критерию Фишера не обнаружены достоверные различия между мужчинами и женщинами по таким стратегиям информационного поведения, как «интернет для поиска информации», «интернет как мотивирующая сила» (в выборке с низким уровнем ЭРП различия по этим СИП были достоверны) и «интернет для реализации сексуальных потребностей» (в выборке с низким уровнем ЭРП не была представлена). Последняя рискованная стратегия «интернет для реализации сексуальных потребностей» в целом во всей выборке с высоким уровнем ЭРП представлена незначительно (6 %), и ответы испытуемых мужчин и женщин распределились примерно равномерно (3,9 % и 2,1 % соответственно).

Достоверными на 5%-ном уровне значимости оказались различия между мужчинами и женщинами по стратегии «интернет для убийства времени» ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,71$ , значимо при  $p < 0,05$ ), и на более высоком уровне значимости выявлены различия по стратегиям «интернет для совершения покупок», «интернет как доступ к альтернативной информации» и «интернет для высказывания радикальных идей». Последняя рискованная информационная стратегия представлена максимально высоким показателем критерия Фишера ( $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,274$ ) и в процентном соотношении составляет 7,4 % у мужчин и всего 0,6 % у женщин. Это позволяет заключить, что мужчины существенно чаще используют интернет для высказывания радикальных идей и просмотра альтернативных средств массовой информации.

Сравнивая две эмпирические выборки, а именно выборки с низкими и высокими показателями по ЭРП, в отношении особенностей информационного поведения у мужчин и женщин можно сказать, что в обеих выборках стратегию «интернет для сообщения другим о себе» статистически достоверно предпочитают женщины, а стратегию «интернет для убийства времени» — мужчины (преимущественно старшеклассники, учащиеся колледжей и работники без высшего образования). «Интернет как мотивирующую силу» в выборке с низким уровнем ЭРП значимо предпочитают мужчины, в выборке с высоким уровнем ЭРП таких различий у разных полов не обнаружилось. «Интернет для поиска информации» в выборке с низким уровнем ЭРП достоверно значимо предпочитают женщины, а в выборке с высоким уровнем ЭРП половых различий по данной стратегии не обнаружено. Стратегия «интернет для совершения покупок» у лиц с низким уровнем ЭРП представлена относительно равномерно между женщинами и мужчинами, различия не значимы. В выборке с высоким уровнем ЭРП частота встречаемости данной стратегии у женщин значимо преобладает по сравнению с мужчинами.

Таким образом, сравнительный анализ с дифференциацией по полу позволяет заключить, что у мужчин с высоким уровнем ЭРП достоверно

преобладает рискованная стратегия информационного поведения «интернет как доступ к альтернативной информации». Возможно, в настоящее время это обусловлено геополитическими факторами и интересом мужской части аудитории к событиям «Специальной военной операции» на Украине, за которыми они следят в том числе посредством альтернативных источников информации. При анализе полученных данных можно заметить, что в целом показатели частоты встречаемости рискованных стратегий у мужчин выше, чем у женщин. Суммарно частота выбора рискованных стратегий информационного поведения мужчинами составляет 33,9 %, женщинами — 14,1 %, то есть практически треть всей выборки.

Подводя итоги эмпирического исследования, можно сделать следующие **выводы**:

1. В исследуемой молодежной выборке (500 человек) преобладают лица с низким уровнем экстремально-рискованного поведения (320 человек, что составляет 64 %). Высокий уровень экстремально-рискованного поведения у мужчин встречается достоверно чаще, чем у женщин (по критерию Фишера  $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,616$ , при  $p < 0,01$ , зона значимости).

2. Наиболее предпочитаемыми стратегиями информационного поведения у молодежи с низким уровнем ЭРП оказались нормативные стратегии «интернет для совершения покупок» (27 %) и «интернет как мотивирующая сила» (24 %), позволяющая использовать интернет-ресурсы для поддержания своих целей в актуальном состоянии. Но при более детальном анализе выборки по критериям возраста и социального положения стало очевидно, что последняя стратегия в первой выборке встречается часто благодаря, во-первых, работающей молодежи с высшим образованием в возрасте 25–35 лет, во-вторых, благодаря студентам вузов. У школьников, обучающихся колледжей и лиц, работающих на базе среднего профессионального образования, достоверно преобладала стратегия «интернет для убийства времени», реализующая развлекательные мотивы. Рискованные стратегии информационного поведения в данной части выборки не обнаружены.

3. В части выборки с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения в качестве преобладающей выявлена рискованная стратегия информационного поведения «интернет как доступ к альтернативной информации». Она преобладала во всех подгруппах, кроме школьников и обучающихся колледжей. Здесь на первом месте по-прежнему лидирует «интернет для убийства времени». Важно отметить, что рискованные стратегии информационного поведения в качестве приоритетных представлены только в части выборки с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения. В качестве преобладающих они проявились у 53 % таких испытуемых. Из категории нормативных



стратегий информационного поведения данной части выборки преобладает стратегия «интернет для совершения покупок», так же как в части выборки с низким уровнем ЭРП, но в процентном соотношении её выбирают гораздо реже (16 % против 27 %).

4. Анализируя результаты исследования с учетом возраста и социального положения респондентов, мы установили, что лица с низким уровнем экстремально-рискованного поведения, имеющие высшее образование, активно используют стратегию «интернет как мотивирующая сила». «Интернет для совершения покупок» достаточно часто встречается у всех категорий испытуемых как с низким, так и с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения, за исключением школьников. У них достоверно преобладает стратегия «интернет для убийства времени». Стратегию «интернет для поиска информации» чаще других выбирают студенты и работающие респонденты с высшим образованием в части выборки с низким уровнем экстремально-рискованного поведения. В части выборки с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения выявлено достоверно значимое преобладание рискованной стратегии «интернет как доступ к альтернативной информации» в категориях «студенты вузов» и «работающие без высшего образования».

5. Анализ выборки с учетом половых различий позволил установить, что у молодежи с низким уровнем экстремально-рискованного поведения различия между мужчинами и женщинами оказались значимыми по стратегиям «интернет как мотивирующая сила», «интернет для убийства времени» (преобладают у мужчин) и «интернет для поиска информации» (преобладает у женщин). Среди молодежи с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения достоверные различия между полами выявлены по стратегиям «интернет для совершения покупок» (чаще встречается у женщин), «интернет как доступ к альтернативной информации» и «интернет для высказывания радикальных идей» (чаще встречается у мужчин). В целом показатели частоты встречаемости рискованных стратегий у мужчин выше, чем у женщин. Суммарно частота выбора рискованных стратегий информационного поведения мужчинами составляет 33,9 %, женщинами — 14,1 %.

Таким образом, гипотеза в данном исследовании нашла свое подтверждение. Наиболее склонны к рискованному поведению в интернет-среде молодые мужчины с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения, которые работают, не имея высшего образования, либо пока только получают его в вузах. Исходя из того, что у лиц с низким уровнем экстремально-рискованного поведения, работающих и имеющих высшее образование, существенно чаще встречается нормативная продуктивная стратегия «интернет как мотивирующая сила» и вовсе не

выявлено преобладания рискованных стратегий, можно предположить, что повышение уровня образованности и развитие целеполагания среди молодежи следует рассматривать как инструмент профилактики рискованного информационного поведения. Это требует дальнейшего изучения и рассматривается нами как перспектива дальнейших исследований.

The article presents the results of an empirical study of the information behavior of young people with low and high levels of propensity to extreme risky behavior. The sample includes high school students, college students, and working youth. The methodological tools used are the Sensation Seeking Scale by M. Zuckerman, adapted by M. S. Egorov, S. D. Pyankov (1992) and the methodology of "Information Behavior Strategies" by A. V. Grishina and co-authors (2022). The prevailing normative and risky strategies of information behavior in different youth categories of subjects have been studied. It has been established that a high level of propensity to extreme risky behavior is reflected in a significant predominance of risky strategies.

**Keywords:** individual characteristics, Internet environment, information behavior, risk, behavioral strategies, extreme risky behavior, sensation seeking.

## Список литературы

1. *Балина Т. Н.* Анализ понятия «риск» в контексте информационного поведения / Т. Н. Балина, А. А. Конджарян // Проблемы теории и практики современной психологии : матер. XXII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых, посвященной 30-летнему юбилею факультета психологии ИГУ (Иркутск, 27–28 апреля 2023 г.) / редкол.: И. А. Конопак [и др.]. — Иркутск : ИГУ, 2023. — С. 18–23.  
*Balina T. N.* Analiz ponyatiya «risk» v kontekste informatsionnogo povedeniya / T. N. Balina, A. A. Kondzharyan // Problemy teorii i praktiki sovremennoi psikhologii : mater. XXII Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf. stud., aspirantov i molodykh uchenykh, posvyashchennoi 30-letnemu yubileyu fakul'teta psikhologii IGU (Irkutsk, 27–28 aprelya 2023 g.) / redkol.: I. A. Konopak [i dr.]. — Irkutsk : IGU, 2023. — S. 18–23.
2. *Давыдова М. А.* Молодые люди и Интернет: субъективные факторы выбора стратегий онлайн-поведения / М. А. Давыдова, Е. А. Суроедова, А. В. Гришина // Российский психологический журнал. — 2023. — № 3. — С. 29–47.  
*Davydova M. A.* Molodye lyudi i Internet: sub"ektivnye faktory vybora strategii onlain-povedeniya / M. A. Davydova, E. A. Suroedova, A. V. Grishina // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — № 3. — S. 29–47.
3. *Егорова И. А.* Современные тенденции социализации личности в условиях цифровой трансформации / И. А. Егорова // Вестник Донецкого нац. ун-та. Серия Д: Филология и психология. — 2024. — № 1. — С. 115–124. — DOI: 10.5281/zenodo.10902380  
*Egorova I. A.* Sovremennyye tendentsii sotsializatsii lichnosti v usloviyakh tsifrovoy transformatsii / I. A. Egorova // Vestnik Donetskogo nats. un-ta. Seriya D: Filologiya i psikhologiya. — 2024. — № 1. — S. 115–124. — DOI: 10.5281/zenodo.10902380
4. *Кольцова И. В.* Психолого-педагогические условия развития устойчивости к риску у учащихся подросткового возраста в образовательной среде / И. В. Кольцова, В. В. Долганина // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74-3. — С. 311–314.  
*Koltsova I. V.* Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya ustoichivosti k risku u uchashchikhsya podrostkovogo vozrasta v obrazovatel'noi srede / I. V. Kol'tsova, V. V. Dolganina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2022. — № 74-3. — S. 311–314.

5. Конджарян А. А. Социально-психологические факторы виктимизации в реальной и цифровой среде / А. А. Конджарян, Т. В. Нуриев, Т. Н. Балина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2024. — Т. 13, № 1-1. — С. 247–256. — DOI: 10.34670/AR.2024.40.16.017

*Kondzharyan A. A. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory viktimizatsii v real'noi i tsifrovoi srede / A. A. Kondzharyan, T. V. Nuriev, T. N. Balina // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya. — 2024. — T. 13, № 1-1. — S. 247–256. — DOI: 10.34670/AR.2024.40.16.017*

6. Лучинкина И. С. Психологические особенности цифрового поведения личности / И. С. Лучинкина // Вестник ЮУрГГПУ. — 2022. — № 6 (172). — С. 309–320.

*Luchinkina I. S. Psikhologicheskie osobennosti tsifrovogo povedeniya lichnosti / I. S. Luchinkina // Vestnik YuUrGGPU. — 2022. — № 6 (172). — S. 309–320.*

7. Макарова Е. А. Буллинг — социально-психологический феномен современной образовательной среды / Е. А. Макарова, А. В. Осадчая, Е. Б. Абросимова // Национальное здоровье. — 2023. — № 1. — С. 50–61. — DOI: 10.34853/NZ.2023.40.13.001

*Makarova E. A. Bulling — sotsial'no-psikhologicheskii fenomen sovremennoi obrazovatel'noi sredi / E. A. Makarova, A. V. Osadchaya, E. B. Abrosimova // Natsional'noe zdorov'e. — 2023. — № 1. — S. 50–61. — DOI: 10.34853/NZ.2023.40.13.001*

8. Паньшина С. Е. Личностные характеристики студентов в регуляции сетевой активности / С. Е. Паньшина, Н. Л. Сунгурова, Н. Б. Карабущенко // Образование и наука. — 2021. — № 3. — С. 101–130.

*Pan'shina S. E. Lichnostnye kharakteristiki studentov v regulyatsii setevoi aktivnosti / S. E. Pan'shina, N. L. Sungurova, N. B. Karabushchenko // Obrazovanie i nauka. — 2021. — № 3. — S. 101–130.*

9. Психологические предикторы конструктивных и деструктивных форм информационного поведения молодежи / П. Н. Ермаков, А. С. Коленова, Е. Г. Денисова, И. В. Куприянов // Российский психологический журнал. — 2022. — Т. 19, № 2. — С. 21–31. — DOI: 10.21702/rpj.2022.2.2

*Psikhologicheskie prediktory konstruktivnykh i destruktivnykh form informatsionnogo povedeniya molodezhi / P. N. Ermakov, A. S. Kolenova, E. G. Denisova, I. V. Kupriyanov // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2022. — T. 19, № 2. — S. 21–31. — DOI: 10.21702/rpj.2022.2.2*

10. Психологические предикторы рискованного информационного поведения студенческой молодежи / А. В. Гришина, И. В. Абакумова, Г. П. Звездина, И. Г. Смольянов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 3. — С. 3–12.

*Psikhologicheskie prediktory riskovannogo informatsionnogo povedeniya studentcheskoi molodezhi / A. V. Grishina, I. V. Abakumova, G. P. Zvezdina, I. G. Smol'yanov // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2022. — T. 10, № 3. — S. 3–12.*

11. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — С. 160.

*Sidorenko E. V. Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii / E. V. Sidorenko. — Sankt-Peterburg : Rech', 2004. — S. 160.*

12. Соколова М. В. Особенности взаимосвязи склонности к рискованному поведению и отношения к сети Интернет среди обучающихся кадетского корпуса / М. В. Соколова // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2020. — № 198. — С. 131–139.

*Sokolova M. V. Osobennosti vzaimosvyazi sklonnosti k riskovannomu povedeniyu i otnosheniya k seti Internet sredi obuchayushchikhsya kadetskogo korpusa / M. V. Sokolova // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2020. — № 198. — S. 131–139.*

13. Социальные представления студентов о рисках во взаимодействии с Интернетом: кросс-культурный аспект (Россия, Бразилия, Румыния) / В. И. Панов, Э. В. Патра-

ков, Л. И. Батурина [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 3 (51). — С. 10–25. — DOI: 10.32744/pse.2021.3.1

Sotsial'nye predstavleniya studentov o riskakh vo vzaimodeistvii s Internetom: kross-kul'turnyi aspekt (Rossiya, Braziliya, Rumyniya) / V. I. Panov, E. V. Patrakov, L. I. Baturina [i dr.] // Perspektivy nauki i obrazovaniya. — 2021. — № 3 (51). — С. 10–25. — DOI: 10.32744/pse.2021.3.1

14. Стратегии информационного поведения студентов в условиях непрерывного образования / Т. Н. Носкова, О. В. Яковлева, Т. Б. Павлова, Е. Смирнова-Трибульска // Открытое образование. — 2018. — Т. 22, № 3. — С. 25–34. — DOI: 10.21686/1818-4243-2018-3-25-34

Strategii informatsionnogo povedeniya studentov v usloviyakh nepreryvnogo obrazovaniya / T. N. Noskova, O. V. Yakovleva, T. B. Pavlova, E. Smirnova-Tribul'ska // Otkrytoe obrazovanie. — 2018. — Т. 22, № 3. — С. 25–34. — DOI: 10.21686/1818-4243-2018-3-25-34

15. Чумак М. И. Интернет-поведение детей младшего школьного возраста / М. И. Чумак, М. Ю. Елагина // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. — 2021. — Т. 4, № 4. — С. 40–51. — DOI: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-40-51>

Chumak M. I. Internet-povedenie detei mladshego shkol'nogo vozrasta / M. I. Chumak, M. Yu. Elagina // Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya. — 2021. — Т. 4, № 4. — С. 40–51. — DOI: <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2021-4-4-40-51>

16. Шейнов В. П. Проблемное использование смартфона: связи с эмоциональным интеллектом, уверенностью в себе и поведением в конфликтах у белорусов и россиян / В. П. Шейнов, Н. А. Низовских // Сибирский психологический журнал. — 2023. — № 89. — С. 86–104. — DOI: 10.17223/17267080/89/5

Sheinov V. P. Problemnoe ispol'zovanie smartfona: svyazi s emotsional'nym intellektom, uverennost'yu v sebe i povedeniem v konfliktakh u belorusov i rossiyan / V. P. Sheinov, N. A. Nizovskikh // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — № 89. — С. 86–104. — DOI: 10.17223/17267080/89/5

17. Lissak G. Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study / G. Lissak // Environ. Res. — 2018. — Vol. 164. — P. 149–157. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>

18. Núñez A. Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents / A. Núñez, D. Álvarez-García, & M. Pérez-Fuentes // Comunicar. — 2021. — Vol. 67. — P. 47–59. — DOI: <https://doi.org/10.3916/C67-2021-04>

19. Ozgur H. The relationship between Internet parenting styles and Internet usage of children and adolescents / H. Ozgur // Computers in Human Behavior. — 2016. — Vol. 60. — P. 411–424. — DOI: 10.1016/j.chb.2016.02.081

20. Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study / A. Sourander, A. B. Klomek, M. Ikonen // Archives of General Psychiatry. — 2010. — Vol 67, no. 7. — P. 720–728. — DOI: <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2010.79>

Для цитирования:

Балина Т. Н. Особенности информационного поведения молодежи с разным уровнем склонности к экстремально-рискованному поведению / Т. Н. Балина, А. А. Конджарян // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 83–100. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_83. — EDN: WAWOHE

Статья поступила в редакцию 29.01.2025.

Одобрена после рецензирования 04.02.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 29.01.2025.

Approved after reviewing 04.02.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

Научная статья / Scientific article  
УДК 159.923.2  
DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_101  
EDN: XDKNQZ

**О. Б. Полякова**

кандидат психологических наук, доцент, практический психолог Центра психологии развития. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

## **Особенности выгорания старшеклассников и студентов: метаанализ Scopus 2024**

***O. B. Polyakova***

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist of the Center for Developmental Psychology. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918

## **Burnout Characteristics of High School and College Students: a Meta-analysis Scopus 2024**

Выявлены основные особенности выгорания старшеклассников (при доминировании эмоционального истощения над деперсонализацией и редукцией личных достижений) и студентов (при преобладании деперсонализации/цинизма над эмоциональным истощением и редукцией личных достижений): академическая неуспеваемость, ангедония, депрессия, заниженная социальная вовлеченность, неблагополучие, недоверие, отрицательные эмоции, пессимизм, разобщенность, социальная изоляция, тревожность, усталость, цинизм и эмоциональная депривация.

**Ключевые слова:** выгорание, старшеклассники, студенты, эмоциональное истощение, деперсонализация, цинизм, редукция личных достижений, ангедония, метаанализ, Scopus.

### **Введение в проблему**

Медико-психолого-педагогическое понятие «выгорание» (burnout), понимаемое как многомерный синдром, включающий в себя эмоциональное истощение, транзактные изменения личностного спектра, когнитивные искажения, деперсонализационное обезличивание, умаление своих достижений и достоинств, уже давно вышло за рамки вопросов профессиональной деятельности (понятие «профессиональное выгорание» (professional burnout) стало узким для описания феноменов и явлений современной действительности) путем расширения средовых границ: в социальных науках рассматривается выгорание не только специалистов [4; 5; 6], но и школьников [3], студентов [2; 7; 8], людей, находящихся в условиях хронического стресса [1; 17] и др.

**Целью** исследования явилось выявление особенностей выгорания старшеклассников и студентов путем решения ряда **задач**: отбор науч-

ного материала для осуществления метаанализа; выявление особенностей выгорания старшеклассников; выявление особенностей выгорания студентов.

**Гипотеза:** основными особенностями выгорания старшеклассников и студентов при доминировании эмоционального истощения над деперсонализацией и редукцией личных достижений будут выступать: академическая неуспеваемость, ангедония, депрессия, заниженная социальная вовлеченность, неблагополучие, недоверие, отрицательные эмоции, пессимизм, разобщенность, социальная изоляция, тревожность, усталость, цинизм и эмоциональная депривация.

## Методы

Новым теоретически и практически значимым является осуществленный метаанализ 214 зарубежных работ, опубликованных в системе международного научного цитирования Scopus на платформе Science Direct в 2024 году.

В соответствии с целью исследования отобраны 11 научных статей (5 из которых относятся к теме выгорания старшеклассников, а 6 — к теме выгорания студентов), ранее не переводившихся на русский язык и не подвергавшихся анализу.

Проведена систематизация зарубежных научных публикаций за 2024 год с последующим выявлением особенностей выгорания старшеклассников и студентов, что находит неподдельный научный интерес для практических психологов и педагогов, работающих со старшеклассниками и студентами и оказывающих им психолого-педагогическую помощь, направленную на нивелирование выгорания.

## Результаты

Метаанализ научных статей Scopus 2024 дал возможность выделить основные особенности выгорания старшеклассников и студентов.

1. Особенности выгорания старшеклассников:

- 1) при изучении устойчивости, вовлеченности и выгорания среди китайских учащихся старших классов, изучающих английский язык как иностранный, Y. Wang, Y. Xin, L. Chen [19] отмечают, что необходимо изучить взаимосвязь между устойчивостью, вовлеченностью и выгоранием среди китайских старшеклассников, изучающих английский как иностранный язык (EFL). Исследование углубляется в относительно менее изученные отрицательные эмоции в языковом образовании и проливает свет на то, как эти учащиеся испытывают и справляются с этими эмоциями в контексте обучения EFL в китайских старших классах средней школы. Основанное на теории са-

моопределения (SDT), исследование признает спектр эмоциональных переживаний при изучении языка, начиная от положительных состояний, таких как вовлеченность, до отрицательных состояний, таких как выгорание и разобщенность. Обоснование объединения этих трех переменных: выгорания, устойчивости и вовлеченности — заключается в их взаимосвязанной природе в эмоциональном ландшафте изучения языка. С помощью полуструктурированных интервью с 25 старшеклассниками и последующего анализа с использованием программного обеспечения MAXQDA исследование раскрывает, как факторы учебной среды, содержание курса, взаимодействие учителя и ученика и индивидуальная мотивация значительно влияют на эти эмоциональные состояния. Исследование расширяет понимание эмоциональной динамики учащихся старших классов средней школы, изучающих английский как иностранный язык, и предлагает практические идеи для педагогов и политиков, которые могут способствовать всестороннему изучению того, как устойчивость, вовлеченность и выгорание формируют учебный процесс учащихся старших классов средней школы Китая, изучающих английский как иностранный язык;

- 2) при описании лонгитюдных коррелятов выгорания в процессе обучения среди китайских подростков во время пандемии COVID-19 Y. Kan, B. Wan, Y. Chen, X. Qiu, Z. Qiao, J. Zhou, X. Hu, S. Ke, K. Qiao, X. Liu, T. Bu, W. Zhang, Y. Yang [16] подчеркивают, что выгорание в обучении как серьезная проблема психологического стресса среди подростков во время пандемии COVID-19 исследовано с использованием моделей перекрестной задержкой панельных сетей. Проведено трехволновое исследование с использованием выборки от 11 до 18 лет в Китае, с исходными данными, собранными в июне 2020 года ( $n = 4156$ ), и последующими в декабре 2020 года ( $n = 3209$ ) и августе 2021 года ( $n = 2324$ ). Рассчитаны две временные модели перекрестной задержкой панельных сетей для анализа выгорания подростков с течением времени. Прогностический путь выгорания подростков демонстрирует значительную временную специфичность. В ранний период вспышки наиболее влиятельными прогностическими симптомами являются позитивное мышление, ценность жизни и депрессия. В нормализованный период профилактики эпидемии наиболее влиятельными прогностическими симптомами являются планирование целей, контроль аффекта и позитивное мышление. В этот период степень, в которой выгорание подростков предсказывается другими симптомами в сетях, значительно снижается. Результаты подчеркивают прогностическую роль позитивного мышления, восприятия



жизни и депрессии в выгорании подростков и важность своевременного вмешательства в эти симптомы в ранний период вспышки чрезвычайной ситуации в области общественного здравоохранения, аналогичной пандемии COVID-19. Результаты иллюстрируют важность устранения нестабильных факторов в школьной среде в нормализованный период профилактики эпидемии;

- 3) при ответе на вопрос о возможности смягчения школьным климатом связи между моделями школьной травли и академическим выгоранием у китайских подростков S. Guo, N. Huang, X. Liu, S. Zhang, J. Guo [11] указывают, что издевательства не только влияют на успеваемость, но и вызывают ряд психологических проблем. Необходимо изучить связи между школьной травлей и академическим выгоранием среди китайских учащихся, предполагая, что школьный климат играет сдерживающую роль в вышеупомянутой связи. Исследование предоставляет соответствующие стратегии вмешательства и справочные данные для профилактики и лечения издевательств в школах. Данные получены в результате поперечного опроса 20730 китайских учащихся в период с 23 мая по 23 июня 2022 года. Для проверки гипотез использовались множественные линейные регрессии и анализ латентного профиля (LPA). Все измерения школьной травли и уровень школьной травли ( $\beta = -0,09$ ; 95% ДИ,  $-4,946, -3,833$ ) связаны с академическим выгоранием. Вербальная травля ( $\beta = 0,15$ ; 95% ДИ,  $1,689, 1,972$ ) имела самую сильную связь с академическим выгоранием, за ней следовали социальная ( $\beta = 0,14$ ; 95 % ДИ,  $1,496, 1,779$ ) и физическая травля ( $\beta = 0,13$ ; 95 % ДИ,  $1,451, 1,734$ ), в то время как кибербуллинг ( $\beta = 0,08$ ; 95 % ДИ,  $0,847, 1,127$ ) имел самую слабую связь с академическим выгоранием. Школьный климат смягчает связь между школьной травлей и академическим выгоранием. Учащиеся, которые подвергались школьной травле и находились в плохом школьном климате, продемонстрировали повышенный уровень академического выгорания. Создание гармоничного школьного климата и снижение школьной травли эффективно смягчают академическое выгорание, вызванное школьным климатом и школьной травлей;
- 4) при рассмотрении роли ранних неадаптивных схем у подростков старшего возраста, страдающих от школьного выгорания и депрессивных симптомов, A. Van Royen, L. Wante, C. Braet [18] констатируют, что необходимо различение школьного выгорания от симптомов депрессии у подростков в возрасте от 17 до 21 года путем изучения их базовых ранних дезадаптивных схем (EMS). Кросс-секционная выборка (T1) состояла из 514 учащихся средних и высших учебных

заведений в возрасте от 17 до 21 года ( $Mage = 19,06 (1,10)$ , 80,9 % девушек). Пять месяцев спустя (T2) 190 подростков приняли участие в последующем измерении ( $Mage = 19,45 (1,18)$ , 81,6 % девушек). Обнаружены положительные корреляции между всеми симптомами EMS и школьного выгорания. При контроле симптомов школьного выгорания в T1 только EMS «эмоциональная депривация», «недоверие», «дефективность», «социальная изоляция», «неудача», «запутанность» и «эмоциональное торможение» показали значимые положительные корреляции со школьным выгоранием в T2. EMS «недоверие», «дефективность» и «неудача» показали связь как со школьным выгоранием, так и с депрессивными симптомами. Обратные линейные регрессии показали, что EMS «уязвимость к вреду/болезни» и «недостаточный самоконтроль» однозначно связаны с симптомами школьного выгорания при контроле депрессивных симптомов, в то время как EMS «зависимость», «эмоциональная депривация», «самопожертвование» и «жесткие стандарты» однозначно связаны с депрессивными симптомами при контроле симптомов школьного выгорания. EMS играет важную роль в развитии симптомов школьного выгорания. Результаты указывают на трансдиагностические когнитивно ориентированные методы лечения с акцентом на схемы, специфичные для расстройств, для борьбы с симптомами школьного выгорания;

- 5) при установлении лонгитюдных связей между социально-эмоциональными навыками подростков, вовлеченностью в учебу и выгоранием в школе I. Huttunen, K. Upadyaya, K. Salmela-Aro [13] отмечают, что в лонгитюдном исследовании изучалось, в какой степени пять ключевых социально-эмоциональных навыков: настойчивость, академическая жизнерадостность, любопытство, социальная вовлеченность и отсутствие одиночества — связаны с вовлеченностью подростков в учебу и выгоранием в двух временных точках. Также изучена роль пола и социально-экономического статуса. Данные собраны у 1021 подростка (в возрасте 12–14 лет) осенью 2021 и 2022 годов. Результаты проанализированы с помощью структурного моделирования уравнений (SEM) и показали, что в целом социально-эмоциональные навыки связаны с более высокой вовлеченностью в учебу и более низким выгоранием среди подростков. Любопытство сильно связано с вовлеченностью в учебу. Настойчивость связана с ростом вовлеченности в учебу среди подростков со средним социально-экономическим статусом. Высокая академическая жизнерадостность и отсутствие одиночества связаны со снижением выгорания в течение школьных лет. Признание разнообразия социально-эмоциональных

навыков подростков поможет поддерживать вовлеченность подростков в учебу и защитить их от выгорания. Социально-эмоциональные навыки, такие как настойчивость и любопытство, связаны с более высокой школьной мотивацией и меньшим выгоранием подростков. Вмешательства, направленные на развитие социально-эмоциональных навыков подростков, способствуют мотивации подростков. Поддержка социальных отношений подростков в школе защищает подростков от выгорания. Чтобы лучше поддерживать мотивацию и благополучие подростков в школе, важно осознавать разнообразие индивидуальных потребностей подростков и сильных сторон социально-эмоциональных навыков.

## 2. Особенности выгорания студентов:

- 1) при исследовании связи между эмоциональным интеллектом и успеваемостью по английскому языку среди китайских студентов, изучающих английский как иностранный, и посреднической роли скуки и выгорания T. Zhang, R. Zhang, P. Peng [20] подчеркивают, что с волной позитивной психологии в изучении второго языка все больше факторов эмоций привлекают внимание ученых. Несмотря на обширные исследования эмоционального интеллекта и черт характера (TEI), выгорания и скуки в исследованиях английского языка как иностранного (EFL), взаимодействие этих переменных остается неизвестным, а связанное с этим влияние на успеваемость по английскому языку (ELP) изучающих EFL все еще недостаточно изучено. В свете теории контрольно-ценностных характеристик (CVT) в исследовании использовался количественный метод для изучения посреднической роли скуки и выгорания в связи между TEI и ELP среди китайских студентов, занимающихся изучением EFL. Данные собраны у 489 студентов второго курса EFL. Для анализа взаимосвязей использовалось моделирование структурных уравнений. TEI значительно влияет на ELP среди китайских студентов EFL, через его корреляцию со скукой и выгоранием. Более высокие уровни TEI связаны с уменьшением опыта этих негативных состояний, что связано с улучшением успеваемости по языку. Преподавателям педагогических вузов следует интегрировать обучение эмоциональному интеллекту в учебные программы и программы профессионального развития, чтобы повысить эффективность подготовки студентов и результаты обучения;
- 2) при описании профилей выгорания студентов университета и их связей с креативностью и многоязычием E. V. Kashirskaya, S. S. Belova, A. V. Kharkhurin [14] указывают, что исследование направлено на выявление профилей выгорания среди русскоязычных студентов

университетов ( $n = 509$ ) и их связи с креативностью и многоязычием. Для измерения выгорания, креативности и языкового / культурного бэкграунда использовались опросник выгорания К. Маслач, диагностическая оценка креативности Райзмана и опросник многоязычного и многокультурного опыта соответственно. С помощью анализа латентного профиля выявлено пять профилей выгорания: три последовательных и два непоследовательных. Последовательные профили с аналогичными уровнями всех измерений выгорания (высокое, среднее, низкое выгорание) показали линейную связь с креативностью: чем выше уровень выгорания, тем ниже уровень креативности. Непоследовательный профиль «циник-истощенный-неэффективный» продемонстрировал исключительно высокие баллы по многоязычию по сравнению со всеми профилями выгорания и баллы креативности, сопоставимые с низкими и средними профилями выгорания. Непоследовательный профиль «неэффективный» мал по сравнению с теми, которые описаны в литературе, поэтому нельзя сделать никаких выводов относительно креативности и многоязычия в этом профиле;

- 3) при рассмотрении посреднической роли психологического климата в отношениях между тревожностью, связанной с иностранным языком, и выгоранием при обучении среди студентов колледжей в разных языковых средах С. Gu, F. Jin, Y. Li [12] констатируют, что языковая среда играет решающую роль в изучении иностранных языков. Все больше китайских студентов выбирают совместные колледжи, где в основном используется иностранный язык. Языковая среда в этих учреждениях отличается от традиционной колледжей, где используется исключительно китайский язык, что потенциально приводит к различиям в тревожности, связанной с иностранным языком (FLA). Хотя студенты с более высоким уровнем FLA испытывают повышенное выгорание при обучении и снижение психологического климата, защитного фактора от негативного воздействия трудностей и проблем, остается неизвестным соотношение между этими переменными у этих двух типов студентов колледжей. Исследование рассматривало эти вопросы путем измерения уровней FLA, выгорания при обучении и психологического климата у 260 студентов совместных колледжей и 267 студентов традиционных китайских колледжей. Уровни FLA значительно выше у студентов традиционных китайских колледжей, психологический климат частично опосредовал связь между FLA и выгоранием при обучении в обеих группах, а тип школы смягчал путь от FLA к психологическому климату. Психологический климат смяг-

чает влияние FLA на выгорание при обучении, и эти смягчающие эффекты зависят от языковой среды;

- 4) при установлении взаимосвязи между выгоранием, вовлеченностью в учебный процесс и академической самоэффективностью среди изучающих английский как иностранный язык Y. Cong, L. Yang, A. L. P. Ergün [10] отмечают, что необходимо изучить роль вовлеченности в учебу и академической самоэффективности в ощущении выгорания среди студентов, изучающих английский как иностранный (EFL), из Китая ( $n = 197$ ). В количественной фазе исследования использовались три закрытые шкалы для изучения взаимосвязи между скрытыми переменными. Создана и проверена гипотетическая модель с использованием корреляционного анализа Пирсона, моделирования структурных уравнений (SEM), анализа пути и теста на опосредующий эффект. В то время как вовлеченность в учебу положительно коррелировала со средним уровнем академической самоэффективности, выгорание студентов обратно коррелировало с обеими переменными. Среди китайских студентов, изучающих английский как иностранный, академическая самоэффективность и вовлеченность в учебу являются предикторами выгорания, а вовлеченность в учебу выступает в качестве посредника для снижения влияния академической самоэффективности на выгорание. Последствия для преподавания и обучения EFL обсуждаются в свете этих результатов, включая повышение самоэффективности студентов EFL для снижения пессимизма и повышения академической успеваемости;
- 5) при установлении лонгитюдных связей между дисбалансом усилий и вознаграждения и чрезмерной приверженностью с симптомами выгорания среди итальянских студентов университетов I. Bassanini, A. Burdorf, M. Schuring, F. Porru [15] подчеркивают, что симптомы выгорания широко распространены среди студентов университетов. Модель дисбаланса усилий и вознаграждения (ERI) является прогнозной для психического здоровья работников. Необходимо изучить связи ERI и чрезмерной приверженности с симптомами выгорания среди студентов. Итальянская версия Опросника выгорания Ольденбурга — студента (OLBI-S) и Опросник дисбаланса усилий и вознаграждения — студента (ERI-SQ) применены для оценки симптомов выгорания (диапазон: 16–64), усилий (диапазон: 2–8), вознаграждения (диапазон: 5–20) и чрезмерной приверженности (диапазон: 5–20) среди 545 студентов дважды с шестью месяцами наблюдения. ERI (диапазон: 0,25–4) оценивался путем умножения соотношения усилий и вознаграждения на поправочный коэффи-

циент для учета разницы в пунктах, исследующих усилия и вознаграждение. Для исследования того, связаны ли ERI и чрезмерная приверженность с симптомами выгорания (между людьми) и связаны ли индивидуальные изменения ERI и чрезмерная приверженность во время наблюдения с изменениями симптомов выгорания (внутри людей), использовалась линейная регрессионная модель between-with-in, с изменениями симптомов выгорания. Более высокие уровни ERI ( $\beta = 10,13$ , 95% ДИ: 9,21–11,05) и чрезмерной приверженности ( $\beta = 1,09$ , 95% ДИ: 0,95–1,23) связаны с более высокими уровнями симптомов выгорания. Увеличение ERI ( $\beta = 4,93$ , 95% ДИ: 3,02–6,84) и чрезмерной приверженности ( $\beta = 0,92$ , 95% ДИ: 0,59–1,26) связано с увеличением симптомов выгорания. Подтверждена обоснованность модели ERI в университетской среде. ERI и чрезмерная приверженность — детерминанты симптомов выгорания среди студентов университета. Вмешательства на индивидуальном и средовом уровне направлены на снижение ERI и чрезмерной приверженности для решения проблемы выгорания среди студентов;

- 6) при характеристике выгорания и депрессии у студентов колледжей X. Wang, M. Yang, L. Ren, Q. Wang, S. Liang, Y. Li, Q. Zhan, S. Huang, K. Xie, J. Liu, X. Li, S. Wu [9] указывают, что проведен сетевой анализ, чтобы определить размерную структуру выгорания и перекрытия выгорания-депрессии. Опросы студентов Maslach Burnout Inventory-Student Survey и Patient Health Questionnaire-9 использовались для измерения выгорания и депрессии среди 1096 студентов колледжа. Построены сети для выгорания, депрессии и сети совместного возникновения выгорания-депрессии. Симптом цинизма — самый центральный в сети выгорания. В сети совместного возникновения депрессивные симптомы («ангедония», «усталость») и симптом выгорания («сомнение в значимости исследований») наиболее значимы в возникновении коморбидности выгорания-депрессии. Выявление сообществ выявило три сообщества в пределах симптомов выгорания, тесно совпадающих с их тремя измерениями, выявленными с помощью факторного анализа. Подтверждена многомерная структура выгорания, утверждающая его как отдельное понятие, отличное от депрессии. Цинизм, а не истощение играет наиболее важную роль в выгорании и коморбидности выгорания и депрессии.

## Обсуждение

Результаты выявления особенностей выгорания старшеклассников и студентов подтверждаются зарубежными и отечественными исследованиями, коррелирующими с последствиями выгорания [3]: при выра-

женном истощении эмоционального вида — с негативными изменениями в эмоционально-волевой сфере [7], депрессивной симптоматикой [8] и тревожными проявлениями [2]; при диагностируемых деперсонализации и цинизме — с различными видами стресса [1] и чувством вины [4]; при выявленной редукции личных достижений — с негативными эмоциями [6], кризисными состояниями [5] и пониженной жизнедеятельностью [17].

### **Заключение (выводы)**

Гипотеза подтвердилась частично.

Основными особенностями выгорания старшеклассников (при доминировании эмоционального истощения над деперсонализацией и редукцией личных достижений — получение подтверждения) и студентов (при доминировании эмоционального истощения над деперсонализацией и редукцией личных достижений — неполучение подтверждения, а при преобладании деперсонализации/цинизма над эмоциональным истощением и редукцией личных достижений — выявлено при метаанализе) выступают: академическая неуспеваемость, ангедония, депрессия, заниженная социальная вовлеченность, неблагополучие, недоверие, отрицательные эмоции, пессимизм, разобщенность, социальная изоляция, тревожность, усталость, цинизм и эмоциональная депривация (получение подтверждения).

Основными особенностями выгорания старшеклассников, детерминированными депрессией, жесткими стандартами, издевательствами, кибербуллингом, неблагоприятным школьным климатом, негативным взаимодействием учителей и учеников, нестабильными факторами в школьной среде, трудным содержанием учебных курсов, условиями пандемии, школьной травлей вербального, социального и физического видов, выступают:

- при доминировании эмоционального истощения — заниженные показатели академической жизнерадостности и позитивного мышления, недостаточный самоконтроль, одиночество, отрицательные эмоции, эмоциональные неустойчивость, торможение и депривация (бедность, недостаточность и отсутствие эмоциональных контактов с окружающими);
- при выраженности деперсонализации — зависимость, заниженная социальная вовлеченность (степень участия старшеклассников в выполнении социальных отношений и ролей, обязательство старшеклассников оставаться в классном коллективе и взаимодействовать с администрацией, одноклассниками и преподавателями), негативное восприятие жизни, недоверие, разобщенность (автономия и обосо-



бленность; изолированность и отгороженность, разъединенность и партикуляризм), самопожертвование;

- при редукции личных достижений — академическая неуспеваемость, выраженные неудачи, дезадаптация на первых этапах обучения, запутанность, неблагополучие, сниженные вовлеченность, мотивация, ценность жизни, любопытство, планирование целей, самоопределение и социально-экономический статус, социальная изоляция (минимум ситуаций взаимодействия, отторжение старшеклассника от классного коллектива и одноклассников, сокращение социальных контактов), уязвимость к вреду / болезни.

Основными особенностями выгорания студентов, детерминированными неблагоприятным психологическим климатом в отношениях по вертикали (студенты — преподаватели; студенты — администрация) и горизонтали (студенты — студенты), негативным воздействием трудностей и проблем профессиональной подготовки, сниженным показателем психического здоровья, выступают:

- при доминировании деперсонализации — отрицательные черты характера (агрессивность и властность, бесчувственность и грубость, замкнутость и скрытность, неблагодарность и несносность, необузданность и упрямство, непредсказуемость и скандальность, противоречивость и строптивость, сварливость и формальность), цинизм (вызывающее пренебрежение, готовность к использованию любых средств для достижения собственных целей, игнорирование культурных и моральных ценностей, нигилистическое отношение к нравственным нормам, отсутствие жалости, сострадания, сочувствия и стыда; отсутствие представлений о благопристойности);
- при выраженности эмоционального истощения — депрессия, негативные эмоциональные состояния, низкий эмоциональный интеллект (трудности восприятия и понимания собственных и чужих эмоциональных проявлений, использования чувств и эмоций с целью стимулирования мыслительных процессов, управления собственными и чужими эмоциональными проявлениями), пессимизм, тревожность;
- при редукции личных достижений — ангедония, напрасные усилия, неудовлетворительные результаты профессиональной подготовки, скука, сниженные вовлеченность, самоэффективность, успеваемость и креативность (способность к восприятию новой информации, всесторонней оценке проблем, генерированию идей нестандартного спектра, детализации идей, скоростной выдаче разнообразных идей); выраженная усталость (головные боли, заторможенность мышле-

ния, проблемы режима сна — бодрствования, бессонница, сложность засыпания, сонливость, трудности воспроизведения информации, усталость даже после продолжительного отдыха).

The main features of burnout in high school students (with the dominance of emotional exhaustion over depersonalization and reduction of personal achievements) and college students (with the prevalence of depersonalization/cynicism over emotional exhaustion and reduction of personal achievements) are revealed: academic failure, anhedonia, depression, low social involvement, ill-being, mistrust, negative emotions, pessimism, disunity, social isolation, anxiety, fatigue, cynicism and emotional deprivation.

**Keywords:** burnout, high school students, college students, emotional exhaustion, depersonalization, cynicism, reduction of personal achievements, anhedonia, meta-analysis, Scopus.

## Список литературы

1. Бонкало Т. И. Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

*Bonkalo T. I. Spetsifika professional'nogo stressa meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyy period / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova // Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2023. — № 31 (s2). — S. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201*

2. Давыдова Г. А. Влияние совместительства работы и учебы на тревожность и эмоциональное выгорание студентов медицинского университета / Г. А. Давыдова, О. В. Балысова // Вестник общественного здоровья и здравоохранения Дальнего Востока России. — 2021. — № 3 (44). — С. 34–38. — DOI: 10.35177/2226-2342-2021-3-4

*Davydova G. A. Vliyaniye sovmestitel'stva raboty i ucheby na trevozhnost' i emotsional'noye vygoraniye studentov meditsinskogo universiteta / G. A. Davydova, O. V. Balysova // Vestnik obshchestvennogo zdorov'ya i zdravookhraneniya Dal'nego Vostoka Rossii. — 2021. — № 3 (44). — S. 34–38. — DOI: 10.35177/2226-2342-2021-3-4*

3. Илюхин А. Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления / А. Г. Илюхин // Современная зарубежная психология. — 2021. — Т. 10, № 2. — С. 117–127. — DOI: 10.17759/jmfp.2021100212

*Ilyukhin A. G. Vygoraniye v zhizni shkol'nikov i studentov: prichiny, posledstviya i sposoby preodoleniya / A. G. Ilyukhin // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2021. — T. 10, № 2. — S. 117–127. — DOI: 10.17759/jmfp.2021100212*

4. Полякова О. Б. Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

*Polyakova O. B. Osobennosti maloadaptivnykh form i vidov viny meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyy period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2023. — T. 67, № 5. — S. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435*

5. Полякова О. Б. Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

*Polyakova O. B. Osobennosti profilya professional'nogo krizisa meditsinskikh rabotnikov s professional'nymi deformatsiyami v usloviyakh pandemii COVID-19 /*

О. В. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

6. Полякова О. Б. Особенности эмоциональных проявлений профессиональных деформаций (выгорания) работников здравоохранения в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

*Polyakova O. B. Osobennosti emotsional'nykh proyavleniy professional'nykh deformatsiy (vygoraniya) rabotnikov zdravookhraneniya v postkovidnyy period* / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

7. Чухрова М. Г. Особенности эмоционального выгорания у студентов-психологов / М. Г. Чухрова, Т. А. Филь // Мир науки, культуры, образования. — 2023. — № 5 (102). — С. 120–123. — DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-120-123

*Chukhrova M. G. Osobennosti emotsional'nogo vygoraniya u studentov-psikhologov* / M. G. Chukhrova, T. A. Fil' // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2023. — № 5 (102). — С. 120–123. — DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-120-123

8. Эмоциональное выгорание и признаки депрессии у студентов медицинского вуза / А. М. Ахметова, Л. Д. Садретдинова, Д. М. Габитова [и др.] // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. — 2022. — Т. 14, № 3. — С. 312–325. — DOI: 10.12731/2658-6649-2022-14-3-312-325

*Emotsional'noye vygoraniye i priznaki depressii u studentov meditsinsko-go vuza* / A. M. Akhmetova, L. D. Sadretdinova, D. M. Gabitova [i dr.] // Siberian Journal of Life Sciences and Agriculture. — 2022. — Т. 14, № 3. — С. 312–325. — DOI: 10.12731/2658-6649-2022-14-3-312-325

9. Burnout and depression in college students / X. Wang, M. Yang, L. Ren [et al.] // Psychiatry Research. — 2024. — No. 335. — P. 115828. — DOI: 10.1016/j.psychres.2024.115828

10. Cong Y. Exploring the relationship between burnout, learning engagement and academic self-efficacy among EFL learners: A structural equation modeling analysis / Y. Cong, L. Yang, A. L. P. Ergün // Acta Psychologica. — 2024. — No. 248. — P. 104394. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104394

11. Could school climate moderate the relationship between school bullying patterns and academic burnout in Chinese adolescents: A large cross-sectional study / S. Guo, N. Huang, X. Liu [et al.] // Journal of Affective Disorders. — 2024. — No. 361. — P. 146–156. — DOI: 10.1016/j.jad.2024.06.024

12. Gu C. The mediating role of psychological capital in the relationship between foreign language anxiety and learning burnout among college students with different language environments / C. Gu, F. Jin, Y. Li // System. — 2024. — No. 126. — P. 103499. — DOI: 10.1016/j.system.2024.103499

13. Huttunen I. Longitudinal associations between adolescents' social-emotional skills, school engagement, and school burnout / I. Huttunen, K. Upadyaya, K. Salmela-Aro // Learning and Individual Differences. — 2024. — No. 115. — P. 102537. — DOI: 10.1016/j.lindif.2024.102537

14. Kashirskaya E. V. University students' burnout profiles and their relation to creativity and multilingualism / E. V. Kashirskaya, S. S. Belova, A. V. Kharkhurin // System. — 2024. — No. 123. — P. 103309. — DOI: 10.1016/j.system.2024.103309

15. Longitudinal associations of effort-reward imbalance and overcommitment with burnout symptoms among Italian university students / I. Bassanini, A. Burdorf, M. Schuring [et al.] // Journal of Affective Disorders Reports. — 2024. — No. 17. — P. 100836. — DOI: 10.1016/j.jadr.2024.100836

16. Longitudinal correlates of learning burnout among Chinese adolescents during the COVID-19 pandemic: A cross-lagged panel network analysis / Y. Kan, B. Wan, Y. Chen [et al.] // Journal of Affective Disorders. — 2024. — No. 23. — P. 100342. — DOI: 10.1016/j.jad.2024.09.137

17. *Polyakova O. B.* The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Health Care of the Russian Federation. — 2022. — No. 66 (1). — P. 67–75. — DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75

18. *Van Royen A.* The role of early maladaptive schemas in late adolescents suffering from school burnout and depressive symptoms / A. Van Royen, L. Wante, C. Braet // Journal of Affective Disorders Reports. — 2024. — No. 17. — P. 100815. — DOI: 10.1016/j.jadr.2024.100815

19. *Wang Y.* Navigating the emotional landscape: Insights into resilience, engagement, and burnout among Chinese High School English as a Foreign Language Learners / Y. Wang, Y. Xin, L. Chen // Learning and Motivation. — 2024. — No. 86. — P. 101978. — DOI: 10.1016/j.lmot.2024.101978

20. *Zhang T.* The relationship between trait emotional intelligence and English language performance among Chinese EFL university students: The mediating roles of boredom and burnout / T. Zhang, R. Zhang, P. Peng // Acta Psychologica. — 2024. — No. 248. — P. 104353. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104353

Для цитирования:

*Полякова О. Б.* Особенности выгорания старшеклассников и студентов: метаанализ Scopus 2024 / О. Б. Полякова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 101–114. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_101. — EDN: XDKNQZ

Статья поступила в редакцию 27.10.2024.

Одобрена после рецензирования 20.12.2024.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 27.10.2024.

Approved after reviewing 20.12.2024.

Accepted for publication 16.02.2025.

**О. Б. Полякова**

кандидат психологических наук, доцент, практический психолог Центра психологии развития. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

**Т. И. Бонкало**

доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела исследований общественного здоровья ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ». ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-код (РИНЦ): 6572-7417

## **Рефлексивность учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основа эффективности профессиональной подготовки**

**O. B. Polyakova**

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist of the Center for Developmental Psychology. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918

**T. I. Bonkalo**

Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Public health research Department of the State Budgetary Institution "Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department". ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-code (RSCI): 6572-7417

## **Reflexivity of the Educational and Professional Orientation of Student Youth as a Basis for the Effectiveness of Professional Training**

Рассмотрена рефлексивность учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основа эффективности профессиональной подготовки, и выявлены: высокая степень рефлексивности истинного и прагматического аспектов; средний уровень интроспективности рефлексивности, общей рефлексивности, рефлексивности внутренней (само) и внешней (социо) направленностей, рефлексивности деятельного и теоретического аспектов, суммарного балла рефлексивности общего аспекта; ниже среднего показатель рефлексивности квазинаправленности и системного вида.

**Ключевые слова:** рефлексивность, рефлексивность учебно-профессиональной направленности, студенческая молодежь, профессиональная подготовка, эффективность профессиональной подготовки.

## Введение в проблему

В ходе профессионализации при осуществлении профессиональной подготовки будущих специалистов необходимо уже на первом этапе профессионального обучения формировать рефлексивность учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи [1], под которой понимается и процесс, и результат фиксации собственного состояния развития как будущего специалиста [2], осуществления личностно-профессионального роста [7], включающую анализ данных, полученных опытным путем, желание тщательного обдумывания ситуации, интроспективность, использование новых знаний в практических целях, истинность, наблюдение за способами выполнения заданий, нетерпение долгих размышлений, ориентацию на своих переживаниях и состояниях, откладывание принятия решений до последнего момента, оценивание себя со стороны, поиск эффективного пути решений проблем, прагматичность, практическое применение идей, методов и теорий, предпочтение рассмотреть нюансы, принятие конкретных решений, рассмотрение новых возможностей для продвижения к цели, самостоятельный сбор информации для размышлений, сосредоточенность, соционаправленность, стремление отстраниться от активности и посоветоваться с окружающими, стремление осмыслить собственные действия и посмотреть на себя глазами окружающих, уверенная работа над привлекательными идеями, учет представлений окружающих и энергичность.

**Целью** исследования стало рассмотрение рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной подготовки, что должно способствовать повышению эмоциональной устойчивости [11]; поддержанию учебно-профессиональной мотивации [14]; упреждению учебно-профессионального кризиса [10]; усвоению учебно-профессионального материала [20].

**Задачи** включали в себя: выявление дифференциального типа рефлексивности (интроспективности рефлексивности, рефлексивности квазинаправленности, рефлексивности системного вида) согласно концепции Д. А. Леонтьева, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осина и А. Ж. Салиховой; определение стиля рефлексивности обучения и деятельности (рефлексивности деятельного аспекта, рефлексивности истинного аспекта, рефлексивности прагматического аспекта, рефлексивности теоретического аспекта, а также суммарного показателя рефлексивности общего аспекта) по мнению П. Хони и А. Мэмфорда; диагностирование направленности и уровня рефлексивности (рефлексивности внешней направленности (социо), рефлексивности внутренней направленности (само), а также суммарного показателя рефлексивности общего аспекта) с точки зрения М. Гранта.

**Гипотеза:** среди особенностей рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной деятельности будут доминировать: интроспективность рефлексивности (сосредоточенность, ориентация на своем состоянии, на собственных переживаниях); общая рефлексивность; рефлексивность внешней направленности, социо (оценивание себя со стороны, стремление осмыслить собственные действия и посмотреть на себя глазами окружающих, учет представлений окружающих); рефлексивность истинного аспекта (анализ данных, полученных опытным путем, желание тщательного обдумывания ситуации, откладывание принятия решений до последнего момента, предпочтение рассмотреть нюансы, самостоятельный сбор информации для размышлений, стремление отстраниться от активности и посоветоваться с окружающими); рефлексивность прагматического аспекта (использование новых знаний в практических целях, наблюдение за способами выполнения заданий, нетерпение долгих размышлений, поиск эффективного пути решений проблем, практическое применение идей, методов и теорий, принятие конкретных решений, рассмотрение новых возможностей для продвижения к цели, уверенная работа над привлекательными идеями, энергичность).

## Методы

В исследовании добровольно участвовали 685 студентов 1–5-х курсов бакалавриата, магистратуры и специалитета разных направлений подготовки (средний возраст — 22,5) Московского психолого-социального университета, Открытого университета экономики, управления и права и Российского государственного социального университета.

Для рассмотрения рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной подготовки использовались опросники:

- 1) рефлексивности дифференциального типа (ОРДТ), авторы: Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин и А. Ж. Салихова, для выявления доминирующего типа рефлексивности как устойчивой черты личности: рефлексивности системного вида (РСВ), интроспективности рефлексивности (ИСП), рефлексивности квазинаправленности (РКН) [8], автор модификации интерпретации результатов — О. Б. Полякова (табл. 1);
- 2) определения стиля рефлексивности в обучения и деятельности (ООСРОД), авторы: П. Хони и А. Мэмфорд, для установления доминирующего стиля рефлексивности в обучении и деятельности: рефлексивности деятельного аспекта (РДА), рефлексивности истинного аспекта (РИА), рефлексивности теоретического аспекта



(РТА), рефлексивности прагматического аспекта (РПА) и суммарного показателя рефлексивности общего аспекта ( $\Sigma$ РОА) [13], автор модификации интерпретации результатов — О. Б. Полякова (табл. 1);

- 3) определения направленности и уровня рефлексивности (ООНУР), автор — М. Грант, для определения доминирующей направленности рефлексивности и ее уровня: рефлексивности внутренней направленности (само) (РВнуН), рефлексивности внешней направленности (социо) (РВнеН) и суммарного показателя рефлексивности общего аспекта ( $\Sigma$ РОА) [5], автор модификации интерпретации результатов — О. Б. Полякова (табл. 1).

Таблица 1

**Шкалирование видов и типов рефлексивности  
учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи  
как основы эффективности профессиональной подготовки**

| Аббревиатуры<br>опросников, видов и<br>типов рефлексивности<br>учебно-<br>профессиональной<br>направленности |                       | Уровни видов и типов рефлексивности учебно-<br>профессиональной направленности студенческой молодежи |                          |                |                          |                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|
|                                                                                                              |                       | Низкий<br>(Н)                                                                                        | Ниже<br>среднего<br>(НС) | Средний<br>(С) | Выше<br>среднего<br>(ВС) | Высокий<br>(В) |
| ОРДТ                                                                                                         | РСВ, ИСР,<br>РКН      | 10–15,44                                                                                             | 15,45–21,44              | 21,45–28,44    | 28,45–34,44              | 34,45–40       |
| ООСРОД                                                                                                       | РДА, РИА,<br>РТА, РПА | 0–3,44                                                                                               | 3,45–7,44                | 7,45–12,44     | 12,45–16,44              | 16,45–20       |
|                                                                                                              | $\Sigma$ РОА          | 0–15,44                                                                                              | 15,45–31,44              | 31,45–48,44    | 48,45–64,44              | 64,45–80       |
| ООНУР                                                                                                        | РВнуН,<br>РВнеН       | 10–20,44                                                                                             | 20,45–30,44              | 30,45–40,44    | 40,45–50,44              | 50,45–60       |
|                                                                                                              | $\Sigma$ РОА          | 20–40,44                                                                                             | 40,45–60,44              | 60,45–80,44    | 80,45–100,44             | 100,45–120     |

*Примечание:* ОРДТ — опросник рефлексивности дифференциального типа; РСВ — рефлексивность системного вида; ИСР — интроспективность рефлексивности; РКН — рефлексивность квазинаправленности; ООСРОД — опросник определения стиля рефлексивности в обучения и деятельности; РДА — рефлексивность деятельного аспекта; РИА — рефлексивность истинного аспекта; РТА — рефлексивность теоретического аспекта; РПА — рефлексивность прагматического аспекта;  $\Sigma$ РОА — суммарный показатель рефлексивности общего аспекта; ООНУР — опросник определения направленности и уровня рефлексивности; РВнуН — рефлексивность внутренней направленности (само); РВнеН — рефлексивность внешней направленности (социо);  $\Sigma$ РОА — суммарный показатель рефлексивности общего аспекта.

Установление связей между видами и типами рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной подготовки осуществлялось с помощью критерия корреляции К. Пирсона и шкалы Чеддока — Снедекора.

## Результаты

Результаты рассмотрения рефлексивности учебно-профессиональной направленности как основы эффективности профессиональной подготовки показали, что у студенческой молодежи:

- 1) определен доминирующий тип рефлексии — это интроспективность рефлексивности, сосредоточенность (ориентация) на своем состоянии, на собственных переживаниях, имеющая средний уровень (21,85); два других типа рефлексии на целый порядок ниже, то есть ниже средней степени выраженности рефлексивности системного вида, связанной с самодистанцированием и пристальным взглядом на себя со стороны и позволяющей одновременно держать в поле зрения полюсы субъекта и объекта (20,58), и рефлексивности квазинеправленности, направленной на неактуальный в настоящее время объект и связанной с отрывом от значимой в настоящем ситуации (19,07) (табл. 2);
- 2) установлен средний балл суммарного показателя рефлексивности общего аспекта (45,75), характеризующийся выше среднего уровнем таких стилей обучения, деятельности, как рефлексивность истинного аспекта, анализа данных, полученных опытным путем, желания тщательного обдумывания ситуации, откладывания принятия решений до последнего момента, предпочтения рассмотреть нюансы, самостоятельного сбора информации для размышлений, стремления отстраниться от активности и посоветоваться с окружающими (13,65) и рефлексивность прагматического аспекта, использования новых знаний в практических целях, наблюдения за способами выполнения заданий, нетерпения долгих размышлений, поиска эффективного пути решений проблем, практического применения идей, методов и теорий, принятия конкретных решений, рассмотрения новых возможностей для продвижения к цели, уверенной работы над привлекательными идеями, энергичности (12,92), а также средней степени выраженности таких стилей обучения, деятельности, как рефлексивность деятельного аспекта, быстрого перехода к новым видам деятельности, доброжелательности, желания все делать самостоятельно, легкости взаимодействия, лидерства, обучения методом проб и ошибок, общительности, открытости, охотного участия в экспериментах, полного включения в деятельность, энтузиазма (10,50) и рефлексивность теоретического аспекта, желания сформировать логическую систему, отделения чувств и личного мнения, продвижения шаг за шагом, силы построения фундаментальных предположений, синтеза сложных теорий, стремления классифицировать факты, усилий на получение целостных картин (8,68) (табл. 2);

- 3) диагностирован средний уровень суммарного показателя рефлексивности общего аспекта (69,32), включающий в себя среднюю степень выраженности рефлексивности внешней направленности (социо), оценивания себя со стороны, стремления осмыслить собственные действия и посмотреть на себя глазами окружающих, учета представлений окружающих (38,45) и рефлексивности внутренней направленности (само), отражения своего отражения, себя с помощью собственной психики (30,87) (табл. 2).

Критерий корреляции К. Пирсона и описание связей по шкале Чеддока — Снедекора дали возможности установить связи между видами и типами рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной подготовки:

- 1) диагностирована весьма высокая связь между рефлексивностью истинного аспекта и рефлексивностью прагматического аспекта (0,963); то есть чем выше рефлексивность истинного аспекта, тем выше рефлексивность прагматического аспекта (табл. 2);
- 2) определена высокая связь между:
  - рефлексивностью истинного аспекта и интроспективностью рефлексивности (0,785), и рефлексивностью деятельного аспекта (0,762), и рефлексивностью теоретического аспекта (0,755), и общей рефлексивностью (0,859), и рефлексивностью внутренней направленности (само) (0,812), и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,834), и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,873); то есть чем выше рефлексивность истинного аспекта, тем выше интроспективность рефлексивности, общая рефлексивность, рефлексивность внешней (социо) и внутренней (само) направленности, рефлексивность деятельного и теоретического аспектов, суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);
  - рефлексивностью прагматического аспекта и интроспективностью рефлексивности (0,809), и рефлексивностью деятельного аспекта (0,783), и рефлексивностью теоретического аспекта (0,761), и общей рефлексивностью (0,864), и рефлексивностью внутренней направленности (само) (0,820), и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,844), и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,881); то есть чем выше рефлексивность прагматического аспекта, тем выше интроспективность рефлексивности, общая рефлексивность, рефлексивность внешней (социо) и внутренней (само) направленности, рефлексивность деятельного и теоретического аспектов, суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);

3) выявлена заметная связь между:

- интроспективностью рефлексивности и рефлексивностью деятельного аспекта (0,645), и рефлексивностью теоретического аспекта (0,621), и общей рефлексивностью (0,705), и рефлексивностью внутренней направленности (само) (0,669), и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,683), и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,720); то есть чем выше интроспективность рефлексивности, тем выше общая рефлексивность, рефлексивность внешней (социо) и внутренней (само) направленности, рефлексивность деятельного и теоретического аспектов, суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);
- рефлексивностью деятельного аспекта и рефлексивностью теоретического аспекта (0,569), и общей рефлексивностью (0,671), и рефлексивностью внутренней направленности (само) (0,637), и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,655), и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,693); то есть чем выше рефлексивность деятельного аспекта, тем выше общая рефлексивность, рефлексивность внешней (социо) и внутренней (само) направленности, рефлексивность теоретического аспекта, суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);
- рефлексивностью теоретического аспекта и общей рефлексивностью (0,658), и рефлексивностью внутренней направленности (само) (0,615), и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,634), и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,675); то есть чем выше рефлексивность теоретического аспекта, тем выше общая рефлексивность, рефлексивность внешней (социо) и внутренней (само) направленности, суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);
- общей рефлексивностью и рефлексивностью внутренней направленности (само) (0,582), и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,617), и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,650); то есть чем выше общая рефлексивность, тем выше рефлексивность внешней (социо) и внутренней (само) направленности, суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);
- рефлексивностью внутренней направленности (само) и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,547) и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,575); то есть чем выше рефлексивность внутренней направленности

(само), тем выше рефлексивность внешней направленности (социо), суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);

- рефлексивностью внешней направленности (социо) и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,619); то есть чем выше рефлексивность внешней направленности (социо), тем выше суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);
- рефлексивностью истинного аспекта и рефлексивностью системного вида (0,553) и рефлексивностью квазинаправленности (0,546); то есть чем выше рефлексивность истинного аспекта, тем выше рефлексивность квазинаправленности и системного вида (табл. 2);
- рефлексивностью прагматического аспекта и рефлексивностью системного вида (0,551) и рефлексивностью квазинаправленности (0,545); то есть чем выше рефлексивность прагматического аспекта, тем выше рефлексивность квазинаправленности и системного вида (табл. 2);

4) установлена умеренная связь между:

- рефлексивностью системного вида и интроспективностью рефлексивности (0,376), и рефлексивностью деятельного аспекта (0,360), и рефлексивностью теоретического аспекта (0,351), и общей рефлексивностью (0,425), и рефлексивностью внутренней направленности (само) (0,382), и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,409), и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,440); то есть чем выше рефлексивность системного вида, тем выше интроспективность рефлексивности, общая рефлексивность, рефлексивность внешней (социо) и внутренней (само) направленности, рефлексивность деятельного и теоретического аспектов, суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);
- рефлексивностью квазинаправленности и интроспективностью рефлексивности (0,391), и рефлексивностью деятельного аспекта (0,375), и рефлексивностью теоретического аспекта (0,350), и общей рефлексивностью (0,425), и рефлексивностью внутренней направленности (само) (0,402), и рефлексивностью внешней направленности (социо) (0,419), и суммарным показателем рефлексивности общего аспекта (0,437); то есть чем выше рефлексивность квазинаправленности, тем выше интроспективность рефлексивности, общая рефлексивность, рефлексивность внешней (социо) и внутренней (само) направленности, рефлексив-

сивность деятельного и теоретического аспектов, суммарный показатель рефлексивности общего аспекта (табл. 2);

- 5) отмечена слабая связь между рефлексивностью системного вида и рефлексивностью квазинаправленности (0,158) (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязи видов и типов рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной подготовки**

| Аббревиатуры опросников, видов и типов рефлексивности учебно-профессиональной направленности |       | САЗ, уровни и корреляционные значения видов и типов рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной подготовки |                   |                    |                   |                    |                  |                    |                    |                     |                     |                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------|------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
|                                                                                              |       | ОРДТ                                                                                                                                                                                 |                   |                    | ООСРОД            |                    |                  |                    | ООНУР              |                     |                     |                    |
|                                                                                              |       | РСВ<br>20,58<br>НС                                                                                                                                                                   | ИСР<br>21,85<br>С | РКН<br>19,07<br>НС | РДА<br>10,50<br>С | РИА<br>13,65<br>ВС | РТА<br>8,68<br>С | РПА<br>12,92<br>ВС | ΣРОА<br>45,75<br>С | РВнуН<br>30,87<br>С | РВнеН<br>38,45<br>С | ΣРОА<br>69,32<br>С |
| ОРДТ                                                                                         | РСВ   | 1                                                                                                                                                                                    | 0,376             | 0,158              | 0,360             | 0,553              | 0,351            | 0,551              | 0,425              | 0,382               | 0,409               | 0,440              |
|                                                                                              | ИСР   | 0,376                                                                                                                                                                                | 1                 | 0,391              | 0,645             | 0,785              | 0,621            | 0,809              | 0,705              | 0,669               | 0,683               | 0,720              |
|                                                                                              | РКН   | 0,158                                                                                                                                                                                | 0,391             | 1                  | 0,375             | 0,546              | 0,350            | 0,545              | 0,425              | 0,402               | 0,419               | 0,437              |
| ООСРОД                                                                                       | РДА   | 0,360                                                                                                                                                                                | 0,645             | 0,375              | 1                 | 0,762              | 0,569            | 0,783              | 0,671              | 0,637               | 0,655               | 0,693              |
|                                                                                              | РИА   | 0,553                                                                                                                                                                                | 0,785             | 0,546              | 0,762             | 1                  | 0,755            | 0,963              | 0,859              | 0,812               | 0,834               | 0,873              |
|                                                                                              | РТА   | 0,351                                                                                                                                                                                | 0,621             | 0,350              | 0,569             | 0,755              | 1                | 0,761              | 0,658              | 0,615               | 0,634               | 0,675              |
|                                                                                              | РПА   | 0,551                                                                                                                                                                                | 0,809             | 0,545              | 0,783             | 0,963              | 0,761            | 1                  | 0,864              | 0,820               | 0,844               | 0,881              |
|                                                                                              | ΣРОА  | 0,425                                                                                                                                                                                | 0,705             | 0,425              | 0,671             | 0,859              | 0,658            | 0,864              | 1                  | 0,582               | 0,617               | 0,650              |
| ООНУР                                                                                        | РВнуН | 0,382                                                                                                                                                                                | 0,669             | 0,402              | 0,637             | 0,812              | 0,615            | 0,820              | 0,582              | 1                   | 0,547               | 0,575              |
|                                                                                              | РВнеН | 0,409                                                                                                                                                                                | 0,683             | 0,419              | 0,655             | 0,834              | 0,634            | 0,844              | 0,617              | 0,547               | 1                   | 0,619              |
|                                                                                              | ΣРОА  | 0,440                                                                                                                                                                                | 0,720             | 0,437              | 0,693             | 0,873              | 0,675            | 0,881              | 0,650              | 0,575               | 0,619               | 1                  |

*Примечание:* аббревиатуры опросников, видов и типов рефлексивности см. в примечании таблицы 1; САЗ — среднее арифметическое значение; аббревиатуры уровней см. в таблице 1,  $p < 0,01$  — статистическая значимость корреляционной связи.

## Обсуждение

Результаты рассмотрения рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной подготовки подтверждаются зарубежными и отечественными исследованиями, направленными на: нивелирование малоадаптивных видов вины [9], учебно-профессиональной тревожности [4] и учебно-профессионального стресса [3]; описание технологий рефлексивности внутренней направленности [19] и эффективности жизнедеятельности [18]; рассмотрение направления высшего образования как фактора формирования рефлексивности [12], рефлексивности как феномена сознания [17], рефлексивности как профессиональной компетентности [15], рефлексивности как фактора эффективности профессиональной деятельности [16]; установление связи рефлексивности и эмпатии [6].

## Заключение (выводы)

Гипотеза исследования подтвердилась.

Среди особенностей рефлексивности учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основы эффективности профессиональной деятельности доминируют: интроспективность рефлексивности (сосредоточенность, ориентация на своем состоянии, на собственных переживаниях); общая рефлексивность; рефлексивность внешней направленности, социо (оценивание себя со стороны, стремление осмыслить собственные действия и посмотреть на себя глазами окружающих, учет представлений окружающих); рефлексивность истинного аспекта (анализ данных, полученных опытным путем, желание тщательного обдумывания ситуации, откладывание принятия решений до последнего момента, предпочтение рассмотреть нюансы, самостоятельный сбор информации для размышлений, стремление отстраниться от активности и посоветоваться с окружающими); рефлексивность прагматического аспекта (использование новых знаний в практических целях, наблюдение за способами выполнения заданий, нетерпение долгих размышлений, поиск эффективного пути решений проблем, практическое применение идей, методов и теорий, принятие конкретных решений, рассмотрение новых возможностей для продвижения к цели, уверенная работа над привлекательными идеями, энергичность).

Выявлены:

- высокая степень рефлексивности истинного (анализа неудач и успехов собственной деятельности, выявления самомотивации, припоминания прошедших событий и совершенных действий, регуляции эмоционального состояния, самоанализа) и прагматического (анализа своего коммуникативного поведения, блокирования речевой деятельности с последующим переходом к коммуникации внутренней направленности, гибкости коммуникативных ролей, изменчивости при необходимости хода трансактного взаимодействия, фиксации результата познания внешней и внутренней направленности, формирования новых способов деятельности и поведения) аспектов;
- средний уровень интроспективности рефлексивности (анализа былых обстоятельств и свершившихся событий, заинтересованности в самопознании, поиска альтернатив саморазвития, сосредоточенности в настоящее время на своих мыслях, поступках, реакциях и чувствах), общей рефлексивности (видения отрицательных факторов, выявления скрытых опасностей, данного многофункционального и системообразующего личностного качества, критичности мышления, нахождения взаимосвязей и смысла событий), рефлексивности внутренней / само (анализа своих мыслей, переживаний, состояний



и чувств, интерпретации поведенческих паттернов, оценивания личных действий и поступков, погружения в собственный внутренний мир психики, собственного познания, управления эмоциональными проявлениями) и внешней / социо (анализа и отслеживания действий окружающих и собственных, видения себя чужими глазами, мышления с позиции окружающих, оценивания себя со стороны, понимания внутреннего мира окружающих, разрешения разных затруднений, саморазвития) направленностей, рефлексивности деятельного (отражения собственной психической предметно-практической и теоретической деятельности, оценивания параметров своей деятельности, получения желаемых результатов, согласования собственных действий в целостность) и теоретического аспектов, суммарного балла рефлексивности общего аспекта (переключения с внешнего плана на внутренний, предотвращения некоторых тенденций, принятия мер психологической и физической безопасности, углубленной переработки усвоенного социального опыта, устремленности к максимуму осознания своих поступков);

- ниже среднего показатель рефлексивности квазинаправленности (внимания на незначимых в данных ситуациях объектах, псевдорешений, самонакручивания, страхов, тревоги, ухода в посторонние размышления) и системного (адекватной направленности на внешнюю ситуацию, взгляда «над» ситуацией и на себя со стороны, видения себя в конкретных ситуациях, охватывания ситуации целиком, самодистанцирования, углубленной направленности на себя) вида.

Корреляционный анализ способствовал составлению плана психо-профилактических и коррекционных мероприятий, направленных:

- 1) на нивелирование рефлексивности квазинаправленности (направленности на неактуальный в настоящее время объект, отрыва от значимой в настоящем ситуации);
- 2) на повышение показателей интроспективности рефлексивности (сосредоточенности (ориентации) на своем состоянии, на собственных переживаниях), общей рефлексивности, рефлексивности внутренней (отражения своего отражения, себя с помощью собственной психики, самонаправленности) и внешней (оценивания себя со стороны, соционаправленности, стремления осмыслить собственные действия и посмотреть на себя глазами окружающих, учета представлений окружающих), рефлексивности деятельного (быстрого перехода к новым видам деятельности, доброжелательности, желания все делать самостоятельно, легкости взаимодействия, лидерства, обучения методом проб и ошибок, общительности, открытости, охотного участия в экспериментах, полного включения в де-

тельность, энтузиазма) и теоретического (желания сформировать логическую систему, отделения чувств и личного мнения, продвижения шаг за шагом, силы построения фундаментальных предположений, синтеза сложных теорий, стремления классифицировать факты, усилий на получение целостных картин) аспектов, рефлексивности общего аспекта;

- 3) на поддержание достаточно высокой степени выраженности рефлексивности истинного (анализа данных, полученных опытным путем, желания тщательного обдумывания ситуации, откладывания принятия решений до последнего момента, предпочтения рассмотреть нюансы, самостоятельного сбора информации для размышлений, стремления отстраниться от активности и посоветоваться с окружающими) и прагматического (использования новых знаний в практических целях, наблюдения за способами выполнения заданий, нетерпения долгих размышлений, поиска эффективного пути решений проблем, практического применения идей, методов и теорий, принятия конкретных решений, рассмотрения новых возможностей для продвижения к цели, уверенной работы над привлекательными идеями, энергичности) аспектов;
- 4) на формирование рефлексивности системного вида (пристального взгляда на себя со стороны, самодистанцирования, удержания в поле зрения полюсов субъекта и объекта).

The reflexivity of the educational and professional orientation of student youth is considered as the basis for the effectiveness of professional training and the following are revealed: a high degree of reflexivity of the true and pragmatic aspects; an average level of introspective reflexivity, general reflexivity, reflexivity of internal (self) and external (socio) orientations, reflexivity of the active and theoretical aspects, the total score of reflexivity of the general aspect; below average reflexivity of quasi-orientation and systemic type.

**Keywords:** reflexivity, reflexivity of educational and professional orientation, student youth, professional training, effectiveness of professional training.

## Список литературы

1. *Агджаева Г. Р. К.* Содержание компонентов и характеристик идеала «карьерный образ жизни» у студентов-психологов с низким уровнем рефлексивности / Г. Р. К. Агджаева // Мир педагогики и психологии. — 2022. — № 12 (77). — С. 122–126.

*Agdzhayeva G. R. K.* Soderzhaniye komponentov i kharakteristik ideala «kar'yernyy obraz zhizni» u studentov-psikhologov s nizkim urovnem reflektivnosti / G. R. K. Agdzhayeva // Mir pedagogiki i psikhologii. — 2022. — № 12 (77). — S. 122–126.

2. *Асафьева Н. В.* Формирование рефлексивности в процессе учебной деятельности студентов психологических направлений / Н. В. Асафьева // Психология человека и общества. — 2020. — № 12 (29). — С. 5–9.

*Asaf'yeva N. V.* Formirovaniye reflektivnosti v protsesse uchebnoy deyatel'nosti studentov psikhologicheskikh napravleniy / N. V. Asaf'yeva // Psikhologiya cheloveka i obshchestva. — 2020. — № 12 (29). — S. 5–9.

3. *Бонкало Т. И.* Специфика профессионального стресса медицинских работников в постковидный период / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

*Bonkalo T. I.* Spetsifika professional'nogo stressa meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyy period / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova // Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdравookhraneniya i istorii meditsiny. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

4. *Бурькина М. Ю.* Структура рефлексивности студентов с разным типом тревожности в адаптационный период / М. Ю. Бурькина // International Journal of Medicine and Psychology. — 2023. — № 6 (4). — С. 126–131.

*Burykina M. Yu.* Struktura refleksivnosti studentov s raznym tipom trevozhnosti v adaptatsionnyy period / M. Yu. Burykina // International Journal of Medicine and Psychology. — 2023. — № 6 (4). — С. 126–131.

5. *Грант М.* Определение уровня выраженности и направленности рефлексии [Электронный ресурс] / М. Грант. — URL: [http://psihologia.biz/psihofiziologiya\\_801/metodika-urovnya-vyirajennosti-napravlenosti-15059.html](http://psihologia.biz/psihofiziologiya_801/metodika-urovnya-vyirajennosti-napravlenosti-15059.html) (дата обращения: 13.09.2024).

*Grant M.* Opredeleniye urovnya vyrazhennosti i napravlenosti refleksii [Elektronnyy resurs] / M. Grant. — URL: [http://psihologia.biz/psihofiziologiya\\_801/metodika-urovnya-vyirajennosti-napravlenosti-15059.html](http://psihologia.biz/psihofiziologiya_801/metodika-urovnya-vyirajennosti-napravlenosti-15059.html) (data obrashcheniya: 13.09.2024).

6. *Забара Л. И.* Сравнительное исследование эмпатии и рефлексивности у студентов-психологов в 2012 и 2019 годах / Л. И. Забара, Ю. В. Лебедева // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 5. — С. 107–113. — DOI: 10.26170/po20-05-12

*Zabara L. I.* Sravnitel'noye issledovaniye empatii i refleksivnosti u studentov-psikhologov v 2012 i 2019 godakh / L. I. Zabara, Yu. V. Lebedeva // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. — 2020. — № 5. — С. 107–113. — DOI: 10.26170/po20-05-12

7. *Латфуллина А. М.* Исследование взаимосвязей рефлексивности и некоторых личностных характеристик студентов вузов / А. М. Латфуллина // Организация работы с молодежью. — 2020. — № 1. — Порядковый номер: 1.

*Latfullina A. M.* Issledovaniye vzaimosvyazey refleksivnosti i nekotorykh lichnostnykh kharakteristik studentov vuzov / A. M. Latfullina // Organizatsiya raboty s molodezh'yu. — 2020. — № 1. — Poryadkovyy nomer: 1.

8. *Леонтьев Д. А.* Рефлексия «хорошая» или «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология: журнал Высшей школы экономики. — 2014. — № 11 (4). — С. 110–135.

*Leont'yev D. A.* Refleksiya «khoroshaya» ili «durnaya»: ot ob'yasnitel'noy modeli k differentsial'noy diagnostike / D. A. Leont'yev, Ye. N. Osin // Psikhologiya: zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki. — 2014. — № 11 (4). — С. 110–135.

9. *Полякова О. Б.* Особенности малоадаптивных форм и видов вины медицинских работников в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

*Polyakova O. B.* Osobennosti maloadaptivnykh form i vidov viny meditsinskikh rabotnikov v postkovidnyy period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdравookhraneniye Rossiyskoy Federatsii. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

10. *Полякова О. Б.* Особенности профиля профессионального кризиса медицинских работников с профессиональными деформациями в условиях пандемии COVID-19 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Здравоохранение Российской Федерации. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

*Polyakova O. B.* Osobennosti profilya professional'nogo krizisa meditsinskikh rabotnikov s professional'nymi deformatsiyami v usloviyakh pandemii COVID-19 / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Zdravookhraneniye Rossiyskoy Federatsii*. — 2022. — Т. 66, № 6. — С. 521–528. — DOI: 10.47470/0044-197X-2022-66-6-521-528

11. *Полякова О. Б.* Особенности эмоциональных проявлений профессиональных деформаций (выгорания) работников здравоохранения в постковидный период / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // *Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины*. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

*Polyakova O. B.* Osobennosti emotsional'nykh proyavleniy professional'nykh deformatsiy (vygoraniya) rabotnikov zdravookhraneniya v postkovidnyy period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny*. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

12. *Хабиев Т. Р.* Направление высшего образования как фактор формирования рефлексивности у студентов бакалавриата / Т. Р. Хабиев // *Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке : сб. науч. тр. VIII Междунар. форума по пед. образованию (Казань, 25–27.05.2022)*. — Казань : Казанский (Приволжский) федер. ун-т, 2022. — С. 513–521.

*Khabyev T. R.* Napravleniye vysshego obrazovaniya kak faktor formirovaniya refleksivnosti u studentov bakalavriata / T. R. Khabyev // *Obrazovaniye, professional'noye razvitiye i sokhraneniye zdorov'ya uchitelya v XXI veke : sb. nauch. tr. VIII Mezhdunar. foruma po ped. obrazovaniyu (Kazan', 25–27 maya 2022 g.)*. — Kazan' : Kazanskiy (Privolzhskiy) feder. un-t, 2022. — С. 513–521.

13. *Хони П.* Определение стиля обучения, деятельности и рефлексивности [Электронный ресурс] / П. Хони, А. Мэмфорд. — URL: <https://hr-portal.ru/tool/test-honi-i-mamforda-opredelenie-stilya-obucheniya> (дата обращения: 13.09.2024).

*Khoni P.* Opredeleniye stilya obucheniya, deyatel'nosti i refleksivnosti [Elektronnyy resurs] / P. Khoni, A. Memford. — URL: <https://hr-portal.ru/tool/test-honi-i-mamforda-opredelenie-stilya-obucheniya> (data obrashcheniya: 13.09.2024).

14. Experimental research of motivational and reflexive components of students reading culture / M. Absatova, A. Aituarova, M. Ospanbekova [et al.] // *Linguistics and Culture Review*. — 2021. — No. 5 (s1). — P. 670–683. — DOI: 10.37028/lingcure.v5nS1.1451

15. *Gorbunova N. V.* Pedagogical reflection as a professional competence in conditions of lifelong pedagogical education / N. V. Gorbunova, N. A. Gluzman, I. V. Osadchaya // *SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference (Yalta, 05–07.05.2021)*. — [Yalta : s. n.], 2021. — P. 00094. — DOI: 10.1051/shsconf/202111300094

16. *Ivutina E. P.* Reflection as an effectiveness factor of teacher's professional activity / E. P. Ivutina, A. N. Shishkina, O. V. Beltyukova // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities (Veliky Novgorod, 04.10.2021)*. — [Veliky Novgorod : s. n.], 2021. — P. 380–387. — DOI: 10.15405/epsbs.2021.07.02.45

17. *Panov V. I.* The interconnection of reflexivity as a phenomenon of consciousness with the stages of formation of agency / V. I. Panov, A. V. Kaptsov, E. I. Kolesnikova // *XVI European congress of psychology (Moscow, 02–05.07.2019)*. — [Moscow : s. n.], 2019. — P. 299.

18. *Polyakova O. B.* The specificity of the vitality of health care workers with professional deformations / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // *Health Care of the Russian Federation*. — 2022. — No. 66 (1). — P. 67–75. — DOI: 10.47470/0044-197x-2022-66-1-67-75

19. Self-reflection technologies to design the developmental environment for the professional formation of sports teachers / N. B. Kovaleva, K. S. Ezhov, O. E. Chernova [et al.] //

Journal of Human Sport and Exercise. — 2019. — No. 14 (Proc5). — P. S2103–S2115. — DOI: 10.14198/jhse.2019.14.Proc5.31

20. *Sheripova G. A.* Reflection and communication in teaching English for professional purposes / G. A. Sheripova, D. Zh. Serikov // *Young scientist*. — 2023. — No. 24 (471). — P. 427–429.

Для цитирования:

*Полякова О. Б.* Рефлексивность учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основа эффективности профессиональной подготовки / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 1 (70). — С. 115–129. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_115. — EDN: XERZVG

Статья поступила в редакцию 23.10.2024.

Одобрена после рецензирования 20.12.2024.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 23.10.2024.

Approved after reviewing 20.12.2024.

Accepted for publication 16.02.2025.

**Научная статья / Scientific article**

**УДК 159.9**

**DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_129**

**EDN: XIQFHK**

***Е. А. Шахова*<sup>1</sup>**

старший преподаватель ОАНО ВО «МПСУ», аспирант ФГБОУ ВО МГТУ им. Н. Э. Баумана. ORCID: 0009-0003-5727-2357

## **Освоение методов целеполагания как фактор развития личной эффективности**

***E. A. Shakhova***

Senior Teacher of the Moscow Psychologic-social University, Postgraduate Student of the BMSTU. ORCID: 0009-0003-5727-2357

## **Goal Setting Skills Development as the Factor of Enhancing the Personal Efficiency**

В статье представлен обзор актуального научного знания о целеполагании и его роли в повышении личной эффективности в условиях транзитивности и неопределенности современной эпохи. В работе прослежена история и описаны основные результаты исследования целеполагания. Показана значимая роль постановки целей в развитии личной эффективности и повышении уровня субъективного благополучия. Представлено описание ряда практических методов целеполагания. Сделан вывод об актуальности исследования эффекта преподавания теории и практики целеполагания в высшей школе.

**Ключевые слова:** неопределенность, постановка цели, гибкие навыки, высшее образование, субъективное благополучие, личностное развитие.

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Ермолаева Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

Scientific Supervisor: **Ermolaeva Marina Valerievna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Industrial Logistics of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

К. Д. Ушинский подчеркивал, что жизнь человека без четко сформулированной, мотивирующей цели может быть несчастливой, ничтожной даже при условии удовлетворения его потребностей [1]. Видный предприниматель и филантроп конца XIX — начала XX века Э. Карнеги (A. Carnegie) считал, что человеку следует ставить перед собой цели, которые направляют его мысли, освобождают его энергию и дают надежду, чтобы быть счастливым [42]. По словам В. П. Зинченко, осуществляя целеполагание, человек обретает свободу [9]. В условиях возрастающего разнообразия стилей жизни [24] приобретает значимость индивидуальная ответственность человека за свою — уникальную — судьбу.

Гибкие навыки, в т. ч. ответственное целеполагание, относятся к компетенциям, определяющим успешность профессиональной деятельности, личную эффективность и психологическое благополучие [1; 2; 7; 10; 12; 18; 21; 26]. Ускорение изменений во всех отраслях общественной жизни в сочетании с увеличением продолжительности трудовой активности делает необходимым готовность и способность к непрерывному обучению (lifelong learning) [11] в силу неизбежности изменений в содержании профессиональной деятельности [20]. Не только передача знаний, но «становление человека как субъекта учения и будущей деятельности» видится основной задачей образования [15, с. 104].

При достаточной теоретической разработанности отмечается недостаточное внедрение указанных принципов в практику современного образования [1] и недостаточная осведомленность о методах целеполагания [23].

*Цель настоящей работы* — представить обзор актуального научного знания о целеполагании как инструменте повышения личной эффективности взрослых и юношества в условиях транзитивности и неопределенности современной эпохи.

*Задачи:* 1) проследить историю исследования целеполагания, 2) представить результаты исследований целеполагания и его роли в развитии личной эффективности, 3) ознакомиться с работами, посвященными развитию у студентов высшей школы гибких (мягких, soft skills) навыков, в т. ч. навыков целеполагания, 4) представить описание ряда методов целеполагания.

*Гипотеза:* освоение теории и методов целеполагания повышает личную эффективность и субъективное благополучие в условиях неопределенности.

*Методом* настоящего исследования является описательный обзор (narrative review). Поиск публикаций в базах научных трудов eLibrary, ScienceDirect и Springer осуществлялся по ключевым словам: постановка цели, целеполагание, студент, высшая школа, колледж, университет,

неопределенность, транзитивность, развитие, мягкие навыки, гибкие навыки, *soft skills*. Из обзора исключены исследования, посвященные школьному обучению. В обзор включены работы, опубликованные в период с 2015 по 2024 гг.

### **История исследования целеполагания**

Вопрос о качественных различиях в выполнении задач, продиктованных извне, и достижении целей, сформулированных самостоятельно, впервые поставил К. Левин (K. Lewin) в 1931 г. [19; 45]. Влияние различных видов целей на выполнение задач изучал британский ученый С. А. Мэйс (C. A. Mace). В 1940–1960-х гг. Д. Макклелланд (D. C. McClelland) указывал на влияние внутренних мотивов на поведение человека, но относил их к области бессознательного [45]. В начале 1970-х гг. Э. Деси (E. L. Deci) начал активно исследовать соотношение внутренней и внешней мотивации [19]. В 1970-х гг. Р. Райан (R. M. Ryan) отметил: «кажется очевидным фактом, что поведение человека находится под влиянием сознательных намерений, планов, желаний, задач и тому подобного» (цит. по: [45, с.705]). Реализация стремления человека быть инициатором собственных действий и достигать результатов как основа психологического благополучия рассматривается в теориях К. Роджерса (C. R. Rogers), Э. Эллиота (A. J. Elliot), У. Ленса (W. Lens), Б. Басса (B. M. Bass), К. Двек (C. S. Dweck), Дж. Николлса (J. G. Nicolls) и др. [34] и в современных отечественных теориях, наследующих теории деятельности, в т. ч. М. В. Ермолаевой, Л. Б. Шнейдер, Д. А. Леонтьевым, Т. О. Гордеевой и др. [3; 8; 9; 25].

В определении результатов, содержания, методов и средств обучения К. Д. Ушинский отводил главную роль целеполаганию [1]. Значимость самостоятельного целеполагания в обучении отмечал М. Вертгеймер (M. Wertheimer) [15]. Ключевую роль постановки обучающимися цели в познавательной деятельности и развитии личности, а также то, что цели образования ставит «сама жизнь», так или иначе отмечали многие отечественные педагоги и психологи, начиная с В. С. Выготского и С. Г. Рубинштейна, в т. ч. А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов, В. П. Зинченко, О. К. Тихомиров, М. А. Холодная, Д. Б. Богоявленская и др. [1; 17; 19]. В. В. Давыдов, создатель теории развивающего обучения, суть обучения видел в освоении умения самостоятельно мыслить [6]. Центральным понятием теории развивающего обучения является *учебная задача*, которая ставится самим обучающимся [5].

Самостоятельная постановка в ходе обучения субъективно новой цели, неизвестной задачи требует значительного психологического ресурса. По словам В. П. Зинченко, «выход за пределы усвоенного требу-



ет... воли и мужества» [14, с. 190]. В. П. Зинченко отмечал очевидность «огромной роли эмоций и чувств в развитии, обучении, воспитании» [14, с. 199].

На предприятиях и в организациях постановка целей используется руководителями как эффективный метод мотивации и развития персонала. Операционная эффективность вошла в пятерку наиболее востребованных направлений корпоративного обучения в 2024 г. [22]. Целеполагание успешно осваивается взрослыми и лежит в основе непрерывного обучения [42].

### **Основные результаты исследования целеполагания**

Жизнь человека — череда постановки целей, цель является важнейшим источником мотивации [19; 44]. Когда цель достигнута, человек способен к постановке и достижению новой цели [47]. Выделяют собственные и навязанные, краткосрочные и дальние, легкие и труднодостижимые, индивидуальные и групповые, связанные с повышением собственной компетентности и ориентированные на внешнее признание, учебные и производственные, цели по достижению успеха и цели по избеганию неудач и др. [34; 47; 53].

Главным фактором эффективности достижения целей является их осознанность [29; 33]. Люди, перед которыми стоит ясная, значимая, вдохновляющая цель, демонстрируют лучшие результаты, чем те, перед кем ставится цель легкодостижимая или размытая, или если цель не сформулирована вовсе. Применение разработанных техник целеполагания повышает эффективность их достижения [46]. Исследование показало, что более высоких финансовых результатов достигают молодые предприниматели, ставящие перед собой стратегические цели, а руководители предприятий с негативной динамикой практически не используют целеполагание [23].

Когда цель поставлена самостоятельно, настойчивость в достижении выше, чем в случае цели, навязанной извне [46]. Наиболее эффективным является сочетание труднодостижимой высокой дальней цели и ближних, выполнение которых приближает решение трудной задачи, усиливая самоэффективность и мотивацию [28; 41; 47]. Конкретность сформулированной цели может смягчить субъективное восприятие уровня сложности ее достижения [57]. Человек может пересматривать цели время от времени [33].

Индивидуальные детерминанты постановки труднодостижимых целей включают: осознанность, стремление к соревновательности в конкурентной среде, высокую самоэффективность, высокую ориентацию на обучение и более низкий уровень ориентации на внешнюю оценку

и др. Положительный эмоциональный статус, ощущение контроля над сферой деятельности способствуют постановке высокой цели [40]. Выбор стратегии достижения цели зависит от ее субъективной сложности. От выбранной стратегии зависит субъективное эмоциональное восприятие достижения и его влияние на самооффективность в дальнейшем [58].

Успешность достижения целей выше в случае наличия обратной связи относительно прогресса [28; 37; 46; 57]. Положительная обратная связь повышает внутреннюю мотивацию. Негативная обратная связь может как негативно, так и позитивно влиять на внутреннюю мотивацию в зависимости от ее содержания и формы [38]. Распространение электронных средств в образовании требует учета значимого влияния обратной связи посредством дашбордов. Аналитика должна содействовать постановке более высоких целей, а не снижать мотивацию [52].

Понятие цели связано с представлением в субъективном плане конкретного результата действий, с образом [14; 15; 19]. Осознанное формирование образа конкретного желаемого результата служит средством повышения приверженности цели и облегчает процесс планирования [50].

Формулирование долгосрочной цели позволяет конструировать более отдаленную будущую временную перспективу [19; 43], что имеет значительное адаптивное влияние на мотивацию, здоровье и благополучие, при этом самостоятельно поставленные цели являются более адаптивными, чем навязанные, что особенно важно в критический период взросления и юности, когда принимаются важные жизненные решения [43]. В пожилом возрасте действия, спланированные на основе последовательного и реалистичного целеполагания, обеспечивают лучшую адаптацию к особым изменениям условий жизни, многие из которых имеют негативную окраску [9].

Развитие профессионально важных личностных компетенций происходит в ходе социализации в профессиональном сообществе [7]. Однако в настоящее время признается целесообразным обучение основам личной эффективности в рамках высшего образования [16; 18; 25; 26; 43; 57]. Требуется смена роли обучающегося с объекта образовательных мероприятий на активного участника процесса обучения [17]. Поддержка автономии обучающегося — важная задача педагогов и руководителей [4].

Развитие навыков самообразования начинается с формирования ожиданий обучающегося относительно результатов обучения [18; 26], а значит — с индивидуального целеполагания [17]. Разных людей мотивируют разные цели [38; 52]. Самостоятельное целеполагание способно содействовать выработке индивидуального образовательного маршрута [1]. Целеполагание как инструмент самоорганизации деятельности яв-

ляется фактором повышения образовательных результатов [3; 33; 57]. Обучение студентов техникам постановки целей способствует развитию личностных компетенций [1; 18; 47]. Применение принципов целеполагания дает понимание процесса достижения целей другими людьми, что улучшает межличностное взаимодействие [57]. Последние годы в отечественных образовательных организациях разрабатываются и успешно внедряются учебные программы с использованием метода проектов [12], включения тьюторского сопровождения студентов [18], самооценки студентов и ведения дневника [21] для развития у студентов метакомпетенций, в т. ч. навыков творческого мышления, командного взаимодействия, постановки и достижения нестандартных целей.

### **Методы целеполагания**

Взрослые осваивают навыки постановки целей и самоорганизации в ходе обучения в короткий срок и почти немедленно применяют на практике в случае сложной задачи [33; 42]. Во все времена использовались внешние средства для повышения личной эффективности, среди которых известно завязывание «узелков на память» для достижения краткосрочных целей. В японской традиции деревянная кукла Дарума помогает сохранять приверженность долгосрочной цели [51].

Дж. Доран (G. T. Doran) в 1981 г. предложил модель SMART (акроним, включающий характеристики цели, усиливающие эффективность ее достижения: конкретная (specific), измеримая (measurable), достижимая (attainable), релевантная (relevant), ограниченная во времени (time-bound)). Модель SMART помогает в развитии навыка постановки целей [30; 49] и используется в корпоративном управлении [39; 42], проектном управлении [27; 30], в медицине [36]. Модель также используется в образовании [48]. Для постановки целей может использоваться интеллект-карта (mind map). Данный метод разработан британским исследователем Т. Бьюзаном (T. Buzan). Метод задействует творческое мышление. Завершенная интеллект-карта напоминает строение нейрона [31].

Целеполагание рассматривается как инструмент достижения баланса между различными областями жизни. Основу модели колеса жизненного баланса (life balance wheel) заложил в 1960-х гг. П. Мейер (P. J. Meyer). Различные области жизни изображаются в виде сегментов круговой диаграммы. Человек формулирует долгосрочные цели и планирует ближайшие действия в «проблемных» областях [56]. Данная модель позволяет развивать гибкое мышление (growth mindset), что, согласно концепции К. Двек (C. S. Dweck), является важным фактором совладания с вызовами современности [35]. Метод выработки личной миссии и принципов описывает С. Кови (S. R. Covey). Сформулированные принципы

облегчают постановку целей и принятие решений, повышают личную эффективность [32].

Метод ментального противопоставления заключается в визуализации результата и возможных препятствий на пути к достижению цели. Метод «если-то» (if-then) заключается в том, чтобы заранее продумать и сформулировать, что конкретно человек намерен предпринять при столкновении с препятствиями. Эффективным является сочетание этих двух методов [50].

В качестве метода расстановки приоритетов матрица Эйзенхауэра [32; 54] позволяет визуализировать распределение целей и задач по критериям важности и срочности на 4 группы и соответственно планировать свою деятельность. Метод анализа иерархий (Analytical Hierarchy Process, АНР) разработан Т. Саати (T. Saaty) в 1970-х гг. и используется в случае сложной структуры критериев выбора цели [55]. Метод ABC, основанный на методе медицинской сортировки (triage) [13], позволяет расставлять приоритеты в зависимости от степени негативных последствий невыполнения или задержки выполнения той или иной задачи.

Следование принципам целеполагания помогает сформулировать для себя верную цель и избежать затрат ресурсов по направлению к ложной мечте, так как результатом разочарования от достижения ненужной цели может стать значительное психологическое неблагополучие [42].

### **Обсуждение результатов и выводы**

Существует обширный корпус научных исследований по теме целеполагания: исследованы детерминанты постановки целей, виды целей, механизмы их достижения, влияние целей на психологический статус, личную эффективность и субъективное благополучие. Показано, что положительный психологический статус, самоэффективность и осознанность, в свою очередь, являются детерминантами эффективного целеполагания и достижения результатов в различных видах деятельности.

Целеполагание является важным фактором успешности обучения взрослых в связи с высокой степенью его саморегуляции и самодетерминации.

Разработано большое количество методов целеполагания и эффективного достижения целей. Создание образа конкретного желаемого результата служит средством повышения приверженности цели и облегчает процесс планирования. Практические методы постановки целей связаны с фиксацией целей в письменном виде и опираются на приемы визуализации.

Отслеживание прогресса осуществляется самостоятельно, посредством обратной связи от других людей или от электронных систем. Педа-

гогам и руководителям крайне важно владеть техникой предоставления обратной связи, позволяющей избежать демотивации.

Деятельность более эффективна и субъективное благополучие выше, когда цели не противоречат друг другу, а краткосрочные цели соответствуют долгосрочным. Постановка целей, расстановка приоритетов, планирование — наиболее востребованные темы во внутрифирменном обучении. Данная компетенция успешно осваивается взрослыми в краткие сроки. Приобретенные в ходе обучения навыки применяются почти немедленно. Практика обучения студентов высшей школы методам целеполагания пока широко не распространена.

Проведенное теоретическое исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- Многие десятилетия целеполагание является предметом исследования в контексте изучения мотивации, эмоциональной сферы, когнитивных процессов, обучения, развития личности и других областей психологии и педагогики.
- Изучены детерминанты, медиаторы, виды, структура и динамика целеполагания. Целеполагание как инструмент осознанных действий является основой эффективности деятельности, когнитивного и личностного развития и уровня субъективного благополучия.
- В связи с высоким уровнем саморегуляции и самодетерминации обучения взрослых эффективное целеполагание повышает образовательные результаты в высшей школе и является фактором успешного обучения и развития в течение всей жизни.
- Разработанные психологами методы целеполагания успешно осваиваются в ходе образовательных мероприятий и могут немедленно применяться на практике.

Заслуживает исследования влияние обучения теории и методам целеполагания на личную эффективность и субъективное благополучие.

## **Заключение**

Современная эпоха характеризуется тем, что может быть реализовано бесчисленное множество индивидуальных жизненных стратегий, но для совладания с вызовами современности требуется значительный психологический ресурс. Признана важность внимания к субъективному благополучию человека и обучению методам повышения личной эффективности, среди которых центральное место занимает умение ставить перед собой ясные, согласованные, личностно значимые цели.

Техники целеполагания могут преподаваться как будучи включенными в процесс обучения профессиональным дисциплинам, так и в качестве самостоятельного курса. Освоение разнообразных практик и техник

постановки целей позволяет выбрать или сконструировать свой индивидуальный стиль постановки целей и способ поддержания мотивации. Осознанная и корректная постановка целей может помочь студентам, еще не имеющим ясного представления о своем профессиональном будущем, визуализировать желаемый профессиональный статус благодаря уточнению собственных личных целей.

The article aims to present a narrative review on goal setting and its role in increasing personal efficiency in the era of uncertainty and transitivity. The paper traces the history of goal setting research and shows the main findings. Goal setting significantly influences personal efficiency development and well-being. The article describes a number of goal setting techniques. The conclusion is that it seems fruitful to investigate the effects of teaching goal setting theory and techniques training for undergraduates.

**Keywords:** uncertainty, goal setting, soft skills, university students, well-being, personal development.

## Список литературы

1. Айдарова Г. П. Целеполагание в дидактической системе К. Д. Ушинского в контексте современной гуманистической парадигмы образования / Г. П. Айдарова // Вестник педагогических наук. — 2024. — № 4. — С. 251–259. — DOI: 10.62257/2687-1661-2024-4-251-259

*Aidarova G. P. Tselepolaganie v didakticheskoi sisteme K. D. Ushinskogo v kontekste sovremennoi humanisticheskoi paradigmy obrazovaniya / G. P. Aidarova // Vestnik pedagogicheskikh nauk. — 2024. — № 4. — S. 251–259. — DOI: 10.62257/2687-1661-2024-4-251-259*

2. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... д-ра психол. наук : специальность 19.00.27 «Педагогическая психология» / Т. О. Гордеева ; МГУ им. М. В. Ломоносова. — Москва, 2013. — 444 с.

*Gordeeva T. O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya : dis. ... d-ra psikhol. nauk : spetsial'nost' 19.00.27 «Pedagogicheskaya psikhologiya» / T. O. Gordeeva ; MGU im. M. V. Lomonosova. — Moskva, 2013. — 444 s.*

3. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития / Т. О. Гордеева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2010. — № 4 (12). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v3i12.906>

*Gordeeva T. O. Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast' 1: Problemy razvitiya / T. O. Gordeeva // Psikhologicheskie issledovaniya : elektron. nauch. zhurn. — 2010. — № 4 (12). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v3i12.906>*

4. Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: опросы практического применения теории / Т. О. Гордеева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2010. — № 3 (13). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v3i13.895>

*Gordeeva T. O. Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast' 2: oprosy prakticheskogo primeneniya teorii / T. O. Gordeeva // Psikhologicheskie issledovaniya : elektron. nauch. zhurn. — 2010. — № 3 (13). — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v3i13.895>*

5. Гуружапов В. А. Проблемы теории учебной деятельности детей младшего школьного возраста : [монография] / В. А. Гуружапов. — Москва : МГППУ, 2017. — 240 с.

*Guruzhapov V. A. Problemy teorii uchebnoi deyatel'nosti detei mladshego shkol'nogo vozrasta : [monografiya] / V. A. Guruzhapov. — Moskva : MGPPU, 2017. — 240 s.*

6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 544 с.

*Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — Moskva : INTOR, 1996. — 544 s.*

7. Ермолаева М. В. Компетенции участников проектной команды / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева, Д. В. Лубовский. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — С. 220.

*Ermolaeva M. V. Kompetentsii uchastnikov proektnoi komandy / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva, D. V. Lubovskii. — Moskva : RUSAINS, 2020. — S. 220.*

8. Ермолаева М. В. Личностные факторы инновационного поведения персонала / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, А. П. Авдеева // Мир психологии. — 2024. — № 1 (116). — С. 102–109. — DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_102

*Ermolaeva M. V. Lichnostnye faktory innovatsionnogo povedeniya personala / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, A. P. Avdeeva // Mir psikhologii. — 2024. — № 1 (116). — С. 102–109. — DOI: 10.51944/20738528\_2024\_1\_102*

9. Ермолаева М. В. Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: субъектный подход : дис. ... д-ра психол. наук : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / М. В. Ермолаева ; МПСИ. — Москва, 2010. — 507 с.

*Ermolaeva M. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pozhilogo cheloveka: sub»ektnyi podkhod : dis. ... d-ra psikh. nauk : spetsial'nost' 19.00.07 «Pedagogicheskaya psikhologiya» / M. V. Ermolaeva ; MPSI. — Moskva, 2010. — 507 s.*

10. Ермолаева М. В. Современное состояние компетентного подхода в общей психологии и психологии управления / М. В. Ермолаева, А. П. Авдеева, Ж. М. Кокуева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 4 (57). — С. 8–13. — DOI: 10.51944/2073-8544\_2021\_4\_8

*Ermolaeva M. V. Sovremennoe sostoyanie kompetentnogo podkhoda v obshchei psikhologii i psikhologii upravleniya / M. V. Ermolaeva, A. P. Avdeeva, Zh. M. Kokueva // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 4 (57). — С. 8–13. — DOI: 10.51944/2073-8544\_2021\_4\_8*

11. Ермолаева М. В. Современные подходы к изучению мотивации непрерывного образования на протяжении жизненного пути / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Мир психологии. — 2013. — № 3 (75). — С. 132–139.

*Ermolaeva M. V. Sovremennye podkhody k izucheniyu motivatsii nepreryvnogo obrazovaniya na protyazhenii zhiznennogo puti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii // Mir psikhologii. — 2013. — № 3 (75). — С. 132–139.*

12. Ермолаева М. В. Формирование когнитивных стратегий и внутренней позиции студентов технического вуза в проектной деятельности / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, М. М. Ермолаев // Мир психологии. — 2024. — № 2 (117). — С. 209–222. — DOI: 10.51944/20738528\_2024\_2\_209

*Ermolaeva M. V. Formirovanie kognitivnykh strategii i vnutrennei pozitsii studentov tekhnicheskogo vuza v proektnoi deyatel'nosti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, M. M. Ermolaev // Mir psikhologii. — 2024. — № 2 (117). — С. 209–222. — DOI: 10.51944/20738528\_2024\_2\_209*

13. Зверева Е. А. Медицинская сортировка пострадавших при чрезвычайных ситуациях / Е. А. Зверева, В. М. Кукулина // Наукосфера. — 2021. — Т. 6, № 1 — С. 28–31.

*Zvereva E. A. Meditsinskaya sortirovka postradavshikh pri chrezvychainykh situatsiyakh / E. A. Zvereva, V. M. Kuklina // Naukosfera. — 2021. — Т. 6, № 1 — С. 28–31.*

14. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко // Психология образования / ред. Н. Д. Гордеева и А. Н. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — С. 183–284.



*Zinchenko V. P.* Affekt i intellekt v obrazovanii / V. P. Zinchenko // *Psikhologiya obrazovaniya* / red. N. D. Gordeeva i A. N. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. — S. 183–284.

15. *Зинченко В. П.* Психология и педагогика мышления / В. П. Зинченко // *Психология образования* / ред. Н. Д. Гордеева и А. Н. Назаров. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — С. 85–115.

*Zinchenko V. P.* Psikhologiya i pedagogika myshleniya / V. P. Zinchenko // *Psikhologiya obrazovaniya* / red. N. D. Gordeeva i A. N. Nazarov. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. — S. 85–115.

16. *Комкова Т. Ю.* Формирование социально личностных компетенций как современный тренд в подготовке инженерных кадров / Т. Ю. Комкова, Н. В. Оплетина // *Мир психологии*. — 2021. — № 4 (107). — С. 97–103. — DOI: 10.51944/2073-8528\_2021\_4\_97

*Komkova T. Yu.* Formirovanie sotsial'no lichnostnykh kompetentsii kak sovremennyy trend v podgotovke inzhenernykh kadrov / T. Yu. Komkova, N. V. Opletina // *Mir psikhologii*. — 2021. — № 4 (107). — С. 97–103. — DOI: 10.51944/2073-8528\_2021\_4\_97

17. *Копасовская С. К.* Взаимосвязь формального интеллекта и метапознавательных функций у взрослых / С. К. Копасовская, О. А. Шиян, С. А. Зададаев // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. — 2024. — № 18 (1-2). — С. 73–92. — DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.12

*Kopasovskaya S. K.* Vzaimosvyaz' formal'nogo intellekta i metapoznavatel'nykh funktsii u vzroslykh / S. K. Kopasovskaya, O. A. Shiyan, S. A. Zadadaev // *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*. — 2024. — № 18 (1-2). — С. 73–92. — DOI: 10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.12

18. *Лабзина П. Г.* Тьюторское сопровождение как педагогическое условие реализации проектной деятельности студентов вуза / П. Г. Лабзина // *Вестник Мининского ун-та*. — 2022. — Т. 1, № 3 (40). — С. 4. — DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3-4

*Labzina P. G.* T'yutorskoe soprovozhdenie kak pedagogicheskoe uslovie realizatsii proektnoi deyatel'nosti studentov vuza / P. G. Labzina // *Vestnik Mininskogo un-ta*. — 2022. — Т. 1, № 3 (40). — С. 4. — DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3-4

19. *Леонтьев Д. А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // *Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология*. — 2016. — № 2. — С. 3–18.

*Leont'ev D. A.* Ponyatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivatsii // *Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya*. — 2016. — № 2. — С. 3–18.

20. *Лубовский Д. В.* Соотношение институциональных требований, социально-психологической адаптации и внутренней позиции старших школьников / Д. В. Лубовский // *Мир психологии*. — 2023. — № 4 (115). — С. 96–107. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_4\_96

*Lubovskii D. V.* Sootnoshenie institutsional'nykh trebovaniy, sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii i vnutrennei pozitsii starshikh shkol'nikov / D. V. Lubovskii // *Mir psikhologii*. — 2023. — № 4 (115). — С. 96–107. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_4\_96

21. *Раицкая Л. К.* Моделирование развития метакомпетенций студентов факультетов международной направленности в контексте требований рынка труда / Л. К. Раицкая, О. В. Румянцева // *Человеческий капитал*. — 2024. — № 11 (191). — С. 222–228. — DOI: 10.25629/НС.2024.11.22

*Raitskaya L. K.* Modelirovanie razvitiya metakompetentsii studentov fakul'tetov mezhdunarodnoi napravlennosti v kontekste trebovaniy rynka truda / L. K. Raitskaya, O. V. Rumyantseva // *Chelovecheskii kapital*. — 2024. — № 11 (191). — С. 222–228. — DOI: 10.25629/НС.2024.11.22

22. Рост на пределе. Как изменится корпоративное обучение руководителей в 2024 году [Электронный ресурс] // SKOLKOVO Moscow School of Management. — URL: <https://>

www.skolkovo.ru/researches/kak-izmenitsya-korporativnoe-obuchenie-rukovoditelej-v-2023-godu/ (дата обращения: 20.01.2025).

Rost na predele. Kak izmenitsya korporativnoe obuchenie rukovoditelej v 2024 godu [Elektronnyi resurs] // SKOLKOVO Moscow School of Management. — URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/kak-izmenitsya-korporativnoe-obuchenie-rukovoditelej-v-2023-godu/> (data obrashcheniya: 20.01.2025).

23. Селиверстова А. В. Методологические основы практической деятельности в контексте организации процесса целеполагания / А. В. Селиверстова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7, № 2 (23). — С. 394–397.

Seliverstova A. V. Metodologicheskie osnovy prakticheskoi deyatel'nosti v kontekste organizatsii protsesssa tselepolaganiya / A. V. Seliverstova // Azimut nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya. — 2018. — Т. 7, № 2 (23). — С. 394–397.

24. Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. — Москва : АСТ, 2002. — 557 с.

Toffler E. Shok budushchego : per. s angl. / E. Toffler. — Moskva : AST, 2002. — 557 s.

25. Цибизова Т. Ю. Подготовка высококвалифицированных специалистов в системе непрерывного профессионального образования (на примере МГТУ им. Н. Э. Баумана) / Т. Ю. Цибизова, Е. А. Шахова // Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени : сб. науч. тр. (к 85-летию академика Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора С. Н. Чистяковой) / ред. В. М. Жураковский [и др.]. — Москва : Рос. гос. ун-т нефти и газа (нац. исслед. ун-т) им. И. М. Губкина, 2024.

Tsibizova T. Yu. Podgotovka vysokokvalifitsirovannykh spetsialistov v sisteme nepre-ryvnogo professional'nogo obrazovaniya (na primere MGTU im. N. E. Baumana) / T. Yu. Tsibi-zova, E. A. Shakhova // Professional'naya orientatsiya i professional'noe samoopredelenie obu-chayushchikhsya: vyzovy vremeni : sb. nauch. tr. (k 85-letiyu akademika Rossiiskoi akademii obrazovaniya, doktora pedagogicheskikh nauk, professora S. N. Chistyakovoi) / red. V. M. Zhura-kovskii [i dr.]. — Moskva : Ros. gos. un-t nef'ti i gaza (nats. issled. un-t) im. I. M. Gubkina, 2024.

26. Шнейдер Л. Б. Психолого-педагогическая фасилитация развития личностно-профессионального потенциала обучающихся в высшей школе / Л. Б. Шнейдер, Е. В. Дятлова // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. Психология. — 2021. — № 62. — С. 113–126. — DOI: 10.15382/sturIV202162.113-126

Shneider L. B. Psikhologo-pedagogicheskaya fasilitatsiya razvitiya lichnostno-professional'nogo potentsiala obuchayushchikhsya v vysshei shkole / L. B. Shneider, E. V. Dyatlova // Vestnik PSTGU. Seriya IV. Pedagogika. Psikhologiya. — 2021. — № 62. — S. 113–126. — DOI: 10.15382/sturIV202162.113-126

27. SMART Goals for Smart Project Managers: A Complete Guide With Examples [Electronic resource] // Smartsheet. — URL: [https://www.smartsheet.com/content/project-management-smart-goals?srsId=AfmBOopFwxnE4WOck3SR0pC\\_obEYyvdaUc4p\\_iJO1gx-Aa-nk4lxN99PA](https://www.smartsheet.com/content/project-management-smart-goals?srsId=AfmBOopFwxnE4WOck3SR0pC_obEYyvdaUc4p_iJO1gx-Aa-nk4lxN99PA) (date of the application: 18.01.2025).

28. Ashfrod S. J. Feedback, Goal Setting, and Task Performance Revisited / S. J. Ashfrod, K. E. M. De Stobbeir // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — London and New York : Taylor and Francis, 2013. — DOI: 10/4324/9780203082744-7

29. Bates T. C. How to Get Things Done: Tight Linkage of Conscientiousness with Twelve Mechanisms of Goal Setting Theory / T. C. Bates, T. Enkhbat, E. Gray, et al. // Personality and Individual Differences. — 2023. — Vol. 214, art. no. 112331. — DOI: 10.1016/j.paid.2023.112331

30. Bjerke M. B. Being smart about writing SMART objectives / M. B. Bjerke, R. Renger // Evaluation and Program Planning. — 2017. — Vol. 61. — P. 125–127. — DOI: 10.1016/j.evalproplan.2016.12.009

31. *Buzan T.* The Mind Map Book / T. Buzan, B. Buzan. — [S. I.] : Pearson Education, 2006. — 277 p.
32. *Covey S. R.* The 7 Habits of Highly Effective People. Powerful Lessons in Personal Change / S. R. Covey. — [S. I.] : Simon & Schuster, 2013. — 398 p.
33. *Day D. V.* Goals and Self-Regulation: Emerging Perspectives Across Levels and Time / D. V. Day, K. L. Unsworth // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — [S. I.] : Routledge/Taylor & Francis Group, 2013. — P. 158–176.
34. *Diaconu-Gherasim L. R.* A Meta-Analysis of the Relations Between Achievement Goals and Internalizing Problems / L. R. Diaconu-Gherasim, A. J. Elliot, A. S. Zancu, et al. // Educational Psychology Review. — 2024. — Vol. 36, art. no. 109. — DOI: 10.1007/s10648-024-09943-5
35. *Dweck C. S.* The Choice to Make a Difference / C. S. Dweck // Perspectives on Psychological Science. — 2019. — Vol. 14, iss. 1. — P. 21–25. — DOI: 10.1177/1745691618804180
36. *Ehrlich O.* Use of Goals in Cancer Pain Management: A Systematic Review / O. Ehrlich, A. Lackowski, T. L. Glover, et al. // Journal of Pain and Symptom Management. — 2024. — Vol. 68, iss. 3. — P. e194–e205. — DOI: 10.1016/j.jpainsymman.2024.05.026
37. *Fishbach A.* How Positive and Negative Feedback Motivate Goal Pursuit / A. Fishbach, T. Eyal, S. R. Finkelstein // Social and Personality Psychology Compass. — 2010. — Vol. 4, iss. 8. — P. 517–530. — DOI: 10.1111/j.1751-9004.2010.00285.x
38. *Fong J. C. A.* A Meta-Analysis of Negative Feedback on Intrinsic Motivation / J. C. Fong, E. A. Patall, A. C. Varquez, et al. // Educational Psychology Review. — 2019. — Vol. 31. — P. 121–162. — DOI: 10.1007/s10648-018-9446-6
39. *Ford R. C.* Combining Performance, Learning, and Behavioral Goals to Match Job with Person: Three Steps to Enhance Employee Performance with Goal Setting / R. C. Ford // Business Horizons. — 2017. — Vol. 60, iss. 3. — P. 345–352. — DOI: 10.1016/j.bushor.2016.12.001
40. *Heslin P. A.* Determinants of Goals / P. A. Heslin, K. L. Wang // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — London and New York : Taylor and Francis, 2013. — P. 133–146.
41. *Klein H. J.* Goal Commitment / H. J. Klein, J. T. Cooper, C. A. Monahan // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — London and New York : Taylor and Francis, 2013. — DOI: 10/4324/9780203082744-8
42. *Konstantara M. K.* Organizational & Industrial Psychology in the 21st Century — Goal-Setting Theory and Performance Management: A Systematic Literature Review / M. K. Konstantara, M. Galanakis // Psychology. — 2022. — Vol. 13, no. 5. — P. 790–797. — DOI: 10.4236/psych.2022.135052
43. *Lens W.* Future Time Perspective as a Motivational Variable: Content and Extension of Future Goals Affect the Quantity and Quality of Motivation / W. Lens, M. P. Paixao, D. Herrera, et al. // Japanese Psychological Research. — 2012. — Vol. 54, iss. 3. — P. 321–333. — DOI: 10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x
44. *Locke E. A.* A Theory of Goal Setting and Task Performance / E. A. Locke, G. P. Latham. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1990.
45. *Locke E. A.* Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation / E. A. Locke, G. P. Latham // American Psychologist. — 2002. — Vol. 57, iss. 9. — P. 705–717.
46. *Locke E. A.* Goal Setting Theory, 1990 / E. A. Locke, R. H. Smith, G. P. Latham // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — London and New York : Taylor and Francis, 2013. — P. 3–14. — DOI: 10/4324/9780203082744-1
47. *Locke E. A.* Goal Setting Theory. The Current State / E. A. Locke, G. P. Latham // New Developments in Goal Setting and Task Performance / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — London and New York : Taylor and Francis, 2013. — P. 623–630. — DOI: 10/4324/9780203082744-37

48. *Marting J.* Be SMART: Promoting Goal Setting with Students At-risk of Early School Leaving Through a Mentoring Program / J. Marting, T. Moreira, J. Cunha, et al. // *Children and Youth Services Review*. — 2024. — Vol. 157. — DOI: 10.1016/j.childyouth.2023.107423

49. *Munoz-Olano J. F.* Effects of Goal Clarification on Impulsivity and Academic Procrastination of College Students / J. F. Munoz-Olano, C. Hurtado-Parrado // *Revista Latinoamericana de Psicologia*. — 2017. — Vol. 9, iss. 3. — P. 173–181. — DOI: 10.1016/j.rlp.2017.03.001

50. *Oettingen G.* Regulating Goal Pursuit Through Mental Contrasting with Implementation Intentions / G. Oettingen, M. Wittchen, P. M. Gollwitzer // *New Developments in Goal Setting and Task Performance* / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — [S. I.] : Routledge/Taylor & Francis Group, 2013. — P. 523–548.

51. *Saigent D.* The wish-fulfilling Daruma doll [Electronic resource] / D. Saigent // *Tokyo Weekender*. — 1993. — URL: [https://www.tokyoweekender.com/art\\_and\\_culture/the-wish-fulfilling-daruma-doll/](https://www.tokyoweekender.com/art_and_culture/the-wish-fulfilling-daruma-doll/) (date of the application: 18.01.2025).

52. *Schumacher C.* The Importance of Students' Motivational Dispositions for Designing Learning Analytics / C. Schumacher, D. Ifenthaler // *Journal of Computing in Higher Education*. — 2018. — Vol. 30. — P. 599–619. — DOI: 10.1007/s12528-018-9188-y

53. *Seijts G. H.* Learning Goals: A Qualitative and Quantitative Review / G. H. Seijts, G. P. Latham, M. Woodwark // *New Developments in Goal Setting and Task Performance* / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — [S. I.] : Routledge/Taylor & Francis Group, 2013. — P. 195–212.

54. *Selo M.* The Eisenhower Matrix / M. Selo. — Independently published, 2019. — P. 113.

55. *Srdjevic B.* Prioritisation in the Analytic Hierarchy Process for Real and Generated Comparison Matrices / B. Srdjevic, Z. Srdjevic // *Expert Systems with Applications*. — 2023. — Vol. 225, art. no. 120015. — DOI: 10.1016/j.eswa.2023.120015

56. *Sutton J.* How to Apply the Wheel of Life in Coaching [Electronic resource] / J. Sutton. — 2020. — URL: <https://positivepsychology.com/wheel-of-life-coaching/> (date of the application: 18.01.2025).

57. *Travers C. J.* Using Goal Setting Theory to Promote Personal Development / C. J. Travers // *New Developments in Goal Setting and Task Performance* / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — [S. I.] : Routledge/Taylor & Francis Group, 2013. — P. 603–619.

58. *Wood R. E.* Goals, Goal Orientations, Strategies, and Performance / R. E. Wood, J. Whelan, V. Sojo, et al. // *New Developments in Goal Setting and Task Performance* / editors: E. A. Locke, G. P. Latham. — [S. I.] : Routledge/Taylor & Francis Group, 2013. — P. 90–114.

Для цитирования:

*Шахова Е. А.* Освоение методов целеполагания как фактор развития личной эффективности / Е. А. Шахова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 1 (70). — С. 129–142. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_129. — EDN: XIQFHK

Статья поступила в редакцию 22.01.2025.

Одобрена после рецензирования 24.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 22.01.2025.

Approved after reviewing 24.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

---

---

# ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

## AGE PSYCHOLOGY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_143

EDN: XGXMAD

***И. Ю. Кулагина***

кандидат психологических наук, профессор кафедры  
возрастной психологии ФГБОУ ВО «МГППУ». ORCID:  
0000-0002-3095-4329

***Е. В. Анасова***

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей  
и специальной педагогики ОАНО ВО «МПСУ». ORCID:  
0000-0002-3902-0768

### **Связь удовлетворенности школой с учебной мотивацией в начальных классах**

***I. Yu Kulagina***

Ph. D. (Psychology), Professor of the Department of  
Educational Psychology of the Moscow State University of  
Psychology & Education. ORCID: 0000-0002-3095-4329

***E. V. Apasova***

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department  
of General and Special Pedagogy of the Moscow Psychologic-  
social University. ORCID: 0000-0002-3902-0768

### **The Correlation between School Satisfaction and Learning Motivation in Elementary Grades**

В статье представлен анализ различных аспектов учебной мотивации и удовлетворенности школой как важной стороны психологического благополучия детей в младшем школьном возрасте. При изучении связей между удовлетворенностью школой учеников 3–4-х классов и их позицией по отношению к учебной деятельности использовались опросник удовлетворенности жизнью школьников (Е. Хюбнера в адаптации Канонир Т. Н., Углановой И. Л., Федерякина Д. А.) и методика «Субъектная позиция» (Зарецкого Ю. В., Зарецкого В. К., Кулагин И. Ю.). Показаны положительная связь удовлетворенности школой с субъектной позицией и отрицательная — с негативной позицией по отношению к учебной деятельности. Не выявлена связь удовлетворенности школой с объектной позицией.

**Ключевые слова:** удовлетворенность школой, учебная деятельность, субъектная позиция, объектная позиция, негативная позиция, младший школьный возраст.

Удовлетворенность школой — важный аспект психологического благополучия ребенка младшего школьного возраста. Занятия в школе, которым отводится большой объем времени в жизни ребенка, школьные отметки, отражающиеся на отношениях в семье, статус в учебной группе определяют эмоциональный фон жизнедеятельности на протяжении обучения в начальных классах [14].

Отметим, что удовлетворенность жизнью (в том числе школой), психологическое благополучие, субъективное благополучие, эмоциональное благополучие и счастье как психологические термины находятся в одном семантическом поле. Субъективное благополучие и удовлетворенность предполагают в большей степени эмоциональную окраску жизни ребенка, психологическое благополучие — свойства личности, обладая которыми ребенок ощущает себя счастливым. Тем не менее все три понятия часто используются как синонимы [8; 15; 22].

Психологическое благополучие младшего школьника и удовлетворенность школой как его наиболее значимый компонент в определенной мере зависит от уровня развития, особенностей (содержательных характеристик) мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сфер личности. В исследованиях, посвященных младшему школьному возрасту, представлена, прежде всего, учебная мотивация, побуждающая и направляющая ребенка при включении в учебную деятельность. В исследованиях, проведенных в последнее время, показаны сниженная мотивация, нейтральное или отрицательное отношение к учению, проявляющиеся у детей в 3-м классе при традиционном обучении. Третьеклассники, обучающиеся по системе развивающего обучения (разработанной Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым), имеют более высокий уровень отношения к учению [2]. В 4-м классе выраженными учебными мотивами становятся мотивы самосовершенствования, самообразования, при традиционном обучении выражены также мотивы долга и ответственности, мотив избегания неприятностей, а при обучении по системе Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова — учебно-познавательные мотивы [3]. Кроме мотива долга и ответственности у современных младших школьников отмечают мотив «не подводить класс», то есть дети приобретают чувство ответственности не только перед семьей и учителем, но и перед одноклассниками [17].

При рассмотрении характера учебной мотивации уделяется внимание мотивам, отражающим субъектность ученика. Субъектность часто понимается как «свойство личности, отражающее меру ее способности инициировать и контролировать свои действия», или интегративная характеристика личности, проявляющаяся в способности к самоорганизации и самореализации [11; 21]. При определении субъектности акцент



может делаться на деятельности. В этих случаях субъектность предстает как определенный уровень владения деятельностью, а не способность [4], как деятельностная характеристика, рассматриваемая через структуру мотивации индивида [12].

Остановимся на понятии «субъектная позиция» по отношению к учебной деятельности. При субъектной позиции в младшем школьном возрасте прослеживаются переходы от «я хочу» к «я могу» и к «я умею» учиться [18; 23]. Главными характеристиками субъектной позиции являются активное и осознанное отношение к учебной деятельности. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности базируется на внутренних мотивах — познавательной мотивации и мотивации саморазвития. Именно этой мотивации в рамках учебной деятельности придавали первостепенное значение и отечественные, и зарубежные психологи, в частности Д. Б. Эльконин, Э. Деси и Р. Райан [26; 27].

Не все младшие школьники становятся субъектами учения. В исследовании, проведенном Ю. В. Зарецким [9; 10] при изучении субъектной позиции в начальных и средних классах, он выявил также объектную и негативную позиции. Под объектной позицией понимается готовность ученика делать то, что требуют учитель и родители, желание заслужить их похвалу. Поскольку младший школьный возраст входит в эпоху детства и ребенок ориентирован на взрослых, интенсивно осваивая все экологические системы (микро-, мезо-, экзо-, макросистемы по У. Бронфенбреннеру), объектная позиция в учебной деятельности характерна для учащихся начальных классов [25].

Под негативной позицией понимается отрицание ценности учения, как со стороны достижений, так и с содержательной стороны. Негативная позиция придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску.

Педагогические технологии, используемые в настоящее время, способствуют развитию учебной мотивации разных типов: это и игровые технологии, и приемы воспитания интереса к получению знаний, становления учебной самостоятельности [1; 5; 24]. Во всех случаях решается задача повышения общего уровня мотивации, но главной целью педагогической работы в конце обучения в начальной школе должно стать формирование внутренней мотивации и субъектной позиции по отношению к учебной деятельности, а также поддержание психологического благополучия детей, являющееся профилактикой школьной дезадаптации [7; 16]. При этом следует иметь в виду, что психологическое благополучие младших школьников связано с внутренней мотивацией [6; 19; 20].

*Целью* данного исследования явилось определение связи удовлетворенности учеников школой и таких аспектов учебной мотивации, как



субъектная, объектная и негативная позиции по отношению к учебной деятельности.

*Гипотезы* исследования. Предполагается, что с удовлетворенностью школой положительно связана субъектная позиция, в основе которой лежит внутренняя мотивация, и отрицательно — негативная позиция. Предполагается также, что между удовлетворенностью школой и объектной позицией нет прямой связи.

## Методы

В исследовании приняли участие 80 детей, обучающихся в 3–4-х классах средней общеобразовательной школы г. Москвы. Средний возраст учеников 8,81 года (медиана 9,00, SD — 0,457, SE — 0,0518).

Использовались методики:

- «Многокомпонентный опросник удовлетворенности жизнью для школьников» (Е. Хюбнера, адаптация Канонир Т. Н., Угло-вой И. Л., Федерякина Д. А.) [13].
- методика «Субъектная позиция» Зарецкого Ю. В., Зарецкого В. К., Кулагиной И. Ю. [9].

Для статистического анализа результатов было использовано программное обеспечение Jamovi 2.6.13. Применялись критерии Шапиро — Уилка и  $\rho$  Спирмена.

Исследование проводилось на добровольной основе (от родителей испытуемых было получено информированное согласие). Все стадии исследования соответствуют законодательству и нормативным документам исследовательских организаций.

## Результаты

Проверка нормальности распределения по критерию Шапиро — Уилка (табл. 1) показала, что распределение не отличается от нормального: малое значение  $p$  свидетельствует о нарушении предположения о нормальности. Поэтому использовался непараметрический критерий  $\rho$  Спирмена.

Таблица 1

Данные, полученные с помощью теста на нормальность  
(Шапиро — Уилка)

| Показатели               | W     | p      |
|--------------------------|-------|--------|
| Удовлетворенность школой | 0,957 | <0,001 |
| Объектная позиция        | 0,960 | <0,001 |
| Субъектная позиция       | 0,936 | <0,001 |
| Негативная позиция       | 0,881 | <0,001 |

Описательные статистики группы младших школьников, принявших участие в исследовании, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Выраженность показателей удовлетворенности школой и позиций по отношению к учебной деятельности (средние значения)**

| Показатели               | Среднее | Медиана | SD   | SE    |
|--------------------------|---------|---------|------|-------|
| Удовлетворенность школой | 22,21   | 22,00   | 4,17 | 0,467 |
| Объектная позиция        | 9,09    | 9,50    | 2,68 | 0,300 |
| Субъектная позиция       | 8,81    | 9,00    | 2,66 | 0,298 |
| Негативная позиция       | 2,27    | 2,00    | 2,31 | 0,258 |

Поскольку целью исследования явилось определение связи между показателями удовлетворенности школой детьми в начальных классах и характером их учебной мотивации (типами позиций по отношению к учебной деятельности), использовался корреляционный анализ. Установлены связи на высоком уровне значимости ( $p < 0,001$ ) между показателем удовлетворенности школой и субъектной и негативной позициями по отношению к учебной деятельности (табл. 3). Последняя связь является отрицательной (обратной).

Таблица 3

**Связи между удовлетворенностью школой и позицией по отношению к учебной деятельности (объектной, субъектной и негативной) (р Спирмена)**

| Показатель               | Критерий              | Объектная позиция | Субъектная позиция | Негативная позиция |
|--------------------------|-----------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| Удовлетворенность школой | Спирмен $\rho$ (rho)  | -0,138            | 0,392***           | -0,651***          |
|                          | df (степеней свободы) | 78                | 78                 | 78                 |
|                          | p-значение            | 0,221             | <0,001             | <0,001             |

Примечание: \*\*\*  $p < 0,001$ .

## Обсуждение

Рассматривая показатели, полученные на нашей выборке, мы можем сопоставить их с диапазоном значений, обусловленным расчетами по каждой методике. Опросник удовлетворенности жизнью для школьников, в частности шкала «удовлетворенность школой», предполагает получение показателей от 7 до 28 баллов, опросник «Субъектная позиция» — от 0 до 12 баллов по каждой шкале.

Удовлетворенность школой у младших школьников можно оценить как уровень выше среднего. Объектная и субъектная позиции по отно-

шению к учебной деятельности также могут быть оценены выше среднего, негативная позиция крайне низкая.

Выявленная связь удовлетворенности школой и субъектной позиции позволяет подтвердить данные о взаимосвязи психологического благополучия школьников с внутренней мотивацией [6; 20]. Еще раз уточним, что субъектная позиция по отношению к учебной деятельности предполагает наличие познавательной мотивации и мотивации саморазвития, в совокупности определяющих внутреннюю мотивацию.

Субъектная и объектная позиции чаще всего придают учебной деятельности положительную эмоциональную окрашенность. Это, безусловно, не означает отсутствия негативных моментов в процессе развертывания учебной деятельности, но трудности и отрицательные эмоции могут стать отправной точкой в анализе ситуации, поисках верного решения и достижения успеха. В то же время субъектная и объектная позиции в младшем школьном возрасте поддерживают активность и адаптированность ребенка и противостоят школьной дезадаптации. При этом прямая связь удовлетворенности школой и объектной позиции, обусловленной внешней мотивацией (отношение взрослых, оценки, долг и ответственность), отсутствует. Что касается объектной позиции, представляющей собой более сложный психологический феномен, чем субъективное отражение внешнего давления, ее связи с различными сторонами психологического благополучия и сферами школьной и семейной жизни ребенка требуют дополнительного изучения.

Негативная позиция по отношению к учебной деятельности, в данном исследовании имеющая обратную связь с субъектной позицией ( $r = -0,275$  при  $p < 0,05$ ), придает учебной деятельности отрицательную эмоциональную окраску, что затрудняет процесс обучения в школе. Как и ожидалось, негативная позиция и удовлетворенность школой связаны отрицательно.

## **Выводы**

1. Субъектная и объектная позиции по отношению к учебной деятельности характерны для детей во второй фазе младшего школьного возраста, обучающихся в 3–4-х классах. Но с удовлетворенностью школой связана только субъектная позиция.

2. Негативная позиция по отношению к учебной деятельности, редко формирующаяся в младшем школьном возрасте, отрицательно связана с удовлетворенностью учеников школой.

The article presents the analysis of various aspects of learning motivation and school satisfaction as an important aspect of psychological well-being of the younger school age children. The questionnaire of schoolchildren's life satisfaction (E. Hübner in the adaptation of

Kanonir T. N., Uglanova I. L. Federiakin D. A.), and the methodology “Subjective position” (Zaretsky Y. V., Zaretsky V. K., Kulagina I. Y.) were used to study the correlation between school satisfaction of 3–4th grades and their position in relation to learning activities. Positive connection of school satisfaction with subjective position and reverse connection with negative position in relation to learning activity are shown. The connection between school satisfaction and objective position has not been revealed.

**Keywords:** school satisfaction, educational activity, subject position, object position, negative position, primary school age.

## Список литературы

1. Вернер Е. А. Формирование учебной мотивации у младших школьников / Е. А. Вернер, О. М. Семенова // XLIX Самарская областная студенческая научная конференция: Общественные и гуманитарные науки (Самара, 10-21 апреля 2023 г.). — Самара ; Санкт-Петербург : Эко-Вектор Ай-Пи, 2023. — Т. 2. — С. 236. — DOI: 10.17816/SRSSC20232  
Verner E. A. Formirovanie uchebnoi motivatsii u mladshikh shkol'nikov / E. A. Verner, O. M. Semenova // KhLIX Samarskaya oblastnaya studencheskaya nauchnaya konferentsiya: Obschestvennye i humanitarnye nauki (Samara, 10-21 aprelya 2023 g.). — Samara ; Sankt-Peterburg : Eko-Vektor Ai-Pi, 2023. — Т. 2. — С. 236. — DOI: 10.17816/SRSSC20232
2. Воронкова И. В. Особенности коммуникативных компетенций, учебной мотивации и эмоционального отношения к учению младших школьников / И. В. Воронкова, М. Д. Расторгуева, М. О. Енукова // Вестник практической психологии образования. — 2023. — Т. 20, № 1. — С. 98–105. — DOI: 10.17759/bppe.2023200110  
Voronkova I. V. Osobennosti kommunikativnykh kompetentsii, uchebnoi motivatsii i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu mladshikh shkol'nikov / I. V. Voronkova, M. D. Rastorgueva, M. O. Enukova // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2023. — Т. 20, № 1. — С. 98–105. — DOI: 10.17759/bppe.2023200110
3. Воронкова И. В. Особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов (на примере традиционного и развивающего обучения) / И. В. Воронкова, Е. Н. Лагутина, А. А. Адашкина // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 1. — С. 32–48. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140103  
Voronkova I. V. Osobennosti uchebnoi motivatsii i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu obuchayushchikhsya 4-kh klassov (na primere traditsionnogo i razvivayushchego obucheniya) / I. V. Voronkova, E. N. Lagutina, A. A. Adaskina // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — Т. 14, № 1. — С. 32–48. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140103
4. Глазунова О. И. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе / О. И. Глазунова, М. М. Глебова // Культурно-историческая психология. — 2024. — Т. 20, № 3. — С. 99–108. — DOI: 10.17759/chp.2024200310  
Glazunova O. I. Problemy diagnostiki sub"ektnosti v proektnoi gruppe / O. I. Glazunova, M. M. Glebova // Kul'tur-no-istoricheskaya psikhologiya. — 2024. — Т. 20, № 3. — С. 99–108. — DOI: 10.17759/chp.2024200310
5. Глухова Н. П. Применение игровых технологий на уроках как средство повышения учебной мотивации младшего школьника / Н. П. Глухова // Управление образованием: теория и практика. — 2021. — Т. 11, №5. — С. 274–281. — DOI: 10.25726/j8301-6880-1313-u  
Glukhova N. P. Primenenie igrovyykh tekhnologii na urokakh kak sredstvo povysheniya uchebnoi motivatsii mladshogo shkol'nika / N. P. Glukhova // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. — 2021. — Т. 11, №5. — С. 274–281. — DOI: 10.25726/j8301-6880-1313-u
6. Гордеева Т. О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. В. Лункина // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24, № 3. — С. 32–42. — DOI: 10.17759/pse.2019240303

Gordeeva T. O. Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, M. V. Lunkina // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2019. — Т. 24, № 3. — С. 32–42. — DOI: 10.17759/pse.2019240303

7. Григорьева М. В. Субъективное благополучие личности как результат школьной адаптации в разных условиях обучения / М. В. Григорьева // *Психологическая наука и образование*. — 2009. — Т. 14, № 2. — С. 41–46.

Grigor'eva M. V. Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti kak rezul'tat shkol'noi adaptatsii v raznykh usloviyakh obucheniya / M. V. Grigor'eva // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2009. — Т. 14, № 2. — С. 41–46.

8. Жданова Т. А. Психологическое благополучие подростка: личностные качества и семейные отношения (по материалам зарубежных исследований) / Т. А. Жданова, Е. В. Филиппова // *Современная зарубежная психология*. — 2024. — Т. 13, № 4. — С. 51–63. — DOI: 10.17759/jmfp.2024130405

Zhdanova T. A. Psikhologicheskoe blagopoluchie podrostka: lichnostnye kachestva i semeinye otnosheniya (po materialam zarubezhnykh issledovaniy) / T. A. Zhdanova, E. V. Filippova // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. — 2024. — Т. 13, № 4. — С. 51–63. — DOI: 10.17759/jmfp.2024130405

9. Зарецкий Ю. В. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов / Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина // *Психологическая наука и образование*. — 2014. — № 1. — С. 99–110.

Zaretskii Yu. V. Metodika issledovaniya sub'ektnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov / Yu. V. Zaretskii, V. K. Zaretskii, I. Yu. Kulagina // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2014. — № 1. — С. 99–110.

10. Зарецкий Ю. В. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ю. В. Зарецкий. — Москва, 2014. — 206 с.

Zaretskii Yu. V. Sub'ektnaya pozitsiya shkol'nikov po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti v raznykh vozrastnykh periodakh : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.13 / Yu. V. Zaretskii. — Moskva, 2014. — 206 s.

11. Исследование развития субъектности подростков поколения Z в условиях дополнительного образования / Т. А. Антопольская, А. К. Антопольский, М. И. Логвинова, А. С. Силаков // *Вестник РФФИ. Гуманитарные и общественные науки*. — 2023. — № 3. — С. 22–34.

Issledovanie razvitiya sub'ektnosti podrostkov pokoleniya Z v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya / T. A. Antopol'skaya, A. K. Antopol'skii, M. I. Logvinova, A. S. Silakov // *Vestnik RFFI. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. — 2023. — № 3. — С. 22–34.

12. Камнев А. Н. Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря / А. Н. Камнев, Т. А. Михайлова // *Психолого-педагогические исследования*. — 2021. — Т. 13, № 1. — С. 57–71. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130104

Kamnev A. N. Osobennosti razvitiya sub'ektnosti podrostka vo vzaimodeistvii s prirodnoi sredoi v usloviyakh detskogo obrazovatel'no-ozdorovitel'nogo lagerya / A. N. Kamnev, T. A. Mikhailova // *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. — 2021. — Т. 13, № 1. — С. 57–71. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130104

13. Канонир Т. Н. Адаптация и валидизация шкал удовлетворенности школой и друзьями «Многокомпонентного опросника удовлетворенности жизнью для школьников» / Т. Н. Канонир, И. Л. Угланова, Д. А. Федерякин // *Современная зарубежная психология*. — 2018. — Т. 7, № 3. — С. 64–74. — DOI: 10.17759/jmfp.2018070306

*Kanonir T. N.* Adaptatsiya i validizatsiya shkal udovletvorennosti shkoloi i druž'yami «Mnogokomponentnogo oprosnika udovletvorennosti zhizn'yu dlya shkol'nikov» / T. N. Kanonir, I. L. Uglanova, D. A. Federyakin // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. — 2018. — Т. 7, № 3. — С. 64–74. — DOI: 10.17759/jmfp.2018070306

14. *Канонир Т. Н.* Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений / Т. Н. Канонир // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. — 2019. — № 16 (2). — С. 378–390. — DOI: 10.17323/1813-8918-2019-2-378-390

*Kanonir T. N.* Subektivnoe blagopoluchie v shkole i otnosheniya s odnoklassnikami u uchashchikhsya nachal'noi shkoly s raznym urovnem uchebnykh dostizhenii / T. N. Kanonir // *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*. — 2019. — № 16 (2). — С. 378–390. — DOI: 10.17323/1813-8918-2019-2-378-390

15. *Карбанова О. А.* Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников / О. А. Карбанова // *Психологическая наука и образование*. — 2019. — Т. 24, № 5. — С. 16–26. — DOI: 10.17759/pse.2019240502

*Karabanova O. A.* Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov / O. A. Karabanova // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2019. — Т. 24, № 5. — С. 16–26. — DOI: 10.17759/pse.2019240502

16. *Катунова В. В.* Прогностическая значимость дифференциальной оценки школьной дезадаптации учащихся с позиций родителя и педагога / В. В. Катунова, А. А. Коновалов, Е. Д. Божкова // *Психологическая наука и образование*. — 2023. — Т. 28, № 5. — С. 184–199. — DOI: 10.17759/pse.2023280514

*Katunova V. V.* Prognosticheskaya znachimost' differentsial'noi otsenki shkol'noi dezadaptatsii uchashchikhsya s pozitsii roditelya i pedagoga / V. V. Katunova, A. A. Konovalov, E. D. Bozhkova // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2023. — Т. 28, № 5. — С. 184–199. — DOI: 10.17759/pse.2023280514

17. *Кортенко С. В.* Развитие учебной мотивации у детей младшего школьного возраста / С. В. Кортенко // *Вестник Псковского гос. ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки*. — 2024. — Вып. 20. — С. 74–81.

*Kortenko S. V.* Razvitie uchebnoi motivatsii u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta / S. V. Kortenko // *Vestnik Pskovskogo gos. un-ta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. — 2024. — Вып. 20. — С. 74–81.

18. *Коршунова О. В.* Индивидуальный стиль образовательной деятельности школьника в контексте его субъектности / О. В. Коршунова, О. Г. Селиванова // *Перспективы науки и образования*. — 2018. — № 5 (35). — С. 145–153. — DOI: 10.32744/pse.2018.5.16

*Korshunova O. V.* Individual'nyi stil' obrazovatel'noi deyatel'nosti shkol'nika v kontekste ego sub'ektnosti / O. V. Korshunova, O. G. Selivanova // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. — 2018. — № 5 (35). — С. 145–153. — DOI: 10.32744/pse.2018.5.16

19. *Кулагина И. Ю.* Позиции по отношению к учебной деятельности в младшем школьном возрасте / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2024. — № 4 (69). — С. 329–343. — DOI: 10.51944/20738544\_2024\_4\_150

*Kulagina I. Yu.* Pozitsii po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti v mladshem shkol'nom vozraste / I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. — 2024. — № 4 (69). — С. 329–343. — DOI: 10.51944/20738544\_2024\_4\_150

20. *Кулагина И. Ю.* Связь учебной мотивации и психологического благополучия в младшем школьном возрасте / И. Ю. Кулагина, М. А. Кравцова // *Психолого-педагогические исследования*. — 2022. — Т. 14, № 4. — С. 36–51. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140403

*Kulagina I. Yu.* Svyaz' uchebnoi motivatsii i psikhologicheskogo blagopoluchiya v mladshem shkol'nom vozraste / I. Yu. Kulagina, M. A. Kravtsova // *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. — 2022. — Т. 14, № 4. — С. 36–51. — DOI: 10.17759/psyedu.2022140403

21. Леонтьев Д. А. От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Вопросы образования. — 2024. — № 1. — С. 142–161. — DOI: 10.17323/vo-2024-17626

*Leont'ev D. A. Ot fenomena samostoyatel'nosti k mekhanizmam samodeterminatsii / D. A. Leont'ev // Voprosy obrazovaniya. — 2024. — № 1. — S. 142–161. — DOI: 10.17323/vo-2024-17626*

22. Лубовский Д. В. Диагностика психологического благополучия младших школьников в условиях школьного и семейного обучения / Д. В. Лубовский, Н. С. Милова // Психолого-педагогические исследования. — 2020. — Т. 12, № 4. — С. 52–65. — DOI: 10.17759/psyedu.2020120404

*Lubovskii D. V. Diagnostika psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov v usloviyakh shkol'nogo i semeinogo obucheniya / D. V. Lubovskii, N. S. Milova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2020. — T. 12, № 4. — S. 52–65. — DOI: 10.17759/psyedu.2020120404*

23. Обухов А. С. Социальная ситуация развития и психология развития младшего школьника / А. С. Обухов, Н. Н. Васильева, С. В. Феоктистова // Психология детей младшего школьного возраста / под ред. А. С. Обухова. — Москва : Юрайт, 2024. — С. 12–136.

*Obukhov A. S. Sotsial'naya situatsiya razvitiya i psikhologiya razvitiya mladshego shkol'nika / A. S. Obukhov, N. N. Vasil'eva, S. V. Feoktistova // Psikhologiya detei mladshego shkol'nogo vozrasta / pod red. A. S. Obukhova. — Moskva : Yurait, 2024. — S. 12–136.*

24. Островерх О. С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников / О. С. Островерх // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 3. — С. 16–27. — DOI: 10.17759/pse.2022270302

*Ostroverkh O. S. Obrazovatel'noe prostranstvo uchebnoi deyatel'nosti kak uslovie sub»ektnosti ee uchastnikov / O. S. Ostroverkh // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — T. 27, № 3. — S. 16–27. — DOI: 10.17759/pse.2022270302*

25. Социальная возрастная психология / Н. Н. Толстых, И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова [и др.]. — Москва : Академический проект, 2019. — 345 с.

*Sotsial'naya vozrastnaya psikhologiya / N. N. Tolstykh, I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova [i dr.]. — Moskva : Akademicheskii projekt, 2019. — 345 s.*

26. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. — Москва : Ин-т практ. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1995. — 416 с.

*El'konin D. B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh / D. B. El'konin. — Moskva : In-t prakt. psikhol. ; Voronezh : MODEK, 1995. — 416 s.*

27. Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R. M. Ryan, E. L. Deci. — New York : Guilford Press, 2017. — 756 p.

Для цитирования:

*Кулагина И. Ю. Связь удовлетворенности школой с учебной мотивацией в начальных классах / И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 143–152. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_143. — EDN: XGXMAD*

Статья поступила в редакцию 31.01.2025.

Одобрена после рецензирования 03.02.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 31.01.2025.

Approved after reviewing 03.02.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.



**Т. В. Маркелова**

доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии факультета социальных наук ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н. И. Лобачевского»

**И. В. Никитина**

соискатель кафедры возрастной и клинической психологии факультета социальных наук ФГАОУ ВО «ННГУ им. Н. И. Лобачевского»

## Психотерапевтический потенциал танцев фламенко

**Т. V. Markelova**

Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General and Social Psychology of the Lobachevsky University. ORCID: 0000-0002-2489-7129

**I. V. Nikitina**

Applicant for the Department of Developmental and Clinical Psychology, Faculty of Social Sciences of the Lobachevsky University

## Psychotherapy Potential of Flamenco Dances

Пластические аспекты поведения человека в психологии остаются малоизученными и являются объектом исследования преимущественно в рамках телесной терапии, одним из важных инструментов которой является свободный (спонтанный) танец. По сравнению с ним, роль структурированного танца в гармонизации психических состояний недооценена. В статье представлен анализ одного из видов структурированного танца — фламенко — с точки зрения его психотерапевтических возможностей. Раскрыта психологическая сущность эмоционально-смысловой доминанты фламенко, описано его широкое музыкально-ритмическое и двигательное разнообразие, большой выразительный потенциал, позволяющий рассматривать фламенко как направление танцевально-двигательной терапии.

**Ключевые слова:** танцевально-двигательная терапия, арт-терапия, психологический потенциал, эмоционально-смысловая доминанта танца, самоотношение, самооценка, архетипы, танатопсихология, отношение к смерти, психотерапия горя, структурированный танец, спонтанный танец, фламенко.

Особое место среди направлений психотерапии занимает танцевально-двигательная терапия (далее — ТДТ) — «психотерапевтическое использование движения с целью содействия эмоциональной, когнитивной, физической и социальной интеграции индивида», согласно официальному определению Американской ассоциации танцевальной терапии [21].

Фундаментом для появления ТДТ стали учения Фрейда, Адлера, Юнга, Райха. ТДТ имеет междисциплинарный характер и построена на нескольких системах и (или) пересекается с ними. Это принципы арт-терапии, анализ и наблюдение движения (Лабан, Бартеньефф, Кестенберг); телесно

ориентированная терапия (Райх, Лоуэн, Перакос, Боаделла); работа с телом (методы Фельденкрайза, Александера, Рольф, BodyMindCenter) [8; 10].

Но основным инструментом ТДТ является танец. В словарях и исследовательских работах понятие «танец» имеет множество толкований, однако они не подходят для всех танцевальных форм и не отражают все особенности танца как явления [19, с. 102]. Это связано с полифункциональностью танцевальной культуры, которая исторически была важным элементом повседневности, религиозных и светских ритуалов, магических обрядов, праздников, спортивных состязаний, военной подготовки и т. д., таким образом, охватывала все сферы человеческой жизни от рождения до смерти. В современном обществе танцевальная культура также отличается многообразием проявлений: это не только профессиональные направления, но и развлекательные, спортивные, медитативные, лечебно-оздоровительные и другие направления.

Отчасти приближается к универсальному определению танца, данное в *The New Encyclopedia Britannica*: «Танец — это перемещение тела ритмичным способом, обычно под музыку и в определенном месте, с целью выразить эмоции или идею содержания, или просто восхищение непосредственно движением» [30, с. 451].

С психологической точки зрения, танец влияет на эмоционально-когнитивные состояния человека: повышает чувствование своего тела и уровень концентрации, увеличивает психологическую гибкость, адаптивность и креативность, помогает осознать неосознанные переживания, выразить и отрефлексировать их, развивает коммуникативные навыки, гармонизирует, вводит в состояние целостности. Кроме того, занятия танцами обеспечивают социальную поддержку, ожидание перемен, что благотворно сказывается на психике танцора [12].

Таким образом, при обычных занятиях танцем как объектом искусства или способом досуга и общения — в профессиональном или любительском форматах — может возникнуть ощутимый терапевтический эффект. Но в этом случае он будет случайным и ненаправленным: цель учеников и преподавателей — формирование и улучшение профессиональных танцевальных навыков, а не исцеление. Что касается танца в ТДТ, то здесь достижение терапевтического эффекта является сознательным, целенаправленным и организованным процессом.

Базовой техникой ТДТ являются танцы модерн (contemporary) и постмодерн, которые зародились в Европе и США и включили в себя различные танцевальные стили XX — начала XXI в.

Ведущими представителями танца модерн являются Хамфри, Вейдман, Вигман, Хольм, Лимон, Хортон, Хоукинс, Соколоф, Фуллер, Дункан, Грэм, Сени-Дениз, Шоун. Они отказались от классического понима-

ния танца, основанного на строгой технике, и поставили в приоритет выражение индивидуальности и творческой свободы, обратились к темам бессознательного.

Переход современного танца в терапевтическую модальность осуществился благодаря Чейз, Уайтхаус, Эван, Эспенак [9]. В конце 1950-х гг. в США появились первые обучающие программы, разработанные ими.

Танец постмодерн развился в США и Европе в 1960–1970-е гг. как отрицание драматической напряженности и излишней психологизированности модерна. Каннингхэм, Эйли, Битти, Мак-Кейл, Николай, Тэйлор, Браун и др. создали новый тип танца, уходящий от сюжетности, эмоциональной выразительности и хореографической образности. Постмодерн утверждает, что танцем является любое движение и танцевать может любой человек.

Помимо танца модерна, постмодерна и контактной импровизации, терапевты нередко используют буюто, восточные направления, шаманские, суфийские танцы, джаз, круговые этнические танцы, трансовые и др.

При этом любое танцевальное направление в ТДТ должно быть максимально доступным для нетанцующих людей, легко адаптироваться к задачам оздоровления и гармонизации личности. Такие танцы направлены на установление целостности внутренних переживаний и внешней формы движения, на развитие диалога между сознанием и подсознанием, на пробуждение творческого потенциала. В ТДТ важно следовать своим двигательным импульсам — физическим, эмоциональным, образным; убирать ограничения в проявлении своего психического состояния [9].

Поэтому танцы, попадая в ТДТ, освобождаются от цели передачи информации, четкой структуры, композиции, культурно-исторических, религиозных, обрядовых и других черт. Они часто лишены условного зрителя, имеют упрощенную, едва намечающуюся стилистику, лексику, образность, но благодаря этому — максимальные возможности для импровизации и самовыражения.

По мнению авторов интегративной ТДТ, «коренное отличие ИТДТ от большинства танцевальных направлений лежит в отсутствии предустановленного языка движения — образа, стиля, словаря движения. Так, даже в танцевальной импровизации важны законы композиции (или их нарушение), а в контексте тренинга ИТДТ мы можем совсем не уделять этому внимания. Для танцевальной терапии важнее, ЧТО человек чувствует, когда движется. То, КАК это выглядит, имеет, скорее, диагностическую ценность» [13, с. 121].

Такие танцы можно назвать свободными или спонтанными, в противовес структурированным. Это очень условная классификация, с точки зрения хореографии и истории танца, но она позволяет определить осо-

бые требования к выбору танцевальных направлений для выполнения терапевтических задач.

В отличие от свободного, структурированный танец имеет композицию, четко организован в соответствии с установленными правилами и традициями, часто сюжетен, имеет относительно стабильную систему эмоционально-двигательных паттернов — обязательных или традиционных движений, фигур, связок, образов и заданных эмоциональных состояний.

Принято считать, что в свободном танце больше возможностей для самовыражения и импровизации, чем в структурированном. Однако корректнее говорить, что они присутствуют в структурированном танце в полной мере, но требуют для своего проявления больше условий, чем в спонтанном: импровизировать и выражать себя становится возможным в определенных рамках и это доступно только по прошествии многих лет овладения техникой, лексикой и стилистикой танца.

Кроме того, в стиле модерн — основе ТДТ-практик — все же есть ограничения на личностные проявления: в нем представлены далеко не все возможные эмоционально-двигательные паттерны, соответственно не все психологические состояния, но которые, в свою очередь, можно испытать как раз в разных видах структурированного танца.

Наличие таких паттернов и правил, которые создают уникальность каждого вида структурированного танца, составляет эмоционально-смысловую доминанту (далее — ЭСД) танцевального направления. Разработанное Ухтомским учение о доминанте как о главном принципе работы нервных центров и организации поведения было использовано Беляниным для создания определения эмоционально-смысловой доминанты художественного текста [20; 7, с. 74].

Широта понятия доминанты и возможность выделять ее по разным основаниям (идеологическому, образно-композиционному, жанровому и проч.) позволяет использовать этот термин не только в литературоведении, но и гораздо шире — в искусствоведении, в частности по отношению к танцу, с поправкой на специфические особенности этого языка искусства.

По отношению к танцу ЭСД можно определить как «кинетическое, музыкально-ритмическое и композиционное выражение эмоционально-когнитивных посылов, которые отражают индивидуальные и групповые потребности, формирующиеся под влиянием культурно-исторических условий, и определяют уникальность танца» [17, с. 254].

В отличие от спонтанных, ЭСД структурированных танцев задают жесткую парадигму, попадая в которую человек проживает транслируемый этим танцем спектр определенных эмоций. И если для зрителя это разовые явления, то танцовщик находится в таких переживаниях долгое время, что ведет к изменениям его привычных психических состояний.

Для фламенко характерно сложное сочетание структурированности и спонтанности. С одной стороны, это искусство импровизационно: рождаясь в живом взаимодействии с музыкантами, оно проецирует главную ценность — личность артиста и его эмоции, которые он испытывает здесь и сейчас [14]. С другой стороны, импровизационные возможности фламенко ограничиваются следующими факторами. Во-первых, трудоемкой музыкально-танцевальной техникой, в основе которой лежит специфическая эмоциональная парадигма. Во-вторых, импровизируя, танцовщик подчиняется традициям и особенностям конкретного стиля фламенко [27]. И наконец, ограничения на проявление спонтанности накладывает взаимодействие с музыкантами, которое также имеет свои правила.

В результате качественная импровизация становится доступна опытным артистам фламенко по прошествии нескольких лет обучения. До момента творческого «освобождения» исполнителя процесс освоения им фламенко проходит по законам структурированного танца. И как любой структурированный танец, фламенко имеет свою модель мира, в которую артист погружается надолго.

Как в свое время танцовщики модерна стали замечать благотворное воздействие танца на своих учеников, заинтересовались этим эффектом и начали постепенно переводить техники свободного танца в психотерапевтическое русло, так и преподаватели фламенко все чаще отслеживают и задумываются над теми личностными изменениями, которые происходят с учениками благодаря их погружению в модель мира, предлагаемую фламенко. Все чаще встает вопрос об особенностях этого искусства, которые определяют его оздоровительный и гармонизирующий потенциал.

В Испании, на родине фламенко, было проведено несколько исследований, направленных на выяснение психотерапевтического воздействия занятий фламенко на людей.

Меланотт, Сегура и другие исследователи сравнили две группы жительниц Алькалы от 36 до 50 лет: одна группа посещала фламенко, другая — нет. В результате исследования установлено, что в группе занимающихся фламенко отмечается значимое повышение показателей самооценки физического образа «Я» и тенденция к снижению показателей тревоги и гнева [25].

Танец фламенко как инструмент терапии людей с тяжелыми психическими расстройствами был использован в больнице Вирхен дель Росио в Севилье. Результаты данного пилотного исследования показали улучшение психофизиологических показателей больных, повышение их самооценки, увеличение желания больных заботиться о себе, что положительно сказалось на соматическом уходе [23, с. 178; 24].

В исследовании Руиса, направленном на изучение эффективности применения психобалета доктора Чернуды Лаго и фламенко в качестве психотерапевтической технологии для лечения наркозависимости, приняли участие 34 испытуемых — наркозависимые женщины и мужчины, находящиеся в процессе восстановления на первом этапе детоксикации. Были получены положительные результаты в плане снижения тревоги и проявлений депрессии у больных [29].

Кох, Вирц, Хартер и другие исследователи использовали фламенко в работе с травмированными пациентами психиатрических больниц Гейдельберга и Карлсбад-Лангенштайнбаха (Германия). Среди женщин и мужчин от 18 до 59 лет было проведено несколько сеансов психотерапии с применением фламенко. Авторы исследования утверждают, что «фламенко включает в себя работу с ритмом, смелые заявления о красоте, гордости и силе — все то, что у пациентов ПТСР нарушено травматическим опытом» [26, с. 7]. Результаты этой работы показали значительное улучшение самочувствия и облегчение переживания, связанного с физической и психической болью.

В исследовании Айламазьян участвовали две группы женщин в возрасте от 20 до 30 лет: группа занимающихся танцами фламенко более двух лет и группа не занимающихся танцами фламенко. Анализ результатов исследования показывает, что для женщин, занимающихся фламенко, телесность имеет особое значение. «Тело для них символично, даже вне телесно... это часть внутреннего мира. У них шире, чем у респондентов контрольной группы, феноменологический пласт восприятия телесных проявлений, характеризующихся большей чувственностью, осознанностью и эстетичностью» [18, с. 185].

Психологи, психотерапевты и социальные работники в Испании и других странах широко используют фламенко как инструмент повышения самооценки для женщин, подвергшихся насилию, для групп людей, живущих в неблагополучных районах, для детей и подростков с синдромом Дауна и аутизмом. Способность фламенко возвращать чувство собственного достоинства и уверенность используется в реабилитации и социальной интеграции людей, страдающих тяжелыми психическими расстройствами.

Результаты этих и других исследований показывают, что занятия фламенко меняют, в первую очередь, телесный образ «Я» и самоотношение, а также повышают самооценку.

Техника фламенко (осанка, постановка рук, манера движения, удары ногами в пол, работа с весом тела и т. д.) транслирует образ зрелого, уверенного, принимающего себя человека, твердо стоящего на земле, умеющего сказать «нет». Невозможно правильно и органично выполнять фламенковые движения без наличия этих качеств. Поэтому начинающие

танцовщики, по мере освоения техники фламенко, культивируют в себе необходимые для этого танцевального направления черты. Этот образ — персонифицированное воплощение ЭСД фламенко.

Один из источников формирования ЭСД — архетипы и функции танца, обеспечивающие потребности людей, актуальные в конкретные жизненные периоды.

Разбирая ЭСД фламенко с точки зрения психоаналитического направления, можно говорить о том, что часть фламенкового образа, связанная с чувством опоры, высокой самооценкой и уверенностью в себе, соотносится с архетипом Правителя. Доминирование, контроль, создание порядка и структуры, устойчивость, стабильность, чувство собственного достоинства, величие — с одной стороны, черты Правителя, а с другой — характеристики типичного фламенкового образа. «Правитель знает, что лучший способ избежать хаоса — это взять все под свой контроль» [16, с. 226]. Это высказывание идеально подходит для одной из особенностей фламенко, которая состоит в том, что необузданная, чувственная, стихийная часть человеческой природы структурируется и контролируется на всех уровнях: ритмическом, композиционном, пластическом. Техника фламенко заостряет противопоставление двух крайностей: разгула страстей и дисциплины, контроля.

Архетип Правителя характерен для зрелых людей, которые, выражая свои ценности и таланты, не только получают выгоды от жизни, но и берут на себя ответственность за себя и свои выборы. Проживание этого архетипа может быть созвучно с основной целевой аудиторией фламенко — состоявшимися женщинами с высшим образованием, занятыми умственным или творческим трудом, в возрасте от 30 до 60 лет, то есть в период средней и особенно — поздней зрелости.

Характером проживания человеком архетипа Правителя можно объяснить существование двух наиболее распространенных тенденций, наблюдаемых среди учеников фламенко. Одна часть учеников находит во фламенко возможность творчески выразить своего уже сформированного Правителя. А для другой части актуальна компенсаторная функция фламенко — возможность дорастить в себе этот архетип с помощью регулярного проживания состояния Правителя в эмоционально-кинетическом формате. Последнее особенно актуально для женщин возраста средней зрелости, находящихся в кризисе, привыкших проживать архетипы Опекуна и Сироты: эмпатичных, игнорирующих собственные потребности, привыкших жить интересами своих близких. Большинство преподавателей фламенко постоянно сталкивается с этим противоречием, одним из истоков которого является разный подход к воспитанию девочек в России и Испании. Чтобы научить российских женщин кине-



тически выражать чувство собственного достоинства (а это необходимо для овладения техникой фламенко) и находиться в образе Правителя, органичном для испанок и цыганок, преподавателю требуется от нескольких месяцев до нескольких лет работы.

Кроме Правителя, наиболее проявленными во фламенко являются архетипы изменений: Воин, Бунтарь, Маг. Для эмоционально-смысловой доминанты фламенко ключевыми являются ценности Героя и Бунтаря: борьба, сопротивление, преодоление. Это связано с историей фламенко: с изгнанием народов, внесших значительный вклад в это искусство — цыган, евреев, мавров и африканцев; с запретом на него; а также с корридой и ножевым боем, философия и пластика которых повлияли на технику фламенко. И содержание, и форма фламенко также связаны с архетипом Мага, задачей которого является познать свою силу и научиться с ней обращаться, менять внешний мир через изменение своих внутренних установок.

Трансформационная триада «Маг, Герой, Бунтарь» помогает раскрывать способности людей, позволяет достичь самоуважения и ведет человека к тому, чтобы оставить свой след в мире. Она активизируется в людях в переходные, кризисные периоды, когда рушится старое и нужно строить новое. Герой, Бунтарь, Маг помогают противостоять ограничениям, подавлению и сдерживанию. Воин защищает общество и его ценности. Так защищали свою жизнь и национальную идентичность народы-изгои, сформировавшие фламенко. Бунтарь протестует, разрушает правила. Так выражали свой протест через движения и звуки исполнители фламенко. В основе этих трех архетипов лежит стремление проявить силу, действовать, менять жизнь.

Поэтому одна из категорий людей, занимающихся фламенко, изначально имеет запрос на преодоление своих внутренних конфликтов в переходные периоды жизни. Они считают в культуре фламенко силу, протест и уверенность, которые необходимы им для преодоления кризисных этапов.

С самого начала фламенко было инструментом катарсиса, эмоционального освобождения и ментальной гигиены для отверженной части населения Андалусии. Народы-изгои выпевали-вытанцовывали свое горе [28; 31]. Во фламенко нет запрещенных, неудобных, стыдных, замалчиваемых явлений и эмоций: в этом искусстве ценится максимальная психологическая достоверность, эмоциональное разнообразие и сложные чувства.

Например, в жанрах фламенко можно найти почти большинство моделей взаимоотношений человека со смертью, в том числе и традиционную «прирученную смерть», по Арьесу [3]. Однако важно не только та-

натическое содержание некоторых драматических стилей фламенко, но и форма, то, как осуществляется исполнение.

В частности, для фламенко характерен принцип коллективного взаимодействия и передачи «слова»: личная история исполнителя разворачивается в условиях коллектива, в котором он получает поддержку. Приоритетное «главное слово» (гитарная партия, танец, пение) — переходит от одного участника действия к другому (от гитариста — к певцу, от певца — к танцовщице и т. д.), но при постоянной поддержке основной партии остальными. В этом смысле фламенко сохранило связь с ритуальным комплексом, когда все поддерживают горящего. Трагические стили фламенко можно сравнить с народной традицией оплакивания и причитания, один из психотерапевтических эффектов которых создается благодаря эмпатическому слушанию, форме коллективного сопереживания.

Фламенко работает с эмоциями и состояниями структурированно: в композиции и динамике действия отражено бытие эмоции внутри человека как энергии — с циклами рождения, развития и затухания; выражены фазы горевания [15], «стадии переживания утраты», по Линдемманну [11, с. 55; 5, с. 26], с последующим выходом к нейтральному принятию смерти, которое, по мнению многих исследователей, является наиболее благоприятным вариантом для психики [1, с. 40]. На протяжении одного танца исполнитель может прожить разные оттенки эмоций и все фазы переживания, связанные не только со смертью, но и с одиночеством, неволей, потерями, разрывом отношений и другими «пробуждающими переживаниями», которые являются моделированием столкновения со смертью [22].

Модельными видами-символами смерти в танатотерапии Баскаков называл тотальное расслабление, сон, любое окончание/завершение/остановку и др. Во время исполнения драматических стилей фламенко, особенно напрямую связанных с темой смерти, артист моделирует не только свои эмоции по отношению к смерти, но и ее саму, подключая «паттерны поведенческих, телесных реакций на реальность смерти» [6, с. 10], правда иными методами, чем в танатотерапии.

«Композиционная строгость позволяет проявиться еще одной особенности фламенко — структурированию хаоса, эмоций, страстей. Это проявляется в собирании личности человека, который находится в состоянии растерянности и дезориентации» [17, с. 255]. Такой же цели служит ритмическая составляющая фламенко.

В качестве баланса во фламенко есть группа жанров, противоположная по эмотивному строю трагико-драматической группе — радостные, жизнеутверждающие стили. И так же, как и драматические, они не исчерпываются ограниченным набором базовых эмоций, а позволяют про-

жить широчайшую палитру разных оттенков счастья: от воодушевления и восторга до легкого, игривого настроения.

Таким образом, фламенко предлагает последовательное проживание фаз/стилей горевания с последующим выходом к более полному ощущению жизни; встраивает одинокое «я» со своим личным горем в глобальный, вселенский контекст, в цикличность жизни; вводит практику коллективной поддержки; структурирует и собирает личность; в целом, обладает потенциалом для формирования нейтрально-принимającego отношения к смерти. Кроме того, фламенко активизирует проживание ценностей трансформационных архетипов (Мага, Бунтаря, Героя), предлагая людям, занимающимся этим искусством, силу для изменений в своей жизни и преодоления кризисов; выполняет компенсаторную функцию, погружая танцовщиков в проживание архетипа Правителя и культивируя в них чувство собственного достоинства, стабильность и упорядоченность. Проживание архетипов изменений и танатического комплекса во фламенко позволяет высвобождать через тело неудобные, табуированные в обществе эмоции, в том числе агрессию, гнев, протест и страх смерти.

Отраженный в ЭСД огромный выразительный и коммуникативный потенциал фламенко делает это искусство перспективным направлением танцевально-двигательной терапии. Повышение самооценки и уверенности в себе, формирование самопринятия и доверия к своему телу в процессе обучения танцам происходит не только благодаря положительным эмоциям, связанным с успешным освоением новой сложной деятельности, но и благодаря уникальному содержанию эмоционально-смысловой доминанты фламенко. Все это имеет важное значение для признания психотерапевтического потенциала искусства фламенко.

Plastic aspects of human behavior in psychology are studied poorly and there are the objects of research mainly within the framework of body therapy, one of the important tools of which is free (spontaneous) dance. In comparison with it, the role of structured dance in harmonizing mental states is underestimated. The article examines one of the types of structured dance — flamenco, whose wide musical-rhythmic and motor diversity gives it great expressive potential, which can be transformed into the direction of dance-movement therapy.

**Keywords:** dance movement therapy, art therapy, psychological potential, emotional and semantic dominant of dance, self-attitude, self-esteem, archetypes, thanatopsychology, attitude towards death, grief psychotherapy, structured dance, spontaneous dance, flamenco.

## Список литературы

1. Адаптация методик исследования отношения к смерти у людей в остром постсуициде и в относительном психологическом благополучии / К. А. Чистопольская, С. Н. Ениколопов, А. В. Бадалян, С. А. Саркисов // Социальная и клиническая психиатрия. — 2012. — № 2. — С. 35–42.

Adaptatsiya metodik issledovaniya otnosheniya k smerti u lyudei v ostrom postsuitside i v otnositel'nom psikhologicheskom blagopoluchii / К. А. Chistopol'skaya,

S. N. Enikolopov, A. V. Badalyan, S. A. Sarkisov // *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya*. — 2012. — № 2. — С. 35–42.

2. Айламазьян А. М. Свободный танец как культурно-историческая практика импровизации / А. М. Айламазьян // *Национальный психологический журнал*. — 2021. — № 1 (41). — С. 175–192. — DOI: 10.11621/npj.2021.0114

*Ailamaz'yan A. M. Svobodnyi tanets kak kul'turno-istoricheskaya praktika improvizatsii* / A. M. Ailamaz'yan // *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*. — 2021. — № 1 (41). — С. 175–192. — DOI: 10.11621/npj.2021.0114

3. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. — Москва : Прогресс-академия, 1992. — 526 с.

*Ar'es F. Chelovek pered litsom smerti* / F. Ar'es. — Moskva : Progress-akademiya, 1992. — 526 s.

4. Ассоциация танцевально-двигательной терапии : сайт [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.atdt.ru> (дата обращения: 10.08.2024).

*Assotsiatsiya tantseval'no-dvigatel'noi terapii* : sait [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://www.atdt.ru> (data obrashcheniya: 10.08.2024).

5. Баканова А. А. Психотерапия горя: история становления и текущая практика в зарубежных исследованиях / А. А. Баканова // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2017. — Т. 25, № 4. — С. 23–41. — DOI: 10.17759/cpp.2017250403

*Bakanova A. A. Psikhoterapiya gorya: istoriya stanovleniya i tekushchaya praktika v zarubezhnykh issledovaniyakh* / A. A. Bakanova // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. — 2017. — T. 25, № 4. — S. 23–41. — DOI: 10.17759/cpp.2017250403

6. Баскаков В. Ю. Танатотерапия. Теоретические основы и практическое применение / В. Ю. Баскаков. — [Б. м.] : Ин-т общегум. исследований, 2007. — 526 с.

*Baskakov V. Yu. Tanatoterapiya. Teoreticheskie osnovy i prakticheskoe primeneniye* / V. Yu. Baskakov. — [B. m.] : In-t obshchegum. issledovaniy, 2007. — 526 s.

7. Белянин В. П. Введение в психиатрическое литературоведение / В. П. Белянин. — Мюнхен : Верлаг Отто Сагнер, 1996. — 281 с.

*Belyanin V. P. Vvedenie v psikhiatricheskoe literaturovedeniye* / V. P. Belyanin. — Myunkhen : Verlag Otto Sagner, 1996. — 281 s.

8. Бирюкова И. В. Танцевально-двигательная терапия при шизофрении: технология работы в открытых группах в условиях сообщества : учеб.-метод. пособие / И. В. Бирюкова, М. В. Киселева, Т. А. Солохина. — Москва : МАКС Пресс, 2016. — 44 с.

*Biryukova I. V. Tantseval'no-dvigatel'naya terapiya pri shizofrenii: tekhnologiya raboty v otkrytykh gruppakh v usloviyakh soobshchestva* : ucheb.-metod. posobie / I. V. Biryukova, M. V. Kiseleva, T. A. Solokhina. — Moskva : MAKSS Press, 2016. — 44 s.

9. Бирюкова И. В. Танцевально-двигательная терапия: тело как зеркало души [Электронный ресурс] / И. В. Бирюкова // *Журнал Практической Психологии и Психоанализа* : [сайт]. — Москва, 2001. — № 1-2. — URL: <https://psyjournal.ru/articles/tancevalno-dvigatel'naya-terapiya-telo-kak-zerkalo-dushi?ID=2747> (дата обращения: 07.01.2025).

*Biryukova I. V. Tantseval'no-dvigatel'naya terapiya: telo kak zerkalo dushi* [Elektronnyi resurs] / I. V. Biryukova // *Zhurnal Prakticheskoi Psikhologii i Psikhoanaliza* : [sait]. — Moskva, 2001. — № 1-2. — URL: <https://psyjournal.ru/articles/tancevalno-dvigatel'naya-terapiya-telo-kak-zerkalo-dushi?ID=2747> (data obrashcheniya: 07.01.2025).

10. Буренкова Е. В. Танцевально-двигательная психотерапия: некоторые размышления о методологии исследования [Электронный ресурс] / Е. В. Буренкова // *Ин-т Практической Психологии и Психоанализа* : [сайт]. — URL: <https://psychol.ru/content/burenkova-ev-tancevalno-dvigatel'naya-psihoterapiya-nekotorye-razmyshleniya-o-metodologii#:~> (дата обращения: 10.08.2024).

*Burenkova E. V.* Tantseval'no-dvigatel'naya psikhoterapiya: nekotorye razmyshleniya o metodologii issledovaniya [Elektronnyi resurs] / E. V. Burenkova // In-t Prakticheskoi Psikhologii i Psikhoanaliza : [sait]. — URL: <https://psychol.ru/content/burenkova-ev-tancevalno-dvigatel'naya-psihoterapiya-nekotorye-razmyshleniya-o-metodologii#:> (data obrashcheniya: 10.08.2024).

11. *Бурина Е. А.* Основные подходы к изучению утраты / Е. А. Бурина // Интерактивная наука. Психология. — 2016. — № 6. — С. 54–56. — DOI: 10.21661/r-112631

*Burina E. A.* Osnovnye podkhody k izucheniyu utraty / E. A. Burina // Interaktivnaya nauka. Psikhologiya. — 2016. — № 6. — С. 54–56. — DOI: 10.21661/r-112631

12. *Каневская Н. В.* Структурированный танец как средство гармонизации психических состояний и отношений у подростков : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Н. В. Каневская ; Санкт-Петербургский гос. ун-т. — Санкт-Петербург, 2004. — 197 с.

*Kanevskaya N. V.* Strukturirovanniy tanets kak sredstvo garmonizatsii psikhicheskikh sostoyanii i otnoshenii u podrostkov : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13 / N. V. Kanevskaya ; Sankt-Peterburgskii gos. un-t. — Sankt-Peterburg, 2004. — 197 с.

13. *Козлов В. В.* Интегративная танцевально-двигательная терапия / В. В. Козлов, А. Е. Гиршон, Н. И. Веремеенко. — Санкт-Петербург : Скифия, 2022. — 449 с.

*Kozlov V. V.* Integrativnaya tantseval'no-dvigatel'naya terapiya / V. V. Kozlov, A. E. Girshon, N. I. Veremeenko. — Sankt-Peterburg : Skifiya, 2022. — 449 с.

14. *Кучеренко А. Л.* Некоторые аспекты танцевальной импровизации как основы креативности личности на примере испанского танца фламенко / А. Л. Кучеренко // Человек и культура. — 2019. — № 1. — С. 32–40.

*Kucherenko A. L.* Nekotorye aspekty tantseval'noi improvizatsii kak osnovy kreativnosti lichnosti na primere ispanskogo tantsa flamenko / A. L. Kucherenko // Chelovek i kul'tura. — 2019. — № 1. — С. 32–40.

15. *Кюблер-Росс Э.* О смерти и умирании / Э. Кюблер-Росс. — Москва : Корвет, 2016. — 294 с.

*Kyubler-Ross E.* O smerti i umiranii / E. Kyubler-Ross. — Moskva : Korvet, 2016. — 294 s.

16. *Марк М.* Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / М. Марк, К. С. Пирс. — Санкт-Петербург : Питер, 2005. — 336 с.

*Mark M.* Geroi i buntar'. Sozdanie brenda s pomoshch'yu arkhетipov / M. Mark, K. S. Pirs. — Sankt-Peterburg : Piter, 2005. — 336 с.

17. *Маркелова Т. В.* Отношение к смерти как концепт эмоционально-смысловой доминанты танцев фламенко / Т. В. Маркелова, Ж. А. Шуткина, И. В. Никитина // Клиническая психология в здравоохранении, образовании и социальной сфере. — Нижний Новгород : изд-во ННГУ, 2024. — Т. 2. — С. 252–262.

*Markelova T. V.* Otnoshenie k smerti kak kontsept emotsional'no-smyslovoi dominanty tantsev flamenko / T. V. Markelova, Zh. A. Shutkina, I. V. Nikitina // Klinicheskaya psikhologiya v zdravookhranении, obrazovanii i sotsial'noi sfere. — Nizhnii Novgorod : izd-vo NNGU, 2024. — Т. 2. — С. 252–262.

18. Танцевальные практики: семиотика, психология, культура / А. М. Айламазьян, Н. А. Каминская, А. В. Карих [и др.] ; под общ. ред. А. М. Айламазьян. — Москва : Смысл, 2012. — 287 с.

Tantseval'nye praktiki: semiotika, psikhologiya, kul'tura / A. M. Ailamaz'yan, N. A. Kaminskaya, A. V. Karikh [i dr.] ; pod obshch. red. A. M. Ailamaz'yan. — Moskva : Smysl, 2012. — 287 с.

19. *Ткачук М. А.* К проблеме определения понятия «танец» / М. А. Ткачук // Культурные и идеологические факторы регионализации. Ойкумена. — 2011. — № 2. — С. 94–103.

*Tkachuk M. A.* K probleme opredeleniya ponyatiya «tanets» / M. A. Tkachuk // Kul'turnye i ideologicheskie faktory regionalizatsii. Oikumena. — 2011. — № 2. — С. 94–103.

20. *Ухтомский А. А.* Доминанта / А. А. Ухтомский. — Москва — Ленинград : [б. и.], 1966.  
*Ukhtomskii A. A.* Dominanta / A. A. Ukhtomskii. — Moskva — Leningrad : [b. i.], 1966.
21. Этический кодекс танцевально-двигательных терапевтов Ассоциации танцевально-двигательной терапии [Электронный ресурс] // Отделение танцевально-двигательной терапии : [сайт]. — URL: <https://tdt-edu.ru/eticheskij-kodeks-tancevalno-dvigatelnyx-terapevtov-associacii-tancevalno-dvigatelnoj-terapii/> (дата обращения: 19.12.2025).
- Eticheskii kodeks tantseval'no-dvigatel'nykh terapevtov Assotsiatsii tantseval'no-dvigatel'noi terapii [Elektronnyi resurs] // Otdelenie tantseval'no-dvigatel'noi terapii : [sait]. — URL: <https://tdt-edu.ru/eticheskij-kodeks-tancevalno-dvigatelnyx-terapevtov-associacii-tancevalno-dvigatelnoj-terapii/> (data obrashcheniya: 19.12.2025).
22. *Ялом И. Д.* Вглядываясь в Солнце: жизнь без страха смерти / И. Д. Ялом. — Москва : Эксмо, 2009. — 352 с.
- Yalom I. D.* Vglyadyvayas' v Solntse: zhizn' bez strakha smerti / I. D. Yalom. — Moskva : Eksmo, 2009. — 352 s.
23. *Cuevas E. N.* Estrategias didácticas para el uso del flamenco como vehículo de participación social en personas con trastorno mental / E. N. Cuevas, C. S. G. Torre, C. N. Hernández // Las fronteras entre los géneros. Flamenco y otras músicas de tradición oral. — Sevilla : Universidad de Sevilla, 2012. — P. 169–178.
24. Del hospital al tablao / C. E. Navarrón, C. N. Hernández, E. M. R. López, J. C. A. López ; en K. Grötsch y B. De las Heras (Coords) // Los caminos terapéuticos del Flamenco. — Sevilla : Museo del Baile Flamenco, 2010. — P. 19–28.
25. El uso del flamenco con equipo reflexivo en una escuela de madres / M. Melanotte, J. C. R. Segura, R. M. Cervantes, M. G. Fernández // Apuntes de Psicología. — 2020. — Vol. 38, № 2. — P. 73–79.
26. Embodied Self in Trauma and Self-Harm: A Pilot Study of Effects of Flamenco Therapy on Traumatized Inpatients / S. C. Koch, G. Wirtz, Ch. Harter [etc.] // Journal of Loss and Trauma. — 2019. — № 24 (5-6). — P. 1–26.
27. *Goulet I.* Learning to Become Dancing Musicians: Flamenco Dancers Going Global / I. Goulet // A Thesis in the Department of Sociology and Anthropology, Concordia University. — Montreal, Canada : [s. n.], 2007. — 126 p.
28. *Molina R.* Flamenco de ida y vuelta / R. Molina, M. Espin. — Sevilla : Guadalquivir D. L., 1992. — 183 p.
29. *Ruiz J. M. B.* Beneficios del flamenco en el tratamiento de drogodependencias / J. M. B. Ruiz // Investigartes. Journal of art, research and philosophy. — 2023. — Vol. 9. — P. 127–133.
30. The New Encyclopedia Britannica. 32 vol. Vol. 22. — Knowledge in Depth 15-th edition USA : Encyclopedia Britannica Inc., 1995.
31. *Vergillos J.* Nueva Historia del Flamenco / J. Vergillos. — Córdoba : Almuzara, 2021. — 313 p.

Для цитирования:

*Маркелова Т. В.* Психотерапевтический потенциал танцев фламенко / Т. В. Маркелова, И. В. Никитина // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 153–165. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_153. — EDN: XTJPPA

Статья поступила в редакцию 23.01.2024.  
Одобрена после рецензирования 23.01.2025.  
Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 23.01.2024.  
Approved after reviewing 23.01.2025.  
Accepted for publication 16.02.2025.

***Т. В. Маркелова***

доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и социальной психологии ФГАО ВО «ННГУ им. Н. И. Лобачевского». ORCID: 0000-0002-2489-7129

***А. С. Шахина***

аспирант ФГАО ВО «ННГУ им. Н. И. Лобачевского». ORCID: 0009-0004-8912-169X

## **Возрастные особенности эмоциональной сферы слепых и слабовидящих людей**

***T. V. Markelova***

Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General and Social Psychology of the Lobachevsky University. ORCID: 0000-0002-2489-7129

***A. S. Shakhina***

Postgraduate Student of the Lobachevsky University. ORCID: 0009-0004-8912-169X

## **Age-related Features of the Emotional Sphere of Blind and Visually Impaired People**

Эмоциональные состояния и личностные характеристики у лиц с ограниченными возможностями зрения подвержены искажениям под воздействием аномального фактора, обусловленного дефицитом зрительных функций. Анализ специфики эмоциональных состояний у слепых и слабовидящих затруднен ввиду недостатка эмпирических данных, которые зачастую основаны на небольших выборках или неоднородных группах. Одной из приоритетных задач для исследователей XXI века становится углубленное изучение эмоциональной сферы лиц с ограниченными возможностями зрения и разработка новых методов и подходов для более точной ее оценки с учетом возрастных особенностей слепых и слабовидящих.

**Ключевые слова:** эмоциональная сфера, эмоции, слепые, слабовидящие, нарушение зрения, тифлопсихология, компенсация, возрастные особенности, аномальное развитие, социальная адаптация.

### **Введение**

В начале XX века исследовалась взаимосвязь между слепотой и изменениями в эмоциональной сфере. Исследователи отмечают, что дефект зрительного анализатора приводит к преобладанию астенических состояний, повышенной раздражительности, аффективности, недостаточной содержательности духовной жизни (К. Бюрклен, А. И. Скребицкий, Г. П. Недлер, В. И. Руднев и др.) [14]. Ученые выявили, что изучение психики незрячих и слабовидящих людей осложняется влиянием ано-



мального фактора, который может исказить и маскировать проявления основных закономерностей психических процессов и свойств личности (Л. С. Выготский, М. И. Земцова, Л. И. Солнцева, А. Г. Литвак, С. Izard и др.) [13]. Кроме того, люди с ОВЗ по зрению характеризуются разнообразием характеров заболеваний и степеней нарушения зрительных функций. Поэтому в настоящее время одной из важных задач является изучение особенностей эмоциональной сферы с учетом степени нарушения зрения, возраста, времени утраты зрения и пола.

### **Изложение основного материала статьи**

Эмоциональные проявления у лиц с ОВЗ по зрению зависят от состояния сенсорной сферы и коррелируют с материальными и духовными потребностями, развитие которых связано с накоплением сенсорного опыта. У нормально видящих людей наблюдаются положительные и отрицательные эмоции в ответ на визуальные стимулы, у людей с депривацией зрения эти реакции отсутствуют. Апперцептивные возможности и восприятие эмоций в значительной степени зависят от визуальной информации. Несмотря на то что существует достаточно информации о развитии и особенностях познавательной деятельности в младшем школьном и подростковом возрасте, недостаточно исследований в области волевых процессов и эмоциональной сферы новорожденных и взрослой возрастной категории лиц с нарушением зрения [21].

Исследование Т. П. Кудриной (2015) показывает, что слепые недоношенные младенцы отстают в развитии на 1–2 месяца в первом полугодии жизни, а во втором полугодии — на 3–6 месяцев от недоношенных нормотипичных новорожденных. Это может оказывать влияние на поведенческие особенности слепых недоношенных младенцев, что затрудняет матерям распознавание и понимание их эмоциональных сигналов. Можно констатировать у слепых недоношенных младенцев низкий уровень сформированности непосредственно-эмоционального общения. Дефицит обратной связи и ограниченные возможности контроля режима младенца затрудняют взаимодействие в ситуациях ухода и общения матери, что усугубляет психическое и эмоциональное развитие слепых младенцев [10].

Дети, имеющие врожденные нарушения зрения, проявляют асинхронное психическое развитие и отставание в темпе развития. Эти аномалии являются результатом задержки формирования сенсомоторных, речевых и эмоционально-коммуникативных навыков. Проведенное Л. Г. Пластуновой (2006) исследование показывает, что психическое, в том числе и эмоциональное, недоразвитие детей в первый год жизни со зрительными патологиями обусловлено не только генетическими факто-

рами, но и соматоневрологическим состоянием, морфофункциональной незрелостью, зависящей от гестационного возраста и массы тела ребенка. Автором предложена модификация методических подходов к диагностике особенностей психического развития слепых новорождённых для более детального исследования данного вопроса и разработаны специальные исследовательские анкеты для родителей с целью более глубокого анализа психического развития слепорожденных младенцев [18].

Результаты сравнительного исследования, проведенного Р. Ж. Мухамедрахимовым (1998), говорят о двойственной природе детерминации эмоционального развития у нормально развивающихся детей и детей с нарушением зрения и необходимости углубленного изучения эмоционального развития детей и принятия во внимание не только генетической предрасположенности, но и социокультурных влияний на их эмоциональное состояние и онтогенез. Между шестью неделями и тремя месяцами развития младенцев происходит формирование социальной улыбки, которая возникает в ответ на внешние стимулы. Согласно наблюдениям автора, у слепых младенцев наблюдается аналогичная улыбка, сначала вызванная голосом матери, а затем лицом. Это указывает на универсальность развития социальной коммуникации у всех младенцев, включая слепых [16].

Исследование М. Ophir-Cohen и др. (2005) рассматривает развитие детей с нарушениями зрения в возрасте 6–9 месяцев. Установлено, что визуальный дефицит значительно влияет на зрительно-моторную координацию, языковое и социальное развитие. Дети с нарушениями зрения часто испытывают эмоциональные и поведенческие трудности, особенно при отсутствии специализированной помощи. У 20 % детей со зрительными нарушениями выявлены значительные эмоциональные отклонения, что связано с недостаточным развитием коммуникативных навыков [26].

Работа Е. Б. Айвазян (2023) представляет новое направление в тифлопсихологии — исследование закономерностей психического, и в том числе эмоционального, развития слепого ребенка с использованием культурно-исторической теории развития психики. Факторами, влияющими на отставание развития слепого ребенка, являются как трудности в освоении технических аспектов игры с предметами, так и проблемы в развитии коммуникации со взрослыми, в процессе которой ребенок усваивает смыслы и способы обращения с культурными предметами. Предложен новый инструмент для оценки психического развития слепого ребенка — «индивидуальная формула развития», который позволяет сопоставить развитие конкретного ребенка с логикой психического онтогенеза, а не с нормативами развития типичного ребенка [1].

Дети с косоглазием и амблиопией ограничены в получении сенсорной информации, что приводит к эмоциональной дезорганизации. Они проявляют низкий уровень невербального восприятия и понимания эмоций, а также имеют трудности в дифференциации эмоций, таких как страх, гнев, зависть и отвращение. У значительной части этих детей наблюдается низкая степень эмоциональной регуляции и высокая импульсивность в выполнении задач. Подход к диагностике эмоциональной сферы слабовидящих детей, предложенный Ю. В. Федоренко (2010), основывается на использовании альтернативных органов чувств и компенсаторных механизмов, сопоставимых с детьми без зрительных нарушений. Большинство детей с дефектом зрительных функций правильно ассоциировало запахи с выражениями лиц на фотографии. Это свидетельствует о том, что при включении сохранных анализаторов (в данном случае обоняния) использование лицевой экспрессии повышается [22].

Результаты исследования В. П. Зубковой (2003) показывают, что у дошкольников с нарушением зрения имеются существенные отличия в социально-эмоциональном развитии по сравнению с нормально видящими сверстниками. Дети с дефектом зрительного анализатора проявляют недостаточное понимание эмоций и их выражения, ограничиваясь общими признаками, и редко используют пантомимику для передачи эмоций. Кроме того, социальные эмоции у детей с нарушением зрения не полностью сформированы, что проявляется в амимичности лица и отсутствии выразительных движений. В результате дети с визуальной депривацией, не владея экспрессивными средствами проявления эмоций, испытывают затруднения в выражении и понимании эмоциональных состояний, а также в оценке эмоций партнеров [7].

В исследовании, проведенном группой китайских ученых (2021), изучалась роль зрительного опыта и возраста у учащихся с нарушениями зрения в распознавании эмоциональных интонаций. Изучена способность участников распознавать интонации четырех основных эмоций (печаль, гнев, радость и нейтральность). Уровень точности и скорость распознавания эмоциональной тональности у учащихся с врожденной слепотой ниже, чем у слабовидящих и нормотипичных учащихся. Также было выявлено, что возраст оказывает влияние на точность распознавания эмоциональной интонации у нормально видящих учащихся, но не оказывает влияния на учащихся с депривацией зрения [29].

Для изучения эмоциональной сферы слепых и слабовидящих детей современные исследователи обращаются к использованию литературного метода. Ранее этот метод применялся в основном в контексте психокоррекции. Согласно исследованию Т. И. Гаврилко (2003), у слабовидящих младших школьников наблюдается задержка в формировании

понятийной структуры знаний об эмоциональных состояниях. У таких детей формирование четкой и упорядоченной структуры знаний об эмоциональных состояниях происходит медленнее и представлено в псевдопонятиях. Слабовидящие дети показывают более позднее овладение словами, обозначающими эмоциональные состояния, в объяснениях других людей. Интонационные признаки эмоции являются более доступными для слабовидящих детей, однако недостаток зрительной информации об эмоциональных состояниях не может быть компенсирован улучшением ориентации в интонационных проявлениях эмоций. Дефицит информации об эмоциональных состояниях, а также особенности осознания и вербализации этих состояний приводят к формированию упрощенной структуры знаний об эмоциональных состояниях у слабовидящих детей, что затрудняет и искажает понимание эмоциональных состояний других людей [3].

Согласно эмпирическим данным исследования О. С. Дыренковой и Н. Б. Шевченко (2008), дефект зрительной функции не оказывает существенного воздействия на эмоциональное поведение детей дошкольного и младшего школьного возраста при интерпретации литературных произведений. Наблюдаются отличия в когнитивных способностях детей с дефектом зрения в распознавании эмоций по мимике. Дети младшего школьного возраста с депривацией зрения успешно распознали печаль, гнев и страх из шести «базовых эмоций», в то время как дети дошкольного возраста с дефектами зрения более точно отличали удивление и презрение. Эмоция радости равноценно распознана обеими группами детей. Радость и гнев оказались наиболее определяемыми эмоциональными состояниями среди детей вне зависимости от состояния зрительного анализатора и возраста [5].

В ходе исследований, проведенных З. Г. Ермоловичем, Н. А. Крыловой, Н. С. Костючек, Н. Б. Лурье, Л. И. Моргайлик, Т. П. Свиридчук и В. А. Феоктистовой, выявлены отклонения в развитии произносительной, фонематической и семантической сторон речи детей, поступающих в школы для слепых и слабовидящих в разных регионах страны. Выявлены особенности использования лексики эмоций у младших школьников с ограниченным зрением: дети с депривацией зрения чаще, чем нормально видящие, испытывают гнев, страх, печаль и отвращение. Словарь эмоций незрячих детей оказался неполноценным как в качественном, так и в количественном плане, с преобладанием номинативной и предикативной лексики. Также отмечается низкий уровень системности лексики эмоций, с преобладанием синтагматических вербальных реакций [6].

В настоящее время в научных исследованиях в области тифлопсихологии активно рассматриваются особенности подросткового возраста.

В ходе исследования И. Н. Никулиной (2006) установлено, что аномальный фактор оказывает неблагоприятное влияние как на общую самооценку, так и на развитие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки. Влияние возрастного фактора на эмоциональный компонент самооценки имеет неоднозначный характер: в младшем школьном возрасте эмоциональный компонент имеет преимущественно положительную ориентацию, в подростковом возрасте — отрицательную, в юношеском — индифферентную. Когнитивный и эмоциональный компоненты самооценки обнаруживают статистически значимую взаимосвязь с социальным статусом учащихся со зрительными нарушениями в школьной среде, а эмоциональный компонент также коррелирует с уровнем их тревожности [17].

В рамках исследования О. И. Липковой (2001) проанализированы сочинения, созданные незрячими подростками после прослушивания музыкальных произведений. В их работах существенно чаще, чем в творчестве нормотипичных сверстников, звучат темы, связанные с тоской, одиночеством и отчаянием; также выявлены темы, которые отсутствуют в творчестве нормально видящих сверстников, такие как страх, тревога и ужас перед неизвестным. Личностное развитие подростков со зрительной депривацией характеризуется становлением эпилептоидного типа характера и соответствующей эмоциональной сферы, что затрудняет их интеграцию в общество нормально видящих. Применение проективных методик, таких как музыкальные и литературно-художественные, позволяет раскрыть специфику переживаний детей ОВЗ по зрению, особенности характера и типы эмоциональности [12].

Согласно исследованию Е. А. Морозовой (2002), у слепых подростков кризис протекает более глубоко, но кратковременно, соответствуя возрасту 15 лет, по сравнению со слабовидящими сверстниками, у которых кризис имеет более длительный, но менее интенсивный характер в возрасте 14–15 лет. У слепых испытуемых стадия конвергенции предшествует периоду роста психологических показателей в возрасте 12–13 лет, в отличие от слабовидящих подростков, у которых стадия гиперактивности наблюдается в возрасте 11–12 лет. Обнаружены особенности формирования психологической защиты у незрячих подростков, включающие повышенные требования к другим, раздражительность, протестные реакции и повышенную зависимость от сверстников. Коммуникативные возможности снижаются, появляются различные психоэмоциональные расстройства, способствующие стойким вариантам психологической дезадаптации, наблюдается доминирование и стремление к автономии, наличие депрессивных и фрустрационных состояний. Ведущую роль в их поведении играют факторы, способству-

ющие конформному и зависимому поведению, которые указывают на ригидность личностной структуры. Для слепых и слабовидящих подростков характерно ограничение эмоциональных и психологических контактов, недостаточно развитая способность регулировать свои эмоции и коммуникативные навыки, что создает условия для развития аффективно-коммуникативной дезадаптации [15].

Однако в исследовании Т. Нунге, & Н. Аро (2000) с помощью авторского опросника оценивались социальная поддержка и самооценка подростков с нарушениями зрения (слепых или слабовидящих). Исследование показало, что самооценка зрячих и слабовидящих подростков не различалась и что отношения с друзьями значительно способствовали повышению самооценки подростков с нарушениями зрения [27].

Исследование феномена тревожности у подростков с нарушением зрения, проведенное А. Н. Шимгаевой (2007), выявило, что особенности тревожности, вызванные подростковым кризисом развития, присущи подросткам как с нормальным зрением, так и с нарушением зрения. В возрасте 15–16 лет у слабовидящих подростков обоего пола наблюдается повышение уровня тревожности. У мальчиков с высоким уровнем тревожности встречаются акцентуации по эмотивному типу, в то время как у девочек с высоким уровнем тревожности характерны акцентуации по экзальтированному типу и использование механизма компенсации. Среди слабовидящих подростков чрезмерное спокойствие формируется за счет защитного механизма отрицания на фоне гипертимных черт характера, взаимосвязь также наблюдается с акцентуированными чертами личности, связанными со слабостью, истощаемостью, повышенной чувствительностью нервной системы, педантичностью и тревожностью [23].

Л. В. Augestad (2017) акцентирует внимание на том, что отсутствие лонгитюдных исследований и эмпирические данные, полученные на немногочисленных выборках испытуемых, ограничивают возможность делать выводы о причинно-следственных связях зрительной депривации и эмоциональной сферы. Часть исследований показывает, что возраст и степень потери зрения влияют на самооценку детей и подростков со зрительной депривацией. Социальная поддержка, дружба, независимость в передвижении, а также стиль воспитания и обучения также играют важную роль в формировании самооценки у детей с дефектом зрения [24].

С целью исследования отношения студентов к экзаменам и особенностей их подготовки и сдачи, О. Б. Даутова (2000) провела сравнительный анализ эмоциональных состояний студентов с дефектом зрения и нормотипичных. Эмоциональные состояния, переживаемые во время экзаменационного периода, у людей с нарушением зрения и без нарушения идентичные: в обеих группах студентов была выявлена тревога, вторым

по значимости эмоциональным состоянием является азарт, присутствует чувство беспокойства во время экзамена, если студенты ощущают безразличие со стороны преподавателя [4].

Исследование В. П. Гудониса (1995) подтверждает, что общество своим дисфункциональным отношением к офтальмологической неполноценности вносит субъективную негативную конструкцию в формирование субъективной рефлексивности ребенка с нарушением зрительной функции, в результате чего ребенок стремится к социальной изоляции [20].

Исследование, проведенное Т. Н. Кондюховой (2004), показывает, что уровень невротичности у индивидуумов со зрительными нарушениями варьируется в зависимости от степени нарушения. У мужчин и женщин инвалидов первой группы по сравнению с инвалидами третьей группы наблюдается снижение уровня субъективного контроля, общего контроля над своим поведением, повышение фрустрированности, неадекватность самооценки, а также применение неконструктивных механизмов психологических защит. У женщин же отмечается снижение самооценки по указанным показателям при увеличении степени зрительной патологии [8].

В исследовании И. П. Волковой и В. З. Кантора (2018) было выявлено, что преобладающие психические состояния, наблюдаемые у инвалидов по зрению, коррелируют с их биосоциальными характеристиками, такими как пол, возраст, трудовая занятость, положение в социуме, а также аномалиями, включающими степень нарушения зрения и длительность времени с момента его потери. Женщины — инвалиды по зрению проявляют более выраженные состояния спокойствия и удовлетворенности, в то время как мужчины — инвалиды по зрению чаще сталкиваются с эмоциональным дискомфортом, связанным с определением своих жизненных перспектив. Доминирование астенических и меланхолических состояний в виде бессилия, разочарования, скуки и страха присуще более старшей возрастной категории инвалидов по зрению. Главными факторами, способствующими эмоциональному дискомфорту в данной возрастной группе инвалидов, являются проблемы в общении с коллегами по работе, родителями и детьми, а также трудности в социально-бытовой адаптации и осуществлении покупок и прочих бытовых задач. Молодые инвалиды по зрению характеризуются более высоким уровнем психической активности и испытывают больший эмоциональный дискомфорт, однако чаще сталкиваются с внутриличностными конфликтами в связи с имеющимися дефектами зрения [2].

Взрослое население с нарушением зрения испытывает одиночество иначе, чем население без зрительных патологий. Брунес и др. (2019) про-



вели крупномасштабное исследование (736 испытуемых с нарушениями зрения и слепых) в Норвегии и обнаружили, что их одиночество было более сильным и глубоким, чем у населения в целом. Они отметили, что, поскольку люди с нарушениями зрения подвержены риску инвалидности, имеют слабое здоровье, низкий доход и испытывают трудности в межличностных отношениях, всё это может вызывать или усиливать чувство одиночества [25].

В ходе исследования, проведенного Криводоновой (2012), были выявлены различия в способе выражения эмоций через жесты и движения между зрячими и людьми со зрительными дефектами. Слепые и слабовидящие люди проявляют реакцию на изменение голоса собеседника и проявление в нем эмоциональных составляющих в меньшей степени по сравнению с нормально видящими. Обе группы достаточно высоко воспринимают отношение других людей к ним, но люди без дефекта зрения с большей чувствительностью ощущают положительное или отрицательное отношение со стороны собеседника в процессе общения, в то время как у людей с ОВЗ по зрению такая чувствительность менее выражена. Большинство слепых и слабовидящих характеризуются низкой самооценкой и повышенным уровнем критичности в отношении себя и своей внешности и испытывают неприятные эмоции при появлении в незнакомом обществе [9].

В ходе исследования, проведенного В. П. Кузьминым (2004), установлено, что у слепых наблюдается высокий уровень тревожности, который равномерно распределяется между выборкой мужчин и женщин. Жизнедеятельность людей с дефектом зрения характеризуется состоянием стресса, напряженностью, беспокойством, нервозностью и ощущением безысходности, что препятствует формированию нормального адаптивного поведения в трудных жизненных ситуациях. Эти результаты согласуются с моделью восьми стадий развития самосознания и психики человека, ставшего инвалидом, предложенной Э. Шухардом. На основании опроса, проведенного в 2001 году, было установлено, что, независимо от возраста, уровня образования, группы инвалидности, места проживания и занятий, слепые обладают объективной самооценкой своих возможностей и ясными целями в жизни, а также понимают реальные пути их реализации. Эта тенденция наблюдается преимущественно у лиц в возрасте от 20 до 29 и от 40 до 49 лет. С возрастом у незрячих индивидов увеличивается вероятность развития депрессивного состояния и ощущения беспомощности. Это способствует интроспекции и самоизоляции, особенно в случае лиц в возрасте от 50 до 59 лет и старше 60 лет. В зависимости от степени инвалидности, незрячие индивиды испытывают различные уровни стресса, боли и беспомощности [11].

В исследовании С. R. Vaggon и др. (1992) выявлены факторы, влияющие на чувство одиночества у женщин с нарушением зрения в возрасте 75 лет и старше: оптимизм и удовлетворённость социальной поддержкой предсказывают степень одиночества в выборке. Женщины, которые были менее оптимистичны и менее удовлетворены своей системой социальной поддержки, испытывали более высокий уровень одиночества. Продолжительность нарушения зрения была напрямую связана с продолжительностью одиночества [28].

Согласно эмпирическому исследованию А. Г. Литвака (1996), лица с нарушением зрения склонны к проявлению невротической депрессии, при этом сами слепые характеризуют свое эмоциональное базовое состояние как апатию. Депрессивные симптомы у слепых с инвалидной установкой могут проявляться через парадоксальное принятие слепоты и отказ от попыток реорганизации собственного психического состояния — принятие инвалидности как специальной формы жизнедеятельности, лишенной возможности реализации как прежних, так и новых жизненных целей. Крайней выраженной формой депрессии с установкой на инвалидность является «капитуляция», при которой люди с депривацией зрения отвергают любые внутренние и внешние возможности для активной социальной жизни, отказываясь от помощи и обучения, рассматривая свою жизнь как завершённую и фактически приближаясь к суицидальным мыслям и их возможной реализации [19].

## **Заключение**

Анализ современных исследований особенностей эмоционального развития слепых и слабовидящих людей в разных возрастных категориях позволяет сделать следующие выводы.

Доминирующие эмоциональные состояния у людей с ограниченными возможностями зрения и их причины определяются аномальными факторами (степень нарушения зрения, время его утраты), биологическими (пол, возраст), социальными факторами (трудовая занятость, социальное положение, материальное благополучие).

У детей с нарушениями зрения наблюдается замедленное формирование эмоциональной и коммуникативной сфер, включая трудности в распознавании и выражении эмоций, особенно в ситуациях, требующих невербальной интерпретации. Это замедление обуславливает трудности в социальном взаимодействии и усвоении базовых эмоциональных и когнитивных навыков. У подростков зрительная депривация приводит к усугублению кризисных состояний, сопровождающихся эмоциональной нестабильностью, тревожностью и склонностью к интроспекции. У взрослых и пожилых людей зрительная депривация связана с высокой

частотой астенических состояний, снижением самооценки, социальной замкнутостью и высоким уровнем депрессивных тенденций, усиливающих с возрастом.

Результаты исследования подтверждают необходимость использования дифференцированных подходов в работе с людьми, имеющими зрительные нарушения. Выявленные особенности эмоционального развития в различных возрастных категориях показывают, что слепым и слабовидящим людям требуется адаптированная поддержка, учитывающая не только их сенсорные особенности, но и возрастные потребности.

Emotional states and personality characteristics of visually impaired persons are subject to distortion under the influence of an abnormal factor caused by a deficiency of visual functions. Analysis of the specifics of emotional states in the blind and visually impaired is difficult due to the lack of empirical data, which are often based on small samples or heterogeneous groups. One of the priority tasks for researchers in the 21st century is an in-depth study of the emotional sphere of visually impaired persons and the development of new methods and approaches for its more accurate assessment, taking into account the age characteristics of the blind and visually impaired.

**Keywords:** emotional sphere, emotions, blind, visually impaired, visual impairment, typhlopsychology, compensation, age characteristics, abnormal development, social adaptation.

## Список литературы

1. Айвазян Е. Б. Культурно-исторический подход к исследованию психического развития слепых детей раннего возраста : дис. ... д-ра наук : Диссовет 33.1.001.01 (D 008.005.01) / Е. Б. Айвазян. — Москва, 2022.

Aivazyan E. B. Kul'turno-istoricheskii podkhod k issledovaniyu psikhicheskogo razvitiya slepykh detei rannego vozrasta : dis. ... d-ra nauk : Dissovet 33.1.001.01 (D 008.005.01) / E. B. Aivazyan. — Moskva, 2022.

2. Волкова И. П. Психоземotionalные состояния людей с нарушениями зрения в структуре их адаптационно-реабилитационного потенциала / И. П. Волкова, В. З. Кантор // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2018. — № 190.

Volkova I. P. Psikhoeemotsional'nye sostoyaniya lyudei s narusheniyami zreniya v strukture ikh adaptatsionno-reabilitatsionnogo potentsiala / I. P. Volkova, V. Z. Kantor // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2018. — № 190.

3. Гаврилко Т. И. Динамика понимания эмоциональных состояний других людей слабовидящими младшими школьниками : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Гаврилко. — Минск, 2003.

Gavrillo T. I. Dinamika ponimaniya emotsional'nykh sostoyanii drugikh lyudei slabovidyashchimi mladshimi shkol'nikami : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / T. I. Gavrillo. — Minsk, 2003.

4. Даутова О. Б. Особенности деятельности незрячего студента в условиях зачетно-экзаменационной сессии / О. Б. Даутова, П. П. Монгуш // Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации студентов и аспирантов с нарушениями зрения в современном вузе : матер. Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и тифлопедагогов ([Санкт-Петербург], ноябрь 1998 г.) / редкол.: В. З. Кантор и др. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 2000. — С. 97–102.

Dautova O. B. Osobennosti deyatel'nosti nezryachego studenta v usloviyakh zachetno-ekzamenatsionnoi sessii / O. B. Dautova, P. P. Mongush // Problemy sotsial'no-

psikhologicheskoi i professional'noi adaptatsii studentov i aspirantov s narusheniyami zreniya v sovremennom vuze : mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov i tiflopedagogov ([Sankt-Peterburg], noyabr' 1998 g.) / redkol.: V. Z. Kantor i dr. — Sankt-Peterburg : Izd-vo RGPU, 2000. — S. 97–102.

5. *Дыренкова О. С.* Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями зрения / О. С. Дыренкова, Н. Б. Шевченко // Психолого-педагогическая и медико-социальная поддержка лиц с проблемами в развитии : матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Бийск, 15–16 мая 2008 г.) / под ред. Н. А. Першиной и др. — Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. — Ч. 2. — С. 86–91.

*Dyrenkova O. S.* Osobennosti emotsional'noi sfery detei doskol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya / O. S. Dyrenkova, N. B. Shevchenko // Psikhologo-pedagogicheskaya i mediko-sotsial'naya podderzhka lits s problemami v razvitii : mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Biisk, 15–16 maya 2008 g.) / pod red. N. A. Pershinoi i dr. — Biisk : BPGU im. V. M. Shukshina, 2008. — Ch. 2. — S. 86–91.

6. *Захарова С. А.* Коррекционно-педагогическая работа по совершенствованию лексики эмоций незрячих младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / С. А. Захарова. — Екатеринбург, 2003.

*Zakharova S. A.* Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po sovershenstvovaniyu leksiki emotsii nezryachikh mladshikh shkol'nikov : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / S. A. Zakharova. — Ekaterinburg, 2003.

7. *Зубкова В. П.* Дидактические приёмы развития эмоций и накопления социального опыта у дошкольников с нарушениями зрения в процессе театрализованной игры / В. П. Зубкова // Коррекционная педагогика. Теория и практика : науч.-метод. журнал. — Москва : Образование плюс, 2003. — № 2 (20). — С. 5–8.

*Zubkova V. P.* Didakticheskie priemy razvitiya emotsii i nakopleniya sotsial'nogo opyta u doskol'nikov s narusheniyami zreniya v protsesse teatralizovannoi igry / V. P. Zubkova // Korrektsionnaya pedagogika. Teoriya i praktika : nauch.-metod. zhurnal. — Moskva : Obrazovanie plus, 2003. — № 2 (20). — S. 5–8.

8. *Кондюхова Т. Н.* Внутренняя картина болезни в психологической структуре личности инвалидов по зрению : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Т. Н. Кондюхова ; С.-Петерб. гос. ун-т. — Санкт-Петербург, 2004.

*Kondyukhova T. N.* Vnutrennyaya kartina bolezni v psikhologicheskoi strukture lichnosti invalidov po zreniyu : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.04 / T. N. Kondyukhova ; S.-Peterb. gos. un-t. — Sankt-Peterburg, 2004.

9. *Криводонова Ю. Е.* К вопросу использования метода наблюдения в исследовании межличностных отношений слепых и слабовидящих людей в процессе их адаптации / Е. Ю. Криводонова. — [Б. м.] : Бийский территориальный центр социальной помощи семье и детям, 2012.

*Krivodonova Yu. E.* K voprosu ispol'zovaniya metoda nablyudeniya v issledovanii mezhlchnostnykh otnoshenii slepykh i slabovidyashchikh lyudei v protsesse ikh adaptatsii / E. Yu. Krivodonova. — [B. m.] : Biiskii territorial'nyi tsentr sotsial'noi pomoshchi sem'e i de-tyam, 2012.

10. *Кудрина Т. П.* Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. П. Кудрина. — Москва, 2015.

*Kudrina T. P.* Preodolenie trudnostei v razvitii obshcheniya materi i slepogo mla-dentsa : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / T. P. Kudrina. — Moskva, 2015.

11. *Кузьмин В. П.* Регулирование жизненных трудностей незрячего населения / В. П. Кузьмин, Н. С. Степашов. — Курск : КГМУ, 2004. — С. 64–66.

*Kuz'min V. P.* Regulirovanie zhiznennykh trudnostei nezryachego naseleniya / V. P. Kuz'min, N. S. Stepashov. — Kursk : KGMU, 2004. — S. 64–66.

12. *Липкова О. И.* Общие и специфические особенности развития личности подростков с нарушением зрения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О. И. Липкова. — Москва, 2001.

*Lipkova O. I.* Obshchie i spetsificheskie osobennosti razvitiya lichnosti podrostkov s narusheniem zreniya : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.13 / O. I. Lipkova. — Moskva, 2001.

13. *Маркелова Т. В.* Дифференциация особенностей эмоциональной сферы слепых и слабовидящих людей в исследованиях советских психологов / Т. В. Маркелова, А. С. Шахина // Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 4 (69). — DOI: 10.51944/20738544\_2024\_4\_344

*Markelova T. V.* Differentsiatsiya osobennostei emotsional'noi sfery slepykh i slabovidyashchikh lyudei v issledovaniyakh sovetskikh psikhologov / T. V. Markelova, A. S. Shakhina // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 4 (69). — DOI: 10.51944/20738544\_2024\_4\_344

14. *Маркелова Т. В.* Становление методологических основ изучения эмоциональной сферы слепых людей в трудах российских учёных в довоенный период / Т. В. Маркелова, А. С. Шахина // Психолог. — 2024. — № 3. — С. 56–69.

*Markelova T. V.* Stanovlenie metodologicheskikh osnov izucheniya emotsional'noi sfery slepykh lyudei v trudakh rossiiskikh uchenykh v dovoennyy period / T. V. Markelova, A. S. Shakhina // Psikholog. — 2024. — № 3. — С. 56–69.

15. *Морозова Е. А.* Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Е. А. Морозова ; Нижегород. гос. пед. ун-т. — Нижний Новгород, 2002.

*Morozova E. A.* Osobennosti razvitiya emotsional'no-lichnostnoi sfery slabovidyashchikh detei v period podrostkovogo krizisa : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.10 / E. A. Morozova ; Nizhegor. gos. ped. un-t. — Nizhnii Novgorod, 2002.

16. *Мухамедрахимов Р. Ж.* Эмоциональное развитие младенцев / Р. Ж. Мухамедрахимов // Психология. — Москва : Проспект, 1998. — С. 202–209.

*Mukhamedrakhimov R. Zh.* Emotsional'noe razvitie mladentsev / R. Zh. Mukhamedrakhimov // Psikhologiya. — Moskva : Prospekt, 1998. — С. 202–209.

17. *Никулина И. Н.* Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / И. Н. Никулина. — Санкт-Петербург, 2006.

*Nikulina I. N.* Razvitie samootsenki shkol'nikov s narusheniyami zreniya : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.10 / I. N. Nikulina. — Sankt-Peterburg, 2006.

18. *Пластунова Л. Г.* Особенности психического развития детей первого года жизни со зрительными нарушениями : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Л. Г. Пластунова. — Санкт-Петербург, 2006.

*Plastunova L. G.* Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detei pervogo goda zhizni so zritel'nymi narusheniyami : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.04 / L. G. Plastunova. — Sankt-Peterburg, 2006.

19. Психотерапевтическая помощь при устранении установок на инвалидность у ослепших / А. Г. Литвак, Ю. Г. Демьянов, В. М. Сорокин, В. И. Беляева // Некоторые вопросы социальной реабилитации инвалидов по зрению: из опыта работы ИРиППС. — Москва : Логос, 1996. — С. 4.

*Psikhoterapevticheskaya pomoshch' pri ustranении ustanovok na invalidnost' u oslepshikh* / A. G. Litvak, Yu. G. Dem'yanov, V. M. Sorokin, V. I. Belyaeva // Nekotorye voprosy sotsial'noi reabilitatsii invalidov po zreniyu: iz opyta raboty IRIPPS. — Moskva : Logos, 1996. — С. 4.

20. *Солнцева Л. И.* Психология воспитания детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина, Г. А. Буткина. — Москва : Налоговый вестник, 2004. — 316 с.

*Solntseva L. I.* Psikhologiya vospitaniya detei s narusheniyami zreniya / L. I. Solntseva, V. Z. Deniskina, G. A. Butkina. — Moskva : Nalogovyy vestnik, 2004. — 316 s.

21. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др. — Москва : Академия, 2003. — 464 с.  
Spetsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii / V. I. Lubovskii, T. V. Rozanova, L. I. Solntseva i dr. — Moskva : Akademiya, 2003. — 464 s.
22. Федоренко Ю. В. Проблема эмоционального развития детей с амблиопией и косоглазием / Ю. В. Федоренко // Наука. Инновации. Технологии. — 2010. — № 71.  
*Fedorenko Yu. V. Problema emotsional'nogo razvitiya detei s ambliopiei i kosogla-ziem / Yu. V. Fedorenko // Nauka. Innovatsii. Tekhnologii. — 2010. — № 71.*
23. Шимгаева А. Н. Феномен тревожности у подростков с нарушением зрения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / А. Н. Шимгаева. — Москва, 2007.  
*Shimgaeva A. N. Fenomen trevozhnosti u podrostkov s narusheniem zreniya : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.10 / A. N. Shimgaeva. — Moskva, 2007.*
24. Augestad L. B. Mental Health among Children and Young Adults with Visual Impairments: A Systematic Review / L. B. Augestad // Journal of Visual Impairment & Blindness. — 2017. — Vol. 111, no. 5. — P. 411–425. — DOI: 10.1177/0145482X1711100503
25. Brunes A. Loneliness among Adults with Visual Impairment: Prevalence, Associated Factors, and Relationship to Life Satisfaction / A. Brunes, M. B. Hansen, T. Heir // Health Qual. Life Outcomes. — 2019. — Vol. 17, no. 1. — DOI: 10.1186/s12955-019-1096-y
26. Emotional Status and Development in Children Who Are Visually Impaired / M. Ophir-Cohen, E. Ashkenazy, A. Cohen, E. Tirosh // JVIB. — 2005. — Vol. 99, no. 8.
27. Huurre T. M. Social Support and Self-Esteem among Adolescents with Visual Impairments / T. M. Huurre, E. J. Komulainen, H. M. Aro // Journal of Visual Impairment & Blindness. — 1999. — Vol. 93, no. 1. — P. 26–37. — DOI: 10.1177/0145482X9909300104
28. Loneliness in Low-Vision Older Women / C. R. Barron, M. J. Foxall, K. V. Dollen [et al.] // Issues in Mental Health Nursing. — 1992. — Vol. 13, no. 4. — P. 387–402. — DOI: 10.3109/01612849209010318
29. The Recognition of Emotional Prosody in Students with Blindness: Effects of Early Visual Experience and Age Development / X. Chen, Z. Liu, M. Lu, X. Yao // British Journal of Developmental Psychology. — 2021. — Vol. 40, no. 3.

Для цитирования:

Маркелова Т. В. Возрастные особенности эмоциональной сферы слепых и слабовидящих людей / Т. В. Маркелова, А. С. Шахина // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 166–179. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_166. — EDN: XKSDOE

Статья поступила в редакцию 16.01.2025.

Одобрена после рецензирования 16.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 16.01.2025.

Approved after reviewing 16.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

---

---

## СЛОВО МОЛОДЫМ

## WORD TO THE YOUNG

Дорогие коллеги, в 2024 году мы открыли новый раздел журнала, посвященный первым научным трудам наших учеников — магистров, аспирантов, соискателей. Раздел оказался необходимым и востребованным среди «подростающего поколения» будущих ученых нашей страны. Принято решение продолжить его и в 2025 году, и в последующие годы.

В этом разделе будут представлены статьи по всем научным специальностям, по которым журнал входит в Перечень ВАК, а именно:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки).

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки).

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки).

Редакционный совет журнала просит вас со вниманием отнестись к этим статьям, поскольку молодые ученые нуждаются в поддержке и внимании старших коллег, в уверенности в их научном будущем. Мы будем рады откликам на эти публикации (в том числе и критическим) и обязательно доведём их до сведения авторов статей. Возможно, молодые ученые найдут единомышленников среди ваших учеников или потенциальных научных оппонентов. В любом случае, отнесёмся к этим статьям со вниманием, поскольку их авторы — это наши последователи в психологической науке.

*Главный редактор*  
*Марина Валерьевна Ермолаева*



**Э. А. Болдырева<sup>1</sup>**

аспирант ЧОУ ВО «ТИУиЭ», преподаватель кафедры  
уголовного процесса ФГКОУ ВО РЮИ МВД России.  
ORCID: 0009-0002-0392-7760

## Изучение восприятия будущего у студентов, сменивших траекторию профессионального пути

**E. A. Boldyreva**

Postgraduate Student of the Taganrog Institute of  
Management and Economics, Lecturer at the Department  
of Criminal Litigation of the Rostov Law Institute of  
the Ministry of Internal Affairs of Russia. ORCID:  
0009-0002-0392-7760

## The Study of Perception of the Future by Students who Have Changed Professional Trajectory

В статье представлены результаты эмпирического исследования восприятия будущего студентами, обучающимися не по профилю планируемой специальности. Юношеский возраст — период выбора профессии и учебного заведения. Однако не у всех выпускников их планы реализуются, и они вынуждены менять вуз и профиль обучения, что не может не сказаться на их восприятии будущего. В исследовании приняли участие студенты 1-го и 4-го курсов, сменившие траекторию профессионального пути. Основное внимание в исследовании было уделено эмоциональным аспектам восприятия будущего. Результаты исследования показали: студенты, сменившие профессиональную траекторию, не удовлетворены своим прошлым, настоящим и негативно воспринимают свою будущую работу, причем от первого курса к четвертому негативное восприятие будущей работы только усиливается.

**Ключевые слова:** восприятие времени, восприятие будущего, образ будущего, студенческий возраст, выбор профессии, смена траектории профессионального пути, удовлетворенность жизнью, восприятие будущей работы, самоэффективность, самовосприятие.

## Введение

С середины 90-х годов прошлого столетия в нашей стране происходят крупные социально-экономические перемены. Многим людям пришлось перестраивать свою жизнь, менять работу, профессию, представления о будущем. За 30 лет выросло несколько поколений, уверенных, что наличие ди-

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Балина Татьяна Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики». ORCID: 0000-0002-1070-4090. E-mail: t.balina@tmei.ru

Scientific supervisor: **Balina Tatyana Nikolaevna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of Humanitarians Department of the Taganrog Institute of Management and Economics. ORCID: 0000-0002-1070-4090. E-mail: t.balina@tmei.ru

плома не обеспечит престижной, высокооплачиваемой работой, что придется все время переучиваться и менять сферу деятельности, что профессиональная деятельность не является смыслообразующей. В то же время юношеский возраст был и остается возрастом планирования своего будущего, формирования некоего образа своего будущего, выбора профессии, учебного заведения. С появлением ЕГЭ уже нельзя отложить этот выбор на время окончания школы, поскольку необходимо выбирать профильные предметы для сдачи. Возникает противоречие между уверенностью в том, что образование — чистая формальность, и необходимостью планирования сдачи ЕГЭ для поступления в учебное заведение, выбором профессии.

С другой стороны, этот выбор обуславливает восприятие своего будущего, которое резко меняется в случае недобора необходимых для поступления баллов на ЕГЭ. В этом случае приходится поступать в тот вуз, куда хватило баллов, не всегда на желаемую специальность, то есть профессиональная траектория подвергается изменениям. Эти изменения неизбежно влияют на образ будущего, его восприятие. Цель исследования и состояла в том, чтобы посмотреть, как смена профессиональной траектории влияет на восприятие будущего студентами. При этом основной упор делался на изучение эмоциональных аспектов восприятия будущего.

### **Теоретические основы**

Восприятие будущего является составной частью восприятия человеком времени вообще. Изучением восприятия времени занимались в зарубежной психологии М. Wittmann, J. Dinich, M. Merrow, T. Roenneberg [18], J. H. Wearden [19], S. Grondin [17], Ф. Зимбардо, Дж. Бойд [20], в отечественной психологии — А. А. Кроник, Е. И. Головаха, К. А. Абульханова, Ж. В. Горькая, А. К. Болотова, М. К. Тимофеева, Е. В. Бредун, О. М. Краснорядцева, Э. А. Щеглова и др. В этих работах представлены философский, социологический, психологический, антропологический подходы к восприятию времени и роли этого процесса в построении жизни человеком, выработке жизненных планов и жизненной стратегии, а также закономерностям протекания психологического времени и преемственности прошлого, настоящего и будущего. В настоящее время интерес исследователей направлен на установление взаимосвязей между восприятием времени, его отдельными составляющими и индивидуальными особенностями человека. Так, в исследовании Е. В. Бредун с коллегами [7] установлено, что восприятие будущего зависит от опоры человека на прошлое или настоящее, более того, значение имеет, негативные или позитивные аспекты прошлого важны для человека, фаталистически или деятельно он относится к настоящему, осознает ли преемственность между временными отрезками или нет.

К. С. Дивисенко [9] доказал, что восприятие будущего определяет мотивацию и профессиональную адаптивность индивида. Работа Т. Н. Балиной показывает, что позитивный образ профессионального будущего является важным для профилактики эскапизма [5]. Р. Г. Ардашев [4] подчеркивает, что оценка будущего строится на понимании своего положения в настоящем, умении строить прогнозы и оценивать перспективы в будущем.

В целом, оказалось, что восприятие будущего у людей существует в трех блоках: коммуникативном, где речь идет о взаимодействиях между людьми; качественно-продуктивном, связанном с ценностями коммуникации; социально-смысловом, отражающем условия развития будущего вообще и своего в частности. Можно сказать, что при восприятии будущего люди описывают его в контексте общения с другими, определяя ценности этого общения и условия его позитивного или негативного развития. При этом восприятие будущего в сознании людей тесно связано с влиянием государства на человека и только на 25 % зависит от них самих. Автор приходит к выводу, что большинство людей будущее страшит и немногие смотрят в него с надеждой и оптимизмом.

Г. Н. Константинов [11], проанализировав результаты различных социологических исследований, пришел к выводу, что россияне не любят неопределенности, поэтому восприятие будущего у нас окрашено романтизмом, а не связано с конкретными целями и задачами, которые необходимо решать в настоящем, то есть отсутствует некая временная преемственность.

А. И. Крейк, А. А. Попова и А. Е. Черепанова [12] перечислили личностные особенности, которые могут влиять на восприятие будущего. Это возраст, пол, идеологические установки, патологические черты личности, уровень образования, культура, материальное положение, эмоциональные черты характера.

Е. А. Братухина и А. Г. Братухин [6] исследовали, как влияет на восприятие будущего толерантность или интолерантность к неопределенности. Оказалось, что при преобладании толерантности к неопределенности будущее наполнено положительными эмоциями и позитивными ожиданиями, а при преобладании интолерантности к неопределенности будущее размыто, а его восприятие наполнено пессимизмом и пассивностью.

На восприятие будущего влияет конкретная ситуация, в которой оказался человек. Так, во время пандемии ковида будущее воспринималось как безнадежное, и это состояние долго сохранялось у людей после снятия ограничений. При этом мужчины быстрее справились с восприятием безнадежности, чем женщины [8].

Н. С. Акелян [2] подчеркивает влияние восприятия будущего на настоящее, поскольку оно определяет эмоциональные, когнитивные и

поведенческие основы сегодняшней жизни. Чем более структурирован, осмыслен, пролонгирован образ будущего, тем более осознанное отношение у человека к настоящей жизни. В результате проведенного эмпирического исследования автор выделила несколько вариантов образа будущего у студентов, которые по-разному влияют на их сегодняшнюю жизнь. Эти варианты отличаются друг от друга полнотой, реальностью, осмысленностью и пролонгированностью образов будущего.

Е. А. Круглова, К. А. Корягина [13] изучали образ будущего в период молодости. Они также установили, что склонность к эмоциональной неуравновешенности и невротизации формирует негативный образ будущего и неудовлетворенность различными сферами жизнедеятельности. Кроме того, в восприятии будущего практически не представлены долгосрочные перспективы, это восприятие ограничено близлежащими задачами, применительно к которым есть четкое представление и понимание путей их реализации. Чем дальше в будущее отодвигается ситуация, тем менее она определена и тем более носит чисто эмоциональный характер, причем эти эмоции, как правило, положительные, то есть в юности «прекрасным» видится чаще будущее, удаленное на 5–10 лет.

Негативное восприятие будущего и своего собственного, и страны в целом характерно для молодежи с высокой тревожностью [15].

В совместном исследовании российских и вьетнамских ученых было показано, что восприятие будущего у студентов не зависит от культуры. Для всех представителей студенчества важны эмоциональные составляющие будущего и его субъективное удлинение по сравнению с прошлым и настоящим. В данном случае сказывается хронологический возраст респондентов, когда прошлое уже пройдено и его отрезок известен, настоящее — это день сегодняшней, а будущее огромно и желательно благополучно и прекрасно [14].

Р. Г. Ардашев [4] в своем исследовании установил, что восприятие будущего у современного человека строится через призму виртуального пространства. В связи с этим у молодежи в сознании часто присутствуют негативные сценарии будущего, хотя юношеский оптимизм часто побеждает, приводя к двум пластам восприятия будущего: негативного для человечества в целом и позитивного для себя лично.

Таким образом, в современной психологии есть немало работ, посвященных проблеме восприятия будущего, построения его образа, взаимосвязи с настоящим, выявлению индивидуальных особенностей, влияющих на эти процессы, студенчеству как носителю образа будущего, но на сегодняшний день эти работы разрознены и не позволяют представить полную картину восприятия будущего в юности, особенно его трансформацию при столкновении с жизненными трудностями и препятствиями.

*Методы и выборка исследования.* Для эмпирического исследования были подобраны следующие методики:

Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, сокр. ZTPI).

Методика семантического дифференциала времени (использовали только шкалу будущего времени).

Шкала удовлетворённости жизнью (сокр. ШУДЖ, англ. Satisfaction With Life Scale, сокр. SWLS). Предложена Е. Diener, R. A. Emmons, R. J. Larsen и S. Griffin в 1985 году, адаптирована и валидизирована Д. А. Леонтьевым и Е. Н. Осиним в 2003 году на русском языке.

Шкала общей самооффективности Шварцера Ральфа (Schwarzer Ralf) и Маттиаса Ерусалема (Jerusalem Matthias) в адаптации В. Г. Ромека.

Авторская методика на основе семантического дифференциала, направленная на оценку различных представлений респондентов о себе в прошлом, настоящем и будущем, о своей будущей работе и жизни в целом. Методика состояла из шести вопросов, к каждому из которых предлагались биполярные прилагательные, характеризующие эмоциональное восприятие респондентами себя в настоящем, на момент окончания школы, в будущем к моменту окончания вуза и через пять лет после начала профессиональной деятельности, а также восприятие своей будущей работы и жизни через пять лет. Свое восприятие студенты отмечали в соответствии со шкалой, отмечая на ней балл (от 1 до 3), ближе стоящий к прилагательному с положительной или отрицательной коннотацией.

Анкета на выявление мотивов выбора профессии. Анкета включала 7 вопросов с вариантами ответов, направленных на выяснение того, когда студенты выбрали свою будущую профессию, чем руководствовались при ее выборе, на что опирались, а также обучаются ли они по выбранной профессии и если нет, то что им помешало.

Задачами эмпирического исследования было:

- 1) посмотреть, чем был обусловлен выбор профессии у теперешних студентов, и выявить тех, кто вынужден был сменить траекторию профессионального пути;
- 2) исследовать различные аспекты временной перспективы и восприятия будущего у студентов, вынужденных сменить профессиональную траекторию;
- 3) изучить их удовлетворенность жизнью и представления о самооффективности;
- 4) сделать сравнительный анализ восприятия будущего, оценки самооффективности и удовлетворенности жизнью у студентов, обучающихся по выбранной специальности и сменивших профессиональную траекторию.

Гипотеза исследования состояла в том, что у студентов, сменивших траекторию профессионального пути, восприятие будущего имеет негативный оттенок, а также они не удовлетворены жизнью и не считают себя эффективными.

В исследовании приняли участие студенты 1-го и 4-го курсов Таганрогского института управления и экономики, юридического и экономического факультетов в количестве 100 человек. Студентов 1-го курса было 55 человек, студентов 4-го курса — 45 человек.

*Описание и обсуждение результатов исследования.* Анкетирование мотивов выбора профессии показало, что все определились со своим выбором еще в школе, основными мотивами были заработная плата, престижность и востребованность будущей профессии, а также перспективы будущего трудоустройства. В выборе профессии им помогали чаще всего родители, а также наличие собственных интересов. В то же время 20 % не определились в своем выборе до сих пор либо сомневаются в нем.

Среди студентов 1-го курса 22 человека (40 %) учатся не на той специальности, по которой хотели обучаться. Среди студентов 4-го курса таких оказалось 17 человек (38 %). Основная причина смены профессиональной траектории заключается в результатах ЕГЭ, не позволивших им попасть на выбираемую специальность. Таким образом, больше трети наших респондентов вынуждены были сменить траекторию профессионального пути. Поскольку статистический анализ результатов диагностики не выявил никаких различий между студентами, обучающимися на разных факультетах, а также между юношами и девушками, все результаты будут представлены между группами, обучающимися по той специальности, на которую хотели поступать, и теми, кто был вынужден сменить профессиональную траекторию. При этом основное внимание мы уделили именно тем студентам, кто поменял траекторию профессионального пути. Остальные служат своеобразной «контрольной группой», используемой для сравнения.

Результаты диагностики студентов 1-го курса, сменивших траекторию профессионального пути, представлены в таблице 1.

Средние значения, представленные в таблице 1, позволяют следующим образом описать самовосприятие студентов 1-го курса, сменивших траекторию профессионального пути. Оценивая свое прошлое, они считают, что хорошего все же было больше, чем плохого, в настоящем они ориентированы на получение удовольствия, а в будущее смотрят с оптимизмом. Восприятие будущего времени у них, в основном, в пределах средних значений, что свидетельствует о неопределенном отношении к нему либо о нежелании задумываться о будущем. Низким является показатель активности времени, то есть они считают его достаточно пу-

стым. При этом их удовлетворенность жизнью ниже среднего, хотя представления о собственной самооэффективности достаточно высокие.

Таблица 1

**Обобщенные результаты по всем методикам эмпирического исследования у студентов 1-го курса, сменивших траекторию профессионального пути**

| Параметр                                    | Среднее значение |
|---------------------------------------------|------------------|
| Методика Зимбардо                           |                  |
| Негативное прошлое                          | 2,9              |
| Позитивное прошлое                          | 3,2              |
| Фаталистическое настоящее                   | 2,4              |
| Гедонистическое настоящее                   | 3,4              |
| Будущее                                     | 3,9              |
| Семантический дифференциал будущего времени |                  |
| Активность времени                          | 0,46             |
| Эмоциональная окраска времени               | 1,03             |
| Величина времени                            | 1,1              |
| Структура времени                           | 0,55             |
| Ощущаемость времени                         | 0,85             |
| Оценка самооэффективности                   | 30,5             |
| Удовлетворенность жизнью                    | 18,4             |

Результаты авторской методики показывают, что в будущем они видят себя достаточно позитивно, обладающими разнообразными положительными качествами: сильными, добросовестными, уверенными, самостоятельными, независимыми, деятельными, решительными, преуспевающими. Причем, по их мнению, эти качества будут у них сформированы к окончанию обучения и не изменятся и через 5 лет после начала работы. А вот свою будущую работу они описывают более пессимистично. Они представляют ее тяжелой, формализованной и структурированной, не самостоятельной и вынуждающей их постоянно учиться. Но при этом надеются, что она будет осмысленной, полезной и перспективной.

Также не очень оптимистично они относятся к своей будущей жизни, считая, что она будет тяжелая, примитивная, неэмоциональная, формальная и жестко структурированная, а также опасная. Но при этом надеются на высокое материальное положение, стабильность, полезность, самостоятельность, жизнерадостность.

Статистический анализ с использованием U-критерия Манна – Уитни выявил ряд различий в представлениях студентов 1-го курса, обучающихся по желаемой специальности и сменивших профессиональную траекторию. Результаты представлены в таблице 2.



Таблица 2

**Статистические различия в представлениях студентов 1-го курса,  
сменивших и не менявших профессиональную траекторию,  
о временных перспективах и восприятии будущего**

| Сравниваемый параметр                                |                                | $U_{\text{эмп}}$            |
|------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Позитивное прошлое                                   |                                | $U_{\text{эмп}} = 260^*$    |
| Эмоциональная окраска времени                        |                                | $U_{\text{эмп}} = 264^*$    |
| Величина времени                                     |                                | $U_{\text{эмп}} = 221^{**}$ |
| Удовлетворенность жизнью                             |                                | $U_{\text{эмп}} = 265^*$    |
| Вопрос                                               | Эмоциональная окраска          |                             |
| Я после окончания обучения                           | Замкнутый-общительный          | $U_{\text{эмп}} = 221^{**}$ |
| Я через 5 лет после начала работы                    | Враждебный-дружелюбный         | $U_{\text{эмп}} = 265^*$    |
|                                                      | Замкнутый-общительный          | $U_{\text{эмп}} = 260^*$    |
| Моя работа будет                                     | Тяжелая-легкая                 | $U_{\text{эмп}} = 264^*$    |
|                                                      | Формальная-неформальная        | $U_{\text{эмп}} = 264^*$    |
|                                                      | Неприятная-приятная            | $U_{\text{эмп}} = 263^*$    |
|                                                      | Радостная-печальная            | $U_{\text{эмп}} = 262^*$    |
| Через 5 лет после окончания обучения моя жизнь будет | Неприятная-приятная            | $U_{\text{эмп}} = 263^*$    |
|                                                      | Тяжелая-легкая                 | $U_{\text{эмп}} = 262^*$    |
|                                                      | Простая-сложная                | $U_{\text{эмп}} = 265^*$    |
|                                                      | Структурированная-творческая   | $U_{\text{эмп}} = 264^*$    |
|                                                      | Перспективная-бесперспективная | $U_{\text{эмп}} = 261^*$    |
|                                                      | Жизнерадостная-унылая          | $U_{\text{эмп}} = 261^*$    |

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

В таблице представлены только значимые различия.

По всем рассматриваемым параметрам восприятие будущего (а отчасти настоящего и прошлого) у студентов, сменивших траекторию профессионального пути, значимо негативнее. Так, они считают, что их прошлое было значимо менее позитивно ( $p \leq 0,05$ ), также они значимо менее удовлетворены своей настоящей жизнью ( $p \leq 0,05$ ). Они пессимистично относятся к своему будущему, не верят, что смогут преодолеть все трудности в будущем (значимо низкие показатели по эмоциональной окраске времени ( $p \leq 0,05$ )). Значимо низкие показатели величины времени по сравнению с однокурсниками, обучающимися по желаемой специальности, указывают на низкий мотивационный потенциал по отношению к будущему ( $p \leq 0,01$ ). Если сравнивать их восприятие своей будущей работы, жизни и себя в будущем с аналогичным восприятием у обучающихся по желаемой специальности, то видно, что себя они представляют значимо более замкнутыми ( $p \leq 0,01$ ) и враждебными в будущем ( $p \leq 0,05$ ); свою будущую работу значимо более тяжелой, формальной, неприятной

и печальной ( $p \leq 0,05$ ), а свою жизнь — чаще неприятной, тяжелой, простой, структурированной, бесперспективной и унылой ( $p \leq 0,05$ ).

Таким образом, невозможность обучаться по желаемой специальности, смена профессиональной траектории накладывает свой отпечаток на восприятие будущего у студентов.

На следующем этапе эмпирического исследования были рассмотрены результаты студентов 4-го курса, ведь, несмотря на смену профессиональной траектории, они проучились 3 года и находятся на пути получения диплома. Их результаты представлены в таблице 3.

*Таблица 3*

**Обобщенные результаты по всем методикам эмпирического исследования у студентов 4-го курса, сменивших траекторию профессионального пути**

| Параметр                                    | Среднее значение |
|---------------------------------------------|------------------|
| Методика Зимбардо                           |                  |
| Негативное прошлое                          | 2,95             |
| Позитивное прошлое                          | 3,2              |
| Фаталистическое настоящее                   | 2,65             |
| Гедонистическое настоящее                   | 3,29             |
| Будущее                                     | 3,5              |
| Семантический дифференциал будущего времени |                  |
| Активность времени                          | 0,6              |
| Эмоциональная окраска времени               | 0,83             |
| Величина времени                            | 0,97             |
| Структура времени                           | 0,3              |
| Ощущаемость времени                         | 1,57             |
| Оценка самооффективности                    | 31,5             |
| Удовлетворенность жизнью                    | 21,67            |

Как видно из таблицы 3, восприятие прошлого, настоящего и будущего с точки зрения временных перспектив у них выше среднего, причем эти показатели примерно одинаково выражены. Они также высоко оценивают свою самооффективность, а удовлетворенность жизнью у них выше среднего. А вот восприятие различных параметров будущего у них ниже среднего. Будущее кажется им пустым, пассивным и непонятным, они относятся к нему с пессимизмом и обладают низким мотивационным потенциалом для работы над будущим. При этом они довольно четко осознают, что это будущее уже близко.

Что касается восприятия себя и своей будущей работы и жизни, то себя они видят враждебными, раздражительными, зависимыми, консервативными, а с годами все более склонными к постоянству. Хотя при-

знают у себя и целый ряд положительных качеств, таких как добросовестность, общительность, решительность, активность. Свою будущую работу они представляют неприятной, тяжелой, печальной, довольно примитивной, рациональной, формальной и жестко структурированной, опасной и упорядоченной, но полагают, что она будет самостоятельная, полезная и перспективная. Будущая жизнь им видится тяжелой, печальной, рациональной, формальной, нетворческой, опасной, хаотичной и неопределенной, но все-таки жизнерадостной, материально обеспеченной, самостоятельной и полезной.

Эти результаты были сравнены с результатами однокурсников, обучающихся по желаемой специальности. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Статистические различия в представлениях студентов 4-го курса, сменивших и не менявших профессиональную траекторию, о временных перспективах и восприятии будущего**

| Сравниваемый параметр                                |                           | $U_{\text{эмп}}$            |
|------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Позитивное прошлое                                   |                           | $U_{\text{эмп}} = 160^*$    |
| Эмоциональная окраска времени                        |                           | $U_{\text{эмп}} = 164^*$    |
| Структура времени                                    |                           | $U_{\text{эмп}} = 135^{**}$ |
| Вопрос                                               | Эмоциональная окраска     |                             |
| Я после окончания обучения                           | Замкнутый-общительный     | $U_{\text{эмп}} = 161^*$    |
|                                                      | Независимый-зависимый     | $U_{\text{эмп}} = 135^{**}$ |
| Я через 5 лет после начала работы                    | Сильный-слабый            | $U_{\text{эмп}} = 165^*$    |
|                                                      | Решительный-нерешительный | $U_{\text{эмп}} = 163^*$    |
| Моя работа будет                                     | Простая-сложная           | $U_{\text{эмп}} = 164^*$    |
|                                                      | Опасная-безопасная        | $U_{\text{эмп}} = 164^*$    |
|                                                      | Неприятная-приятная       | $U_{\text{эмп}} = 163^*$    |
|                                                      | Радостная-печальная       | $U_{\text{эмп}} = 162^*$    |
| Через 5 лет после окончания обучения моя жизнь будет | Упорядоченная-хаотичная   | $U_{\text{эмп}} = 163^*$    |

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ ; \*\*  $p \leq 0,01$ .

В таблице представлены только значимые различия.

Как видно из таблицы 4, студенты 4-го курса, сменившие профессиональную траекторию, значимо хуже относятся к своему прошлому ( $p \leq 0,05$ ), пессимистичнее относятся к своему будущему ( $p \leq 0,05$ ) и смутно его представляют ( $p \leq 0,01$ ) по сравнению со своими однокурсниками, получающими желаемую профессию. Себя в будущем они видят значимо более замкнутыми ( $p \leq 0,05$ ), зависимыми ( $p \leq 0,01$ ), слабыми

( $p \leq 0,05$ ) и нерешительными ( $p \leq 0,05$ ). Свою работу представляют значимо более примитивной, опасной, неприятной и печальной ( $p \leq 0,05$ ), а свою жизнь значимо более хаотичной ( $p \leq 0,05$ ). Причину отсутствия большого количества значимых различий в восприятии своей будущей жизни между группами студентов мы видим в том, что все они, независимо от отношения к будущей работе, стоят на пороге самостоятельной жизни и испытывают определенное чувство неуверенности.

И наконец, было осуществлено сравнение результатов студентов 1-го и 4-го курсов, изменивших профессиональную траекторию. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Статистические различия в восприятии своей будущей жизни и работы между студентами 1-го и 4-го курсов, сменившими профессиональную траекторию**

| Сравниваемый параметр                                |                         | $U_{\text{эмп}}$         |
|------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Вопрос                                               | Эмоциональная окраска   |                          |
| Моя работа будет                                     | Простая-сложная         | $U_{\text{эмп}} = 125^*$ |
|                                                      | Формальная-неформальная | $U_{\text{эмп}} = 127^*$ |
|                                                      | Опасная-безопасная      | $U_{\text{эмп}} = 125^*$ |
| Через 5 лет после окончания обучения моя жизнь будет | Упорядоченная-хаотичная | $U_{\text{эмп}} = 123^*$ |

Примечание: \*  $p \leq 0,05$ .

В таблице представлены только значимые различия.

Больше всего различий оказалось в восприятии будущей работы. Студенты 4-го курса значимо сильнее считают ее более примитивной ( $U_{\text{эмп}} = 125$ ,  $p \leq 0,05$ ), формальной ( $U_{\text{эмп}} = 127$ ,  $p \leq 0,05$ ) и опасной ( $U_{\text{эмп}} = 125$ ,  $p \leq 0,05$ ). Также четверокурсники видят свою будущую жизнь более хаотичной ( $U_{\text{эмп}} = 123$ ,  $p \leq 0,05$ ). Последнее, скорее всего, связано с тем, что у первокурсников впереди еще 4 года учебы, в процессе которых жизнь будет структурирована и упорядочена.

## Выводы

Проведенное эмпирическое исследование показало, что треть студентов, обучающихся в вузе, были вынуждены сменить траекторию профессионального пути и обучаются не по желаемой специальности. Смена профессиональной траектории влияет на восприятие будущего студентов. Они менее оптимистично относятся как к своему будущему в целом, так и к себе и своей будущей жизни, предполагая в ней гораздо больше отрицательных моментов, чем их сверстники, которым не пришлось менять свои

профессиональные планы. У них снижен мотивационный потенциал, направленный на построение своего будущего, они смутно его представляют. Также они менее удовлетворены своей жизнью и хуже относятся к своему прошлому, в котором им не удалось сдать ЕГЭ на баллы, позволившие бы им учиться по желаемой специальности. Но больше всего негатива у них в восприятии своей будущей работы, что неудивительно, поскольку они не планировали работать по данной специальности. Похоже, что даже в процессе обучения большинству из них так и не удалось заинтересоваться получаемой профессией, а значит, в будущем они постараются найти себе работу, не связанную с ней. Что касается представлений о самоэффективности и удовлетворенности жизнью, то смена траектории профессионального пути не сказалась на этих параметрах. Это может быть обусловлено наличием интересов вне учебной деятельности, где студенты достаточно эффективны и которые приносят им удовлетворение, а также юношеским оптимизмом и ориентацией на сегодняшний день.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась частично: у студентов, сменивших траекторию профессионального пути, восприятие будущего имеет негативный оттенок, а вот на ощущении самоэффективности и удовлетворенности жизнью эта смена не сказывается.

Перспектива данного исследования видится в изучении восприятия будущего у людей, работающих не по профилю полученной специальности, а также в поиске ответа на вопрос, как им удается избежать при этом профессионального выгорания и удается ли вообще.

The article demonstrates the results of an empirical study of the perception of the future by students that are majoring in a field that does not encompass their aspired profession. Adolescence is a period when a young man selects a profession and an educational institution. However, not all graduates manage to bring their plans to life, and they have to change their university and academic domain, which inevitably affects their perception of the future. This study has involved freshmen and graduate students who have changed their professional trajectory. Special attention is drawn to emotional aspects of their perception of the future. The study reveals that students that have changed their professional trajectory are dissatisfied with their past and present and have a negative attitude towards their future job, with this negativity increasing from the freshmen year to the graduate year.

**Keywords:** perception of time, perception of future, image of future, student age, selection of profession, change of professional trajectory, satisfaction with life, perception of future job, self-efficacy, self-perception.

## Список литературы

1. Абилханова Ж. Т. Проблемы выбора будущей профессии старшими школьниками и пути их решения [Электронный ресурс] / Ж. Т. Абилханова // НИР/S&R. — 2022. — № 2 (10). — С. 24–27. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vybora-buduschey-professii-starshimi-shkolnikami-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 24.11.2024).

*Abilkhanova Zh. T. Problemy vybora budushchei professii starshimi shkol'nikami i puti ikh resheniya [Elektronnyi resurs] / Zh. T. Abilkhanova // NIR/S&R. — 2022. — № 2*

(10). — С. 24–27. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vybora-buduschey-professii-starshimi-shkolnikami-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 24.11.2024).

2. Акелян Н. С. Восприятие будущего и реализация настоящего студентами [Электронный ресурс] / Н. С. Акелян // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 1. — С. 107–109. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-buduschego-i-realizatsiya-nastoyashchego-studentami> (дата обращения: 28.11.2024).

*Akelyan N. S. Vospriyatie budushchego i realizatsiya nastoyashchego studentami [Elektronnyi resurs] / N. S. Akelyan // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2012. — № 1. — С. 107–109. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-buduschego-i-realizatsiya-nastoyashchego-studentami> (дата обращения: 28.11.2024).*

3. Александрова Ю. Ю. Статусы идентичности в профессиональном самоопределении / Ю. Ю. Александрова, Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2019. — № 3. — С. 64–77.

*Aleksandrova Yu. Yu. Statusy identichnosti v professional'nom samoopredelenii / Yu. Yu. Aleksandrova, N. S. Pryazhnikov, L. S. Rumyantseva // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2019. — № 3. — С. 64–77.*

4. Ардашев Р. Г. Особенности сознания россиян: стратегии восприятия будущего [Электронный ресурс] / Р. Г. Ардашев // Социология. — 2021. — № 2. — С. 60–67. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-soznaniya-rossiyan-strategii-vospriyatiya-buduschego> (дата обращения: 28.11.2024).

*Ardashev R. G. Osobennosti soznaniya rossiyan: strategii vospriyatiya budushchego [Elektronnyi resurs] / R. G. Ardashev // Sotsiologiya. — 2021. — № 2. — С. 60–67. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-soznaniya-rossiyan-strategii-vospriyatiya-buduschego> (дата обращения: 28.11.2024).*

5. Балина Т. Н. Позитивный образ профессионального будущего как профилактика эскапизма / Т. Н. Балина, М. Л. Саакян // Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров : матер. XXIV Нац. науч. конф. (с междунар. участием) (Таганрог, 21–22 апреля 2023 г.). — Таганрог : ТИУиЭ, 2023. — Т. I. — С. 115–117.

*Balina T. N. Pozitivnyi obraz professional'nogo budushchego kak profilaktika eskapizma / T. N. Balina, M. L. Saakyan // Modernizatsiya rossiiskogo obshchestva i obrazovaniya: novye ekonomicheskie orientiry, strategii upravleniya, voprosy pravoprimeneniya i podgotovki kadrov : mater. XXIV Nats. nauch. konf. (s mezhdunar. uchastiem) (Taganrog, 21–22 aprelya 2023 g.). — Taganrog : TIUIE, 2023. — Т. I. — С. 115–117.*

6. Братухина Е. А. Особенности восприятия времени при преобладании толерантности или интолерантности к неопределенности / Е. А. Братухина, А. Г. Братухин // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2024. — Т. 29, № 1 (96). — С. 49–55. — DOI: <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-49-55>

*Bratukhina E. A. Osobennosti vospriyatiya vremeni pri preobladanii tolerantnosti ili intolerantnosti k neopredelennosti / E. A. Bratukhina, A. G. Bratukhin // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. — 2024. — Т. 29, № 1 (96). — С. 49–55. — DOI: <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2024-196-49-55>*

7. Бредун Е. В. Типологические особенности субъективного восприятия времени в контексте хронотопической жизни человека / Е. В. Бредун, О. М. Краснорядцева, Э. А. Щеглова // Сибирский психологический журнал. — 2018. — № 68. — С. 32–45. — DOI: [10.17223/17267080/68/2](https://doi.org/10.17223/17267080/68/2)

*Bredun E. V. Tipologicheskie osobennosti sub'ektivnogo vospriyatiya vremeni v kontekste khronotopicheskoi zhizni cheloveka / E. V. Bredun, O. M. Krasnoryadtseva, E. A. Shcheglova // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2018. — № 68. — С. 32–45. — DOI: [10.17223/17267080/68/2](https://doi.org/10.17223/17267080/68/2)*

8. Восприятие будущего во время пандемии COVID-19 — гендерный аспект / О. М. Бойко, Т. И. Медведева, С. Н. Ениколопов [и др.] // Медицинская психология в России. — 2021. — Т. 13, № 4. — С. 1. — DOI: 10.24412/2219-8245-2021-4-1

Vospriyatie budushchego vo vremya pandemii COVID-19 — gendernyi aspekt / O. M. Boiko, T. I. Medvedeva, S. N. Enikolopov [i dr.] // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. — 2021. — T. 13, № 4. — С. 1. — DOI: 10.24412/2219-8245-2021-4-1

9. Дивисенко К. С. Восприятие будущего и биографический проект индивида [Электронный ресурс] / К. С. Дивисенко // Телескоп. — 2021. — № 4. — С. 103–108. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-budushchego-i-biograficheskiiy-proekt-individa> (дата обращения: 28.11.2024).

Divisenko K. S. Vospriyatie budushchego i biograficheskiiy proekt individa [Elektronnyi resurs] / K. S. Divisenko // Teleskop. — 2021. — № 4. — С. 103–108. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-budushchego-i-biograficheskiiy-proekt-individa> (data obrashcheniya: 28.11.2024).

10. Зеер Э. Ф. Психолого-педагогические особенности проектирования образовательной среды вуза: трансдисциплинарный подход / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2022. — № 3. — С. 5–19.

Zeer E. F. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti proektirovaniya obrazovatel'noi sredy vuza: transdisciplinarnyi podkhod / E. F. Zeer, O. V. Krezhevskikh // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2022. — № 3. — С. 5–19.

11. Константинов Г. Н. Сбалансированность восприятия времени: уважение к прошлому, любовь к настоящему, прагматизм в отношении будущего [Электронный ресурс] / Г. Н. Константинов // Социодиггер. — 2021. — № 9 (14). — С. 105–107. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sbalansirovannost-vospriyatiya-vremeni-uvazhenie-k-proshlomu-lyubov-k-nastoyashchemu-pragmatizm-v-otnoshenii-budushchego> (дата обращения: 28.11.2024).

Konstantinov G. N. Sbalansirovannost' vospriyatiya vremeni: uvazhenie k proshlomu, lyubov' k nastoyashchemu, pragmatizm v otnoshenii budushchego [Elektronnyi resurs] / G. N. Konstantinov // Sotsiodigger. — 2021. — № 9 (14). — С. 105–107. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sbalansirovannost-vospriyatiya-vremeni-uvazhenie-k-proshlomu-lyubov-k-nastoyashchemu-pragmatizm-v-otnoshenii-budushchego> (data obrashcheniya: 28.11.2024).

12. Крейк А. И. Образ будущего в представлении современных молодых людей [Электронный ресурс] / А. И. Крейк, А. А. Попова, А. Е. Черепанова // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. — Петрозаводск : МЦНП «Новая наука», 2019. — С. 118–121. — URL: <https://ciu.nstu.ru> (дата обращения: 28.11.2024).

Kreik A. I. Obraz budushchego v predstavlenii sovremennykh molodykh lyudei [Elektronnyi resurs] / A. I. Kreik, A. A. Popova, A. E. Cherepanova // Fundamental'naya i prikladnaya nauka: sostoyanie i tendentsii razvitiya : sb. st. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Petrozavodsk : MTsNP «Novaya nauka», 2019. — С. 118–121. — URL: <https://ciu.nstu.ru> (data obrashcheniya: 28.11.2024).

13. Круглова Е. А. Системно-психологический анализ образа будущего в период юности и молодости / Е. А. Круглова, К. А. Корягина // Системная психология и социология. — 2022. — № 1 (41). — С. 19–29. — DOI: 10.25688/2223-6872.2022.41.1.2

Kruglova E. A. Sistemno-psikhologicheskii analiz obraza budushchego v period yunosti i molodosti / E. A. Kruglova, K. A. Koryagina // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2022. — № 1 (41). — С. 19–29. — DOI: 10.25688/2223-6872.2022.41.1.2

14. Ле Л. Т. М. Изучение особенностей субъективного восприятия времени студентами Вьетнама и России / Л. Т. М. Ле, О. А. Москвитина // Перспективы науки и образования. — 2023. — № 1 (61). — С. 401–416. — DOI: 10.32744/pse.2023.1.24



Le L. T. M. Izucheniye osobennostei sub»ektivnogo vospriyatiya vremeni studentami V'etnama i Rossii / L. T. M. Le, O. A. Moskvitina // Perspektivy nauki i obrazovaniya. — 2023. — № 1 (61). — S. 401–416. — DOI: 10.32744/pse.2023.1.24

15. Распространенность симптомов генерализованного тревожного расстройства и их связь с поведенческими установками и восприятием будущего страны у российской молодежи / А. Г. Пешковская, С. А. Галкин, А. В. Ларионова, А. Н. Корнетов // Бюллетень сибирской медицины. — 2023. — Т. 22, № 3. — С. 68–73. — DOI: <https://doi.org/10.20538/1682-0363-2023-3-68-73>

Rasprostranennost' simptomov generalizovannogo trevozhnogo rasstroistva i ikh svyaz' s povedencheskimi ustanovkami i vospriyatiem budushchego strany u rossiiskoi molodezhi / A. G. Peshkovskaya, S. A. Galkin, A. V. Larionova, A. N. Kornetov // Byulleten' sibirskoi meditsiny. — 2023. — Т. 22, № 3. — С. 68–73. — DOI: <https://doi.org/10.20538/1682-0363-2023-3-68-73>

16. Шершнёва Т. В. Особенности образа субъективного будущего у современных студентов / Т. В. Шершнёва // Вестник Прикамского соц. ин-та. — 2021. — № 1 (88). — С. 124–132. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obraza-subektivnogo-budushchego-u-sovremennyh-studentov> (дата обращения: 26.10.2024).

Shershneva T. V. Osobennosti obraza sub»ektivnogo budushchego u sovremennykh studentov / T. V. Shershneva // Vestnik Prikamskogo sots. in-ta. — 2021. — № 1 (88). — С. 124–132. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obraza-subektivnogo-budushchego-u-sovremennyh-studentov> (data obrashcheniya: 26.10.2024).

17. Grondin S. Timing and time perception: a review of recent behavioral and neuroscience findings and theoretical directions / S. Grondin // Attention, Perception, Psychophysics. — 2010. — Vol. 72, No. 3. — P. 561–582.

18. Social jetlag: misalignment of biological and social time / M. Wittmann, J. Dinich, M. Mewro, T. Roenneberg // Chronobiol. Int. — 2006. — Vol. 23, no. 1-2. — P. 497–509. — DOI: 10.1080/07420520500545979

19. Wearden J. H. Applying the scalar timing model to human time psychology: Progress and challenges / J. H. Wearden // Time and mind II: information processing perspectives / ed. by H. Helfrich. — [S. I.] : Hogrefe & Huber, 2003. — P. 21–40.

20. Zimbardo P. G. Putting time in perspective: a valid, reliable individual difference metric / P. G. Zimbardo, J. N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. — 1999. — Vol. 77, No. 6. — P. 1271–1288.

Для цитирования:

Болдырева Э. А. Изучение восприятия будущего у студентов, сменивших траекторию профессионального пути / Э. А. Болдырева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 181–195. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_181. — EDN: XQVZDU

Статья поступила в редакцию 11.12.2024.

Одобрена после рецензирования 16.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 11.12.2024.

Approved after reviewing 16.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

**А. А. Гладышева<sup>1</sup>**

аспирант ФГАОУ ВО «ОмГУ им. Ф. М. Достоевского»

## Внешние факторы формирования психологического благополучия человека

**A. A. Gladysheva**

Postgraduate Student of the Dostoevsky Omsk State University

### External Factors in the Formation of Human Psychological Well-being

В статье проведен анализ влияния внешней среды на особенности формирования социальных взаимодействий, а также исследование воздействия информационной нагрузки и социальных медиа на психологическое состояние человека. Выявлены как позитивные, так и негативные аспекты воздействия каждого из исследуемых факторов.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, социально-экономические факторы, социальные связи, уровень жизни, профессиональная реализация, городская среда, информационная среда, средства массовой информации (СМИ), социальные сети, информационная нагрузка, цифровая грамотность, кибербуллинг, стресс, депрессивные расстройства, позитивная психология.

### Введение

Стремительные социальные изменения, усложнение и неопределенность жизненных обстоятельств создают вызовы для психологического здоровья современного человека. Субъективное психологическое благополучие, как многомерная конструкция, охватывающая различные аспекты функционирования личности и отражающая оценку качества жизни, удовлетворенность ею и эмоциональный комфорт, является своего рода интегральным индикатором психического и ментального здоровья человека. В психологии этот феномен рассматривается не только как индикатор текущего состояния, но и как фактор, способный улучшить позитивное мировоззрение и ориентацию на будущее [5].

В современной психологической науке сформировался целый ряд ключевых подходов к изучению проблем психологического благополучия

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Асмаковец Елена Сергеевна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры политического анализа и социально-психологических процессов ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова». ORCID: 0000-0001-7646-9444. E-mail: [asmakovec\\_alena@mail.ru](mailto:asmakovec_alena@mail.ru)

Scientific supervisor: **Asmakovets Elena Sergeevna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Political Analysis and Socio-Psychological Processes, Plekhanov Russian University of Economics. ORCID: 0000-0001-7646-9444. E-mail: [asmakovec\\_alena@mail.ru](mailto:asmakovec_alena@mail.ru)

человека. Концептуальное понимание психологического благополучия эволюционировало от гедонистического подхода, который акцентировал внимание на эмоциональном состоянии человека, к экзистенциальному, рассматривающему более глубокие аспекты человеческого существования, который берет начало в философии Аристотеля, сфокусированного на самореализации, личностном росте и осмысленности жизни.

Современное же понимание психологического благополучия — это синтез различных, иногда достаточно разносторонних подходов, которые учитывают как субъективные переживания индивида, так и объективные показатели его жизнедеятельности, включая эмоциональные реакции людей и удовлетворенность различными сферами жизни.

Значительный вклад в развитие многомерного понимания психологического благополучия внесла К. Рифф, предложившая модель, включающую шесть взаимосвязанных между собой компонентов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономию, управление средой, цель в жизни и личностный рост [17]. Российские исследователи, обращаясь к перспективам позитивной психологии, подчеркивают важность изучения условий и процессов, способствующих оптимальному функционированию людей и социальных групп [3]. В целом же исследования в этой области рассматривают психологическое благополучие как комплексный показатель степени воздействия факторов, формирующих направленность индивида на реализацию условий благополучия [4].

В контексте изучения факторов психологического благополучия выделяется ряд ключевых категорий:

- личностные факторы, которые включают в себя уровень самооценки, оптимизм, способность к саморегуляции и наличие жизненных целей;
- социальные факторы, охватывающие качество межличностных отношений, социальную поддержку и чувство принадлежности к сообществу;
- экономические факторы, такие как уровень дохода и финансовая стабильность, также играют значимую роль в формировании психологического благополучия;
- культурные факторы, включающие культурные ценности, нормы, религиозность и духовность, вносят свой вклад в субъективное восприятие благополучия;
- состояние здоровья и уровень физической активности, качество жилищных условий и доступ к природе также играют важную роль в формировании психологического состояния;
- в современном информационном обществе особое значение приобретает информационные факторы (доступ к информации, цифровая грамотность, воздействие социальных медиа, информационная перегрузка и кибербезопасность).

## **Социальные и экономические факторы и их роль в формировании психологического благополучия**

В контексте проведенного исследования одним из ключевых факторов, формирующих уровень психологического благополучия, являются социальные и экономические условия. Социальные отношения играют значительную роль в формировании ценностных ориентаций личности и ее психологического состояния. Общество через свои институты и механизмы социального контроля оказывает влияние на состояние человека, формируя и, в некоторой степени, провоцируя его на определенные поведенческие стратегии и принятие различных ценностных концепций. Эти процессы, отражающие динамику развития общества, способствуют формированию различных чувств, таких как близость, общность и сплоченность в группе. Все это, в свою очередь, оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на уровень удовлетворенности жизнью и общее психологическое здоровье каждого человека.

Многочисленные исследования выявляют, что лица с высоким уровнем социальной интеграции и активным участием в общественной жизни демонстрируют более высокие показатели степени удовлетворенности жизнью. Люди, обладающие широкой сетью социальных связей, демонстрируют меньше симптомов тревожности и депрессии [12], что в целом находит подтверждение и в теории социального капитала [16], согласно которой социальные связи и высокий уровень доверия в обществе создают дополнительный ресурс материального благополучия общества.

Особо следует отметить роль социальных связей в формировании устойчивости к стрессу, особенно после воздействия травматических событий и катастроф. Социальные связи выступают в таком случае в качестве своеобразного буфера, смягчающего негативные последствия стрессовых ситуаций, и становятся эффективным механизмом психологической адаптации в кризисных ситуациях.

В то же время ошибочно было бы рассматривать влияние общества на благополучие личности исключительно в позитивном ключе. Давление со стороны социума, особенно если человек не соответствует установленным стандартам успеха или определенным стереотипам, может стать существенным источником стресса для человека и оказывать негативное влияние на психологическое благополучие и здоровье.

В контексте изучения психологического благополучия нельзя обделить вниманием роль материальных условий жизни, которые оказывают значительное влияние как на уровень стресса, так и на степень удовлетворенности жизнью, а также на общее чувство безопасности [9]. Например, стабильный доход и доступ к материальным благам могут снижать уровень тревожности и повышать уверенность в будущем. Финансовая

стабильность обеспечивает возможность удовлетворения основных потребностей, таких как питание, здравоохранение и образование, и тем самым снижает риск возникновения финансовых трудностей, которые могут привести к психологическим проблемам. Также важно учитывать влияние жилищных условий. Плохие жилищные условия (например, отсутствие отопления или необходимых удобств, недостаток пространства, высокий уровень шума или ветхое состояние жилья) создают постоянное чувство дискомфорта и стресса. Необходимо отметить, что влияние материального состояния на субъективное благополучие может различаться в зависимости от общего уровня экономического развития страны. В менее развитых странах базовые экономические потребности могут играть более значимую роль, чем факторы, связанные с более высокими уровнями в иерархии потребностей [10].

Особое место в структуре факторов, влияющих на психологическое благополучие, занимает проблема обеспечения занятости и безработицы. Потеря или отсутствие в течение продолжительного времени работы непосредственно связаны с материальным состоянием человека и всеми вытекающими из этого аспектами. В то же время безработица негативно сказывается на психологическом благополучии не только из-за потери стабильного дохода, но и из-за изменений в социальной роли и самооценке человека. Люди, оказавшиеся без работы, сталкиваются с сильным эмоциональным напряжением, связанным с поиском выхода из сложившейся ситуации и ухудшением материального состояния.

При этом влияние безработицы на психологическое благополучие не всегда прямолинейно. Восприятие ситуации, в которой оказался человек, во многом зависит от личной оценки текущего положения и перспектив. Важным является не только сам факт отсутствия работы, но и то, как человек воспринимает свои шансы на трудоустройство в будущем. Вера в собственные способности найти работу и позитивное восприятие будущего, основанные на личном опыте, уровне образования и профессиональных навыках, могут существенно улучшить эмоциональное состояние.

### **Городская среда как фактор формирования условий для достижения психологического благополучия**

Городская среда представляет собой сложный набор условий и факторов, которые многогранно воздействуют на психоэмоциональное состояние и поведение человека. Один из основных аспектов городской среды, оказывающих влияние на психологическое благополучие, — это архитектурное и планировочное решение городской территории. Монотонная застройка, дефицит зеленых зон и отсутствие благоустроенных общественных пространств способствуют развитию апатии и снижению

настроения у горожан. В противоположность этому — разнообразие малых архитектурных форм, наличие благоустроенных парков, скверов и комфортных зон отдыха способны оказывать положительное воздействие на психологическое состояние жителей.

Качество и количество социальных взаимодействий в городской среде имеют зачастую прямое влияние на ощущение благополучия. Высокая интенсивность социальных контактов в городе способствует расширению мировоззрения и кругозора, развитию коммуникативных навыков и формированию толерантности к различному проявлению человеческого поведения. В плотной городской атмосфере, где высокая интенсивность и быстрый темп жизни часто заставляют людей сосредоточиться на своем личном пространстве, могут проявляться признаки социопатии и страха перед новыми контактами. Отсутствие ощущения близости и связности в такой среде может способствовать социальной отчужденности. Когда каждый занят собственными делами, возможность для формирования глубоких межличностных связей и значимых контактов значительно снижается, что ведет к чувству изоляции и трудностям в установлении новых отношений. Этот феномен, известный как «парадокс городского одиночества», описан в классических исследованиях по городской социологии [2].

Тем не менее было бы ошибочным рассматривать городскую среду исключительно как фактор, который негативно воздействует на психоэмоциональное состояние и уровень психологического благополучия человека. Город представляет собой сложный комплекс социокультурного взаимодействия, включающий в себя как физические, так и социальные объекты, которые могут положительно влиять на эмоциональное состояние.

Разнообразие культурных и социальных активностей, предлагаемых городской средой, позволяет людям заниматься тем, что им нравится, что способствует удовлетворению их интересов, повышению самооценки и личностному росту. Множество культурных объектов (музеев, театров, галерей и пр.) способствует интеллектуальному и эмоциональному обогащению. Социальные мероприятия, фестивали и общественные события позволяют активно участвовать в жизни города, расширяя горизонты общения и создавая новые положительные эмоции.

Активная поддержка социальных связей, которая естественным образом происходит в городской среде, помогает снижать чувство одиночества и изоляции. Наличие общественных групп, клубов по интересам, доступ к различным ресурсам и услугам предоставляют возможности для позитивного реагирования на негативные ситуации и способствуют постепенному личностному росту. Например, человек, столкнувшийся с безработицей в отдаленном районе, может быстрее найти новую

работу в комфортной городской среде и улучшить свое материальное благополучие.

Город также привлекает жителей из сельских районов благодаря возможностям для получения быстрой медицинской помощи и доступу к большому количеству медицинских учреждений, включая психотерапевтов.

Комфортные условия жизни, предоставляемые городом, помогают снизить уровень стресса, который может возникнуть из-за различных факторов городской среды. Немаловажное значение имеет создание условий для активного образа жизни — строительство новых спортивных объектов, обустройство велосипедных и пешеходных дорожек, а также разнообразных спортивных площадок. Эти факторы способствуют улучшению психологического состояния горожан. Взаимодействие с природой в городской среде также способствует восстановлению когнитивных функций, снижению стресса и улучшению настроения, а архитектурные элементы, напоминающие природные формы, помогают снизить уровень стресса и улучшить психологическое состояние, так как воспринимаются более естественно по сравнению с однообразной или агрессивной городской средой.

### **Информационная среда и ее воздействие на психологическое благополучие (роль СМИ, интернета и социальных сетей)**

Средства массовой информации (СМИ) являются одним из ключевых социальных институтов, оказывающих влияние на поведение человека, его жизненные установки и психологическое благополучие. В современном мире интеграция СМИ, социальных сетей и цифровых медиа в повседневную жизнь человека достигла такого уровня, что мы уже не можем представить свое существование без различных мессенджеров и интернета.

Потребление новостного контента, реклама, развлекательные программы и телесериалы стали неотъемлемой частью человеческого быта. При этом мы часто не осознаем, насколько значительное влияние этот процесс оказывает на формирование жизненных установок, поведенческих паттернов и привычек, которые составляют основу повседневной жизни. Это также влияет на психологическое состояние общества. Согласно исследованиям, 41 % респондентов считает, что СМИ формируют у подрастающего поколения преимущественно негативные чувства и установки по отношению к представителям других социальных групп [6].

Пассивное использование социальных сетей напрямую связано с выраженностью депрессивного настроения [11]. Зарубежные исследования



показывают, что эмоциональная зависимость от социальных сетей негативно сказывается на общем психологическом благополучии подростков. Растет количество депрессивных расстройств, которые занимают лидирующие позиции среди заболеваний молодежи, а суицидальное поведение является одной из пяти основных причин смертности подростков и молодых людей до 19 лет [15].

Однако есть и противоположная оценка воздействия цифровых медиа. Например, исследование старшеклассников в Турции продемонстрировало значимую положительную корреляцию между использованием социальных сетей и уровнем счастья, а также удовлетворенности жизнью [7].

Развитие электронных информационно-коммуникационных технологий открывает беспрецедентные возможности для расширения и развития социальных связей, что способствует профессиональному развитию благодаря доступу к обширным информационным ресурсам и преодолению временных и пространственных ограничений. Однако такие технологии, в свою очередь, накладывают определенные поведенческие и психологические обязательства, что может вызывать давление на человека. Это давление, в частности, выражается в информационной перегрузке, которая понимается как субъективное переживание обремененности большим объемом информации, поступающей со скоростью, превышающей возможности ее эффективной обработки [19].

Последствия информационной перегрузки для психологического здоровья могут быть разнообразными:

- повышение уровня стресса и тревожности, особенно если использование социальных сетей совмещается с учебной деятельностью, что приводит к двойной информационной перегрузке и увеличивает уровень стресса и тревоги, а также ощущение потери контроля над ситуацией;
- регулярное использование социальных сетей, особенно в условиях высокой перегрузки общения, может приводить к снижению уровня самоуверенности;
- информационная перегрузка связана с нарушениями сна и ухудшением его качества, особенно при высоком уровне использования социальных сетей и эмоциональной вовлеченности [20].

Частое использование социальных сетей может привести к состоянию беспокойства, что вызывает непрерывный выброс кортизола [13]. Нелзя игнорировать и деструктивное влияние на молодежь через социальные сети — история Варвары Карауловой, завербованной террористической организацией, ярко показывает негативные последствия «жизни онлайн» [1]. Кроме того, негативным влиянием, связанным с использованием со-

циальных сетей, является кибербуллинг — систематические агрессивные публикации или сообщения, направленные на преследование уязвимых людей или групп. Исследование влияния кибербуллинга на старшеклассников показало, что они воспринимают остракизм в социальных сетях как фактор, наносящий вред их психологическому благополучию, угрожая чувству принадлежности, контроля и осмысленности существования [7]. В целом, несмотря на полезность средств массовой информации и высокий интерес к ним, правильное и осознанное использование информационных ресурсов крайне важно, особенно для молодого поколения.

### **Заключение**

В целом, внешняя среда оказывает как положительное, так и негативное влияние на психологическое благополучие личности. Поэтому важно учитывать все аспекты и стремиться к созданию оптимальных условий для ее улучшения. Необходимо учитывать не только объективные факторы, среди которых доход, жилищные условия, городская среда и др., но и субъективные — оценки и ожидания, которые могут оказывать значительное влияние на психоэмоциональное состояние человека. Социальная поддержка и материальное благополучие положительно коррелируют с уровнем субъективного благополучия, в то время как информационная перегрузка и негативные социальные взаимодействия оказывают обратный эффект.

Рассматривая конкретные детерминанты психологического благополучия, можно отметить, что они становятся особенно значимыми на фоне растущих проблем психического здоровья в российском обществе. Многомерность и комплексность этих факторов требуют всестороннего анализа, что, в свою очередь, позволяет подойти к проблеме с практической стороны и разрабатывать эффективные превентивные стратегии и меры, направленные на повышение качества жизни и смягчение негативных последствий воздействия окружающей среды на психологическое состояние человека. Например, необходимо создание программ психологической поддержки для людей, испытывающих информационную перегрузку, создание благоприятной городской среды с учетом потребностей и мнений жителей, с развитием зеленых зон, а также внедрение образовательных программ, направленных на повышение финансовой грамотности и развитие навыков управления стрессом. Интеграция представленных подходов дает возможность сформировать комплексное представление о психологическом благополучии как о сложном конструкте, интегрирующем различные аспекты позитивного функционирования личности и создающем основу для дальнейшего изучения факторов, влияющих на развитие личности.

The article analyzes the influence of the external environment on the peculiarities of the formation of social interactions, as well as the study of the impact of information overload and social media on the psychological state of a person. Both positive and negative aspects of the impact of each of the studied factors have been identified.

**Keywords:** psychological well-being, socio-economic factors, social connections, standard of living, professional realization, urban environment, information environment, mass media, social networks, information load, digital literacy, cyberbullying, stress, depressive disorders, positive psychology.

## Список литературы

1. Дело Варвары Карауловой [Электронный ресурс]. — 2020. — URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=106587796> (дата обращения: 01.08.2024).

Delo Varvary Karaulovoi [Elektronnyi resurs]. — 2020. — URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=106587796> (data obrashcheniya: 01.08.2024).

2. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь / Г. Зиммель. — Москва : Strelka Press, 2018. — 109 с.

*Zimmel' G. Bol'shie goroda i dukhovnaya zhizn' / G. Zimmel'. — Moskva : Strelka Press, 2018. — 109 s.*

3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд., испр. — Москва : Смысл, 2003. — 487 с.

*Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti / D. A. Leont'ev. — 2-e izd., ispr. — Moskva : Smysl, 2003. — 487 s.*

4. Фесенко П. П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова // Психологическая диагностика. — 2005. — № 3. — С. 95–129.

*Fesenko P. P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii i metodika issledovaniya) / P. P. Fesenko, T. D. Shevelenkova // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2005. — № 3. — S. 95–129.*

5. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: понятие, структура, факторы / Р. М. Шамионов // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. — 2014. — № 9. — С. 144–153.

*Shamionov R. M. Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: ponyatie, struktura, faktory / R. M. Shamionov // Vestnik Chelyabinskogo gos. ped. un-ta. — 2014. — № 9. — S. 144–153.*

6. Юрченко С. Н. Социально-психологические аспекты влияния СМИ на сознание молодежи / С. Н. Юрченко, М. П. Забродина, Н. Е. Петрова. — Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2011.

*Yurchenko S. N. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty vliyaniya SMI na soznanie molodezhi / S. N. Yurchenko, M. P. Zabrodina, N. E. Petrova. — Chelyabinsk : Izd-vo YuUrGU, 2011.*

7. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils / P. K. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho [et al.] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. — 2017. — Vol. 49, no. 4. — P. 376–385.

8. Dogan U. Examining the relationship between social media usage and happiness: Astudy on high school students / U. Dogan // Universal Journal of Educational Research. — 2016. — Vol. 4, no. 11. — P. 2656–2663.

9. Dolan P. Do we really know what makes us happy? A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being / P. Dolan, T. Peasgood, M. White // Journal of Economic Psychology. — 2008. — Vol. 29, no. 1. — P. 94–122.

10. Easterlin R. A. Will raising the incomes of all increase the happiness of all? / R. A. Easterlin // Journal of Economic Behavior & Organization. — 1995. — Vol. 27, no. 1. — P. 35–47.

11. *Frison E.* Exploring the relationship between different types of Facebook use, perceived social support, and adolescents' depressed mood / E. Frison, S. Eggermont // *Social Science Computer Review*. — 2016. — Vol. 34, no. 2. — P. 153–171.
12. *Hassan N. M.* Financial influences and mental health: An exploratory study / N. M. Hassan, E. S. Kassim, S. N. Maon // *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. — 2019. — Vol. 9, no. 7. — P. 398–409.
13. *Jacob L.* Social media and mental health / L. Jacob, S. Tom. — London : Palgrave Macmillan, 2015.
14. *Lindal P. J.* Effects of urban street vegetation on judgments of restoration likelihood / P. J. Lindal, T. Hartig // *Urban Forestry & Urban Greening*. — 2015. — Vol. 14, no. 2. — P. 200–209.
15. *Misra S.* Psychological and health outcomes of perceived information overload: A systematic review / S. Misra, D. Stokols // *Environment and Behavior*. — 2012. — Vol. 44, no. 6. — P. 737–759.
16. *Putnam R. D.* Bowling alone: The collapse and revival of American community / R. D. Putnam. — [S. l.] : Simon and Schuster, 2000.
17. *Ryff C. D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C. D. Ryff // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1989. — Vol. 57, no. 6. — P. 1069–1081.
18. Structural basis for Mep2 ammonium transceptor activation by phosphorylation / B. Van Den Berg, A. Chembath, D. Jefferies [et al.] // *Nature Communications*. — 2016. — Vol. 7, no. 1. — P. 11337.
19. *Sweller J.* Cognitive load during problem solving: Effects on learning / J. Sweller // *Cognitive Science*. — 1988. — Vol. 12, no. 2. — P. 257–285.
20. *Woods H. C.* #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem / H. C. Woods, H. Scott // *Journal of Adolescence*. — 2016. — Vol. 51. — P. 41–49.

Для цитирования:

*Гладышева А. А.* Внешние факторы формирования психологического благополучия человека / А. А. Гладышева // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 1 (70). — С. 196–205. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_196. — EDN: SIFQSA

Статья поступила в редакцию 10.10.2024.

Одобрена после рецензирования 10.10.2024.

Принята к публикации 15.02.2025.

The article was submitted 10.10.2024.

Approved after reviewing 10.10.2024.

Accepted for publication 15.02.2025.

**С. Р. Григорьянц<sup>1</sup>**

студент магистратуры ФГБОУ ВО «МГППУ». ORCID:  
009-0005-8309-9716

## **К проблеме особенностей познавательной деятельности детей с задержкой психоречевого развития и умственной отсталостью**

**S. R. Grigorianc**

Graduate Student of the MSUPE. ORCID:  
009-0005-8309-9716

## **On the Problem of the Peculiarities of Children with Delayed Mental-speech Development and Mental Retardation Cognitive Activity**

Статья посвящена проблеме структурных различий нарушений познавательной деятельности при легкой умственной отсталости и задержке психоречевого развития. Проведен теоретический анализ исследований легкой умственной отсталости и задержки психоречевого развития; на основе системно-профильного подхода к их диагностике, предложенного В. И. Лубовским, разработана программа исследования, направленного на уточнение представлений о различиях структуры нарушений при этих вариантах аномального развития. Показана практическая значимость полученных результатов.

**Ключевые слова:** легкая умственная отсталость, задержка психоречевого развития, диагностика, структура нарушений, системно-профильный подход.

Исследования в области специальной педагогики и психологии показывают, что с начала 2000-х годов количество детей с задержкой психоречевого развития постоянно повышается. Согласно статистике, к концу 2010-х годов у 2 % населения России был выявлен диагноз ЗПР [16]. Число лиц с задержкой психоречевого развития с каждым годом увеличивается, и в настоящее время распространенность ЗПР среди детского населения составляет 1–2 % как самостоятельной группы состояний и 8–10 % в общей структуре психических заболеваний. Доля детей с задержкой психического развития достигает 15–16 % в детской популяции [10]. В детских садах среди детей подготовительных групп частота ЗПР

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

Scientific supervisor: **Lubovsky Dmitry Vladimirovich** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education. ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

составляет 5 %, а в младшем школьном возрасте — 4–8 %. В качестве синдрома задержка психоречевого развития встречается значительно чаще, однако прослеживается характерная тенденция к прогрессивному уменьшению симптоматики ЗПР по мере взросления ребенка.

ЗПР является в большей степени психолого-педагогической категорией, однако в ее основе могут лежать органические нарушения, поэтому данное состояние также рассматривается медицинскими дисциплинами — прежде всего, педиатрией, детской неврологией и детской психиатрией [10; 16]. Данный диагноз устанавливается детям до младшего школьного возраста; если же признаки недоразвития психических функций сохраняются в более старшем возрасте, это может свидетельствовать об умственной отсталости. Но отклонения при ЗПР имеют разный характер [6; 7; 12]. По современным классификациям существует несколько видов задержки психоречевого развития [7; 9; 12]. Можно говорить, что ЗПР проявляется по-разному в случаях той или иной этиологии. Тем не менее имеются некоторые общие для всех вариантов особенности структуры нарушений при ЗПР, и прежде всего фрагментарность и мозаичность дефицитов отдельных функций [12].

Еще в работах Л. С. Выготского было показано, что диагностическая работа должна быть направлена на выявление структурных аспектов нарушений развития [4; 5]. Диагностика структуры нарушений познавательного развития при ЗПР имеет большое значение для практики психолого-педагогической помощи детям по ряду причин: во-первых, объективно растет число вредностей, способных стать причиной нарушений развития; во-вторых, усложняющиеся школьные программы оказываются посильными для все меньшего количества учеников, и в-третьих, совершенствующиеся методы диагностики позволяют точнее определять уровень развития ребенка, отделяя не только нормотипическое развитие от нарушенного, но и выявляя разные формы и степени нарушений. Ошибки при диагностике задержек психоречевого развития ведут к выбору неадекватной обучающей программы и возникновению школьной дезадаптации, на фоне которой в дальнейшем может формироваться девиантное поведение.

Актуальность проблемы на современном этапе развития специальной психологии и педагогики заключается в том, что в дифференциальной диагностике как при отграничении подлинной умственной отсталости от сходных с ней состояний, являющихся пограничными формами интеллектуальной недостаточности, так и при выделении типологических особенностей внутри одной клинической группы отклоняющегося развития важно выявление структурных аспектов нарушений, которые различаются при легкой умственной отсталости (УО) и при задержке

психоречевого развития (ЗПР). Вопросами дифференциальной диагностики задержки психического развития и сходных с ней состояний занимались многие отечественные ученые (М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, У. В. Ульянова, В. И. Лубовский, С. Д. Забрамная, Е. М. Мастюкова, Г. Б. Шаумаров и другие). Современные исследователи отмечают дифференциальную диагностику нарушений развития среди актуальной тематики исследований в области коррекционной педагогики [1]. Наибольшую трудность в диагностике интеллектуального развития представляет разграничение пограничных состояний интеллектуальных нарушений, в первую очередь различие ЗПР и легкой степени УО. Дополнительной трудностью является то, что легкая форма ЗПР до начала систематического обучения может остаться незамеченной. В ранней диагностике задержки психоречевого развития должны принимать участие не только специалисты — психологи, дефектологи, врачи, но и родители и воспитатели дошкольных учреждений. Таким образом, в настоящее время самый широкий круг людей сталкивается с необходимостью знания и понимания психологических особенностей детей с ЗПР. Целью данной работы является постановка проблемы структуры нарушений при ЗПР и при легкой УО.

*Цель исследования* — выявление различий в структуре нарушений познавательных процессов при умственной отсталости и задержке психоречевого развития.

*Задачи исследования:*

- 1) теоретический анализ публикаций по проблемам диагностики задержки психоречевого развития и легкой умственной отсталости;
- 2) анализ практического опыта диагностики высших психических функций детей с задержкой психоречевого развития и с легкой умственной отсталостью.

*Результаты исследования.* Анализ многочисленных работ, посвященных психолого-педагогическим характеристикам детей с ЗПР, показывает, что признаками данного вида нарушений развития считаются ограниченный, не соответствующий возрасту ребенка запас знаний и представлений об окружающем, низкий уровень познавательной активности, недостаточная регуляция произвольной деятельности и поведения, более низкая способность по сравнению с нормально развивающимися детьми того же возраста к приему и переработке перцептивной информации (то есть информации, получаемой посредством ощущения и восприятия), а также легкие нарушения социализации в подростковом возрасте [2; 3; 7; 19]. Это отличает ЗПР от умственной отсталости, где психическое недоразвитие и, в первую очередь, отставание в развитии познавательных процессов имеет тотальный и необратимый характер, в



то время как при ЗПР наблюдается выраженная неравномерность развития высших психических функций [2; 3; 12].

Не все признаки, учитываемые при разграничении ЗПР и умственной отсталости, одинаковы по своей значимости. Однако знание этих вышеупомянутых признаков позволяет достаточно четко дифференцировать оба рассматриваемых состояния. Одной из проблем структуры нарушения является высокая степень неоднородности рассматриваемой категории детей. Один и тот же ребенок может характеризоваться дефицитарностью одних функций и одновременной сохранностью других [20]. Такая неоднородность нарушений в ряде случаев делает тяжелую форму ЗПР похожей на умственную отсталость. Различия в структуре нарушений при ЗПР и легкой УО заключаются в том, что для первой характерна фрагментарность и мозаичность, тогда как для второй — тотальность и иерархичность [12].

Хотя умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, это не означает, что оно не поддается коррекции. В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др. отмечали положительную динамику в развитии умственно отсталых детей при правильно организованном педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений. Однако при ЗПР зона ближайшего развития в специально организованном обучении значительно больше, поэтому отграничение ЗПР от легких форм УО является важной научно-практической проблемой.

Исследователи подчеркивают значение диагностики ЗПР и построения на ее основе психолого-педагогической характеристики детей для проектирования дошкольного образования [2]. Выявление структуры нарушений при ЗПР имеет большое значение для социализации и формирования жизненных компетенций подростков с данным вариантом нарушений [19].

В свою очередь, выявление структурных различий нарушений при ЗПР и легкой умственной отсталости имеет большое значение для практики обучения и воспитания детей и подростков с этим видом нарушений развития. Теоретический анализ показывает, что уточнение данных о структуре нарушений при легкой УО позволит детализировать представления об образовательных потребностях данной категории детей [9], об особенностях их воспитания в дошкольном возрасте, их психолого-педагогическом сопровождении в инклюзивном образовании и возможностях школьного обучения [8; 11; 18].

В. И. Лубовский, И. А. Коробейников и С. М. Валявко предложили новый подход к диагностике нарушений психического развития [12; 14], получивший название системно-профильного. Данный подход представляет собой развитие идей Л. С. Выготского о диагностике нарушений

развития [15]. По нашему предположению, на основе данного подхода возможно выявление характерных для ЗПР качественных характеристик развития и сочетаний факторов. Структура нарушений при ЗПР и легкой УО может быть прояснена благодаря выявлению изменений при переходе детей от дошкольного к младшему школьному возрасту.

Наблюдения из практики диагностической работы с детьми показывают, что как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте понимание заданий у детей с ЗПР практически сохранно либо имеются легкие нарушения, в то время как у детей с УО нарушения более явно выражены. В сфере восприятия, внимания, наглядно-образного и понятийного мышления у детей с ЗПР прослеживаются легкие нарушения, в то время как у детей с УО выявляются нарушения средней тяжести. На основе данных теоретического анализа может быть создана программа эмпирического исследования, направленного на выявление структуры нарушений при УО и ЗПР в целях сравнительного анализа полученных данных.

Наблюдения показывают также, что при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту в структуре познавательных процессов у детей с задержкой психоречевого развития возрастают показатели произвольного внимания, уровня произвольной памяти по сравнению с аналогичными показателями детей с легкой УО, у которых недоразвитие высших психических функций оказывается более устойчивым.

*Заключение и выводы.* Проведенное нами теоретическое исследование и анализ наблюдений позволили составить программу исследования познавательных процессов детей с ЗПР и легкой формой УО. Для дальнейшего сравнительного анализа необходима диагностика понимания заданий и зрительного внимания как функций, особенно важных в школьном обучении. Необходима также диагностика речевого развития — словарного запаса, в том числе необходимого для обобщения отношений «род — вид», «часть — целое». Наконец, в программу исследования необходимо включить средства диагностики наглядно-образного и понятийного мышления. Такой набор диагностических средств даст возможность построения профиля познавательного развития при ЗПР и легкой УО, а также даст возможность сравнительного анализа структуры этих нарушений.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе полученных данных возможно уточнение дифференциальной диагностики между легкой УО и ЗПР, а оценка зоны ближайшего развития детей станет более точной.

The article focuses on the problem of structural differences in cognitive impairment in patients with mild mental retardation and delayed mental-speech development. A theoretical analysis of studies of mild mental retardation and delayed mental-speech development has been

carried out; based on a system-profile approach to their diagnosis proposed by V. I. Lubovsky, a research program has been developed aimed at clarifying concepts about the differences in the structure of disorders in these variants of abnormal development. The practical significance of the results obtained is shown.

**Keywords:** mild mental retardation, delayed mental-speech development, diagnosis, structure of disorders, systemic profile approach.

## Список литературы

1. Актуальная тематика исследований в области коррекционной педагогики / А. И. Ахметзянова, Н. В. Бабкина, Е. Л. Гончарова [и др.] // Альманах Ин-та коррекционной педагогики. — 2023. — № 52 (5). — С. 1–17.

Aktual'naya tematika issledovaniy v oblasti korrektsionnoi pedagogiki / A. I. Akhmetzyanova, N. V. Babkina, E. L. Goncharova [i dr.] // Al'manakh In-ta korrektsionnoi pedagogiki. — 2023. — № 52 (5). — S. 1–17.

2. Акулина А. В. Педагогическая характеристика вариантов развития детей с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте / А. В. Акулина, Н. В. Бабкина // Дефектология. — 2024. — № 3. — С. 61–68. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2024\_3\_61

Akulina A. V. Pedagogicheskaya kharakteristika variantov razvitiya detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya v starshem doshkol'nom vozraste / A. V. Akulina, N. V. Babkina // Defektologiya. — 2024. — № 3. — S. 61–68. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2024\_3\_61

3. Бабкина Н. В. Инструментарий для оценки значимых параметров школьной адаптации детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения / Н. В. Бабкина, А. Д. Вильшанская, Л. М. Пономарева // Консультативная психология и психотерапия. — 2023. — Т. 31, № 4 (122). — С. 10–30. — DOI: 10.17759/cpp.2023310401

Babkina N. V. Instrumentarii dlya otsenki znachimyykh parametrov shkol'noi adaptatsii detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya na nachal'nom etape obucheniya / N. V. Babkina, A. D. Vil'shanskaya, L. M. Ponomareva // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2023. — T. 31, № 4 (122). — S. 10–30. — DOI: 10.17759/cpp.2023310401

4. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч. В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983. — С. 257–321.

Vygotskii L. S. Diagnostika razvitiya i pedologicheskaya klinika trudnogo detstva // Sobr. soch. V 6 t. T. 5. Osnovy defektologii / L. S. Vygotskii. — Moskva : Pedagogika, 1983. — S. 257–321.

5. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч. В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1983. — С. 231–256.

Vygotskii L. S. Problema umstvennoi otstalosti // Sobr. soch. V 6 t. T. 5. Osnovy defektologii / L. S. Vygotskii. — Moskva : Pedagogika, 1983. — S. 231–256.

6. Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы : кол. монография / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Ю. С. Галлямова [и др.]. — Москва : УМЦ «Добрый мир», 2018. — 331 с.

Deti s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya: eksperimental'noe issledovanie i napravleniya korrektsionnoi raboty : kol. monografiya / L. B. Baryueva, I. G. Vechkanova, Yu. S. Gallyamova [i dr.]. — Moskva : UMTs «Dobryi mir», 2018. — 331 s.

7. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития : курс лекций / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. — Москва : Творческий Центр Сфера, 2007. — 126 с. — ISBN 978-5-88923-132-5. — EDN: QXRZPN

Zabramnaya S. D. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika narushenii razvitiya : kurs lektzii / S. D. Zabramnaya, I. Yu. Levchenko. — Moskva : Tvorcheskii Tsentr Sfera, 2007. — 126 s. — ISBN 978-5-88923-132-5. — EDN: QXRZPN

8. *Забрамная С. Д.* Психолого-педагогическое и социальное сопровождение детей и подростков с умственной отсталостью в условиях инклюзивного обучения / С. Д. Забрамная // Образование в современном мире: горизонты и перспективы : сб. науч. ст. (Гродно, 17 октября 2018 г.). — Гродно : ЮрСаПринт, 2018. — С. 321–324.

*Zabramnaya S. D.* Psikhologo-pedagogicheskoe i sotsial'noe soprovozhdenie detei i podrostkov s umstvennoi otstalost'yu v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya / S. D. Zabramnaya // Obrazovanie v sovremennom mire: gorizonty i perspektivy : sb. nauch. st. (Grodno, 17 oktyabrya 2018 g.). — Grodno : YurSaPrint, 2018. — S. 321–324.

9. *Закрепина А. В.* Особые образовательные потребности детей с интеллектуальными нарушениями: понятие, функциональная роль и содержание / А. В. Закрепина, Е. А. Стребелева, Т. Ю. Бутусова // Дефектология. — 2023. — № 6. — С. 14–27. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_6\_14

*Zakrepina A. V.* Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti detei s intellektual'nymi narusheniyami: ponyatie, funktsional'naya rol' i sodержanie / A. V. Zakrepina, E. A. Strebeleva, T. Yu. Butusova // Defektologiya. — 2023. — № 6. — S. 14–27. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_6\_14

10. *Каминская Т. С.* Когнитивные функции и психоэмоциональный статус у детей с задержкой психоречевого развития различного генеза : дис. ... канд. мед. наук : специальность 14.01.08 «Педиатрия» / Т. С. Каминская. — [Б. м.], 2022. — 127 с.

*Kaminskaya T. S.* Kognitivnye funktsii i psikhoemotsional'nyi status u detei s zaderzhkoi psikhorechevogo razvitiya razlichnogo geneza : dis. ... kand. med. nauk : spetsial'nost' 14.01.08 «Pediatriya» / T. S. Kaminskaya. — [B. m.], 2022. — 127 s.

11. *Кинаш Е. А.* Динамика образовательных достижений второклассников с умеренной умственной отсталостью в предметной области «Язык и речевая практика» / Е. А. Кинаш // Дефектология. — 2023. — № 5. — С. 48–60. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_5\_48

*Kinash E. A.* Dinamika obrazovatel'nykh dostizhenii vtoroklassnikov s umerennoi umstvennoi otstalost'yu v predmetnoi oblasti «Yazyk i rechevaya praktika» / E. A. Kinash // Defektologiya. — 2023. — № 5. — S. 48–60. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_5\_48

12. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. — Москва : Академия, 2003. — 144 с.

*Lebedinskii V. V.* Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste : ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. vyssh. ucheb. zavedenii. — Moskva : Akademiya, 2003. — 144 s.

13. *Лубовский В. И.* Новая концепция психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 4. — С. 50–60. — DOI: 10.17759/pse.2016210406

*Lubovskii V. I.* Novaya kontseptsiya psikhologicheskoi diagnostiki narushenii razvitiya / V. I. Lubovskii, I. A. Korobeinikov, S. M. Valyavko // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2016. — T. 21, № 4. — S. 50–60. — DOI: 10.17759/pse.2016210406

14. *Лубовский В. И.* Что такое «структура дефекта»? / В. И. Лубовский // Специальное образование. — 2018. — № 4 (52). — С. 145–157. — DOI: 10.26170/sp18-04-11

*Lubovskii V. I.* Chto takoe «struktura defekta»? / V. I. Lubovskii // Spetsial'noe obrazovanie. — 2018. — № 4 (52). — S. 145–157. — DOI: 10.26170/sp18-04-11

15. *Лубовский Д. В.* Развитие принципов культурно-исторической теории в специальной педагогике и психологии / Д. В. Лубовский // Культурно-историческая психология. — 2024. — Т. 20, № 3. — С. 126–135. — DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200312>

*Lubovskii D. V.* Razvitie printsipov kul'turno-istoricheskoi teorii v spetsial'noi pedagogike i psikhologii / D. V. Lubovskii // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2024. — T. 20, № 3. — S. 126–135. — DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200312>

16. Макаров И. В. Задержки психического развития у детей / И. В. Макаров, Д. А. Емелина // Психиатрия детского возраста : руководство для врачей. — Санкт-Петербург : Наука и Техника, 2019. — С. 341–357.

*Makarov I. V. Zaderzhki psikhicheskogo razvitiya u detei / I. V. Makarov, D. A. Emelina // Psikhatriya detskogo vozrasta : rukovodstvo dlya vrachei. — Sankt-Peterburg : Nauka i Tekhnika, 2019. — S. 341–357.*

17. Степанов К. В. Соотношение особенностей смысловой сферы и проявлений дезадаптации подростков-сирот с разным уровнем интеллектуального развития / К. В. Степанов // Дефектология. — 2023. — № 5. — С. 13–26. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_5\_13

*Stepanov K. V. Sootnoshenie osobennostei smyslovoi sfery i proyavlenii dezadaptatsii podrostkovsirot s raznym urovnem intellektual'nogo razvitiya / K. V. Stepanov // Defektologiya. — 2023. — № 5. — S. 13–26. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_5\_13*

18. Стребелева Е. А. Ретроспектива исследований в дошкольном воспитании детей с интеллектуальными нарушениями / Е. А. Стребелева // Дефектология. — 2023. — № 6. — С. 3–13. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_6\_3. — EDN: MITARU

*Strebeleva E. A. Retrospektiva issledovaniy v doshkol'nom vospitanii detei s intellektual'nymi narusheniyami / E. A. Strebeleva // Defektologiya. — 2023. — № 6. — S. 3–13. — DOI: 10.47639/0130-3074\_2023\_6\_3. — EDN: MITARU*

19. Федосеева А. М. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с задержкой психического развития в образовательном пространстве : метод. пособие / А. М. Федосеева, Н. В. Бабкина. — Москва : Ин-т коррекционной педагогики, 2023.

*Fedoseeva A. M. Sotsializatsiya i formirovanie sfery zhiznennoi kompetentsii podrostkov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya v obrazovatel'nom prostranstve : metod. posobie / A. M. Fedoseeva, N. V. Babkina. — Moskva : In-t korrektsionnoi pedagogiki, 2023.*

20. Филиппова Н. В. Современный взгляд на задержку психического развития / Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник, А. С. Исмаилова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 10-2. — С. 256–262.

*Filippova N. V. Sovremennyi vzglyad na zaderzhku psikhicheskogo razvitiya / N. V. Filippova, Yu. B. Baryl'nik, A. S. Ismailova // Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy. — 2015. — № 10-2. — S. 256–262.*

Для цитирования:

*Григорьянц С. Р.* К проблеме особенностей познавательной деятельности детей с задержкой речевых развития и умственной отсталостью / С. Р. Григорьянц // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 206–213. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_206. — EDN: SNJRTO

Статья поступила в редакцию 31.01.2025.

Одобрена после рецензирования 31.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 31.01.2025.

Approved after reviewing 31.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

**Е. Н. Касимова<sup>1</sup>**

студентка магистратуры ФГБОУ ВО «МГППУ».  
ORCID: 0009-0004-4319-2847

## **Внутренняя позиция студентов музыкального вуза при преодолении кризиса профессионального становления во время обучения**

**Е. N. Kasimova**

Graduate Student of the MSUPE. ORCID:  
0009-0004-4319-2847

## **The Influence of the Internal Position of Music University Students on Overcoming the Crisis of Professional Development**

В статье представлен теоретический анализ исследований внутренней позиции студентов в высшем образовании, поставлена проблема исследования внутренней позиции студентов, обучающихся по творческим профессиям, показана недостаточность исследований данного направления. Обоснована необходимость исследования внутренней позиции студентов в соотношении с проактивностью как ресурсом преодоления кризиса профессионального развития в ходе обучения в вузе. Рассмотрены перспективы дальнейших исследований по данной проблеме.

**Ключевые слова:** студенты творческих вузов, внутренняя позиция, кризис профессионального развития, ресурсы преодоления кризиса, проактивность.

### **Введение**

Кризис профессионального развития студентов в ходе обучения давно стал предметом психологических исследований (Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. Ф. Мирзаянова, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова и др.). Кризис профессионального развития в ходе обучения студентов педагогов, медиков и будущих психологов изучен значительно лучше, чем кризис в ходе обучения студентов творческих профессий, например будущих музыкантов. Между тем есть основа-

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

Scientific supervisor: **Lubovsky Dmitry Vladimirovich** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education. ORCID: 0000-0001-7392-4667. E-mail: lubovsky@yandex.ru; lubovskiydv@mgppu.ru

ния для предположений о том, что вероятность кризиса профессионального становления в ходе получения высшего образования более характерна для творческих профессий (художники, музыканты, артисты театра и кино и др.). При этом сам кризис, вероятно, переживается студентами более тяжело.

Основания для этих предположений заключаются в том, что в массовых профессиях идеальной формой выступает высокий профессионализм (что встречается нередко и на этапе профессионального обучения в вузе представляется в принципе достижимым), в то время как в творческих профессиях такой идеальной формой для многих студентов становятся творческие достижения высочайшего уровня, имеющие непреходящую культурную ценность. А. К. Маркова [16] называла причиной профессиональных кризисов нереализованности диспропорцию между имевшимися ранее планами профессионального развития и имеющимися результатами на сегодняшний день. В образовании студентов творческих профессий такая диспропорция более вероятна, поскольку для них олицетворением высоких творческих достижений становятся особо выдающиеся представители их профессии, по отношению к которым они испытывают особое уважение, восхищаются ими и, следовательно, выше вероятность идентификации с ними, чем в случае с видными представителями массовых профессий. В такой ситуации отмеченная диспропорция переживается значительно острее, и более выраженными могут быть переживания по типу кризиса профессиональной идентичности.

Очевидно, что для решения проблем высшего профессионального образования будущих представителей творческих профессий необходимы эмпирические исследования внутриличностных предпосылок преодоления кризиса профессионального развития.

**Цель** данной статьи — формулирование подхода к исследованию внутриличностных предпосылок преодоления кризиса профессионального развития студентами, обучающимися по творческим профессиям.

**Задачи:**

1. На основе теоретического исследования сформулировать подход к исследованию личностных предпосылок студентов, обучающихся творческой профессии, преодоления кризиса профессионального развития на уровне обучения в вузе.
2. Сформулировать предположения о наиболее благоприятных вариантах личностных предпосылок преодоления студентами кризиса.

Гипотеза нашего исследования заключается в предположении о связи переживания студентами кризиса профессионального развития и характеристик их внутренней позиции.



**Результаты.** Анализ существующей литературы показывает, что кризисы профессионального становления значительно лучше изучены на примере студентов-педагогов [6; 16; 17] и студентов-психологов [7]. Исследований феноменологии кризиса и ресурсов его преодоления у студентов творческих профессий явно недостаточно. Кроме того, почти нет исследований, в которых кризисы профессионального становления студентов были бы соотнесены с характеристиками их внутренней позиции.

Понятие кризисов профессионального становления подробно проанализировано в трудах Э. Ф. Зеера и Э. Э. Сыманюк [8]. Они выделяют кризисы психологические и кризисы жизненные, относя кризис профессионального становления к первой группе. Кризисы, относящиеся к этой группе, по их мнению, являются нормативными, при этом разрешение кризисов — тенденция конструктивного развития личности [8]. Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк рассматривают кризисы как нормативные фазы профессионального развития личности, которые наступают при переходе от одной стадии становления личности в профессии к другой [8].

Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк выделяют стадии профессионального становления личности, фазы развития кризиса, психологические особенности кризисов профессионального становления. Согласно их периодизации, обучение в вузе представляет собой стадию профессиональной подготовки. Субъектом нашего исследования станут студенты высшего учебного заведения, обучающиеся на исполнительских факультетах музыкальных вузов. Для многих из них обучение в вузе совпадает со стадией профессиональной адаптации, поскольку студенты старших курсов вуза уже начинают получать свой первый профессиональный опыт. Впервые происходит столкновение собственных представлений о будущей профессии с реальными обстоятельствами.

Описывая факторы, детерминирующие кризисы профессионального развития, исследователи говорят о влиянии внешних обстоятельств либо о несоответствии уровня компетенции выполняемым задачам [8]. Мы же полагаем, что переживание студентами кризиса профессионального становления тесно связано с характеристиками их внутренней позиции, которая предполагает рефлексивное различение Я-реального и Я-идеального [9]. Понятие внутренней позиции как внутренней инстанции, определяющей отношение человека к окружающему миру и себе самому, было впервые введено Л. И. Божович [3]. Вслед за ней, ее последователи развивают идею о том, что внутренняя позиция имеется и на последующих этапах онтогенетического развития [18; 23]. Непрерывно развиваясь, она меняет своё содержание и оказывает влияние на различные сферы жизни.

Теоретический анализ литературы показывает, что особенности внутренней позиции студентов, обучающихся по творческим профессиям, изучены явно недостаточно. Лишь сравнительно недавно стала изучаться внутренняя позиция школьников, обучающихся в основной школе [4]. Например, В. С. Лукина рассматривает внутреннюю позицию студентов-музыкантов в среднем, но не в высшем образовании [13]. Внутренняя позиция обучающихся в высшем образовании становится предметом исследования [14], но не применительно к творческим профессиям. В свою очередь, кризисы профессионального развития в ходе получения высшего образования изучаются многими авторами [6; 15], как и предпосылки их возникновения [10; 19], но вне связи с внутренней позицией студента.

Развивая представления о внутренней позиции и прослеживая соотношение данного понятия с другими, используемыми в том числе для описания внутриличностных предпосылок учебной деятельности, М. В. Ермолаева и Д. В. Лубовский дают определение внутренней позиции «как динамической системы мотивационной и аффективно-смысловой регуляции жизнедеятельности человека, являющейся результатом осознанного выбора, базирующегося на рефлексивном анализе собственной жизни» [9, с. 8]. В ее структуре Д. В. Лубовский выделяет четыре аспекта: мотивационный, эмоционально-смысловой, рефлексивный и ассертивный [12]. В его работах также выделены варианты внутренней позиции студентов в связи с представлениями о своей профессионализации: «Я — студент» («а там видно будет»), «Я — студент, будущий профессионал» и «Я — почти профессионал», для которой, по мнению Д. В. Лубовского, наиболее вероятен выраженный кризис профессионального самоопределения [11]. Именно этот вариант отмечен как характерный для случаев, когда профессиональное становление начинается еще в детстве, возможно даже в дошкольном возрасте, как у многих студентов музыкальных вузов. Вариант «Я — студент, будущий профессионал» отмечен как наиболее благополучный, поскольку для него в наибольшей степени характерны представления о получаемом образовании как трамплине для последиplomной профессионализации. Выводы Д. В. Лубовского подтверждаются результатами эмпирических исследований профессиональной идентичности, например, по В. А. Аляевой [1], у 4-курсников самыми распространенными вариантами являются мораторий и достигнутая профидентичность, то есть те варианты, которые характерны, по мнению Д. В. Лубовского, для внутренней позиции «Я — студент, будущий профессионал».

Применяя представления о проактивности к исследованию профессионального становления [2], мы можем предположить, что данный вариант внутренней позиции связан с наиболее высокой проактивностью, поскольку вариант «Я — студент» («а там видно будет») характеризуется

беспечным отношением к будущему профессиональному становлению, тогда как в представлениях студентов с позицией «Я — почти профессионал» этап последидипломной профессионализации уже настал. Проактивность личности студента правомерно рассматривать как потенциал адаптации к кризису профессионального развития. Л. Ф. Мирзаянова [17] утверждает, что дистанция между учебно-познавательной деятельностью студентов-педагогов и их будущей профессиональной деятельностью вызывает необходимость обеспечения упреждающей адаптации. Поэтому представляется существенным исследование внутренней позиции студента в связи с проактивностью личности.

**Обсуждение и выводы.** Теоретический анализ публикаций показал, что имеется необходимость исследования внутренней позиции студентов творческих профессий, причем в связи с проактивностью личности студентов, поскольку кризис профессионального развития в ходе обучения по творческим профессиям вероятен и высокий уровень проактивности правомерно рассматривать как ресурс его преодоления. В исследовании внутренней позиции студентов, обучающихся по творческим профессиям, перспективно ее соотнесение с профессиональной идентичностью, которая также является важнейшей личностной предпосылкой обучения в вузе [24] и претерпевает изменения как в процессе обучения, так и на последидипломном этапе [20]. К перспективам дальнейших исследований в данной области относятся также проследивание соотношения внутренней позиции, проактивности и профидентичности. Е. А. Брызгалин, Ю. Ю. Александрова и Н. С. Пряжников [5] рассматривают трансформации профессиональной идентичности как важный аспект профессионального развития.

Итак, проведенный в исследовании теоретический анализ позволил сформулировать подход к исследованию личностных предпосылок преодоления кризиса профессионального развития на уровне обучения в вузе студентами, которые обучаются творческой профессии. Нами обоснована необходимость исследования внутренней позиции в соотношении с проактивностью личности студента. При этом внутренняя позиция, в которой нынешнее обучение в вузе представлено в связи с профессиональной деятельностью на последидипломном этапе, рассматривается как вариант, наиболее благоприятный для преодоления кризиса в ходе обучения в вузе.

The article presents a theoretical analysis of research on the internal position of students in higher education, raises the problem of studying the internal position of students studying in creative professions, and shows the insufficiency of research in this area. The necessity of studying the internal position of students in relation to proactivity as a resource for overcoming the crisis of professional development during university studies is substantiated. The prospects of further research on this problem are considered.

**Keywords:** students of creative universities, internal position, crisis of professional development, resources for overcoming the crisis, proactivity.

## Список литературы

1. *Аляева В. А.* Кризисы профессиональной идентичности студентов-выпускников вуза в процессе профессионального становления / В. А. Аляева // Актуальные исследования. — 2022. — № 43 (122). — С. 108–111. — ISSN 2713-1513.

*Alyueva V. A.* Krizisy professional'noi identichnosti studentov-vypusknikov vuza v protsesse professional'nogo stanovleniya / V. A. Alyueva // Aktual'nye issledovaniya. — 2022. — № 43 (122). — С. 108–111. — ISSN 2713-1513.

2. *Белинская Е. П.* Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг» / Е. П. Белинская, А. В. Вечерин // Социальная психология и общество. — 2018. — Т. 9, № 3. — С. 137–145. — DOI: 10.17759/sps.2018090314

*Belinskaya E. P.* Adaptatsiya diagnosticheskogo instrumentariya: oprosnik «Proaktivnyi koping» / E. P. Belinskaya, A. V. Vecherin // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2018. — Т. 9, № 3. — С. 137–145. — DOI: 10.17759/sps.2018090314

3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 400 с.

*Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — Sankt-Peterburg : Piter, 2008. — 400 s.

4. *Бортникова Л. Г.* Взаимосвязь самооценки с внутренней позицией школьника как психолого-педагогическая проблема / Л. Г. Бортникова // Вестник Сургутского гос. пед. ун-та. — 2011. — № 1 (12). — С. 213–219.

*Bortnikova L. G.* Vzaimosvyaz' samoootsenki s vnutrennei pozitsiei shkol'nika kak psikhologo-pedagogicheskaya problema / L. G. Bortnikova // Vestnik Surgutskogo gos. ped. un-ta. — 2011. — № 1 (12). — С. 213–219.

5. *Брызгалин Е. А.* Теоретико-психологический анализ современных представлений о профессиональной идентичности: проблемы развития : ч. 2 / Е. А. Брызгалин, Ю. Ю. Александрова, Н. С. Пряжников // Психологические исследования. — 2024. — Т. 17, № 93. — DOI: 10.54359/ps.v17i93.1517

*Bryzgalin E. A.* Teoretiko-psikhologicheskii analiz sovremennykh predstavlenii o professional'noi identichnosti: problemy razvitiya : ch. 2 / E. A. Bryzgalin, Yu. Yu. Aleksandrova, N. S. Pryazhnikov // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2024. — Т. 17, № 93. — DOI: 10.54359/ps.v17i93.1517

6. *Бузина Д. О.* К вопросу о кризисах профессионального развития на этапе получения высшего профессионального образования [Электронный ресурс] / Д. О. Бузина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN623.pdf> (дата обращения: 01.02.2025).

*Buzina D. O.* K voprosu o krizisakh professional'nogo razvitiya na etape polucheniya vysshego professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / D. O. Buzina // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2023. — Т. 11, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PSMN623.pdf> (data obrashcheniya: 01.02.2025).

7. *Буслаева Е. Л.* Кризисы профессионального становления студентов-психологов / Е. Л. Буслаева // Известия Воронежского гос. пед. ун-та. — 2017. — № 4 (277). — С. 233–235.

*Buslaeva E. L.* Krizisy professional'nogo stanovleniya studentov-psikhologov / E. L. Buslaeva // Izvestiya Voronezhskogo gos. ped. un-ta. — 2017. — № 4 (277). — С. 233–235.

8. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития : учебник для вузов / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2025. — 234 с.

*Zeer E. F.* Psikhologiya professional'nogo razvitiya : uchebnik dlya vuzov / E. F. Zeer, E. E. Symanyuk. — 3-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Yurait, 2025. — 234 s.

9. *Ермолаева М. В.* Современное развитие понятия внутренней позиции личности в контексте субъектного подхода / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2013. — № 2. — С. 7–18.

*Ermolaeva M. V.* Sovremennoe razvitie ponyatiya vnutrennei pozitsii lichnosti v kontekste sub'ektnogo podkhoda / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2013. — № 2. — С. 7–18.

10. *Каргина А. Е.* Особенности представлений обучающихся выпускных курсов о трудных жизненных ситуациях в будущей профессиональной деятельности и о способах их преодоления [Электронный ресурс] / А. Е. Каргина, И. С. Морозова, З. В. Крецан // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13, № 1. — С. 117–130. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130108

*Kargina A. E.* Osobennosti predstavlenii obuchayushchikhsya vypusnykh kursov o trudnykh zhiznennykh situatsiyakh v budushchei professional'noi deyatel'nosti i o sposobakh ikh preodoleniya [Elektronnyi resurs] / A. E. Kargina, I. S. Morozova, Z. V. Kretsan // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2021. — Т. 13, № 1. — С. 117–130. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130108

11. *Лубовский Д. В.* К проблеме вариантов внутренней позиции студентов в высшем образовании / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 4 (69). — С. 224–235. — DOI: 10.51944/20738544\_2024\_4\_224

*Lubovskii D. V.* K probleme variantov vnutrennei pozitsii studentov v vysshem obrazovanii / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 4 (69). — С. 224–235. — DOI: 10.51944/20738544\_2024\_4\_224

12. *Лубовский Д. В.* Профессиональное самоопределение выпускников полной средней школы и студентов-первокурсников бакалавриата / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 4 (57). — С. 164–173. — DOI: 10.51944/2073-8544\_2021\_4\_164

*Lubovskii D. V.* Professional'noe samoopredelenie vypusnikov polnoi srednei shkoly i studentov-pervokursnikov bakalavriata / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 4 (57). — С. 164–173. — DOI: 10.51944/2073-8544\_2021\_4\_164

13. *Лукина В. С.* Особенности развития внутренней позиции учащихся-музыкантов в процессе профессионального самоопределения / В. С. Лукина // Художественное образование и наука. — 2015. — № 2. — С. 55–60.

*Lukina V. S.* Osobennosti razvitiya vnutrennei pozitsii uchashchikhsya-muzykantov v protsesse professional'nogo samoopredeleniya / V. S. Lukina // Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka. — 2015. — № 2. — С. 55–60.

14. *Мальчинский Ф. В.* Внутренняя позиция личности курсанта военного авиационного училища / Ф. В. Мальчинский, С. Д. Некрасов. — Краснодар : ВУНЦ ВВС «ВВА» : Кубанский гос. ун-т, 2012. — С. 283.

*Mal'chinskii F. V.* Vnutrennyaya pozitsiya lichnosti kursanta voennogo aviatsionnogo uchilishcha / F. V. Mal'chinskii, S. D. Nekrasov. — Krasnodar : VUNTs VVS «VVA» : Kubanskii gos. un-t, 2012. — С. 283.

15. *Манукян В. Р.* Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза / В. Р. Манукян // Психологическая наука и образование. — 2011. — Т. 16, № 4. — С. 109–117.

*Manukyan V. R.* Psikhologicheskoe sodержanie i faktory vozniknoveniya krizisa professional'nogo razvitiya u studentov vuza / V. R. Manukyan // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2011. — Т. 16, № 4. — С. 109–117.

16. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Междунар. гум. фонд «Знание», 1996. — 312 с.

Markova A. K. Psikhologiya professionalizma / A. K. Markova. — Moskva : Mezhdunar. gum. fond «Znanie», 1996. — 312 s.

17. Мирзаянова Л. Ф. Проектирование ситуаций возникновения и преодоления кризиса учебно-профессионального развития студентов / Л. Ф. Мирзаянова // Психологическая наука и образование. — 2008. — Т. 13, № 2. — С. 18–26.

Mirzayanova L. F. Proektirovanie situatsii vozniknoveniya i preodoleniya krizisa uchebno-professional'nogo razvitiya studentov / L. F. Mirzayanova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2008. — Т. 13, № 2. — С. 18–26.

18. Нежнова Т. А. «Внутренняя позиция школьника»: понятие и проблема / Т. А. Нежнова // Формирование личности в онтогенезе : сб. науч. тр. / ред. И. В. Дубровина. — Москва : Акад. пед. наук СССР, 1991. — С. 50–61.

Nezhnova T. A. «Vnutrennyaya pozitsiya shkol'nika»: ponyatie i problema / T. A. Nezhnova // Formirovanie lichnosti v ontogeneze : sb. nauch. tr. / red. I. V. Dubrovina. — Moskva : Akad. ped. nauk SSSR, 1991. — С. 50–61.

19. Особенность мотивационной направленности, профессиональной идентичности, эмоционального выгорания в кризисе профессионального становления у студентов 4 курса / Ю. В. Сарычева, И. А. Курусь, И. В. Пономаренко [и др.] // Казанский педагогический журнал. — 2019. — № 4 (135). — С. 132–137.

Osobennost' motivatsionnoi napravlenosti, professional'noi identichnosti, emotsional'nogo vygoraniya v krizise professional'nogo stanovleniya u studentov 4 kursa / Yu. V. Sarycheva, I. A. Kurus', I. V. Ponomarenko [i dr.] // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2019. — № 4 (135). — С. 132–137.

20. Поваренков Ю. П. Психологическая классификация деятельностно важных качеств профессионала. Системогенетический подход / Ю. П. Поваренков. — Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2023. — 323 с.

Povarenkov Yu. P. Psikhologicheskaya klassifikatsiya deyatelnostno vazhnykh kachestv professionala. Sistemogeneticheskii podkhod / Yu. P. Povarenkov. — Yaroslavl' : Yaroslavskii gos. ped. un-t im. K. D. Ushinskogo, 2023. — 323 s.

21. Пряхникова Е. Ю. Психология труда: теория и практика : учебник для вузов. — Москва : Юрайт, 2024. — 520 с.

Pryazhnikova E. Yu. Psikhologiya truda: teoriya i praktika : uchebnik dlya vuzov. — Moskva : Yurait, 2024. — 520 s.

22. Развивающее обучение в вузе как система формирования личностных компетенций, необходимых в условиях вызовов современности / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Е. А. Шахова, Т. Ю. Цибизова // Мир психологии. — 2024. — № 4 (119). — С. 250–266. — DOI: 10.51944/20738528\_2024\_4\_250

Razvivayushchee obuchenie v vuze kak sistema formirovaniya lichnostnykh kompetentsii, neobkhodimyykh v usloviyakh vyzovov sovremennosti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, E. A. Shakhova, T. Yu. Tsibizova // Mir psikhologii. — 2024. — № 4 (119). — С. 250–266. — DOI: 10.51944/20738528\_2024\_4\_250

23. Шипова Л. В. Исследование внутренней позиции школьника в психологии [Электронный ресурс] / Л. В. Шипова // Современные исследования социальных проблем : эл. науч. журн. — 2015. — № 3 (47). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vnutrenney-pozitsii-shkolnika-v-psihologii?ysclid=m77rgox79u500269861> (дата обращения: 01.02.2025).

Shipova L. V. Issledovanie vnutrennei pozitsii shkol'nika v psikhologii [Elektronnyi resurs] / L. V. Shipova // Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem : el. nauch. zhurn. — 2015. — № 3 (47). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vnutrenney-pozitsii-shkolnika-v-psihologii?ysclid=m77rgox79u500269861> (data obrashcheniya: 01.02.2025).



24. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности : учебник и практикум для вузов / Л. Б. Шнейдер. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2025. — 328 с.

*Shneider L. B. Psikhologiya identichnosti : uchebnik i praktikum dlya vuzov / L. B. Shneider. — 2-e izd., pererab. i dop. — Moskva : Yurait, 2025. — 328 s.*

Для цитирования:

Касимова Е. Н. Влияние внутренней позиции студентов музыкального вуза на преодоление кризиса профессионального становления / Е. Н. Касимова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 214–222. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_214. — EDN: SUEPBP

Статья поступила в редакцию 04.02.2025.

Одобрена после рецензирования 04.02.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 04.02.2025.

Approved after reviewing 04.02.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_222

EDN: SURNUG

**Е. Н. Качевская<sup>1</sup>**

соискатель степени кандидата психологических наук  
ФГБОУ ВО «АГУ им. В. Н. Татищева». ORCID:  
0009-0007-8390-5022

## **Исследование источников стресса и способов совладания с ним лиц пожилого и старческого возраста с синдромом старческой астении**

**Е. Н. Kachevskaya**

Candidate for the degree of Ph. D. (Psychology) of the ASU  
named after V. N. Tatishchev. ORCID: 0009-0007-8390-5022

## **Study of Sources of Stress and Ways of Coping with it for Elderly and Senile People with Senile Asthenia Syndrome**

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с лицами пожилого (60 лет — 74 года) и старческого возраста (75–89 лет) на базе ГKB № 3 им. С. М. Кирова. Гипотеза исследования состояла в том, что для лиц с синдромом старческой астении наибольшим стрессом являются собственные болезни или болезни и/или смерть близкого человека, а наиболее распространенным способом совладания с ним является общение с близкими. Также выявлено, что наиболее часто испытываемым чувством является обида. Результаты исследования могут быть использованы врачами-гериатрами и клиническими психологами при составлении программ психологической поддержки лиц пожилого и старческого возраста с синдромом старческой астении.

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Майсак Надежда Васильевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева». ORCID: 0009-0008-5440-8251. E-mail: n-Maisak@mail.ru

Scientific supervisor: **Maisak Nadezhda Vasilyevna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Astrakhan State University named after V. N. Tatishchev. ORCID: 0009-0008-5440-8251. E-mail: n-Maisak@mail.ru



**Ключевые слова:** пожилой возраст, старческий возраст, синдром старческой астении, стресс, стрессоустойчивость, совладание со стрессом.

Сегодня в структуре населения России все больше лиц позднего возраста, среди которых выделяют группы пожилых (женщины от 55 до 75 лет и мужчины от 60 до 75 лет), престарелых (от 75 до 90 лет), а также долгожителей (свыше 90 лет). Такая демографическая ситуация оказывает влияние как на отдельных людей, так и на общество в целом, воздействуя на его социальные, экономические, культурные, психологические и другие аспекты. Как отмечают ряд исследователей (Булавинцева О. С., Дьяченко И. А., Ермолаева М. В., Жучкова С. М., Зинина А. А., Прокопец И. О., Раевский А. А., Эйдельман А. Б. и др.), одна из главных проблем современного общества — это восприятие пожилого человека как неспособного адаптироваться к изменчивым условиям социума. Часто сами люди преклонного возраста воспринимают и усваивают отрицательные стереотипы, становятся их частью, тем самым провоцируя страх старости у молодых, формируя у них представление о пожилом возрасте как о конце процесса самореализации [2; 4; 6; 8; 9; 17; 18; 20].

В работах Д. А. Никитиной, А. А. Раевского отмечается, что в старческом возрасте снижается сопротивляемость стрессу, что сопровождается психическим истощением, повышением уровня тревоги, появлением депрессии, панических атак и других негативных психоэмоциональных состояний. Стресс усугубляет естественное для лиц пожилого и старческого возраста снижение когнитивных функций. Нарушается эмоционально-волевая регуляция, мотивация к активной жизни [16; 18].

Сильным стрессором в пожилом и старческом возрасте является переживание одиночества. Причем его испытывают не только люди с недостаточностью контактов, но и те, кто имеет большой круг общения и/или проживает в условиях семьи. И. А. Дьяченко выявлено, что переживание одиночества имеет возрастную динамику и наиболее ярко наблюдается от 66 до 70 лет и детерминируется рядом факторов.

На первом месте стоит дисгармония межличностных отношений. Также оказывают влияние особенности преобладающего психического состояния (тревога, эмоциональная неустойчивость, неудовлетворенность собственной жизнью, отрицательный образ себя и др.), смысло-жизненные ориентации (сниженный локус контроля, неудовлетворенность процессом и результатом жизни, отсутствие целей в жизни и др.), специфика восприятия социальной поддержки (часто ощущение недостаточности поддержки со стороны друзей, семьи и других значимых людей), отношение к ограничению автономности в связи с различными заболеваниями и к смерти в целом [4].

Также возрастная динамика наблюдается и в оценке физического и психического здоровья. Как отмечает А. Б. Эйдельман, с возрастом наблюдается тенденция к снижению оценок физического здоровья и повышению оценок психического здоровья [20].

И. О. Прокопец указывает на большую уязвимость к стрессу пожилых людей в связи с выходом на пенсию и увольнением с работы. При этом этот момент женщины переносят легче, чем мужчины [17].

Однако, как отмечается в работе Н. В. Майсак, происходит пересмотр геронтологического периода жизни человека, появилось такое понятие, как «успешное» старение, отличающееся от «обычного» / «привычного» отсутствием старческой астении, высокой удовлетворенностью жизнью [10].

М. В. Ермолаева также подчеркивает, что пожилые люди одного возраста могут ощущать себя в различных психологических возрастах: одни влюблены и переживают юность, другие находятся в зрелом возрасте, продолжая свою творческую и профессиональную деятельность, а третьи погружены в заботы о своем ухудшающемся здоровье. По её мнению, проблема старения заключается в гармоничном функционировании биологических систем организма в сочетании с соответствующей психологической поддержкой и адаптацией пожилого человека в окружающем его социуме [6].

Л. В. Бабаковой исследована удовлетворенность жизнью в связи со стратегиями совладания в период старения. Ею выявлено, что эмоционально ориентированная стратегия снижает удовлетворенность жизнью, в то время как проблемно ориентированный копинг способен ее повышать. Лица старшего поколения способны использовать стратегии совладания в зависимости от решения конкретной проблемы жизнедеятельности. Так, например, они при неприятностях с финансами или со здоровьем применяют эмоционально фокусированные стратегии, а когда сталкиваются с неблагоприятным воздействием среды, используют проблемно ориентированные стратегии. Также ею выявлено преобладание проблемно ориентированного копинга у мужчин [1].

Ю. Б. Дубовик считает, что такой внешний фактор, как профессиональная занятость, играет важную роль в психологическом благополучии людей пожилого возраста, способствует и повышению уровня адаптации к социуму, и снижению депрессии. К внутренним факторам с высокими показателями динамичности автор относит личностные качества: эмоциональный интеллект, мотивацию, самоконтроль, выносливость и активность и др. Также ею выявлено, что при переходе от пожилого к старческому возрасту повышается значимость свойств темперамента [3].

О. С. Булавинцевой были исследованы и выделены факторы, обуславливающие социальную активность у людей пожилого и старческого

возраста: социально-деятельностный фактор (контактность, умение к самообслуживанию, применение своего опыта, умение к целенаправленной общественной и досуговой деятельности), потенциально-ресурсный фактор (высокий уровень социальной адаптации, стремиться решить проблему, стараться быть оптимистом и иметь более конструктивный тип приспособительного поведения) и личностный фактор (самоактуализация, самоуважение, репродуктивная и познавательная мотивация). Ею отмечается, что пожилые женщины более социально активны, чем мужчины. Они лучше адаптируются в условиях проживания в стационаре, более общительны, а мужчины, наоборот, избегают общения и решения проблем. Таким образом, у женщин в пожилом возрасте более развита потребность в коммуникациях и межличностных отношениях, в отличие от мужчин [2].

По мнению А. А. Зининой, степень готовности к освоению возраст-временных изменений у представителей разных групп общества связана с содержанием социальных представлений о психологическом благополучии престарелых людей. Респонденты со сформированной готовностью к возрастным изменениям более позитивно воспринимают престарелых людей и подчеркивают роль общества в повышении психологического благополучия престарелых людей [9].

В работах С. М. Жучковой выявлены социально-психологические детерминанты удовлетворенности жизнью в пожилом и старческом возрасте: факторы удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте (осмысленная и активная жизненная позиция, включенность в социальную систему, ценностно-мотивационная интегрированность, социальная поддержка и забота от людей ближнего круга, оптимизм и удовлетворенность условиями жизни, удовлетворенность статусно-ролевой позицией); факторы удовлетворенности жизнью в группе старческого возраста (здоровье и жизненные силы для активности, экзистенциальная наполненность и самоуважение, социальная поддержка семьи, удовлетворение потребностей жизнеобеспечения, ценностно-мотивационная интегрированность, включенность в общественно полезную деятельность и социальная поддержка со стороны расширенной социальной сети, социальное признание и опора на социальную поддержку государства). На основе факторного анализа были определены факторные структуры поддержания и сохранения удовлетворенности жизнью людей пожилого и старческого возраста [8].

В работе А. Ю. Ковтуненко и А. И. Ерзина исследован оптимизм как важный фактор благополучного старения. Выявлены положительные связи оптимизма со здоровьем, хобби, работой, ежемесячным доходом, возможностями для личностного роста, позитивными эмо-

циями, индексом благополучного старения и отрицательные корреляционные связи между оптимизмом и семейным положением (отсутствие семьи) [11].

А. И. Мелёхин рассмотрел ментальные ресурсы когнитивно-эмоциональной и временной компетентности как индивидуально-психологические характеристики в процессе благополучного старения: умение понимать не только свои психические состояния, но и других людей в изменяющихся социальных условиях жизнедеятельности; умение управлять своим временем, реагировать на временные интервалы в среде проживания, правильно использовать и планировать время. При дисфункции этих ресурсов занижается оценка собственного старения, что приводит к пассивным избегающим копинг-стратегиям, сказываясь на физическом, психическом и социальном уровнях качества жизни. Автор рекомендует внести в программу комплексной гериатрической оценки состояния здоровья оценку субъективного возраста, временную и когнитивно-эмоциональную компетентность, что даст возможность различить развитие синдрома старческой астении и истощение ментальных ресурсов [12].

Процесс старения сопровождается возникновением различных форм гериатрического синдрома.

Гериатрический синдром — это клиническое состояние, ухудшающее качество жизни, повышающее риск неблагоприятных исходов (потребности в долгосрочном уходе, зависимости от посторонней помощи, частых госпитализаций, смерти) и функциональных нарушений. Он отличается от традиционного клинического синдрома тем, что проявляется в комплексе изменений в нескольких системах, а не в патологии одного органа. Появление одной формы гериатрического синдрома часто приводит к развитию других его форм. В качестве гериатрических синдромов можно назвать: сенсорные дефициты (снижение зрения, снижение слуха), делирий, деменцию, синдром поведенческих и психических нарушений у пациентов с деменцией, дегидратацию (обезвоживание организма), мальнутрицию (недостаточность питания), констипационный синдром (запор), недержание мочи/кала, остеопороз, снижение мобильности, головокружения и нарушения равновесия, саркопению, ортостатический синдром (ортостатическая гипотония, ортостатическая тахикардия с симптомами или без), хронический болевой синдром, депрессию, синдром старческой астении [19, с. 7].

Среди перечисленных гериатрических синдромов ключевым является синдром старческой астении (**ССА**). Он характеризуется возраст-ассоциированным снижением физиологического резерва и функций многих систем организма, что повышает уязвимость организма по-

жилого человека к воздействию экзо- и эндогенных факторов, увеличивает риск развития неблагоприятных исходов для здоровья, потери автономности и смерти. Синдром старческой астении взаимосвязан как с другими частными гериатрическими синдромами, так и с множественностью заболеваний (полиморбидностью). Важно отметить, что он потенциально обратим, и этот факт необходимо учитывать в тактике ведения пациента [19, с. 8].

В связи с тем, что ССА потенциально обратим, для выработки оптимальной тактики ведения пациента, врачу необходимо взаимодействовать со специалистом-психологом.

В работе С. П. Митина отмечается, что при организации психологической поддержки людям старшего возраста необходимо обеспечить её доступность по цене и их физическим возможностям [13].

В. А. Наумова в результате своих исследований выявила высокую эффективность арт-методов для активизации личностных ресурсов и повышения жизнестойкости у лиц пожилого и старческого возраста. Разработанная ею арт-программа включила в себя три блока психологической работы в группе [15]:

1. Разрешение несоответствий и противоречий в текущей жизни.
2. Мобилизацию латентного личностного ресурса.
3. Конструктивное принятие социальной ситуации развития.

Также интересна модель психолого-педагогического сопровождения, разработанная М. В. Ермолаевой. Она ориентирована на помощь пожилым и старым людям, проживающим вне гериатрических центров. Она включает в себя два модуля, разделенные в соответствии с типами старения и соответствующими им особенностями личностного самоопределения. Первый модуль отражает процесс психолого-педагогического сопровождения пожилых людей, характеризующихся нормальным старением, личностное самоопределение которых квалифицируется как процесс саморазвития. Второй модуль описывает процесс психолого-педагогического сопровождения пожилых людей, характеризующихся оптимальным старением и той формой личностного самоопределения, которая выступает в единстве процессов саморазвития и самореализации [7].

Несмотря на то что есть работы, посвященные тематике организации психологической помощи лицам пожилого и старческого возраста, ощущается их недостаток ввиду сложности и многогранности проблемы. Наше исследование внесло определенный вклад в ее решение.

**Цель исследования:** выявить источники стресса у лиц пожилого и старческого возраста с синдромом старческой астении и способы совладания с ним.

### **Задачи исследования:**

1. Разработать анкету, направленную на определение источников стресса у пожилых и старых лиц с ССА и способов, которые помогают им справиться со стрессом.
2. Сформировать выборку для исследования.
3. Провести эмпирическое исследование.
4. Проанализировать полученные результаты.
5. Сформулировать выводы.

### **Организация и методика исследования**

Было проведено исследование источников стресса и способов совладания с ним людьми пожилого (60 лет — 74 года) и старческого (75–89 лет) возраста с синдромом старческой астении. В исследовании приняли участие 120 человек (70 женщин, 50 мужчин). Исследование проводилось на базе кардиологического отделения ГБУЗ Астраханской области «Городская клиническая больница № 3 им. С. М. Кирова».

Была выдвинута гипотеза, что для лиц с синдромом старческой астении наибольшим стрессом являются собственные болезни или болезни и/или смерть близкого человека, а наиболее распространенным способом совладания с ним является общение с близкими.

Испытуемым была предложена авторская анкета, включавшая в себя пять вопросов.

**Инструкция испытуемым:** Отметьте в анкете галочкой те варианты ответа, которые соответствуют Вашей жизненной ситуации.

1. Переживали ли Вы сильный стресс из-за:  
А) своей болезни или болезни близкого Вам человека;  
Б) смерти близкого Вам человека;  
В) развода или расставания с близким Вам человеком;  
Г) измены близкого Вам человека;  
Д) переезда в другой город;  
Е) смены работы или выхода на пенсию;  
Ж) уровня зарплаты или пенсии;  
З) свой вариант ответа.
2. Переживаете ли Вы из-за чувства (пережитые чувства по их силе от 1 до 10 баллов):  
А) обиды;  
Б) вины;  
В) стыда;  
Г) страха;  
Д) гнева;  
Е) другое.

3. Есть ли у Вас сейчас страхи:

- А) смерти;
- Б) боли;
- В) болезни;
- Г) инвалидности;
- Д) одиночества;
- Е) коронавируса;
- Ж) темноты;
- З) холода;
- И) жары;
- К) собак и других животных;
- Л) нет страхов;
- М) другое.

4. Как обычно Вы справляетесь со стрессами:

- А) спите;
- Б) гуляете;
- В) ходите в спортзал;
- Г) прибегаете к хобби;
- Д) читаете;
- Е) курите;
- Ж) выпиваете спиртное;
- З) вкусно едите;
- И) общаетесь с друзьями (родными);
- К) срываєте зло на других людях;
- Л) свой вариант ответа.

5. Что бы Вы посоветовали другим, чтобы справиться со стрессом: свободный вариант ответа.

### **Результаты исследования**

На рисунке 1 представлены результаты ответа на вопрос: «Пережили ли Вы сильный стресс из-за...».

Как видно из рисунка 1, больше всего стресс и мужчины (77 %), и женщины (81 %) испытали от смерти близкого человека. Также большим стрессом для них является болезнь своя и/или близкого человека (соответственно 59 % мужчин и 77 % женщин). Причем для женщин даже в большей степени. Для женщин также значимым стрессом явилась измена близкого человека (25 %).

На наш взгляд, это объясняется экзистенциальным страхом смерти, присущим каждому человеку. В пожилом и старческом возрасте приходит осознание компонентов болезни и смерти, как своей, так и близкого человека, как источника страха утраты жизненных ценностей, таких как



здоровье, душевное равновесие, общественное признание, любовь, ответственность перед детьми и прочие ценности, связанные с исполнением своего жизненного предназначения.

Остальные виды стресса в два-три раза ниже по значимости.

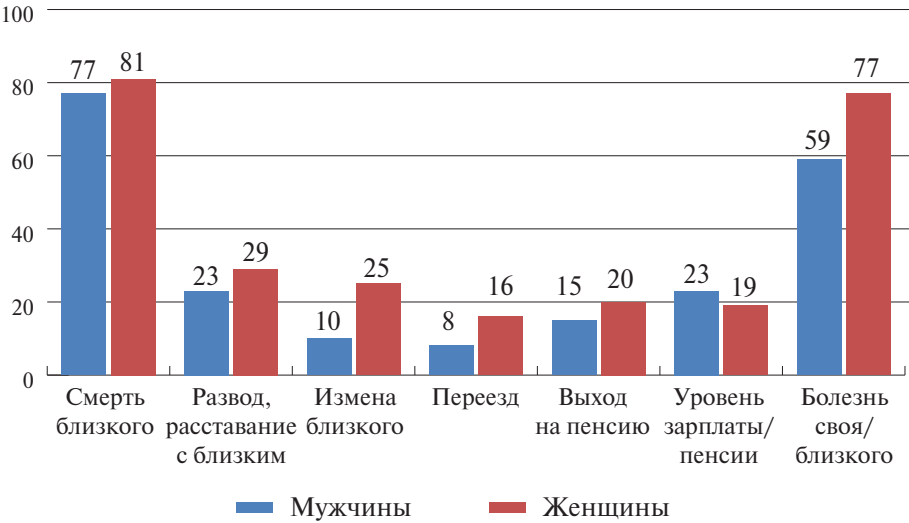


**Рис. 1. Ответы лиц с ССА об источниках стресса, в %**

Результаты ответа на вопрос: «Переживаете ли Вы из-за чувства...» отражены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Чувства, переживаемые лицами пожилого и старческого возраста с ССА**

| Чувства | Мужчины, % | Женщины, % |
|---------|------------|------------|
| Обида   | 41         | 52         |
| Вина    | 23         | 28         |
| Стыд    | 23         | 19         |
| Страх   | 13         | 46         |
| Гнев    | 13         | 23         |

Выявлено, что чаще всего участвующие в исследовании люди испытывают чувство обиды, соответственно 41 % мужчин и 52 % женщин. Также 46 % женщин испытывают чувство страха.

По нашему мнению, обидчивость людей старшего поколения связана с их беспомощностью (ранимостью, слабостью, ССА), проблемами со здоровьем.

Помимо этого, многие женщины (46 %) испытывают страхи, связанные с будущим детей и внуков, с одиночеством, опасением остаться без мужской опоры.

Остальные чувства менее значимы.

На рисунках 2 и 3 показаны результаты ответа на вопрос: «Есть ли у Вас сейчас страхи».

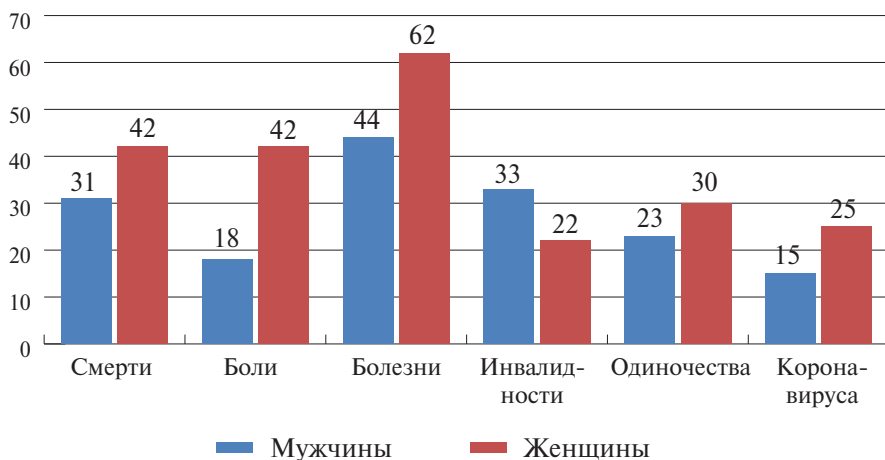


**Рис. 2.** Ответы лиц с ССА об испытываемых страхах, в %

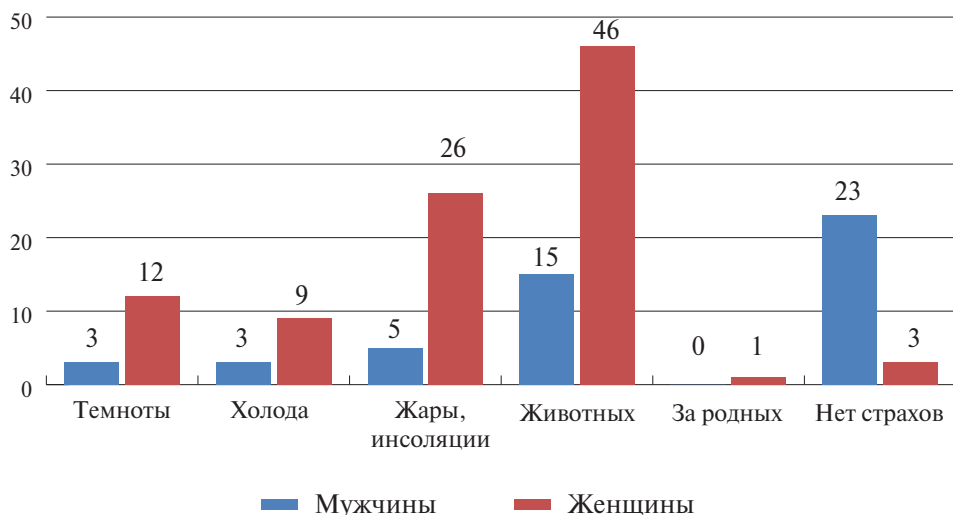


**Рис. 3.** Ответы лиц с ССА об испытываемых страхах, в % (продолжение)

Рисунки 2, 3 иллюстрируют, что на первом месте и у женщин, и у мужчин страх болезни. Его испытывают 44 % мужчин и 62 % женщин.

Вероятнее всего, это потому, что болезнь ассоциируется у них со снижением бытовой комфортности жизни, с утратой автономности, душевного равновесия, общественного признания.

У женщин высокие показатели боязни животных (собак, змей и др.) — 46 %. Возможно, это связано со страхом за своих детей и внуков, страхом смерти своей / близкого человека и страхом боли (по 42 % соответственно). Мужчин кроме болезни также пугает смерть и инвалидность (31 % и 33 % соответственно). Также среди мужчин, по сравнению с женщинами, достаточно лиц без страхов (23 %). Скорее всего, эти мужчины потеряли чувство ценности своей жизни, утратили жизненные цели и любовь. Либо они постоянно находятся в депрессии, например из-за постоянной госпитализации по болезни или инвалидности. В данный момент времени их болезненное состояние является наиболее актуальным стрессором.

Остальные испытываемые страхи для пациентов с ССА менее значимы на момент их госпитализации в стационаре.

Результаты ответа на вопрос: «Как обычно Вы справляетесь со стрессами» представлены в таблице 2 и на рисунке 4.

*Таблица 2*

**Способы преодоления стресса лицами  
пожилого и старческого возраста с ССА**

| <b>Способы преодоления стресса</b> | <b>Мужчины, %</b> | <b>Женщины, %</b> |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Сон                                | 31                | 30                |
| Прогулка                           | 41                | 33                |
| Спортзал                           | 13                | 7                 |
| Хобби                              | 23                | 51                |
| Чтение                             | 18                | 33                |
| Курение                            | 18                | 4                 |
| Выпивка                            | 10                | 10                |
| Еда                                | 28                | 33                |
| Общение                            | 56                | 67                |
| Срыв                               | 3                 | 3                 |

Как видно из таблицы 2 и на рисунке 4, на первом месте преодоления стресса у мужчин — общение и прогулка (56 % и 41 % соответственно). У женщин — помимо общения, также хобби и чтение (67 %, 51 % и 33 % соответственно).

Остальные способы преодоления стресса менее значимые.

В таблице 3 и на рисунках 5, 6 отражены результаты ответа на вопрос: «Что бы Вы посоветовали другим, чтобы справиться со стрессом» — ответ в свободной форме.



**Рис. 4. Способы преодоления стресса лиц с ССА, в %**

*Таблица 3*

**Способы преодоления стресса, предложенные лицами пожилого и старческого возраста с ССА, для других людей**

| Способы преодоления стресса                                          | Мужчины, % | Женщины, % |
|----------------------------------------------------------------------|------------|------------|
| Быть оптимистом, любить и радоваться жизни, чаще улыбаться           | 15         | 19         |
| Верить в себя, не бояться, быть устойчивым                           | 5          | 3          |
| Вспомнить, что некоторым еще хуже                                    | 3          | 0          |
| Выпить успокоительное                                                | 0          | 6          |
| Быть добрым и помогать людям, уважать и любить людей, правильно жить | 10         | 6          |
| Курить, выпивать алкоголь                                            | 8          | 0          |
| Слушать и/или петь песни                                             | 0          | 3          |
| Не принимать близко к сердцу                                         | 10         | 3          |
| Обратиться к психологу                                               | 3          | 0          |
| Общаться с богом                                                     | 3          | 3          |
| Общаться с людьми                                                    | 21         | 7          |
| Общаться с природой                                                  | 3          | 1          |
| Общаться с родными и/или друзьями, верить близким                    | 28         | 17         |
| Принять ситуацию, проанализировать ситуацию                          | 21         | 1          |
| Принять меры, проявить активность, решить ситуацию                   | 5          | 0          |
| Гулять в парке                                                       | 13         | 3          |

| Способы преодоления стресса                                | Мужчины, % | Женщины, % |
|------------------------------------------------------------|------------|------------|
| Работать, заняться делом                                   | 13         | 4          |
| Расширять знания, учиться чему-либо, повышать осознанность | 3          | 1          |
| Рыбачить, охотиться                                        | 8          | 0          |
| Самоконтроль, аутотренинг, самообладание, сила воли        | 13         | 7          |
| Больше спать, отдыхать                                     | 8          | 3          |
| Смотреть телевизор                                         | 3          | 3          |
| Терпеть                                                    | 8          | 3          |
| Уделять себе внимание, думать о себе                       | 3          | 1          |
| Уединиться                                                 | 5          | 1          |
| Успокоиться, не переживать, не нервничать                  | 28         | 17         |
| Заняться физической нагрузкой и/или спортом                | 3          | 4          |
| Заняться каким-либо хобби                                  | 5          | 4          |
| Заняться чтением                                           | 5          | 4          |
| Сделать что-то для родных, чтобы похвалили                 | 0          | 1          |
| Заниматься шопингом                                        | 0          | 1          |

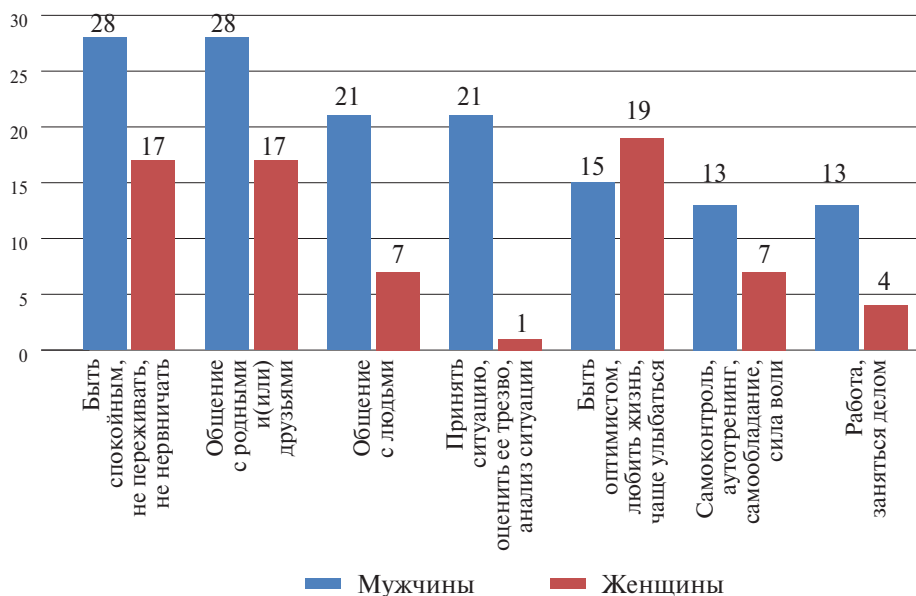


**Рис. 5. Способы преодоления стресса, предложенные лицами с ССА, в %**

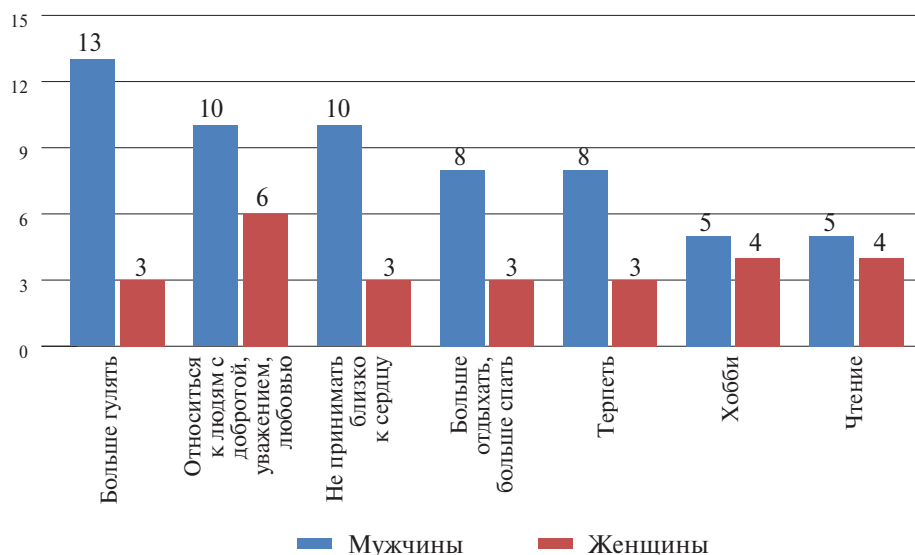


**Рис. 6. Способы преодоления стресса, предложенные лицами с ССА, в % (продолжение)**

Как видно из таблицы 3 и рисунков 5, 6, и у мужчин, и у женщин среди предложенных способов преодоления стресса на первом месте:

- 1) общение с родными и/или друзьями (28 % и 17 % соответственно);
- 2) быть спокойным и не переживать (не нервничать) (28 % и 17 % соответственно).

Наблюдаются и различия между мужчинами и женщинами. Так, 19 % женщин советуют быть оптимистом, чаще улыбаться, любить жизнь (у мужчин 15 %), а 21 % мужчин советуют для преодоления стресса просто общаться с людьми и принимать, трезво оценивать, анализировать ситуацию (у женщин 7 % и 1 % соответственно), 13 % — заняться делом/работой и больше гулять (у женщин 4 % и 3 % соответственно). Налицо преобладание у мужчин проблемно ориентированного копинга, а у женщин эмоциональной стратегии копинга.

Остальные способы преодоления стресса наименее значимы.

Также были ответы, встречающиеся либо только у мужчин, либо только у женщин. Например, мужчины советуют справляться со стрессом за счет:

- 1) курения и/или алкоголя (8 %);
- 2) поездки на рыбалку и/или охоту (8 %);
- 3) принятия каких-то мер, активности (21 %);
- 4) успокоить себя тем, что некоторым бывает еще хуже (3 %).

В отличие от мужчин, женщины советуют для преодоления стресса пить успокоительные препараты, провести шопинг или сделать что-то для родных, чтобы получить от них похвалу, видимо, для женщин ощущать себя в кругу семьи важнее, как поддержка при болезни.

Для подтверждения достоверности полученных результатов были применены методы математической статистики, реализованные в программе Microsoft Excel и интегрированном статистическом пакете SPSS Statistics [14].

Для оценки достоверности различий был использован непараметрический (свободный от закона распределения) критерий Фишера  $\phi$ . Он позволяет сравнить два ряда выборочных значений по частоте встречаемости признака. Его можно применять как к связанным, так и к несвязанным выборкам.

По данному критерию достоверность различий определяется путем сравнения эмпирического значения  $\phi_{\text{emp}}$ , рассчитываемого по формуле (1), с критическим  $\phi_{\text{krit}}$  для 5%-ного и 1%-ного уровней значимости:

$$\phi_{\text{emp}} = (\phi_1 - \phi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}} \quad (1),$$

где  $\phi_1$  — величина, соответствующая большей процентной доле сравниваемого в двух экспериментах признака, взята из соответствующей таблицы [5, с. 308];

$\phi_2$  — величина, соответствующая меньшей процентной доле сравниваемого в двух экспериментах признака, взята там же, что и  $\phi_1$ ;

$n_1$  — объем первой выборки;

$n_2$  — объем второй выборки.

В нашем случае  $n_1 = 70$  и  $n_2 = 50$ .

Величины  $\phi_{\text{krit}}$  для 5%-ного и 1%-ного уровней значимости являются фиксированными и составляют: 1,64 для  $p \leq 0,05$  и 2,28 для  $p \leq 0,01$ .

Если  $\phi_{\text{emp}} \geq 2,28$ , то можно говорить о достоверности различий на 1%-ном уровне значимости. При  $1,68 \leq \phi_{\text{emp}} < 2,28$  можно говорить о достоверности различий на 5%-ном уровне значимости. В случае  $\phi_{\text{emp}} < 1,68$  уровень значимости превышает допустимые значения и, следовательно, различия малодостоверны.

В результате оценки достоверности различий выявлены значимые (уровень значимости  $p \leq 0,05$ ) различия между мужчинами и женщинами по ряду показателей (см. табл. 4), которые подтверждают сделанные нами выше выводы.

Для выявления взаимосвязей между различными качественными показателями были построены таблицы сопряженности. Их анализ по-



казал, что люди, получившие наибольший стресс от смерти близкого человека или от болезни своей / близкого человека, в большинстве сами страха смерти, боли, инвалидности не испытывают. Однако многие из них испытывают страх повторения подобной ситуации, то есть боятся болезни своей / близкого человека, смерти близкого человека.

Таблица 4

**Оценка достоверности различий с использованием критерия Фишера  $\phi$**

| Переменные                       | Значение критерия $\phi_{\text{emp}}$ | Уровень значимости | Вывод                           |
|----------------------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------------------|
| Смерть близкого человека         | 2,11                                  | 0,05               | Есть достоверные различия       |
| Болезнь своя / близкого человека | 2,01                                  | 0,05               | Есть достоверные различия       |
| Измена близкого человека         | 2,18                                  | 0,05               | Есть достоверные различия       |
| Чувство вины                     | 0,62                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Чувство обиды                    | 1,19                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Чувство стыда                    | 0,53                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Чувство страха                   | 4,07                                  | 0,01               | Есть достоверные различия       |
| Чувство гнева                    | 1,42                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Страх смерти                     | 1,23                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Страх боли                       | 2,88                                  | 0,01               | Есть достоверные различия       |
| Страх болезни                    | 1,96                                  | 0,05               | Есть достоверные различия       |
| Страх инвалидности               | 1,34                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Страх одиночества                | 0,86                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Страх коронавируса               | 1,36                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Страх темноты                    | 1,94                                  | 0,05               | Есть достоверные различия       |
| Страх животных                   | 3,76                                  | 0,01               | Есть достоверные различия       |
| Нет страхов                      | 3,52                                  | 0,01               | Есть достоверные различия       |
| Прогулка                         | 0,90                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Спортзал                         | 1,09                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Хобби                            | 3,19                                  | 0,01               | Есть достоверные различия       |
| Чтение                           | 1,88                                  | 0,05               | Есть достоверные различия       |
| Курение                          | 2,55                                  | 0,01               | Есть достоверные различия       |
| Еда                              | 0,59                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Общение                          | 1,23                                  | >0,05              | <i>Нет достоверных различий</i> |

| Переменные                                          | Значение критерия $\varphi_{\text{emp}}$ | Уровень значимости | Вывод                           |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------|---------------------------------|
| Быть оптимистом, чаще улыбаться, любить жизнь       | 0,58                                     | $>0,05$            | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Быть спокойным, не переживать, не нервничать        | 0,58                                     | $>0,05$            | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Просто общаться с людьми                            | 2,25                                     | 0,05               | Есть достоверные различия       |
| Общаться с родными и/или друзьями, верить близким   | 1,43                                     | $>0,05$            | <i>Нет достоверных различий</i> |
| Принимать, трезво оценивать, анализировать ситуацию | 4,06                                     | 0,01               | Есть достоверные различия       |
| Заняться делом/работой                              | 1,81                                     | 0,05               | Есть достоверные различия       |
| Больше гулять                                       | 2,11                                     | 0,05               | Есть достоверные различия       |

Также таблицы сопряженности показали, что людям, получившим наибольший стресс от смерти близкого человека или от болезни своей / близкого человека, помогло преодолеть его общение.

## Выводы

Нами было проведено исследование источников стресса и способов совладания с ним лицами пожилого и старческого возраста с синдромом старческой астении. Была разработана анкета. Сформирована выборка в количестве 120 человек (70 женщин, 50 мужчин).

В результате исследования было выявлено, что:

- и женщины, и мужчины в большей степени получили стресс от смерти близкого человека и болезни своей и/или близкого человека, преодолеть который им помогло общение;
- как мужчины, так и женщины чаще всего испытывают чувство обиды и женщины также достаточно часто ощущают страх;
- и у мужчин, и у женщин на первом месте страх болезни;
- на втором месте стоят страхи боли и смерти, причем у женщин эти страхи выражены в большей степени, чем у мужчин;
- у женщин высокие показатели боязни животных и смерти своей / близкого человека;

- для выхода из стрессовой ситуации мужчины пожилого и старческого возраста с ССА обычно предпочитают гулять и общаться, а женщины — заняться каким-либо хобби, почитать и также общаться;
- чаще всего пожилые и старые люди независимо от пола советуют другим для преодоления стресса общаться с родными и/или друзьями, оставаться спокойным и не переживать (не нервничать).

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что для лиц с синдромом старческой астении наибольшим стрессом являются собственные болезни или болезни и/или смерть близкого человека, а наиболее распространенным способом совладания с ним является общение с близкими, в целом подтвердилась.

Теоретическая значимость работы в том, что результаты исследования вносят вклад в разработку проблемы источников стресса и адаптации к ним в период старения. Также расширены представления об источниках стресса и способах совладания с ним в пожилом и старческом возрасте.

Практическая значимость:

- апробирована авторская анкета для людей старшего возраста;
- сделан анализ данных опроса 120 человек с синдромом старческой астении пожилого и старческого возраста;
- результаты исследования могут быть применены в социальной практике при разработке программ коррекции неблагоприятных стратегий совладания с возрастными проблемами в старшем возрасте.

Результаты этого исследования также могут быть использованы в рамках гериатрии при составлении программ психологической поддержки лиц с синдромом старческой астении. Например, повышению качества жизни будет способствовать включение пожилых людей в различные виды творческой деятельности, учитывающей их жизненный опыт, возраст, способность к саморегуляции поведения и психических процессов.

Таким образом, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута.

The article presents the results of empirical study conducted with elderly people (60 years — 74 years) and senile age (75–89 years) on the basis of GKB No 3 named after S. M. Kirov. The hypothesis of the study, which was that for people with senile asthenia syndrome, the greatest stress is their own illnesses or illnesses and/or the death of a loved one, and the most common way to cope with it is communication with loved ones. It was also revealed that the most frequently experienced feeling is resentment. The results of the study can be used by geriatricians and clinical psychologists in the preparation of psychological support programs for the elderly and senile with senile asthenia syndrome.

**Keywords:** old age, senile age, senile asthenia syndrome, stress, stress resistance, coping with stress.

## Список литературы

1. *Бабакова Л. В.* Повседневные неприятности и удовлетворенность жизнью в связи со стратегиями совладания в период старения (на примере Болгарии) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Л. В. Бабакова ; СПбГУ. — Санкт-Петербург, 2017. — 26 с.  
*Babakova L. V.* Povsednevnye neprijatnosti i udovletvorennost' zhizn'ju v svyazi so strategijami sovladanija v period starenija (na primere Bolgarii) : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / L. V. Babakova ; SPbGU. — Sankt-Peterburg, 2017. — 26 s.
2. *Булавинцева О. С.* Социально-психологические технологии поддержания социальной активности людей позднего возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / О. С. Булавинцева ; РГСУ. — Москва, 2013. — 27 с.  
*Bulavintseva O. S.* Sotsial'no-psihologicheskie tehnologii podderzhanija sotsial'noj aktivnosti ljudej pozdnego vozrasta : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05 / O. S. Bulavintseva ; RGSU. — Moskva, 2013. — 27 s.
3. *Дубовик Ю. Б.* Психологическое благополучие в пожилом и старческом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ю. Б. Дубовик ; РГГУ. — Москва, 2012. — 30 с.  
*Dubovik Ju. B.* Psihologicheskoe blagopoluchie v pozhilom i starcheskom vozraste : avtoref. dis. ... kand. psihol. Nauk: 19.00.13 / Ju. B. Dubovik ; RGGU. — Moskva, 2012. — 30 s.
4. *Дьяченко И. А.* Социально-психологические факторы переживания одиночества в пожилом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / И. А. Дьяченко ; РГПУ им. Герцена. — Санкт-Петербург, 2014. — 25 с.  
*D'jachenko I. A.* Sotsial'no-psihologicheskie faktory perezhivanija odinochestva v pozhilom vozraste : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / I. A. D'jachenko ; RGPU im. Gertsena. — Sankt-Peterburg, 2014. — 25 s.
5. *Ермолаев О. Ю.* Математическая статистика для психологов : учебник / О. Ю. Ермолаев. — 2-е изд., испр. — Москва : МПСИ : Флинта, 2003. — 336 с.  
*Ermolaev O. Ju.* Matematicheskaja statistika dlja psihologov : uchebnik / O. Ju. Ermolaev. — 2-e izd., ispr. — Moskva : MPSI : Flinta, 2003. — 336 s.
6. *Ермолаева М. В.* Практическая психология и профилактика старения : монография / М. В. Ермолаева. — Москва : Когито-Центр, 2019. — 185 с.  
*Ermolaeva M. V.* Prakticheskaja psihologija i profilaktika starenija : monografija / M. V. Ermolaeva. — Moskva : Kogito-Tsentr, 2019. — 185 s.
7. *Ермолаева М. В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека: субъектный подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / М. В. Ермолаева ; МПСИ. — Москва, 2010. — 44 с.  
*Ermolaeva M. V.* Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pozhilogo cheloveka: sub»ektnyj podhod : avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk: 19.00.07 / M. V. Ermolaeva ; MPSI. — Moskva, 2010. — 44 s.
8. *Жучкова С. М.* Социально-психологические детерминанты удовлетворенности жизнью в пожилом и старческом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С. М. Жучкова ; МГОУ. — Москва, 2018. — 28 с.  
*Zhuchkova S. M.* Sotsial'no-psihologicheskie determinanty udovletvorennosti zhizn'ju v pozhilom i starcheskom vozraste : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05 / S. M. Zhuchkova ; MGOU. — Moskva, 2018. — 28 s.
9. *Зинина А. А.* Социальные представления разных групп общества о психологическом благополучии престарелых людей : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. А. Зинина ; ИП РАН. — Москва, 2018. — 28 с.  
*Zinina A. A.* Sotsial'nye predstavlenija raznyh grupp obschestva o psihologicheskom blagopoluchii prestarelyh ljudej : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.05 / A. A. Zinina ; IP RAN. — Moskva, 2018. — 28 s.

10. Качевская Е. Н. Феномен успешного и неуспешного старения в гериатрической практике [Электронный ресурс] / Е. Н. Качевская, Н. В. Майсак, Д. А. Яковец // Весенние психолого-педагогические чтения : сб. матер. VIII Всерос. НПК, посвященной памяти почетного проф. АГУ им. В. Н. Татищева А. В. Буровой «Психология современной семьи: проблемы и пути решения» (Астрахань, 19 апреля 2024 г.) / сост. О. А. Камнева. — Астрахань : Астраханский гос. ун-т им. В. Н. Татищева, 2024. — С. 20–28. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73525757&pff=1> (дата обращения : 15.11.2024).

*Kachevskaja E. N. Fenomen uspešnogo i neuspešnogo starenija v geriatričeskoj praktike [Elektronnyj resurs] / E. N. Kachevskaja, N. V. Majsak, D. A. Jakovets // Vesennije psihologo-pedagogičeskie čtenija : sb. mater. VIII Vseros. NPK, posvjaščennoj pamjati početnogo prof. AGU im. V. N. Tatišcheva A. V. Burovoj «Psihologija sovremennoj sem'i: problemy i puti reshenija» (Astrahan', 19 aprolja 2024 g.) / sost. O. A. Kamneva. — Astrahan' : Astrahanskij gos. un-t im. V. N. Tatišcheva, 2024. — S. 20–28. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=73525757&pff=1> (date of the application : 15.11.2024).*

11. Ковтуненко А. Ю. Оптимизм как коррелят благополучного старения / А. Ю. Ковтуненко, А. И. Ерзин // Психология и Психотехника. — 2019. — № 4. — С. 89–100.

*Kovtunenکو A. Ju. Optimizm kak korrelyat blagopoluchnogo starenija / A. Ju. Kovtunenکو, A. I. Erzın // Psihologija i Psihotehnika. — 2019. — No. 4. — S. 89–100.*

12. Мелёхин А. И. Ментальные ресурсы в пожилом и старческом возрасте : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А. И. Мелёхин ; ИП РАН. — Москва, 2019. — 291 с.

*Meljohin A. I. Mental'nye resursy v pozhilom i starcheskom vozraste : dis... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / A. I. Meljohin ; IP RAN. — Moskva, 2019. — 291 s.*

13. Митин С. П. Возможности арт-терапии в психопрофилактике стрессовых состояний у лиц пожилого возраста : сб. науч. ст. : ч. I / С. П. Митин. — Москва : Перо, 2018. — С. 141–149.

*Mitin S. P. Vozmožnosti art-terapii v psihoprofilaktike stressovyh sostojanij u lits pozhilogo vozrasta : sb. nauch. st. : ch. I / S. P. Mitin. — Moskva : Pero, 2018. — S. 141–149.*

14. Наследов А. Д. SPSS 19: Профессиональный статистический анализ данных / А. Д. Наследов. — Санкт-Петербург : Питер, 2020. — 400 с.

*Nasledov A. D. SPSS 19: Professional'nyj statističeskij analiz dannyh / A. D. Nasledov. — Sankt-Peterburg : Piter, 2020. — 400 s.*

15. Наумова В. А. Оптимизация личностных ресурсов на этапе поздней зрелости : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / В. А. Наумова ; МГУ им. М. В. Ломоносова. — Москва, 2013. — 23 с.

*Naumova V. A. Optimizatsija lichnostnyh resursov na `etape pozdnej zrelosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / V. A. Naumova ; MGU im. M. V. Lomonosova. — Moskva, 2013. — 23 s.*

16. Никитина Д. А. Посттравматический стресс у людей разного возраста с угрозой жизни заболеванием : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Д. А. Никитина ; ИП РАН. — Москва, 2021. — 28 с.

*Nikitina D. A. Posttravmatičeskij stress u ljudej raznogo vozrasta s ugrozhajuschim žizni zabolevaniem : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / D. A. Nikitina ; IP RAN. — Moskva, 2021. — 28 s.*

17. Прокопец И. О. Особенности эмоционального состояния и психологическое благополучие мужчин и женщин пенсионного возраста с разным рабочим статусом : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / И. О. Прокопец ; ЮФУ. — Ростов-на-Дону, 2017. — 23 с.

*Prokopets I. O. Osobennosti `emotsional'nogo sostojanija i psihologičeskoe blagopolučhie mužhčin i ženshčin pensionnogo vozrasta s raznym rabočim statusom : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / I. O. Prokopets ; JuFU. — Rostov-na-Donu, 2017. — 23 s.*

18. Раевский А. А. Структура психического состояния пожилых пациентов с органическими заболеваниями головного мозга и депрессивными нарушениями (в связи с задачами психологической коррекции) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / А. А. Раевский ; РГПУ им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2013. — 24 с.

*Raevskij A. A. Struktura psichicheskogo sostojanija pozilyh patsientov s organicheskimi zabolevanijami golovnog mozga i depressivnymi narushenijami (v svyazi s zadachami psihologicheskoy korreksii) : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.04 / A. A. Raevskij ; RGPU im. A. I. Gertsena. — Sankt-Peterburg, 2013. — 24 s.*

19. Старческая астения. Клинические рекомендации. — [Б. м.] : Рос. ассоциация гериатров и гериатров, 2024. — 142 с.

Starčeskaja astenija. Kliničeskie rekomendatsii. — [B. m.] : Ros. assotsiatsija gerontologov i geriatrov», 2024. — 142 s.

20. Эйдельман А. Б. Субъективный возраст как фактор психологического благополучия : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А. Б. Эйдельман ; ИП РАН. — Москва, 2022. — 25 с.

*ʼEjdelʼman A. B. Subʼektivnyj vozrast kak faktor psihologicheskogo blagopoluchija : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.13 / A. B. ʼEjdelʼman ; IP RAN. — Moskva, 2022. — 25 s.*

Для цитирования:

Качевская Е. Н. Исследование источников стресса и способов совладания с ним лиц пожилого и старческого возраста с синдромом старческой астении / Е. Н. Качевская // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 222–242. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_222. — EDN: SURNUG

Статья поступила в редакцию 13.12.2024.

Одобрена после рецензирования 13.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 13.12.2024.

Approved after reviewing 13.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

**А. Е. Комков<sup>1</sup>**

аспирант 2-го года обучения ФГБОУ ВО МГТУ  
им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский  
университет). ORCID: 0009-0001-5445-5882

## **Роль психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в процессе обучения в вузе в достижении профессиональной идентичности**

**A. E. Komkov**

Postgraduate Student of the 2nd year of study at  
the BMSTU. ORCID: 0009-0001-5445-5882

## **The Role of Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities in the Process of Studying at a University in Achieving Professional Identity**

В статье проанализированы вопросы вхождения людей с ОВЗ в профессиональное сообщество, их быстрой адаптации в трудовом коллективе. Рассматриваются вопросы профессиональной идентичности людей с инвалидностью, их особенности и необходимые условия для ее успешной реализации. Изложены аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ. Проанализированы наблюдения за студентами с различной степенью потери слуха, и сделаны определенные выводы.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, студент с инвалидностью, профессиональная идентичность, слух, адаптированные основные профессиональные образовательные программы, личностный смысл.

В российском обществе в последнее время все большее внимание уделяется вопросам вхождения людей с ОВЗ в профессиональное сообщество, их быстрой адаптации в трудовом коллективе [9]. И в этом процессе значимое место занимает профессиональная идентичность людей с инвалидностью (ПИ). Для ее успешной реализации процесс обучения студентов с инвалидностью в университете должен иметь соответствующее психолого-педагогическое сопровождение, без которого подготовить конкурентного на рынке труда специалиста и реализованную личность невозможно [4].

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Ермолаева Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры промышленной логистики ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru

Scientific supervisor: **Ermolaeva Marina Valerievna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Industrial Logistics at the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0000-0002-1645-5136. E-mail: mar-erm@mail.ru



Если мы говорим о высшем образовании, то профессиональная идентичность человека с инвалидностью понимается как осознание своей тождественности с профессиональным сообществом, ощущение своей профессиональной компетентности и самостоятельности в сочетании с переживанием своей профессиональной эффективности [25], как характеристика человека, свидетельствующая о принятии своей профессиональной деятельности как пути самореализации [19].

Сегодня молодой специалист, приходя на работу, сталкивается с такими актуальными понятиями, как профессиональная мобильность, транспрофессионализм [16; 23; 24]. Современная молодежь не задерживается долго на одном рабочем месте. При трудоустройстве людей с инвалидностью видится совершенно другая картина. Для студентов с инвалидностью правомерно предположение о том, что они тяготеют к большему постоянству профессиональной деятельности, углублению профессиональных компетенций на одном и том же рабочем месте. Именно устойчивая профессиональная идентичность, формирующаяся в процессе получения высшего образования студентами с инвалидностью, побуждает их к поступательному овладению профессией, развитию себя в рамках одного предприятия или компании.

Широкое обсуждение в профессиональной и общественной среде вопросов образования и трудоустройства людей с инвалидностью позволило качественно иначе рассмотреть роль образовательных организаций в формировании личности обучающихся, построении их жизненной траектории [3]. Впервые на государственном уровне были определены требования к организации получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, технологиям и методам реализации адаптированных образовательных программ. Обеспечение специальных условий образования в отношении данной категории лиц предполагает применение специфических образовательных методов обучения и воспитания, что означает необходимость создания инклюзивной образовательной среды (обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, предоставление услуг ассистента (помощника), проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, использование специальных учебно-методических материалов и др.) [25].

Концепция инклюзии основана на идее «включающего общества», где все благоприятствует доступу другого к активному и равноправному участию в социальной жизни, содействует интересам каждого, росту способностей к самостоятельной жизни, обеспечению равенства прав.

Внедрение в процесс высшего образования понятия инклюзивного образования позволило использовать в процессе обучения лю-

дей с инвалидностью такие ценности, как взаимное уважение, толерантность, возможность учиться друг у друга, осознание себя частью общества, развитие навыков и талантов конкретного человека, возможность помочь самим себе и людям в своем сообществе (взаимопомощь) [4; 21].

В вузах обучаются студенты с инвалидностью по слуху, различной степени тяжести. Для успешной реализации процесса обучения таких студентов необходимо учитывать определенные психологические особенности [1; 2], обусловленные степенью потери слуха [5]. Наибольшее влияние на успешность процесса обучения в университете оказывают следующие из них:

- ✓ ограниченная речевая компетенция;
- ✓ недостаточная сформированность навыков общения с помощью устной речи;
- ✓ затруднения понимания словесного условия задач;
- ✓ отставание в формировании умения анализировать и синтезировать воспринимаемый материал, оперировать образами, сопоставлять новую информацию с изученным ранее (выделяют в объекте детали, часто опускают малозаметные, но существенные признаки);
- ✓ низкая эффективность словесного зрительно-артикуляционного восприятия учебного материала;
- ✓ сложность переключения с конкретно-образного мышления на словесно-логическое;
- ✓ отставание в формировании приемов опосредованного запоминания материала;
- ✓ сниженная устойчивость внимания на протяжении рабочего дня, более длительный период вработывания.

Зачастую нарушения слуха у обучающихся приводят к формированию специфических особенностей их личности, таких как неуверенность в себе, неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, повышенная тревожность, наличие неврозов, страхов, эгоизма, пессимизма, неадекватная (заниженная или завышенная) самооценка, неумение управлять собственным поведением, высокая вспыльчивость, агрессивность, замкнутость, недостаточное развитие эмоциональной и социальной сфер из-за ограниченного понимания сигналов окружающих в процессе межличностной коммуникации. Задача университета — построить процесс обучения таким образом, чтобы негативные особенности личности студентов с нарушениями слуха были сведены к минимуму [7]. Для этого в вузах разработаны и успешно реализуются адаптированные основные профессиональные образовательные программы (АОПОП) подготовки специалистов. Для реализации такого об-

разовательного процесса необходимо создание ряда условий, среди которых можно выделить следующие [7; 8]:

- ✓ сформированная готовность субъектов образовательного процесса (личностная, профессиональная, психологическая и др.) к реализации принципов инклюзии;
- ✓ развитие гуманистической системы воспитания, включающей формирование нравственно-психологического климата внутри коллектива;
- ✓ организация системной помощи и психолого-педагогического сопровождения (ППС) развития и социализации студентов с инвалидностью.

Важнейшим фактором, на наш взгляд, является организация системной работы по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного профессионального образования в целом и всех его субъектов в частности. Согласно «Толковому словарю русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой, «сопровождать — следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [8]. Следовательно, о психолого-педагогическом сопровождении инклюзивного профессионального образования мы можем говорить как о системе мероприятий, создающих оптимальные условия для реализации обучающимся с ограниченными возможностями здоровья своей образовательной траектории, активизации его профессионального самоопределения и успешного трудоустройства.

Основными целями психолого-педагогического сопровождения инклюзивного профессионального образования являются следующие [19]:

- ✓ защита прав обучающихся в части сохранения «позитивного здоровья» (с точки зрения соотношения потенциальных возможностей студента, оптимальности его развития, обучения и воспитания и образовательных воздействий);
- ✓ создание адаптивной комфортной образовательной среды, ее поддержание в отношении всех субъектов инклюзивного образовательного процесса, разработка соответствующего ресурса для максимальной адаптированности обучающегося с ОВЗ в других социальных средах.

Для успешного освоения адаптированных основных профессиональных образовательных программ обучающимися с инвалидностью их психолого-педагогическое сопровождение решает следующие задачи:

- ✓ построение эффективного сопровождения учебного процесса;
- ✓ психологическое и социально-педагогическое обеспечение АОПОП;
- ✓ развитие психолого-педагогической компетентности субъектов инклюзивного образовательного процесса;
- ✓ помощь всем субъектам образовательного процесса в решении актуальных задач развития, обучения и социализации, предупрежде-

ние возникновения проблем при трудоустройстве выпускников с инвалидностью.

При обучении студентов с ОВЗ основополагающим принципом выступает принцип личностно ориентированного образования, смысл которого заключается в том, что развитие личности представляет собой осознанный выбор и освоение ею учебной и профессиональной деятельности, выбор путей профессионального становления. Важнейшим положением данного подхода является приоритет опоры на внутренний потенциал студента с ОВЗ, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Перед университетом стоит задача научить такого обучающегося выбрать правильный путь, видеть альтернативы профессионального становления, помочь достичь профессиональной идентичности [14]. Сопровождение через призму личностно ориентированного подхода может трактоваться как актуализация личностно-профессионального потенциала в формировании ориентационного поля развития, ответственность за принятие решений, определяющих профессиональное будущее, и будет способствовать дальнейшей профессиональной идентичности выпускника с инвалидностью [13]. Для успешного решения, нам необходимо понимать, в какой степени успешность выпускника с инвалидностью, формирование его профессиональной идентичности зависит от степени тяжести нарушений слуха. Тогда для групп с разной степенью потери слуха целесообразно было бы применять такие методы сопровождения и обучения, которые бы смогли сделать процесс овладения будущей специальностью максимально комфортным и эффективным и дать возможность выпускнику по окончании вуза иметь сформированную профессиональную идентичность.

Среди контингента студентов, обучающихся в университетах, четко выделяются 3 группы обучающихся в соответствии со степенью потери слуха: 1-я группа — нарушения слуха незначительны, 2-я группа — нарушения слуха существенны, обучаются с помощью звукоусиливающей аппаратуры (слуховых аппаратов), 3-я группа — сильные нарушения слуха, обучаются с сурдопереводчиком.

Для успешной реализации системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного профессионального образования должны выполняться следующие требования:

- ✓ наличие необходимых социально-экономических условий, в которых личность сможет реализовать себя в профессиональной жизни;
- ✓ обязательность социально-психологического обеспечения, помощи и поддержки со стороны общества для полноценного профессионального становления субъекта;
- ✓ признание права личности на самостоятельный выбор способов выполнения своих социально-профессиональных функций;

- ✓ принятие субъектом ответственности за качество профессионального становления и реализации своего профессионально-психологического потенциала;
- ✓ гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий социально-профессиональной жизни.

Наблюдения за студентами с различной степенью потери слуха позволили сделать следующие выводы.

**Первую** группу составили студенты, у которых либо отсутствуют нарушения слуха, либо нарушения слуха совсем незначительные. Такие студенты последовательно преодолевают возникающие трудности, связанные с их ОВЗ, вырабатывая когнитивные механизмы частичной компенсации вторичных нарушений. При этом они мотивированы на получение профессии инженера, проявляют личностную заинтересованность в процессе обучения, имеют высокие показатели эмоционально-смыслового аспекта их внутренней позиции (ВП) [11], они тщательно анализируют возможности достижения успеха и причины неудач, имеют высокие показатели рефлексивного аспекта ВП, а также проявляют уверенность в возможности самостоятельного достижения поставленных целей и формировании их профессиональной идентичности. Студенты со средней степенью тяжести слуховых нарушений (**вторая** группа) также активно компенсируют свои ограничения за счет выработки когнитивных стратегий, способствующих успешному освоению образовательной программы, чего нельзя сказать о студентах **третьей** группы. Большинство из них характеризуются выраженными нарушениями слуха, низким уровнем компенсации вторичных речевых нарушений, в том числе ограниченным словарным запасом [15]. Студенты с тяжелыми нарушениями слуха (**третья** группа) при освоении образовательной программы используют помощь сурдопереводчика. Учёба для них крайне затруднительна в силу выраженности когнитивных дефицитов. Они проявляют низкий уровень мотивации к учебной деятельности и, следовательно, к овладению профессией инженера в процессе обучения [17]. Для них обучение является скорее источником негативных эмоций в силу постоянного неуспеха, рефлексия учебных трудностей осложнена либо когнитивными дефицитами, либо смысловыми барьерами, характерно также неверие в возможность самостоятельного достижения своих целей (низкие показатели ассертивности). Они испытывают определенные трудности, и эти трудности обучения препятствуют формированию их внутренней позиции будущего инженера. Однако у многих из них учеба в вузе насыщена личностным смыслом, они отличаются достаточно высокой, но депривированной учебной мотивацией в сочетании с довольно низкими показателями рефлексии учебной деятельности и

ассертивности. У представителей 3-й группы чаще возникает ситуация с отчислениями из вуза по собственному желанию или переводом в вуз с более низким рейтингом [9].

Наблюдения за процессом освоения образовательных программ студентами с инвалидностью [22] позволяют заключить, что наиболее существенные различия между всеми тремя группами обнаружены по показателям мотива творческого саморазвития [12]. Именно этот мотив обуславливает интенцию на движение вперёд и приложение усилий для сознательного и последовательного самоизменения. Выраженная тенденция к значимым различиям особо ярко выделяется между первой и третьей группами по шкале широких познавательных мотивов, поскольку у студентов из первой группы нарушения слуха совсем незначительны либо успешно компенсируются, а следовательно, проявление познавательного интереса к окружающему миру в ходе обучения у них не настолько затруднено, как у студентов с низким уровнем слуха (третья группа). Значимые различия между группами замечены также по показателям широких социальных мотивов. Наблюдения преподавателей и сотрудников показывают, что студенты третьей группы рассматривают учебу в вузе, прежде всего, как деятельность, в которой видят возможность реализовать социальное признание. Именно мотивы социального признания, а не обретения профессии инженера являются у них наиболее выраженными среди учебных мотивов.

В работе [8] было показано, что в исследовании профессиональной идентичности студентов с ОВЗ необходимо выделить и диагностировать два аспекта: принятие содержания профессионального труда и принятие его условий.

Также наблюдение и беседы со студентами с ОВЗ показали, что для них имеет высокое значение такой социальный фактор, как условия будущей профессиональной деятельности [10]. Для студентов всех трёх групп значимость хороших отношений с руководством и коллегами очень высока, поскольку именно этот вариант отражает характерное для студентов с инвалидностью притязание на признание в обществе.

## **Выводы**

Таким образом, если говорить о формировании профессиональной идентичности студентов с инвалидностью и психолого-педагогическом сопровождении процесса их обучения, то можно сказать следующее [11].

✓ Студенты из первой группы проявляют идентификацию с содержанием будущей профессиональной деятельности инженера. Они имеют достаточно реалистичные представления об их будущей трудовой деятельности и об условиях труда. Для этих студентов характерна

внутренняя позиция будущего инженера. Психолого-педагогическое сопровождение данной группы студентов должно быть направлено на поддержку их направленности на освоение профессии инженера и выработку ими когнитивных стратегий освоения учебной информации.

✓ Для студентов из второй группы процесс обучения в вузе насыщен личностным смыслом, они характеризуются достаточно высокой, хотя и депривированной учебной мотивацией. В то же время они не уверены в себе, в своей способности самостоятельно достичь цели и обнаруживают недостаточно выраженную рефлекссию учебной деятельности ввиду низкого уровня компенсации речевых нарушений. Такие мотивы учебной деятельности, как мотив саморазвития и широкие познавательные мотивы, у них достаточно выражены, однако их значения ниже, чем у студентов первой группы. При этом у них выражены социальные мотивы, поскольку они не вполне уверены в успешности самостоятельного обретения профессии и рассматривают учебную деятельность во многом как возможность получения социального признания. Их представления о себе в профессии инженера достаточно реалистичны, но они не вполне уверены в себе и в своей возможности достичь цели. Очевидно, психолого-педагогическое сопровождение таких студентов в ходе обучения должно быть направлено на содействие формированию когнитивных стратегий, компенсирующих вторичные нарушения, затрудняющие их процесс обучения, что может повысить их уверенность в своих силах и способствовать идентификации с содержанием и условиями их будущей профессии.

✓ Третья группа. Большую часть данной группы составляют студенты с выраженным снижением слуха и низким уровнем компенсации речевых нарушений, в том числе и бедным словарным запасом. Учёба для них затруднительна в силу выраженности когнитивных дефицитов. При этом они проявляют сравнительно невысокий уровень мотивации к учебной деятельности и к овладению профессией инженера в процессе обучения. Они мало мотивированы на самостоятельное достижение какой-либо цели в процессе обучения и на компенсацию дефекта как такового. При этом среди учебных мотивов у них преобладают широкие социальные мотивы, поскольку они рассматривают учебу в вузе, прежде всего, как деятельность, в которой они намерены реализовать мотивы социального признания, а не получить профессию инженера. Их внутреннюю позицию можно характеризовать как «студент-инвалид». Содействие формированию когнитивных стратегий, направленных на компенсацию вторичных нарушений как приоритет психолого-педагогического сопровождения данной группы, может способствовать позитивным изменениям внутренней позиции студента и, прежде всего, развитию рефлексии как важнейшей внутренней предпосылки учебно-профессиональной деятельности.



The article analyzes the issues of entry of people with disabilities into the professional community, their rapid adaptation in the workforce. The issues of professional identity of people with disabilities, their features and the necessary conditions for its successful implementation are considered. The aspects of psychological and pedagogical support for students with disabilities are described. The observations of students with varying degrees of hearing loss are analyzed and certain conclusions are drawn.

**Keywords:** psychological and pedagogical support, student with disabilities, professional identity, hearing, adapted basic professional educational programs, personal meaning.

## Список литературы

1. Авдеева А. П. Социально-психологические барьеры общения студентов с ограниченным слухом в инклюзивной образовательной среде вуза / А. П. Авдеева, Ю. А. Сафонова // Наука и образование : науч. изд. МГТУ им. Н. Э. Баумана. — 2016. — № 7. — С. 345–351.

*Avdeeva A. P. Sotsial'no-psikhologicheskie bar'ery obshcheniya studentov s ogranichennym slukhom v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede vuza / A. P. Avdeeva, Yu. A. Safonova // Nauka i obrazovanie : nauch. izd. MGTU im. N. E. Bauman. — 2016. — № 7. — S. 345–351.*

2. Авдеева А. П. Ценностные ориентации как компонент профессиональной субъектности студентов с аудиальными ограничениями / А. П. Авдеева, Ю. А. Сафонова // Современные проблемы науки и образования. — 2019. — № 1. — С. 90.

*Avdeeva A. P. Tsennostnye orientatsii kak komponent professional'noi sub'ektnosti studentov s audial'nymi ogranicheniyami / A. P. Avdeeva, Yu. A. Safonova // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2019. — № 1. — S. 90.*

3. Александрова Л. А. Психологические ресурсы личности студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования / Л. А. Александрова, А. А. Лебедева, В. В. Бобожей // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 50–67.

*Aleksandrova L. A. Psikhologicheskie resursy lichnosti studentov s OVZ v usloviyakh professional'nogo obrazovaniya / L. A. Aleksandrova, A. A. Lebedeva, V. V. Bobozhei // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2014. — № 1. — S. 50–67.*

4. Возможности формирования ключевых компетенций средствами развивающего обучения в высшем техническом образовании / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Т. Ю. Цибизова, А. Е. Комков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2024. — № 4 (75). — С. 247–259. — DOI: 10.51944/20722516\_2024\_4\_247

*Vozmozhnosti formirovaniya klyuchevykh kompetentsii sredstvami razvivayushchego obucheniya v vysshem tekhnicheskome obrazovanii / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, T. Yu. Tsibizova, A. E. Komkov // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2024. — № 4 (75). — S. 247–259. — DOI: 10.51944/20722516\_2024\_4\_247*

5. Дегтярева В. В. Конструирование социокультурного образовательного пространства для студентов с нарушением слуха / В. В. Дегтярева, И. В. Жданова // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 62–69.

*Degtyareva V. V. Konstruirovaniye sotsiokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva dlya studentov s narusheniem slukha / V. V. Degtyareva, I. V. Zhdanova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — T. 28, № 6. — S. 62–69.*

6. Ермолаева М. В. Личностные образовательные результаты студентов с инвалидностью различной этиологии / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, А. Е. Комков. — Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 3 (68). — С. 170–191. — DOI: 10.51944/20738544\_2024\_3\_154

*Ermolaeva M. V. Lichnostnye obrazovatel'nye rezul'taty studentov s invalidnost'yu razlichnoi etiologii / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, A. E. Komkov. — Aktual'nye*

problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 3 (68). — S. 170–191. — DOI: 10.51944/20738544\_2024\_3\_154

7. *Ермолаева М. В.* Параметры социальной интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном высшем образовании / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 4 (65). — С. 243–253. — DOI: 10.51944/20738544\_2023\_4\_243

*Ermolaeva M. V.* Parametry sotsial'noi integratsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnom vysshem obrazovanii / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 4 (65). — S. 243–253. — DOI: 10.51944/20738544\_2023\_4\_243

8. *Кантор В. З.* Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электронный ресурс] / В. З. Кантор // Психолого-педагогические исследования. — 2019. — Т. 11, № 3. — С. 44–56. — DOI: 10.17759 (дата обращения: 21.05.2024).

*Kantor V. Z.* Inklyuzivnoe vysshee obrazovanie: spetsial'nye sredovye usloviya obucheniya studentov-invalidov v vuze [Elektronnyi resurs] / V. Z. Kantor // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2019. — Т. 11, № 3. — С. 44–56. — DOI: 10.17759 (data obrashcheniya: 21.05.2024).

9. *Кожемякина Е. А.* Психологическая готовность студентов с нарушениями слуха к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Е. А. Кожемякина // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. — 2015. — Т. 5, № 2. — С. 704–707. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnostk-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti-studentovs-narusheniyami-sluha-na-primere-mgtu-im-n-ebaumana> (дата обращения: 15.05.2024). — ISSN 2224-6150.

*Kozhemyakina E. A.* Psikhologicheskaya gotovnost' studentov s narusheniyami slukha k professional'noi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] / E. A. Kozhemyakina // Byulleten' meditsinskikh Internet-konferentsii. — 2015. — Т. 5, № 2. — С. 704–707. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnostk-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti-studentovs-narusheniyami-sluha-na-primere-mgtu-im-n-ebaumana> (data obrashcheniya: 15.05.2024). — ISSN 2224-6150.

10. *Лубовский Д. В.* Опросник внутренней позиции обучающихся: особенности субъектности старшеклассников / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 3 (56). — С. 161–168. — DOI: 10.51944/2073-8544\_2021\_3\_161

*Lubovskii D. V.* Oprosnik vnutrennei pozitsii obuchayushchikhsya: osobennosti sub»ektnosti starsheklassnikov / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 3 (56). — С. 161–168. — DOI: 10.51944/2073-8544\_2021\_3\_161

11. *Лубовский Д. В.* Профессиональное самоопределение выпускников полной средней школы и студентов-первокурсников бакалавриата / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 4 (57). — С. 164–173. — DOI: 10.51944/2073-8544\_2021\_4\_164

*Lubovskii D. V.* Professional'noe samoopredelenie vypusnikov polnoi srednei shkoly i studentov-pervokursnikov bakalavriata / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 4 (57). — С. 164–173. — DOI: 10.51944/2073-8544\_2021\_4\_164

12. *Лубовский Д. В.* Соотношение институциональных требований, социально-психологической адаптации и внутренней позиции старших школьников / Д. В. Лубовский // Мир психологии. — 2023. — № 4 (115). — С. 96–107. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_4\_96

*Lubovskii D. V.* Sootnoshenie institutsional'nykh trebovaniy, sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii i vnutrennei pozitsii starshikh shkol'nikov / D. V. Lubovskii // Mir psikhologii. — 2023. — № 4 (115). — С. 96–107. — DOI: 10.51944/20738528\_2023\_4\_96

13. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lxigyex3w4775441272](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lxigyex3w4775441272) (дата обращения: 15.05.2024)

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii : Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [Elektronnyi resurs]. — URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=lxigyex3w4775441272](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=lxigyex3w4775441272) (data obrashcheniya: 15.05.2024).

14. Морозова С. А. Профессиональная мобильность как фактор реализации инновационной деятельности педагога / С. А. Морозова, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. — 2012. — № 4. — С. 50–60.

Morozova S. A. Professional'naya mobil'nost' kak faktor realizatsii innovatsionnoi deyatel'nosti pedagoga / S. A. Morozova, E. E. Symanyuk // Obrazovanie i nauka. — 2012. — № 4. — S. 50–60.

15. Организация доступной образовательной среды для студентов с инвалидностью в вузе : учеб. пособие для студентов и преподавателей образовательных организаций высшего образования. — Москва: ФГБОУ ВО «МГППУ», 2022. — 113 с.

Organizatsiya dostupnoi obrazovatel'noi sredy dlya studentov s invalidnost'yu v vuze : ucheb. posobie dlya studentov i prepodavatelei obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya. — Moskva: FGBOU VO «MGPPU», 2022. — 113 s.

16. Орлов Ю. М. Мотивация поведения / Ю. М. Орлов ; [Ин-т проблем сознания, Отд-ние психологии МАИ ООН]. — Москва : Импринт-Гольфстрим, [1997]. — 28 с.

Orlov Yu. M. Motivatsiya povedeniya / Yu. M. Orlov ; [In-t problem soznaniya, Otd-nie psikhologii MAI OON]. — Moskva : Imprint-Gol'fstrim, [1997]. — 28 s.

17. Психологическое благополучие студентов в гетерогенной среде университета / Л. В. Федина, Г. В. Кухтерина, Г. Г. Сaitгалиева [и др.] // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 6. — С. 70–81. — DOI: 10.17759/pse.2023280607

Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov v geterogennoi srede universiteta / L. V. Fedina, G. V. Kukhterina, G. G. Saitgalieva [i dr.] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — T. 28, № 6. — S. 70–81. — DOI: 10.17759/pse.2023280607

18. Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного профессионального образования : монография / М. А. Воробьева, В. В. Дубицкий, Н. О. Садовникова, Н. Г. Церковникова. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. — 146 с.

Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya : monografiya / M. A. Vorob'eva, V. V. Dubitskii, N. O. Sadovnikova, N. G. Tserkovnikova. — Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2023. — 146 s.

19. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 4. — С. 39–51.

Rodygina U. S. Psikhologicheskie osobennosti professional'noi identichnosti studentov / U. S. Rodygina // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2007. — № 4. — S. 39–51.

20. Садовникова Н. О. Психолого-педагогические основы инклюзивного образования : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Н. О. Садовникова, С. Л. Семенова, Н. Г. Церковникова. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. — 136 с. — URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0728-7.pdf>

Sadovnikova N. O. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy inklyuzivnogo obrazovaniya : ucheb. posobie [Elektronnyi resurs] / N. O. Sadovnikova, S. L. Semenova, N. G. Tserkovnikova. — Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2022. — 136 s. — URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0728-7.pdf>

21. Специальная психология : учебник для вузов / В. И. Лубовский [и др.]. — 7-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2024. — 598 с.

*Spetsial'naya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov / V. I. Lubovskii [i dr.]. — 7-e izd., pererab. i dop. — Moskva : Yurait, 2024. — 598 s.*

22. Станевский А. Г. Проблемы адаптации основной образовательной программы в вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху / А. Г. Станевский, З. Ф. Столярова // Психологическая наука и образование [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). — 2017. — Т. 9, № 1. — С. 23–37. — DOI: 10.17759/psyedu.2017090103

*Stanevskii A. G. Problemy adaptatsii osnovnoi obrazovatel'noi programmy v vuze dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya po slukhu / A. G. Stanevskii, Z. F. Stolyarova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [www.psyedu.ru](http://www.psyedu.ru). — 2017. — T. 9, № 1. — S. 23–37. — DOI: 10.17759/psyedu.2017090103*

23. Сыманюк Э. Э. Анализ зарубежных исследований кризиса утраты профессии / Э. Э. Сыманюк, Г. И. Борисов // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию : матер. конф. (Москва, 05–06 июля 2021 года). — Москва : Психол. ин-т Рос. акад. образования, 2021. — С. 347–356. — DOI: 10.24412/cl-36422-2021-1-347-351

*Symanyuk E. E. Analiz zarubezhnykh issledovaniy krizisa utraty professii / E. E. Symanyuk, G. I. Borisov // Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noi real'nosti k ustoychivomu razvitiyu : mater. konf. (Moskva, 05–06 iyulya 2021 goda). — Moskva : Psikhol. in-t Ros. akad. obrazovaniya, 2021. — S. 347–356. — DOI: 10.24412/cl-36422-2021-1-347-351*

24. Транспрофессионализм субъектов социально-профессиональной деятельности / Э. Ф. Зеер, В. С. Третьякова, Д. П. Заводчиков [и др.] ; Министерство просвещения Российской Федерации ; ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». — 2-е изд., стереотип. — Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2023. — 143 с.

*Transprofessionalizm sub'ektov sotsial'no-professional'noi deyatel'nosti / E. F. Zeer, V. S. Tret'yakova, D. P. Zavodchikov [i dr.] ; Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ; FGAOU VO «Rossiiskii gosudarstvennyi professional'no-pedagogicheskii universitet». — 2-e izd., stereotip. — Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2023. — 143 s.*

25. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. — Москва : Изд-во Моск. психолого-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 599 с.

*Shneider L. B. Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment, trening : ucheb. posobie / L. B. Shneider. — Moskva : Izd-vo Mosk. psikhologo-sotsial. in-ta ; Voronezh : MODEK, 2004. — 599 s.*

Для цитирования:

Комков А. Е. Роль психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в процессе обучения в вузе в достижении профессиональной идентичности / А. Е. Комков // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С.243–254. — DOI:10.51944/20738544\_2025\_1\_243. — EDN: SWQOKZ

Статья поступила в редакцию 15.01.2025.

Одобрена после рецензирования 15.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 15.01.2025.

Approved after reviewing 15.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

## Эффективность программы развития эмоционального интеллекта в становлении жизнестойкости старшеклассников

**A. V. Leushina**  
Postgraduate Student of the Kemerovo State University.  
ORCID: 0009-0008-3777-2115

## Effectiveness of an Emotional Intelligence Development Program in Building Resilience in High School Students

Статья посвящена описанию проблематики эмоционального интеллекта как фактора в развитии жизнестойкости у обучающихся старших классов. Динамичный период старших классов сопровождается многочисленными стрессами, среди которых называются интенсивное межличностное взаимодействие, подготовка к выпускным экзаменам, поступлению в высшее учебное заведение, в связи с чем повышается необходимость развития факторов, обеспечивающих жизнестойкость молодых людей. Рассматриваются научные труды, описывающие особенности развития жизнестойкости у старшеклассников. Описываются результаты экспериментального внедрения программы развития эмоционального интеллекта для становления жизнестойкости у обучающихся старших классов. Для определения эффективности программы использовался t-критерий Стьюдента с целью сравнения разницы средних значений в экспериментальной и контрольной группах. У респондентов экспериментальной группы после участия в программе наблюдается значимое повышение показателей эмоционального интеллекта, отмечается рост вовлеченности, контроля, принятия риска и жизнестойкости.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, эмоциональный интеллект, старшеклассники, развитие жизнестойкости, факторы жизнестойкости.

### Введение в проблему

Современные реалии образовательной среды предъявляют все больше требований к учащимся. Особого внимания заслуживает период старших классов, когда учащимся необходимо проявлять большие усилия для эффективной подготовки к выпускным экзаменам, определяться с выбором следующего образовательного учреждения и профессии. Вместе с этим в период завершения старшей школы наблюдается интенсивное межлич-

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Яницкий Михаил Сергеевич** — доктор психологических наук, профессор, директор социально-психологического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», член-корреспондент Российской академии образования. E-mail: direktorspi@kemsu.ru

Scientific supervisor: **Yanitsky Mikhail Sergeevich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Dean of the Social-Psychological Faculty of the Kemerovo State University. E-mail: direktorspi@kemsu.ru

ностное взаимодействие со сверстниками, со взрослыми; повышается необходимость проявления большой самостоятельности. Все эти аспекты процесса завершения общего образовательного учреждения определяют у молодых людей рост психического напряжения, что может снижать их жизнестойкость, которая обладает значимой ролью в течение образовательного процесса при освоении профессии, установлении новых социальных взаимоотношений, самоопределении и обеспечении нормального протекания социализации. Отсутствие должной жизнестойкости может находить свое выражение в виде высокой конфликтности личности, импульсивности, проявления деструктивного поведения. Для сохранения конструктивного социального взаимодействия и регуляции эмоционального реагирования в период старших классов важно акцентировать внимание на эмоциональном интеллекте, который также играет важную роль в становлении и обеспечении жизнестойкости у молодых людей, так как умение справляться со стрессами и сохранять спокойствие в сложных ситуациях является важным условием обеспечения устойчивости к изменяющимся условиям и трудным ситуациям. Несмотря на наличие существующих исследований по заявленной проблеме, развитие эмоционального интеллекта как фактора развития жизнестойкости у учащихся старших классов сохраняет высокую актуальность, поскольку в настоящее время можно наблюдать наличие трудностей при самореализации, профессиональном определении, а также проявление деструктивных моделей поведения как в период завершения обучения в образовательной школе, так и в дальнейшем межличностном взаимодействии.

Для понимания жизнестойкости мы опирались на трактовку, предложенную научному миру С. Мадди — убеждения и качество личности, обуславливающее способность оказывать сопротивление негативным результатам стрессовых воздействий окружающего мира, на основе чего сохраняется активность субъекта и внутренний баланс [4]. Жизнестойкость, согласно С. Мадди, включает в себя вовлеченность, контроль и принятие риска, степень выраженности которых обуславливает снижение напряжения в стрессогенных ситуациях и способствует созданию конструктивного совладания со стрессами. Вместе с этим мы предлагаем уточнить составляющие структурные компоненты жизнестойкости. Вовлеченность подразумевает приверженность личности таким ценностным ориентациям, которые отражают конструктивное взаимодействие с другими людьми, свободную, самостоятельную реализацию действий субъекта и его стремление к новизне и переменам, на основе чего личность проявляет активную деятельность для совладания с возникающими трудностями. Контроль выражается в виде проявления уверенности в своих силах, их оценки, наличия функционального состояния и таких поведенческих проявлений, которые обуславливают наиболее эффективное совладание со



стрессовыми ситуациями и чувство определенности относительно будущего. Принятие риска подразумевает определенные отношение субъекта к происходящему как фактору, способствующему развитию и приобретению опыта в виде положительной переоценки ситуации, планирования и выстраивания конструктивных способов совладания с трудностями.

Рабочим определением эмоционального интеллекта в проведенном исследовании стало следующее: сложное интегративное образование, включающее совокупность когнитивных, поведенческих и собственно эмоциональных качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих, что оказывает воздействие на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие.

Для исследования эффективности внедрения программы развития эмоционального интеллекта для становления жизнестойкости у старшеклассников была изучена специфика рассматриваемых явлений у изучаемой группы респондентов. Нами был определен возрастной период старших школьников, который находится в рамках от 15 до 17 лет [1]. В возрастной психологии данный возрастной этап характеризуется, в общих чертах, возрастанием устойчивости мотивов, целей, установок молодых людей. Актуализируются профессиональные интересы, возрастает значимость интенсивного социального взаимодействия, подвергается изменениям ведущая деятельность — с учебной на учебно-профессиональную [6; 15]. Вместе с этим отмечается неустойчивость в эмоциональной сфере, лабильность самооценки, возрастает тревожность и психическая напряженность, находящая свое выражение в виде деструктивных поведенческих актов: конфликтности, обидчивости, замкнутости и отчужденности, импульсивных поступков, агрессивных действий и т. п. [1; 14; 16]. Как пишут зарубежные исследователи Дж. Гуерро-Бустамант, М. Гарайгордобил, возрастной период, приходящийся на обучение в старшей школе, является наиболее благоприятным в становлении способности к регуляции эмоциональных реакций [17]. Согласно Р. Меллеру, осознанное становление способностей к управлению эмоциями представляется важным элементом в становлении адекватной самооценки и выстраивании конструктивных социальных взаимодействий. Среди ключевых особенностей эмоционального интеллекта в рассматриваемом возрастном этапе Л. Романо называется процесс его формирования при участии окружающих взрослых, что обуславливает способность учащихся противостоять учебному стрессу. Попытки описать воздействие эмоционального интеллекта на устойчивость к стрессу предпринимались Е. П. Ильным. Автором затрагиваются вопросы уверенности в себе, контроля поведения, сохранения спокойствия при столкновении с трудностями посредством сознательного контроля эмоциональных реакций и изменения степени их интенсивности [6]. Ю. А. Кочетовой отмечается,



что эмоциональный интеллект обладает высокой значимостью в становлении коммуникативных способностей личности учащихся старшей школы. О. В. Кобзевой отмечается, что эмоциональный интеллект старшеклассников имеет специфику направленности в большей степени на других людей, чем на себя [7]. Т. В. Семеновских ключевой особенностью эмоционального интеллекта отмечает его функциональную специфику, заключающуюся в формировании и осознании целей, создании программы действий, оценке результатов и их коррекции для эффективного выстраивания межличностных взаимоотношений [12]. Н. П. Носенко пишет о том, что эмоциональный интеллект учащихся старших классов обеспечивает сохранение дисциплинированности, проявление решительности и активности. Отсутствие умений сознательного контроля эмоциональных реакций может приводить к пассивности, замкнутости, чрезмерному беспокойству, сомнениям, что в целом может затруднять процесс социализации молодых людей [11]. Таким образом, исследователями отмечается такая ключевая особенность эмоционального интеллекта старшеклассников, как его направленность на окружающих сверстников и взрослых. Осознанное понимание эмоциональных реакций других и управление ими в период старшей школы важно для формирования конструктивного межличностного взаимодействия, безопасного процесса самореализации и социализации личности.

Среди ключевых особенностей жизнестойкости у старшеклассников Г. С. Мали отмечает, что, в силу насыщенности рассматриваемого периода событиями в учебной деятельности, а также неполноценной сформированности личности и черт характера, жизнестойкость характеризуется динамичностью. Согласно исследованию П. Д. Расмуссен, жизнестойкость старшеклассников во многом определяется их привязанностью к окружающим людям: сверстникам и взрослым [18]. Это говорит о значимости социальной сферы в данном возрасте в формировании жизнестойкости как способности справляться с трудностями. Как отмечает К. Явуз, жизнестойкость старшеклассников в этот возрастной период развивается на основе положительных эмоциональных подкреплений в семье, активного участия в оказании помощи другим, проявления высокой самостоятельности при решении ведущих задач этого этапа жизни: самоопределения, выбора профессии, подготовки к выпускным экзаменам. Главными ресурсами, определяющими жизнестойкость, выступают интеллект, темперамент, гендерные особенности, мотивация, используемые стратегии совладания [19]. Как пишет О. Б. Дарвиш, среди важных особенностей жизнестойкости старшеклассников выделяют сформированность представлений о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора жизненных целей, самостоятельностью в принятии решений. С. В. Львова отмечает, что жизнестойкость старших школьников отличается наличием ощущения наполненности жизни смыслом и целями,

открытостью внешнему миру [9]. Жизнестойкость старших школьников, как описывает ее С. Н. Морозюк, выражается в положительной переоценке трудностей, поиске в них позитивного смысла, оптимальном соответствии своих интересов интересам окружающего социума. Согласно Е. С. Набойченко, жизнестойкость старших школьников обуславливается эмоциональной регуляцией и интенсивным межличностным взаимодействием с окружающими людьми [10]. Исходя из анализа научных источников, а также как отмечает Е. Н. Сереброва, компоненты жизнестойкости находят активное развитие в период старшей школы. Согласно исследованию автора, жизнестойкость старшеклассников отрицательно коррелирует с проявлениями агрессии, которая детерминируется повышенной психической напряженностью [13]. Жизнестойкость старшеклассников, в силу наличия процессов самоопределения, повышения самостоятельности и необходимости принимать важные решения, может обладать неустойчивостью на данном жизненном этапе [3]. Таким образом, как и эмоциональный интеллект, жизнестойкость старшеклассников связана с их социальным окружением и формируется при интенсивном взаимодействии с другими. В старшем школьном возрасте основными особенностями проявления жизнестойкости являются сопереживание, открытость к установлению контактов и общению, гибкость ума, творческие способности, контроль за принятием решений и ответственности за их последствия, самооценка, собственная эффективность деятельности и ее контроль.

В проведённом нами ранее исследовании мы рассмотрели факторы развития жизнестойкости, среди которых отметили эмоциональный интеллект и ценностные ориентации [8]. В последующем мы расширили рассматриваемые факторы и реализовали корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции К. Пирсона, по результатам которого выявлены значимые взаимосвязи эмоционального интеллекта с показателями жизнестойкости. При повышении показателей эмоционального интеллекта изменяются показатели жизнестойкости, а именно снижается личностная конфликтность, негативная агрессивность, ситуативная и личностная тревожность, а также копинг-стратегии «Конфронтация», «Дистанцирование» и «Избегание», повышаются ценностные ориентации благожелательности, конформности, самостоятельности и традиции, а также повышается уверенность в себе, социальная смелость, инициативность в социальных контактах и копинг-стратегия «Самоконтроль». Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о значимости роли эмоционального интеллекта в повышении жизнестойкости у старшеклассников, что учитывалось нами при формировании и реализации программы развития эмоционального интеллекта с целью становления жизнестойкости у старшеклассников.

## Методы

В качестве цели исследования была определена экспериментальная проверка эффективности разработанной программы развития эмоционального интеллекта как фактора развития жизнестойкости учащихся. Для достижения обозначенной цели был сформулирован ряд теоретических и практических задач: анализ степени изученности проблематики специфики эмоционального интеллекта и жизнестойкости у старшеклассников; создание программы развития эмоционального интеллекта; диагностика эмоционального интеллекта и компонентов жизнестойкости на констатирующем этапе эксперимента; реализация развивающей программы в экспериментальной группе; анализ эффективности программы развития эмоционального интеллекта как фактора развития жизнестойкости старшеклассников на контрольном этапе эксперимента.

Экспериментальное исследование было реализовано на базе МБОУ СОШ № 92 г. Новокузнецка и МБОУ СОШ № 99 г. Кемерово. Общую выборку для констатирующего этапа эксперимента и определения взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и жизнестойкостью составили 211 старшеклассников. В формирующем этапе эксперимента приняли участие 76 учащихся МБОУ СОШ № 99 г. Кемерово, которые были разделены на экспериментальную (50 %) и контрольную (50 %) группы. Для достижения цели использовались методы психодиагностического тестирования, формирующего эксперимента. Эффективность внедрения программы развития эмоционального интеллекта для становления жизнестойкости старшеклассников оценивалась методом математико-статистической обработки данных —  $t$ -критерием Стьюдента.

Формирующий эксперимент был реализован путем программы развития эмоционального интеллекта как фактора развития жизнестойкости старшеклассников. Общая продолжительность программы — 53 академических часа. Структуру программы составили 2 модуля, реализующиеся поэтапно в очной форме, не реже 2 раз в неделю. Первый модуль включает в себя блок занятий, направленных на освоение способов контроля собственных эмоций, саморегуляции. Вторым блоком стала совокупность занятий, направленных на становление способности понимания и контроля эмоций других людей. В основу программы заложены принципы когнитивно-поведенческого психологического подхода.

Эмпирический материал был получен путем использования следующих психодиагностических методик: «Тест-опросник выявления степени выраженности эмоционального интеллекта», Д. В. Люсин; «Тест эмоционального интеллекта», М. А. Манойлова; «Портретный ценностный опросник», Ш. Шварц, адаптация Н. М. Лебедева; «Изучение личностной агрессивности и конфликтности», Е. П. Ильин, П. А. Ковалев; «Тест уве-

ренности в себе», В. Г. Ромек (уверенность в себе, социальная смелость, инициатива в социальных контактах); «Способы совладающего поведения», Р. Лазарус, С. Фолкман (самоконтроль, принятие ответственности, планирование решения, положительная переоценка); «Шкала тревоги», Ч. Спилбергер, адаптация Ю. Л. Ханин; «Тест жизнестойкости», С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьев.

## Результаты

На констатирующем этапе экспериментального исследования осуществлялась первичная диагностика эмоционального интеллекта и показателей жизнестойкости как во всей выборочной совокупности старшеклассников, так и по отдельным группам.

По результатам диагностики показателей эмоционального интеллекта и жизнестойкости старшеклассники на констатирующем этапе эксперимента продемонстрировали значения, входящие в диапазон средней степени выраженности, что свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения коррекционно-развивающей программы. На данном этапе экспериментальной части исследования респонденты характеризуются совершением ошибок в интерпретации собственных эмоций и эмоций окружающих людей, могут выражать импульсивное поведение и неустойчивость эмоциональных реакций. При общении со сверстниками или взрослыми обучающиеся старших классов экспериментальной и контрольной групп имеют трудности преодоления сложных жизненных ситуаций за счет слабой выраженности ценностно-смысловой сферы, на которую они могут опираться при выборе средств преодоления, могут выражать агрессивные и конфликтные реакции, обладают сомнениями в себе при столкновении с трудностями, на основе чего могут избегать общения, извлечения пользы из трудностей и затрудняться в их переоценке, планировании и в самостоятельном разрешении, что также обуславливает высокую напряженность в виде проявлений тревоги.

На основе использования t-критерия Стьюдента между обследуемыми группами на констатирующем этапе эксперимента не было выявлено значимых отличий в показателях эмоционального интеллекта и жизнестойкости, что свидетельствует об эквивалентности изучаемых групп.

На следующем этапе эмпирического исследования производился сравнительный анализ разницы средних значений экспериментальной и контрольной групп и определение значимости произошедших изменений с использованием t-критерия Стьюдента.

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа показателей эмоционального интеллекта по методикам Д. В. Люсина, М. А. Манойловой.

Таблица 1

**Результаты расчета оценки достоверности отличий  
по t-критерию Стьюдента между показателями средних изменений  
(дельта-значений) эмоционального интеллекта до и после  
реализации программы развития эмоционального интеллекта  
в контрольной и экспериментальной группах**

| Диагностируемые показатели<br>эмоционального интеллекта         |                 | Экспери-<br>ментальная группа | Контрольная<br>группа | Эмпирическое<br>значение<br>t-критерия | Уровень<br>значимости |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------------|----------------------------------------|-----------------------|
|                                                                 |                 | Среднее $\pm \sigma$          | Среднее $\pm \sigma$  |                                        |                       |
| Межличностный<br>эмоциональный<br>интеллект<br>(Д. В. Люсин)    | Значение до     | 5,97 $\pm$ 1,17               | 6,24 $\pm$ 1,30       | -0,925                                 | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 6,84 $\pm$ 1,08               | 6,45 $\pm$ 1,37       | 1,396                                  | –                     |
|                                                                 | Разница средних | 0,87 $\pm$ 1,49               | 0,21 $\pm$ 0,99       | <b>2,265</b>                           | <b>0,05</b>           |
| Внутриличностный<br>эмоциональный<br>интеллект<br>(Д. В. Люсин) | Значение до     | 6,47 $\pm$ 1,27               | 6,63 $\pm$ 1,22       | -0,554                                 | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 7,05 $\pm$ 1,11               | 6,58 $\pm$ 1,31       | 1,700                                  | –                     |
|                                                                 | Разница средних | 0,58 $\pm$ 0,95               | -0,05 $\pm$ 1,01      | <b>2,807</b>                           | <b>0,01</b>           |
| Понимание эмоций<br>(Д. В. Люсин)                               | Значение до     | 5,97 $\pm$ 0,97               | 6,16 $\pm$ 1,05       | -0,792                                 | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 6,50 $\pm$ 1,22               | 6,18 $\pm$ 1,11       | 1,177                                  | –                     |
|                                                                 | Разница средних | 0,53 $\pm$ 0,76               | 0,02 $\pm$ 1,03       | <b>2,411</b>                           | <b>0,05</b>           |
| Управление<br>эмоциями<br>(Д. В. Люсин)                         | Значение до     | 6,08 $\pm$ 1,28               | 5,97 $\pm$ 1,17       | 0,373                                  | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 6,95 $\pm$ 1,01               | 6,05 $\pm$ 1,27       | <b>3,393</b>                           | <b>0,01</b>           |
|                                                                 | Разница средних | 0,87 $\pm$ 1,09               | 0,08 $\pm$ 0,78       | <b>3,614</b>                           | <b>0,01</b>           |
| Осознание<br>своих эмоций<br>(М. А. Манойлова)                  | Значение до     | 5,18 $\pm$ 0,87               | 5,42 $\pm$ 1,08       | -1,054                                 | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 6,13 $\pm$ 1,09               | 5,53 $\pm$ 0,98       | <b>2,540</b>                           | <b>0,05</b>           |
|                                                                 | Разница средних | 0,95 $\pm$ 1,39               | 0,11 $\pm$ 0,95       | <b>3,075</b>                           | <b>0,01</b>           |
| Управление<br>своими эмоциями<br>(М. А. Манойлова)              | Значение до     | 5,21 $\pm$ 1,02               | 5,24 $\pm$ 0,88       | -0,120                                 | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 6,16 $\pm$ 1,26               | 5,29 $\pm$ 0,93       | <b>3,416</b>                           | <b>0,01</b>           |
|                                                                 | Разница средних | 0,95 $\pm$ 1,35               | 0,05 $\pm$ 0,66       | <b>3,665</b>                           | <b>0,01</b>           |
| Осознание<br>эмоций других<br>(М. А. Манойлова)                 | Значение до     | 5,29 $\pm$ 1,04               | 5,32 $\pm$ 1,02       | -0,112                                 | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 6,08 $\pm$ 1,22               | 5,39 $\pm$ 1,05       | <b>2,621</b>                           | <b>0,05</b>           |
|                                                                 | Разница средних | 0,79 $\pm$ 1,36               | 0,08 $\pm$ 0,59       | <b>2,959</b>                           | <b>0,01</b>           |
| Управление<br>эмоциями других<br>(М. А. Манойлова)              | Значение до     | 5,00 $\pm$ 0,74               | 5,05 $\pm$ 0,80       | -0,298                                 | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 5,92 $\pm$ 1,05               | 5,21 $\pm$ 0,91       | <b>3,160</b>                           | <b>0,01</b>           |
|                                                                 | Разница средних | 0,92 $\pm$ 1,30               | 0,16 $\pm$ 0,49       | <b>3,377</b>                           | <b>0,01</b>           |
| Эмоциональный<br>интеллект<br>(М. А. Манойлова)                 | Значение до     | 20,68 $\pm$ 1,69              | 21,03 $\pm$ 2,44      | -0,709                                 | –                     |
|                                                                 | Значение после  | 24,29 $\pm$ 3,30              | 21,42 $\pm$ 2,73      | <b>4,133</b>                           | <b>0,01</b>           |
|                                                                 | Разница средних | 3,61 $\pm$ 3,63               | 0,39 $\pm$ 1,52       | <b>5,033</b>                           | <b>0,01</b>           |

В таблице 2 представлены результаты сравнительного анализа ценностных ориентаций по методике Ш. Шварца.

Таблица 2

**Результаты расчета оценки достоверности отличий  
по t-критерию Стьюдента между показателями средних изменений  
(дельта-значений) ценностей до и после реализации программы  
развития эмоционального интеллекта  
в контрольной и экспериментальной группах**

| Диагностируемые показатели ценностей |                 | Экспериментальная группа | Контрольная группа   | Эмпирическое значение t-критерия | Уровень значимости |
|--------------------------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------|
|                                      |                 | Среднее $\pm \sigma$     | Среднее $\pm \sigma$ |                                  |                    |
| Самостоятельность                    | Значение до     | 22,87 $\pm$ 5,98         | 20,50 $\pm$ 6,34     | 1,675                            | –                  |
|                                      | Значение после  | 25,79 $\pm$ 4,17         | 20,97 $\pm$ 5,85     | <b>4,133</b>                     | <b>0,01</b>        |
|                                      | Разница средних | 2,92 $\pm$ 4,70          | 0,47 $\pm$ 5,17      | <b>2,159</b>                     | <b>0,05</b>        |
| Стимуляция                           | Значение до     | 21,87 $\pm$ 6,01         | 19,92 $\pm$ 5,73     | 1,446                            | –                  |
|                                      | Значение после  | 24,24 $\pm$ 4,14         | 20,26 $\pm$ 5,72     | <b>3,470</b>                     | <b>0,01</b>        |
|                                      | Разница средних | 2,37 $\pm$ 4,52          | 0,34 $\pm$ 3,44      | <b>2,199</b>                     | <b>0,01</b>        |
| Достижения                           | Значение до     | 21,26 $\pm$ 5,85         | 21,63 $\pm$ 6,38     | –0,262                           | –                  |
|                                      | Значение после  | 23,47 $\pm$ 5,04         | 21,58 $\pm$ 6,34     | 1,144                            | –                  |
|                                      | Разница средних | 2,21 $\pm$ 3,72          | –0,05 $\pm$ 3,08     | <b>2,890</b>                     | <b>0,01</b>        |
| Безопасность                         | Значение до     | 21,89 $\pm$ 4,95         | 22,53 $\pm$ 6,34     | –0,484                           | –                  |
|                                      | Значение после  | 24,29 $\pm$ 3,18         | 22,76 $\pm$ 6,10     | 1,369                            | –                  |
|                                      | Разница средних | 2,39 $\pm$ 5,47          | 0,24 $\pm$ 2,44      | <b>2,219</b>                     | <b>0,05</b>        |
| Конформность                         | Значение до     | 24,34 $\pm$ 6,46         | 23,05 $\pm$ 5,95     | 0,905                            | –                  |
|                                      | Значение после  | 26,95 $\pm$ 4,39         | 23,26 $\pm$ 6,02     | <b>3,049</b>                     | <b>0,01</b>        |
|                                      | Разница средних | 2,61 $\pm$ 4,99          | 0,21 $\pm$ 0,99      | <b>2,902</b>                     | <b>0,01</b>        |
| Благожелательность                   | Значение до     | 21,87 $\pm$ 6,17         | 20,50 $\pm$ 6,43     | 0,946                            | –                  |
|                                      | Значение после  | 24,42 $\pm$ 4,53         | 21,24 $\pm$ 6,18     | <b>2,562</b>                     | <b>0,05</b>        |
|                                      | Разница средних | 2,55 $\pm$ 4,07          | 0,74 $\pm$ 2,74      | <b>2,281</b>                     | <b>0,05</b>        |

В таблице 3 представлены результаты сравнительного анализа показателей агрессивности и конфликтности по методике Е. П. Ильина, П. А. Ковалева.

Таблица 3

**Результаты расчета оценки достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между показателями средних изменений (дельта-значений) агрессивности и конфликтности до и после реализации программы развития эмоционального интеллекта в контрольной и экспериментальной группах**

| Диагностируемые показатели агрессивности и конфликтности |                 | Экспериментальная группа | Контрольная группа   | Эмпирическое значение t-критерия | Уровень значимости |
|----------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------|
|                                                          |                 | Среднее $\pm \sigma$     | Среднее $\pm \sigma$ |                                  |                    |
| Позитивная агрессивность                                 | Значение до     | 8,24 $\pm$ 2,20          | 8,79 $\pm$ 2,93      | -0,929                           | –                  |
|                                                          | Значение после  | 9,34 $\pm$ 1,49          | 9,39 $\pm$ 1,92      | -0,133                           | –                  |
|                                                          | Разница средних | 1,11 $\pm$ 2,04          | 0,61 $\pm$ 2,15      | 1,041                            | –                  |
| Негативная агрессивность                                 | Значение до     | 12,34 $\pm$ 3,75         | 12,18 $\pm$ 4,22     | 1,172                            | –                  |
|                                                          | Значение после  | 10,50 $\pm$ 3,29         | 12,47 $\pm$ 3,83     | <b>-2,410</b>                    | <b>0,05</b>        |
|                                                          | Разница средних | -1,84 $\pm$ 2,11         | 0,29 $\pm$ 1,39      | <b>-5,193</b>                    | <b>0,01</b>        |
| Конфликтность                                            | Значение до     | 21,79 $\pm$ 7,23         | 20,11 $\pm$ 6,60     | 1,061                            | –                  |
|                                                          | Значение после  | 18,50 $\pm$ 4,77         | 21,79 $\pm$ 5,66     | <b>-2,738</b>                    | <b>0,01</b>        |
|                                                          | Разница средних | -3,29 $\pm$ 7,65         | 1,68 $\pm$ 3,51      | <b>-3,642</b>                    | <b>0,05</b>        |

В таблице 4 представлены результаты сравнительного анализа показателей тревожности по методике Ч. Спилбергера.

Таблица 4

**Результаты расчета оценки достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между показателями средних изменений (дельта-значений) тревожности до и после реализации программы развития эмоционального интеллекта в контрольной и экспериментальной группах**

| Диагностируемые показатели тревожности |                 | Экспериментальная группа | Контрольная группа   | Эмпирическое значение t-критерия | Уровень значимости |
|----------------------------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------|
|                                        |                 | Среднее $\pm \sigma$     | Среднее $\pm \sigma$ |                                  |                    |
| Ситуативная тревожность                | Значение до     | 31,66 $\pm$ 7,67         | 33,16 $\pm$ 8,37     | -0,815                           | –                  |
|                                        | Значение после  | 26,84 $\pm$ 6,51         | 33,63 $\pm$ 5,76     | -4,815                           | 0,01               |
|                                        | Разница средних | -4,82 $\pm$ 8,35         | 0,47 $\pm$ 3,73      | <b>-3,567</b>                    | 0,01               |



| Диагностируемые показатели тревожности |                 | Экспериментальная группа | Контрольная группа   | Эмпирическое значение t-критерия | Уровень значимости |
|----------------------------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------|
|                                        |                 | Среднее $\pm \sigma$     | Среднее $\pm \sigma$ |                                  |                    |
| Личностная тревожность                 | Значение до     | 35,89 $\pm$ 10,42        | 37,13 $\pm$ 11,35    | -0,495                           | –                  |
|                                        | Значение после  | 30,79 $\pm$ 9,52         | 37,32 $\pm$ 10,42    | -2,850                           | 0,05               |
|                                        | Разница средних | -5,11 $\pm$ 10,42        | 0,18 $\pm$ 2,01      | -3,072                           | 0,01               |

В таблице 5 представлены результаты сравнительного анализа показателей жизнестойкости по методике С. Мадди.

Таблица 5

**Результаты расчета оценки достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между показателями средних изменений (дельта-значений) жизнестойкости до и после реализации программы развития эмоционального интеллекта в контрольной и экспериментальной группах**

| Диагностируемые показатели жизнестойкости |                 | Экспериментальная группа | Контрольная группа   | Эмпирическое значение t-критерия | Уровень значимости |
|-------------------------------------------|-----------------|--------------------------|----------------------|----------------------------------|--------------------|
|                                           |                 | Среднее $\pm \sigma$     | Среднее $\pm \sigma$ |                                  |                    |
| Вовлеченность                             | Значение до     | 40,08 $\pm$ 6,17         | 39,29 $\pm$ 5,88     | 0,571                            | –                  |
|                                           | Значение после  | 42,87 $\pm$ 5,52         | 39,08 $\pm$ 5,84     | 2,906                            | 0,01               |
|                                           | Разница средних | 2,79 $\pm$ 5,03          | -0,21 $\pm$ 4,85     | 2,647                            | 0,01               |
| Контроль                                  | Значение до     | 32,05 $\pm$ 7,88         | 32,00 $\pm$ 6,64     | 0,031                            | –                  |
|                                           | Значение после  | 35,32 $\pm$ 6,12         | 32,68 $\pm$ 6,82     | 1,770                            | –                  |
|                                           | Разница средних | 3,26 $\pm$ 3,92          | 0,68 $\pm$ 3,55      | 3,005                            | 0,01               |
| Принятие риска                            | Значение до     | 17,71 $\pm$ 4,42         | 17,61 $\pm$ 3,98     | 0,109                            | –                  |
|                                           | Значение после  | 19,76 $\pm$ 4,27         | 17,32 $\pm$ 3,25     | 2,812                            | 0,01               |
|                                           | Разница средних | 2,05 $\pm$ 2,42          | -0,29 $\pm$ 2,77     | 3,929                            | 0,01               |
| Жизнестойкость                            | Значение до     | 89,84 $\pm$ 9,67         | 88,89 $\pm$ 5,32     | 0,529                            | –                  |
|                                           | Значение после  | 97,95 $\pm$ 9,48         | 89,08 $\pm$ 7,43     | 4,538                            | 0,01               |
|                                           | Разница средних | 8,11 $\pm$ 6,46          | 0,18 $\pm$ 4,93      | 6,009                            | 0,01               |

Таким образом, при сравнении результатов констатирующего и контрольного этапов формирующего эксперимента определено, что программа развития эмоционального интеллекта как фактора развития жизнестойкости старшеклассников оказала воздействие. А именно: у респондентов экспериментальной группы значимо возросли показатели межличностного эмоционального интеллекта ( $p \leq 0,05$ ), внутриличностного эмоционального интеллекта ( $p \leq 0,01$ ), понимания эмоций ( $p \leq 0,05$ ) и управления эмоциями ( $p \leq 0,01$ ) по методике Д. В. Люсина; возросли показатели осознания своих эмоций ( $p \leq 0,01$ ), управления своими эмоциями ( $p \leq 0,01$ ), осознания эмоций других людей ( $p \leq 0,01$ ), управления эмоциями других людей ( $p \leq 0,01$ ) и общего эмоционального интеллекта ( $p \leq 0,01$ ) по методике М. А. Манойловой; возросли показатели ценностных ориентаций самостоятельности ( $p \leq 0,05$ ), стимуляции ( $p \leq 0,05$ ), достижения ( $p \leq 0,01$ ), безопасности ( $p \leq 0,05$ ), конформности ( $p \leq 0,01$ ) и благожелательности ( $p \leq 0,05$ ) по методике Ш. Шварца; снизились показатели негативной агрессивности ( $p \leq 0,01$ ) и конфликтности ( $p \leq 0,01$ ) по методике Е. П. Ильина и П. А. Ковалева; снизились показатели ситуативной ( $p \leq 0,01$ ) и личностной тревожности ( $p \leq 0,01$ ) по методике Ч. Спилбергера; возросли показатели вовлеченности ( $p \leq 0,01$ ), контроля ( $p \leq 0,01$ ), принятия риска ( $p \leq 0,01$ ) и жизнестойкости ( $p \leq 0,01$ ) по методике С. Мадди.

## Обсуждение

На основании выявленных различий, можем заключить об эффективности реализованной программы развития эмоционального интеллекта у старшеклассников для становления у них жизнестойкости. После реализованных занятий учащиеся старших классов с большей эффективностью интерпретируют информацию эмоционального характера при общении со сверстниками и окружающими людьми, проявляют эмпатию, открыто могут выразить и точно описать эмоциональные переживания, эффективнее регулируют собственные эмоции и могут создать условия для переживания у собеседника необходимых эмоциональных реакций. А также повысились значения ценностных ориентаций самостоятельности, стимуляции, достижения, безопасности, конформности, благожелательности, что свидетельствует о повышении умения проявлять больше активности в достижении намеченных целей в общении и установлении конструктивных, безопасных контактов с окружающими людьми, оценивать новый опыт как вызов и стремиться к улучшению достигнутых результатов, что также способствует повышению их жизнестойкости. Развитие способностей к пониманию эмоций, их управлению и оценке на этой основе способствует формированию у старше-

классников образа о деструктивных моделях поведения, которые могут причинить дискомфорт окружающим людям. Старшеклассники могут с большой точностью понять собственные переживания, определить их характер и снизить интенсивность негативных эмоций, что определяет их эмоциональную устойчивость и осознанную гибкость в формировании различных поведенческих моделей, что в целом обуславливает повышение их жизнестойкости.

Составленная программа также способствовала развитию и закреплению у старшеклассников убежденности и таких качеств личности, которые обуславливают способность оказывать сопротивление возникающим трудностям. Механизм данного сопротивления может объясняться акцентированием внимания учащихся старших классов на актуальных переживаниях как у самих себя, так и у окружающих людей, более точной идентификацией эмоциональных реакций и пониманием детерминирующих их причин, на основе чего молодые люди проявляют активность для изменения эмоциональных переживаний и формирования условий для положительных эмоций. В совокупности данная активность личности старшеклассников обеспечивает вовлеченность в настоящую ситуацию и возможные трудности, контроль над собственным поведением и реагированием, а также обуславливает открытость новому опыту и знаниям на основе извлекаемой и перерабатываемой эмоциональной информации.

## **Выводы**

В результате исследования проанализирована степень изученности проблематики специфики эмоционального интеллекта и жизнестойкости у старшеклассников. Особенностью эмоционального интеллекта исследователями называется его направленность на окружающих сверстников и взрослых. Осознанное понимание эмоциональных реакций других и управление ими в период старшей школы важно для формирования конструктивного межличностного взаимодействия, безопасного процесса самореализации и социализации личности. Жизнестойкость старшеклассников связана с их социальным окружением и формируется при интенсивном взаимодействии с другими. В старшем школьном возрасте основными особенностями проявления жизнестойкости являются сопереживание, открытость к установлению контактов и общению, гибкость ума, творческие способности, контроль за принятием решений и ответственности за их последствия, самооценка, собственная эффективность деятельности и ее контроль.

Создана программа развития эмоционального интеллекта. Общая продолжительность программы — 53 академических часа. Структуру

программы составили 3 модуля, реализующиеся поэтапно в очной форме. В основу программы заложены принципы когнитивно-поведенческого психологического подхода.

Проведена диагностика эмоционального интеллекта и компонентов жизнестойкости на констатирующем этапе эксперимента. Старшеклассники на констатирующем этапе эксперимента продемонстрировали значения, входящие в диапазон средней степени выраженности, что свидетельствует о необходимости разработки и внедрения коррекционно-развивающей программы.

После реализации программы развития эмоционального интеллекта произведен анализ ее как фактора развития жизнестойкости старшеклассников на контрольном этапе эксперимента. Обнаружены значимые изменения рассматриваемых показателей в экспериментальной группе, о чем свидетельствует сравнительный анализ разницы средних значений с использованием *t*-критерия Стьюдента. В контрольной группе учащихся старших классов, где не была проведена программа развития эмоционального интеллекта, не обнаружено значимых изменений. В связи с этим можно заключить об эффективности разработанной программы развития эмоционального интеллекта как фактора становления жизнестойкости у старшеклассников.

Гипотеза исследования о том, что реализация психолого-педагогической программы развития эмоционального интеллекта оказывает влияние на развитие жизнестойкости, а именно после реализации программы развития эмоционального интеллекта у старшеклассников повысятся общий эмоциональный интеллект, жизнестойкость, а также снизятся личностная конфликтность, агрессивность и тревожность, полностью подтвердилась.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в учете сотрудниками образовательных учреждений полученных результатов при разработке программы, занятий, развивающих эмоциональный интеллект, с целью профилактики нарушений психоэмоционального состояния и развития жизнестойкости; а также разработке мероприятий, целью которых является профилактика нарушений психоэмоциональной и поведенческой сфер учащихся старших классов.

The article describes the problems of emotional intelligence as a factor in the development of resilience in senior school students. The dynamic period of senior school is accompanied by numerous stresses, including intense interpersonal interaction, preparation for final exams, admission to a higher educational institution, which increases the need to develop factors that ensure the resilience of young people. Scientific works describing the features of the development of resilience in high school students are considered. The results of the experimental implementation of the emotional intelligence development program for the formation of resilience in senior school students are described. To determine the effectiveness of the pro-

gram, Student's t-test was used to compare the difference in mean values in the experimental and control groups. Respondents in the experimental group after participating in the program showed a significant increase in emotional intelligence indicators, an increase in involvement, control, risk acceptance and resilience.

**Keywords:** resilience, emotional intelligence, high school students, development of resilience, resilience factors.

## Список литературы

1. *Алаева М. В.* Особенности эмоционального интеллекта у юношей и девушек старшего школьного возраста / М. В. Алаева, Н. Ф. Сухарева // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71-2. — С. 407–410.

*Alaeva M. V.* Osobennosti emotsional'nogo intellekta u yunoshei i devushek starshego shkol'nogo vozrasta / M. V. Alaeva, N. F. Sukhareva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 71-2. — S. 407–410.

2. *Гуткина Н. И.* Концепция Л. И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) / Н. И. Гуткина // Культурно-историческая психология. — 2018. — № 2. — С. 116–128.

*Gutkina N. I.* Kontseptsiya L. I. Bozhovich o stroenii i formirovanii lichnosti (kul'turno-istoricheskii podkhod) / N. I. Gutkina // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2018. — № 2. — S. 116–128.

3. *Дроздова Н. В.* Особенности жизнестойкости в юношеском возрасте / Н. В. Дроздова, Е. Е. Асманкина // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 78-1. — С. 312–316.

*Drozdova N. V.* Osobennosti zhiznestoikosti v yunosheskom vozraste / N. V. Drozdova, E. E. Asmankina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2023. — № 78-1. — S. 312–316.

4. *Евтушенко Е. А.* Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е. А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. — 2016. — № 1. — С. 72–78.

*Evtushenko E. A.* Zhiznestoikost' lichnosti kak psikhologicheskii fenomen / E. A. Evtushenko // Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. — 2016. — № 1. — S. 72–78.

5. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2011. — 1340 с.

*Il'in E. P.* Emotsii i chuvstva / E. P. Il'in. — Sankt-Peterburg : Piter, 2011. — 1340 s.

6. *Киселева Е. В.* Учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся / Е. В. Киселева // Образование. Наука. Культура : матер. междунар. науч. форума (Гжель, 22 декабря 2021 года) : сб. науч. ст. — Гжель : [б. и.], 2022. — С. 105–107.

*Kiseleva E. V.* Uchet vozrastnykh i individual'nykh osobennostei uchashchikhsya / E. V. Kisileva // Obrazovanie. Nauka. Kul'tura : mater. mezhdunar. nauch. foruma (Gzhel', 22 dekabrya 2021 goda) : sb. nauch. st. — Gzhel' : [b. i.], 2022. — S. 105–107.

7. *Кобзева О. В.* Эмоциональный интеллект как источник развития в подростковом возрасте / О. В. Кобзева // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-1. — С. 449–451.

*Kobzeva O. V.* Emotsional'nyi intellekt kak istochnik razvitiya v podrostkovom vozraste / O. V. Kobzeva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2018. — № 60-1. — S. 449–451.

8. *Леушина А. В.* Факторы развития жизнестойкости в старшем школьном возрасте в научных трудах зарубежных и отечественных ученых [Электронный ресурс] /

А. В. Леушина // Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 1. — С. 251–261. — URL: <https://mpsuinfo.ru/articles/572/factory-razvitiya-ziznestoikosti-v-starsem-skolnom-vozraste-v-naucnyx-trudax-zarubeznyx-i-otecestvennyx-ucenyx> (дата обращения: 14.01.2025).

*Leushina A. V. Factory razvitiya zhiznestoikosti v starshem shkol'nom vozraste v nauchnykh trudakh zarubezhnykh i otechestvennykh uchenykh [Elektronnyi resurs] / A. V. Leushina // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 1. — S. 251–261. — URL: <https://mpsuinfo.ru/articles/572/factory-razvitiya-ziznestoikosti-v-starsem-skolnom-vozraste-v-naucnyx-trudax-zarubeznyx-i-otecestvennyx-ucenyx> (data obrashcheniya: 14.01.2025).*

9. *Львова С. В. Жизнестойкость и стрессоустойчивость у старшеклассников и студентов в учебной деятельности / С. В. Львова // Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. — 2021. — № 1 (27). — С. 65–75.*

*L'vova S. V. Zhiznestoikost' i stressoustoichivost' u starsheklassnikov i studentov v uchebnoi deyatel'nosti / S. V. L'vova // Tsentr innovatsionnykh tekhnologii i sotsial'noi ekspertizy. — 2021. — № 1 (27). — S. 65–75.*

10. *Набойченко Е. С. Связь эмоционального интеллекта и жизнестойкости у старшеклассников / Е. С. Набойченко, К. А. Кухлевская // Вестник Уральского гос. мед. ун-та. — 2018. — № 4. — С. 44–48.*

*Naboichenko E. S. Svyaz' emotsional'nogo intellekta i zhiznestoikosti u starsheklassnikov / E. S. Naboichenko, K. A. Kukhlevskaya // Vestnik Ural'skogo gos. med. un-ta. — 2018. — № 4. — S. 44–48.*

11. *Носенко Н. П. Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта, тревожности и стрессоустойчивости у старшеклассников на разных этапах обучения / Н. П. Носенко, И. С. Матвеева // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. — 2019. — № 12. — С. 407–414.*

*Nosenko N. P. Osobennosti vzaimosvyazi emotsional'nogo intellekta, trevozhnosti i stressoustoichivosti u starsheklassnikov na raznykh etapakh obucheniya / N. P. Nosenko, I. S. Matveeva // Uchenye zapiski un-ta im. P. F. Lesgafta. — 2019. — № 12. — S. 407–414.*

12. *Семеновских Т. В. Эмоциональный интеллект и стиль саморегуляции учебной деятельности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Т. В. Семеновских, В. В. Дуплянкин // Науковедение : интернет-журнал. — 2015. — № 5. — С. 1–16. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-stil-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 04.02.2025).*

*Semenovskikh T. V. Emotsional'nyi intellekt i stil' samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyi resurs] / T. V. Semenovskikh, V. V. Duplyankin // Naukovedenie : internet-zhurnal. — 2015. — № 5. — S. 1–16. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-i-stil-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti-v-podrostkovom-vozraste> (data obrashcheniya: 04.02.2025).*

13. *Сереброва Е. Н. Особенности проявления агрессивного поведения старшеклассников с различным уровнем жизнестойкости и самоэффективности / Е. Н. Сереброва, И. С. Морозова, И. А. Свиридова // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия: Педагогика, психология. — 2017. — № 4. — С. 80–85.*

*Serebrova E. N. Osobennosti proyavleniya agressivnogo povedeniya starsheklassnikov s razlichnym urovnem zhiznestoikosti i samoeffektivnosti / E. N. Serebrova, I. S. Morozova, I. A. Sviridova // Vektor nauki Tol'yattinskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya. — 2017. — № 4. — S. 80–85.*

14. *Смирнова Р. В. Стрессоустойчивость как основа формирования безопасного поведения старшеклассников / Р. В. Смирнова, И. В. Тарасова, А. С. Джангасиева // Гуманитарные науки. — 2022. — № 2. — С. 158–164.*

*Smirnova R. V.* Stressoustoichivost' kak osnova formirovaniya bezopasnogo povedeniya starsheklassnikov / R. V. Smirnova, I. V. Tarasova, A. S. Dzhangasieva // *Gumanitarnye nauki*. — 2022. — № 2. — S. 158–164.

15. *Тимофеев Н. С.* Индивидуально-психологические особенности старшеклассников как фактор профессионального самоопределения [Электронный ресурс] / Н. С. Тимофеев // *Ученые записки. Электронный науч. журнал Курского гос. ун-та*. — 2021. — № 1 (57). — С. 255–263. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-starsheklassnikov-kak-faktor-professionalnogo-samoopredeleniya> (дата обращения: 03.02.2025).

*Timofeev N. S.* Individual'no-psikhologicheskie osobennosti starsheklassnikov kak faktor professional'nogo samoopredeleniya [Elektronnyi resurs] / N. S. Timofeev // *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauch. zhurnal Kurskogo gos. un-ta*. — 2021. — № 1 (57). — S. 255–263. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-psihologicheskie-osobennosti-starsheklassnikov-kak-faktor-professionalnogo-samoopredeleniya> (data obrashcheniya: 03.02.2025).

16. *Callea A.* Are more intelligent people happier? Emotional intelligence as mediator between need for relatedness, happiness and flourishing / A. Callea // *Sustainability*. — 2019. — No. 4. — P. 10–22.

17. *Henderson N.* Havens of Resilience / N. Henderson // *Educational Leadership*. — 2013. — No. 1. — P. 22–27.

18. *Rasmussen P. D.* Attachment as a Core Feature of Resilience: A Systematic Review and Meta-Analysis / P. D. Rasmussen, O. J. Storebø, N. Bilenberg // *Psychological reports*. — 2019. — No. 4. — P. 1259–1296.

19. The moderating effect of age, gender and educational level on relationship between emotional intelligence and job satisfaction: An analysis of the banking sector of Pakistan / N. Mohammad, S. Akhtar, M. K. U. Rahman, F. Haleem // *Middle East Journal of Business*. — 2018. — No. 3. — P. 4–12.

20. *Yoon S.* Resilience Following Child Maltreatment: Definitional Considerations and Developmental Variations / S. Yoon, K. Howell, F. Pei // *Trauma, Violence, & Abuse*. — 2021. — No. 3. — P. 541–559.

Для цитирования:

*Леушина А. В.* Эффективность программы развития эмоционального интеллекта в становлении жизнестойкости старшеклассников / А. В. Леушина // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 1 (70). — С. 255–271. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_255. — EDN: TDXFHO

Статья поступила в редакцию 29.01.2025.

Одобрена после рецензирования 03.02.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 29.01.2025.

Approved after reviewing 03.02.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.



**М. А. Мерикова<sup>1</sup>**

аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л. Ф. Обухова ФГБОУ ВО «МПППУ». ORCID: 0000-0003-2334-7608

## **Особенности возрастных изменений имплицитных целей обучения у подростков при онлайн- и офлайн-обучении**

**М. А. Merikova**

Postgraduate Student, Chair of Developmental Psychology of the MSUPE. ORCID: 0000-0003-2334-7608

## **Features of Age-related Changes in Implicit Goals of Adolescent Learning in Online and Offline Learning**

Представлены результаты сравнения возрастных изменений имплицитных теорий и целей обучения у учащихся онлайн и офлайн форм обучения (методика К. Двек в адаптации Т. В. Корниловой) на выборке 1490 человек (41,3 % учеников онлайн-обучения; 33,2 % мужского пола; средний возраст  $14,2 \pm 1,7$  года). Обнаружено, что показатели по всем анализируемым шкалам (принятие теории «наращиваемого интеллекта», принятие теории «обогащаемой личности», принятие целей обучения) для всех трех возрастных групп (10–13 лет, 14–15 лет и 16–18 лет) выше в группе онлайн-обучения, что указывает на его большую эффективность перед офлайн-обучением. С возрастом имплицитные теории и цели обучения существенно не изменяются.

**Ключевые слова:** подростковый возраст, онлайн-обучение, офлайн-обучение, имплицитные теории, обучение, цели обучения.

В современном мире, где цифровизация касается всех аспектов жизни современного человека, учащиеся проводят значительное количество времени используя онлайн-ресурсы для своего образовательного процесса. Под влиянием цифровых технологий и доступности ресурсов в интернете изменяется не только содержание образовательного процесса, но и способы восприятия новой информации детьми и подростками [1; 17; 15; 13; 19–21]. Например, А. А. Артюхов указывает, что

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Радчикова Наталья Павловна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0002-5139-8288. E-mail: radchikovanp@mgppu.ru

Scientific supervisor: **Radchikova Natalia Pavlovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of Psychology & Education. ORCID: 0000-0002-5139-8288. E-mail: radchikovanp@mgppu.ru

дистанционное обучение — это особый образовательный процесс, который происходит с использованием телекоммуникационных технологий [2] и является одним из самых распространенных видов обучения в современном мире как для школьников, так и для студентов разных возрастов. По мнению Е. С. Полат, дистанционное обучение — это самостоятельная форма обучения, которая происходит с помощью современных технологий [12].

При рассмотрении особенностей онлайн-обучения стоит отметить работу М. Ю. Абабковой [1]. Исследователь считает, что в настоящее время, после вынужденной самоизоляции из-за пандемии, многие очные формы деятельности стали актуальны в онлайн-среде. Онлайн-обучение имеет особую специфику, при которой ученик сталкивается с большим объемом индивидуальной работы. Помимо уже привычных офлайн-стратегий обучения, в онлайн-режиме можно увидеть смещение центра тяжести в сторону образовательных стратегий, которые реализуются не только учителем, но и учениками. Таким образом, в онлайн-среде от учеников требуется значительно больше активности в процессе обучения, чем в офлайн-среде, что оказывает значительное влияние как на самого ученика, так и на его взаимоотношения с обучением.

В работе А. Б. Темировой и др. указывается, что на настоящий момент онлайн-обучение более современно [16]. Оно формирует у учеников гибкость, самоконтроль, а также достаточно доступно и многомерно. Одним из самых значимых недостатков онлайн-обучения значится социальная сторона такого процесса. Наиболее эффективный подход может включать в себя использование передовых методов, характерных для современных систем, а также разработку комбинированных методик обучения, которые будут полезны для современных учащихся и обеспечат высокое качество образования в условиях цифровой трансформации.

Таким образом, изменения в образовательном процессе приводят к необходимости изучать особенности образовательных установок и мотивации в зависимости от используемой формы обучения. Исследования в данном направлении способствуют разработке более эффективных образовательных стратегий, адаптированных к современным реалиям. Актуальным является и изучение того, как имплицитные установки и цели обучения влияют на образовательный процесс в очном и дистанционном обучении, как они изменяются с возрастом, какие особенности имеют в зависимости от формы обучения. Д. М. Педерсен отмечает, что имплицитная теория — это особая психологическая концепция, которая описывает некоторые закономерности и предубеждения, формирующиеся у человека в процессе обработки и создания впечатлений на основе ограниченного объема входной информации [10]. По мнению О. Б. Ли-

тавриной, В. В. Панкиной и И. М. Кондаковой, в процессе образования школьника имплицитная теория личности применяется для того, чтобы описать других людей, что имеет более простую и поверхностную структуру. Она, как правило, представлена тремя осями: «прилежность», «общительность», «отстраненность». Анализ оси «прилежность» показывает, как школьники оценивают готовность к выполнению заданий, внимательность и дисциплину сверстников. «Общительность» указывает на способность школьников устанавливать контакты с другими детьми и поддерживать долгосрочные социальные отношения. «Отстраненность» же — это уровень вовлеченности или невовлеченности ученика в социальный и образовательный процесс [5].

Если рассматривать имплицитные теории в процессе онлайн- и офлайн-образования, то стоит указать, что они имеют отличия. Внедрение цифровых технологий в процесс обучения нередко требует адаптации и переосмысления привычных подходов к получению знаний. Это может привести как к ускорению образовательного процесса, так и к появлению препятствий и сложностей на пути к достижению успеха. В работе Е. Коверец отмечено, что в подростковом возрасте школьник становится более самостоятельным, что в том числе сказывается и на процессе его обучения [4]. Теперь любая учебная деятельность не заиклена на одном взрослом, а зависит, в первую очередь, от самого подростка. В данной работе отмечается, что имплицитные теории учения в подростковый период — это некая совокупность неявных представлений человека о том, что такое обучение, какое оно есть и какое должно быть и пр., что является реконструкцией категориальной структуры индивидуального сознания. Иначе говоря, они характеризуют специфику смысла и значения обучения для каждого отдельного подростка.

Имплицитные теории оказывают существенное влияние на то, как подростки воспринимают свои способности, стратегию обучения и самоэффективность в контексте офлайн- и онлайн-образования. Опыт дистанционного обучения показал, что в онлайн-обучении есть как значительные плюсы, так и минусы, пишет А. В. Румянцева [15]. По результатам проведенного эмпирического исследования было установлено, что подростки отметили такие преимущества ухода в онлайн-обучение, как снижение страхов, снижение тревоги, возможность самостоятельно перераспределить свое время, выполнение минимума домашнего задания, возможность освобождаться от обучения раньше, возможность восстановиться (нет нужды тратить время на дорогу и обратно), снижение возможных перегрузок. Также были выявлены и минусы, например недостаток общения, боли (болят глаза от экрана компьютера, болит голова, болит спина), недостаток технических возможностей дома для созда-

ния наибольшего эффекта от обучения, дома нет возможности работать уединенно, стеснение перед учителями при общении через чат. Таким образом, автор указала, что в онлайн-обучении есть много плюсов и много минусов, и все они оказывают влияние на цели и процесс обучения каждого отдельного ученика.

Система образования заинтересована в том, чтобы внедрять онлайн-обучение в свой рабочий процесс (М. А. Мерикова). В современном мире, где технологии играют всё более значимую роль, вопрос о цифровизации становится важным как для учеников, так и для учителей [6]. Их главная задача — это обеспечить эффективность обучения и достичь желаемых результатов. Онлайн-обучение предоставляет образовательным учреждениям гибкость и доступ к разнообразным ресурсам, недоступным в традиционных классах. Учителя могут использовать богатый выбор интерактивных инструментов и программных приложений, которые способствуют углубленному изучению материала. Потому важно отметить, что онлайн-обучение упрощает работу педагогов и предоставляет больше возможностей для реализации учебного материала. Такой подход позволяет школьникам учиться в собственном темпе, повторяя или ускоряя изучение в зависимости от индивидуальных потребностей и способностей.

С. В. Погодина и А. А. Попов считают, что так как онлайн-обучение специализируется на самостоятельности ученика, то оно подходит далеко не каждому подростку [11]. Даже если анализировать более старшую выборку, подростки не всегда достаточно развиты для того, чтобы онлайн-обучение протекало так же эффективно, как и офлайн. Выбирая между дистанционным и онлайн-обучением, важно понимать, что обе эти формы требуют от учеников высокой самоорганизации и ответственности. Это не всегда легко реализовать в условиях обычной школы, где ученики имеют разный возраст и индивидуальные особенности. Ещё один значимый аспект — продолжительность и количество уроков определяются санитарными нормами, которые изложены в методических указаниях по организации удалённого обучения. Для того чтобы каждый подросток мог эффективно справляться с новой информацией, он должен быть готов к тому, чтобы самостоятельно обучаться.

Ряд исследователей (В. В. Миронов, Г. В. Морина, В. Ю. Перов, Т. А. Вархотов и др.), анализируя эффективность и неэффективность онлайн-обучения, утверждают, что важна не только подготовленность самого ученика, но и активная включенность преподавателя [8]. Даже несмотря на то, что онлайн-обучение подразумевает большую активность со стороны подростка, грамотно составленная презентация, речь и домашнее задание способствуют улучшению качества обуче-

ния и восприятия новой информации. В онлайн-пространстве педагог не должен так серьезно следить за дисциплиной в классе (что снижает уровень давления на преподавателя), однако процесс должен быть составлен максимально грамотно. В таком случае, при включенности преподавателя и открытости учеников, процесс будет проходить наиболее эффективно.

Онлайн-обучение больше подходит для тех школьников, которые обгоняют сверстников по программе или отстают от них, считает А. Оцепов. Связано это с тем, что именно в онлайн-среде ученик, который не идет одновременно с программой, может или наверстать упущенное, или развиваться дальше более активно [9]. Разумеется, для остальных учеников онлайн-среда также эффективна, однако в современном мире, несмотря на активную цифровизацию, все еще предлагается очное обучение.

А. В. Васаева пишет, что после пандемии 2020 года онлайн-образование стало очень актуально и востребовано [3]. И теперь, когда подработки снова начали учиться офлайн, многие организации задумались о том, насколько важна грамотная организация учебного процесса. В современном мире онлайн-обучение в высших учебных заведениях рассматривается как инновационный метод организации учебного процесса, который стал альтернативой традиционному обучению. Всё чаще и чаще задумываются о том, чтобы сделать обучение преимущественно онлайн. Это указывает на особую актуальность таких работ. Преимущества онлайн-обучения над офлайн-, по мнению Васаевой: доступность, гибкость, мировой уровень, экономия, обратная связь, высокий уровень предъявляемых знаний. Недостатки онлайн-обучения: отсутствие «живого», недостаточность концентрации внимания, эмоциональная лабильность.

Социальный заказ общества предполагает подготовку специалиста, обладающего саногенным мышлением, креативностью, решающего поставленные задачи с опережением, пишет Л. К. Фортова. Эти качества могут быть заложены и развиты в процессе активного взаимодействия индивидуума и общества. Онлайн-обучение способно предоставить уникальные возможности для формирования таких компетенций. Во-первых, само наличие огромного количества информационных ресурсов и доступ к ним расширяет горизонты познания. Образовательные платформы, предоставляющие доступ к лекциям, курсам и семинарам от авторитетных специалистов со всего мира, помогают слушателям расширять кругозор и формировать аналитический склад ума. Во-вторых, онлайн-обучение активно использует интерактивные технологии, которые способствуют развитию креативности. Через проекты, виртуальные

симуляции и игры, обучающиеся сталкиваются с необходимостью нестандартного решения задач [18].

И. В. Дубровина считает, что именно подростковый возраст можно рассматривать как этап, на котором формируются все условия для того, чтобы учиться самостоятельно, используя дистанционные методы: интеллектуальная зрелость, способность к самоконтролю и готовность отвечать за свои действия [14]. В целом потенциал дистанционного обучения подростков оценивается специалистами довольно высоко.

Следует подчеркнуть, что в процессе взросления у молодых людей формируется понимание своих профессиональных и личных устремлений, что, в свою очередь, оказывает воздействие на их стремление к обучению и методы его реализации. Онлайн-обучение открывает новые перспективы для достижения этих целей, но также ставит перед учащимися особые задачи. При онлайн-обучении подростки становятся более самостоятельными и способными дисциплинироваться в процессе обучения. При этом онлайн-обучение открывает доступ к разнообразным ресурсам и методам, которые могут помочь подросткам в достижении их академических и личных целей. Молодые люди могут более детально изучать интересующие их темы, посещать онлайн-курсы ведущих университетов и общаться с профессионалами из разных стран. Таким образом, с одной стороны, онлайн-обучение подталкивает молодого человека к самостоятельному обучению и поиску себя. С другой же стороны, если подросток не знает, кем он хочет быть и кто он, то его обучение становится рискованным на грани потери любой заинтересованности в процессе получения новых знаний.

Целью данного исследования было изучить возрастные изменения имплицитных теорий и целей обучения у подростков при разных формах обучения (онлайн и офлайн).

### **Задачи исследования**

1. Выявить влияние формы обучения (онлайн или офлайн) на принятие имплицитных теорий («наращиваемый интеллект», «обогащаемая личность») и целей обучения у подростков.
2. Определить возрастные изменения в принятии имплицитных теорий и целей обучения среди учащихся разных возрастных групп (10–13 лет, 14–15 лет, 16–18 лет).
3. Сравнить показатели принятия имплицитных теорий и целей обучения у подростков, обучающихся в онлайн- и офлайн-среде, в зависимости от возраста.
4. Оценить, насколько взаимодействие факторов (возраст и форма обучения) влияет на принятие имплицитных теорий и целей обучения.

## Гипотеза исследования

Предполагается, что онлайн-обучение способствует более высокому уровню принятия имплицитных теорий («наращиваемый интеллект», «обогащаемая личность») и целей обучения, по сравнению с офлайн-обучением, вне зависимости от возраста подростков. При этом возраст оказывает слабое влияние на эти показатели, но в старшем подростковом возрасте (16–18 лет) можно ожидать усиления принятия целей обучения и имплицитных теорий.

## Метод

**Участники исследования.** Исследование проведено с участием 1490 учеников, среди которых было 494 (33,2 %) мальчика и 996 (66,8 %) девочек. Средний возраст участников составил  $14,2 \pm 1,7$  года, медиана — 15 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет. Выборка была распределена на 2 группы сравнения.

Первую группу составили 616 (41,3 %) учеников онлайн-обучения. Средний возраст группы составил  $13,97 \pm 1,8$  года, медиана — 14 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет.

Вторую группу составили 874 (58,7 %) ученика офлайн-обучения. Средний возраст группы составил  $14,4 \pm 1,7$  года, медиана — 15 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет.

Также были выделены 3 группы сравнения по возрасту: 464 (31,1 %) ученика 10–13 лет; 665 (44,6 %) учеников 14–15 лет; 361 (24,2 %) ученик 16–18 лет.

**Процедура.** Исследование проводилось в середине учебного года (ноябрь — январь). Тестирование было электронным и анонимным (гугл-формы), проводилось после получения добровольного информированного согласия родителей.

**Методики.** В нашем исследовании была взята методика на выявление имплицитных теорий и целей учебного процесса Т. В. Корниловой, разработанная на основе трех опросников К. Двек в 2008 году [7]. В данной работе использовались три основные шкалы, а именно: принятие имплицитных теорий «наращивание интеллекта», принятие имплицитных теорий «обогащаемой личности» и принятие целей обучения.

**Статистический анализ.** Анализ зависимости значений переменных от действия факторов оценивался в многомерном двухфакторном дисперсионном анализе. Многомерный анализ проведен с оценкой лямбда Уилкса. Оценка степени влияния факторов представлена в виде коэффициента эта-квадрат. Для апостериорного анализа использован критерий Дункана. Статистический анализ выполнен в программе Statistica 12.



## Результаты и обсуждение

Описательная статистика (среднее  $\pm$  стандартное отклонение) по всей выборке и по отдельным группам подростков представлена в таблицах 1 и 2. При анализе средних величин можно увидеть, что общий показатель нарастающего интереса выше при онлайн-обучении, нежели в формате офлайн-обучения (табл. 1). При этом то же самое можно сказать и при анализе двух других шкал, а именно «обогащение личности» и «принятие целей обучения». Этот результат свидетельствует о том, что в процессе онлайн-обучения уровень принятия имплицитных теорий и принятия целей обучения выше, чем в процессе офлайн-обучения.

Таблица 1

**Описательная статистика (среднее  $\pm$  стандартное отклонение) и показатели внутренней согласованности шкал опросника имплицитных теорий и целей обучения К. Двек в зависимости от различных категорий факторов**

| Выборка         | <i>Ш1<br/>принятие<br/>имплицитной теории<br/>«наращиваемого<br/>интеллекта»</i> | <i>Ш2<br/>принятие<br/>имплицитной<br/>теории<br/>«обогащаемой<br/>личности»</i> | <i>Ш3<br/>принятие целей<br/>обучения</i> |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Вся выборка     | 4,52 $\pm$ 6,87                                                                  | 1,48 $\pm$ 6,09                                                                  | 3,58 $\pm$ 4,57                           |
| Офлайн-обучение | 3,50 $\pm$ 6,19                                                                  | 0,86 $\pm$ 5,24                                                                  | 2,99 $\pm$ 4,13                           |
| Онлайн-обучение | 5,98 $\pm$ 7,50                                                                  | 2,34 $\pm$ 7,04                                                                  | 4,41 $\pm$ 5,02                           |
| 16–18 лет       | 5,48 $\pm$ 7,36                                                                  | 1,43 $\pm$ 6,75                                                                  | 4,24 $\pm$ 4,79                           |
| 14–15 лет       | 4,37 $\pm$ 6,73                                                                  | 1,34 $\pm$ 5,85                                                                  | 3,31 $\pm$ 4,49                           |
| 10–13 лет       | 4,00 $\pm$ 6,60                                                                  | 1,71 $\pm$ 5,90                                                                  | 3,46 $\pm$ 4,48                           |
| Альфа Кронбаха  | 0,74                                                                             | 0,64                                                                             | 0,36                                      |

Также в сравнении возрастных групп можно увидеть, что в старшем подростковом периоде (16–18 лет) выше значения по всем шкалам методики: старшие подростки более благоприятно принимают теории «наращиваемого интеллекта» и обогащения личности, а также более склонны к принятию целей обучения. Проанализируем полученные результаты более детально с использованием статистических методов.

Многомерный дисперсионный анализ с оценкой лямбда Уилкса (табл. 3) для всех трех показателей сразу (принятие теории «наращиваемого интеллекта», принятие теории «обогащаемой личности», принятие целей обучения) выявил статистически значимые различия в целевых переменных опросника К. Двек в зависимости от формы обучения ( $F(3, 1490) = 21,18$ ;  $p < 0,0001$ ;  $\eta^2 = 0,04$ ) и возраста ( $F(6, 1490) = 4,30$ ;

$p = 0,0003$ ;  $\eta^2 < 0,01$ ). Взаимодействие факторов (форма обучения и возраст) статистически незначимо ( $F(6, 1490) = 1,82$ ;  $p = 0,09$ ). Такие результаты (табл. 3) позволяют сделать вывод о том, что форма обучения оказывает значительно более выраженное влияние, чем возраст (от формы обучения все измеряемые показатели зависят на 4,11 %, от возраста на 0,86 %).

Таблица 2

**Описательная статистика переменных в зависимости от различных категорий при взаимодействии факторов**

| Выборка                      | <i>III1<br/>принятие<br/>имплицитной теории<br/>«наращиваемого<br/>интеллекта»</i> | <i>III2<br/>принятие<br/>имплицитной<br/>теории<br/>«обогащаемой<br/>личности»</i> | <i>III3<br/>принятие целей<br/>обучения</i> |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| Офлайн-обучение<br>16–18 лет | 4,94 ± 7,27                                                                        | 1,03 ± 6,43                                                                        | 3,97 ± 4,54                                 |
| Офлайн-обучение<br>14–15 лет | 3,29 ± 5,86                                                                        | 0,78 ± 5,06                                                                        | 2,86 ± 4,06                                 |
| Офлайн-обучение<br>10–13 лет | 2,42 ± 5,26                                                                        | 0,85 ± 4,13                                                                        | 2,24 ± 3,64                                 |
| Онлайн-обучение<br>16–18 лет | 6,49 ± 7,46                                                                        | 2,19 ± 7,28                                                                        | 4,72 ± 5,21                                 |
| Онлайн-обучение<br>14–15 лет | 6,00 ± 7,59                                                                        | 2,18 ± 6,79                                                                        | 3,98 ± 5,01                                 |
| Онлайн-обучение<br>10–13 лет | 5,67 ± 7,43                                                                        | 2,62 ± 7,22                                                                        | 4,75 ± 4,92                                 |

Таблица 3

**Результаты многомерного дисперсионного анализа  
с оценкой влияния факторов возраста и формы обучения  
на показатели имплицитных теорий и целей учебного процесса**

| Эффект                                        | F, эмпирическое<br>значение<br>дисперсионного анализа | p, уровень<br>статистической<br>значимости | $\eta^2$ , величина<br>эффекта |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------|
| Форма обучения<br>(df = 3, 1490)              | 21,18                                                 | <0,0001                                    | 0,041                          |
| Возраст<br>(df = 6, 1490)                     | 4,30                                                  | 0,0003                                     | 0,009                          |
| Форма обучения<br>* Возраст<br>(df = 6, 1490) | 1,82                                                  | 0,0904                                     | 0,004                          |

Примечание: \* взаимодействие двух факторов.

Рассмотрим каждый показатель в отдельности. Результаты сравнений представлены в таблице 4. Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» зависит от формы обучения и возраста. Эффект формы обучения (онлайн или офлайн) оказался статистически значимым ( $F(1, 1490) = 45,87$ ;  $p < 0,0001$ ;  $\eta^2 = 0,03$ ), как и эффект возраста ( $F(2, 1490) = 5,96$ ;  $p = 0,0027$ ;  $\eta^2 < 0,01$ ), без взаимодействия факторов ( $F(2, 1490) = 1,55$ ;  $p = 0,21$ ). Такие результаты говорят о том, что при онлайн-обучении уровень принятия данной теории выше, чем при офлайн-, и это характерно для любого подросткового возраста. В апостериорном анализе различий между возрастами 10–13 и 14–15 лет нет ( $p = 0,412$ ), но значение принятия теории «наращиваемого интеллекта» увеличивается в группе 16–18 лет как по сравнению с 10–13 лет ( $p = 0,001$ ), так и с 14–15 лет ( $p = 0,011$ ). Это говорит о том, что подростки с возрастом немного чаще придерживаются представлений об интеллекте как изменяемой величине, хотя этот эффект и очень мал ( $\eta^2 < 0,01$ ).

Принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» статистически значимо зависит от формы обучения (онлайн- или офлайн-формы,  $F(1, 1490) = 18,94$ ;  $p < 0,0001$ ;  $\eta^2 = 0,013$ ), но не зависит от возраста учащихся ( $F(2, 1490) = 0,24$ ;  $p = 0,79$ ). Эффект взаимодействия формы обучения и возраста статистически незначим ( $F(2, 1490) = 0,26$ ;  $p = 0,7738$ ;  $\eta^2 < 0,01$ ). Все это говорит о том, что подростки, обучающиеся онлайн, чаще считают личность изменяемой и способной к самосовершенствованию в течение жизни, и такое положение дел характерно для любой рассматриваемой нами возрастной группы.

Принятие целей обучения зависит от формы обучения (онлайн или офлайн) ( $F(1, 1490) = 34,9$ ;  $p < 0,0001$ ;  $\eta^2 = 0,023$ ) и возраста ( $F(2, 1490) = 5,05$ ;  $p < 0,0065$ ;  $\eta^2 < 0,01$ ). Также форма обучения показала разную зависимость со значением переменной в разных возрастных группах ( $F(2, 1490) = 4,61$ ;  $p = 0,01$ ;  $\eta^2 < 0,01$ ). В возрастной группе 10–13 лет при онлайн-обучении значение признака оказывается значимо больше, чем при офлайн-обучении ( $p < 0,001$ ). Аналогичные различия наблюдаются в возрастной группе 14–15 лет: при онлайн-обучении значение переменной значимо больше, чем при офлайн-обучении ( $p = 0,012$ ). При этом в возрастной группе 16–18 лет средние показатели признака не различаются при разных формах обучения ( $p = 0,098$ ). Таким образом, заметные различия у учащихся разных форм обучения в принятии целей обучения наблюдаются только в группах 10–13 лет и 14–15 лет. При офлайн-обучении среднее значение по шкале в возрастных группах 10–13 лет и 14–15 лет значимо не различается ( $p = 0,15$ ). В возрастной группе 15–16 лет среднее значение признака оказывается значимо больше, чем в группе 10–13 лет ( $p < 0,001$ ) и 14–15 лет ( $p = 0,009$ ). При

онлайн-обучении значимых различий между возрастными группами не наблюдается ( $p > 0,05$ ). Следовательно, принятие целей обучения значительно отличается в разных возрастных группах при офлайн-обучении и не различается при онлайн-обучении.

Таблица 4

**Результаты одномерного двухфакторного дисперсионного анализа с оценкой влияния факторов формы обучения и возраста на показатели имплицитных теорий и целей учебного процесса**

| Шкала методики                                                   |          | Эффект         |         |                             |
|------------------------------------------------------------------|----------|----------------|---------|-----------------------------|
|                                                                  |          | Форма обучения | Возраст | Форма обучения *<br>Возраст |
| Ш1 <i>принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта»</i> | F        | 45,87          | 5,96    | 1,55                        |
|                                                                  | p        | <0,001         | 0,003   | 0,21                        |
|                                                                  | $\eta^2$ | 0,030          | 0,008   | -                           |
| Ш2 <i>принятие имплицитной теории «обогащаемой личности»</i>     | F        | 18,94          | 0,238   | 0,25                        |
|                                                                  | p        | <0,001         | 0,788   | 0,77                        |
|                                                                  | $\eta^2$ | 0,013          | -       | -                           |
| Ш3 <i>принятие целей обучения</i>                                | F        | 34,90          | 5,05    | 4,61                        |
|                                                                  | p        | <0,001         | 0,007   | 0,010                       |
|                                                                  | $\eta^2$ | 0,023          | 0,007   | 0,006                       |
| df                                                               |          | 1, 1490        | 2, 1490 | 2, 1490                     |

*Примечание:* F — эмпирическое значение дисперсионного анализа; p — уровень статистической значимости;  $\eta^2$  — величина эффекта; df — степени свободы.

Таким образом, нам удалось выявить, что при онлайн-обучении подростки статистически чаще согласны с теорией «наращивания интеллекта» в процессе обучения, а также с теорией «обогащаемой личности» и чаще принимают цели, которые перед ними ставит процесс обучения. В большей степени на рост данных характеристик оказывает влияние именно формат обучения (онлайн по отношению к офлайн), чем возраст учащегося. В старшем подростковом возрасте, однако, некоторые показатели принятия имплицитных теорий и целей обучения характеризуется более высокими баллами, чем в младшем и среднем. Это может быть связано с психологическими особенностями старших подростков, такими как развитие самосознания, формирование мировоззрения и ценностей, стремление к самоопределению и самореализации. Тем не менее этот эффект крайне мал и может объясняться размером выборки, а не возрастными особенностями.

Полученные результаты можно объяснить тем, что онлайн-обучение предоставляет больше свободы и гибкости в выборе времени, места и темпа обучения, что может способствовать развитию чувства контроля над процессом обучения и повышать мотивацию. Онлайн-платформы могут предлагать ученику разнообразные интерактивные задания и материалы, которые могут быть более привлекательными и интересными для подростков, чем традиционные методы обучения. Стоит отметить, что в ходе онлайн-обучения подростки могут столкнуться с новыми задачами и проблемами, которые требуют от них применения своих способностей и усилий, что может привести к развитию уверенности в себе и своих способностях. Старшие подростки, возможно, имеют больше опыта и знаний, которые позволяют им лучше понимать цели своего обучения и видеть его ценность для будущего. Они также могут иметь более сформированные интересы и предпочтения, которые влияют на их отношение к обучению. Кроме того, старшие подростки могут сталкиваться с более сложными и разнообразными учебными задачами, которые стимулируют их интеллектуальное развитие и формирование новых знаний и умений. Также стоит учесть, что младшие подростки могут быть ориентированы на получение конкретных знаний и навыков, тогда как старшие подростки могут стремиться к более глубокому пониманию материала и формированию собственного мнения. Наконец, результаты исследования могут зависеть от конкретных методик и подходов, используемых в онлайн- и офлайн-обучении. Если методики онлайн-обучения более соответствуют потребностям и интересам подростков, то они могут способствовать более эффективному обучению и формированию положительного отношения к нему.

Стоит учитывать, что результаты основаны на самоотчетах участников, которые могут быть подвержены искажениям из-за социальной желательности или других факторов. Также выборка учеников онлайн-обучения ограничена обучающимися только одной онлайн-школы, что ограничивает применяемые методики обучения и онлайн-инструменты, используемые во время обучения, хотя включает в себя обучающихся со всей России. В дальнейшем представляло бы интерес проведение лонгитюдного исследования на большей выборке, включающей учеников онлайн-обучения из разных онлайн-школ, а также учеников, в обучении которых используются смешанные формы обучения.

Результаты исследования могут иметь практическую значимость для разработки и реализации образовательных программ, учитывающих особенности восприятия обучения подростками. Они могут помочь педагогам лучше понимать потребности и ожидания подростков, а также

адаптировать методы обучения для повышения эффективности образовательного процесса.

## Заключение

Каждая из образовательных сред (онлайн и офлайн) имеет свои уникальные особенности и потенциалы, которые по-разному влияют на имплицитные теории и на цели обучения подростков. В настоящее время отмечается актуальная задача для родителей и подростков, а именно — создать баланс, используя сильные стороны обеих сред для достижения оптимального развития и личностного роста подростков.

В результате проведенного масштабного исследования выявлено, что показатели по всем анализируемым шкалам (принятие теории «наращиваемого интеллекта», принятие теории «обогащаемой личности», принятие целей обучения) для всех трех возрастных групп (10–13 лет, 14–15 лет и 16–18 лет) выше в группе онлайн-обучения, что указывает на его большую эффективность перед офлайн-обучением.

С возрастом имплицитные теории и цели обучения существенно не изменяются, и это характерно для любой среды обучения, хотя можно говорить о некоторой тенденции к большему принятию теории «наращиваемого интеллекта» и большему принятию целей обучения в группе старшего подросткового возраста (16–18 лет).

The article examines age-related changes in implicit theories and learning goals among students in online and offline education settings, using C. Dweck's Implicit Theory Scales questionnaire as adapted by T. V. Kornilova. The study involved a sample of 1,490 students (41.3 % engaged in online learning; 33.2 % male; mean age  $14,2 \pm 1,7$  years). Findings indicate that scores on all analyzed scales — acceptance of the theory of “built-up intelligence”, acceptance of the theory of “enriched personality”, and acceptance of learning goals — are higher among students in online learning across all three age groups (10–13 years, 14–15 years, and 16–18 years). This suggests that online learning may be more effective than offline learning in promoting these constructs. Additionally, implicit theories and learning goals do not exhibit significant changes with age.

**Keywords:** adolescence, online learning, offline learning, implicit theories, learning, learning goals.

## Список литературы

1. Абабкова М. Ю. Психологические аспекты онлайн-обучения [Электронный ресурс] / М. Ю. Абабкова // SAEC. — 2021. — № 1. — С. 505–511. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-onlayn-obucheniya> (дата обращения: 22.12.2024).

Ababkova M. Yu. Psikhologicheskie aspekty onlain-obucheniya [Elektronnyi resurs] / M. Yu. Ababkova // SAEC. — 2021. — № 1. — S. 505–511. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-onlayn-obucheniya> (data obrashcheniya: 22.12.2024).

2. Артюхов А. А. Некоторые аспекты теории и практики организации «дистанционного обучения» при изучении географии в основной школе / А. А. Артюхов // Международный научно-исследовательский журнал. — 2021. — Вып. 5. — С. 51.

*Artyukhov A. A.* Nekotorye aspekty teorii i praktiki organizatsii «distantсионного obucheniya» pri izuchenii geografii v osnovnoi shkole / *A. A. Artyukhov* // *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. — 2021. — Вып. 5. — С. 51.

3. *Vasaeva A. B.* Онлайн- или офлайн-обучение: что выбрать? / *A. B. Vasaeva, T. M. Rezer*. — Москва : [б. и.], 2021. — С. 145–148.

*Vasaeva A. V.* Onlain- ili oflain-obuchenie: chto vybrat'? / *A. V. Vasaeva, T. M. Rezer*. — Moskva : [b. i.], 2021. — S. 145–148.

4. *Коверец Е.* Имплицитные теории учения подростков с разным уровнем успеваемости / *Е. Коверец* // *Психалогія ў Беларусі*. — 2019. — С. 607–609.

*Koverets E.* Implitsitnye teorii ucheniya podrostkov s raznym urovнем uspevaemosti / *E. Koverets* // *Psikhalogiya ў Belarusi*. — 2019. — С. 607–609.

5. *Литаверина О. Б.* Исследование особенностей «имплицитных теорий личности» в школьном возрасте / *О. Б. Литаврина, В. В. Панкина, И. М. Кондаков* // *Психологическая наука и образование*. — 2003. — Т. 8, № 3. — С. 12.

*Litavrina O. B.* Issledovanie osobennostei «implitsitnykh teorii lichnosti» v shkol'nom vozraste / *O. B. Litavrina, V. V. Pankina, I. M. Kondakov* // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2003. — Т. 8, № 3. — С. 12.

6. *Мерикова М. А.* Цифровые инструменты учителя / *М. А. Мерикова* // *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022)* : сб. ст. III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. (Москва, 17–18 ноября 2022 г.) / под ред. В. В. Рубцова [и др.]. — Москва : Изд-во ФГБОУ ВО «МГППУ», 2022. — С. 103–123.

*Merikova M. A.* Tsifrovye instrumenty uchitelya / *M. A. Merikova* // *Tsifrovaya humanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022)* : sb. st. III Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uch. (Moskva, 17–18 noyabrya 2022 g.) / pod red. V. V. Rubtsova [i dr.]. — Moskva : Izd-vo FGBOU VO «MGPPU», 2022. — S. 103–123.

7. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / *Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, М. В. Чумакова* [и др.]. — Москва : [б. и.], 2008. — С. 86–100.

*Modifikatsiya oprosnikov K. Dvek v kontekste izucheniya akademicheskikh dostizhenii studentov* / *T. V. Kornilova, S. D. Smirnov, M. V. Chumakova* [i dr.]. — Moskva : [b. i.], 2008. — S. 86–100.

8. Онлайн- и офлайн-образование: методология и принятие решений : матер. круглого стола [Электронный ресурс] / *В. В. Миронов, Г. В. Сороина, В. Ю. Перов* [и др.] // *Проблемы современного образования*. — 2019. — № 4. — С. 9–49. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayni-oflayn-obrazovanie-metodologiya-i-prinyatie-resheniy-materialy-kruglogo-stola> (дата обращения: 17.01.2025).

*Onlain- i oflain-obrazovanie: metodologiya i prinyatie reshenii : mater. kruglogo stola [Elektronnyi resurs]* / *V. V. Mironov, G. V. Sorina, V. Yu. Perov* [i dr.] // *Problemy sovremen-nogo obrazovaniya*. — 2019. — № 4. — С. 9–49. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayni-oflayn-obrazovanie-metodologiya-i-prinyatie-resheniy-materialy-kruglogo-stola> (data obrashcheniya: 17.01.2025).

9. *Оцепов А.* Отличия онлайн- и офлайн-обучения / *А. Оцепов*. — Москва : [б. и.], 2024. — С. 12.

*Otsepov A.* Otlichiya onlain- i oflain-obucheniya / *A. Otsepov*. — Moskva : [b. i.], 2024. — S. 12.

10. *Педерсен Д. М.* Измерение индивидуальных различий в восприятии взаимосвязей личностных качеств и их связи с определенными детерминантами / *Д. М. Педерсен* // *Журнал социальной психологии*. — 1965. — С. 233–258.



*Pedersen D. M.* Izmerenie individual'nykh razlichii v vospriyatii vzaimosvyazei lichnostnykh kachestv i ikh svyazi s opredelennymi determinantami / D. M. Pedersen // Zhurnal sotsial'noi psikhologii. — 1965. — S. 233–258.

11. *Погодина С. В.* Возможности и риски дистанционного обучения в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / С. В. Погодина, А. А. Попов, Т. А. Яндукова // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2020. — № 4 (40). — С. 137–142. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-riski-distantsionnogo-obucheniya-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 17.01.2025).

*Pogodina S. V.* Vozmozhnosti i riski distantsionnogo obucheniya v obsheobrazovatel'noi shkole [Elektronnyi resurs] / S. V. Pogodina, A. A. Popov, T. A. Yandukova // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. — 2020. — № 4 (40). — S. 137–142. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-riski-distantsionnogo-obucheniya-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (data obrashcheniya: 17.01.2025).

12. *Полат Е. С.* Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. — Москва : Академия, 2006.

*Polat E. S.* Pedagogicheskie tekhnologii distantsionnogo obucheniya / E. S. Polat, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov ; pod red. E. S. Polat. — Moskva : Akademiya, 2006.

13. *Полат Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева ; под ред. Е. С. Полат. — Москва : Академия, 2004. — 416 с.

*Polat E. S.* Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M. V. Moiseeva ; pod red. E. S. Polat. — Moskva : Akademiya, 2004. — 416 s.

14. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 592 с.

*Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya / pod red. I. V. Dubrovinoi.* — Sankt-Peterburg : Piter, 2009. — 592 s.

15. *Румянцева А. В.* Опыт дистанционного обучения глазами подростков [Электронный ресурс] / А. В. Румянцева // Непрерывное образование: XXI век. — 2020. — № 4 (32). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distantsionnogo-obucheniya-glazami-podrostkov> (дата обращения: 22.12.2024).

*Rumyantseva A. V.* Opyt distantsionnogo obucheniya glazami podrostkov [Elektronnyi resurs] / A. V. Rumyantseva // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. — 2020. — № 4 (32). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-distantsionnogo-obucheniya-glazami-podrostkov> (data obrashcheniya: 22.12.2024).

16. *Темирова А. Б.* Эффективность онлайн-образования в сравнении с традиционными методами обучения [Электронный ресурс] / А. Б. Темирова, Б. Б. Абдулвахабова, А. Д. Саниева // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 84-1. — С. 314–417. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-onlayn-obrazovaniya-v-sravnanii-s-traditsionnymi-metodami-obucheniya> (дата обращения: 22.12.2024).

*Temirova A. B.* Effektivnost' onlain-obrazovaniya v sravnenii s traditsionnymi metodami obucheniya [Elektronnyi resurs] / A. B. Temirova, B. B. Abdulvakhabova, A. D. Sanieva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2024. — № 84-1. — S. 314–417. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-onlayn-obrazovaniya-v-sravnanii-s-traditsionnymi-metodami-obucheniya> (data obrashcheniya: 22.12.2024).

17. Факторы социально-психологической дезадаптации и ценностные ориентации подростков и молодежи / И. А. Баева, О. А. Ульянина, О. В. Вихристук [и др.] // Изве-

ствия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2022. — № 206. — С. 228–242. — DOI: <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-206-228-242>

Faktory sotsial'no-psikhologicheskoi dezadaptatsii i tsennostnye orientatsii podrostkov i molodezhi / I. A. Baeva, O. A. Ul'yanina, O. V. Vikhristyuk [i dr.] // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2022. — № 206. — С. 228–242. — DOI: <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-206-228-242>

18. *Фортова Л. К.* Методология дистанционного обучения старших подростков в общеобразовательной организации [Электронный ресурс] / Л. К. Фортова, Ю. В. Ваганова // МНКО. — 2021. — № 3 (88). — С. 189–192. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-distantsionnogo-obucheniya-starshih-podrostkov-v-obshcheobrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 17.01.2025).

*Fortova L. K.* Metodologiya distantsionnogo obucheniya starshikh podrostkov v obshcheobrazovatel'noi organizatsii [Elektronnyi resurs] / L. K. Fortova, Yu. V. Vaganova // MNKO. — 2021. — № 3 (88). — С. 189–192. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologiya-distantsionnogo-obucheniya-starshih-podrostkov-v-obshcheobrazovatelnoy-organizatsii> (data obrashcheniya: 17.01.2025).

19. *De Simone C.* Differential impact of web habits and active navigation on adolescents' online learning / C. De Simone, A. Battisti, A. Ruggeri // Computers in Human Behavior Reports. — 2022. — Vol. 8. — P. 100246. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100246>

20. Ineffective Learning Behaviors and Their Psychological Mechanisms among Adolescents in Online Learning: A Narrative Review / J. Li, L. Fang, Y. Liu [et al.] // Behavioral Sciences. — 2024. — Vol. 14, no. 6. — P. 477. — DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14060477>

21. *Saki J.* Perception towards the effects of internet-based education on adolescents: A cross-sectional study / J. Saki, B. Paul, A. Haque // Bangabandhu Sheikh Mujib Medical University Journal. — 2023. — No. 16. — DOI: <https://doi.org/10.3329/bsmmuj.v16i4.68719>

Для цитирования:

*Мерикова М. А.* Особенности возрастных изменений имплицитных целей обучения у подростков при онлайн- и офлайн-обучении / М. А. Мерикова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 272–287. — DOI: [10.51944/20738544\\_2025\\_1\\_272](https://doi.org/10.51944/20738544_2025_1_272). — EDN: TVIRIZ

Статья поступила в редакцию 03.01.2025.

Одобрена после рецензирования 23.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 03.01.2025.

Approved after reviewing 23.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

**Т. Г. Плиев<sup>1</sup>**

аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО  
«СГСПУ». ORCID: 0009-0006-0545-1670

## **Проблема эмоционального выгорания в сфере межличностных отношений вне трудового контекста**

**T. G. Pliev**

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and  
Psychology of the SSUSSE. ORCID: 0009-0006-0545-1670

## **The Problem of Emotional Burnout in the Field of Interpersonal Relationships outside the Work Context**

Проведен анализ научной литературы по феномену эмоционального выгорания вне профессиональной деятельности зарубежных и отечественных исследователей. Выявлены факторы, способствующие возникновению эмоционального выгорания вне трудовой деятельности.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, детерминанты, аддикция, предикторы, факторы, стадии, симптомы.

Первые научные исследования феномена эмоционального выгорания начали проводиться в начале 70-х годов прошлого столетия, однако упоминания о выгорании как о психическом явлении были отмечены еще в 1969 году [14]. Более того, в научных работах 50-х годов прошлого столетия встречаются описания особых психических состояний у людей, имеющих симптоматику выгорания, но называющихся по-другому [10].

Из отечественных учёных одним из первых термин «эмоциональное сгорание» употребил Б. Г. Ананьев для обозначения негативного явления, возникающего у работников, занятых в контактных профессиях системы «человек-человек», и связанного только с межличностными отношениями [1]. К сожалению, научные идеи Б. Г. Ананьева остались не реализованными, и только спустя 20 лет отечественные ученые вновь вернулись к исследованию этого феномена. При этом отечественные ис-

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Акопов Гарник Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной психологии и управления персоналом ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Самарский филиал (СФ ГАОУ ВО МГПУ). ORCID: 0000-0001-8374-1629. E-mail: akopovgv@gmail.com

Scientific supervisor: **Akopov Garnik Vladimirovich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of General, Social Psychology and Personnel Management of the Moscow City Pedagogical University, Samara branch. ORCID: 0000-0001-8374-1629. E-mail: akopovgv@gmail.com

следователи исходили из результатов зарубежных ученых, полностью перенея у них содержание понятия эмоционального выгорания [10].

В современном научном сообществе все больше внимания уделяется исследованию феномена эмоционального выгорания. Отечественный ученый В. В. Бойко рассматривает это явление с позиции теории стресса по Г. Селье и дает ему следующее определение: это «выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия». Автор выгорание рассматривает как профессиональную деформацию личности, возникающую под воздействием внешних раздражителей на личностные характеристики человека [3].

Исследованием проблемы эмоционального выгорания в экзистенциальном контексте занимались Н. В. Гришина, Е. В. Ермакова и другие российские исследователи [5; 6].

Анализ научной отечественной литературы показывает, что на сегодняшний день практически все исследования эмоционального выгорания сосредоточены вокруг вопросов о личностных детерминантах, причинах, динамике, этапах формирования и особенностях его проявления, в одной и той же области — трудовой. За последние два десятилетия исследованию эмоционального выгорания посвящено большое количество работ специалистов различных профессий: педагогов, юристов, медицинских работников, работников МЧС, социальных работников, правоохранительных органов и др. [4; 7]. Стоит отметить, что, несмотря на большой и устойчивый научный интерес к проблематике выгорания, в отечественной психологии данный феномен до сих пор понимается узко и суть его раскрыта недостаточно.

Долгое время среди ученых сферой возникновения эмоционального выгорания считалась только профессиональная деятельность [29]. Однако еще в период формирования конструкта выгорания отмечалось, что симптомы данного феномена встречаются у людей не только в профессиональной деятельности, но и вне ее. Так, в 1986 г. в работе, посвященной супругам пациентов с хроническими заболеваниями, Дж. Я. Экберг отмечает, что у таких супругов обнаружены проявления, схожие с симптомами выгорания у лиц, осуществляющих формальный уход за больными [19].

Чуть позже Д. М. Пелсма [28] говорит о существовании выгорания в родительской среде, а для его измерения предлагает опросник К. Maslach (MBI), изначально созданный для определения уровня выгорания в сфере профессиональной деятельности [25]. К сожалению, последующие десятилетия исследования феномена эмоционального выгорания вне трудового контекста были приостановлены и возобновились лишь к концу двухтысячных годов [27].

Особое место среди этих работ занимают исследования проблемы выгорания у родителей и родственников. Шведский исследователь Annika Lindahl Norberg изучала выгорание матерей и отцов детей, страдающих опухолями головного мозга. В результате матери больных детей, страдающих опухолями головного мозга, продемонстрировали более высокий уровень выгорания, чем матери в группе сравнения. Различия были существенны не только по общим показателям теста-опросника, но и по таким характеристикам, как «истощение/усталость» и «когнитивные расстройства». Что примечательно, в отношении отцов не было выявлено никаких значимых различий между показателями в двух группах. Тем не менее никакой значимой корреляции между уровнями выгорания супругов (внутри пары) не было выявлено. То, что уровень выгорания матерей, а не отцов отличается от уровня выгорания родителей в группе сравнения, подразумевает, что матери детей, страдающих от онкологии, в самом деле испытывают хронический стресс в большей степени, чем отцы. Автор подобный результат объясняет тем, что матери согласно традиционному распределению ролей в семье чаще несут на себе тяжелое бремя, связанное с воспитанием ребенка [27].

В некоторых исследованиях отмечается, что уход за онкобольным может не только оказывать негативное влияние на родственника, но и иметь положительные последствия для него [21; 22]. Анализ исследований, посвященных изучению переживанию близких, осуществляющих уход за онкобольными, проведенный Yuxuan Zhu, говорит о том, что близкие часто сообщают о позитивных моментах заботы о больном, связанных с изменением своего мировоззрения, открытием внутренней силы, интеграцией со своими семьями и обретением смысла жизни [21].

Медицинскими работниками университетского госпиталя в г. Орebro (Швеция) совместно со специалистами Каролинского института было проведено исследование с родителями детей с сахарным диабетом 1-го типа (СД1) и родителями детей с воспалительными заболеваниями кишечника (ВЗК) на заболевание эмоциональным выгоранием. В результате самый высокий уровень выгорания был отмечен у родителей, дети которых болеют сахарным диабетом 1-го типа (СД1). Родители, чьи дети болели воспалительными заболеваниями кишечника (ВЗК), имели общий показатель выгорания ниже, но в то же время существенно выше, чем у родителей здоровых детей. Авторы предполагают, что не только особенности конкретного заболевания имеют значение для развития выгорания, но и общие факторы стресса, связанные с ситуацией хронической болезни. Таким образом, авторы делают вывод, что родители хронически больных детей в большей степени подвержены выгоранию, чем родители здоровых детей. Эта разница была особо за-

метна в отношении матерей детей с СД1, почти половина из которых обнаружила признаки выгорания по сравнению с одной пятой матерей здоровых детей. Авторы исследования отмечают, что эмоциональное выгорание, скорее всего, является неблагоприятным следствием длительного напряжения, и это может означать, что воспитание ребенка, страдающего хроническим заболеванием, может способствовать возникновению выгорания у матери [24].

М. Экстедт, проводившая исследования взаимосвязи выгорания и качества сна, отмечает, что у исследуемых с синдромом эмоционального выгорания наблюдается более прерывистый и менее качественный сон, чем у здоровых людей [20]. Это говорит о том, что негативные последствия эмоционального выгорания сказываются на человеке даже во время сна.

Предикторами выгорания матерей, воспитывающих больных детей, по мнению М. Weiss, являются наличие умственной отсталости и аутизма у ребенка, а выносливость, стрессоустойчивость и социальная поддержка матери могут способствовать успешной адаптации к болезни ребенка [30].

Особо хочется выделить исследования, в которых отмечено возникновение эмоционального выгорания у членов семьи, опекающих взрослых родственников, неспособных из-за болезни самостоятельно ухаживать за собой (инсульт, деменция, шизофрения) [14; 15; 20].

Уход и присмотр за больным родственником с ограниченными возможностями самостоятельно передвигаться может стать непосильной ношей и отразиться негативно на психоэмоциональном состоянии близких. Финансовые трудности, нарушение обычного ритма жизни и ограничение социальной активности, тревога за здоровье, безопасность и будущее близкого члена семьи могут не только серьезно повлиять на привычный образ жизни его родственников, но и существенно изменить всю систему взаимоотношений между ними [11; 23].

К факторам выгорания родственников, опекающих взрослых больных, авторы относят: длительность контакта с больным; трудности, связанные с коррекцией поведения больного; тяжесть и длительность заболевания; наличие депрессивных проявлений; гендерные особенности; соматические расстройства или хроническую болезнь у самих опекающих родственников; специфику применения совладающего поведения и др. [15; 16; 23].

В качестве инструментария при выявлении выгорания авторы, как правило, используют модель выгорания по К. Маслач и С. Джексон, а для его измерения — различные варианты адаптации МБИ. При этом адаптация может заключаться, например, в простой замене формули-

ровки «мой реципиент» на «мой ребенок» [18]. Такая подмена диагностического инструментария, по нашему мнению, не отвечает специфике семейных отношений.

При выработке ресурсных возможностей и наличии у членов семьи ощущения, что больше не в состоянии справиться с подобной нагрузкой, происходит постепенное истощение как физических, так и психоэмоциональных ресурсов родственников, опекающих больного. Длительное нахождение членов семьи в подобных тяжелых для здоровья условиях может спровоцировать возникновение эмоционального выгорания и связанных с ним негативных последствий [23].

Особый интерес для нас представляют работы П. Жерейн и Э. Зех [23], в которых систематизированы исследования по опеке хронически больного родственниками с позиции концепции выгорания и представлена авторская интегративная модель процесса опеки больного его близкими.

В качестве факторов возникновения эмоционального выгорания у родственников, опекающих близких, страдающих хроническими заболеваниями, выступают: индивидуальные характеристики опекающего родственника (социально-демографические и личностные особенности, физическое состояние); условия, в которых осуществляется опека (первичные стрессоры, вторичные стрессоры); социальная среда [23]. К первичным детерминантам выгорания авторы относят: длительность и интенсивность ухода, состояние здоровья у опекаемого родственника. К вторичным причинам отнесены: нарушения привычного распорядка дня, обусловленные болезнью, необходимость родственников отказываться от реализации собственных планов и потребностей в связи с опекой больного. Эмоциональное напряжение, вызванное влиянием вторичных стрессоров на осуществляющего уход за больным, сказывается на их отношениях. Социальная среда рассматривается авторами в трех направлениях: неформальная и партнерская поддержка, профессиональная поддержка и социально-культурный контекст.

Кроме вышеописанных случаев возникновения выгорания вне трудовых отношений зарубежными учеными проведены исследования спортсменов на подверженность эмоциональному выгоранию. Затрагивая тему выгорания в профессиональной среде спортсменов, необходимо отметить, что большинство исследований проводилось по выявлению выгорания у тренеров, но очень мало работ, посвященных выгоранию самих спортсменов [17].

Что касается отечественных исследований по данной тематике, их не так много, и они в основном сосредоточены на изучении синдрома выгорания у родителей детей с хроническими заболеваниями [9; 8; 12]. Тогда



как систематических исследований выгорания у членов семьи, опекающих взрослых родственников, страдающих хроническими соматическими, психическими или иными расстройствами, практически нет.

В числе первых исследований, посвящённых проблеме эмоционального выгорания в контексте вне профессиональной деятельности, можно выделить диссертацию Л. А. Базалевой «Личностные факторы эмоционального “выгорания” матерей в отношениях с детьми» [2].

В своей работе автор на основе многолетних исследований матерей и их взаимодействий с детьми приходит к выводу, что многочисленные стрессовые факторы, связанные с материнством, могут привести к накоплению усталости и истощению женщины, что, в свою очередь, может привести к эмоциональному выгоранию.

Отличительной особенностью данной работы является то, что в ней впервые в отечественной литературе подробно описана структура эмоционального выгорания матери. В качестве основных факторов выгорания автор выделяет два личностных фактора: личностные черты матери и характер отношения к ребенку. Определены личностные особенности, которые способствуют развитию эмоционального выгорания и препятствуют его возникновению. Также обнаружены значимые различия между «невыгоревшими» и «выгоревшими» матерями в следующих аспектах взаимодействия с ребёнком: эмоциональной близости с ребенком, принятии ребенка, сотрудничестве с ребенком, последовательности в применении наказаний и поощрений, низком уровне воспитательной конфронтации в семье, высоком уровне удовлетворенности отношениями с ребенком. Кроме того, в работе подробно описаны психологические портреты матерей с различными уровнями эмоционального выгорания. Так, по мнению Л. А. Базалевой, женщины с высоким уровнем эмоционального выгорания отличаются также высоким уровнем тревожности, напряженностью в отношениях с людьми, излишней самокритикой и т. д. Эти женщины часто испытывают страх и тревогу, не могут справиться с жизненными трудностями, в случае неудачи легко расстраиваются, впадают в отчаяние, и их поведение во многом обусловлено ситуацией.

В общении с ребенком эти женщины не признают и не принимают его индивидуальные особенности и поведенческие проявления. Они не проявляют интереса к общению с ребенком, не признают его права и достоинства. Требования таких женщин часто меняются и противоречивы, их отношение к ребёнку характеризуется нестабильностью.

«Невыгоревшие» женщины отличаются низким уровнем тревожности, эмоциональной стабильностью и уверенностью в себе. Они независимы, стремятся к постоянному развитию и получению новых знаний. Эти женщины отличаются последовательностью в принимаемых

решениях, эмоциональной зрелостью и спокойствием. В отношениях с ребенком они исходят из принципа равенства и партнерства. Принцип последовательности и постоянства в своих требованиях, в применении наказаний и поощрений сближает их с ребенком.

С нашей точки зрения, не меньшую роль в возникновении выгорания у матери могут сыграть личностные характеристики подростка.

Возвращаясь к работе Л. А. Базалевой, следует отметить, что теоретическая и практическая значимость исследования заключается в том, что на его основе можно разработать программу психологической профилактики эмоционального выгорания матерей. Однако наиболее важным аспектом данной работы является то, что в ней впервые в отечественной психологической науке реализован научно обоснованный подход к изучению эмоционального выгорания в контексте детско-родительских отношений и получены убедительные данные о том, что именно эти отношения могут стать причиной эмоционального выгорания матерей.

Также стоит выделить работы отечественных исследователей, посвященные исследованию выгорания у родственников, опекающих больных с химической аддикцией [13].

Результаты исследования свидетельствуют о наличии у матерей и женщин, осуществляющих уход за больными с химической зависимостью, признаков, характерных для синдрома эмоционального выгорания. К ним относятся физические проявления, такие как депрессивное состояние, тревожность, напряжённость, опасения и страхи, стремление к изоляции от близких.

Для матерей и женщин, осуществляющих уход за больными с химической зависимостью, также характерен низкий уровень веры в себя, энергичности, эффективности, стрессоустойчивости и других личностных качеств.

## **Заключение**

В последнее время исследования, посвящённые проблеме эмоционального выгорания, становятся всё более актуальными в нашей стране. Это связано с тем, что научное сообщество и общество в целом осознают опасность, которую представляет данное явление для здоровья человека как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни.

В зарубежной и частично в отечественной литературе проводятся исследования, которые подробно рассматривают процесс возникновения эмоционального выгорания у человека вне профессиональной деятельности.

В результате проведенного анализа было выявлено, что одним из наиболее актуальных направлений проводимых исследований является

изучение феномена эмоционального выгорания у лиц, осуществляющих уход за хронически больными взрослыми и детьми.

Кроме вышеупомянутых областей, существует множество других жизненно важных сфер, в которых может проявляться данный феномен. В первую очередь, риск эмоционального выгорания существует в семейных отношениях.

Семейные неурядицы и конфликты могут возникать по разным причинам, таким как различия в характерах, ревность, измена, развод, разногласия в воспитании детей. Долгое нахождение в таких напряжённых ситуациях приводит к истощению энергетических ресурсов человека.

Также причиной выгорания может стать внезапная смерть близкого человека. Утрата близкого может вызвать глубокую печаль, переживания и стресс, что может стать фактором возникновения эмоционального выгорания.

Несбывшиеся мечты, надежды, неудовлетворённость финансовым благополучием и низкий социальный статус также являются значимыми факторами, способствующими возникновению эмоционального выгорания вне профессиональной деятельности.

В ходе анализа было установлено, что эмоциональное выгорание, не связанное с профессиональной деятельностью, представляет собой серьёзную проблему, которая может негативно сказаться на состоянии человека.

Отсутствие адекватных методов исследования феномена выгорания вне профессиональной деятельности затрудняет его своевременное выявление.

Существующие модели выгорания не позволяют эффективно выявлять феномен выгорания вне профессиональной деятельности.

Подводя итоги, следует отметить, что в рамках нашего исследования нам не удалось полностью раскрыть причины и механизмы возникновения феномена эмоционального выгорания вне трудового контекста. Проблема выгорания вне профессиональной деятельности требует более глубокого исследования, поскольку ее негативные последствия нарушают целостность личности, угрожают здоровому образу жизни человека в обществе, семье, кругу близких и, что особенно важно, накладывают свой отпечаток на качество и эффективность профессиональной деятельности.

The analysis of scientific literature on the phenomenon of emotional burnout outside the professional activities of foreign and domestic researchers is carried out. The factors contributing to the occurrence of emotional burnout outside of work have been identified.

**Keywords:** emotional burnout, determinants, addiction, predictors, factors, stages, symptoms.

## Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1986. — 339 с.  
*Anan'ev B. G.* Chelovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. — Leningrad : Izd-vo LGU, 1986. — 339 s.
2. *Базалева Л. А.* Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. А. Базалева. — Краснодар, 2010. — 26 с.  
*Bazaleva L. A.* Lichnostnye faktory emotsional'nogo «vygoraniya» materei v otnosheniyakh s det'mi : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / L. A. Bazaleva. — Krasnodar, 2010. — 26 s.
3. *Водопьянова Н. Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 223 с.  
*Vodop'yanova N. E.* Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'yanova, E. S. Starchenkova. — 2-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2009. — 223 s.
4. *Водопьянова Н. Е.* Синдром «психического выгорания» в управленческой деятельности / Н. Е. Водопьянова, А. Б. Серебрякова, Е. С. Старченкова // Вестник СПбГУ. Серия 6. — 1997. — Вып. 7 (№ 13). — С. 84–90.  
*Vodop'yanova N. E.* Sindrom «psikhicheskogo vygoraniya» v upravlencheskoi deyatel'nosti / N. E. Vodop'yanova, A. B. Serebryakova, E. S. Starchenkova // Vestnik SPbGU. Seriya 6. — 1997. — Vyp. 7 (№ 13). — S. 84–90.
5. *Гришина Н. В.* Помогаящие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы [Электронный ресурс] / Н. В. Гришина ; под ред. А. А. Крылова и Л. А. Коростылевой // Психологические проблемы самореализации личности. — Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 1997. — С. 143–156. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43000383&ysclid=ldyedk05p6535443755> (дата обращения: 11.11.2022).  
*Grishina N. V.* Pomogayushchie otnosheniya: professional'nye i ekzistentsial'nye problemy [Elektronnyi resurs] / N. V. Grishina ; pod red. A. A. Krylova i L. A. Korostylevoi // Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti. — Sankt-Peterburg : Izd-vo SPb. un-ta, 1997. — S. 143–156. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43000383&ysclid=ldyedk05p6535443755> (data obrashcheniya: 11.11.2022).
6. *Ермаков Е. В.* Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) [Электронный ресурс] / Е. В. Ермаков // Культурно-историческая психология / ред. В. П. Зинченко. — 2010. — № 1. — С. 27–39. — URL: <https://psyjournals.ru/kip/2010/n1/29159.shtml> (дата обращения: 25.03.2020).  
*Ermakov E. V.* Izuchenie sindroma emotsional'nogo vygoraniya kak narusheniya tsennostno-smyslovoi sfery lichnosti (teoreticheskii aspekt) [Elektronnyi resurs] / E. V. Ermakov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / red. V. P. Zinchenko. — 2010. — № 1. — S. 27–39. — URL: <https://psyjournals.ru/kip/2010/n1/29159.shtml> (data obrashcheniya: 25.03.2020).
7. *Лозинская Е. И.* Синдром перегорания и особенности его формирования у врачей-психиатров : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Е. И. Лозинская. — Санкт-Петербург, 2007. — 25 с.  
*Lozinskaya E. I.* Sindrom peregoraniya i osobennosti ego formirovaniya u vrachei-psikhiatrov : avtoref. dis. ... kand. med. nauk / E. I. Lozinskaya. — Sankt-Peterburg, 2007. — 25 s.
8. *Молчанова Л. Н.* Особенности взаимосвязи психического выгорания и социального интеллекта матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха / Л. Н. Молчанова, А. В. Чеканова // Перспективы науки и образования. — 2019. — № 3 (39). — С. 290–299. — DOI: 10.32744/pse.2019.3.22

*Molchanova L. N.* Osobennosti vzaimosvyazi psikhicheskogo vygoraniya i sotsial'nogo intellekta materei, vospityvayushchikh detei s narusheniyami slukha / L. N. Molchanova, A. V. Chekanova // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. — 2019. — № 3 (39). — S. 290–299. — DOI: 10.32744/pse.2019.3.22

9. Опросник для оценки структуры и выраженности эмоционального выгорания у матерей подростков, больных шизофренией / К. В. Кмит', Ю. В. Попов, В. В. Бочаров [и др.] // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева*. — 2018. — № 4. — С. 46–52. — DOI: 10.31363/2313-7053-2018-4-46-52

Oprosnik dlya otsenki struktury i vyrazhennosti emotsional'nogo vygoraniya u materei podrostkov, bol'nykh shizofreniei / K. V. Kmit', Yu. V. Popov, V. V. Bocharov [i dr.] // *Obozrenie psikhiiatrii i meditsinskoi psikhologii imeni V. M. Bekhtereva*. — 2018. — № 4. — S. 46–52. — DOI: 10.31363/2313-7053-2018-4-46-52

10. *Orel V. E.* Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы / В. Е. Орел // *Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : кол. монография / под ред. В. В. Лукьянова [и др.] ; Курск. гос. ун-т. — Курск : [Курск. гос. ун-т], 2008. — С. 55–81.*

*Orel V. E.* Sindrom vygoraniya v sovremennoi psikhologii: sostoyanie, problemy, perspektivy / V. E. Orel // *Sovremennye problemy issledovaniya sindroma vygoraniya u spetsialistov kommunikativnykh professii : kol. monografiya / pod red. V. V. Luk'yanova [i dr.] ; Kursk. gos. un-t. — Kursk : [Kursk. gos. un-t], 2008. — S. 55–81.*

11. *Sergienko A. I.* Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья / А. И. Сергиенко, А. Б. Холмогорова // *Консультативная психология и психотерапия*. — 2019. — Т. 27, № 2. — С. 8–26. — DOI: 10.17759/cpp.2019270202

*Sergienko A. I.* Posttravmaticheskii rost i koping-strategii roditelei detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya / A. I. Sergienko, A. B. Kholmogorova // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. — 2019. — Т. 27, № 2. — С. 8–26. — DOI: 10.17759/cpp.2019270202

12. *Черная Ю. С.* Эмоциональное выгорание отцов, воспитывающих тяжело хронически больных детей / Ю. С. Черная, В. В. Бочаров, А. М. Шишкова // *Современные технологии в диагностике и терапии психических и неврологических расстройств : матер. Междунар. конгресса (Санкт-Петербург, 17–18 октября 2019 г.). — Санкт-Петербург : ФГБУ НМИЦ ПН имени В. М. Бехтерева, 2019. — С. 177.*

*Chernaya Yu. S.* Emotsional'noe vygoranie ottsov, vospityvayushchikh tyazhelo khronicheskii bol'nykh detei / Yu. S. Chernaya, V. V. Bocharov, A. M. Shishkova // *Sovremennye tekhnologii v diagnostike i terapii psikhicheskikh i nevrologicheskikh rasstroistv : mater. Mezhdunar. kongressa (Sankt-Peterburg, 17–18 oktyabrya 2019 g.). — Sankt-Peterburg : FGBU NMItS PN imeni V. M. Bekhtereva, 2019. — S. 177.*

13. Эмоциональное выгорание и его предикторы у родственников больных с химической аддикцией / В. В. Бочаров, А. М. Шишкова, К. А. Ипатова [и др.] // *Вопросы наркологии*. — 2019. — № 7 (178). — С. 52–69. — DOI: 10.47877/0234-0623\_2019\_7\_52

Emotsional'noe vygoranie i ego prediktory u rodstvennikov bol'nykh s khimicheskoi addiktsiei / V. V. Bocharov, A. M. Shishkova, K. A. Ipatova [i dr.] // *Voprosy narkologii*. — 2019. — № 7 (178). — С. 52–69. — DOI: 10.47877/0234-0623\_2019\_7\_52

14. *Bradley H. B.* Community-based treatment for young adult offenders / H. B. Bradley // *Crime and Delinquency*. — 1969. — Vol. 15. — P. 359–370.

15. *Chiao C.-Y.* Caregiver burden for informal caregivers of patients with dementia: a systematic review / C.-Y. Chiao, H.-S. Wu, C.-Y. Hsiao // *International Nursing Review*. — 2015. — Vol. 62, no. 3. — P. 340–350. — DOI: 10.1111/inr.12194

16. *Cross A. J.* The psychosocial impact of caregiving in dementia and quality of life: a systematic review and meta-synthesis of qualitative research / A. J. Cross, G. Garip,

D. Sheffield // Psychology & Health. — 2018. — Vol. 33, no. 11. — P. 1321–1342. — DOI: 10.1080/08870446.2018.1496250

17. Dale J. Burnout in sport: A review and critique / J. Dale, R. Weinberg // Applied Sport Psychology. — 1990. — Vol. 2. — P. 67–83.

18. Duygun T. The effects of stress symptoms, coping styles and perceived social support on burnout level of mentally handicapped and healthy children's mothers / T. Duygun, N. Sezgin // Turkish Journal of Psychology. — 2003. — Vol. 18, no. 52. — P. 37–55.

19. Ekberg J. Y. Spouse burnout syndrome / J. Y. Ekberg, N. Griffith, M. J. Foxall // Journal of Advanced Nursing. — 1986. — Vol. 11, no. 2. — P. 161–165. — DOI: 10.1111/j.1365-2648.1986.tb01234.x

20. Ekstedt M. Burnout and sleep / M. Ekstedt. — Stockholm : Karolinska University Press, 2005. — 89 p.

21. Family caregivers' experiences of caring for advanced cancer patients: A qualitative systematic review and meta-synthesis / Y. Zhu, X. Pei, X. Chen, T. Li // Cancer Nurs. — 2023. — Vol. 46, no. 4. — P. 270–283. — DOI: <https://doi.org/10.1097/NCC.0000000000001104>

22. Family caregivers' experiences of caring for patients with head and neck cancer: A systematic review and metasynthesis of qualitative studies / Q. Zeng, D. Ling, W. Chen [et al.] // Cancer Nurs. — 2023. — Vol. 46, no. 1. — P. E41–E61. — DOI: <https://doi.org/10.1097/NCC.0000000000001096>

23. Gérain P. Informal caregiver burnout? Development of a theoretical framework to understand the impact of caregiving [Electronic resource] / P. Gérain, E. Zech // Frontiers of Psychology. — 2019. — Vol. 10. — URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01748> (date of the application: 18.04.2020). — DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01748

24. Lindstrom C. Increased prevalence of burnout symptoms in parents of chronically ill children / C. Lindstrom, J. Aman, A. L. Norberg // Acta Paediatrica. — 2010. — Vol. 99. — P. 427–431.

25. Maslach C. A multidimensional theory of burnout / C. Maslach // Theories of Organizational Stress / C. L. Cooper (ed.). — Oxford : Oxford University Press, 1998. — P. 68–85.

26. Norberg A. L. Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour / A. L. Norberg // Journal of clinical psychology in medical settings. — 2007. — Vol. 14, iss. 2. — P. 130–137.

27. Norberg A. L. Stressors in the daily life of parents after a child's successful cancer treatment / A. L. Norberg, A. Green // Journal of Psychosocial Oncology. — 2007. — Vol. 25, no. 3. — P. 113–122. — DOI: 10.1300/J077v25n03\_07

28. Pelsma D. M. Parent burnout: validation of the Maslach burnout inventory with a sample of mothers / D. M. Pelsma // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. — 1989. — Vol. 22, no. 2. — P. 81–87. — DOI: 10.1080/07481756.1989.12022915

29. Schaufeli W. B. Burnout: 35 years of research and practice / W. B. Schaufeli, M. P. Leiter, C. Maslach // Career Development International. — 2009. — Vol. 14, no. 3. — P. 204–220. — DOI: 10.1108/13620430910966406

30. Weiss M. J. Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation / M. J. Weiss // Autism. — 2002. — Vol. 6. — P. 115–130.

Для цитирования:

Плиев Т. Г. Проблема эмоционального выгорания в сфере межличностных отношений вне трудового контекста / Т. Г. Плиев // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 288–298. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_288. — EDN: RRVGKO

Статья поступила в редакцию 13.01.2025.

Одобрена после рецензирования 13.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 13.01.2025.

Approved after reviewing 13.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

**Н. И. Ярославцева<sup>1</sup>**

аспирант кафедры общей психологии ОЧУВО  
«Московский инновационный университет». ORCID:  
0009-0008-1163-630X

## **Роль отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи**

**N. I. Yaroslavtseva**

Postgraduate Student of the Department of General  
Psychology of the Moscow Innovation University. ORCID:  
0009-0008-1163-630X

## **The Role of Fatherhood in the Psychosocial Evolution of Male Personality in the Context of the Modern Family**

В статье обсуждаются предварительные результаты диссертационного исследования в части проявления роли отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи.

Показано, что причинами кризиса отцовства в целом являются отсутствие ориентиров для формирования образа отца, с которого брать пример, табуирование уязвимости мужчины-отца в обществе и семейном институте, уклон общества в постоянное потребление. В статье рассматриваются и позитивные стимулы для развития внутренней зрелости в ходе формирования отцовства, обнародование которых может стать фактором вдохновения для саморазвития мужчин-отцов и углубления в собственные эволюционные процессы. Разработанный для научного исследования анкетный опрос с элементами многоуровневого тестирования позволяет мужчинам-отцам и потенциальным отцам осуществить саногенную саморефлексию и выявить зоны роста и развития, в том числе внутреннего и психологического, а также подкрепить внутреннюю опорную позицию и выявить свои фундаментальные ценности.

**Ключевые слова:** отцовство, зрелость личности мужчины, образ отца, традиционный отец, новый отец, ответственность, преемственность, психосоциальная эволюция мужской личности.

## **Актуальность исследования роли отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи**

Вопросы, связанные с ролью отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности, приобретают особую актуальность в условиях

---

<sup>1</sup> Научный руководитель: **Берулава Галина Алексеевна** — доктор психологических наук, профессор, ректор ОЧУ ВО «Московский инновационный университет», академик Российской академии образования.

Scientific Supervisor: **Berulava Galina Alekseyevna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Rector of the Moscow Innovation University (OCHUVO), Academician of the Russian Academy of Education.



трансформации семейных и социальных отношений в современном обществе. Традиционные модели мужской роли в семье и обществе подвергаются значительным изменениям, что обуславливает необходимость пересмотра подходов к пониманию зрелости мужской личности через призму отцовства.

Современные семьи сталкиваются с вызовами, связанными с изменением гендерных ролей, перераспределением обязанностей и ответственностей между супругами, а также с растущим акцентом на эмоциональную вовлечённость отцов в процесс воспитания детей. Эти изменения требуют научного анализа роли отцовства как одного из ключевых факторов, способствующих личностному и социальному развитию мужчины.

Отцовство, являясь сложным психосоциальным феноменом, не только отражает степень зрелости мужчины, но и способствует формированию его личностной идентичности, развитию эмоциональной стабильности, ответственности и эмпатии. Кроме того, отцовство оказывает серьезное влияние на качество супружеских отношений, стиль воспитания и эмоциональное благополучие детей, что в свою очередь влияет на стабильность семьи и общества в целом.

Исследование роли отцовства в психосоциальном развитии современного мужчины важно для разработки подходов к укреплению семейных ценностей, созданию эффективных моделей родительства и формирования гармоничного взаимодействия между супругами. Кроме того, оно предоставляет ценные данные для разработки образовательных и терапевтических программ, направленных на поддержку мужчин в их переходе к роли отца.

В условиях современного общества, где требования к мужчинам-отцам становятся более разнообразными и многогранными, научное исследование этого аспекта становится не только актуальным, но и необходимым. Статья демонстрирует новый взгляд на отцовство как средство личностного роста и инструмент социального влияния, подчеркивая его значимость в контексте психосоциальной эволюции мужской личности.

Приоритетом данной научной работы является качественное исследование, насколько мужчина готов к эволюции собственной личности, как он принимает естественный стресс, присущий переменам в жизни, какие способы выхода из тупиковых состояний использует и как при этом взаимодействует с ребенком и супругой. Выводы, произведенные в ходе исследовательского процесса, позволяют выявить, сформулировать и предложить способы установления в коллективном поле непоколебимого убеждения о значимости роли мужчины-отца в контексте эволюционного развития самого мужчины и общества в целом.

## **Цель и задачи эмпирического исследования роли отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи**

Целью исследования является выявить и проанализировать влияние отцовства на личностное развитие, психосоциальную зрелость и эволюцию мужской личности в контексте изменяющихся семейных и социальных отношений.

### **Задачи исследования:**

1. Анализ особенностей восприятия отцовства мужчинами в современной семье. Исследование сосредоточится на анализе центральных характеристик, которые мужчины ассоциируют с ролью отца, что позволит оценить значимость отцовства в структуре личностных ценностей мужчин.

2. Исследование взаимосвязи между отцовством и зрелостью личности мужчины. В рамках задачи рассматривается, какие аспекты отцовства влияют на развитие психологической личностной зрелости мужчины, включая его эмоциональное, когнитивное и социальное развитие. Параллельно проводится анализ того, какие личностные характеристики способствуют успешному воплощению отцовства в современной семье.

3. Выявление влияния отцовства на супружеские и семейные отношения. Важной задачей исследования является анализ того, как участие мужчин в воспитании детей влияет на качество супружеских отношений. Будет исследовано, каким образом осознанное исполнение роли отца укрепляет семейные связи и способствует гармоничным, равноправным и стабильным отношениям в семье.

4. Исследование влияния отцовства на восприятие социальной роли мужчины. Для научного изучения представляет интерес и возможность оценить, как выполнение роли отца влияет на социальный статус и самооценку мужчин и какие изменения могут быть выявлены в социальном восприятии мужской роли в семье в результате активного участия в родительстве.

5. Анализ гендерных и культурных факторов, влияющих на реализацию отцовства. Изучение влияния социальных и культурных стереотипов на мужскую готовность к выполнению роли отца позволит исследовать различия в восприятии отцовства в зависимости от возраста, культурной среды и социальных условий.

6. Оценка влияния отцовства на общественные и культурные трансформации. Исследование роли активного отцовства в формировании новых социальных норм и гендерных моделей позволит определить, как трансформация роли отца в семье влияет на эволюцию общественных ценностей.

7. Формирование рекомендаций для психологической поддержки мужчин в роли отцов. Эмпирическое исследование преследует также задачу выработать практические рекомендации для специалистов, работающих с мужчинами в контексте семейной терапии и развития отцовства. Результаты исследования помогут разработать программы, направленные на поддержание и развитие зрелости личности мужчины, улучшение его роли отца и укрепление семейных отношений, улучшение осознанности и эмоциональной включённости мужчин в отцовство.

Эти задачи позволят интегрировать теоретические и эмпирические подходы для более глубокого понимания роли отцовства как ключевого элемента психосоциальной эволюции мужской личности.

### **Научные методы, используемые при составлении анкеты и тестирования, а также формализации данных и анализе результатов**

В рамках исследования, направленного на изучение отцовства как индикатора зрелости личности мужчины в современной семье, была создана система измерительных инструментов. Она включала анкету, содержащую как закрытые, так и открытые вопросы, а также тестовые задания с предложенными вариантами ответов и соответствующими ключами для их интерпретации. Эти инструменты были разработаны для оценки различных аспектов отцовской роли, взаимодействия мужчины с супругой, а также его восприятия и осознания своей роли в семье и процессов личностного становления через отцовство.

Применение многообразных научных методов разработки и анализа [3; 7; 8; 13; 25] позволило добиться высокой валидности, надёжности и информативности собранных данных. Особое внимание уделялось обеспечению комплексности подхода, что обеспечило возможность изучения отцовства в контексте его влияния на психосоциальное развитие мужской личности.

#### ***Методы разработки анкеты и тестирования***

##### **1. Контент-анализ.**

Контент-анализ применялся для создания структуры анкеты и тестов, а также для формулирования вопросов, направленных на изучение ключевых аспектов отцовства и зрелости личности мужчины. На основании теоретических исследований в области психологии отцовства, семейных отношений и личностной зрелости, были выделены следующие категории для изучения: восприятие отцовской роли, влияние супружеских отношений на отцовство, а также социально-культурные установки, связанные с ролью мужчины в семье. Для каждой категории разработаны вопросы, которые включают как эмоциональные, так и когнитивные

аспекты, чтобы учесть различные уровни восприятия и анализа и обеспечить многогранность оценки зрелости личности через призму отцовства.

## 2. Конструкторский анализ.

При разработке тестов был использован конструкторский анализ, который позволил структурировать вопросы на основе ключевых понятий и теоретических моделей, связанных с отцовством и личностной зрелостью. При составлении вопросов использовалась опора на концепции психологического взросления, теории семейных систем и психосоциального развития, что подкрепило теоретическую обоснованность анкеты и тестов.

## 3. Метод экспертной оценки.

Анкета включала как закрытые вопросы с вариантами ответов, так и открытые вопросы, предоставляющие возможность респондентам выразить свое личное мнение, переживания и установки относительно роли отца, отношений с партнером и воспитания детей. Разработанные вопросы прошли предварительную оценку экспертами в области психологии, что позволило обеспечить их валидность и практическую применимость.

### ***Методы анализа результатов анкетирования и тестирования***

#### 1. Статистическая обработка данных.

Для анализа количественных данных использовались методы описательной статистики. Вычислялись средние значения, медианы и стандартные отклонения, что позволило оценить общий уровень зрелости личности мужчин, вовлеченных в исследование. Полученные показатели помогли выявить основные тенденции и вариативность ответов респондентов.

#### 2. Шкалирование и суммирование баллов.

Каждому ответу в тесте был присвоен определенный балл в зависимости от его значимости для анализа зрелости личности. Суммарные баллы рассчитывались по каждой категории анкеты, что позволило выявить индивидуальные различия между респондентами и оценить уровень зрелости и вовлеченности мужчины в различные аспекты отцовства.

#### 3. Качественная интерпретация данных.

Открытые ответы респондентов изучались с помощью тематического анализа, что позволило выявить ключевые паттерны и скрытые факторы, влияющие на восприятие отцовства и личностный рост.

#### 4. Методы самооценки и рефлексии.

Респондентам предлагалось оценить свои результаты с использованием разработанных интерпретационных ключей, что простимулировало осознать свои сильные и слабые стороны в контексте зрелости личности и родительской роли, а также определить направления для дальнейшего развития.

Использование интегративного подхода к разработке анкеты и анализу эмпирических данных, включающего как количественные, так и качественные методы, предоставило возможность глубоко исследовать аспекты отцовства и их взаимосвязь с психосоциальной зрелостью мужчины в современной семье.

### **Определение отцовства в рамках данного научного исследования**

Понимание роли отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи без исторического и кросс-культурного анализа невозможно. В данном исследовании мы опираемся на исторический, психологический, философский и культурный анализ феномена отцовства в европейской и отечественной культуре [2; 15] и анализ данных собственного научного исследования из живого тематического многоступенчатого опроса реальных современных мужчин разного возраста.

На данный момент собраны ответы от 57 мужчин. Для полноценного исследования требуется более широкая выборка, однако уже на данном этапе можно отметить некоторые современные тенденции, которые заслуживают внимания и требуют дальнейшего изучения.

В рамках исследования выявлена ограниченность существующих определений феномена отцовства, вызвавшая актуальную потребность концептуализации наиболее адаптивного определения, способного учитывать его многогранный характер и соответствовать задачам настоящей научной работы. В связи с чем на настоящем этапе представляется целесообразным опираться на следующее комплексное определение феномена.

Отцовство — это не столько социальный институт, представляющий собой совокупность прав, обязанностей, общественных ожиданий и требований, которые адресуются мужчине в его роли родителя и основаны на культурных традициях и нормах, а также на структуре и функционировании семьи [11], «но и результат его работы над собой, реализация его желания участвовать в жизни ребенка, влиять на успешность его социализации и добровольно брать на себя ответственность за результаты этого влияния» [14, с. 95].

Полученное определение перекликается с концепцией Кена Уилбера, основателя интегрального подхода в философии и психологии, который подчёркивает, что одним из ключевых этапов развития личности мужчины является переход от самостоятельного существования к созданию собственной семьи. Осознание ответственности за супругу и детей, а также принятие этих обязанностей рассматриваются им как важное испытание, проверяющее зрелость личности [16].

«Формирование отцовства — сложный и многогранный процесс, который требует учета духовных, эмоциональных и смысловых аспектов жизни мужчины.

Общими рамками трансперсонального и экзистенциального подходов обеспечивается полное понимание и поддержка процесса становления отцовства, способствуя развитию духовности мужчины, осмыслению его жизненных вопросов и личностному росту в качестве отца» [21, с. 140].

### **Причины кризиса патриархата и роли отцовства**

У Э. Фромма в его труде «Искусство любить» возможно увидеть неочевидные различия материнской и отцовской любви. По мнению Э. Фромма, если материнская любовь безусловна и ее «не нужно заслуживать, тем более нельзя контролировать», то отцовская любовь — это обусловленная любовь. «Отец представляет собой другой полюс человеческого существования, где закон, порядок и дисциплина. Отец — это тот, кто учит ребенка, как узнавать дорогу в большой мир» [17, с. 64].

«Идеальный отец должен благоприятствовать росту, дифференциации, автономии детей» [2, с. 325].

Отсутствие ориентира при формировании образа отца приводит к искажению в исполнении отцовского проекта мужчины. Всеувеличивающееся отсутствие отца и снижение его авторитета способствовали поиску безопасности в общественных структурах. Возникали диктатуры, за политическими и экономическими мотивами которых скрывалась личная потребность каждого, — потребность в сильной отцовской фигуре.

В частной жизни потребность в сильном отце выражается в поиске гуру, наставников и психотерапевтов.

Стремление найти сильного отца, который введёт во взрослую жизнь, побуждает подростков объединяться в группы и банды. Альтернативные движения молодёжи, не обязательно чисто мужские, организуются и действуют грубо и жёстко. В них присутствует исключительно животная, мужская иерархия, построенная на основе силы и физического давления.

На этом этапе материнская функция заканчивается, бессознательной целью таких групп становится бросить символический вызов отцу. За этой борьбой скрывается стремление пройти обряд посвящения во взрослую жизнь, но лишь немногим это действительно удаётся сделать подобным путем.

При этом общество и экономические системы, в которых мы живем, характеризуются «материнскими» качествами, ориентирующими на беспрестанное потребление и сиюминутное удовлетворение. Поиск равновесной мужской фигуры, Отца, приводит к росту потреб-

ности в психотерапевтической поддержке. Однако утрата осознания преемственности, ответственности и длительности отцовского проекта, часто за пределами одной жизни, будет сводить психологическую помощь к поиску краткой терапии с надеждой на получение результата в виде «волшебной таблетки» быстро и легко. Данный перекося усилит присутствующее в современном поле помогающих экспертов обесценивание психологической работы и незрелый интерес к псевдоэкспертам, играющим на отсутствии у ищущего должного просвещения и боли от безысходного поиска.

Сегодня побеждает образ жизни, подобный «бабочке-однодневке»; долгосрочные проекты и будущее время уже не вдохновляют.

Современные процессы в обществе исключили сам дух отцовства из семьи, и не только физически. Необратимость исчезновения отца является следствием тотальной материализации, даже «материнизации» общества и утраты смыслов, приносимых через определённые ритуалы и мифы.

Об опасности исчезновения отца как фигуры положительного влияния предупреждал ещё Н. М. Карамзин: «Без хороших отцов нет хорошего воспитания, несмотря на все школы, институты и пансионы» [4, с. 278].

В наше время ответственность отцов, если и не исчезает полностью, часто сводится лишь к экономической и материальной поддержке ребёнка, семьи, а отцовская психология сокращается до уровня поведения обычного самца. Уход от ответственности приводит мужчину-отца или потенциального отца к потере индивидуальности, мужчины становятся лишними в семье и в обществе.

Функции женщины чётко регламентированы самой природой. Утрата индивидуального смысла жизни и идентичности мужчины, обретаемой при формировании отцовства, приводит к сужению мужской функции к первобытному состоянию: участию в селекции и сражении за женскую особь.

Отцы всё чаще отсутствуют: уходят из семьи, отсиживаются на работе, проводят время развлекаясь. Их важнейшие символические функции не исполняются, даже при их материальном присутствии. Отец не обладает моральным авторитетом в семье, не понимает собственной идентичности, не способен обеспечить безопасность и поддержать потенциал ребёнка. Не исполняются и их архетипические ритуальные действия: поднятие ребёнка к небу, благословление. Женщины способны заполнить материальный вакуум, но психологический — никогда.

Подобное положение дел в семье нарушает процесс эволюции так же, как тирании XX века, которые пытались утвердить сильного отца исходя из политических, экономических, военных целей. Однако то, что



наблюдается сейчас как истинный кризис отцовства, как кризис принципа ответственности, эволюционной цели не имеет.

«Современная европейская культура... демонстрирует относительно феномена отцовства деконструкцию, децентрацию, миксацию в гендерно-аксиологических приоритетах: происходит отрицание ведущей роли отцовского, мужского начала, утрата главенства отцов в семье, установление функциональной эквивалентности позиций родителей, отстранение отцов от воспитания детей вплоть до их устранения из семейной жизни» [15, с. 13].

### **Растущая уязвимость отцов как часть психосоциальной эволюции личности мужчины**

Современный мужчина-отец — другой. «Мы можем догнать того, кто только что свернул за угол, и вернуть его обратно. Но отец начал исчезать в незапамятные времена... когда христианство сместило точку зрения с отца на сына» [2, с. 328].

Растущий поиск «сильного отца» и ностальгия по нему не могут обрести общественного решения, стимулируя рост в коллективном бессознательном тени-антагониста — уязвимости мужчин.

Изучение отцовского опыта проживания трудных чувств [24] позволило увидеть проблематику во всём её многообразии. Усиление уязвимости мужчины-отца вызывает перегруженность следующими переживаниями:

1. Страх за будущее, который неумолимо оказывает ведущее влияние на эмоциональное состояние мужчины-отца и его поведение в отношении воспитания и поддержки детей.

2. Чувство вины, которое мужчина-отец проживает неодинаково в зависимости от зрелости его личности и конкретной ситуации.

3. Стресс и давление, как следствие значительных перемен во всех сферах жизни. «Зачастую мужчина ощущает давление из-за необходимости обеспечивать семью финансово и эмоционально, что может быть непривычным и сложным» [24, с. 176].

4. Неуверенность в процессе становления себя в новой роли как в семье, так и в социуме выражается в появлении сомнений в своих родительских способностях и беспокойства, что он не делает достаточно для своих детей.

5. Осознание конечности времени зачастую оказывается особенно тяжелым для мужчины-отца. «Видя, как быстро растут его дети и как быстро проходит время, он испытывает грусть, печаль и чувство утраты. Следование за этими чувствами поможет мотивировать его проводить больше времени со своими детьми, быть более внимательным к их нуждам и создавать более глубокие связи с ними. Одновременно это вполне

может вызвать желание вложить в них ценности и учить их ценить каждый момент вместе» [24, с. 177].

6. Осознание своих ошибок и способность к рефлексии о своих собственных действиях и решениях, особенно если они имели негативное влияние, становятся для мужчины-отца трудной, но результативной стратегией к психосоциальной эволюции личности мужчины.

7. Ощущение одиночества и чувство, что он не может поделиться своими стремлениями, выросшей ответственностью и внутренним беспокойством, бывает неприятным переживанием.

Чувство уязвимости отца зарождается ещё в младенческом возрасте ребёнка, это подтверждает и сравнительный анализ современных российских мужчин с норвежскими родителями. «Отцы вне зависимости от их места проживания, возраста и уровня образования были не готовы к прочной связи между матерью и ребенком в младенчестве» [23, с. 9]. Они не могли отождествить себя с новой ролью в изменившейся семейной системе. Понимая на рациональном уровне необходимость биологической связи матери и малыша, особенно в период грудного вскармливания, мужчины-отцы ощущали себя беспомощными и ненужными, поскольку они не могли быть равноценной заменой матери для ребенка.

Предварительная обработка текущих результатов научного исследования в соответствии с многофакторными методами анализа [3; 7; 8; 13; 25] наглядно подтвердила чрезвычайно высокую степень уязвимости мужчин в финансовой сфере в период отцовства, несмотря на совершенно различный уровень образования и материального достатка, и позволила обнаружить, под каким социальным давлением они находятся.

1. Общество требует от мужчины полной экономической независимости. «Социум ожидает, что мужчины будут основными кормильцами семьи, создавая дополнительное давление на мужчину-отца и чувство постоянной неудовлетворённости и недостаточности» [20, с. 254].

2. Возведен в социальную норму высокий финансовый уровень жизни семьи. Чувство вины и стыда преследует мужчину-отца при несоответствии ему в случае снижения дохода, экономических сложностей и повышения расходов.

3. Деструктивная привычка сравнивать свой материальный уровень с уровнем других, по виду более успешных мужчин и семей посредством социальных сетей или поверхностных обсуждений на рабочем месте усиливает чувствительность мужчины к критике, снижает стрессоустойчивость и способность искать решение в сложных обстоятельствах жизни. «Это приводит к тому, что он скрывает свои финансовые проблемы или не обращается за помощью из-за страха перед негативной реакцией окружающих» [20, с. 254].

## **Исследование особенностей формирования феномена отцовства и его роли для развития зрелости личности мужчины в России**

На тему отцовства современная отечественная психология не собрала достаточного количества данных, этот процесс находится в самом зарождении. В контексте семейной психологии изучению материнства и женщинам уделяется максимальное внимание.

Социология начала рассматривать участие отца в семейных отношениях и роль мужчины-отца относительно недавно.

Исследователям темы отцовства в психологии, в том числе и авторам данной научной работы, недостаёт доказательной информации о том, как у мужчины-отца формируется психологическая готовность к отцовству и какими способами с достаточной долей уверенности можно стимулировать ответственное и осознанное отцовство.

Символическая роль отцовства изучается в религиозных традициях как часть культурной антропологии.

Мужчины зачастую менее защищены юридически. В бракоразводных процессах детей чаще оставляют после развода с матерью, чем с отцом, даже при наличии желания и готовности, в том числе материальной, нести основную ответственность за ребёнка.

Ряд данных, полученных в отдельных исследованиях, например территориальных, по разным аспектам формирования отцовства нуждаются во всестороннем анализе и обязательном осмыслении с культурологической и философской позиции.

Традиционное поведение отца в культурном коде русского народа основано на высоком и главенствующем статусе мужчины, наделённого полной властью и авторитетом. Женские и мужские роли, обязанности в семье и в обществе регламентированы и разделены. Общемировой процесс модернизации не мог не затронуть и Россию. Современный образец семьи и мужского родительства складывался в три этапа.

*Первый этап* — реформаторские процессы Петра I в российском обществе, затронувшие в большей степени элиту, находившуюся под европейским влиянием.

*Второй этап* — социалистические перемены, произошедшие после революции 1917 года, которые ослабили традиции семьи, направили женщин в политику и экономику, постановили равенство мужского и женского полов.

*Третий этап* — либерализация в экономике и в обществе после распада Советского Союза открыла России постмодернистские влияния на семью: множество вариантов семейных и гендерных отношений.

«Особенностью России в общеевропейском контексте являлось то, что в ней до петровских реформ преобладали образы строгого отца и земного отца-проводника воли Небесного Отца, так как паттерн отцовства в традиционной русской культуре был детерминирован архетипической патерналистской установкой этнической психологии» [15, с. 19].

В современном российском обществе всё более заметен становится образ отца, который заботится и любит в противовес традиционному, патриархальному. Такой отец активно участвует в процессе ожидания ребенка, желая установить контакт ещё в пренатальный период, а присутствуя на родах, закрепляет его. «Новый отец» видит в семейных отношениях главный смысл своей жизни, берёт на себя многие домашние дела и осознает, насколько важна для него активная роль в воспитании детей.

Сейчас, кроме традиционного, при котором глава семьи — мужчина и основная функция отца — зарабатывание денег, и отсутствующего типа отцовства, для которого семья не представляет никакой ценности, можно наблюдать два эволюционно положительных типа:

1. «Ответственный тип отцовства. Семья — одна из основных ценностей данного типа мужчин, хозяйственные функции в семье распределяются более-менее равномерно, взгляд на главенство в семье достаточно либеральный» [14, с. 97]. Мужчина-отец этого типа не готов полностью переключиться на семью, хотя он и проводит много времени с ребенком и супругой в беременность, кроме некоторых моментов ухода, его карьера играет для него большое значение.

2. «Новый тип отцовства. У таких мужчин семья занимает лидирующую позицию в системе жизненных ценностей. Они имеют эгалитарный взгляд на распределение домашних обязанностей и главу семьи» [14, с. 97]. «Новые отцы» уже готовы полностью переключиться на детей и домашнее хозяйство в случае такой необходимости и способны давать максимально полную поддержку супруге во время и после беременности и ребенку, включая уход за ними.

Мужчина обнаруживает, что появление детей и их активное участие в воспитании может принести положительные изменения в другие сферы жизни и улучшить его восприятие себя. Что подтверждают свежие результаты исследования (табл. 1).

Анализ распределения ответов мужчин-отцов показал следующие ключевые тенденции. Наибольшее количество респондентов (43,9 %) отметили смену работы или профессии как наиболее значимое изменение, связанное с реализацией отцовской роли. Этот показатель демонстрирует стремление мужчин к пересмотру профессиональной идентичности в контексте новой семейной ответственности.

Таблица 1

**Показатели, которыми опрошенные мужчины оценивают  
влияние нового стимула, становления себя как отца  
(допускался выбор нескольких вариантов ответов)**

|                                                                                            | Рост прибыли<br>в бизнесе | Расширение и<br>масштабирование<br>бизнеса | Открытие<br>кардинально нового<br>направления | Повышение по<br>службе | Руководящие<br>позиции | Повышение статуса,<br>в том числе научная<br>степень, звание | Смена работы,<br>профессии | Количество<br>респондентов |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Всего мужчин-<br>респондентов                                                              |                           |                                            |                                               |                        |                        |                                                              |                            | 57                         |
| Количество выборов<br>варианта ответа<br>респондентами                                     | 15                        | 16                                         | 21                                            | 22                     | 22                     | 14                                                           | 25                         | 135                        |
| Среднее значение                                                                           |                           |                                            |                                               |                        |                        |                                                              |                            | 19                         |
| Медиана                                                                                    |                           |                                            |                                               |                        |                        |                                                              |                            | 21                         |
| Стандартное<br>отклонение                                                                  |                           |                                            |                                               |                        |                        |                                                              |                            | 4                          |
| Доля предпочтений<br>респондентами<br>данного ответа в %                                   | 26,3 %                    | 28,1 %                                     | 36,8 %                                        | 38,6 %                 | 38,6 %                 | 24,6 %                                                       | 43,9 %                     |                            |
| Доля предпочтений<br>респондентами<br>данного ответа среди<br>всех вариантов<br>ответов, % | 11,1 %                    | 11,9 %                                     | 15,6 %                                        | 16,3 %                 | 16,3 %                 | 10,4 %                                                       | 18,5 %                     |                            |

Следующими по частоте упоминания оказались: повышение по службе (38,6 %) и достижение руководящих позиций (38,6 %), что свидетельствует о высокой мотивации мужчин-отцов к карьерному росту и укреплению лидерских позиций.

Открытие кардинально нового направления деятельности отметили 36,8 % участников, что указывает на стремление к профессиональной и личностной трансформации. Расширение и масштабирование бизнеса выбрали 28,1 %, а рост прибыли в бизнесе — 26,3 %, что отражает ориентацию на улучшение экономической стабильности семьи.

Относительно меньший, но значимый процент респондентов (24,6 %) ассоциировал влияние отцовства с повышением социального статуса, включая получение научной степени или звания.

Визуальное представление полученных результатов описательной статистики в виде диаграммы «Показатели, которыми опрошенные мужчины оценивают влияние нового стимула, становления себя как отца» (рис. 1) наглядно свидетельствует о том, что отцовство не только фор-

мирует новые смыслы и ценности, но и становится катализатором для развития мужской личности в контексте современных семейных и профессиональных реалий.

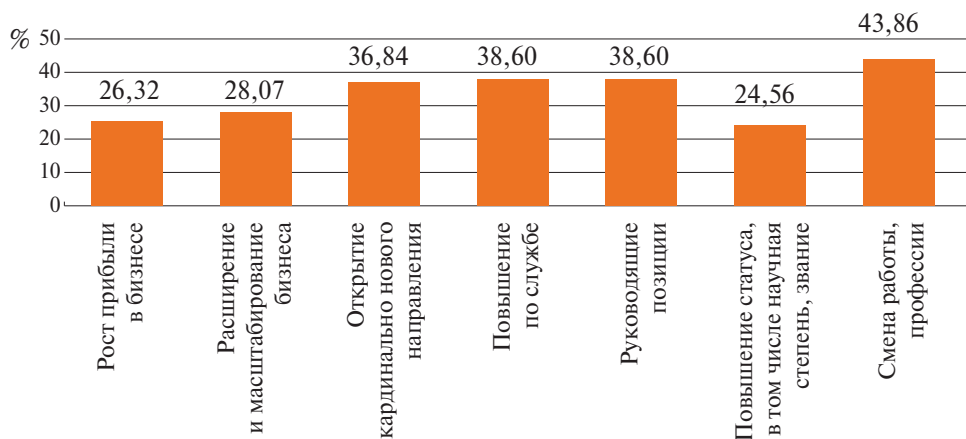


**Рис. 1. Диаграмма «Показатели, которыми опрошенные мужчины оценивают влияние нового стимула, становления себя как отца»**

«Отцовство является социально значимым понятием в любой общественной системе и сфере общества; выделяются социальный статус и роль отца, социальные и гендерные стереотипы, диктующие определённые правила реализации отцовства в обществе. Крайне важно, насколько данный феномен принят самим мужчиной и отвечает его самосознанию, Я-концепции, поддерживает высокий уровень удовлетворённости жизнью и своей самооценки» [19, с. 25].

### **Возможности психосоциальной эволюции личности мужчины и развития осознанного отцовства в современной семье в России**

Осознанное отцовство играет ключевую роль в поддержании и передаче культурных ценностей, предполагая разноплановую поддержку мужчины-отца со стороны общества и государства. Важно сменить локус внимания с только материнской или только отцовской роли в семье на более цельное восприятие родительства и родительских ролей в семье.

В современных условиях следует сделать акцент на развитии эмоционально вовлеченного отцовства, гибко передавая «ответственным» и «новым» мужчинам-отцам часть традиционных материнских функций.

Формированию осознанного, «ответственного» и «нового» отцовства в России как эволюционного и культурного кода в преемственности

поколений будет способствовать расширению государственных социальных мер поддержки матерей и отцов, что может подразумевать организационную поддержку: создание объединений, советов, союзов, центров помощи отцам; экономические меры: выплаты, льготы, вычеты и субсидии для отцов — и информационную помощь: сайты, форумы, семинары и онлайн-конференции для пап.

Развитию и укреплению практики осознанного, «нового» отцовства в России необходимо научно обоснованное исследование влияния отцовства на развитие личности мужчины и его зрелости, обучение саногенной рефлексии и меры психологической и социальной поддержки. В настоящее время такие меры постепенно актуализируются. В октябре 2023 года на законодательном уровне была утверждена значимость отцовства для государства, важность влияния мужчины-отца на общество и необходимость практических психологических исследований и расширения способов психологической помощи отцам — переименован Комитет Государственной Думы РФ по вопросам семьи, женщин и детей в Комитет по защите семьи, вопросам отцовства, материнства и детства [1]. Принят ряд постановлений, учреждён отцовский капитал, активно стимулируется использование декретного отпуска для мужчин, в 2021 году введён День отца — в третье воскресенье октября [12] и создана Всероссийская общественная организация «Союз отцов» [10].

Среди конкретных действий по укреплению культурных ценностей в обществе можно предложить внедрение и вовлечение мужчин-отцов в участие в онлайн-проектах и кампаниях на тему осознанного родительства и времяпровождения отцов и детей, организацию корпоративных психологических тренингов по активному отцовству в частных и государственных учреждениях, а также создание программ, школ и центров по освоению навыков и пониманию задач отцовства для мужчин-отцов, в том числе для будущих родителей.

### **Предварительные результаты эмпирического исследования роли отцовства в психосоциальном развитии личности мужчины**

Процесс научного исследования помимо изучения наработанных психологической наукой сведений, разработки и апробации на небольшой пилотной группе мужчин-отцов анкеты и тестирования по уникальной методике с ключами опирается на пополняющиеся результаты опроса по уже утвержденной анкете и тесту. Первая часть полученных ответов свидетельствует об эффективности созданного инструмента как для диагностической цели исследования, так и для стимулирования мужчины-отца, в том числе потенциального отца, к развитию зрелости и



осознанности в период формирования отцовской функции, роли в семье и их эволюционного смысла.

Такой инструмент позволяет трансформировать проживание сложных чувств мужчин-отцов в «положительное влияние на формирование зрелой личности при условии саморефлексии, готовности к эмпатии и поддержке своей семьи и активации своего эмоционального интеллекта» [22, с. 314].

Положительными результатами разработанного расширенного тестирования по ключевым аспектам жизни мужчины-отца, являющегося интегративной эволюционной психотехнологией, выделены следующие:

1. Мужчина отец или потенциальный отец получает ясное осознание своих преимущественных качеств и слабых сторон, паттернов поведения и потребностей новой роли.

2. Ключи к блокам теста подсказывают мужчине, насколько он ответственен и эффективен в выполнении своей отцовской и семейной роли.

3. Мужчина-отец способен достоверно оценить свое влияние на развитие личности ребенка, выражающееся в его чертах характера, поведении и инструментах влияния.

4. Объективное видение тех сфер жизни, которые требуют большего внимания со стороны мужчины-отца, может стать мотивом для его личностного роста и, как следствие, повышения качества жизни семьи.

5. Мужчина-отец, проходя тестирование, получает объективную конфиденциальную обратную связь в контексте восприятия его поведения в близком круге.

Как уже было подчеркнуто в ранних исследовательских материалах на данную тему, применение в психологической поддержке отца интегративных техник, «таких как рефлексия, экспертные тестирования, стимулирующие самоанализ и развитие эмоционального интеллекта, является мощным инструментом, помогающим ему развивать более осознанный, зрелый и эмпатичный подход к отцовству и семейной жизни» [22, с. 316] и наиболее эффективно сместить фокус с себя на семью.

### **Варианты выхода из кризисного состояния роли отцовства и укрепления зрелости личности мужчины путем ее психосоциального развития**

«При сегодняшнем отсутствии отца единственное, что важно — это продолжать говорить о нем и искать его» [2, с. 327].

Однако бесполезно искать образ отца на короткой дистанции, спеша. Такой подход не приведет к успеху. Отцовский проект требует длительного времени, часто выходя за рамки одной человеческой жизни.

Избегание длительных проектов ведет к утрате памяти и преемственности, способных преодолеть время. Доминирование культуры потребления, вечная погоня за успехом в «здесь и сейчас» получения противоречит заботе о будущих поколениях.

Культура формирует образ отца: он является результатом общественных влияний, которые, хоть и медленно, способны его создавать и трансформировать. Архетипический Отец с большой буквы, которого общество так жаждет найти, - как источник вдохновения, как психологический принцип, символизирующий порядок, умение планировать и способность откладывать немедленное удовлетворение желаний, невозможно найти в готовой форме и в реальных людях, но его можно развивать в себе, прислушиваясь к внутреннему «Я».

«Тот, кто хочет его иметь, должен его искать; и тот, кто хочет им быть, должен заняться исследованиями. Если этого не произойдет, забота о детях снова станет уделом только женщин» [2, с. 325].

В таблице 2 представлен анализ выбора вариантов ответов на вопрос о примерах и образах, которыми они руководствуются в становлении отцовской роли, и выявлены интересные закономерности.

Таблица 2

**Выбор мужчинами, участвующими в анкетировании, примеров в окружении, мифических образов, которым хотелось соответствовать в статусе отца (допускался выбор нескольких вариантов ответов)**

|                                                                                | «Мой отец» | Пример в семье друзей | «Мой дед» | Герой книги, фильма | «По большей части, примера не было, я сам создавал нужный по крупицам» | Количество респондентов |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------|-----------|---------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Всего мужчин-респондентов                                                      |            |                       |           |                     |                                                                        | 57                      |
| Количество выборов варианта ответа респондентами                               | 13         | 6                     | 11        | 4                   | 35                                                                     | 69                      |
| Среднее значение                                                               |            |                       |           |                     |                                                                        | 14                      |
| Медиана                                                                        |            |                       |           |                     |                                                                        | 11                      |
| Стандартное отклонение                                                         |            |                       |           |                     |                                                                        | 13                      |
| Доля предпочтений респондентами данного ответа в %                             | 22,8 %     | 10,5 %                | 19,3 %    | 7,0 %               | 61,4 %                                                                 |                         |
| Доля предпочтений респондентами данного ответа среди всех вариантов ответов, % | 18,8 %     | 8,7 %                 | 15,9 %    | 5,8 %               | 50,7 %                                                                 |                         |

На рисунке 2 определенно заметно, что у современных мужчин при формировании собственного отцовства не было или практически не было достойного для подражания или примера образа отца. Среди 57 респондентов — наибольшая доля (61,4 %) создавали свой собственный образ отца, по наитию.

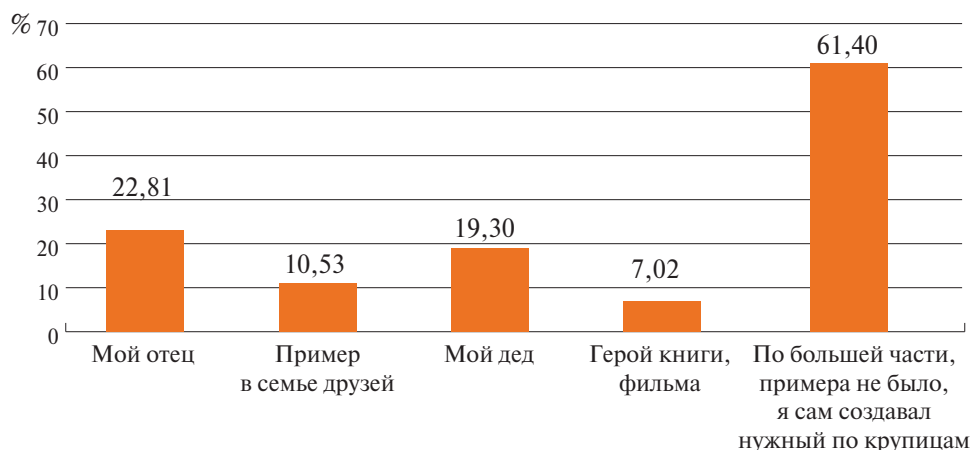


**Рис. 2. Диаграмма «Выбор мужчинами, участвующими в анкетировании, примеров в окружении, мифических образов, которым хотелось соответствовать в статусе отца»**

22,8 % респондентов назвали своего отца в качестве примера для подражания, что подчеркивает важность межпоколенческой преемственности в развитии отцовской идентичности.

19,3 % участников отметили своего дедушку как источник вдохновения и пример зрелого отцовства, отражая значимость традиционных ценностей семьи.

10,5 % мужчин указали на родственников или отцов друзей/подруг, что свидетельствует о значении расширенного социального окружения в формировании представлений об отцовстве.

Только 7 % респондентов отметили литературных или кинематографических героев, что подчеркивает ограниченность влияния мифических и художественных образов на формирование отцовских ролей.

Полученные предварительные результаты исследования и их многосторонний научный анализ позволяют предположить, что преемственность между поколениями в вопросах формирования отцовской идентичности может быть ограниченной или подвергаться изменениям в контексте современных реалий. Можно предположить, что это связано с несоответствием традиционных образцов отцовства текущим требованиям и ценностям современной семейной жизни.

Мужчина, находящийся на этапе подготовки к отцовству, зачастую сталкивается с отсутствием четких ориентиров, что приводит к необходимости самостоятельного поиска подходов и методов, сопровождающегося как успехами, так и ошибками. При этом давление общественных ожиданий и изменяющиеся взгляды на отцовскую роль могут существенно влиять на процесс становления мужчины как отца.

Такой контекст подчеркивает значимость поддержки мужчин в их осознании и выполнении отцовской роли, включая развитие адаптивных стратегий и формирование индивидуального подхода, сочетающего личностные ценности и социальные ожидания. Решением может быть целенаправленное просвещение отцов, исцеление их глубинных психологических травм, психологическое взаимодействие и поддержка мужчин посредством разработки и внедрения программ для потенциальных отцов, молодых отцов и зрелых мужчин, желающих изменить свои отеческие и наставнические качества. Как раз к этому активно призывает Арнольд Минделл в своей мировой работе по переходу на уровень Старейшинства, являющийся эволюционным [9].

Современные исследователи здесь не вступают в конфликт с мыслителями прошлого, что ещё глубже укореняет значимость отцовства для личности мужчины. «Гораздо легче стать отцом, чем остаться им», — наставляет В. О. Ключевский [5, с. 8].

Душевные качества, духовные и нравственные ценности являются саморазвивающимися и передаются нематериально, составляя уникальное наследие для будущих потомков. В. В. Козлов отмечает, что отцовство для мужчины представляет собой не только показатель его личностной зрелости, но и значимый источник внутреннего богатства и духовного развития [6]. Следовательно, формирование осознанного отцовства является для мужчины эволюционным проектом и постоянным процессом психосоциального развития зрелости его личности, содержащими в себе смыслы, превышающие границы только его жизни.

В заключении статьи стоит отметить, что роль отцовства впервые подлежит пристальному анализу в контексте эволюционного проекта мужчины, а формирование отцовства — как ежедневная практика в психосоциальной эволюции зрелости личности мужчины.

Накопленные в ходе исследования предварительные выводы свидетельствуют о том, что системный подход к изучению формирования отцовского проекта, роли отцовства с позиции психосоциальной эволюции личности мужчины с долгосрочными последствиями бросает новый вызов психологической науке в свете постановки прикладных задач по решению актуальных проблемных вопросов, касающихся личности мужчины-отца в современном обществе. На текущий момент

практическая значимость диссертационной работы представляется следующим образом:

1. Эксперимент, направленный на разработку, апробацию и утверждение уникальных инструментов, включая анкету-опросник и тестирование, создаёт условия для деликатного и эффективного взаимодействия с темой отцовства в рамках индивидуальной терапии или семейного консультирования. Предложенные инструменты обогащают существующий корпус исследований в области психологии психосоциальной эволюции мужской личности, предлагая практические подходы к работе со столь чувствительной и значимой сферой.

2. Результаты исследования, как текущие, так и прогнозируемые, свидетельствуют о потенциале применения полученных данных для создания качественных рекомендаций. Эти рекомендации могут найти применение в курсах дополнительного образования для специалистов в области семейной психологии, а также в программах семейного консультирования. Сводя все воедино, становится очевидным, что формирование более осознанного отношения к роли отцовства будет способствовать эволюционному развитию российского общества.

Дальнейшая работа в рамках исследования может углубить понимание проблемного поля и расширить её концептуальные и практические аспекты. Это позволит рассматривать отцовство не только как важный показатель зрелости личности мужчины, но и как динамичный процесс, интегрированный в сложную систему социальных и семейных взаимодействий.

### **Выводы по целям и задачам эмпирического исследования роли отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи**

Эмпирическое исследование роли отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи позволило выявить ряд ключевых аспектов, подтверждающих значимость активного отцовства для личностного развития мужчины и укрепления семейных отношений.

Основные **выводы** включают:

1. Значимость осознания роли отца.

Мужчины, прошедшие тестирование, отмечают, что процесс саморефлексии и осознание своей роли в семье способствует более глубокому пониманию собственных сильных и слабых сторон. Это, в свою очередь, становится стимулом для личностного роста, повышения уровня ответственности и формирования зрелой личности.

## 2. Влияние отцовства на психосоциальное развитие.

Результаты исследования подтвердили, что активное участие мужчины в роли отца способствует развитию его эмоционального интеллекта, улучшению способности к эмпатии и созданию устойчивых семейных связей. Подобные качества не только поддерживают стабильность семьи, но и оказывают положительное влияние на профессиональную и социальную сферу жизни мужчины.

## 3. Отцовство как индикатор личностной зрелости.

Высокий уровень вовлечённости мужчин в воспитание детей напрямую связан с их личностной зрелостью. Анализ показал, что отцовство является важным индикатором готовности мужчины к построению гармоничных супружеских и семейных отношений.

## 4. Роль тестирования в стимулировании развития личности.

Применение разработанного диагностического инструмента показало его эффективность не только для оценки текущего уровня зрелости мужчины, но и для стимулирования его к осознанным изменениям. Инструмент помогает участникам выявить сферы, требующие внимания, и даёт рекомендации, способствующие личностному росту и укреплению семейных отношений.

## 5. Социальное и культурное значение отцовства.

Исследование выявило, что трансформация роли мужчины в семье и принятие активной родительской позиции способствуют формированию новых социальных и гендерных моделей, а также положительно влияют на культурные ценности, связанные с семейными отношениями.

## 6. Практическое значение результатов исследования.

Полученные данные могут быть использованы для разработки программ психологической поддержки мужчин, готовящихся к роли отца. Это включает рекомендации по повышению осознанности, развитию эмоционального интеллекта и укреплению роли мужчины как ответственного и зрелого члена семьи.

Таким образом, отцовство выступает не только важным социальным и семейным феноменом, но и мощным катализатором психосоциальной эволюции мужской личности. Результаты исследования подчёркивают необходимость интеграции отцовства в систему семейной терапии и разработки новых подходов к психологической поддержке мужчин в их отцовской роли.

The article discusses the preliminary results of the dissertation research in terms of the manifestation of the role of fatherhood in the psychosocial evolution of male personality in the context of the modern family.

It is shown that the reasons for the crisis of fatherhood in general are the lack of reference points for the formation of the image of a father from whom to take an example, the tabooing of the vulnerability of the male father in society and the family institution, and soci-

ety's inclination towards constant consumerism. The article considers positive incentives for the development of inner maturity in the course of fatherhood formation, the disclosure of which can become factors of inspiration for self-development of male fathers and deepening into their own evolutionary processes. The questionnaire survey with elements of multilevel testing developed for the research study allows male fathers and potential fathers to perform sanogenic self-reflection and identify areas of growth and development, including internal and psychological, as well as to reinforce the internal reference position and identify their fundamental values.

**Keywords:** fatherhood, male personality maturity, father image, traditional father, new father, responsibility, continuity, psychosocial evolution of male personality.

## Список литературы

1. *Замахина Т.* Госдума добавила отцовство в название комитета по вопросам семьи, женщин и детей [Электронный ресурс] / Т. Замахина // Интернет-портал Российской газеты. — URL: <https://rg.ru/2023/10/31/gosduma-dobavila-otcovstvo-v-nazvanie-komiteta-po-voprosam-semi-zhenshchin-i-detej.html?ysclid=m7g4phmzm192304433> (дата обращения: 22.02.2025).

*Zamakhina T.* Gosduma dobavila otcovstvo v nazvanie komiteta po voprosam sem'i, zhenshchin i detei [Elektronnyi resurs] / T. Zamakhina // Internet-portal Rossiiskoi gazety. — URL: <https://rg.ru/2023/10/31/gosduma-dobavila-otcovstvo-v-nazvanie-komiteta-po-voprosam-semi-zhenshchin-i-detej.html?ysclid=m7g4phmzm192304433> (data obrashcheniya: 22.02.2025).

2. *Зойя Л.* Отец. Исторический, психологический и культурный анализ / Л. Зойя. — Москва : Независимая фирма «Класс», 2018. — 352 с.

*Zoiya L.* Otets. Istoricheskii, psikhologicheskii i kul'turnyi analiz / L. Zoiya. — Moskva : Nezavisimaya firma "Klass", 2018. — 352 s.

3. *Кадневский В.* Роль Дж. Кеттелла в становлении и развитии научного метода тестов [Электронный ресурс] / В. Кадневский, О. Могиль, Т. Ширшова // Пед. измерения. — 2013. — № 4. — С. 46–52. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dzh-kettelav-stanovlenii-i-razvitii-nauchnogo-metoda-testov/viewer> (дата обращения: 09.04.2024).

*Kadnevskii V.* Rol' Dzh. Kettela v stanovlenii i razvitii nauchnogo metoda testov [Elektronnyi resurs] / V. Kadnevskii, O. Mogil', T. Shirshova // Ped. izmereniya. — 2013. — № 4. — S. 46–52. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-dzh-kettela-v-stanovlenii-i-razvitii-nauchnogo-metoda-testov/viewer> (data obrashcheniya: 09.04.2024).

4. *Карамзин Н. М.* Избр. соч. в двух томах : т. 2 [Электронный ресурс] / Н. М. Карамзин. — Москва — Ленинград : Художественная литература, 1964. — С. 268–279. — © Электронная публикация — РББ, 2004–2024. Версия 3.0 от 31.10.2022. — URL: <https://rvb.ru/18vek/karamzin/2hudlit/01text/vol2/03publicity/67.htm> (дата обращения: 21.11.2024).

*Karamzin N. M.* Izbr. soch. v dvyh tomah : t. 2 [Elektronnyi resurs] / N. M. Karamzin. — Moskva — Leningrad : Hudozhestvennaya literatura, 1964. — S. 268–279. — © Elektronnaya publikatsiya — RVB, 2004–2024. Versiya 3.0 ot 31.10.2022. — URL: <https://rvb.ru/18vek/karamzin/2hudlit/01text/vol2/03publicity/67.htm> (data obrashcheniya: 21.11.2024).

5. *Ключевский В. О.* Афоризмы и мысли об истории / В. О. Ключевский. — Москва : Нобель Пресс, 2007. — 475 с. — ISBN 978-5-699-24445-4.

*Kluchevskii V. O.* Aforizmy i mysli ob istorii / V. O. Kluchevskii. — Moskva : Nobel' press, 2007. — 475 s. — ISBN 978-5-699-24445-4.

6. *Козлов В. В.* Психология кризиса / В. В. Козлов. — Москва : Ин-т консультирования и системных решений, 2014. — 528 с.



Kozlov V. V. Psikhologiya krizisa / V. V. Kozlov. — Moskva : In-t konsul'tirovaniya i sistemnykh reshenii, 2014. — 528 s.

7. Козлов В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Электронный ресурс] / В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин. — Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. — URL: [https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P.\\_Fetiskin\\_V.V.\\_Kozlov\\_G.M.\\_Manuilov\\_Soccialno-psihologicheskaya\\_diagnostics.pdf](https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P._Fetiskin_V.V._Kozlov_G.M._Manuilov_Soccialno-psihologicheskaya_diagnostics.pdf) (дата обращения: 25.03.2024).

Kozlov V. V. Sotsial'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Elektronnyi resurs] / V. V. Kozlov, G. M. Manuilov, N. P. Fetiskin. — Moskva : Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2002. — URL: [https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P.\\_Fetiskin\\_V.V.\\_Kozlov\\_G.M.\\_Manuilov\\_Soccialno-psihologicheskaya\\_diagnostics.pdf](https://my-enu-site.narod.ru/files/N.P._Fetiskin_V.V._Kozlov_G.M._Manuilov_Soccialno-psihologicheskaya_diagnostics.pdf) (data obrashcheniya: 25.03.2024).

8. Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 1992. — 12 с.

Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsii / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 1992. — 12 s.

9. Минделл А. Сидя в огне / А. Минделл. — Москва : Ганга, 2019. — 408 с. — ISBN 978-5-907059-39-9.

Mindell A. Sidya v ogne / A. Mindell. — Moskva : Ganga, 2019. — 408 s. — ISBN 978-5-907059-39-9.

10. Мы хотим объединить миллион отцов! [Электронный ресурс] // Союз отцов : [сайт]. — 2022. — URL: <https://союзотцов.рф/news/30939/> (дата обращения: 21.11.2024).

My hotim ob'edinit' million ottsov! [Elektronnyi resurs] // Soyuz ottsov : [sait]. — 2022. — URL: <https://союзотцов.рф/news/30939/> (data obrashcheniya: 21.11.2024).

11. Некрасов С. Д. Определимся с понятием «Отцовство» [Электронный ресурс] / С. Д. Некрасов // Науч. журнал КубГАУ. — 2013. — № 86. — С. 142–150. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelimsya-s-ponyatiem-ottsovstvo?ysclid=m3r9ikyer51232449> (дата обращения: 21.11.2024).

Nekrasov S. D. Opredelimsya s ponyatiem “Ottsovstvo” [Elektronnyi resurs] / S. D. Nekrasov // Nauch. zhurnal KubGAU. — 2013. — № 86. — S. 142–150. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredelimsya-s-ponyatiem-ottsovstvo?ysclid=m3r9ikyer51232449> (data obrashcheniya: 21.11.2024).

12. О Дне отца : Указ Президента Российской Федерации от 04.10.2021 № 573 [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов : [сайт]. — 2021. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202110040015?ysclid=m3r55oc2n6385927357> (дата обращения: 21.11.2024).

O dne ottsa : Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 04.10.2021 № 573 [Elektronnyi resurs] // Ofitsial'noye opublikovaniye pravovykh aktov : [sait]. — 2021. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202110040015?ysclid=m3r55oc2n6385927357> (data obrashcheniya: 21.11.2024).

13. Психологические тесты : т. 2 / ред. А. А. Карелин. — Москва : Владос, 2007. — 248 с.

Psikhologicheskie testy : t. 2 / red. A. A. Karelin. — Moskva : Vlados, 2007. — 248 s.

14. Русских Л. В. Состояние и проблемы современного отцовства [Электронный ресурс] / Л. В. Русских // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. — 2018. — Т. 18, № 3. — С. 94–98. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-problemy-sovremennogo-ottsovstva/viewer> (дата обращения: 21.11.2024).

Russkih L. V. Sostoyaniye I problem sovremennogo ottsovstva [Elektronnyi resurs] / L. V. Russkih // Vestnik YuUrGU. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnye nauki. — 2018. — T. 18,

№ 3. — S. 94–98. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-problemy-sovremennogo-ottsovstva/viewer> (data obrashcheniya: 21.11.2024).

15. *Спасов В. Д.* Философско-культурный анализ феномена отцовства в европейской культуре : дис. ... канд. наук : 24.00.01 «Теория и история культуры» [Электронный ресурс] / В. Д. Спасов. — Барнаул, 2013. — 135 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/filosofsko-kulturologicheskii-analiz-fenomena-ottsovstva-v-evropeiskoi-kulture?ysclid=m3ra540ifp716268508> (дата обращения: 22.02.2025 ).

*Spasov V. D.* Filosofsko-kul'turnyi analiz fenomena ottsovstva v yevropeiskoi kul'ture : dis. ... kand. nauk : 24.00.01 "Teoriya i istoriya kul'tury" [Elektronnyi resurs] / V. D. Spasov. — Barnaul, 2013. — 135 s. — URL: <https://www.dissercat.com/content/filosofsko-kulturologicheskii-analiz-fenomena-ottsovstva-v-evropeiskoi-kulture?ysclid=m3ra540ifp716268508> (data obrashcheniya: 22.02.2025).

16. *Уилбер К.* Интегральное видение / К. Уилбер. — Москва : Ipraktik, 2015.

*Uilber K.* Integral'noe videnie / K. Uilber. — Moskva : Ipraktik, 2015.

17. *Фромм Э.* Человек для себя / Э. Фромм. — Москва : АСТ, 2023. — 320 с.

*Fromm E.* Chelovek dlya sebya / E. Fromm. — Moskva : AST, 2023. — 320 s.

18. *Юнг К.* О психологии бессознательного / К. Юнг. — Москва : АСТ, 2024. — 224 с.

*Yung K.* O psikhologii bessoznatel'nogo / K. Yung. — Moskva : AST, 2024. — 224 s.

19. *Ярославцева Н. И.* Актуальность исследований психологических проблем и личностного развития отцов в современном обществе / Н. И. Ярославцева // Вестник Ун-та Рос. инновационного образования. — 2023. — № 1. — С. 20–27.

*Yaroslavtseva N. I.* Aktual'nost' issledovaniy psikhologicheskikh problem i lichnostnogo razvitiya ottsov v sovremennom obshchestve / N. I. Yaroslavtseva // Vestnik Un-ta Ros. innovatsionnogo obrazovaniya. — 2023. — № 1. — S. 20–27.

20. *Ярославцева Н. И.* Зрелость личности мужчины и непростые вызовы отцовства. Возможности психолога XXI века / Н. И. Ярославцева // Человеческий фактор: Социальный психолог. — 2024. — № 2 (50). — С. 250–261.

*Yaroslavtseva N. I.* Zrelost' lichnosti muzhchiny i neproste vyzovi ottsovstva. Vozmozhnosti psikhologa XXI veka / N. I. Yaroslavtseva // Chelovecheskii faktor: Sotsial'nyi psikholog. — 2024. — № 2 (50). — S. 250–261.

21. *Ярославцева Н. И.* Процесс и трудности формирования отцовства: с позиции трансперсонального и экзистенциального психолога [Электронный ресурс] / Н. И. Ярославцева // Трансперсональный подход в практической психологии : кол. монография. — Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2024. — С. 139–148. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68575134&pff=1> (дата обращения: 22.02.2025).

*Yaroslavtseva N. I.* Protsess i trudnosti formirovaniya ottsovstva: s pozitsii transpersonal'nogo i ekzistentsial'nogo psikhologa [Elektronnyi resurs] / N. I. Yaroslavtseva // Transpersonal'nyi podhod v prakticheskoi psikhologii : kol. monografiya. — Sankt-Peterburg : Centr nauchno-informacionnykh technologii "Asterion", 2024. — S. 139–148. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68575134&pff=1> (data obrashcheniya: 22.02.2025)).

22. *Ярославцева Н. И.* Роль рефлексии как интегративной психотехнологии в период отцовства и её влияние на формирование зрелой личности мужчины / Н. И. Ярославцева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 2 (67). — С. 306–323.

*Yaroslavtseva N. I.* Rol' refleksii kak integrativnoy psikhotehnologii v period ottsovstva i yeyo vliyanie na formirovaniye zreloy lichnosti mujchiny / N. I. Yaroslavtseva // Aktual'niye problemi psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 2 (67). — S. 306–323.

23. *Ярославцева Н. И.* Сравнение мужского эмоционального опыта в процессе формирования отцовства в Норвегии и в России 2022–2024 / Н. И. Ярославцева // Гуманизация образования. — 2024. — № 1. — С. 4–12.

*Yaroslavtseva N. I.* Svrneniye muzhskogo emotsional'nogo opita v protsesse formirovaniya otsovstva v Norvegii i v Rossii 2022–2024 / N. I. Yaroslavtseva // Gumanizatsiya obrazovaniya. — 2024. — № 1. — S. 4–12.

24. *Ярославцева Н. И.* Эффективное проживание трудных чувств мужчиной-отцом как показатель формирования зрелой личности мужчины / Н. И. Ярославцева // Современные направления развития гуманитарных наук : сб. науч. ст. обучающихся / под общ. ред. И. Б. Сусловой. — Сочи — Москва : Междунар. инновационный ун-т, 2024. — С. 174–179.

*Yaroslavtseva N. I.* Effectivnoe perezhivaniye trudnih chuvstv muzhchinoi-otssom kak pokazatel' formirovaniya zreloy lichnosti muzhchini / N. I. Yaroslavtseva // Sovremenniyе napravleniya razvitiya gumanitarnih nauk : sb. nauch. st. obuchayush'ikhsya / pod obsh'. red. I. B. Suslovoi. — Sochi — Moskva : Mezhdunar. innovatsionnyi un-t, 2024. — S. 174–179.

25. *Braun V.* Thematic Analysis: A Practical Guide / V. Braun, V. Clarke. — New York : SAGE, 2021. — 376 p.

Для цитирования:

*Ярославцева Н. И.* Роль отцовства в психосоциальной эволюции мужской личности в контексте современной семьи / Н. И. Ярославцева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 299–323. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_299. — EDN: RZFZKT

Статья поступила в редакцию 05.12.2024.

Одобрена после рецензирования 19.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 05.12.2024.

Approved after reviewing 19.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

---

---

# ПАМЯТИ СОВЕТСКОГО и РОССИЙСКОГО УЧЕНОГО IN MEMORY OF THE SOVIET and RUSSIAN SCIENTIST

Персоналии / Personalities  
УДК 371;37.04;37.042.2;159.99;159.9.019  
DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_324  
EDN: WMIMVV

***И. Н. Семенов***

доктор психологических наук, профессор, профессор  
департамента психологии ГАОУ ВО «МГПУ». ORCID:  
0000-0001-6689-448X

## **Развитие когнитивно-деятельностного познания одаренности и системогенеза профессиональных способностей в российской психологии. Памяти Владимира Дмитриевича Шадрикова (18.11.1939–14.01.2025)**

***I. N. Semenov***

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department  
for Psychology of the MCU. ORCID: 0000-0001-6689-448X

## **The Development of Cognitive-activity Cognition of Giftedness and the Systemogenesis of Professional Abilities in Russian Psychology. In Memory of Vladimir Dmitrievich Shadrikov (18.11.1939–14.01.2025)**

В статье на фоне дифференциации основных трактовок деятельностного подхода к актуальному изучению в российской психологии проблематики способностей и одаренности анализируются фундаментально-прикладные достижения и оригинальный вклад в эту область человекознания системы концепций (системогенеза и профессионализма, мышления и понимания, рефлексии и духовности), разработанной В. Д. Шадриковым и эффективно реализованной в практику образования под его научным руководством созданной им научной школой, одной из крупнейших в общей и педагогической психологии. Новизна статьи определяется тем, что в ней ставится проблема науковедческого анализа роли институционального строительства человекознания в обеспечении психологического познания в связи с изучением жизнедея-

тельности В. Д. Шадрикова. Впервые выделяются ключевые прецеденты организации базовых институций как эпицентров психологического познания и ветвящихся школ российской психологии. На фоне предметно-персонологической характеристики этих эпицентров обобщено значение познавательно-исследовательских поисков академика РАО В. Д. Шадрикова как для развития отечественной психологии и педагогики, так и для его научно-управленческой деятельности в министерствах просвещения СССР и РФ для модернизации современного образования и управления в процессе реформирования российского общества на рубеже XX–XXI вв.

**Ключевые слова:** психология, педагогика, образование, управление, системогенез, деятельность, одаренность, способности, познание, мышление, понимание, рефлексия, профессионализм, научная школа, Шадриков В. Д.

## **1. Типология деятельностного подхода в отечественной психологии способностей и одаренности и актуальность их изучения В. Д. Шадриковым в контексте развития профессионализма**

В отечественном человекознании систематическое теоретико-экспериментальное изучение проблематики способностей и одаренности стало развиваться в начале 1940-х гг. в трудах Б. М. Теплова [18, с.79–92] и продолжилось после войны его научной школой (Н. С. Лейтес, Э. А. Голубева, Л. Б. Ермолаева-Томина, М. К. Кабардов и др.) во взаимодействии разрабатываемых им дифференциально-психологического и деятельностного подходов [2]. В этот же период С. Л. Рубинштейн обосновывает принцип единства сознания и деятельности в качестве предмета материалистической советской психологии, который после войны конкретизируется им применительно к анализу проблемы способностей и одаренности, реализуясь далее в конце XX в. к их изучению в созданной им научной школе [12] (Т. И. Артемьева, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин и др.). В развитие культурно-исторической традиции Л. С. Выготского — А. Р. Лурии, свою эволюционно-социогенетическую трактовку деятельностного подхода к психологии способностей разрабатывают в 1960–1970-е гг. А. Н. Леонтьев [18; 26] и участники его научного направления [25] (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, И. И. Ильясов, И. П. Калошина, Н. Н. Костюков, А. К. Маркова, Л. Ф. Обухова, Н. Н. Поддъяков, З. А. Решетова, В. В. Рубцов, И. И. Семенов, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.).

Далее на рубеже XX–XXI вв. в отечественном человекознании, философии и психологии предлагаются различные варианты деятельностного подхода как доминанты [26] рядом философов (К. А. Абульханова, Н. Г. Алексеев, Г. С. Батищев, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, В. А. Лекторский, В. М. Розин, В. С. Швырев, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин) и психологов (Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, В. В. Давыдов, А. В. Карпов,

Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, И. Н. Семенов, С. Д. Смирнов, В. Г. Суходольский, О. К. Тихомиров), в т. ч. при изучении способностей, творчества, одаренности (Т. И. Артемьева, Д. Б. Богоявленская, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. И. Ильясков, Н. В. Кузьмина, Л. И. Ларионова, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, А. И. Савенков, И. Н. Семенов, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков, М. Г. Ярошевский и др.).

Например, ранее на рубеже 1960–1970-х гг. под влиянием кибернетики и когнитивизма [18] в общей психологии изучение труда человека стало осуществляться средствами инженерной психологии и эргономики на материале автоматизированной деятельности оператора (Ю. М. Забродин, В. П. Зинченко, А. А. Крылов, Б. Ф. Ломов, В. М. Мунипов, Д. Н. Ошанин, В. Д. Шадриков и др.) и педагогики программированного обучения (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, Н. Ф. Талызина, В. Д. Шадриков). В этом социокультурном контексте стал формироваться когнитивно-деятельностный подход к теоретико-экспериментальному исследованию общих и профессиональных способностей. Этот подход в начале 1980-х гг. был оригинально обобщен В. Д. Шадриковым в концепции системогенеза [35] психических процессов и реализован в его научной школе психологической когнитологии [32], в т. ч. к изучению одаренности, рефлексивности и духовности личности [28; 29; 39; 40] как субъекта различных видов учебной и профессиональной деятельности в современных образовательных и социальных системах.

Результаты их теоретико-экспериментальных исследований В. Д. Шадриковым и созданной им в столичных (МПУ, НИУ ВШЭ) и ярославских (ЯГУ, ЯГПУ) вузах многопрофильной научной школой (в области общей, возрастной, педагогической, социальной, профессиональной, организационной психологии) конструктивно использовались в учебной, научной, производственной практике современного образования и управления.

Так, на рубеже XX–XXI вв. В. Д. Шадриков стоял у истоков научно-психологической организации инициативного движения учителей-новаторов и энтузиастов-психологов по психолого-педагогической разработке «Рабочей концепции одаренности» (1997–2003) и ее внедрения в образовательную практику. Присущее В. Д. Шадрикову органичное единство науки и практики выразилось как в массиве оригинальных фундаментально-прикладных исследований и разработок (по общей, инженерной, педагогической, организационной психологии и когнитологии), так и в его эффективной управленческой деятельности на ответственных постах заведующего научными лабораториями и учебными кафедрами, а также декана, проректора, ректора вузов, заместителя министра образо-

вания РФ (1992–2002) и исполняющего обязанности президента Академии педагогических наук СССР (1989–1990).

Обратимся к изучению ключевых вех жизнедеятельности В. Д. Шадрикова и ее основных научных, педагогических и организационных направлений.

## **2. Вехи становления В. Д. Шадрикова как психолога и педагога**

В ноябре 2024 г. научная общественность отмечала 85-летний юбилей нашего современника, одного из крупнейших — на рубеже XX–XXI вв. — российских психологов и организаторов системы государственного образования Владимира Дмитриевича Шадрикова (18.11.1939–14.01.2025). Он прошел большой и тернистый путь в педагогике (от простого учителя до заместителя министра образования страны) и в науке — от исследователя обучения операторов до академика и основателя ведущей в человекознании научной школы психологии системогенеза профессиональной деятельности, когнитивных способностей и одаренности. В системе современного высшего профессионального образования В. Д. Шадриков был создателем и научным руководителем факультета психологии (с 2014 г. — департамента психологии) и директором Института содержания образования в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». Рассмотрим кратко жизненный путь В. Д. Шадрикова и охарактеризуем его многообразную научную, педагогическую, организационную и государственную деятельность, конструктивно способствующую развитию современного образования в стране и прогрессу психолого-педагогической науки.

После окончания Ярославского педагогического института имени К. Д. Ушинского В. Д. Шадриков, несмотря на рекомендацию в аспирантуру, распределился на Крайний Север, где в Магаданской области самоотверженно работал учителем математики и физики в сельской школе. Ввиду своих организаторских способностей, он вскоре становится директором школы и инспектором районного отдела народного образования в трудных северных условиях. Рефлексия В. Д. Шадриковым накопленного педагогического опыта побуждает его обратиться к проблемам научного обеспечения развития образовательной практики, для изучения которых он поступает в 1965 г. в аспирантуру на кафедру психологии родного Ярославского педагогического института (ЯГПИ).

В то время демократизации общества в период идеологической «оттепели» рубежа 1950–1960-х гг. в нем остро ощущается потребность в изучении социальных процессов и в использовании современных научно-технических достижений для прогресса страны. В связи с этим



становятся востребованными конкретные социологические, социально-психологические исследования и инженерно-психологические разработки. Так, в то время в Ленинграде Б. Г. Ананьев создает Научно-исследовательский институт комплексных социальных исследований в целях комплексного изучения психического развития человека и Б. Ф. Ломов открывает инженерно-психологическую лабораторию, а в Москве В. П. Зинченко организует в системе оборонной промышленности аналогичную лабораторию и на психологическом отделении МГУ кафедру инженерной психологии.

В этом социокультурном контексте В. Д. Шадриков изучает в лаборатории ЯГПИ актуальные инженерно-психологические проблемы и разрабатывает психолого-педагогические основы обучения операторов работе с информационными моделями. Для этого он предлагает оригинальную методику и строит специальный тренажер, на котором вместе со своими студентами проводит оригинальные исследования, обобщение результатов которых досрочно в 1968 г. защищает в качестве кандидатской диссертации «Сигнальное программирование и оптимизация подачи информации оператору». Примечательный в историко-научном отношении факт — оппонентами молодого аспиранта были признанные лидеры инженерной психологии Б. Ф. Ломов и В. Ф. Рубахин, а автором отзыва ведущей организации Д. А. Ошанин, которые способствовали дальнейшему профессиональному росту начинающего талантливому ученого.

В конце 1960-х гг. В. Д. Шадриков возглавляет Ярославскую научно-исследовательскую группу психологов труда, которая разрабатывает инженерно-психологическое обеспечение развития регионального нефтехимического комплекса, включающего ряд мощных заводов. Для научно обоснованного повышения производительности труда на промышленном производстве В. Д. Шадриков не только теоретически проводит инженерно-психологический анализ трудовых действий, но и практически как субъект реального производства осваивает несколько рабочих специальностей в целях оптимизации профессиональной деятельности на основе разработанных им психотехнологических рекомендаций. Эти практико-ориентированные исследования В. Д. Шадрикова выкристаллизовались позднее в фундаментальную концепцию системогенеза профессиональной деятельности. Теоретико-методологические основы этой общепсихологической концепции и инновационные психотехнологии ее инженерно-психологической и психолого-педагогической реализации были успешно защищены В. Д. Шадриковым (1976) в качестве докторской диссертации «Системный подход в психологии производственного обучения». В дальнейшем она послужила концептуальной основой для

создания им и развития его научной школой целого исследовательского направления — психологического изучения проблем системогенеза профессиональной деятельности. С учетом этого подхода В. Д. Шадриков на рубеже 1970–1980-х гг. преподает в вузах Ярославля психологические дисциплины, руководит дипломниками и аспирантами, организует ряд научно-практических конференций, избирается членом Президиума и вице-президентом Общества психологов СССР.

В это время в Ярославле открывается государственный университет, где В. Д. Шадриков создает кафедру психологии труда и вскоре назначается деканом факультета психологии. Факультет психологии ЯрГУ под его научным руководством быстро становится одним из трех (наряду с МГУ и ЛГУ) крупнейших исследовательских и образовательных центров психологической науки в стране, специализирующимся на теоретическом и прикладном изучении практического мышления, системогенеза и оптимизации профессиональной и учебной деятельности во взаимодействии со столичными учеными. Так, например, в 1982 г. после системно-методологической дискуссии на инженерно-психологической конференции в Пущинском академгородке, где я выступал [20] как заведующий группой методологии эргономики ВНИИ технической эстетики АН СССР, В. Д. Шадриков доброжелательно пригласил меня активнее участвовать в организуемых им ярославских научно-практических конференциях. После одной из них я прочел в ЯрГУ цикл докладов [8] по проблемам изучения рефлексии в нашей научной школе [3; 7; 13; 16; 20; 22], которые вызвали определенный интерес у психологов (А. В. Карпов, Ю. К. Корнилов, В. А. Мазилев, В. К. Солондаев, Л. П. Урванцев и др.), в т. ч. обратившихся позднее к ее теоретико-экспериментальному исследованию когнитивно-рефлексивных процессов. Ныне в ЯрГУ [42] и НИУ ВШЭ [10; 23] интенсивно изучаются рефлексивные процессы в научной школе когнитивной психологии сознания, руководимой А. В. Карповым, с которым мы сотрудничали по ряду вопросов, в т. ч. по исследованию проблем рефлексивно-психологического обеспечения профессиональной деятельности и развития образования [14].

Вокруг В. Д. Шадрикова в Ярославле в 1980-е гг. группируется целая плеяда талантливых ученых и преподавателей, которая образует под его руководством Ярославскую научную школу общей, педагогической, инженерной, организационной и психологии труда. Важно отметить, что исследования участников этой школы стали носить по инициативе В. Д. Шадрикова (с его физико-математическим образованием и социально-педагогическим опытом) системно-междисциплинарный характер.

### **3. Научно-организаторская и государственная деятельность В. Д. Шадрикова**

Высокие профессиональные качества и обширные научные контакты В. Д. Шадрикова с учеными различных специальностей и с преподавателями разных дисциплин способствовали его назначению на должность проректора по научной работе быстро развивающегося ЯрГУ. По инициативе В. Д. Шадрикова и при его учебно-организаторской деятельности этот региональный университет становится своеобразной лабораторией апробирования новых методов оптимизации психолого-педагогических исследований и инновационного преподавания в высшей школе.

Ярко проявившиеся на этом поприще научно-организаторские способности В. Д. Шадрикова были замечены в Министерстве высшего и профессионального образования СССР, и он назначается ректором вскормившего его одного из старейших педвузов страны с богатыми традициями — ЯГПИ (ныне ЯГПУ) им. К. Д. Ушинского. Благодаря кипучей социально-управленческой и психолого-педагогической деятельности В. Д. Шадрикова этот рядовой провинциальный институт буквально преобразился и стал образцовым вузом страны: с новыми учебными корпусами, кафедрами и лабораториями, где стали применяться современные образовательные технологии высшего профессионального обучения. При этом под научным руководством В. Д. Шадрикова в ЯГПИ стали разрабатываться инновационные теоретические подходы и психолого-педагогические методы, которые экспериментально апробировались в реальном преподавании и эффективно внедрялись в образовательный процесс конкретного педагогического вуза.

Параллельно этому В. Д. Шадриков продолжал вести теоретико-экспериментальные исследования, руководил аспирантами и поддерживал начинания молодых ученых. Так, например, он обратился в Институт психологии АН СССР к руководителю Всесоюзной секции «Психология творчества» Общества психологов Я. А. Пономареву [19] с просьбой заслушать и обсудить на ее заседании доклад его ученицы Е. Б. Старовойтенко [1] по культур-психологии творчества, который вызвал интерес и дискуссию среди участников секции. Необходимо отметить, что ныне под ее руководством развивается целое направление культур-психологии и персонологии творчества личности, становление которого осуществлялось при научно-организационной поддержке В. Д. Шадрикова. Аналогичную поддержку в научном и профессиональном росте В. Д. Шадриков оказывал и остальным своим ученикам, например В. Н. Дружинину [5; 11], А. В. Карпову [42], Н. М. Лебедевой, Н. Л. Ивановой, В. А. Мазилу [30], Е. Б. Старовойтенко [1], С. С. Кургиняну [29] и многим другим психологам, когнитологам, акмеологам, персонологам, методологам,

эргономистам, экономистам, педагогам и организаторам образования по обеспечению обучения и воспитания в современных условиях [1–4; 6; 9; 10; 15; 17; 23–25; 27; 38; 41; 43; 44; 45].

Научные достижения и успехи в организации В. Д. Шадриковым в тот период в ЯГПИ указанной экспериментальной площадки инновационного вузовского обучения послужили предпосылками для назначения его в 1985 г. заместителем министра образования СССР. В то стремительное время социально-политических перемен в стране началась идеологическая «перестройка» общественной жизни, что потребовало новых подходов и реформ системы образования. В связи с этим новому, молодому замминистра было поручено разработать в Государственном комитете высшего и профессионального образования СССР стратегию реформирования в стране средней и высшей школы. Организованный для этой цели В. Д. Шадриковым временный научный коллектив ученых-обществоведов, психологов и педагогов-практиков разработал под его руководством первую в стране государственную концепцию развития системы непрерывного профессионального образования. Он приложил много усилий для воплощения этой концепции в жизнь, но нараставшие в стране социально-политические противоречия и кризисные явления в экономике послужили объективным непреодолимым барьером для реализации в образовательной практике хотя бы основных компонентов этой целостной концепции.

В этих непростых социоэкономических условиях В. Д. Шадриков стал организовывать разработку более частных подходов и концепций реформирования системы образования. Так, в этом социокультурном контексте он разрабатывает в конце 1990-х гг. оргпроект «Рабочей концепции одаренности», реализуемый под его руководством совместно с Д. Б. Богоявленской и В. И. Пановым при участии ряда ученых (Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, И. И. Ильясков, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, А. И. Савенков, Д. В. Ушаков, В. С. Юркевич и мн. др.) в целях психолого-педагогического развития одаренных детей, формирования их учебных способностей в процессе образования с привлечением энтузиастов педагогов-новаторов. Это возникшее на рубеже XX–XXI вв. в стране широкое научно-общественное движение стало социально значимым прецедентом продуктивного внедрения достижений психологической науки в практику.

Продолжая эффективно работать в бурные и трудные 1990-е гг. на ответственном посту замминистра при сменявших друг друга советских и российских министрах образования, В. Д. Шадриков обеспечивал — по признанию бывшего министра А. В. Филиппова — «относительно нормальное функционирование российской школы». Важно подчеркнуть,

что, несмотря на ответственную и трудоемкую работу в системе государственного управления, В. Д. Шадриков и на посту замминистра продолжал вести разнообразные научные исследования и методы в области психологии и педагогики способностей, а также разрабатывал теоретико-методологические проблемы психологической науки и монографически — актуальные принципы образовательной политики, поддерживая анализ вопросов философии образования [24] с учетом передового зарубежного опыта его гуманизации [3].

Постоянные научные и педагогические контакты с психологами и преподавателями различного профиля позволили В. Д. Шадрикову в начале 2000-х гг. привлечь высокопрофессиональные кадры профессоров (К. А. Абульханова, А. К. Болотова, А. Н. Гусев, Н. Л. Иванова, Н. М. Лебедева, О. Н. Молчанова, А. Б. Орлов, Л. А. Петровская, В. А. Петровский, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, С. Ю. Степанов) для работы на организованном им факультете психологии в системе инновационного для нашей страны университета «Высшая школа экономики» (ВШЭ). На этом факультете В. Д. Шадриков также осуществляет обширную педагогическую деятельность: руководит работами студентов и аспирантов, читает лекции в качестве профессора кафедры общей и экспериментальной психологии. Позднее, в середине 2000-х гг., согласно постановлению Правительства РФ ВШЭ приобретает высокий статус автономного Национального исследовательского университета (НИУ ВШЭ). В связи с этим научно-исследовательская работа становится существенным и органичным компонентом профессиональной деятельности преподавателей факультета психологии. Выдвинутая В. Д. Шадриковым исследовательская стратегия — на общепсихологическое изучение проблем индивидуальности [10] — реализуется сотрудниками факультета в ряде циклов теоретико-экспериментальных изысканий и практико-прикладных разработок, в т. ч. осуществляемых при поддержке Научного фонда НИУ ВШЭ [27] и грантов других фондов [24]. Параллельно изучению психологии индивидуальности В. Д. Шадриков поддерживал развитие ряда инновационных направлений на факультете: бизнес-психологии (Н. Л. Иванова, А. Б. Купрейченко, В. А. Штроо), кросс-культурной психологии (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко), нейронауки (В. А. Ключарев), персонологии (В. А. Петровский, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко), компликологии (А. Н. Поддяков), рефлексивной психологии (И. Н. Семенов, С. С. Кургинян) и других.

Рассмотрим — в контексте основной для научных интересов В. Д. Шадрикова проблематики деятельности, одарённости и профессиональных способностей — его исследовательские труды, например, по та-

кой инновационной (и близкой нам по специализации [17; 18; 20; 22; 25]) области человекознания, как психология рефлексии, интенсивно изучаемой в современной науке (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, Г. И. Давыдова, В. К. Зарецкий, А. В. Карпов, В. Е. Лепский, Я. А. Пономарев, В. И. Слободчиков, С. Ю. Степанов, Г. П. Щедровицкий и др.), в т. ч. в НИУ ВШЭ (В. П. Зинченко, С. С. Кургинян, В. А. Петровский, А. Н. Поддяков, А. В. Россохин, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадриков).

#### **4. Изучение В. Д. Шадриковым рефлексии как аспекта ментального развития человека и формирования его профессиональных способностей**

Становление научного подхода к изучению одарённости и способностей восходит к классическим трудам психологов рубежа XIX–XX вв. (Гальтон, Бине, Штерн, Клапаред и др.). Этот общепсихологический подход был реализован в XX в. в ряде конкретных исследований природы, структур, генеза способностей и их активного психолого-педагогического формирования (Спирмен, Кеттелл, Теплов, Пономарев, Крутецкий, Лейтес и др.). В начале XXI в. одной из наиболее конструктивных концепций является психология способностей (общих, учебных, профессиональных, рефлексивных, духовных), разработанная и верифицированная В. Д. Шадриковым. Она включает его фундаментальные труды как по философскому системогенезу эволюции человечности, мысли, совести [36; 43; 45], общепсихологической теории системогенеза профессиональной деятельности [35; 37; 42], мира внутренней жизни и понимания [31; 33; 34], ментального — в т. ч. рефлексивного — развития человека и его способностей [39; 40], так и по прикладным аспектам их диагностики [4; 9; 30] и использования у учащихся и профессионалов в контексте современного когнитивизма, неокогнитологии, философии образования и образовательной политики [32; 44].

Систематизируя сущностные качества, характеризующие нормального человека, В. Д. Шадриков выделял среди них «способности, включая рефлексию» [40, с. 157]. Анализ фундаментальной проблемы онтологической сущности субъектности человека приводит автора к положению, что она характеризуется определенным симптомокомплексом. «В него входят: мотивы, внутренняя свобода, способности субъекта (интеллект), рефлексия, невнушаемость, аргументированная убежденность в правильности своей позиции, «эффективность которых определяется способностями человека, его интеллектом, процессами рефлексии (саморефлексии) и внутреннего самоконтроля... важными качествами субъектности является неподверженность внушению, осознание аргументированности своей позиции, внутренняя свобода» [40, с. 160–161].

Интегрируя философские трактовки рефлексии (Локк, Лейбниц, Юнг), В. Д. Шадриков обращался также к идеям русского религиозного философа-психолога середины XX в. Н. А. Зубровского, считавшего, что: «Одаренная способностью наблюдать и познавать предметы внешние, вещественные, душа наша может обращать взор свой и на самую себя и замечать явления, в ней происходящие. Сия способность души есть чувство внутреннее, названное так по той причине, что оно для наблюдения явлений не имеет нужды в чувственных органах, необходимых для чувства внешнего» (из книги А. Шевцова «Забывшие русские психологи XIX века. М.: Роща, 2018 г.). Согласно В. Д. Шадрикову, еще Н. А. Зубовский описывал рефлексии как способности, приобретающие материал для познания, обозначаемые как «качество внутреннего». Отсюда, подчеркивал В. Д. Шадриков, рефлексия занимает свое место в мире внутренней жизни человека и «характеризуется теми же способностями, что и способности познания объективного мира, но они приобретают специфические черты, определяемые предметом познания, то есть субъектом самопознания. Рефлексивность будет выступать как качество личности, характеризующее направленность познания на себя» [40, с. 165–166].

С этих методологических позиций В. Д. Шадриков в контексте проблемы ментального развития [39] человека специально анализировал роль рефлексии в процессе мышления при решении проблем. Ибо благодаря рефлексии осознаются ошибки и в мыслительную деятельность вносятся коррективы, с учетом которых и решается в конце концов конкретная задача: «мышление включает в себя осознание мыслительного процесса в операциях выбора интеллектуальных операций, соотносенных с условием задачи, а также с операциями проверки и контроля. Иными словами, мыслительный процесс включает в себя рефлексии самого себя» [39, 2007, с. 216].

Поскольку осознание субъектом процесса мышления вплетено в мыслительный процесс разрешения задачи, то «осознание, рефлексии нельзя вырвать из сложноструктурированного процесса мышления. Мышление не осмысливает само себя (это не мышление о мышлении), оно выступает как мыслительная функция мыслящего субъекта, разрешающего значимую для него задачу (проблему). Субъект, организуя свою мыслительную деятельность, осознает (рефлектирует) ход решения задачи, руководствуясь представлением о результате. Но так как задача разрешается мышлением (процессом мышления), то он осознает ход мысли, связанной с решением задачи. Организации хода своих мыслей и контролю за ними в соответствии с условиями задачи можно научиться. Это прекрасно иллюстрируют занятия математикой — этому учат на уроках математики. Но если этому учат, то результат научения —



это не способности, а знания, умения и навыки. Обобщенное умение отслеживать свои действия (умственные и практические) и анализировать их правильность переходит в качество личности» [39, с. 217–218].

Это онтологическое положение позволяет автору провести принципиальное различие рефлексии и рефлексивности с учетом их изучения А. В. Карповым, исходившим из наших первоначальных исследований [22]. Поскольку В. Д. Шадриковым констатировалось, что «нельзя рефлексию вырвать из целостного мыслительного процесса, то теперь можно утверждать, что может существовать такое качество личности (благоприобретенное), как рефлексивность. Рефлексивность как свойство личности будет способствовать успешному выполнению любой деятельности, направляя мыслительный процесс, организуя и управляя им... В этом овладении (управлении) способностями будет проявляться рефлексивность личности» [39, с. 218]. Тем самым теоретически обосновывается важная «гипотеза о том, что рефлексивность как качество личности участвует во всех интеллектуальных операциях и ее значение определяется спецификой решаемых задач и возможностями субъекта деятельности. Рефлексивность в большей мере будет проявляться там, где субъект будет встречаться с трудностями» [39, с. 219–220].

Помимо общепсихологической проблематики ментального развития человека, важно подчеркнуть, что рефлексия анализируется В. Д. Шадриковым в его концепции профессиональных способностей, которые «могут рассматриваться на уровне отдельных психических функций, а также на уровне отдельных компонентов психологической системы деятельности: целеполагания, программирования, рефлексии, принятия решений» [40, с. 299]. Исходя из того, что личность через рефлексивность управляет не только решением мыслительной задачи, но и течением своих мыслей, автор обосновывает принципиальное положение о том, что «существуют способности личности, которые, в частности, проявляются в рефлексивности интеллектуальных систем. Как и способность познавать других, так и способность познавать самого себя являются способностями личности. Говоря о профессиональных способностях, мы должны учитывать рефлексиию как способность, проявляющуюся в профессиональной деятельности. Рефлексия есть способность сознавать, способность узнавать, познавать себя, отражать самого себя в психических проявлениях. Рефлексия осуществляется теми же психическими процессами, что и познание внешнего мира, но обращены эти процессы на самого себя» [40, с. 170].

Поскольку, чтобы познать себя, субъект должен обратиться к анализу результата своей деятельности и поведения, то по их успехам он может судить о способностях и личностных качествах. Отсюда В. Д. Шадрико-

вым выделялись [40, с. 172] два момента в акте рефлексии субъекта: 1) целенаправленное включение себя в деятельность и 2) анализ результатов с позиции их обусловленности своими сущностными качествами. Причем первый момент предполагает: а) мотивацию познания себя; б) знание о сущностных качествах, социально значимых или значимых для деятельности; в) знание о видах жизнедеятельностных актов, в которых могут проявляться познаваемые сущностные качества самого себя. Тем самым детерминантой самопознания является мотивация самопознания.

В итоге В. Д. Шадриков пришел к принципиальному выводу: «Проведенный анализ показывает необходимость различать рефлекссию как процесс познания себя и рефлексивность как качество личности. Рефлексия и рефлексивность не являются идентичными понятиями. Рефлексивность — качество личности, определяющее рефлекссию как процесс. При этом в рефлексии следует выделять рефлекссию личностную (направлена на познание себя в своих сущностных качествах как субъекта социального поведения) и деятельностьную (направлена на отражение своей психической деятельности, реализующей цели предметно-практической и теоретической деятельности). Несомненно, что эти две формы взаимосвязаны в реальной жизнедеятельности человека... В совокупности с субъектностью, субъективностью и индивидуальностью эти категории позволяют осмыслить важнейшие детерминанты трудового поведения, его направленность и эффективность» [40, с. 172–173].

Однако помимо этого прагматического вектора дальнейшего изучения рефлексии В. Д. Шадриков формулирует фундаментальную стратегию ее исследования в контексте проблемы ментального развития человека и формирования духовных способностей. Путь их развития «заключается в создании (проектировании) ситуаций, в которых поступки человека будут вызывать в нем положительные эмоциональные переживания, сопровождаться нравственной рефлексией и положительной оценкой окружающих, в первую очередь референтными для данного человека. Важно формирование определенных мировоззренческих позиций и установок личности» [39, с. 221]. С этих позиций педагогическое мастерство достигается, когда «конкретные способности педагога переплавляются в способности ученика, насыщаются чувствами, учитель видит мир глазами и чувствами ученика. Сверяя свои душевные способности с душевными способностями ученика, учитель привносит в педагогический процесс свою духовность, а его душевные способности приобретают характер духовных» [39, с. 223].

С учетом этого В. Д. Шадриков разработал психолого-педагогическую модель и дидактическую технологию проведения урока, где инкорпорирована рефлексия. Еще на этапе объяснения учитель побуждает

учеников к рефлексии, констатируя разную степень усвоения учебного материала, показывая какие в нем интеллектуальные операции реально представлены и акцентируя на них внимание. Ибо «ведущими условиями успешной учебной деятельности являются осознанность и произвольность, а главная задача заключается в формировании саморефлексии своих (умственных) действий» [39, с. 149]. Необходимо также «подводить учащихся к самостоятельной постановке учебных целей и осознанности всей учебной деятельности (развивать качества рефлексивности), обеспечить понимание задачи, результата и способа деятельности, уметь анализировать неправильные ответы» [40, с. 192], а также «обеспечить рефлексия учеником нравственной стороны поведения» [40, с. 218].

Включая рефлексия в этический контекст морально-нравственной проблематики, он обосновывает гипотезу, что «совесть — развивающееся качество личности. В основе этого лежит взаимодействие трех факторов: морали, рефлексии (рефлексивности) и потребностей, включенных в поведение и определяющих его. Потребности выступают в качестве внутренних детерминант поведения, мораль — внешней детерминанты, а рефлексия обеспечивает соотнесение внутренней и внешней детерминации. В этом соотнесении формируются нравственные формы поведения. Закрепляясь, эти нравственные формы поведения определяют формирование совести как качества личности... отражение, осознание, саморефлексия своего поведения в пространстве добра и зла является главным механизмом формирования совести» [40, с. 249].

Таким образом, от рационалистической трактовки рефлексии через личностное понимание рефлексивности общепсихологическая концепция В. Д. Шадрикова развивалась в направлении изучения этического контекста рефлексивной проблематики с учетом ее морально-нравственных и религиозно-духовных аспектов, во многом определяющих развитие индивидуальности человека в пространстве культуры, учет которых необходим в образовании.

Осуществляемая В. Д. Шадриковым и его научной школой стратегия на изучение мира внутренней жизни человека [31] реализуется посредством теоретической разработки и экспериментально-прикладной реализации ряда концепций: интеллекта и ментального развития человека [39], общих и профессиональных способностей [40], души и индивидуальности [10, 2009]. Согласно этой интегральной концепции психологии индивидуальности [10, 2009, с. 85–97], «индивидуальность определяется внутренним миром, или субстанцией, сущностью, душой человека, и выступает проявлением его души» [10, 2009, с. 97], а «внутренний мир — саморазвивающийся, ведущий диалог с самим собой. Наиболее емко и адекватно внутренний мир отражается в понятии “душа” человека» [10,

2009, с. 96]. Такой подход органично согласуется с логикой развития фундаментальной проблематики души и индивидуальности в мировой философии и психологии [16].

Однако новый теоретический поворот при этом состоит в трактовке В. Д. Шадриковым субстанционального единства души: «внутренний мир человека — это живой мир, потребностно-эмоционально-информационное единство, представляющее внутренний мир, — живая субстанция... эта субстанция и есть душа человека, которая живет в единстве с телом и относительно независима от внешнего мира... душа живет и может сама себя рефлексировать, может в каждый момент времени проживать всю жизнь или отдельные события» [10, 2009, с. 89].

Из этого концептуального принципа и его реализации на основе системной методологии находит свое объяснение В. Д. Шадриковым продуктивность деятельности индивидуальности человека, ибо «в процессе самоорганизации у системы внутреннего мира остается много состояний “выбора”, которые и проявляются в новациях и творчестве» [10, с. 94]. Рефлексивность индивидуального творчества наиболее ярко выявляется при психолого-персонологическом изучении культурных достижений личности человека, которые исследуются ученицей В. Д. Шадрикова — профессором НИУ ВШЭ Е. Б. Старовойтенко, а также рядом персонологов (В. А. Петровским, И. Н. Семеновым и др. [10]).

##### **5. Научно-организационная деятельность В. Д. Шадрикова в интерьере эпицентров институционального строительства российской психологии и педагогики**

Для оценки разноплановой и масштабной научно-социальной деятельности В. Д. Шадрикова недостаточно традиционного предметно-гносеологического анализа его вклада в психологическое познание, что ныне справедливо доминирует в истории психологии. С целью целостного охвата разнообразной масштабной деятельности В. Д. Шадрикова необходим рефлексивный выход за пределы этой традиции в историко-наукovedческий анализ средствами развиваемого нами институционально-персонологического [17] подхода к жизнедеятельности выдающихся ученых. Этот инновационный подход реализован в цикле наших статей к изучению житнетворчества основателей крупных научных школ человекознания: философов (Г. Г. Шпет, С. Л. Рубинштейн), психологов (А. Н. Леонтьев, Я. А. Пономарев), психофизиологов (Н. Я. Пэрна, Б. М. Теплов), акмеологов (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина), историков человекознания (А. Н. Ждан, М. Г. Ярошевский), педагогов (К. Н. Вентцель, М. М. Рубинштейн и др.). Однако обобщение жизнедеятельности В. Д. Шадрикова с необходимостью требует обращения к анализу более

масштабной, чем научная школа, характеристики его вклада в развитие человекознания в виде его организационно-управленческой деятельности по институциональному строительству отечественной психологии и педагогики.

За полтора столетия существования российской психологии, начиная от исследовательской деятельности психофизиолога И. М. Сеченова и обобщений педагогической психологии К. Д. Ушинского, наша наука в своем институционально-персоналогическом развитии обязана прежде всего предметно-организационному строительству основателей пяти эпицентров развития разветвленных научно-психологических школ (В. М. Бехтереву [16], Г. И. Челпанову [19], С. Л. Рубинштейну [12], А. В. Петровскому [21], В. Д. Шадрикову [45]) и энтузиастов-организаторов их разветвления в научные школы и вузы (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалева, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, А. Л. Журавлев, Ю. П. Зинченко, А. В. Карпов, Е. А. Климов, А. А. Крылов, Н. В. Кузьмина, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин, В. С. Мерлин, В. Н. Мясищев, В. В. Рубцов, А. А. Смирнов, Д. В. Ушаков, Д. И. Фельдштейн и др.).

При науковедческом анализе их жизнедеятельности [21; 25] мы опираемся не только на дискуссии в историографии российской психологии (А. Н. Ждан, Н. А. Логинова, А. В. Петровский, А. А. Смирнов, М. Г. Ярошевский и др.), но также на личный опыт нашего профессионального развития почти во всех этих эпицентрах: учебы и работы (в МГУ у П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, О. К. Тихомирова, Н. Ф. Талызиной, М. Г. Ярошевского), деятельности (в НИИОПП / ПИ РАО у А. М. Матюшкина), преподавания (в РАГС у А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой и в НИУ ВШЭ у В. Д. Шадрикова, К. А. Абульхановой) и сотрудничества (в МПГИ с А. В. Петровским, ИП АН / ИП РАН с К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинским, Я. А. Пономаревым, ЯГУ с А. В. Карповым, Ю. К. Корниловым и др.).

Старейший из этих эпицентров восходит к Казанско-Петербургской школе психоневрологии и рефлексологии, созданной на рубеже XIX–XX вв. В. М. Бехтеревым в виде ряда экспериментальных лабораторий, учебных кафедр и исследовательских институтов. В этом эпицентре становления научно-психологических школ далее в XX–XXI вв. многопланово развиваются традиции комплексного экспериментального исследования психических процессов (под руководством Б. Г. Ананьева, В. М. Мясищева, А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова, А. А. Крылова, Н. П. Бехтеревой, Л. М. Веккера, Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, В. М. Аллахвердова и др.), в т. ч. в Институте комплексных социальных исследований (В. Е. Семенов), на факультете психологии ЛГУ (А. А. Крылов), в Институте образования взрослых (Ю. Н. Кулюткин) АПН СССР, ЛГПИ

им. А. И. Герцена (С. Л. Рубинштейн), Санкт-Петербургской академии акмеологических наук (президент Н. В. Кузьмина). История этого предметно-институционального направления специально изучается и характеризуется в трудах Н. А. Логиновой, Н. В. Кузьминой, А. А. Бодалева, Е. В. Семенова и других ученых.

В начале XX в. переехавший из Киевского университета философ-психолог, энтузиаст эмпирической психологии Г. И. Челпанов создает Московскую школу в основанном им при МГУ в 1912–1914 гг. учебно-исследовательском Институте экспериментальной психологии (ИЭП, ныне ПИ РАО). Заложенную им традицию экспериментатики развивали в середине XX в. основатели собственных научных школ его ученики (П. П. Блонский, Г. Г. Шпет, А. Р. Лурия, Б. М. Теплов, С. В. Кравков, В. А. Артемов, Н. Ф. Добрынин, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов, П. А. Шеварев) и далее на рубеже XX–XXI вв. их последователи (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, П. М. Якобсон, В. Д. Небылицын, Я. А. Пономарев, Н. С. Лейтес, В. А. Крутецкий, Э. А. Голубева, И. В. Равич-Щербо, О. А. Конопкин, А. К. Маркова, И. В. Дубровина, М. К. Кабардов, В. И. Панов и др.). Конструктивную роль в сохранении Института во время войны сыграл его директор в 1942–1945 гг. С. Л. Рубинштейн, а после войны — в развитии его научных школ директора: А. А. Смирнов (1945–1973), В. В. Давыдов (1973–1983 и 1990–1991), А. М. Матюшкин (1983–1990), В. В. Рубцов (1992–2016). В начале XXI в. эти традиции развиваются в основном в таких институтах, как МГППУ, ПИ РАО (ныне Междисциплинарный исследовательский центр во главе с Ю. П. Зинченко) и основанный в 1966 г. А. Н. Леонтьевым факультет психологии МГУ. Этим новым эпицентром руководят его деканы: А. Н. Леонтьев (1966–1979), А. А. Бодалев (1979–1986), Е. А. Климов (1987–2001), А. И. Донцов (2002–2007), Ю. П. Зинченко (2008 — доныне). Историю развития этого эпицентра и его московских научных школ изучают: А. Н. Ждан, В. В. Рубцов, Т. Д. Марцинковская, И. В. Равич-Щербо, И. Н. Семенов, О. В. Серова, Е. Е. Соколова, В. В. Умрихин, М. Г. Ярошевский и другие историки психологии.

В середине XX в. институциональное строительство человекознания осуществлялось также в Москве переехавшим из Ленинграда философом-психологом С. Л. Рубинштейном, который в 1942–1945 гг. был директором ИЭП. На этой базе с привлечением его профессоров он создал кафедру психологии МГУ, руководимую им в 1942–1949 гг. Одновременно С. Л. Рубинштейн — в качестве заместителя (1945–1948) директора Института философии АН СССР — открыл сектор философских проблем психологии (возглавляемый им в 1945–1949 и в 1956–1960 гг.), в составе которого С. В. Кравков возглавил (1945–1951)



лабораторию экспериментальной психофизиологии. В этом секторе с С. Л. Рубинштейном сотрудничали ряд известных ученых (Б. Г. Ананьев, Н. Н. Ладыгина-Котс, А. Г. Коом, Е. В. Шорохова) и его непосредственных учеников (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, Е. А. Будилова, Н. С. Мансуров, А. М. Матюшкин, Е. Н. Соколов, М. Г. Ярошевский), а также последователей в ИЭП и МГУ (Д. Б. Богоявленская, Ф. Т. Михайлов, В. Н. Пушкин, Ф. А. Сохин, И. С. Якиманская и др.).

С созданием Б. Ф. Ломовым в 1972 г. Института психологии АН СССР по его приглашению перешли туда сотрудники сектора во главе с Е. В. Шороховой. Они на рубеже XX–XXI вв. под руководством ее и Л. И. Анцыферовой, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой развивают традиции субъектно-деятельностного подхода С. Л. Рубинштейна во взаимодействии с его современными последователями (М. И. Воловикова, Д. Н. Завалишина, В. В. Знаков, И. Н. Семенов, Е. А. Сергиенко, А. Н. Славская и др.). История этой школы С. Л. Рубинштейна и развития ее традиций в психологии XXI в. изучается его непосредственными учениками, а также философами (А. С. Арсеньев, Г. С. Батищев, В. Н. Белов, В. А. Лекторский) и современными учеными с позиций различных направлений человекознания (С. С. Богданчиков, М. И. Воловикова, А. В. Карпов, В. А. Мазиллов, М. Д. Няголова, И. Н. Семенов, А. Н. Славская, Е. Е. Соколова, М. А. Степанова и др.).

Руководимый в 1972–1989 гг. Б. Ф. Ломовым ИП АН был создан с привлечением в его состав лабораторий: из ИФ АН Е. В. Шороховой, из ИЭП В. Д. Небылицына, из МГУ О. К. Тихомирова, из МПГУ В. Д. Шадрикова и ряда военных организаций. Этот новый эпицентр развития на рубеже XX–XXI вв. российских научных школ возглавляют его директора: А. В. Брушлинский (1989–2002), А. Л. Журавлев (2002–2017), Д. В. Ушаков (2017 — доньне). Эволюция ИП РАН изучается лабораторией истории психологии под руководством А. Л. Журавлева и сотрудничающими с ней учеными (С. С. Богданчиков, А. Н. Ждан, В. А. Мазиллов, Т. Д. Марцинковская, И. Н. Семенов [2; 12] и др.).

Другим академическим эпицентром развития психологической науки стала предметно-организационная деятельность А. В. Петровского [21] и его социально-педагогической школы развития личности в групповых взаимоотношениях. Она стала создаваться в последней трети XX в. сначала в 1970–1972 гг. на возглавляемой им кафедре психологии МГПИ им. В. И. Ленина. Далее школа А. В. Петровского организовалась в созданной им лаборатории психологии личности в Научно-исследовательском институте общей и педагогической психологии (НИИОПП) АПН СССР. Потом в развитие этой школы подключился его близкий коллега,



руководивший сектором социальной психологии научного творчества в Институте истории естествознания и техники (ИИЕиТ) АН СССР, М. Г. Ярошевский, который участвовал в написании учебников и словарей по психологии под редакцией А. В. Петровского. Этот опыт обобщения человекознания использовался ими в сотворческом построении основ теоретической психологии (см.: [18; 25]) как инновационной области человекознания. При этом М. Г. Ярошевский развивал социально-групповую психологию научных коллективов в ИИЕиТ АН СССР с помощью науковедческой модификации методов, разработанных в школе А. В. Петровского. По поручению Правительства РФ А. В. Петровский организовал в 1991 г. проект и процедуры реформирования АПН СССР в РАО РФ. После этого он стал первым президентом РАО в 1992–1997 гг., а в 1997–1999 гг. академиком-секретарем отделения психологии и возрастной физиологии РАО. При этом он в 1991–2006 гг. продолжал курировать исследования лаборатории психологии личности и далее группы истории психологии в ПИ РАО, руководя проектом создания энциклопедического словаря «Психологический лексикон». В статьях его шести томов в 2005–2007 гг. издано составителем Л. А. Карпенко (при участии М. Г. Ярошевского и В. А. Петровского) фундаментальное обобщение истории и современной психологии под общей редакцией А. В. Петровского, академика РАО, профессора-консультанта Университета РАО, который был им открыт в 1995 г.

В это же время середины 1990-х гг. наряду с этим методическим обеспечением (путем издания учебных пособий, словарей, хрестоматий и научно-популярных книг под его редакцией) педагогической практики преподавания в высшей школе психологии, президент РАО А. В. Петровский и вице-президент РАО В. В. Давыдов решением Президиума РАО поручают члену-корреспонденту РАО Н. Г. Алексееву создать при нем Научный совет по философии образования, возродив фундаментальные исследования по разработке методологии и теории психолого-педагогического обеспечения модернизации системы образования в стране. В работе совета во главе с его председателем Н. Г. Алексеевым (при помощи его заместителей академиков АПСН психолога И. Н. Семенова и педагога Я. С. Турбовского) приняли участие ряд ведущих российских философов, психологов, педагогов и организаторов отечественного образования.

В этот период 1980–1990-х гг. одним из руководителей советской системы образования состоял заместитель министра образования СССР академик АПН СССР В. Д. Шадриков. Этот государственный муж был также создателем Ярославско-Московской научной школы, которая под его руководством являлась пятым эпицентром институализации развития отечественной психологии за всю ее полуторастолет-

ную эволюцию в дореволюционное/советское/постсоветское время. Залогом его успешной работы на этом ответственном посту был огромный опыт педагогического труда (от школьного учителя и вузовского преподавателя до заведования кафедрами), руководства наукой (заведования исследовательскими группами, лабораториями и целой академией) и административного руководства (на постах декана, проректора, ректора) учебными институтами и университетами. Параллельно с этой полифункциональной организационно-управленческой деятельностью В. Д. Шадриков вел — одновременно со своими научными школами системогенеза и профессионализма — в вузах Ярославля (ЯГПУ, ЯГУ) и Москвы (МПГУ, НИУ ВШЭ) разноплановую научно-исследовательскую деятельность: как по изучению фундаментальных проблем человекознания (психогенеза, эмоций, чувств, способностей, одаренности, деятельности, мышления, понимания, рефлексии, мыслетворчества, духовности), так и по разработке прикладных технологий их диагностики и тестологии, развития и формирования в контексте общего и высшего образования и воспитания, управления и методического обеспечения профессиональной деятельности.

Важными психолого-педагогическими примерами единства научной теории и образовательной практики являются, во-первых, административное руководство В. Д. Шадриковым модернизацией деятельности АПН СССР в сложное, противоречивое и бурлящее время (1989–1990) конца периода «перестройки» и существования Советского Союза как социалистического государства; во-вторых, обращение к социокультурному анализу и поддержке дискуссий по философии образования [24] как основы для психолого-педагогического проектирования инновационной образовательной политики [44] в условиях перехода общества к новой социоэкономической формации. В-третьих, изучение В. Д. Шадриковым и его научной школой проблем природы способностей и развития одаренности [5; 9] с научно-организационной поддержкой им общественного движения педагогов-новаторов и профессионалов-психологов по изучению (совместно с Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинским, В. Н. Дружининым, И. И. Ильясковым, Н. С. Лейтесом, А. М. Матюшкиным, В. И. Пановым, В. С. Юркевич и др.) основ построения в 1997–2003 гг. «Рабочей концепции одаренности» (изданной под редакцией Д. Б. Богоявленской и В. Д. Шадрикова) и внедрению реализующих ее психотехнологий в социальную практику инновационного школьного образования. В-четвертых, социокультурное проектирование В. Д. Шадриковым (совместно с Я. И. Кузьминовым и Е. Г. Ясиным) по международным научно-образовательным стандартам Национального исследовательского университета «Выс-

шая школа экономики» (НИУ ВШЭ); при поддержке как научного руководителя этой институции стали разрабатываться такие инновационные проблемы, как индивидуальность, одаренность, понимание, рефлексивность, персонология, когнитология, системогенез деятельности, системное управление, человеческий капитал, инновационное и бизнес-образование [1; 7; 10; 11; 23; 27; 29; 30; 32; 33; 39; 42].

Воспитанная академиком РАО В. Д. Шадриковым в столичных и региональных вузах когорта докторов и кандидатов психологических и педагогических наук продолжает исследовательскую деятельность в русле намеченных им инновационных и перспективных направлений психолого-педагогической науки, а также с этих передовых стратегических позиций созданной им научной школы системогенеза (психики и души, способностей и одаренности, мышления и рефлексивности, деятельности и профессионализма, нравственности и духовности) осуществляет высококачественную подготовку специалистов человекознания в процессе преподавания в российской высшей школе.

#### **6. Значение познавательно-творческой и научно-организационной деятельности В. Д. Шадрикова для развития психологии и образования**

Весьма существенен вклад его оригинальных концепций (системогенеза деятельности, общих и профессиональных способностей, одаренности и рефлексивности личности, ментального развития человека, неоконгнитивизма и когнитологии, понимания и духовности и др.) в современное человекознание и в содержание образования. Определяющей является роль В. Д. Шадрикова в развитии вузовских институций Ярославля (ЯГУ, ЯГПУ), в формировании в Высшей школе экономики научной школы психологии индивидуальности и неоконгнитивизма, а также в Ярославле современного центра психологической науки и в создании крупнейшей научной школы психологии способностей и такого инновационного направления в человекознании, как системогенез профессиональной деятельности человека. При этом он был крупным государственным деятелем в ранге министра СССР, работая в 1980-е гг. заместителем председателя госкомитета по образованию, и. о. президента АПН СССР в 1989–1990 гг. и заместителем министра образования РФ в 1990-е гг., а также четверть века — создателем и научным руководителем факультета (с 2014 г. преобразованного в департамент) психологии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Системно-психологические и научно-педагогические достижения, а также организационно-управленческая деятельность В. Д. Шадри-

кова отмечены множеством государственных наград (в т. ч. орденом «За заслуги перед Отечеством» и Премиями Президента и Правительства РФ в области образования), дипломов различных научных и педагогических обществ. Он является государственным советником второго класса РФ, действительным членом РАО и ряда научно-общественных академий (Международной академии психологических наук, АПСН и др.), научным руководителем департамента психологии НИУ ВШЭ. При этом он руководил научно-организационной работой его ученого совета факультета и научно-исследовательской лабораторией психологии способностей, а также диссертационным советом по присуждению докторских и кандидатских ученых степеней по специальности «общая психология, психология личности, история психологии». Параллельно В. Д. Шадриков являлся заместителем главного редактора организованного им периодического издания «Психология. Журнал Высшей школы экономики» и директором Института содержания образования НИУ ВШЭ. В этом институте разрабатываются проблемы структуры и стандартизации содержания образования и его оптимального развития в современных социоэкономических условиях. Весьма существенен вклад его оригинальных концепций (системогенеза деятельности, общих и профессиональных способностей, одаренности и рефлексивности личности, понимания и духовности, ментального развития человека, неоконгнитивизма и когнитологии и др.) в современное человекознание и в содержание образования. Определяющей является роль В. Д. Шадрикова в формировании в Ярославле современного центра психологической науки, а также в создании крупнейшей научной школы психологии способностей и такого инновационного междисциплинарного направления в человекознании, как системогенез профессиональной деятельности человека. Подчеркнем, что и ныне — в начале XXI в. — В. Д. Шадриков выдвигал новые проблемы, разрабатывал оригинальные подходы и осуществлял инновационные теоретико-экспериментальные исследования в области общей и экспериментальной психологии, внося фундаментальный вклад в прогресс человекознания и в практическую модернизацию современного образования. Под его научным руководством защищено 15 докторских и 53 кандидатские диссертации, образующие научную школу В. Д. Шадрикова.

Крупный советский государственный деятель в области организации и руководства системой непрерывного профессионального образования и выдающийся теоретик и экспериментатор в сфере классической психологии и инновационной когнитологии академик РАО Владимир Дмитриевич Шадриков (1939–2025) принадлежал к той редкостной плеяде ученых-энциклопедистов, которые являют своей фундаменталь-

ной и практической деятельностью славу и гордость российской науки в сложнейшее время смены общественно-экономической формации в нашей стране рубежа XX–XXI вв., когда мудрость ученого и талант руководителя вносят свою лепту в сохранение и прогрессивное развитие психологии и педагогики.

Against the background of differentiation of the main interpretations of the activity-based approach to the current study of the problems of abilities and giftedness in Russian psychology, the article analyzes the fundamental applied achievements and original contribution to this field of human knowledge of the system of concepts (systemogenesis and professionalism, thinking and understanding, reflection and spirituality) developed by V. D. Shadrikov and effectively implemented in the practice of education under his scientific the leadership of the scientific school he created, one of the largest in general and pedagogical psychology. The novelty of the article is determined by the fact that it poses the problem of a scientific analysis of the role of the institutional construction of human knowledge in providing psychological cognition in connection with the study of V. D. Shadrikov's life activity. For the first time, the key precedents of the organization of basic institutions as epicenters of psychological cognition and branching schools of Russian psychology are highlighted. Against the background of the subject-personological characteristics of these epicenters, the significance of the cognitive and research searches of Academician V. D. Shadrikov for the development of Russian psychology and pedagogy, as well as for his scientific and managerial activities in the Ministries of Education of the USSR and the Russian Federation for the modernization of modern education and management in the process of reforming Russian society at the turn of the XX–XXI centuries is summarized.

**Keywords:** psychology, pedagogy, education, management, systemogenesis, activity, giftedness, abilities, cognition, thinking, understanding, reflection, professionalism, scientific school, Shadrikov V. D.

## Список литературы

1. Абульханова К. А. Психология индивидуальности: новые модели и концепции / К. А. Абульханова, И. Н. Семенов, В. Д. Шадриков ; под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. — Москва : МПСИ, 2009.

*Abul'khanova K. A. Psikhologiya individual'nosti: novye modeli i kontseptsii / K. A. Abul'khanova, I. N. Semenov, V. D. Shadrikov ; pod red. E. B. Starovoitenko, V. D. Shadrikova. — Moskva : MPSI, 2009.*

2. Асмолов А. Г. Научные подходы в современной отечественной психологии : кол. монография / А. Г. Асмолов, И. Н. Семенов, В. Д. Шадриков ; отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.] ; ИП РАН. — Москва : ИП РАН, 2023.

*Asmolov A. G. Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii : kol. monografiya / A. G. Asmolov, I. N. Semenov, V. D. Shadrikov ; otv. red. A. L. Zhuravlev [i dr.] ; IP RAN. — Moskva : IP RAN, 2023.*

3. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / отв. ред. В. М. Кларин, И. Н. Семенов. — Москва : РАО, 1994.

*Gumanisticheskie tendentsii v razvitii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossii i SShA / otv. red. V. M. Klarin, I. N. Semenov. — Moskva : RAO, 1994.*

4. Диагностика познавательных способностей. Методики и тесты / отв. ред. В. Д. Шадриков. — Москва : Академический проект, Альма Матер, 2009.

*Diagnostika poznavatel'nykh sposobnostei. Metodiki i testy / otv. red. V. D. Shadrikov. — Moskva : Akademicheskii proekt, Al'ma Mater, 2009.*

5. Дружинин В. Н. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / В. Н. Дружинин ; отв. ред. В. Д. Шадриков. — Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1989.

*Druzhinin V. N. Diagnostika sposobnostei i lichnostnykh chert uchashchikhsya v uchebnoi deyatel'nosti / V. N. Druzhinin ; отв. ред. V. D. Shadrikov. — Saratov : Izd-vo Saratovskogo un-ta, 1989.*

6. Дюков В. М. Основные параметры качества образования : справочное пособие / В. М. Дюков, И. Н. Семенов, Р. В. Шайхутдинова. — Норильск : Упр. общ. и дошк. образования Администрации г. Норильска, 2011.

*Dyukov V. M. Osnovnye parametry kachestva obrazovaniya : spravochnoe posobie / V. M. Dyukov, I. N. Semenov, R. V. Shaikhutdinova. — Noril'sk : Upr. obshch. i doshk. obrazovaniya Administratsii g. Noril'ska, 2011.*

7. Лаптева О. И. Рефлексивно-организационная психология / О. И. Лаптева, И. Н. Семенов, С. Г. Куликова. — Новосибирск : НГАА, 2011. — 382 с.

*Lapteva O. I. Refleksivno-organizatsionnaya psikhologiya / O. I. Lapteva, I. N. Semenov, S. G. Kulikova. — Novosibirsk : NGAA, 2011. — 382 s.*

8. Найденов М. И. Роль рефлексии в организации творческого мышления при различной степени готовности к интеллектуальному труду / М. И. Найденов, И. Н. Семёнов // Мышление и субъективный мир / отв. ред. Ю. К. Корнилов. — Ярославль : ЯрГУ, 1989. — С. 78–81.

*Naidenov M. I. Rol' refleksii v organizatsii tvorcheskogo myshleniya pri razlichnoi stepeni gotovnosti k intellektual'nomu trudu / M. I. Naidenov, I. N. Semenov // Myshlenie i sub»ektivnyi mir / отв. ред. Yu. K. Kornilov. — Yaroslavl' : YarGU, 1989. — S. 78–81.*

9. Познавательные процессы и способности в обучении / под ред. В. Д. Шадрикова. — Москва : Просвещение, 1990.

*Poznavatel'nye protsessy i sposobnosti v obuchenii / pod red. V. D. Shadrikova. — Moskva : Prosveshchenie, 1990.*

10. Психология индивидуальности : матер. науч. конференций / под ред. В. Д. Шадрикова. — Москва : ИД НИУ ВШЭ, 2007; 2009; 2011; 2013.

*Psikhologiya individual'nosti : mater. nauch. konferentsii / pod red. V. D. Shadrikova. — Moskva : ID NIU VShE, 2007; 2009; 2011; 2013.*

11. Психология одаренности и творчества / В. Н. Дружинин, Л. И. Ларионова, А. И. Савенков, И. Н. Семенов и др. ; отв. ред. Л. И. Ларионова, А. И. Савенков. — Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017.

*Psikhologiya odarennosti i tvorchestva / V. N. Druzhinin, L. I. Larionova, A. I. Savenkov, I. N. Semenov i dr. ; отв. ред. L. I. Larionova, A. I. Savenkov. — Sankt-Peterburg : Nestor-Istoriya, 2017.*

12. Пути развития когнитивной и педагогической психологии: к 100-летию юбилею научной школы С. Л. Рубинштейна / А. И. Савенков, И. Н. Семенов, Л. И. Ларионова, В. М. Поставнев // Психологическая газета. — 2023. — 11 января.

*Puti razvitiya kognitivnoi i pedagogicheskoi psikhologii: k 100-letnemu yubileyu nauchnoi shkoly S. L. Rubinshteina / A. I. Savenkov, I. N. Semenov, L. I. Larionova, V. M. Postavnev // Psikhologicheskaya gazeta. — 2023. — 11 yanvarya.*

13. Развитие духовности и рефлексивности профессионала / отв. ред. Н. А. Коваль, И. Н. Семенов. — Тамбов : ТГУ, 1996.

*Razvitie dukhovnosti i refleksivnosti professionala / отв. ред. N. A. Koval', I. N. Semenov. — Tambov : TGU, 1996.*

14. Рефлексивный подход в психологическом обеспечении образования / под ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова [и др.]. — Москва — Ярославль : РПО, 2004.

Refleksivnyi podkhod v psikhologicheskom obespechenii obrazovaniya / pod red. A. V. Karpova, I. N. Semenova [i dr.]. — Moskva — Yaroslavl' : RPO, 2004.

15. *Савенков А. И., Семенов И. Н.* Вековое развитие жизнедеятельности выдающегося российского ученого: от педагогической одаренности через психологию профессионализма к акмеологии творчества (В связи со 100-летним юбилеем Нины Васильевны Кузьминой (Головко-Гаршиной)) / А. И. Савенков, И. Н. Семенов // Известия Российской академии образования. — 2023. — № 4. — С. 194–205.

*Savenkov A. I., Semenov I. N.* Vekovoe razvitie zhiznedeятel'nosti vydayushchegosya rossiiskogo uchenogo: ot pedagogicheskoi odarennosti cherez psikhologiyu professionalizma k akmeologii tvorchestva (V svyazi so 100-letnim yubileem Niny Vasil'evny Kuz'minoi (Golovko-Garshinoi)) / A. I. Savenkov, I. N. Semenov // Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya. — 2023. — № 4. — S. 194–205.

16. *Семенов И. Н.* Бехтерев Владимир Михайлович. Блонский Павел Петрович. Выготский Лев Семенович. Душа. Индивидуальность / И. Н. Семенов // Большая Советская энциклопедия. — 3-е изд. — Москва : БСЭ, 1970–1973.

*Semenov I. N.* Bekhterev Vladimir Mikhailovich. Blonskii Pavel Petrovich. Vygotskii Lev Semenovich. Dusha. Individual'nost' / I. N. Semenov // Bol'shaya Sovetskaya entsiklopediya. — 3-e izd. — Moskva : BSE, 1970–1973.

17. *Семенов И. Н.* История и персонология психологии рефлексии // Рефлексивная психология инновационного образования / И. Н. Семенов. — Москва : Наследие ММК, 2013.

*Semenov I. N.* Istoriya i personologiya psikhologii refleksii // Refleksivnaya psikhologiya innovatsionnogo obrazovaniya / I. N. Semenov. — Moskva : Nasledie MMK, 2013.

18. *Семенов И. Н.* История когнитивизма и метакогнитивизма в рефлексивной психологии развития творчества : учеб.-метод. пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : ИРПТГО, 2024.

*Semenov I. N.* Istoriya kognitivizma i metakognitivizma v refleksivnoi psikhologii razvitiya tvorchestva : ucheb.-metod. posobie / I. N. Semenov, I. G. Kalashnikov. — Moskva : IRPTGO, 2024.

19. *Семенов И. Н.* К 130-летию общества психологов и к 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева: Обзор развития секции «Психология творчества» / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2015. — № 6. — С. 29–68.

*Semenov I. N.* K 130-letiyu obshchestva psikhologov i k 95-letiyu so dnya rozhdeniya Ya. A. Ponomareva: Obzor razvitiya sektsii «Psikhologiya tvorchestva» / I. N. Semenov // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2015. — № 6. — S. 29–68.

20. *Семенов И. Н.* Методологические проблемы системного исследования организации мыслительной деятельности / И. Н. Семенов // Системные исследования. Методологические проблемы : ежегодник-1982. — Москва : Наука, 1982. — С. 301–319.

*Semenov I. N.* Metodologicheskie problemy sistemnogo issledovaniya organizatsii myslitel'noi deyatel'nosti / I. N. Semenov // Sistemnye issledovaniya. Metodologicheskie problemy : ezhegodnik-1982. — Moskva : Nauka, 1982. — S. 301–319.

21. *Семенов И. Н.* Петровский Артур Владимирович [Электронный ресурс] / И. Н. Семенов // Большая российская энциклопедия : научно-образовательный портал. — 24 мая 2022 г. — URL: <https://bigenc.ru/c/petrovskii-artur-vladimirovich-7b8036> (дата обращения: 07.08.2024).

*Semenov I. N.* Petrovskii Artur Vladimirovich [Elektronnyi resurs] / I. N. Semenov // Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya : nauchno-obrazovatel'nyi portal. — 24 maya 2022 g. —



URL: <https://bigenc.ru/c/petrovskii-artur-vladimirovich-7b8036> (data obrashcheniya: 07.08.2024).

22. Семенов И. Н. Проблема предмета и метода изучения психологии рефлексии / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Исследование проблем психологии творчества : кол. монография / отв. ред. Я. А. Пономарев. — Москва : ИП АН СССР, Наука, 1983.

*Semenov I. N. Problema predmeta i metoda izucheniya psikhologii refleksii / I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov // Issledovanie problem psikhologii tvorchestva : kol. monografiya / отв. red. Ya. A. Ponomarev. — Moskva : IP AN SSSR, Nauka, 1983.*

23. Семенов И. Н. Развитие отечественной философии образования (послевоенный период) / И. Н. Семенов // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. — Москва, 1997. — № 4. — С. 218–228.

*Semenov I. N. Razvitie otechestvennoi filosofii obrazovaniya (poslevoennyy period) / I. N. Semenov // Vestnik Rossiiskogo humanitarnogo nauchnogo fonda. — Moskva, 1997. — № 4. — S. 218–228.*

24. Семенов И. Н. Развитие проблематики рефлексии и ее изучения на факультете психологии Высшей школы экономики / И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2007. — Т. 4, № 3. — С. 108–126.

*Semenov I. N. Razvitie problematiki refleksii i ee izucheniya na fakul'tete psikhologii Vysshei shkoly ekonomiki / I. N. Semenov // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. — 2007. — T. 4, № 3. — S. 108–126.*

25. Семенов И. Н. Системоделятельная методология и рефлексивная психология мышления : монография / И. Н. Семенов. — Москва : Фонд «Институт развития им. Г. П. Шедровицкого», 2014.

*Semenov I. N. Sistemodeyatelnostnaya metodologiya i refleksivnaya psikhologiya myshleniya : monografiya / I. N. Semenov. — Moskva : Fond «Institut razvitiya im. G. P. Shchedrovitskogo», 2014.*

26. Семенов И. Н. Становление методов комплексного подхода к изучению человеческого фактора (на примере развития эргономики) / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Философия рефлексивного мышления / под ред. И. С. Ладенко, И. Н. Семенова. — Новосибирск : ИФиП СО РАН, 1992.

*Semenov I. N. Stanovlenie metodov kompleksnogo podkhoda k izucheniyu chelovecheskogo faktora (na primere razvitiya ergonomiki) / I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov // Filosofiya refleksivnogo myshleniya / pod red. I. S. Ladenko, I. N. Semenova. — Novosibirsk : IFiP SO RAN, 1992.*

27. Семенов И. Н. Человеческий капитал и человеческий фактор производительности труда: психологические аспекты // X Междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества : в 3 т. / отв. ред. Е. Г. Ясин. — Москва : Высшая школа экономики : Всемирный банк, 2009. — Т. 1. — С. 505–512.

*Semenov I. N. Chelovecheskii kapital i chelovecheskii faktor proizvoditel'nosti truda: psikhologicheskie aspekty // Kh Mezhdunar. nauch. konf. po problemam razvitiya ekonomiki i obshchestva : v 3 t. / отв. red. E. G. Yasin. — Moskva : Vysshaya shkola ekonomiki : Vsemirnyi bank, 2009. — T. 1. — S. 505–512.*

28. Шадриков В. Д. Духовные способности / В. Д. Шадриков. — Москва : [б. и.], 1996; изд. 2-е, перераб. и доп. — Москва : ИП РАН, 2020.

*Shadrikov V. D. Dukhovnye sposobnosti / V. D. Shadrikov. — Moskva : [b. i.], 1996; izd. 2-e, pererab. i dop. — Moskva : IP RAN, 2020.*

29. Шадриков В. Д. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности / В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян // Экспериментальная психология. — 2015. — Т. 8, № 1. — С. 106–126.

*Shadrikov V. D.* Issledovanie refleksii deyatel'nosti i ee diagnostika cherez otsenku konstruktov psikhologicheskoi funktsional'noi sistemy deyatel'nosti / V. D. Shadrikov, S. S. Kurginyan // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2015. — Т. 8, № 1. — С. 106–126.

30. *Шадриков В. Д.* Методология и методы изучения способностей и одаренности / В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018.

*Shadrikov V. D.* Metodologiya i metody izucheniya sposobnostei i odarennosti / V. D. Shadrikov, V. A. Mazilov, Yu. N. Slepko. — Yaroslavl' : RIO YaGPU, 2018.

31. *Шадриков В. Д.* Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. — Москва : Логос, 2006.

*Shadrikov V. D.* Mir vnutrennei zhizni cheloveka / V. D. Shadrikov. — Moskva : Logos, 2006.

32. *Шадриков В. Д.* Неокогнитивная психология / В. Д. Шадриков. — Москва : Университетская книга, 2017. — 368 с.

*Shadrikov V. D.* Neokognitivnaya psikhologiya / V. D. Shadrikov. — Moskva : Universitetskaya kniga, 2017. — 368 s.

33. *Шадриков В. Д.* Объяснение и понимание / В. Д. Шадриков // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы : сб. матер. Всерос. науч. конф. / отв. ред. А. В. Карпов. — [Б. м. : б. и.], 2020. — С. 457–461.

*Shadrikov V. D.* Ob'yasnenie i ponimanie / V. D. Shadrikov // Yaroslavskaia psikhologicheskaya shkola: istoriya, sovremennost', perspektivy : sb. mater. Vseros. nauch. konf. / otv. red. A. V. Karpov. — [B. m. : b. i.], 2020. — S. 457–461.

34. *Шадриков В. Д.* Понимание: концептуальные модели / В. Д. Шадриков. — Москва : ИП РАН, 2021.

*Shadrikov V. D.* Ponimanie: kontseptual'nye modeli / V. D. Shadrikov. — Moskva : IP RAN, 2021.

35. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — Москва : Наука, 1982; 2-е изд. — 2000.

*Shadrikov V. D.* Problemy sistemogeneza professional'noi deyatel'nosti / V. D. Shadrikov. — Moskva : Nauka, 1982; 2-e izd. — 2000.

36. *Шадриков В. Д.* Происхождение человечности / В. Д. Шадриков. — Москва : Логос, 2003.

*Shadrikov V. D.* Proiskhozhdenie chelovechnosti / V. D. Shadrikov. — Moskva : Logos, 2003.

37. *Шадриков В. Д.* Психология производственного обучения / В. Д. Шадриков. — Ярославль : ЯГПУ, 1974.

*Shadrikov V. D.* Psikhologiya proizvodstvennogo obucheniya / V. D. Shadrikov. — Yaroslavl' : YaGPU, 1974.

38. *Шадриков В. Д.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к обучению в школе : учеб. пособие / В. Д. Шадриков, Н. В. Нижегородцева. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2019.

*Shadrikov V. D.* Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost' rebenka k obucheniyu v shkole : ucheb. posobie / V. D. Shadrikov, N. V. Nizhegorodtseva. — Yaroslavl' : RIO YaGPU, 2019.

39. *Шадриков В. Д.* Рефлексия в структуре способностей // Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. — Москва : [б. и.], 2007. — С. 213–220.

*Shadrikov V. D.* Refleksiya v strukture sposobnostei // Mental'noe razvitie cheloveka / V. D. Shadrikov. — Moskva : [b. i.], 2007. — S. 213–220.

40. *Шадриков В. Д.* Рефлексия и рефлексивность // Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. — Москва : Университетская книга, 2010. — С. 165–173.

*Shadrikov V. D. Refleksiya i refleksivnost' // Professional'nye sposobnosti / V. D. Shadrikov. — Moskva : Universitetskaya kniga, 2010. — S. 165–173.*

41. *Шадриков В. Д. Система оценки качества образования: Мировая практика и российский опыт / В. Д. Шадриков, А. Коваленко, В. Леднев. — Москва : МФПУ «Синергия», 2016.*

*Shadrikov V. D. Sistema otsenki kachestva obrazovaniya: Mirovaya praktika i rossiiskii opyt / V. D. Shadrikov, A. Kovalenko, V. Lednev. — Moskva : MFPU «Sinergiya», 2016.*

42. *Шадриков В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Интегральная концепция системогенеза деятельности. В 4 т. Т. 4 / В. Д. Шадриков, В. А. Карпов. — Москва ; Ярославль : ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Издательский дом РАО, 2017.*

*Shadrikov V. D. Sistemogenez deyatel'nosti. Igra. Uchenie. Integral'naya kontseptsiya sistemogeneza deyatel'nosti. V 4 t. T. 4 / V. D. Shadrikov, V. A. Karpov. — Moskva ; Yaroslavl' : YarGU im. P. G. Demidova, Izdatel'skii dom RAO, 2017.*

43. *Шадриков В. Д. Совесть и ее воспитание / В. Д. Шадриков. — Москва : Университетская книга, 2017.*

*Shadrikov V. D. Sovest' i ee vospitanie / V. D. Shadrikov. — Moskva : Universitetskaya kniga, 2017.*

44. *Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики / В. Д. Шадриков. — Москва : [б. и.], 1993.*

*Shadrikov V. D. Filosofiya obrazovaniya i obrazovatel'nye politiki / V. D. Shadrikov. — Moskva : [b. i.], 1993.*

45. *Шадриков В. Д. Эволюция мысли / В. Д. Шадриков. — Москва : Логос, 2016.*

*Shadrikov V. D. Evolyutsiya mysli / V. D. Shadrikov. — Moskva : Logos, 2016.*

Для цитирования:

*Семенов И. Н. Развитие когнитивно-деятельностного познания одаренности и системогенеза профессиональных способностей в российской психологии. Памяти Владимира Дмитриевича Шадрикова (18.11.1939–14.01.2025) / И. Н. Семенов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 324–351. — DOI: 10.51944/20738544\_2025\_1\_324. — EDN: WMIMVV*

Статья поступила в редакцию 27.01.2025.

Одобрена после рецензирования 30.01.2025.

Принята к публикации 16.02.2025.

The article was submitted 27.01.2025.

Approved after reviewing 30.01.2025.

Accepted for publication 16.02.2025.

---

---

## Информация об авторах

**Апасова Екатерина Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID: 0000-0002-3902-0768. E-mail: aev3aev@mail.ru

**Балина Татьяна Николаевна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики». ORCID: 0000-0002-1070-4090. E-mail: t.balina@tmei.ru

**Болдырева Элеонора Арменовна** — аспирант ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», преподаватель кафедры уголовного процесса ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации». ORCID: 0009-0002-0392-7760. E-mail: idema@list.ru

**Бонкало Татьяна Ивановна** — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник отдела исследований общественного здоровья ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы». ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-код (РИНЦ): 6572-7417. E-mail: bonkalotatianaivanovna@yandex.ru

**Воробьева Ксения Андреевна** — доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». ORCID: 0000-0002-9244-9336. E-mail: kseniaprivavera@mail.ru

**Гладышева Алёна Андреевна** — аспирант ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского», главный специалист отдела мониторинга управления формирования комфортной городской среды Министерства энергетики и жилищно-коммунального хозяйства Омской области. ORCID: 0009-0000-5798-4301. E-mail: alena\_funikova@mail.ru

**Григорьянц Сергей Русланович** — студент магистратуры ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», психолог средней специальной музыкальной школы об-

разовательного центра Сириус. ORCID 009-0005-8309-9716. E-mail: psy.grigorianc@yandex.ru

**Ершова Регина Вячеславовна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы». ORCID: 0000-0002-5054-1177. E-mail: erchovareg@mail.ru

**Касимова Елизавета Наилловна** — студентка магистратуры ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0009-0004-4319-2847. E-mail: elizaveta\_ka7imova@mail.ru

**Качевская Елена Николаевна** — соискатель степени кандидата психологических наук ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева», врач гериатр ГБУЗ Астраханской области ГКБ № 3 им. С. М. Кирова. ORCID: 0009-0007-8390-5022. E-mail: elena21kachevskaya@mail.ru

**Комков Александр Евгеньевич** — аспирант 2-го года обучения ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0009-0001-5445-5882. E-mail: komkov.ae@bmstu.ru

**Конджарян Арсен Артурович** — аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики». E-mail: arsen787@list.ru

**Коновалова Надежда Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики». ORCID: 0009-0009-1900-4064. E-mail: arman.lestat@mail.ru

**Костикова Анастасия Владимировна** — магистр психологии, (психология личности) кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет». ORCID: 0009-0001-9901-8782. E-mail: avkostikova@yandex.ru

**Кулагина Ирина Юрьевна** — кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени проф. Л. Ф. Обухова, факультет психологии образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0002-3095-4329. E-mail: kulaginaiu@mgppu.ru

**Леушина Анна Викторовна** — аспирант ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», методист кафедры психолого-педаго-

гического сопровождения ГОУ ДПО «Институт развития образования Кузбасса». ORCID: 0009-0008-3777-2115. E-mail: a-leushina@mail.ru

**Мерикова Марина Андреевна** — аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л. Ф. Обухова ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». ORCID: 0000-0003-2334-7608. E-mail: merikova@gmail.com

**Никитина Ирина Владимировна** — руководитель и хореограф школы танцев Flamenco Vivo (АНО Арт-центр «Апрель»), соискатель кафедры возрастной и клинической психологии факультета социальных наук ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского». E-mail: adelante-nn@yandex.ru

**Плиев Тамази Гаврилович** — аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет». ORCID: 0009-0006-0545-1670. E-mail: plievtg@yandex.ru

**Плотников Александр Юрьевич** — аспирант, ассистент кафедры психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы». ORCID: 0000-0002-9809-6084. E-mail: santino8811@yandex.ru

**Полякова Ольга Борисовна** — кандидат психологических наук, доцент, практический психолог Центра психологии развития. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918. E-mail: pob-70@mail.ru

**Розин Вадим Маркович** — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт философии Российской академии наук». ORCID: 0000-0002-4025-2734. E-mail: rozinvm@gmail.com

**Семенов Игорь Никитович** — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», главный редактор журнала «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования», академик Международной академии психологических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования. ORCID: 0000-0001-6689-448X. E-mail: i\_samenov@mail.ru

**Шахина Алёна Сергеевна** — аспирант ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный универси-

тет им. Н. И. Лобачевского». ORCID: 0009-0004-8912-169X. E-mail: alenasergeevna9458@gmail.com

**Шахова Евгения Александровна** — старший преподаватель ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)». ORCID: 0009-0003-5727-2357. E-mail: evgenia.shakhova@gmail.com

**Ярославцева Наталия Ивановна** — аспирант кафедры общей психологии ОЧУВО «Московский инновационный университет», практикующий психолог, эксперт кафедры «Трансперсональная психология» Академии социальных технологий, член Президиума Ассоциации трансперсональной психологии и психотерапии, гендиректор ООО «РАСШИРЕНИЕ». ORCID: 0009-0008-1163-630X. E-mail: nefertiti888@gmail.com



---

---

## Authors

**Apasova Ekaterina Victorovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy of the Moscow Psychologic-social University. ORCID: 0000-0002-3902-0768. E-mail: aev3aev@mail.ru

**Balina Tatiana Nikolaevna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Humanities, Taganrog Management and Economics Institute. ORCID: 0000-0002-1070-4090. E-mail: t.balina@tmei.ru

**Boldyreva Eleonora Armenovna** — Postgraduate Student of the Taganrog Institute of Management and Economics, Lecturer at the Department of Criminal Litigation of the Federal State Public Educational Institute of Higher Education “Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation”. ORCID: 0009-0002-0392-7760. E-mail: idema@list.ru

**Bonkalo Tatyana Ivanovna** — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading researcher of the Public health research Department of the State Budgetary Institution “Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of the Moscow Healthcare Department”. ORCID: 0000-0003-0887-4995, SPIN-code (RSCI): 6572-7417. E-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

**Ershova Regina Vyacheslavovna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Philology of the RUDN University. ORCID: 0000-0002-5054-1177. E-mail: erchovareg@mail.ru

**Gladysheva Alyona Andreevna** — Postgraduate Student of Dostoevsky Omsk State University, Chief Specialist of the Monitoring Department of the Department for the Formation of a Comfortable Urban Environment of the Ministry of Energy and Housing and Communal Services of the Omsk Region. ORCID: 0009-0000-5798-4301. E-mail: alena\_funikova@mail.ru

**Grigor'yants Sergei Ruslanovich** — Graduate Student of the Moscow State University of Psychology & Education, Psychologist of the Secondary Special Music School of the Sirius Educational Center. ORCID: 009-0005-8309-9716. E-mail: psy.grigorianc@yandex.ru

**Kachevskaya Elena Nikolaevna** — Candidate for the degree of Ph. D. (Psychology) of the Astrakhan Tatishchev State University, Doctor-geriatrist of the State Public Health Institution of the Astrakhan region GKB No 3 named after S. M. Kirov. ORCID: 0009-0007-8390-5022. E-mail: elena21kachevskaya@mail.ru

**Kasimova Elizaveta Nailovna** — Graduate Student of the Moscow State University of Psychology and Education. ORCID: 009-0005-8309-9716. E-mail: elizaveta\_ka7imova@mail.ru

**Komkov Alexander Evgenyevich** — Postgraduate Student of the 2nd year of study at the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0009-0001-5445-5882. E-mail: komkov.ae@bmstu.ru

**Konjaryan Arsen Arturovich** — Postgraduate Student of the Department of Humanities of the Taganrog Management and Economics Institute. E-mail: arsen787@list.ru

**Konovalova Nadezhda Vladimirovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor. Taganrog Institute of Management and Economics, Associate Professor of the Department of Humanitarian Disciplines. ORCID: 0009-0009-1900-4064. E-mail: arman.lestat@mail.ru

**Kostikova Anastasia Vladimirovna** — Master of Psychology of the Department of Personality Psychology of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities. ORCID: 0009-0001-9901-8782. E-mail: avkostikova@yandex.ru

**Kulagina Irina Yurievna** — Ph. D. (Psychology), Professor, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education. ORCID: 0000-0002-3095-4329. E-mail: kulaginaiu@mgppu.ru

**Leushina Anna Viktorovna** — Postgraduate Student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kemerovo State University”, methodologist of the Department of Psychological and Pedagogical Support of the Institute for the Development of Education of Kuzbass. ORCID: 0009-0008-3777-2115. E-mail: a-leushina@mail.ru

**Markelova Tatyana Vladimirovna** — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Developmental and Clinical Psychology, Faculty of Social Sciences of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. ORCID: 0000-0002-2489-7129. E-mail: markelova16@yandex.ru

**Merikova Marina Andreevna** — Postgraduate Student, Chair of Developmental Psychology of the Moscow State University of Psychology & Education. ORCID: 0000-0003-2334-7608. E-mail: merikova@gmail.com

**Nikitina Irina Vladimirovna** — Director and Choreographer of the Dance School “Flamenco Vivo” (ANO Art Center “April”), Applicant for the Department of Developmental and Clinical Psychology, Faculty of Social Sciences, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: adelante-nn@yandex.ru

**Pliev Tamazi Gavrilovich** — Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology of the Samara State University of Social Sciences and Education. ORCID: 0009-0006-0545-1670. E-mail: plievtg@yandex.ru

**Plotnikov Alexander Yuryevich** — Postgraduate Student, Junior Research Assistant of the Department of Psychology and Pedagogy of the Faculty of Philology of the RUDN University. ORCID: 0000-0002-9809-6084. E-mail: santino8811@yandex.ru

**Polyakova Olga Borisovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist of the Center for Developmental Psychology. ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918. E-mail: pob-70@mail.ru

**Rozin Vadim Markovich** — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences. ORCID: 0000-0002-4025-2734. E-mail: rozinvm@gmail.com

**Semenov Igor Nikitovich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department for Psychology of the Moscow City University of Education, Chief Editor of the Journal “Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Research”, Academician of the International Academy of Psychological Sciences, Laureate of the President of the Russian Federation Award in the Field of Education. ORCID: 0000-0001-6689-448X. E-mail: i\_samenov@mail.ru

**Shakhina Alena Sergeevna** — Postgraduate Student of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. ORCID: 0009-0004-8912-169X. E-mail: alenasergeevna9458@gmail.com

**Shakhova Evgenia Alexandrovna** — Senior Teacher of the Moscow Psychologic-social University, Postgraduate Student of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University). ORCID: 0009-0003-5727-2357. E-mail: evgenia.shakhova@gmail.com

***Vorobyeva Ksenia Andreevna*** — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities. ORCID: 0000-0001-9348-7804. E-mail: kseniaprivavera@mail.ru

***Yaroslavtseva Nataliya Ivanovna*** — Postgraduate Student of the Department of General Psychology of the Moscow Innovation University, Practicing Psychologist, Expert of the Department of Transpersonal Psychology of the Academy of Social Technologies, Member of the Presidium of the Association of transpersonal psychology and psychotherapy, General Director of LLC “Expansion”. ORCID: 0009-0008-1163-630X. E-mail: nefertiti888@gmail.com

---

---

# Правила оформления статей

## Articles execution rules

*Статьи, оформленные не по правилам  
и имеющие непроходной процент авторского текста,  
на рецензирование не передаются.*

**Объем статьи не должен превышать 35 000 знаков с пробелами.**

1. Текст статьи должен быть отредактирован научным редактором.
2. Статья должна быть подписана автором (всеми авторами), необходимо указать также, что авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов (в случае наличия нескольких авторов).
3. Следует указать контактное лицо, с которым редакция будет вести переговоры и переписку.
4. Авторы должны указать индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК).
5. Статьи следует направлять в электронном виде по адресу: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)

*Наименование всех файлов, присылаемых для рассмотрения и дальнейшей публикации, должно начинаться с фамилии и инициалов автора. После Ф.И.О. автора в названии необходимо указать: \_статья / \_заявка / \_фото / \_рис. 1 / \_табл. 1 и т. д. Текст желательно предоставить в формате \*.doc*

6. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word, текст оформляется с использованием следующих параметров: формат листа — А4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт — Times New Roman; размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов. **Для форматирования материала пробелы в тексте не использовать.**

7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.

8. Название статьи должно быть продублировано на английском языке. При переводе заголовка на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

9. Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте должны быть рас-

шифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.

10. Перед текстом статьи должны быть помещены аннотация на русском и английском языках объемом не более 800 печатных знаков и ключевые слова. Перечень ключевых категорий по теме статьи — 10–15 научных терминов.

Слово «аннотация» в тексте не указывается.

Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова даются в строчку, через запятую. В конце ставится точка.

11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.

Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.

11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах **jpg, tif с разрешением не менее 300 Dpi**, векторные рисунки — в формате **eps** (каждый рисунок должен прилагаться отдельным файлом). **Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений)**. Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. В названии точка не ставится.

На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.

*Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.*

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы указывается до названия таблицы, выравнивание — по правому краю.

Название таблицы располагается над таблицей по центру. В названии точка не ставится.

Для цифровых показателей в таблице необходимо в шапке указать единицы измерения.

Все столбцы в таблице должны иметь название.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3. Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word, Excel, Graph, Statistica, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдельный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией (сначала литература на русском языке, затем на иностранных). Отсылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

Рекомендуемый объем списка литературы должен включать:

- в эмпирическом исследовании — не менее 10–15 источников;
- в теоретических статьях — не менее 20 источников;
- в обзорах и дискуссиях — не менее 30 источников;
- в тематических исследованиях — до 40 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10–20 %. Объем ссылок на зарубежные источники должен быть не менее 20 %.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на формирование списка литературы в соответствии с ГОСТ Р 7.0-2018. Если в источнике:

- **три автора**, на первом месте пишут фамилию первого автора, потом название, за косой чертой — фамилии всех трех авторов;
- **четыре автора**, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии всех четырех авторов;
- **авторов больше четырех**, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии трех авторов и в квадратных скобках — [и др.].

Примеры оформления см.: [https://work.vk.com/doc-58168585\\_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAzZZoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L](https://work.vk.com/doc-58168585_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAzZZoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L)

**При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.**



При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

13. В конце статьи надо дать **сведения об авторах**: фамилию, имя, отчество автора, ученую степень, ученое звание, должность, место работы, электронную почту, контактный телефон (для каждого автора). Обязательно указывать идентификатор ORCID для автора, который подает статью, и желательно — для каждого автора статьи. Сокращения в информации не допускаются. Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее **70–75 %**.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется 2 недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка;
- статья, оформленная согласно правилам;
- рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;
- справка о проверке на наличие заимствований (оригинальность статьи должна быть не менее 70–75 %).

**Аспиранты** к статье прилагают рекомендацию научного руководителя о передаче статьи в научное издание на рассмотрение и рецензирование; статья подписывается автором и научным руководителем.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена авторам на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет авторам мотивированный отказ.

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.



Здравствуйте, уважаемый автор

Дата выхода вторых номеров журналов — 30 июня 2025 г. Срок приема статей — до 5 мая 2025 г.

Дата выхода третьих номеров журналов — 30 сентября 2025 г. Срок приема статей — до 5 августа 2025 г.

Статьи для журналов «Мир образования — образование в мире» и «Мир психологии» принимаются начиная с третьего номера

Научные специальности журналов,  
по которым издания входят в Перечень ВАК:

**«Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии»:** научно-практический журнал

**Категория К2** в перечне.

Главный редактор — Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор.

**5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)**

**5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)**

**5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)**

*Подписной индекс — 36648 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»*

**«Мир образования — образование в мире»:** научно-методический журнал.  
**Категория К2** в перечне.

Главный редактор — Алёхин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

**5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)**

**5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)**

**5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)**

**5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)**

**5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)**

*Подписной индекс — 80531 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»*

**«Мир психологии»:** научно-методический журнал.

**Категория К1** в перечне.

Главный редактор — Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор.

**5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)**

**5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)**

**5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)**

**5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)**

*Подписной индекс — 47110 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»*

**«Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики»:** научно-практический журнал.

**Категория К2** в перечне

Главный редактор — Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор.

**5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)**

**5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)**

**5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)**

**5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)**

**5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)**

*Подписной индекс — 36640 в Каталоге группы компаний «Урал Пресс»*

Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов.

Материалы, подготовленные при финансовой поддержке различных фондов и программ (грантов), публикуются на платной основе:

— в журнале категории К1 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами);

— в журнале категории К2 — 8 тыс. руб. (объем статьи — до 30 тыс. знаков с пробелами).

Если автор отзывает из работы статью, прошедшую рецензирование, он возмещает затраты, понесенные издательством в ходе его выполнения.

Если автор отзывает статью, рекомендованную к публикации, он возмещает все затраты, понесенные издательством в ходе выполнения работ по подготовке статьи к публикации (регистрация, рецензирование, корректура).

***Будем рады принять Вашу статью для рассмотрения, рецензирования, публикации.***

*Издательство ОАНО ВО  
«Московский психолого-социальный университет»*

**Каталог периодических изданий**  
**«Газеты и журналы»**  
**Группы компаний «Урал-Пресс»**  
**Подписной индекс: 36648**

**Актуальные проблемы психологического знания**  
***Теоретические и практические проблемы психологии***  
*Научно-практический журнал*  
**2025, № 1 (70)**

Адрес редакции:  
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а  
Тел.: 8 (495) 796-92-62  
E-mail: [publish@mpsu.ru](mailto:publish@mpsu.ru)  
[www: https://mpsuinfo.ru](https://mpsuinfo.ru)

Подписано в печать 25.03.2025. Формат 70х100/16.  
Усл. печ. л. 29,51. Тираж 1 000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика  
в типографии ООО «Паблит»  
127214, г. Москва,  
Полярная ул., д. 31В, стр. 1, Э/ПОМ/К 3/1/1  
Тел.: 8 (495) 859-48-62