

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

№ 4 (73)
октябрь — декабрь

Издается с 2006 г.

Actual problems of psychological knowledge

*Theoretical and practical
problems of psychology*

Scientific and practical journal

No. 4 (73)
October — December

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 ФГАОУ 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 Суреновна — 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 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 Суреновна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии ГОУ ВПО «Российско-Армянский (Славянский) университет», председатель 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»

Поляков Алексей Михайлович — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и медицинской психологии Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь)

Цибизова Татьяна Юрьевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор ФГАОУ 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!**

В преддверии зимних праздников хочу пожелать вам непосредственной, детской радости, веселого смеха. В настоящее время человек переживает трагические вызовы современности, однако эти вызовы не могут лишить нас потребности в ощущении направленности собственной жизни, обеспеченной ее осмысленностью.

Традиционно понимаемая стихия веселой шутки дает жизненную энергию и помогает выстоять в трудные времена. Сила доброго смеха заключается в его способности выступать как инструмент познания сущего и главного в эпохе, в себе самом как продукте культуры своего времени. Открывая и осваивая культурную норму своего времени, человек не может с легкостью отринуть свой (порой горький) опыт познания, поскольку очень нелегко дается интеграция нового опыта в существующий, зато и опознается эта работа как нарастание внутренней сложности, мудрости, зрелости. Смеховая культура, выраженная художественными средствами и метящая границы отжившего и нового, стала неотъемлемым инструментом эволюции цивилизации. Очевидно, что именно смех и

искусство помогают на каждом историческом рубеже осуществлять прояснение истины, преодолевать косность, отрицать все то, что с позиции культуры считается отжившим, неадекватным. Здесь уместно вспомнить слова М. Фуко о том, что новые идеи в философии, культуре порождаются смехом, который колеблет привычки мышления, сотрясает координаты и плоскости, упорядочивающие великое разнообразие существ, вследствие чего утрачивается устойчивость, надежность тысячелетнего опыта в осмыслении Тожественного и Иного.

По мнению М. М. Бахтина, смеховая культура в силу своего многообразия и особой миссии освобождения человеческого сознания проникает во все области искусства и литературы. В живописи его «языком» становятся формы, композиция и цвет. Живопись, цвет позволяют художнику буквально создать вселенную, в которой индивидуальные ценности, мечты и надежды творца становятся достоянием духовной жизни зрителя, поскольку делают высказывание автора в определенной степени императивом и не позволяют ограничиваться лишь эмоцией, полученной от созерцания картины. Карнавализация, переданная в живописном полотне, позволяет глубже ощутить посредническую функцию смеха как инструмента выработки неопределенности, расчищающей поле для нового смысла эпохи, для «размывания» смыслов отжившего и утверждения готовности к обновлению. В связи с этим справедливо будет сказать, что у М. М. Бахтина был единомышленник среди художников — это Марк Шагал: в своих картинах он создавал то, о чем писал Бахтин.

М. Шагал жил во времени, в котором было явлено столько насилия и жестокости, как никогда прежде в истории человечества, он был буквальным свидетелем погромов и холокоста. Но жестокостей он на картинах не изображал: среди разрухи, голода, нищеты и войны, когда картины многих гуманистических художников отразили весь ужас бытия, М. Шагал изобразил свет и радость. Сострадание художника выливалось на полотна ультрамариновым цветом сияющих небес, синее небо как убежище обживалось его героями, успевшими спастись от всех страданий, выпавших на их долю. Правдиво изобразить жестокое время, превратившее в прах надежду всего человечества на справедливость и милосердие, художник может различным путем: изображая буквально гибель эпохи (как это делал поздний П. Пикассо) или обозначая красками смех эпох через изображение света и радости. М. Шагал имел дар превращать маленького человека в волшебного великана, наделенного божественными возможностями творить чудеса и летать. Но, что очень важно, герои его поздних полотен оставались маленькими людьми (иначе они не узнали бы себя на его картинах и волшебное

превращение не случилось бы). Персонажи его картин трогательны и беззащитны; они постоянно переживают конфликт возвышенной системы ценностей и косной материальности жизни; они мудры и наивны одновременно — скрипач на крыше старого дома, летящие пары влюбленных, убогие домишки, которые кажутся парящим в небе родными и уютными, весь ландшафт Витебска, превращенный художником в образ Вифлеема. Все эти образы кружатся в карнавальном вихре, а механизм изживания страха смехом проявляет себя в том, что вместо образов кошмара изображается прекрасная мечта маленького человека, которая неистребима. Отчаяние, безысходность могут превратить слабого человека в титана, трусливого сделать мужественным, но картины М. Шагала свидетельствуют нам о том, что насмешка над жестокой судьбой способна преобразовывать духовный мир человека иначе — она помогает ему уноситься на крыльях мечты. В любом случае смех — это всегда победа духа над тем, что ему противостоит. Радости вам, друзья, в преддверии Рождества.

*Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева*

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Воробьева К. А.</i> Связь мотивации пребывания в Сети и направленности поведения в интернет-пространстве у подростков.....	10
<i>Мишина Е. И.</i> Возрастные и половые различия динамики развития рефлексивного Я субъектов учебной деятельности	35
<i>Семенов И. Н.</i> Методологическая рефлексия истории развития теорий познания психологии субъекта в российском человекознании рубежа XX–XXI веков	51

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Звонова Е. В., Ванюкова Е. М.</i> Жизненные стремления работающих студентов как фактор тревожности	67
<i>Молодцова Н. Г.</i> Формирование фасилитативной компетентности педагога как фактор развития визуального мышления детей.....	83
<i>Полякова О. Б.</i> Техностресс субъектов образовательного процесса университета: метаанализ научных публикаций Scopus за 2022–2024 годы	97

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Вертоградов Г. Л., Ахметвалиева М. Г.</i> Молодежь в сети технотревожности: теоретический обзор и возможности когнитивно-поведенческой терапии	109
<i>Володарская Е. А., Мишина М. М.</i> Гендерные особенности самооценки и удовлетворенности внешним обликом младших подростков.....	125
<i>Григорьева С. И., Рахманова А. Ю.</i> Взаимосвязь типа семьи и удовлетворенности потребности в общении в подростковом возрасте.....	139
<i>Кондакова И. В., Вишневская А. О.</i> Суверенность психологического пространства и одиночество в ранней взрослости	149

<i>Лисичкина А. Г., Андреева Д. А., Трушина И. А., Емельянова Л. А.</i> Психологическое содержание феномена медленного взросления студентов бакалавриата.....	164
<i>Погребная О. С., Сулейманов А. Г.</i> Интегративная психотерапия как средство профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде.....	180
<i>Шумакова Н. Б.</i> Особенности перфекционизма и жизнестойкости у интеллектуально одаренных старших подростков.....	193
<i>Шутова Н. В., Курзюкова Ю. Ф.</i> Эмоциональный интеллект как регулятор агрессивного поведения у студентов.....	205
<i>Усик Д. А.</i> Исследование влияния родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков.....	218

СЛОВО МОЛОДЫМ

<i>Даббах Ехия.</i> Сравнительный анализ мотивации учения российских и израильских школьников.....	236
<i>Калакуцкая А. А.</i> Метафорические ассоциативные карты: основные проблемы применения в психологическом консультировании и пути их решения.....	252
<i>Самodelкин А. В.</i> Стратегии адаптации у лиц молодого и среднего возраста с разной степенью выраженности нарциссических черт: литературный обзор.....	268
<i>Черкасова Е. В.</i> Роль тьютора в профессиональном самоопределении старших школьников.....	287
Содержание журналов «Актуальные проблемы психологического знания» за 2025 год	298
Содержание журналов ВАК, издаваемых Московским психолого-социальным университетом. Четвертые номера за 2025 год	316
Правила оформления статей	325

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Vorobyeva K. A.</i> The Relationship Between the Motivation of Staying Online and the Orientation of Behavior in the Internet Space among Adolescents	10
<i>Mishina E. I.</i> Age and Gender Differences in the Dynamics of Student's Self -Reflection Development During Educational Activity	35
<i>Semenov I. N.</i> Methodological Reflection on the History of the Development of theories of Subject Psychology in Russian Human Sciences at the Turn of the 20 th and 21 st Centuries	51

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.

PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Zvonova E. V., Vaniukova E. M.</i> Life Aspirations of Working Students as a Factor of Anxiety	67
<i>Molodtsova N. G.</i> Formation of a Teacher's Facilitative Competence as a Factor in the Development of Children's Visual Thinking	83
<i>Polyakova O. B.</i> Technostress of Subjects of the Educational Process of the University: a Meta-Analysis of Scopus Scientific Publications for 2022–2024	97

AGE PSYCHOLOGY

<i>Vertogradov G. L., Akhmetvalieva M. G.</i> Youth in the Web of Techno-Anxiety: a Theoretical Review and the Potential of Cognitive-Behavioral Therapy	109
<i>Volodarskaya E. A., Mishina M. M.</i> Gender Characteristics of Self-Esteem and Satisfaction with Appearance of Younger Adolescents	125
<i>Grigoryeva S. I., Rahmanova A. Yu.</i> Interconnection of Family Type and Satisfaction with Need for Communication in Adolescence	139
<i>Kondakova I. V., Vishnevskaya A. O.</i> Sovereignty of Psychological Space and Loneliness in Early Adulthood	149

<i>Lisichkina A. G., Andreeva D. A., Trushina I. A., Emelyanova L. A.</i> The Psychological Content of the Phenomenon of Slow Maturation in Undergraduate Students	164
<i>Pogrebnyaya O. S., Suleimanov A. G.</i> Integrative Psychotherapy asa Means Prevention of Extremist Manifestations among Young People	180
<i>Shumakova N. B.</i> Features of Perfectionism and Hardiness in Intellectually Gifted Older Adolescents	193
<i>Shutova N. V., Kurzyukova Yu. F.</i> Emotional Intelligence asa Regulator of Aggressive Behavior in Students.....	205
<i>Usik D. A.</i> Research on the Influence of Parenting Styles Parenting Styles on the Psycho-emotional State of Adolescents.....	218

WORD TO THE YOUNG

<i>Dabbah Yehya.</i> Comparative Analysis of Learning Motivation in Russian and Israeli Schoolchildren.....	236
<i>Kalakutskaya A. A.</i> Metaphorical Associative Cards: the Main Problems of Using in Psychological Counseling and Ways to Solve Them	252
<i>Samodelkin A. V.</i> Adaptation Strategies in Young and Middle-aged Individuals with Various Degrees of Expression of Narcissistic Traits: a Literature Review	268
<i>Cherkasova E. V.</i> The Role of a Tutor in Professional Self-Determination of High School Students.....	287

Content of the Journals “Actual Problems of Psychological Knowledge” for 2025	307
--	------------

Contents of the VAK Journals Published by the Moscow Psychological and Social University. Fourth issues for 2025	316
---	------------

Articles execution rules	325
---------------------------------------	------------

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2025_4_10

EDN: QIYKNR

Связь мотивации пребывания в Сети и направленности поведения в интернет-пространстве у подростков

Ксения Андреевна Воробьева

Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «РГГУ», Москва, Россия,
kseniaprimavera@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9244-9336

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию взаимосвязи между мотивацией пребывания в интернет-пространстве и направленностью поведения у подростков в виртуальной среде.

В статье рассмотрены различные мотивы интернет-активности подростков, а также факторы, оказывающие воздействие на психосоциальное благополучие подростков, включая риски, связанные с асоциальным поведением в интернет-пространстве в контексте вовлеченности в социальные сети как важного элемента социализации современной молодежи. Проведена оценка продолжительности пребывания в Интернете, реализации склонности к различным формам девиантной активности (троллинг, кибербуллинг, спамерство, использование нелицензионного контента), а также предрасположенности к интернет-зависимости у подростков. Автором делается акцент на роли родителей подростков (установление ограничений пребывания в Сети, выработка обоснованных требований, предоставление альтернативных форм досуга, формирование уверенности в своих возможностях противостояния трудностям и др.) и педагогов (создание безопасной образовательной среды и обеспечение эмоциональной поддержки, обучение навыкам конструктивного взаимодействия с другими интернет-пользователями, знакомство с этическими и правовыми последствиями асоциального поведения в Интернете) в предупреждении асоциальной направленности личности и девиантного поведения в интернет-пространстве у подростков.

Результаты проведенного исследования могут применяться в практике психологического сопровождения личности в процессе ее интернет-социализации, в разработке комплексных программ по предупреждению девиантной виртуальной активности, кибербуллинга и интернет-зависимости у подростков.

Ключевые слова: мотивация пребывания в Сети, направленность поведения, интернет-зависимость, кибербуллинг, профилактика, подростки.

The Relationship Between the Motivation of Staying Online and the Orientation of Behavior in the Internet Space among Adolescents

Ksenia A. Vorobyeva

Vygotsky Institute of Psychology of the RSUH, Moscow, Russia, kseniaprivavera@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9348-7804

Abstract. This article is devoted to the study of the relationship between the motivation of staying in the Internet space and the orientation of behavior in adolescents in a virtual environment. The article examines various motives for teenagers' Internet activity, as well as factors affecting the psychosocial well-being of adolescents, including the risks associated with antisocial behavior in the Internet space in the context of involvement in social networks as an important element of the socialization of modern youth. An assessment was made of the length of stay on the Internet, the propensity to various forms of deviant activity (trolling, cyberbullying, spamming, use of unlicensed content), as well as predisposition to Internet addiction in adolescents. The author focuses on the role of parents of teenagers (setting restrictions on online access, developing reasonable requirements, providing alternative forms of leisure, building confidence in their abilities to withstand difficulties, etc.) and teachers (creating a safe educational environment and providing emotional support, learning skills for constructive interaction with other Internet users, familiarization with the ethical and legal consequences of antisocial behavior on the Internet) in preventing antisocial personality orientation and deviant behavior in the Internet space among adolescents. The results of the study can be applied in the practice of psychological support of a personality in the process of its online socialization, in the development of comprehensive programs to prevent deviant virtual activity, cyberbullying and Internet addiction in adolescents.

Keywords: motivation to stay online, orientation of behavior, Internet addiction, cyberbullying, prevention, teenagers.

Актуальность исследования связана с практической необходимостью анализа современных тенденций интернет-активности подростков, их мотивации и направленности поведения в Сети из-за роста числа интернет-пользователей, наличия различных онлайн-рисков, форм девиантной виртуальной активности и существенного влияния виртуальной среды на развитие личности [4; 9]. С учетом возрастающей роли интернет-пространства в жизни современной молодежи важно понимать, какие мотивы влияют на их поведение в Сети, чтобы разрабатывать комплексные программы поддержки и профилактики рискованного поведения, кибербуллинга, интернет-зависимости и асоциальной направленности личности среди подростков [1; 7].

В современном мире у каждого человека есть возможность пользоваться Интернетом. Ежедневно мы обращаемся к Всемирной паутине с разными целями: для общения, обучения, работы или поиска необходимой информации. Сейчас Интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни и открыл перед нами не только обширные возможности, но и ряд опасностей и определенных рисков [8]. Постепенно возрастает число людей, попавших в зависимость от социальных сетей, появляются различные формы девиантной активности, в том числе киберагрессия и киберпреступления [2].

С другой стороны, Интернет — это мощный инструмент, который может быть полезен для самых разных целей: от общения и развлечения до покупок, обучения и саморазвития [13]. Вне всякого сомнения, основной деятельностью подростков в Интернете является общение [5]. Однако интернет-среда обладает как позитивными, так и негативными сторонами. Некоторые исследователи считают, что подростковый возраст является наиболее опасным и уязвимым для влияния социальных сетей. Именно подростки чаще всего страдают от негативных последствий, связанных с Интернетом [3].

Теоретический анализ изучения отечественной и зарубежной литературы, посвященной проблематике мотивации и направленности поведения подростков в Сети, позволил выделить положительные аспекты использования Интернета, связанные с уникальными возможностями быстрого поиска информации [16; 21]. Сейчас в социальных сетях существует множество платформ, где молодые люди могут проявить свой творческий потенциал. Использование искусственного интеллекта позволяет обучающимся разрешать сложные учебные задачи, развивать ассоциативное мышление, учиться анализировать информацию, развивать новые навыки (изучать иностранные языки, генерировать уникальные задачи по разным предметам, готовить самостоятельные креативные проекты и стартапы). Кроме того, коммуникация в Сети позволяет поддерживать отношения, расширить круг общения и упростить поиск друзей и работы.

Наряду с положительными аспектами, некоторые отечественные и зарубежные специалисты выделяют негативные аспекты использования Интернета и социальных сетей [13].

1. Воздействие на физическое здоровье. Длительное пребывание за монитором может приводить к ухудшению зрения, нарушению осанки и снижению активности, вследствие чего появляется риск набора лишнего веса и ухудшение эмоционального фона.

2. Психологический аспект. В интернет-пространстве содержится значительное количество недостоверной информации. У подростков еще недостаточно развито критическое мышление, поэтому нередко они принимают за истину непроверенные данные без анализа их объективности и достоверности. Это приводит к формированию ложных представлений о людях и окружающей действительности.

3. Интернет как среда риска для молодежи. В виртуальном пространстве присутствует множество сообществ и групп, в которые подростки могут быть вовлечены. Особую тревогу у специалистов вызывают случаи «игр», приводящих к трагедиям — самоубийствам или другим печальным последствиям для жизни участников.

4. Негативные последствия открытого общения. Коммуникация в социальных сетях с незнакомыми людьми может серьезно угрожать личной безопасности подростков. Размещение персональной информации в

открытом доступе делает подростков легкой мишенью для манипуляций или злоумышленных действий против них.

5. Формирование личности под влиянием средств массовой информации. Современная медиасфера и Интернет оказывают мощное воздействие на установки и ценности молодого поколения, что влечет за собой трансформацию их внутренних личностных убеждений, часто не в лучшую сторону.

6. Пагубное влияние на речь. Во-первых, появляются новые слова, понятные в основном только подросткам. Во-вторых, из-за активного использования письменной речи в социальных сетях, страдает и устная. Вследствие этого ограничивается способность подростков к адекватному и корректному устному выражению своих мыслей.

7. Многогранное информационное пространство сети Интернет часто приводит к тому, что подростки отдают предпочтение простому копированию информации без какого-либо анализа ее достоверности. Такой подход тормозит развитие самостоятельного мышления и способности глубокого анализа полученной информации.

8. Продолжительное пребывание в сети Интернет способствует формированию зависимости и признаков проблемного использования Интернета.

Рассмотрение теоретических основ изучения мотивации и направленности поведения подростков в интернет-пространстве позволило выявить как положительные, так и негативные аспекты влияния Интернета на различные аспекты жизнедеятельности этой возрастной группы. Понимание этих аспектов позволяет глубже осмыслить влияние цифровой среды на подростков и их развитие, разработать профилактические меры, направленные на минимизацию социально-психологических рисков, а также обучение эффективному и безопасному использованию Интернета как ресурса для развития личности [7].

Говоря о направленности поведения подростков в интернет-пространстве, стоит отметить, что интернет-среда формирует новые способы взаимодействия, такие как использование мессенджеров, форумов или анонимных платформ. Эти инструменты позволяют подросткам выражать свои мысли и эмоции, оставаясь в тени, что снижает их страх перед критикой и санкциями, тем самым создавая риск развития дезадаптивных моделей поведения или невозможности разрешать проблемы лицом к лицу [8].

В отечественной и зарубежной психологии существует несколько подходов к изучению нравственного поведения, которые помогают понять мотивацию пребывания подростков в интернет-пространстве [21; 22]. Например, в психоаналитической теории (З. Фрейд) развитие нравственных норм связано с формированием компонента «Сверх-Я», который включает моральные установки, правила и ценности. В условиях цифровой среды подросток сталкивается с новыми вызовами, такими

как отсутствие четких границ между допустимым и недопустимым поведением. Это может затруднять формирование устойчивых нравственных ориентиров, особенно если внешние стимулы в Сети (например, лайки, комментарии) противоречат внутренним убеждениям.

Отдельного внимания заслуживает формирование так называемого «виртуального Я». Подростки нередко создают в Интернете образы, которые отражают их стремление к социальной успешности, популярности или признанию. Эти образы могут не совпадать с характеристиками реальной личности, что в долгосрочной перспективе может создавать внутриличностный конфликт [20].

Кроме того, с развитием социальных сетей усилилось явление цифрового нарциссизма, при котором подростки стремятся демонстрировать только положительные стороны своей личности и поведения. Это может стать причиной низкой самооценки, если публикуемые материалы не получают ожидаемого отклика [22].

С точки зрения бихевиористического подхода (А. Бандура) мотивация и поведение подростков в Интернете формируются через имитацию и моделирование. Подростки активно наблюдают за поведением своих сверстников и блогеров в социальных сетях, подражают им, что может приводить как к позитивным, так и к негативным последствиям. Например, желание подростка подражать популярным блогерам может стать мотивом для создания полезного контента, но также может способствовать демонстрации рискованного поведения ради популярности.

В дополнение к этому Интернет предоставляет подросткам возможность участвовать в различных формах групповой активности, таких как онлайн-флешмобы, челленджи или коллективные игровые проекты. Такие активности могут усиливать чувство принадлежности и удовлетворения от взаимодействия, но иногда они сопряжены с рисками, такими как выполнение опасных заданий или вовлечение в манипулятивные схемы [23].

Еще одной особенностью интернет-пространства является его высокая динамика и доступность [13]. Постоянный поток новостей и рекламы создает эффект перегрузки, который влияет на восприятие мира подростками. Они часто сталкиваются с трудностью фильтрации и анализа информации, что может приводить к поверхностному восприятию и снижению критического мышления.

Когнитивная теория Ж. Пиаже и Л. Колберга описывает стадии развития нравственных суждений, которые также применимы к интернет-пространству. На стадии гетерономной морали подросток может следовать правилам, установленным в социальных сетях, даже если они противоречат общепринятым нормам. Например, подростки могут поддаваться влиянию популярного мнения в Сети, игнорируя собственные ценности или этические нормы, что часто приводит к участию в аморальных действиях.

На стадии автономной морали поведение становится более осознанным, а мотивы часто связаны с желанием саморазвития, в том числе с помощью образовательных платформ или участия в онлайн-дискуссиях. В контексте интернет-пространства автономная мораль проявляется в осознанном выборе контента, развитии критическом мышлении и способности фильтровать информацию. Подростки, достигшие этой стадии, способны не только ориентироваться в моральных дилеммах, но и активно участвовать в их обсуждении, например на форумах, посвященных вопросам этики в цифровом мире. Однако важно учитывать, что переход от гетерономной к автономной морали может сопровождаться конфликтами, особенно в условиях интернет-среды, где подростки сталкиваются с противоречивыми ценностями и идеологиями [18].

Гуманистический подход (К. Роджерс) акцентирует внимание на формировании Я-идеального, которое в условиях Интернета может искажаться. Подростки часто создают в Сети идеализированные образы себя. Идеализированный образ и необходимость создавать «идеальный контент» могут приводить к эмоциональному выгоранию, чувству несоответствия или даже депрессивным состояниям.

Особое значение в контексте мотивации подростков имеет теория моральных эмоций (Р. М. Харе). Эмоции, такие как чувство вины, эмпатия или гордость, регулируют поведение в Интернете. Например, чувство эмпатии может мотивировать подростка на участие в благотворительных онлайн-инициативах, тогда как отсутствие моральной чувствительности может привести к участию в таких формах девиантного поведения, как кибербуллинг [24].

Теория базовых ценностей Ш. Шварца также может быть применена к мотивации интернет-активности подростков [18]. Например, ценности универсализма (понимание, толерантность) и гедонизма (удовольствие) отражаются в выборе контента и онлайн-активности. Подростки, для которых важны ценности самореализации, чаще выбирают платформы, где можно развивать свои навыки, например образовательные онлайн-курсы или платформы для обмена опытом. Такие ресурсы помогают удовлетворять потребность в личностном росте и собственных достижениях. Ценности социального одобрения, напротив, часто мотивируют подростков к активности в социальных сетях. Они стремятся к получению положительных оценок, комментариев и подписок, что позволяет им чувствовать себя значимыми и востребованными, однако чрезмерная концентрация на социальном одобрении может привести к зависимости от внешней оценки и снижению уверенности в себе.

Таким образом, рассмотрение разных подходов к изучению специфики мотивации пребывания и особенностей поведения в подростковом возрасте в Сети дают возможность объяснить, почему одни подростки используют Сеть для саморазвития и укрепления социальных связей, тогда как другие

вовлекаются в девиантные формы поведения. Развитие цифровых технологий создало условия, в которых пользователи сталкиваются с новыми видами агрессии, манипуляций и социальных рисков [8]. Одной из наиболее изучаемых и опасных форм девиантного поведения в Сети является кибербуллинг — форма агрессии, проявляющаяся в цифровом пространстве [19; 21]. Эта проблема особенно актуальна для подростков, чья психика наиболее уязвима перед воздействием подобных угроз. Жертвы кибербуллинга имеют высокий процент проявления депрессивных состояний и чувства безысходности, порой приводящих к мыслям о суициде [24].

Среди основных мотивов пребывания в социальных сетях специалисты выделяют следующие [4]:

- коммуникативные мотивы, которые связаны с потребностью в общении, поддержке и обмене опытом;
- познавательные мотивы, направленные на получение информации, самообразование и расширение кругозора. Помимо этого, через Интернет подростки имеют возможность познакомиться с множеством различных точек зрения, культурных традиций и философских идей, что помогает им развивать критическое мышление, лучше понимать свои собственные ценности и формировать убеждения;
- развлекательные мотивы, включающие использование социальных сетей для игр, просмотра видео, прослушивания музыки и других форм отдыха. Это помогает справляться с эмоциональными нагрузками и снизить уровень стресса;
- мотивы самовыражения. Такие мотивы часто связаны с желанием поделиться своими достижениями, увлечениями или творческими проектами. Это помогает подросткам осознавать свою индивидуальность и формировать положительное восприятие себя.

При этом дети и подростки — это та категория людей, которая больше всего подвержена риску генезиса интернет-зависимости. Психологические и социальные особенности подросткового возраста, такие как стремление к самостоятельности, ухудшение отношений с родителями, поиск себя и желание быть принятым в обществе, часто создают предпосылки для чрезмерного использования Интернета. Отсутствие взаимопонимания в семье, конфликты со сверстниками, высокие учебные нагрузки, переживания и тревоги, отсутствие чувства безопасности способствуют уходу подростков в виртуальную реальность за поиском эмоциональной разрядки, утешения и поддержки. Интернет-зависимость становится своего рода защитным механизмом [11].

Зависимость от социальных сетей представляет собой одну из самых распространенных форм интернет-зависимости среди подростков. Социальные сети предоставляют платформы для общения, обмена контентом и взаимодействия с друзьями, а также с широкой аудиторией. Для подростков

эти сети становятся важным инструментом самовыражения и социального взаимодействия. Погружение в виртуальный мир приводит к снижению интереса к реальной жизни и взаимоотношениям с близкими людьми [12].

Виртуальное общение позволяет избежать реальных социально-психологических трудностей. Это может приводить к социальной изоляции и предпочтению виртуального общения реальному. При этом зависимость от общения в Интернете может быть связана с желанием подростка найти людей, которые его поймут и примут, особенно если в реальной жизни он испытывает сложности с установлением близких и доверительных отношений. Такая ситуация способствует ухудшению навыков общения в реальной жизни и развитию чувства одиночества, поскольку виртуальные отношения не могут полноценно заменить реальные [11]. Раннее выявление интернет-зависимости у подростков играет ключевую роль в профилактике этого явления. Чем раньше родители, педагоги или специалисты зафиксируют признаки зависимости, тем быстрее можно принять меры, которые предотвратят дальнейшее развитие проблемы.

В связи с вышесказанным **целью** нашего **исследования** является выявление связи между мотивацией пребывания и направленностью поведения подростков в Сети.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**.

1. Провести теоретический обзор и проанализировать отечественную и зарубежную литературу по проблематике интернет-зависимости, видам мотивации и направленности поведения в интернет-пространстве у подростков.
2. Проанализировать результаты эмпирических исследований, связанных с изучением видов мотивации, побуждающих подростков к активности в социальных сетях и цифровой среде.
3. Провести эмпирическое исследование с использованием подобранных психодиагностических методик и проанализировать полученные результаты.
4. Сформулировать выводы о связи мотивации пребывания в Сети и направленности поведения в интернет-пространстве у подростков.
5. Определить основные направления психологической работы по профилактике интернет-зависимости и асоциального поведения в Сети.

Объект исследования — направленность поведения подростков в интернет-пространстве.

Предмет исследования — связь между мотивацией пребывания в Сети и направленностью поведения подростков в интернет-пространстве.

Гипотеза — существует связь между мотивацией пребывания в Сети у подростков и направленностью их поведения в интернет-среде.

Частная гипотеза — склонность к асоциальному поведению подростков в виртуальной среде будет положительно коррелировать с аддиктивными мотивами пребывания в Сети.

Методы исследования

1. Направленность поведения личности в интернет-пространстве (Р. И. Зекерьяев) [10].

2. Мотивация пребывания человека в социальных сетях (Е. А. Феоктистова, Л. В. Трубицына).

3. Тест на интернет-зависимость (С. А. Кулаков).

Выбор данных методик для исследования обусловлен их валидностью, надежностью и практической применимостью.

Кроме основной части психодиагностики, респондентам был предложен дополнительный блок из двух вопросов, направленных на определение продолжительности ежедневного пребывания подростков в Интернете и уточнение основных видов их онлайн-активности. Это способствовало получению более полного представления о том, как долго подростки находятся в Сети, какие сайты посещают, какие виды деятельности являются для них предпочтительными в Интернете.

Вопрос 1: «Сколько времени в течение дня Вы проводите в Интернете?» Варианты ответов: менее 3 часов в день; от 3 до 6 часов в день; более 6 часов в день; другое.

Вопрос 2: «Чем Вы обычно занимаетесь в Интернете?» Данный вопрос предполагал развернутый ответ. Респонденты могли самостоятельно указать и описать свою интернет-активность.

Все участники были проинформированы о добровольности участия в исследовании, а также о том, что их ответы будут анонимными и использованы исключительно в рамках научной работы. Это способствовало обеспечению честных, открытых ответов.

Выборка

В рамках данного этапа была проведена психодиагностика среди подростков в возрасте 15–18 лет — возрастной группы, которая активно использует интернет-среду. В исследовании приняли участие 520 респондентов в возрасте от 15 до 18 лет, учащиеся 9–11-х классов общеобразовательных школ (15 лет — 100 человек, 16 лет — 190 человек, 17 лет — 170 человек, 18 лет — 60 человек). Выборка исследования включала подростков мужского пола (156 человек) и подростков женского пола (364 человека).

Для достижения поставленной цели были применены методы статистического анализа, что позволило выявить значимые корреляции между различными мотивами пребывания в Сети и направленностью поведения подростков в интернет-пространстве.

В ходе исследования был проведен опрос среди подростков с целью выявления мотивации пребывания в интернет-пространстве и направленности их поведения в Сети. Для организации психодиагностики был выбран онлайн-формат с использованием платформы Google Forms, что обеспечило анонимность и оперативность сбора данных, а респонденты получили возможность пройти опрос в комфортных для себя условиях.

Практическая значимость

Результаты проведенного исследования могут применяться в практике психологического сопровождения личности в процессе интернет-социализации, в разработке комплексных программ по предупреждению девиантной виртуальной активности, кибербуллинга и интернет-зависимости у подростков.

Анализ и интерпретация результатов исследования

В ответах респондентов на вопрос о том, что они делают в Интернете, были указаны следующие виды деятельности: просмотр видеоконтента на платформах, таких как TikTok и YouTube, а также просмотр фильмов, сериалов, шоу и других видео; ведение переписок; чтение электронных книг и статей; поиск информации для учебных целей; использование различных онлайн-площадок для обучения; прохождение тестов; использование нейросетей; работа; листание ленты в социальных сетях; чтение постов; прослушивание музыки и подкастов; просмотр профилей авторов контента, а также участие в онлайн-играх.

Среди всех упомянутых платформ, вероятно, одним из наиболее значимых источников контента для респондентов является платформа YouTube, так как она сочетает как развлекательные, так и образовательные ресурсы, что делает ее универсальной площадкой для удовлетворения различных потребностей подростков в интернет-пространстве.

Кроме того, в последние годы особую популярность приобрел TikTok, приложение с короткими динамичными видео пользователей, цель которых — самовыражение и общение с единомышленниками. Однако важно отметить, что активное потребление коротких видеороликов способствует формированию так называемого «клипового мышления», характеризующегося фрагментарным и отрывочным восприятием информации, что снижает глубину понимания материала, критический подход и концентрацию внимания [15]. Подростки, склонные к такому типу мышления, могут испытывать трудности с потреблением информации и обучением [13].

На втором месте по популярности видов онлайн-активности оказалось ведение переписок. Это может объясняться несколькими причинами. Во-первых, общение через мессенджеры и социальные сети занимает важное место в повседневной жизни подростков, позволяя поддерживать контакты

и обмениваться информацией. Во-вторых, такая активность обусловлена удобством, поскольку подростки имеют возможность быстро отвечать на сообщения, выражать эмоции и мысли через текстовые или голосовые сообщения, отправлять картинки. В-третьих, существует множество различных приложений, которые обеспечивают безопасное и комфортное общение.

Примечательно, что часть респондентов указала в ответах чтение электронных книг и статей, а также поиск информации для учебных целей. Это свидетельствует о том, что Интернет выступает не только как зона развлечений, но и как источник получения знаний и образовательных ресурсов [4]. Многие подростки используют онлайн-платформы в образовательных целях, для прохождения тестов и выполнения домашних заданий, что подтверждает значимость цифровых технологий в современном образовательном процессе [2]. Например, некоторые респонденты из нашего исследования указали в качестве наиболее часто используемых образовательных ресурсов такие сайты, как Yandex LMS и Tech-in.

Ниже представлен рисунок 1, отражающий основные виды интернет-активности подростков.

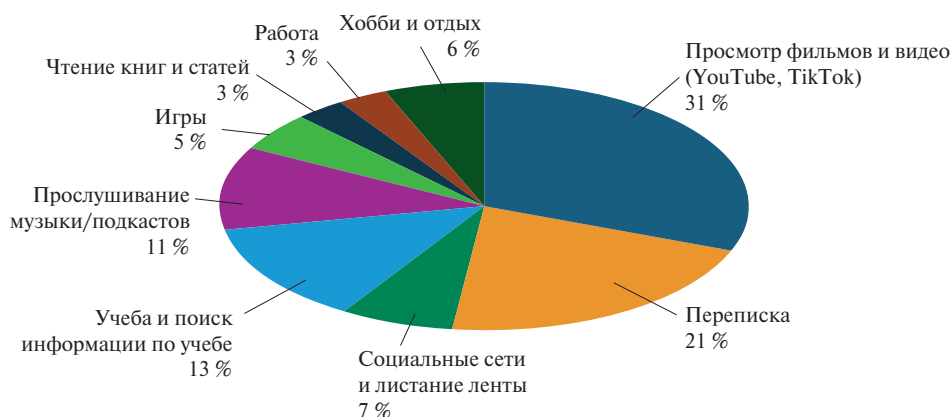


Рисунок 1. Основные виды активности подростков в интернет-пространстве

Что касается времени, проведенного респондентами в Интернете, то 330 человек сообщили, что проводят от 3 до 6 часов, 180 респондентов — более 6 часов, и только 10 человек отметили, что время их пребывания в Интернете составляет менее 3 часов в день. Эти результаты демонстрируют, что подростки уделяют значительное количество времени активности в интернет-пространстве, что может быть связано с их потребностями в получении информации, в том числе для учебных целей, общении, отдыхе и развлекательной деятельности.

Для получения более точного представления о характере мотивации подростков и направленности их поведения в интернет-пространстве

необходимо обратиться к результатам, полученным с использованием психодиагностических методик. Эти методики позволили не только выявить доминирующие мотивы пребывания в Сети, но и оценить уровень интернет-зависимости, а также определить степень выраженности различных форм онлайн-поведения, включая потенциально девиантные и асоциальные. В связи с этим в дальнейшем рассматриваются результаты, полученные по методикам С. А. Кулакова, Е. Феокистовой и Л. Трубицыной, а также Р. И. Зекерьяева.

Анализ результатов по методике С. А. Кулакова «Тест на интернет-зависимость» показал, что четверть респондентов (около 25 %) находятся в зоне риска формирования интернет-зависимости: их баллы (от 50 до 79) свидетельствуют о выраженной тенденции к нарушению цифрового баланса в повседневной жизни. Эти подростки регулярно сталкиваются с трудностями саморегуляции интернет-активности, проявляют сниженный интерес к офлайн-взаимодействию и демонстрируют некоторые признаки отклонения от привычного режима сна и отдыха. Однако вместе с тем важно отметить, что ни у одного из респондентов не был зафиксирован высокий уровень интернет-зависимости, что позволяет говорить об относительной сохранности саморегуляции в использовании интернет-пространства у подростков. Это может указывать на то, что, несмотря на частое и продолжительное пребывание в Сети, большинство респондентов нашего исследования сохраняют способность контролировать свое поведение, гармонично совмещая виртуальную активность с другими видами деятельности и повседневными обязанностями. Наряду с этим полученные данные позволяют говорить о необходимости профилактики интернет-зависимого поведения и асоциального поведения, поскольку своевременное выявление и коррекция подобных тенденций являются ключевыми факторами для предупреждения дальнейшего усугубления проблемы личностных и поведенческих девиаций у подростков.

Рисунок 2 иллюстрирует распределение уровня интернет-зависимости среди респондентов.

Интерпретация результатов по методике Е. А. Феокистовой и Л. В. Трубицыной «Мотивация пребывания человека в социальных сетях» позволила определить, какие мотивационные основания пребывания в Сети наиболее характерны для респондентов нашего исследования.

Наибольшее среднее значение было выявлено по шкале рабочих и профессиональных мотивов ($M = 19,5$), что указывает на выраженную ориентацию респондентов на использование социальных сетей как средства, способствующего профессиональной деятельности, например поиску и анализу информации о профессиях и карьерных возможностях или построении своего образовательного маршрута. Некоторые респонденты указали, что уже работают. Это свидетельствует о высокой значи-

мости социальных сетей для подростков как важного инструмента для достижения карьерных целей и обучения.

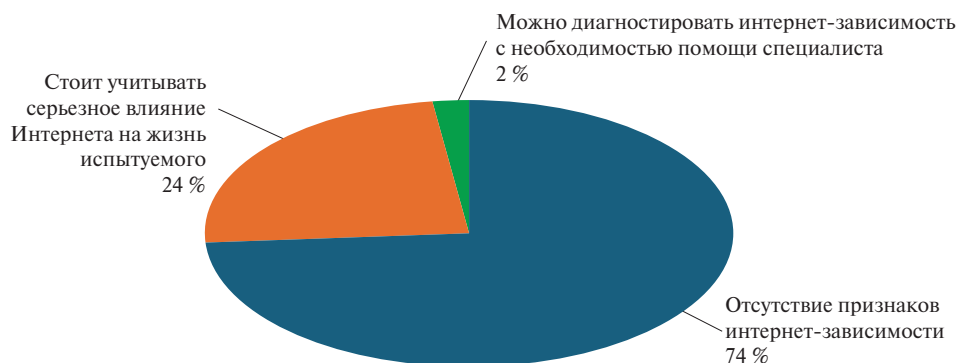


Рисунок 2. Уровни интернет-зависимости у подростков

На втором месте оказались аддиктивные мотивы ($M = 19,4$), что может свидетельствовать о склонности части респондентов к формированию зависимого поведения — частого, неконтролируемого использования интернет-пространства с негативными последствиями для личности. Высокие значения по этой шкале указывают на потенциальные риски развития цифровой зависимости и необходимости формирования культуры осознанного потребления контента. Действительно, значительная часть респондентов, принявших участие в нашем исследовании, отметили, что проводят в Интернете от 3 до 6 часов в день, а также более 6 часов, что подтверждает высокий уровень вовлеченности в цифровую среду.

Мотивы социальной поддержки ($M = 17,9$) заняли третье место среди всех представленных шкал, что указывает на высокую значимость для подростков социального взаимодействия в цифровой среде. В современных условиях социальные сети становятся важным пространством для поддержания и развития межличностных связей, нивелируя реальное общение со сверстниками. Для подростков социальные сети не просто средство коммуникации, а платформа, где можно делиться переживаниями, открыто выражать свои эмоции, получать психологическую поддержку, а также оказывать помощь другим в преодолении трудных жизненных ситуаций [16].

Достаточно важными также оказались мотивы деятельности по интересам и хобби ($M = 17,1$), что указывает на использование Интернета для реализации личностных увлечений, поиска единомышленников и развития творческих способностей. Использование социальных сетей и цифровых платформ для поиска единомышленников способствует формированию сообществ по интересам, что расширяет возможности личности для общения и обмена опытом.

Низкое среднее значение наблюдается по шкале мотивов власти и влияния ($M = 6,4$), что свидетельствует о низкой выраженности стремления респондентов к доминированию, контролю над другими пользователями или манипулированию в цифровой среде. Это может указывать на то, что для подростков социальные сети в первую очередь служат инструментом для реализации различных личных интересов, а не площадкой для установления власти или контроля.

Низкое среднее значение было также получено по шкале ограничения пребывания в социальных сетях ($M = 6,4$), что указывает на слабую выраженность у респондентов стремления контролировать и осознанно регулировать свое время в онлайн-пространстве. Такая тенденция может свидетельствовать о недостаточной сформированности критической рефлексии у подростков по отношению к длительному пребыванию в Сети, что повышает риск формирования интернет-зависимости и различных моделей девиантного поведения. Для определенной части подростков использование интернет-ресурсов может носить вынужденный характер, связанный с необходимостью применять цифровые ресурсы, например для учебы, выполнения заданий или профессиональной деятельности, что снижает возможности для самостоятельного регулирования времени онлайн. В обоих случаях полученные данные подчеркивают важность формирования у подростков навыков осознанного и сбалансированного использования интернет-пространства для профилактики интернет-зависимости.

Рисунок 3 демонстрирует средние баллы по ключевым мотивационным шкалам пребывания в Сети.

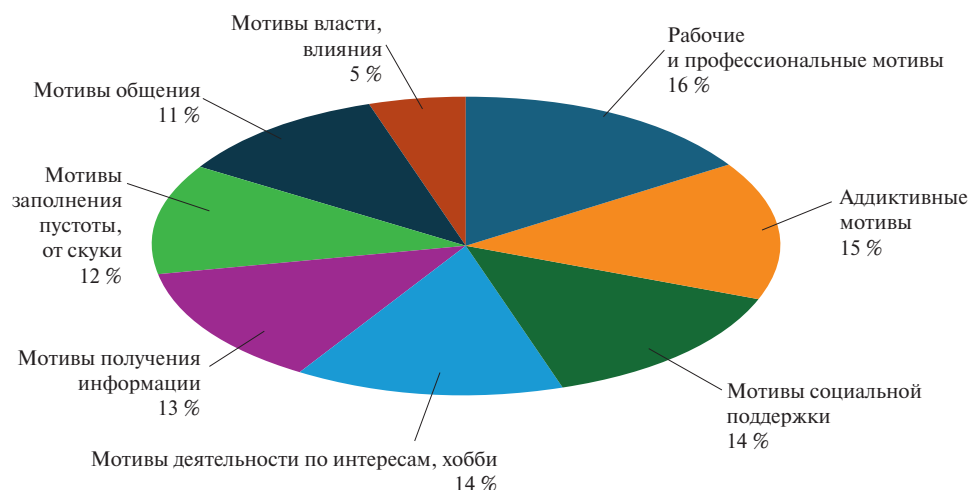


Рисунок. 3. Распределение показателей по мотивационным шкалам, определяющим пребывание подростков в Сети

Анализ результатов изучения поведенческой направленности в интернет-пространстве, полученных с помощью методики Р. И. Зекерьяева, позволил сделать следующие выводы.

1. Шкала склонности к кибербуллингу. Результаты показали положительную тенденцию — у большинства респондентов уровень склонности к кибербуллингу в Интернете оказался низким (330 человек). Это может свидетельствовать о критичном отношении к агрессии в Сети и стремлении избегать намеренного причинения вреда другим пользователям. Тем не менее есть и те, кто продемонстрировал средний (90 человек) и высокий (100 человек) уровни склонности к кибербуллингу. Эти подростки входят в «группу риска» вовлечения в межличностные конфликты и реализацию агрессивных проявлений в Сети.

2. Шкала склонности к троллингу. У 330 респондентов склонность к троллингу находится на низком уровне. Возможно, такие результаты могут объясняться высоким уровнем самоконтроля и развитыми навыками саморегуляции у подростков, а также знаниями и умениями конструктивного взаимодействия в Интернете. В то же время у 80 респондентов наблюдается средний уровень, а у 110 — высокий уровень склонности к троллингу, что указывает на тенденцию к провокационному и деструктивному поведению у определенной части подростков, которые могут использовать Интернет для провокации негативных эмоций у других пользователей с целью развлечения, привлечения внимания, получения психологической выгоды или достижения идеологических целей.

3. Шкала склонности к спамерству. В отличие от других форм асоциального поведения, склонность к спамерству в этой выборке проявляется в меньшей степени. 320 респондентов продемонстрировали низкий уровень склонности к распространению нежелательной информации, 150 — средний, а высокий уровень был зафиксирован лишь у 50 человек. Возможно, подростки осознают, что спам часто воспринимается как раздражающий и неэффективный способ коммуникации, который может снизить их популярность среди сверстников. Такие результаты могут свидетельствовать, о том, что подростки достаточно осведомлены о негативных последствиях такого поведения, приводящего к проблемам коммуникации, снижению продуктивности, стрессу и даже юридическим последствиям.

4. Шкала склонности к использованию нелицензионного контента. Высокие показатели склонности к использованию нелицензионного контента продемонстрировали 310 подростков, в то время как у 130 зафиксирован средний уровень, и только 80 респондентов показали низкий уровень по этой шкале. Такие результаты могут указывать на нейтральное отношение и принятие нелегального использования цифрового контента среди подростков. В условиях широкого доступа к интернет-ресурсам и информации, а также легкости получения контента через торрент-сайты (или другие нелегальные каналы) подростки могут

воспринимать нарушения использования интеллектуального труда как нечто несущественное и даже общепринятое. Однако использование нелегального контента по законам Российской Федерации может повлечь за собой юридическую ответственность.

5. Шкала асоциального поведения в интернет-пространстве. Анализ результатов по этой шкале показал, что 250 респондентов продемонстрировали средний уровень асоциального поведения, что указывает на наличие определенных тенденций к нарушению сетевых норм взаимодействия между пользователями. Это может означать, что эти подростки, хотя и придерживаются правил общения в Интернете в целом, в некоторых ситуациях все же могут нарушать этические нормы, например в условиях конфликта или в ответ на чужие провокации. Такие результаты показывают, что у значительной части подростков нарушения правил носят неустойчивый характер. 140 подростков показали высокий уровень асоциального поведения, что указывает на тенденцию к регулярным нарушениям сетевых норм. Это может включать участие в троллинге, спаме, флуде и другие формы деструктивного поведения в Сети, что, безусловно, негативно сказывается на качестве коммуникации и безопасности атмосферы в цифровой среде [6]. Такие подростки могут испытывать трудности с саморегуляцией и контролем своих эмоций. 130 респондентов продемонстрировали низкий уровень асоциального поведения, что свидетельствует о высокой степени осознания ими важности соблюдения норм сетевого общения и стремления избегать нарушений межличностного взаимодействия в Интернете. Эти подростки, скорее всего, избегают конфликтов и стремятся поддерживать положительные отношения в цифровой среде.

Для проверки общей гипотезы о связи между мотивацией пребывания подростков в интернет-пространстве и направленностью их поведения в Сети был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, направленный на выявление связи между различными мотивациями и склонностью подростков к определенным формам поведения в Интернете. Выбор метода корреляции Спирмена обусловлен тем, что данные, полученные в ходе исследования, не соответствовали нормальному распределению, что исключает использование метода корреляции Пирсона.

Для анализа были использованы следующие переменные:

- мотивационные шкалы: рабочие и профессиональные мотивы, аддиктивные мотивы, мотивы социальной поддержки и т. д.;
- поведенческие показатели: склонности к кибербуллингу, троллингу, спамерству, использованию нелицензионного контента, а также асоциальному поведению в Интернете.

Ниже представлена таблица 1, содержащая результаты корреляционного анализа связей между мотивацией использования интернет-пространства и направленностью поведения подростков в виртуальной среде.

Таблица 1. Показатели связей между мотивацией использования интернет-пространства и направленностью поведения подростков в виртуальной среде

Шкала мотивов	Шкала направленности поведения	Корреляция Спирмена (ρ)	p
Мотивы социальной поддержки	Склонность к кибербуллингу	-0,349*	0,011
Личностные мотивы, изменение или отреагирование эмоций, самоутверждение	Склонность к кибербуллингу	0,285*	0,040
	Склонность к троллингу	0,372**	0,007
	Асоциальное поведение в интернет-пространстве	0,417**	0,002
Мотивы бытовые	Склонность к троллингу	-0,307*	0,027
Мотивы собственно «сетевые», новые	Склонность к кибербуллингу	0,400**	0,003
	Склонность к троллингу	0,409**	0,003
	Склонность к спамерству	0,413**	0,002
	Асоциальное поведение в интернет-пространстве	0,457***	< ,001
Мотивы следования моде	Склонность к спамерству	0,374**	0,006
Аддитивные мотивы (мотивы зависимости)	Склонность к кибербуллингу	0,444***	< ,001
	Склонность к троллингу	0,361**	0,009
	Склонность к спамерству	0,380**	0,006
	Склонность к использованию нелицензионного контента	0,358**	0,009
	Асоциальное поведение в интернет-пространстве	0,584***	< ,001

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Значимые корреляции между мотивацией и поведением в интернет-пространстве.

Из полученных результатов, представленных в таблице, видно, что мотивы социальной поддержки отрицательно коррелируют со склонностью к кибербуллингу ($r_s = -0,349$; $p = 0,011$; $p < 0,05$). Предположительно, данные результаты указывают на то, что подростки, для которых важно получать сочувствие, иметь возможность поделиться переживаниями и найти эмоциональный отклик в интернет-пространстве, менее склонны к агрессивному поведению, насилию или запугиванию в Интернете. Это объясняется тем, что такие пользователи ориентированы на конструктивное межличностное взаимодействие, обладают более высоким уровнем эмпатии, хотят поделиться своим опытом переживания трудных ситуаций.

Личностные мотивы, изменение или отреагирование эмоций и самоутверждение положительно коррелируют со склонностью к кибербуллингу ($r_s = 0,285$; $p = 0,040$; $p < 0,05$), со склонностью к троллингу ($r_s = 0,372$; $p = 0,007$; $p < 0,01$) и с асоциальным поведением в интернет-пространстве ($r_s = 0,417$; $p = 0,002$; $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что респонденты, ориентированные на эмоциональную разрядку, желание привлечь к себе внимание и одобрение со стороны других пользователей в соци-

альных сетях, чаще используют агрессивные и провокационные модели поведения, цель которых унижить, запугать или разозлить собеседника.

Бытовые мотивы отрицательно связаны со склонностью к троллингу ($r_s = -0,307$; $p = 0,027$; $p < 0,05$). Это дает основание полагать, что пользователи Сети, нацеленные на покупки, решение повседневных задач, получение полезной информации и поддержание контактов по бытовым вопросам, реже прибегают к намеренной провокации других пользователей или нарушению конструктивного общения в Сети.

Собственно «сетевые» мотивы демонстрируют положительную корреляцию со склонностью к кибербуллингу ($r_s = 0,400$; $p = 0,003$; $p < 0,01$), троллингу ($r_s = 0,409$; $p = 0,003$; $p < 0,01$), спамерству ($r_s = 0,413$; $p = 0,002$; $p < 0,01$) и с асоциальным поведением ($r_s = 0,457$; $p = < 0,001$; $p < 0,001$). В контексте исследования под данными мотивами понимается не только стремление к лайкам и социальному одобрению, но и желание продвигать собственные страницы, оформлять посты, публиковать тексты, а также экспериментировать с виртуальной самопрезентацией себя, участвовать во флешмобах и онлайн-акциях в Интернете. Из этого следует, что пользователи с выраженными сетевыми мотивами чаще экспериментируют с социальными ролями и границами дозволенного, что увеличивает риск провокационных, часто агрессивных комментариев, приводящих к конфликтам, раздражению, унижениям и ответной агрессии [20].

Мотивы следования моде положительно коррелируют со склонностью к спамерству ($r_s = 0,374$; $p = 0,006$; $p < 0,01$). Это связано с тем, что потребность подростков иметь более высокий социальный статус, стремление быть в курсе последних модных трендов, подражание популярным блогерам и их стилю общения, участие в массовых онлайн-акциях может способствовать рассылке однотипных и рекламных сообщений, что является спамерством. Желание быть замеченным и самоутвердиться подталкивает к подобным формам поведения, несмотря на их негативную социальную оценку.

Аддиктивные мотивы, или мотивы зависимости, показали положительную корреляцию со всеми шкалами методики: со склонностью к кибербуллингу ($r_s = 0,444$; $p = < 0,001$; $p < 0,001$), троллингу ($r_s = 0,361$; $p = 0,009$; $p < 0,01$), спамерству ($r_s = 0,380$; $p = 0,006$; $p < 0,01$), использованию нелицензионного контента ($r_s = 0,358$; $p = 0,009$; $p < 0,01$) и с асоциальным поведением в интернет-пространстве ($r_s = 0,584$; $p = < 0,001$; $p < 0,001$). Высокие значения по шкале аддиктивных мотивов отражают стремление подростков к постоянному пребыванию в Сети, уходу от реальности, невозможность контролировать время, проведенное в социальных сетях. Такая корреляция объясняется тем, что у пользователей снижаются возможности самоконтроля и саморегуляции, а повышается склонность к нарушению норм поведения (унижение других пользователей, распространение некорректной информации, втягивание в конфликт путем провокации) в социальных сетях. Такое поведение подростков мо-

жет быть связано с низкой самооценкой и желанием самоутвердиться за счет других, отсутствием друзей в реальной среде и стремлением создать иллюзию насыщенной жизни, зависимостью от сетевых игр, просмотром фильмов для взрослых, которые могут стать причиной серьезного расстройства психики и возникновения проблем сексуального характера [17].

Эти результаты подтверждают, что ориентация подростков на активное и зачастую провокационное цифровое поведение связана с потребностями в самовыражении, публичности и социальной видимости [14]. Более того, можно предположить, что определенные поведенческие проявления (например, троллинг или потребление нелегального контента) могут восприниматься не как нарушения, а как часть допустимого поведения в онлайн-культуре среди молодежи [17]. Следовательно, на основе проведенного анализа и интерпретации полученных данных гипотеза о существовании связи между мотивацией подростков пребывания в Сети и направленностью их поведения в Интернете подтверждена. Частная гипотеза о том, что склонность к девиантному поведению положительно коррелирует с аддитивными мотивами пребывания в интернет-пространстве, тоже подтвердилась. Результаты корреляционного анализа показали, что существуют статически значимые взаимосвязи между мотивацией пребывания подростков в Сети и направленностью их поведения в интернет-пространстве. Однако важно отметить, что не все мотивы продемонстрировали значимую связь с деструктивным поведением. Например, бытовые мотивы и мотивы социальной поддержки отрицательно коррелируют со склонностью подростков к асоциальному поведению в Сети. Это свидетельствует о том, что мотивы, ориентированные на личное общение и поддержку, не способствуют агрессивным или провокационным действиям подростков в интернет-среде.

Выводы

Результаты показали, что у значительной части респондентов (75 %) отсутствуют признаки интернет-зависимости. В то же время примерно у четверти участников (25 %) имеется умеренный уровень риска формирования интернет-зависимости и проблемного использования Интернета. Не может не радовать, отсутствие респондентов с выраженными признаками интернет-зависимости и необходимостью обращаться к помощи специалиста.

Наиболее значимыми мотивами пребывания в интернет-пространстве среди подростков являются следующие: рабочие и профессиональные, аддитивные, мотивы социальной поддержки, а также мотивы, связанные с познавательной деятельностью, ориентированной на интересы и хобби. В то же время наименее выраженными оказались мотивы власти и влияния, что свидетельствует о низкой степени ориентации респондентов на доминирование и контроль других пользователей в цифровой среде. Кроме того, большинство подростков демонстрируют низкую или среднюю склонность к кибербуллингу, троллингу и спамерству. При

этом у значительной части участников исследования отмечен высокий уровень использования нелицензионного контента.

Корреляционный анализ выявил как положительные, так и отрицательные связи между мотивацией пребывания и направленностью поведения подростков в интернет-среде. Мотивация пребывания в Сети связана с направленностью поведения подростков: например, в случае выраженных аддиктивных мотивов обнаружена связь с кибербуллингом, троллингом, спамерством и использованием нелицензионного контента. Однако не все мотивы имели значимую связь с асоциальным поведением, что указывает на сложность взаимосвязей между мотивацией пребывания и направленностью поведения подростков в Интернете, например бытовые мотивы и мотивы социальной поддержки отрицательно коррелируют со склонностью подростков к асоциальному поведению в Сети.

Таким образом, результаты нашего исследования подтвердили связь мотивации и направленности поведения в Сети, но эта связь проявляется по-разному в зависимости от типа мотивации пребывания в Сети у подростков, а также определили практическую необходимость в обозначении основных направлений психологической работы для профилактики интернет-зависимости и асоциального поведения, в том числе кибербуллинга, среди молодежи.

Специалисты предлагают следующие психолого-педагогические рекомендации, которые помогут предотвратить генезис интернет-зависимости у подростков: введение временных ограничений для нахождения в сети Интернет, применение регулярных «цифровых диет» (несколько дней подряд полностью воздерживаться от использования Интернета), использование специального программного обеспечения для запрета доступа к определенным сайтам и ресурсам онлайн, ограничение в использовании Сети в учебное время, за исключением удовлетворения образовательных потребностей, введение персональной системы штрафов за нарушение установленных ограничений [11].

Профилактику девиантного поведения в интернет-среде необходимо проводить в информационно-правовом контексте, связанном с просветительской деятельностью в отношении подростков и их родителей, а также организовывать обучение навыкам социальной компетентности, развитию умения конструктивного выхода из конфликтных ситуаций со сверстниками, родителями и педагогами [8]. Для снижения рисков формирования девиантного поведения в виртуальной среде следует обучать подростков навыкам безопасного поведения и эффективной работы с информацией, повышать их уровень критичности и осознанности, формировать культуру общения и ответственности за свои действия в виртуальном пространстве [5].

Проблема интернет-зависимости среди подростков имеет много причин, но ключевую роль в ее профилактике играют семья и образова-

тельная среда. На первых этапах формирования зависимого поведения важна способность родителей и педагогов замечать первые признаки зависимости и принимать своевременные меры [12].

А. А. Бочавер отмечает, что полное игнорирование со стороны родителей детского опыта использования соцсетей недопустимо [3]. Семья должна создавать поддерживающую и доверительную атмосферу, где подросток может открыто выражать свои чувства и переживания. Эмоциональная близость и активное участие родителей в жизни подростка помогают предотвратить изоляцию подростка и вовремя выявить проблемы, связанные с формированием интернет-аддикции [9]. Важно контролировать время, проводимое подростком в Сети, и в случае необходимости устанавливать ограничения. Вместо того чтобы просто запрещать использование Интернета, родителям нужно объяснять подростку, почему это важно, а также создавать альтернативы для досуга. Принятие и поддержка со стороны родителей формируют уверенность подростка в своих силах и возможностях справиться с жизненными трудностями без обращения к Интернету как средству ухода от реальности или поиска поддержки в социальных сетях [20].

Роль педагогов заключается в создании безопасной образовательной среды, где подростки могут развивать навыки саморегуляции, критического мышления и управления временем, а также этики поведения в реальной и виртуальной реальности. Педагоги могут первыми заметить снижение успеваемости, изоляцию от сверстников и постоянные упоминания об Интернете или онлайн-играх. Они могут организовать беседы с подростками и их родителями, обучая их навыкам продуктивного использования Интернета и профилактики зависимости, или обратиться за помощью к школьному педагогу-психологу. Также важно, чтобы педагоги способствовали развитию навыков реального общения и предоставляли возможности для позитивного взаимодействия в рамках учебных и внеклассных мероприятий [8].

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что проблема интернет-зависимости подростков в контексте мотивации пребывания в сетях и направленности их поведения требует особого внимания специалистов, а изучение ее причин и последствий позволяет понять суть этого психологического феномена и подчеркивает важность роли родителей и педагогов в его предупреждении. Совместные усилия семьи и образовательного сообщества способны предотвратить развитие зависимого поведения и асоциальной направленности личности.

Заключение

В условиях стремительной информатизации современного общества становится особенно важным формирование и развитие информационной культуры личности, которая открывает широкие возможности для эффективного и рационального применения накопленных человечеством информационных ресурсов [21].

Проведенное эмпирическое исследование позволило получить целостное представление о мотивации подростков к использованию интернет-пространства, направленности их онлайн-поведения, а также степени выраженности у них признаков интернет-зависимости. Анализ полученных данных показал, что большинство подростков активно включены в цифровую среду, проводя в ней значительное количество времени. Корреляционный анализ выявил наличие положительных и отрицательных связей между рядом мотивационных шкал и формами асоциального поведения.

Результаты данной работы могут быть полезны для реализации будущих эмпирических исследований в области интернет-зависимости, так как изучаемая проблематика станет еще более актуальной, поскольку информационные технологии продолжают стремительно развиваться и проникать во все аспекты жизни современного человека. В этих условиях особенно важно направлять процесс социализации таким образом, чтобы у подрастающего поколения формировались устойчивые ценностные ориентиры, которые помогут самостоятельно противостоять возможным информационным угрозам и рискам, так как Интернет и социальные сети при этом могут способствовать и саморазвитию. Но все преимущества можно получить только при разумном использовании интернет-ресурсов.

Перспективы исследования

Результаты нашего исследования, помимо предупреждения генезиса интернет-зависимости, указали на необходимость создания комплексных мер, направленных на профилактику кибербуллинга среди современных подростков, которая должна включать информирование о проблеме и последствиях травли в информационном пространстве, становление ответственности участников травли, развитие цифровой грамотности, формирование психологической устойчивости к травле, необходимости создания безопасного цифрового пространства. В дальнейших исследованиях мы планируем изучение причинно-следственных связей между мотивацией совершения кибербуллинга и виктимизацией личности, связанных с ними факторов, а также стратегий совладания с травлей.

Библиографический список

1. *Алексеевко П. А.* Кибербуллинг как проявление агрессии среди молодежи / П. А. Алексеевко. — 2021. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-kak-proyavlenie-agressii-sredi-molodezhi> (дата обращения: 11.07.2025).

Alekseenko P. A. Kiberbulling kak proyavlenie agressii sredi molodezhi / P. A. Alekseenko. — 2021. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-kak-proyavlenie-agressii-sredi-molodezhi> (data obrashcheniya: 11.07.2025).

2. *Бородина В. Н.* Кибербуллинг среди подростков в образовательной среде как предмет исследования / В. Н. Бородина, А. И. Петимко // Мир науки, культуры, образования. — 2021. — № 6 (91). — С. 154–157.

Borodina V. N. Kiberbulling среди подростков в образовательной среде как предмет исследования / V. N. Borodina, A. I. Petimko // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. — 2021. — № 6 (91). — С. 154–157.

3. *Бочавер А. А.* Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // *Психология. Журнал ВШЭ*. — 2014. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-travlya-v-prostranstve-sovremennykh-tehnologiy> (дата обращения: 15.07.2025).

Bochaver A. A. Kiberbulling: travlya v prostranstve sovremennykh tekhnologii / A. A. Bochaver, K. D. Khlovov // *Psikhologiya. Zhurnal VSHE*. — 2014. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-travlya-v-prostranstve-sovremennykh-tehnologiy> (data obrashcheniya: 15.07.2025).

4. *Васильева М. Н.* Мотивы использования виртуальных социальных сетей подростками / М. Н. Васильева, Н. А. Бутенко // *Инновационная наука*. — 2016. — № 6-3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-ispolzovaniya-virtualnyh-sotsialnyh-setey-podrostkami> (дата обращения: 17.07.2025).

Vasil'eva M. N. Motivy ispol'zovaniya virtual'nykh sotsial'nykh setey podrostkami / M. N. Vasil'eva, N. A. Butenko // *Innovatsionnaya nauka*. — 2016. — № 6-3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivy-ispolzovaniya-virtualnyh-sotsialnyh-setey-podrostkami> (data obrashcheniya: 17.07.2025).

5. *Воробьева К. А.* Социально-психологические проблемы подростков «группы риска» и пути их разрешения в реальном и виртуальном пространстве / К. А. Воробьева // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2021. — № 3 (56). — С. 69–78. — EDN: YEHMAD

Vorob'eva K. A. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy podrostkov «gruppy riska» i puti ikh razresheniya v real'nom i virtual'nom prostranstve / K. A. Vorob'eva // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. — 2021. — № 3 (56). — С. 69–78. — EDN: YEHMAD

6. *Воробьева К. А.* Особенности проявления девиантной активности в реальной и виртуальной среде / К. А. Воробьева // *Человек в ситуации изменений: реальный и виртуальный контекст : материалы междунар. науч. конф. (Москва, 12–13 апреля 2021 г.)*. — Москва : РГГУ, 2021. — С. 218–221.

Vorob'eva K. A. Osobennosti proyavleniya deviantnoi aktivnosti v real'noi i virtual'noi srede / K. A. Vorob'eva // *Chelovek v situatsii izmenenii: real'nyi i virtual'nyi kontekst : materialy mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, 12–13 aprelya 2021 g.)*. — Moskva : RGGU, 2021. — С. 218–221.

7. *Воробьева К. А.* Влияние информационной среды на становление личности: риски и возможности / К. А. Воробьева // *Цифровое общество: психологический и педагогический взгляд : сб. статей по итогам междунар. науч.-практич. конф. (г. Оренбург, 29 января 2022 г.)*. — Sterlitamak : AMI, 2022. — С. 28–33.

Vorob'eva K. A. Vliyanie informatsionnoi sredy na stanovlenie lichnosti: riski i vozmozhnosti / K. A. Vorob'eva // *Tsifrovoye obshchestvo: psikhologicheskii i pedagogicheskii vzglyad : sb. statei po itogam mezhdun. nauch.-praktich. konf. (g. Orenburg, 29 yanvarya 2022 g.)*. — Sterlitamak : AMI, 2022. — С. 28–33.

8. *Воробьева К. А.* Профилактика социальных рисков в молодежной среде / К. А. Воробьева // *Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности : матер. междунар. науч.-практич. конф. (Москва, РУДН, 29–30 марта 2022 г.)* / под ред. С. И. Кудинова, С. С. Кудинова. — Москва : РУДН, 2022. — С. 256–261.

Vorob'eva K. A. Profilaktika sotsial'nykh riskov v molodezhnoi srede / K. A. Vorob'eva // *Samorealizatsiya lichnosti v epokhu tsifrovizatsii: global'nye vyzovy i vozmozhnosti : mater. mezhdunar. nauch.-praktich. konf. (Moskva, RUDN, 29–30 marta 2022 g.)* / pod red. S. I. Kudinova, S. S. Kudinova. — Moskva : RUDN, 2022. — С. 256–261.

9. *Воробьева К. А.* Влияние виртуальной среды на личностное и эмоциональное развитие современных детей и подростков / К. А. Воробьева // *Артпедагогика и артпси-*

хология в век инноваций : сб. статей по матер. IV междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 11 октября 2022 г.). — Москва : МГИК, 2022. — С. 24–30.

Vorob'eva K. A. Vliyanie virtual'noi sredy na lichnostnoe i emotsional'noe razvitie sovremennykh detei i podrostkov / K. A. Vorob'eva // Artpedagogika i artpsikhologiya v vek innovatsii : sb. statei po mater. IV mezhdunar. nauch.-praktich. konf. (Moskva, 11 oktyabrya 2022 g.). — Moskva : MGIK, 2022. — S. 24–30.

10. Зекер'яев Р. И. Стандартизация опросника «Направленность поведения личности в интернет-пространстве» / Р. И. Зекер'яев // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. — 2022. — № 3. — С. 52–56.

Zeker'yayev R. I. Standartizatsiya oprosnika «Napravlennost' povedeniya lichnosti v internet-prostranstve» / R. I. Zeker'yayev // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie. — 2022. — № 3. — S. 52–56.

11. Котова С. А. Интернет-зависимость у детей и подростков: риски, диагностика и коррекция / С. А. Котова. — Санкт-Петербург : Изд-во ВВМ, 2023. — 212 с.

Kotova S. A. Internet-zavisimost' u detei i podrostkov: riski, diagnostika i korrektsiya / S. A. Kotova. — Sankt-Peterburg : Izd-vo VVM, 2023. — 212 s.

12. Куприянчук Е. В. Индивидуально-психологические особенности подростков с интернет-зависимостью / Е. В. Куприянчук, М. В. Ладухина, В. М. Лисовцева // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 4.

Kupriyanchuk E. V. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti podrostkov s internet-zavisimost'yu / E. V. Kupriyanchuk, M. V. Ladukhina, V. M. Lisovtseva // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2022. — T. 10, № 4.

13. Леонтьева А. С. Влияние сети Интернет на развитие личности подростков / А. С. Леонтьева // Современные исследования в гуманитарных и естественно-научных отраслях : сб. науч. статей / науч. ред. В. И. Спирина. — Т. V. — Москва : Изд-во «Перо», 2020. — С. 34–37.

Leont'eva A. S. Vliyanie seti Internet na razvitie lichnosti podrostkov / A. S. Leont'eva // Sovremennye issledovaniya v gumanitarnykh i estestvenno-nauchnykh otraslyakh : sb. nauch. statei / nauch. red. V. I. Spirina. — T. V. — Moskva : Izd-vo «Pero», 2020. — S. 34–37.

14. Могилевская Г. И. Кибербуллинг как форма онлайн-агрессии в современном обществе / Г. И. Могилевская, А. М. Бабаева, В. Е. Чумаков // Аллея науки. — 2018. — Т. 2, № 10 (26). — С. 468–473.

Mogilevskaya G. I. Kiberbulling kak forma onlain-agressii v sovremennom obshchestve / G. I. Mogilevskaya, A. M. Babaeva, V. E. Chumakov // Alleya nauki. — 2018. — T. 2, № 10 (26). — S. 468–473.

15. Мышко Ф. Г. Риски коммуникации подростков в интернет-пространстве / Ф. Г. Мышко, Т. Н. Каменева // Мир науки. Социология, филология, культурология. — 2022. — Т. 13, № 4.

Myshko F. G. Riski kommunikatsii podrostkov v internet-prostranstve / F. G. Myshko, T. N. Kameneva // Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya. — 2022. — T. 13, № 4.

16. Пащенко М. С. Анализ влияния социальных сетей на человека / М. С. Пащенко, А. В. Воронин // Материалы VI междунар. студенческой науч. конф. «Студенческий научный форум». — URL: <https://www.scienceforum.ru/2014/article/2014001854> (дата обращения: 10.07.2025).

Pashchenko M. S. Analiz vliyaniya sotsial'nykh setei na cheloveka / M. S. Pashchenko, A. V. Voronin // Materialy VI mezhdunar. studencheskoi nauch. konf. «Studencheskii nauchnyi forum». — URL: <https://www.scienceforum.ru/2014/article/2014001854> (data obrashcheniya: 10.07.2025).

17. Тумский С. В. Троллинг как форма провокации в интернет-пространстве / С. В. Тумский // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. — 2020. — № 5 (125). — С. 213–218.

Tumskii S. V. Trolling как форма provokatsii v internet-prostranstve / S. V. Tumskii // Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta. — 2020. — № 5 (125). — S. 213–218.

18. *Федосеева И. А.* Духовно-нравственное воспитание молодежи в современном обществе / И. А. Федосеева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. — 2012. — № 6. — С. 155–159.

Fedoseeva I. A. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie molodezhi v sovremennom obshchestve / I. A. Fedoseeva // Aktual'nye problemy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. — 2012. — № 6. — S. 155–159.

19. *Хломов К. Д.* Кибербуллинг в опыте российских подростков / К. Д. Хломов, Д. Г. Давыдов, А. А. Бочавер // Психология и право. — 2019. — Т. 9, № 2. — С. 276–295.

Khlovov K. D. Kiberbullying v opyte rossiiskikh podrostkov / K. D. Khlovov, D. G. Davydov, A. A. Bochaver // Psikhologiya i pravo. — 2019. — Т. 9, № 2. — S. 276–295.

20. *Bauman S.* New Directions in Cyberbullying / S. Bauman, A. Bellmore // Research, Journal of School Violence. — 2015. — Vol. 14. № 1. — P. 1–10.

21. *Coles B. A.* Trolling the trolls: Online forum users constructions of the nature and properties of trolling / B. A. Coles, M. West // Computers in Human Behavior. — 2016. — Vol. 60. — P. 233–244.

22. *Terzian M. A.* Preventing Multiple Risky Behaviors among Adolescents: Seven Strategies / M. A. Terzian, K. M. Andrews, K. A. Moore // Child Trends. — 2011. — Vol. 24. — P. 1–12. — URL: https://www.researchgate.net/publication/265111039_Preventing_Multiple_Risky_Behaviors_among_Adolescents_Seven_Strategies (date of the application: 03.08.2025).

23. *Twenge J. M.* (2017). iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood. — New York, NY : Atria. ISBN: 978-1-5011-5201-6 paperback. 342 pp.

24. *Vitto C.* Cyberbullying among adolescents: frequency and characteristics / C. Vitto // Sociology International Journal. — 2018. — Vol. 2. № 6. — P. 730–734. DOI:10.15406/sij.2018.02.00129

Информация об авторе

Ксения Андреевна Воробьева — доктор психологических наук, профессор, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет».

Information about the author

Ksenia Andreevna Vorobyeva — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Personality Psychology of the Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities.

Для цитирования: Воробьева К. А. Связь мотивации пребывания в Сети и направленности поведения в интернет-пространстве у подростков / К. А. Воробьева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 10–34. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_10. — EDN: QIYKNR

For citation: Vorobyeva K. A. The relationship between the motivation of staying online and the orientation of behavior in the Internet space among adolescents, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 10–34 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_10, EDN: QIYKNR

Статья поступила в редакцию 07.08.2025; одобрена после рецензирования 27.08.025; принята к публикации 10.11.2025.
The article was submitted 07.08.2025; approved after reviewing 27.08.025; accepted for publication 10.11.2025.

Возрастные и половые различия динамики развития рефлексивного Я субъектов учебной деятельности¹

Екатерина Игоревна Мишина

ФГАОУ ВО «РГГУ», Москва, Россия, mashina-katya@yandex.ru,
ORCID: 0009-0007-7456-1897

Аннотация. В статье рассмотрены современные представления о проблеме рефлексивного Я; представлена теоретическая модель рефлексивного Я субъектов учебной деятельности, включающая шесть компонентов: целевой, мотивационный, операциональный, деятельностный, регулятивный и эмоциональный; на основе статистики показаны возрастные и половые различия динамики развития данного феномена.

Ключевые слова: теоретическая модель рефлексивного Я субъектов учебной деятельности, возрастные и половые различия, целевой, мотивационный, операциональный, деятельностный, регулятивный, эмоциональный компоненты.

Age and Gender Differences in the Dynamics of Student's Self-Reflection Development During Educational Activity

Ekaterina I. Mishina

RSUH, Moscow, Russia, mashina-katya@yandex.ru, ORCID: 0009-0007-7456-1897

Abstract. The article presents modern ideas about the problem of the Self-reflection development, examines the theoretical model of the Self-reflection development including six components: target based, motivational, operational, activity-based, regulatory, emotional; age and gender differences in the dynamics of the development of this phenomenon are shown.

Keywords: theoretical model of the Self-reflection development in educational activity, age and gender differences, target-oriented, motivational, operational, active, regulative, emotional components.

Результаты многочисленных исследований, посвященных вопросам рефлексивного Я личности в XXI веке, позволяют сегодня говорить о том, что данный феномен имеет сложную многокомпонентную структуру, в которой интегрируются и выражаются различные особенности субъектов учебной деятельности [12; 15; 20].

Мы видим, что на первый план выходит аксиома о том, что субъект учебной деятельности не может существовать без развития, и в первую очередь без развития своего самосознания, в том числе личностной рефлексии как проявления высшего уровня внутренних сил [3; 9; 11; 17; 21].

Анализ изучения рефлексивного Я субъектов учебной деятельности поставил перед нами задачу попытаться понять закономерности разви-

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

тия компонентов данного феномена, используя возрастные и половые показатели [14; 16; 19; 22].

Цель нашего **исследования** — выявить динамику возрастных и половых различий рефлексивного Я субъектов учебной деятельности.

Задачи нашего **исследования** заключаются в следующем: представить анализ теоретико-методологических подходов исследования рефлексивного Я субъектов учебной деятельности, описать теоретическую модель рефлексивного Я, включающую шесть компонентов: целевой, мотивационный, операциональный, деятельностный, регулятивный и эмоциональный; определить половые и возрастные различия рефлексивного Я субъектов учебной деятельности.

В трактовках С. Л. Рубинштейна, рефлексивное Я определялось как направленность на самого себя, через организацию активности мышления, подталкивающего сознание к переходу на более высокий уровень [5; 13].

Указывая на свойства рефлексивного Я личности, К. А. Абульханова обратила внимание на уровень его развития как одного из главных факторов достижения субъектом акме в собственной профессиональной деятельности. Сама личность и ее индивидуальные особенности, исходя из трактовки Ксении Александровны, являются движущей силой, от которой зависит интенсивность ее жизни, и этот индивидуальный жизненный путь пронизывает возрастные периоды личности от раннего детства до старости [1].

Б. Г. Ананьев в своей концепции «о параметрах внутреннего мира», с помощью которых индивид формирует свою субъективную реальность, утверждал, что рефлексивное Я проявляется в стилевой характеристике индивидуальности и способах отражения ее стиля жизни [2].

В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, расписывая феномен рефлексивного Я, сопоставляют его в первую очередь со способностью индивида осознавать собственный путь развития, который способен привести его к будущей успешной профессиональной деятельности. Именно рефлексивное формирование механизмов управления своим самосознанием направлено на усовершенствование себя, укрепление ясного понимания пути становления себя как будущего профессионала [18; 19].

Н. И. Гуткина уделяла внимание рефлексивному Я как исследовательскому акту, направленному человеком на самого себя, на собственную жизнедеятельность, на собственные ожидания от себя в процессе жизни. Рефлексируя, субъект учебной деятельности совершает мыслительно-деятельностный процесс с собственным уникальным подходом. В рефлексивное действие Н. И. Гуткина включает также понятие «рефлексивные ожидания», то есть то, каким образом индивид, в нашем случае субъект учебной деятельности, воспринимается окружающими [4].

В. В. Знаков представлял рефлексивное Я через рефлексивный анализ, являющийся истоком самопонимания и саморазвития. Индивид, анализируя собственный опыт, структурирует свою жизнедеятельность. В своих исследованиях В. В. Знаков также затрагивает мыслительные процессы прошлого (контрфактическое мышление) и мыслительные процессы будущего (прогностическое мышление), тем самым показывая, что для этих двух типов мышления необходим собственный анализ от познающего субъекта, этот анализ может способствовать развитию рефлексивного Я, организуя планы на будущее, опираясь на жизненный опыт [6].

По мнению А. В. Карпова, рефлексия как процесс, свойство, состояние включена практически во все уровни осознанной психической активности и может определять эффективную адаптацию личности в социуме. Синтез этих аспектов имеет индивидуальную меру выраженности, которую можно выявить с помощью диагностики. А. В. Карпов считает, что высокий уровень развития рефлексивности показывает высокий уровень организации психики в целом. Рефлексия, как компонент системы деятельности индивида, имеет структурно-компонентную организацию [7; 8].

На основе анализа существующей информации по данному вопросу представляем собственную версию модели рефлексивного Я, опираясь на тот теоретический анализ, который удалось найти.

В систему представлений о том, что такое рефлексивное Я субъектов учебной деятельности, мы предлагаем включить теоретическую модель данного феномена, основными компонентами которой являются *целевой, мотивационный, операциональный, деятельностный, регулятивный и эмоциональный* компоненты. Это, на наш взгляд, те основные компоненты, которые могут быть направлены на развитие внутреннего мира человека, его рефлексивного Я. Данные компоненты, в свою очередь, включают 116 показателей, которые структурируют предлагаемую модель и помогают более детально ее представить. Ниже представлена описательная характеристика компонентов данной модели.

Целевой компонент включает следующие содержательные показатели: *целеустремленность* (Ц1) — способность субъекта учебной деятельности настойчиво следовать поставленным целям; *планомерность* (Ц2) — умение субъекта учебной деятельности оптимально распределять во времени усилия, направленные на достижение целей; *ориентация на настоящее* (Ц3) — направленность субъекта учебной деятельности на происходящее в настоящий момент; *осознанность жизни* (Ц4) — направленность на целостное осознание своей профессиональной деятельности; *цель жизни* (Ц5) — направленность на личностное и профессиональное развитие; *процесс жизни* (Ц6) — направленность субъекта учебной деятельности на развитие рефлексивного Я в настоящий момент; *результат жизни* (Ц7) — направленность субъекта учебной деятельности на

рефлексию уже достигнутых результатов; *общий показатель смысложизненных ориентаций* (Ц8) — интегральный показатель смысложизненных ориентаций, учитывающий вышеприведенные элементы.

Методологической базой анализа целевого компонента явились следующие методики: опросник самоорганизации деятельности (Е. Ю. Мандрикова), опросник жизненной позиции личности (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская), тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев).

Мотивационный компонент включает следующие содержательные показатели: *самомотивацию* (М1) — важный механизм достижения желательной для субъекта идентичности; *мотивацию и целеполагание* (М2) — важный механизм достижения желательной для субъекта идентичности и показатель сформированности субъектом его профессионального сознания; *активную жизненную позицию* (М3) — проявление активности в профессиональной деятельности; *самоинтерес (IV)* (М4) — интерес к собственным мыслям и чувствам; *самоинтерес (6)* (М5) — интерес к собственным мыслям и чувствам на поведенческом уровне; *мотивация успеха и боязни неудачи* (М6) — желание субъекта получить профессиональное признание и одновременно стремление избежать негативных последствий вследствие какой-либо профессиональной деятельности; *потребность в достижении* (М7) — желание субъекта учебной деятельности получить профессиональное признание.

Методологической базой анализа мотивационного компонента явились следующие методики: методика исследования самоуправления (Ю. Куль, А. Фурман в адаптации О. В. Митиной, Е. И. Рассказовой), методика диагностики рефлексии деятельности (В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян, М. Д. Кузнецова), опросник жизненной позиции личности (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская), тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи» (А. А. Реан), тест «Потребность в достижении» (Ю. М. Орлов).

Операциональный компонент (О3) включает следующие содержательные показатели: *рефлексивность* (О1) — способность осознания своего собственного внутреннего состояния; *системную рефлексию* (О2) — как направленность на себя, так и направленность на внешнюю ситуацию; *интроспекцию* (О3) — возможность познания собственных ментальных состояний; *квазирефлексию* (О4) — возможность ухода в посторонние размышления; *способность к концентрации* (О5) — возможность фокусировать внимание на одном объекте; *преобладание анализа* (О6) — системно-рациональный подход в решении проблем; *преобладание интуиции* (О7) — мотивация к действию, основанная на ситуативно возникающем внутреннем знании; *полезависимость* (О8) — ориентация на внешние источники данных; *полenezависимость* (О9) — ориентация

на внутренние источники данных; *узкий диапазон эквивалентности* (О10) — склонность к тревожности, излишней детализации происходящих событий; *широкий диапазон эквивалентности* (О11) — стрессоустойчивость и адаптивность; *гибкость познавательного контроля* (О12) — легкость в смене способов обработки информации; *ригидность познавательного контроля* (О13) — недостаточная «пластичность» в смене способов обработки информации; *импульсивность* (О14) — особенность поведения, которая характеризуется тенденцией совершать действия под воздействием эмоций; *рефлексивность* (О15) — замедленный темп принятия решения, склонность к тщательной перепроверке фактов; *конкретная концептуализация* (О16) — нетерпимость к неопределенности субъектов учебной деятельности; *абстрактная концептуализация* (О17) — творческий подход к ситуациям неопределенности; *толерантность к нереалистическому опыту* (О18) — открытость к новому опыту, оригинальным решениям; *нетолерантность* (О19) — закрытость новому опыту; *общий показатель толерантности к неопределенности* (О20) — позитивное отношение к новому опыту; *отношение к новизне* (О21) — положительное либо отрицательное отношение к нововведениям; *отношение к сложным задачам* (О22) — совокупность когнитивных и аффективных реакций, возникающих у субъекта при соприкосновении с внешними по отношению к нему задачами комплексного характера; *отношение к неопределенным ситуациям* (О23) — возникновение положительных либо отрицательных эмоций при столкновении с неизвестностью; *предпочтение неопределенности* (О24) — возникновение положительных эмоций при столкновении с ситуациями, связанными с новизной; *толерантность к неопределенности* (О25) — позитивное отношение к ситуации, связанной с новизной; *любопытность* (О26) — стремление к самостоятельному познавательному поиску; *воображение* (О27) — универсальное свойство творящего человеческого сознания; *сложность* (О28) — ориентация на познание сложных явлений; *склонность к риску* (О29) — эмоциональная предпочтительность к видам действий и ситуаций, связанных с риском; *открытость опыту* (О30) — готовность субъекта к восприятию и поиску нового.

Методологической базой анализа операционального компонента явились следующие методики: методика определения уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов), опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д. А. Леонтьев, Е. М. Лаптева, Е. Н. Осин, А. Ж. Салихова), методика исследования самоуправления (Ю. Куль, А. Фурман в адаптации О. В. Митиной, Е. И. Рассказовой), тест «Сила интуиции» (Е. П. Ильин), тест «Индивидуальный стиль когнитивного поведения» (О. Н. Манолова), шкала общей толерантности к неопределенности (Д. МакЛейн, в адаптации Е. Н. Осина), методика диагностики лич-

ностной креативности (Е. Е. Туник), опросник «Big Five Inventory-2» (BFI-2-S) (А. М. Мишкевич, С. А. Щебетенко, А. Ю. Калугин, К. Дж. Сото, О. П. Джон.).

Деятельностный компонент (Д4) включает следующие содержательные показатели: *ориентация на действие в ожидании успеха* (Д1) — реализация стратегии, нацеленной на успех; *инициативность* (Д2) — системное свойство субъекта, которое служит внутренним условием организации его жизнедеятельности; *волевая активность* (Д3) — способность субъекта проявлять волевые качества в разрешении возникающих противоречий между намерениями и реальными возможностями; *ориентация на действие после неудач* (Д4) — конструктивное отношение к неудаче, дающее возможность учиться на ошибках; *отношение других* (Д5) — позитивное или негативное отношение окружающих к субъекту; *ожидаемое отношение от других (III)* (Д6) — позитивно ожидаемое отношение к себе от окружающих; *информационная основа деятельности* (Д7) — способность организации деятельности нацеленной на результат; *принятие решения и осуществление деятельности* (Д8) — способность организации деятельности в соответствии с вектором «решение — осуществление»; *общий показатель рефлексии деятельности* (Д9) — осознание субъектом средств и способов собственной деятельности; *настойчивость* (Д10) — склонность субъекта к приложению волевых усилий для завершения начатого дела; *фиксация на структурировании деятельности* (Д11) — ригидность в отношении планирования; *самоорганизация посредством внешних средств* (Д12) — склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности; *общий суммарный балл по самоорганизации деятельности* (Д13) — склонность субъекта к планированию, либо ее отсутствие; *экстраверсия* (Д14) — склонность субъекта к коммуникабельности и общительности; *общительность* (Д15) — способность субъекта к взаимообогащающему и конструктивному общению с другими людьми; *настойчивость* (Д16) — способность субъекта достигать цели несмотря на препятствия; *энергичность* (Д17) — инициативность рефлексивного действия; *продуктивность* (Д18) — плодотворность и результативность в выбранной субъектом сфере деятельности.

Методологической базой анализа деятельностного компонента явились следующие методики: методика исследования самоуправления (Ю. Куль, А. Фурман в адаптации О. В. Митиной, Е. И. Рассказовой), *тест-опросник самооотношения* (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), *методика диагностики рефлексии деятельности* (В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян, М. Д. Кузнецова), *опросник самоорганизации деятельности* (Е. Ю. Мандрикова), опросник «Big Five Inventory-2» (BFI-2-S) (А. М. Мишкевич, С. А. Щебетенко, А. Ю. Калугин, К. Дж. Сото, О. П. Джон.).

Регулятивный компонент (Р5), который мы рассматриваем в рамках данной теоретической модели, включает следующие показатели: *аффективный самоконтроль* (Р1) — способность субъекта в ситуации стресса контролировать свое поведение; *когнитивный самоконтроль* (Р2) — способность субъекта стратегически улучшать свою познавательную деятельность; *самоопределение* (Р3) — свободное избрание субъектом своего жизненного пути; *преодоление неудач* (Р4) — преодоление субъективно-негативного опыта; *локус-контроля Я* (Р5) — контроль собственной жизни; *локус-контроля Жизнь* (Р6) — присутствие или отсутствие фатализма в жизни субъекта; *экзистенциальное самообладание* (Р7) — контроль над своим поведением в любых обстоятельствах; *событийное самообладание* (Р8) — контроль над своими эмоциями и поведением в сложных, непредсказуемых обстоятельствах; *личностное самообладание* (Р9) — внутренний контроль над своими эмоциями и поведением; *общий показатель самообладания* (Р10) — показатель устойчивости эмоционально-волевой сферы несмотря на присутствие дезорганизующих ситуаций; *родственная Я-концепция* (Р11) — склонность субъекта неразрывно связывать представление о себе с близкими людьми; *независимая Я-концепция* (Р12) — склонность субъекта не связывать себя с близкими людьми, рассматривать себя вне социального контекста; *коллективная Я-концепция* (Р13) — выраженное зависимое представление о себе субъекта с учетом влияния окружающих; *общая интернальность* (Р14) — склонность приписывать результаты собственной жизнедеятельности либо внешним, либо внутренним факторам; *интернальность области достижения* (Р15) — склонность приписывать результаты собственных достижений лично себе; *интернальность области неудач* (Р16) — степень готовности субъекта приписывать результаты собственных неудач лично себе; *интернальность в семейных отношениях* (Р17) — степень готовности субъекта брать на себя ответственность за события, происходящие в его семейной жизни; *интернальность в области производственных отношений* (Р18) — степень готовности субъекта брать на себя ответственность за развитие взаимодействий с коллегами; *интернальность в области межличностных отношений* (Р19) — степень готовности субъекта брать на себя ответственность за развитие взаимодействий со своими близкими; *интернальность в отношении здоровья* (Р20) — степень готовности субъекта брать на себя ответственность за свое здоровье; *контроль экспрессии* (Р21) — степень готовности субъекта контролировать внешние проявления своих эмоций; *добросовестность (контроль импульсивности)* (Р22) — степень готовности субъекта контролировать свои действия, проявляющиеся по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств и эмоций; *организованность* (Р23) — планомерность в собственных действиях; *ответственность* (Р24) — уровень субъективного контроля субъекта принимать последствия своего выбора.

Методологической базой анализа регулятивного компонента явились следующие методики: методика исследования самоуправления (Ю. Куль, А. Фурман в адаптации О. В. Митиной, Е. И. Рассказовой), тест смысловых ориентаций (Д. А. Леонтьев), тест самообладания (А. А. Золотарева), методика «Родственная Я-концепция» (С. Э. Кросс, П. Л. Бэкон и М. Л. Морис, в адаптации Е. А. Дорошевой и Г. Г. Князева), методика «Независимая и коллективная Я-концепции» (Г. Маркус и С. Китама, в адаптации Е. А. Дорошевой и Г. Г. Князева), методика исследования уровня субъективного контроля (Дж. Ротер в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткина), тест эмоционального интеллекта (ЭМИн) (Д. В. Люсин), Опросник «Big Five Inventory-2» (BFI-2-S) (А. М. Мишкевич, С. А. Щебетенко, А. Ю. Калугин, К. Дж. Сото, О. П. Джон.).

Эмоциональный компонент (Э6), который мы рассматриваем в рамках данной теоретической модели, включает следующие показатели: *саморелаксацию* (Э1) — способность субъекта к внутреннему расслаблению, самостоятельному снятию психологического напряжения; *конгруэнтность собственным чувствам* (Э2) — способность субъекта точно отражать в своем поведении внутренние чувства и переживания; *интеграцию противоречий* (Э3) — способность субъекта найти компромисс в собственных личностных противоречиях; *гармонию с жизнью* (Э4) — согласованность у субъекта собственного внешнего и внутреннего мира; *самоуважение* (Э5) — уверенность в чувстве собственной значимости; *интегративная оценка своего Я(S)* (Э6) — способность субъекта целостно оценивать собственный внутренний мир; *аутосимпатия (II)* (Э7) — положительное отношение субъекта к самому себе; *самопринятие* (Э8) — положительное отношение субъекта к самому себе вместе с положительными и отрицательными качествами; *самообвинение* (Э9) — приписывание вины самому себе; *саморуководство* (Э10) — уверенный контроль субъекта над собственной рефлексией; *самоуверенность* (Э11) — высокая оценка субъекта в собственной значимости, проявление склонности к рискованному поведению; *самопонимание* (Э12) — осознание субъектом собственных действий, чувств и мотивов; *понимание чужих эмоций* (Э13) — склонность субъекта к эмпатии, идентификации внутреннего мира другого; *управление чужими эмоциями* (Э14) — воздействие на эмоциональное состояние другого человека; *понимание своих эмоций* (Э15) — склонность субъекта к идентификации своего внутреннего мира; *управление своими эмоциями* (Э16) — регулирование субъектом собственного эмоционального состояния; *межличностный эмоциональный интеллект* (Э17) — понимание субъектом эмоционального состояния других; *внутриличностный эмоциональный интеллект* (Э18) — понимание субъектом своего собственного эмоционального состояния; *понимание эмоций* (Э19) — спо-

способность субъекта к пониманию собственных эмоций, а также эмоций других людей; *управление эмоциями* (Э20) — способность субъекта к управлению собственными эмоциями, а также эмоциями других; *общий уровень эмоционального интеллекта* (Э21) — способность субъекта к познанию собственного эмоционального мира, а также эмоционального мира других людей; *негативная эмоциональность (нейротизм)* (Э22) — черта личности субъекта, которая характеризуется беспокойством, возбудимостью, тревожностью и неуверенностью в себе; *тревожность* (Э23) — индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности субъекта к переживанию тревоги; *депрессивность* (Э24) — нарушение психической и физической деятельности, сопровождающиеся отрицательным эмоциональным фоном; *эмоциональная изменчивость* (Э25) — колебание эмоций в широком диапазоне; *доброжелательность* (Э26) — положительное отношение к другим; *сочувствие* (Э27) — способность понимать и разделять отрицательные эмоции другого человека, возникшие вследствие жизненных трудностей; *уважительность* (Э28) — почтительное отношение к другим людям; *доверие* (Э29) — уверенность субъекта в благих намерениях других.

Методологической базой анализа эмоционального компонента явились следующие методики: методика исследования самоуправления Ю. Куль, А. Фурман в адаптации (О. В. Митиной, Е. И. Рассказовой), опросник жизненной позиции личности (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская), тест-опросник самоотношения (ОСО) (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), тест эмоционального интеллекта (ЭмИн) (Д. В. Люсин), опросник «Big Five Inventory-2» (BFI-2-S) (А. М. Мишкевич, С. А. Щебетенко, А. Ю. Калугин, К. Дж. Сото, О. П. Джон).

Данные компоненты и входящие в них показатели сформировали структуру теоретической модели рефлексивного Я. Для того чтобы наполнить рефлексивное Я эмпирическим содержанием, мы выбрали стратегию изучения вышеприведенных компонентов с точки зрения возрастных и половых различий рефлексивного Я субъектов учебной деятельности.

Выборка

В исследовании приняли участие 888 респондентов, из которых были выделены следующие группы: 210 мужчин (24 %) и 678 женщин (76 %), в возрасте от 19 до 47 лет.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивалась методами математической статистики: коэффициент корреляции г-Пирсона, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна — Уитни.

После проведения корреляционного анализа нами были выделены следующие различия по половому признаку: по показателю «Осознан-

ность жизни» целевого компонента Ц4 ($P < 0,031$) были установлены различия по полу между мужчинами и женщинами в пользу мужчин, это свидетельствует о том, что у мужчин осознанность жизни статистически значимо выше.

По показателю «Импульсивность» операционального компонента О14 ($P < 0,045$) были установлены различия между мужчинами и женщинами в пользу мужчин, таким образом мы можем предположить, что респонденты мужского пола более склонны к импульсивности, чем женщины. По показателю «Ориентация на действие в ожидании успеха» деятельностного компонента Д1 ($P < 0,025$) были установлены различия между мужчинами и женщинами также в пользу мужчин, ввиду вышесказанного можно предположить, что реализация стратегии, нацеленной на успех, у мужчин выше, чем у женщин. По показателю «Ориентация на настоящее» Ц3 ($P < 0,062$) есть различия на уровне тренда. Статистический тренд показывает, что женщины менее сфокусированы на настоящем, чем мужчины. Второй статистический тренд в нашем исследовании — это показатель «Рефлексивность» операционального компонента О1 ($P < 0,063$), который свидетельствует о том, что женщины более рефлексивны, чем мужчины. Третий статистический тренд — это показатель «Ориентация на действие после неудач» деятельностного компонента Д4 ($P < 0,082$), который говорит о том, что женщины имеют менее конструктивное отношение к неудачам, чем мужчины, то есть у мужчин способность к тому, чтобы «учиться на ошибках», выше, чем у женщин. Четвертый статистический тренд — это показатель «Преодоление неудач» регулятивного компонента Р4 ($P < 0,069$) показывает, что мужчины более склонны к преодолению субъективного негативного опыта, чем женщины, то есть мужчины справляются с негативным жизненным опытом лучше, чем женщины.

Ниже, в таблицах 1 и 2 приведены данные по вышеизложенному материалу.

Таблица 1. Половые различия во взаимосвязях компонентов рефлексивного Я субъектов учебной деятельности (t-критерий Стьюдента)

Компоненты	Целевой		Операциональный		Деятельностный	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Ц4 Осознанность жизни, $P < 0,031$	17,835	17,396				
О14 Импульсивность, $P < 0,045$			19,632	19,170		
Д1 Ориентация на действие в ожидании успеха, $P < 0,025$					10,576	10,097

Таблица 2. Половые различия во взаимосвязях компонентов рефлексивного Я субъектов учебной деятельности (на уровне тенденций) (t-критерий Стьюдента)

Компоненты	Целевой		Операцио- нальный		Деятель- ностный		Регулятивный	
	мужчины	женщины	мужчины	мужчины	женщины	женщины	мужчины	женщины
ЦЗ Ориентация на настоящее, $P < 0,062$ (Т)	8,701 (Т)	8,400 (Т)						
О1 Рефлексивность, $P < 0,063$ (Т)			4,693 (Т)	4,955 (Т)				
Д4 Ориентация на действие после неудач, $P < 0,082$ (Т)					10,989 (Т)	10,694 (Т)		
Р4 Преодоление неудач, $P < 0,069$ (Т)							9,336 (Т)	8,979 (Т)

Для изучения возрастных различий выборку разделили на две группы: по критерию (≥ 22) количество респондентов составило 456 человек, по критерию (< 22) количество респондентов составило 432 человека.

Корреляционный анализ представлен в таблицах 3 и 4.

Таблица 3. Возрастные различия во взаимосвязях компонентов рефлексивного Я субъектов учебной деятельности (t-критерий Стьюдента)

Компоненты	Регулятивный	
	(≥ 22)	(< 22)
Возрастной критерий		
Р7 Экзистенциальное самообладание ($P < 0,001$)	14,93	13,85
Р8 Событийное самообладание ($P < 0,037$)	9,41	8,96
Р9 Личностное самообладание ($P < 0,007$)	9,60	9,05
Р10 Общий показатель самообладания ($P < 0,001$)	33,94	31,86
Р11 Родственная Я-концепция ($P < 0,041$)	3,63	3,51

Таблица 4. Возрастные различия во взаимосвязях компонентов рефлексивного Я субъектов учебной деятельности (на уровне тенденций) (t-критерий Стьюдента)

Компоненты	Регулятивный	
	(≥ 22)	(< 22)
Возрастной критерий		
ЭЗ Интеграция противоречий, $P < 0,050$	10,41	10,84
Э18 Внутриличный эмоциональный интеллект, $P < 0,070$	48,86	47,69

После проведения корреляционного анализа нами были выделены следующие значимые возрастные различия между респондентами: по показателю «Экзистенциальное самообладание» регулятивного компонента P7 ($P < 0,001$) было установлено, что у более старших респондентов уровень по данному показателю выше, чем у респондентов младшего возраста, это связано с тем, что с возрастом растет контроль над своим собственным поведением несмотря на разные жизненные обстоятельства.

По показателю «Событийное самообладание» регулятивного компонента P8 ($P < 0,037$) было установлено, что у более старших респондентов уровень выше, чем у респондентов младшего возраста. Это свидетельствует о том, что с возрастом повышается контроль над своими эмоциями и поведением в сложных, непредсказуемых обстоятельствах.

По показателям «Личностное самообладание» P9 ($P < 0,007$), «Общий показатель самообладания» P10 ($P < 0,001$), «Родственная Я-концепция» P11 ($P < 0,041$) регулятивного компонента также существуют значимые различия между двумя возрастными группами в пользу более старшей, это связано с тем, что чем старше человек становится, тем лучше у него развита эмоционально-волевая сфера несмотря на присутствие дезорганизующих ситуаций.

По показателю «Интеграция противоречий» ЭЗ ($P < 0,050$) эмоционального компонента, у респондентов более младшего возраста показатель выше, чем у респондентов более старшего возраста, это связано с тем, что люди младшего возраста чаще идут на компромисс в собственных личностных противоречиях, чем люди старшей возрастной группы.

По показателю «Внутриличный эмоциональный интеллект» эмоционального компонента Э18 ($P < 0,070$) мы наблюдаем более выраженные значимые различия у студентов старшего возраста, чем у студентов младшего возраста, это говорит о том, что люди постарше лучше понимают свое собственное эмоциональное состояние по причине нарастания жизненного опыта.

На основании вышеизложенного материала сформулируем следующие **выводы**.

1. Представлен анализ теоретико-методологических подходов исследования рефлексивного Я субъектов учебной деятельности, который показал, что данный феномен отражает внутренний мир человека, его самость.

2. Описана авторская теоретическая модель рефлексивного Я, включающего шесть компонентов: целевой, мотивационный, операциональный, деятельностный, регулятивный и эмоциональный. Она интегрирует и выражает динамическое взаимодействие 116 показателей, включенных в данные компоненты.

3. Установлены половые различия рефлексивного Я субъектов учебной деятельности, которые показали, что у мужчин осознанность жизни статистически значимо выше. Это может свидетельствовать о наличии целевых установок традиционного общества, при котором в процессе воспитания мальчиков больше внимания уделяется привитию им целевых установок осознанного восприятия жизни. Респонденты мужского пола более склонны к импульсивности, это может свидетельствовать о наличии решительности. У респондентов мужского пола также выше ориентация на успех, это может свидетельствовать о яркой выраженности традиционных гендерных ролей, которые подразумевают такие характеристики, как деятельность, целенаправленность, активное движение к успеху, инициативность.

4. Показаны возрастные различия рефлексивного Я субъектов учебной деятельности. По показателям «личностное самообладание», «экзистенциальное самообладание», «общий показатель самообладания», «родственная Я-концепция» было выявлено, что субъекты учебной деятельности старшей группы (≥ 22) имеют более высокие статистически значимые значения. Это может свидетельствовать об усилении контроля собственного поведения на жизненном пути несмотря на разные жизненные обстоятельства. Более выраженная «родственная Я-концепция» может свидетельствовать о наличии собственной семьи, где интересы семьи выходят на первый план.

Таким образом подготовка будущего специалиста к профессиональной деятельности должна рассматриваться как процесс формирования комплексных учебных умений мотивационного, целевого, операционального, деятельностного, регулятивного и эмоционального характера. Формируя авторскую шестикомпонентную теоретическую модель рефлексивного Я субъектов учебной деятельности, мы в конечном итоге смогли полноценно представить и проанализировать динамику развития по возрастному и половому признаку, а также выявить индивидуально-типологические различия проявления рефлексивного Я.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы, методологии, теории и исследования реальной личности) / К. А. Абульханова. — Москва : ИПП; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. — 224 с.

Abul'khanova K. A. Psikhologiya i soznanie lichnosti (problemy, metodologii, teorii i issledovaniya real'noi lichnosti) / K. A. Abul'khanova. — Moskva : IPP; Voronezh : NPO «MODEK», 1999. — 224 s.

2. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные труды / Б. Г. Ананьев. — Москва : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 384 с.

Anan'ev B. G. Psikhologiya i problemy chelovekoznanija: Izbrannye trudy / B. G. Anan'ev. — Moskva : MPSI; Voronezh : NPO «MODEK», 1996. — 384 s.

3. Аникина В. Г. Рефлексивный аспект восприятия и самовосприятия субъектов в конфликтном взаимодействии / В. Г. Аникина, А. В. Лагутин // Экспериментальная психология. — 2024. — Т. 17, № 1. — С. 131–148.

Anikina V. G. Refleksivnyi aspekt vospriyatiya i samovospriyatiya sub"ektov v konfliktnom vzaimodeistvii / V. G. Anikina, A. V. Lagutin // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2024. — T. 17, № 1. — S. 131–148.

4. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий / Н. И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. — Москва, 1982. — С. 100–108.

Gutkina N. I. O psikhologicheskoi sushchnosti refleksivnykh ozhidanii / N. I. Gutkina // Psikhologiya lichnosti: teoriya i eksperiment. — Moskva, 1982. — S. 100–108.

5. Зарецкий В. К. У истоков рефлексивно-деятельностного подхода: к 120-летию Петра Яковлевича Гальперина, к 90-летию Никиты Глебовича Алексеева / В. К. Зарецкий // Консультативная психология и психотерапия. — 2022. — Т. 30, № 4 (118). — С. 11–27.

Zaretskii V. K. U istokov refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda: k 120-letiyu Petra Yakovlevicha Gal'perina, k 90-letiyu Nikity Glebovicha Alekseeva / V. K. Zaretskii // Konsul'tivnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2022. — T. 30, № 4 (118). — S. 11–27.

6. Знаков В. В. Возможностное мышление: Психология понимания прошлого и будущего / В. В. Знаков. — Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2025. — 295 с.

Znakov V. V. Vozmozhnostnoe myshlenie: Psikhologiya ponimaniya proshlogo i budushchego / V. V. Znakov. — Moskva: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2025. — 295 s.

7. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — Москва : Изд-во ИП РАН, 2022. — 424 с.

Karpov A. V. Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti / A. V. Karpov. — Moskva : Izd-vo IP RAN, 2022. — 424 s.

8. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов. // Психологический журнал. — 2003. — Т. 24, № 5. — С. 45–57.

Karpov A. V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki / A. V. Karpov. // Psikhologicheskii zhurnal. — 2003. — T. 24, № 5. — S. 45–57.

9. Костромина С. Н. Комплементарная модель самодетерминации личности / С. Н. Костромина, А. Ф. Филатова, Н. Л. Москвичёва, Е. В. Зиновьева, М. Одинцова // Российский психологический журнал. 2023. — 20 (1). — С. 82–99.

Kostromina S. N. Komplementarnaya model' samodeterminatsii lichnosti / S. N. Kostromina, A. F. Filatova, N. L. Moskvicheva, E. V. Zinov'eva, M. Odintsova // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. 2023. — 20 (1). — S. 82–99.

10. Мишина Е. И. Программа и методика эмпирического исследования рефлексивного Я субъектов учебной деятельности : учеб. пособие / Е. И. Мишина ; под ред. проф. В. С. Агапова. — Москва, 2023. — 143 с.

Mishina E. I. Programma i metodika empiricheskogo issledovaniya refleksivnogo Ya sub"ektov uchebnoi deyatel'nosti : ucheb. posobie / E. I. Mishina ; pod red. prof. V. S. Agapova. — Moskva, 2023. — 143 s.

11. Москвичёва Н. Л. Феномен самодетерминации: психологические истоки и современное понимание / Н. Л. Москвичёва, Е. В. Зиновьева, С. Н. Костромина, М. М. Одинцова, Е. А. Зайцева // Новые психологические исследования. Ч. 1. — 2022. — № 4. — С. 90–116.

Moskvicheva N. L. Fenomen samodeterminatsii: psikhologicheskie istoki i sovremennoe ponimanie / N. L. Moskvicheva, E. V. Zinov'eva, S. N. Kostromina, M. M. Odintsova, E. A. Zaitseva // Novye psikhologicheskie issledovaniya. Ch. 1. — 2022. — № 4. — S. 90–116.

12. Никифоров Г. С. Психология самоконтроля / Г. С. Никифоров — СПб.: Издательско-торговый дом «Скифия», 2020. — 232 с.

Nikiforov G. S. Psikhologiya samokontrolya / G. S. Nikiforov — SPb. : Izdatel'sko-torgovyi dom «Skifiya», 2020. — 232 s.

13. Петровский В. А. Модели Я: потенциал развития и укрепления Я-субъектности / В. А. Петровский, Е. Б. Старовойтенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2023. — Т. 20, № 3. — С. 588–615.

Petrovskii V. A. Modeli Ya: potentsial razvitiya i ukrepleniya Ya-sub"ektnosti / V. A. Petrovskii, E. B. Starovoiitenko // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. — 2023. — T. 20, № 3. — S. 588–615.

14. ПикULEВА О. А. Психология самопрезентации личности : монография / О. А. ПикУЛЕВА. — Москва : ИНФА-М, 2024. — 320 с.

Pikuleva O. A. Psikhologiya samoprezentatsii lichnosti : monografiya / O. A. Pikuleva. — Moskva : INFA-M, 2024. — 320 s.

15. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва, 1993. — 432 с.

Rubinshtein S. L. Problemy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Moskva, 1993. — 432 s.

16. Савинова Т. В. Личностная рефлексия как фактор саморазвития будущего педагога / Т. В. Савинова, Р. Р. Сябаева // Учебный эксперимент в образовании. — 2020. — № 4 (96) — С. 36–42.

Savinova T. V. Lichnostnaya refleksiya kak faktor samorazvitiya budushchego pedagoga / T. V. Savinova, R. R. Syubaeva // Uchebnyi eksperiment v obrazovanii. — 2020. — № 4 (96) — S. 36–42.

17. Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуросоздающего научного творчества (к 100-летию юбилею школы С. Л. Рубинштейна) / И. Н. Семенов // Известия Российской академии образования. — 2022. — № 4 (60). — С. 3–23.

Semenov I. N. Ekzistentsial'no-lichnostnaya fenomenologiya refleksivnogo razvitiya protsessov samosti «Ya» kak sub"ekta kul'turosozidayushchego nauchnogo tvorchestva (k 100-letnemu yubileyu shkoly S. L. Rubinshteina) / I. N. Semenov // Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya. — 2022. — № 4 (60). — S. 3–23.

18. Слобков В. И. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Школьная пресса, 2000. — 303 с.

Slobkov V. I. Psikhologiya razvitiya cheloveka / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — Moskva : Shkol'naya pressa, 2000. — 303 s.

19. Старовойтенко Е. Б. Реализация потенциалов рефлексии при построении рефлексивных практик / Е. Б. Старовойтенко // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2024. — Т. 21, № 2. — С. 340–365.

Starovoiitenko E. B. Realizatsiya potentsialov refleksii pri postroenii refleksivnykh praktik / E. B. Starovoiitenko // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. — 2024. — T. 21, № 2. — S. 340–365.

20. Труфанова Е. О. Субъект и познание в мире социальных конструкций / Е. О. Труфанова. — Москва : Канон + РООИ «Реабилитация», 2018. — 320 с.

Trufanova E. O. Sub"ekt i poznanie v mire sotsial'nykh konstruksii / E. O. Trufanova. — Moskva : Kanon + ROOI «Reabilitatsiya», 2018. — 320 s.

21. *Шорина А. В.* Развитие субъектности студентов вуза, обучающихся по направлению «Психология», на основе формирования рефлексивных умений / А. В. Шорина // Педагогика. Вопросы теории и практики — 2020. — Т. 5, № 3. — С. 412–417.

Shorina A. V. Razvitie sub"ektnosti studentov vuza, obuchayushchikhsya po napravleniyu «Psikhologiya», na osnove formirovaniya refleksivnykh umenii / A. V. Shorina // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki — 2020. — Т. 5, № 3. — С. 412–417.

22. *Шукшина Л. В.* Исследование эскапизма и рефлексии у современных студентов / Л. В. Шукшина, И. А. Когай // Современное педагогическое образование. — 2022. — № 9. — С. 23–26.

Shukshina L. V. Issledovanie eskapizma i refleksii u sovremennykh studentov / L. V. Shukshina, I. A. Kogai // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. — 2022. — № 9. — С. 23–26.

Информация об авторе

Екатерина Игоревна Мишина — кандидат психологических наук, доцент ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет».

Information about the author

Ekatgerina Igorevna Mishina — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Russian State University for the Humanities.

Для цитирования: Мишина Е. И. Возрастные и половые различия динамики развития рефлексивного Я субъектов учебной деятельности / Е. И. Мишина // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 35–50. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_35. — EDN: VSNTPF

For citation: Mishina E. I. Age and gender differences in the dynamics of student's self -reflection development during educational activity, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 35–50 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_35, EDN: VSNTPF

Статья поступила в редакцию 18.07.2025; одобрена после рецензирования 25.08.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 18.07.2025; approved after reviewing 25.08.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Методологическая рефлексия истории развития теорий познания психологии субъекта в российском человекознании рубежа XX–XXI веков

Игорь Никитович Семенов

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия, i_semenov@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6689-448X

Аннотация. В статье изучается развитие на рубеже XX–XXI веков одного из ведущих направлений современного человекознания, такого как субъектная психология. Выделяется его базовая традиция, заложенная С. Л. Рубинштейном и оригинально развиваемая его учениками (К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинским) и последователями (В. В. Знаковым, И. Н. Семеновым, Е. А. Сергиенко), и дифференцируются взаимодействующие с ней другие концепции субъектности, как классические (Б. Г. Ананьев, Е. А. Климов, Я. А. Пономарев), так и инновационные (А. Л. Журавлев, А. В. Карпов, В. Д. Шадриков и др.). Впервые характеризуется панорама и типология основных отечественных подходов и трактовок субъектности в контексте ее современных фундаментальных и прикладных исследований в русле сложных проблем социокультурного развития субъектов человеческого капитала в управлении, образовании, науке, технике, цифровизации социума как актуальных перспектив его прогресса.

Ключевые слова: история человекознания, методология психологии, познание, теория, субъект, рефлексия, сознание, деятельность, творчество, образование.

Methodological Reflection on the History of the Development of theories of Subject Psychology in Russian Human Sciences at the Turn of the 20th and 21st Centuries

Igor N. Semenov

MCU, Moscow, Russia, i_semenov@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6689-448X

Abstract. The article examines the development of subject psychology, one of the leading areas of modern human studies, at the turn of the 20th and 21st centuries. His basic tradition, laid down by S. L. Rubinstein and originally developed by his students (K. A. Abulkhanova, A. V. Brushlinsky) and followers (V. V. Znakov, I. N. Semenov, E. A. Sergiyenko) is highlighted and other concepts of subjectivity interacting with it are differentiated, both classical (B. G. Ananyev, E. A. Klimov, Ja. A. Ponomarev) and and innovative (A. L. Zhuravlev, A. V. Karpov, V. D. Shadrikov, and others). For the first time, the panorama and typology of the main domestic approaches and interpretations of subjectivity in the context of its modern fundamental and applied research in line with the complex problems of socio-cultural development of subjects of human capital in management, education, science, technology, and digitalization of society are characterized as relevant prospects. his progress.

Keywords: history of human studies, methodology of psychology, cognition, theory, subject, reflection, consciousness, activity, creativity, education.

Введение

Широко применяемый в начале XXI века в общей и прикладной психологии субъектный подход в основном ассоциируется с подвижнической деятельностью в его разработке ученика С. Л. Рубинштейна директора (1989–2002 гг.) ИП АН/ИП РАН А. В. Брушлинского¹ [18]. Однако обобщению им — совместно с К. А. Абульхановой² [3] — принципов субъектно-деятельностного подхода и построению стратегии его реализации в перспективных современных исследованиях предшествовал прогресс логики развития российского человекознания как системной интеграции историко-методологических предпосылок обращения ученых различных школ к изучению проблематики субъектности, инициированному К. А. Абульхановой [2; 3; 9]. Вначале этот подход — в виде его процессуально-деятельностного варианта — был использован учениками (К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинским, А. М. Матюшкиным) и последователями С. Л. Рубинштейна (А. В. Карповым, И. Н. Семеновым, В. Д. Шадриковым и др.) при изучении процессов обобщения, рефлексии и мышления (что получило признание в отечественном³ [15] и зарубежном [43] человекознании). Далее этот подход развит в качестве субъектно-деятельностной концепции развития личности [4; 23], творчества⁴ [16], социальных представлений и взаимодействий различных групп [6; 7; 14; 18; 22; 39] в науке⁵ [42] и образовании⁶ [40; 41]. Возникает важная историко-методологическая проблема построения типологии трактовок и теорий психологии субъекта с целью обобщения опыта системной интеграции знаний о субъективной реальности психики как одного из перспективных направлений фундаментально-прикладного развития человекознания.

Типология теорий психологии субъекта в развитие традиции С. Л. Рубинштейна в российской психологии

Одним из оснований для построения типологии форм психологического знания является дифференциация теорий субъекта (или субъектности) путем их генерации в различных областях человекознания. На рубеже

¹ Семенов И. Н. Рефлексивно-персонологический анализ влияния рационализма Р. Декарта на научное творчество С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского / И. Н. Семенов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 369–388.

² Семенов И. Н. Экзистенциально-культурологическая рефлексия психолого-педагогической деятельности К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 2 (58). — С. 101–203.

³ Семенов И. Н. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества : учебно-методическое пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : МГПУ, 2024. — 210 с.

⁴ Семенов И. Н. Генерация и социализация субъектов научно-творческой деятельности посредством рефлексивно-психологического изучения развития человеческого капитала / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2021. — № 4. — С. 155–170.

⁵ Семенов И. Н. Эпистемологическая типология форм научного знания в рефлексивной психологии творчества / И. Н. Семенов // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / под ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — Москва : ИП РАН, 2018. — С. 472–513.

⁶ Семенов И. Н. Экзистенциально-культурологическая рефлексия психолого-педагогической деятельности К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 2 (58). — С. 101–203.

XX–XXI веков в традиции С. Л. Рубинштейна построен ряд теорий субъекта — с различной акцентировкой их предметной проработанности и мерой эмпирической реализации — как его учениками (К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинским, М. Г. Ярошевским), так и последователями этого научного направления (или же в соотношении с ним). В 1990-е годы оно развивалось под руководством в ИП РАН его директора А. В. Брушлинского (с 1990 г.), а после него, в XXI веке координируется (с 2002 г.) К. А. Абульхановой и развивается рядом ученых на основе как идей С. Л. Рубинштейна, так и других подходов [15].

Однако первым, кто обратился к проблеме субъекта под влиянием С. Л. Рубинштейна, был его молодой коллега Б. Г. Ананьев. Они сотрудничали до войны в ЛГПИ, позднее — в Москве, где мэтр привлек талантливому ученому к деятельности созданных им сектора философских проблем психологии ИФ АН и психологической кафедры МГУ. При этом Б. Г. Ананьеву была поручена С. Л. Рубинштейном разработка проблематики человекознания, а сам он сосредоточился на экспериментатике восприятия (1948), мышления (1958, 1959, 1960), способностей (1960), а также теории развития личности (1957) как субъекта, ее сознания и бытия в мире [38].

С позиций естественно-научного подхода к изучению человека Б. Г. Ананьев первым в стране издал в 1955 году статью о важности проблемы субъекта в психологии. В качестве аспекта структуры человекознания субъект постановочно трактовался Б. Г. Ананьевым абстрактно, и предполагалось его дальнейшее конкретное изучение. Им этот комплексный вариант теории субъекта был включен в систему человекознания, а далее охарактеризован в специальной статье [13] в 1967 году и обобщен в посмертно изданной в 2008 году монографии [12], где показано взаимодействие субъектности с природной индивидуальностью и ее социальной детерминацией.

Собственно онтологически проблематика субъекта пронизывает все наследие С. Л. Рубинштейна: особенно она акцентируется в его проблемно-постановочных докладах по философии сознания Р. Декарта (1946)⁷ и далее по психологии познания (1957), обосновывается в монографии «Бытие и сознание» (1957) [38, т. 2], а также раскрывается в цикле статей о построении теорий психологии при изучении мышления (1957, 1959), способностей (1960) и личности (1957).

Идея субъектности впервые эксплицирована из наследия С. Л. Рубинштейна [3; 4; 35; 36; 38 и др.] его ученицей К. А. Абульхановой при анализе проблем человекознания в подготовленном ею к печати фрагменте работы учителя «Из неопубликованной рукописи С. Л. Рубинштейна

⁷ Семенов И. Н. Рефлексивно-персонологический анализ влияния рационализма Р. Декарта на научное творчество С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского / И. Н. Семенов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 369–388.

“Человек и мир”» (С. Л. Рубинштейн (расшифровка, подготовка к печати и публикация К. А. Славской) // Вопросы философии. 1966. № 7. С. 161–170) и в статье [9], изданной в сборнике ИФ АН в 1969 году под редакцией Е. В. Шороховой. После С. Л. Рубинштейна она возглавила в 1960 году созданный им сектор, определив в нем вектор изучения в ИФ АН теоретико-методологических проблем классической и современной психологии (особенно мышления и личности): как советской, так и капиталистических и социалистических стран. Далее, на рубеже XX–XXI веков это было продолжено в ИП АН в трудах Б. Ф. Ломова, Я. А. Пономарева [32; 33], А. Л. Журавлева [22], Д. В. Ушакова, А. В. Юревича и участников школы С. Л. Рубинштейна — его учениками (К. А. Абульхановой [2; 3; 6], Л. И. Анцыферовой [14], Д. Б. Богоявленской [16], А. В. Брушлинским [17; 18], Е. А. Будиловой, А. М. Матюшкиным, И. С. Якиманской [41], М. Г. Ярошевским [42]) и последователями в ИП РАН (М. И. Воловиковой, В. Н. Дружининым [21], А. Л. Журавлевым [20], В. В. Знаковым [22], В. А. Кольцовой, Е. А. Сергиенко, А. Н. Славской, И. И. Чесноковой) и из других вузов (В. С. Агаповым, А. В. Карповым [24], Ю. К. Корниловым, В. А. Мазиловым, В. В. Селивановым, И. Н. Семеновым⁸, Е. Б. Старовойтенко, А. С. Чернышовым [39], В. Д. Шадриковым [5] и др.).

Эта логика развития данной школы в направлении изучения проблематики субъекта была реализована К. А. Абульхановой в докторской диссертации (ИФ АН, 1974) и в изданной в 1973 году книге, где она обобщила свой первый концептуально-методологический вариант теории субъекта [2], построенный ею в оригинальное развитие идей С. Л. Рубинштейна. Далее она, готовя к изданию его рукопись «Человек и мир» (1973) и, позднее, юбилейное обобщение его философско-психологической концепции (Абульханова, Брушлинский, 1989), пришла вместе с соавтором к экспликации субъектно-деятельностного подхода учителя. Необходимость его развития обоснована директором ИП РАН А. В. Брушлинским в цикле его трудов [17; 18 и др.] рубежа 1990–2000-х годов. После него К. А. Абульханова с 2002 года продолжает анализ и развитие идей С. Л. Рубинштейна [38]. Параллельно она развивает свою общепсихологическую теорию субъекта [5; 7; 8] с акцентом на личностную трактовку его сознания [4] и рефлексии [39], социального мышления и социальных представлений [6] в эпоху сложных и изменчивых условий бытия человека в мире.

В конце XX века проблематика субъекта помимо ИП РАН анализируется В. А. Лекторским (1965) с учетом достижений [27] классиче-

⁸ Семенов И. Н. С. Л. Рубинштейн как субъект научной деятельности / И. Н. Семенов // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления (Серия: Интеграция академической и университетской психологии) / отв. ред.: Н. В. Борисова, М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев. — Москва, 2020. — С. 238–264.

Семенов И. Н. Эпистемологическая типология форм научного знания в рефлексивной психологии творчества / И. Н. Семенов // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / под ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — Москва : ИП РАН, 2018. — С. 472–513.

ской и современной философии (В. Ф. Асмус, В. С. Библер, П. П. Гайденко, Б. М. Кедров, М. К. Мамардашвили, А. П. Огурцов, В. С. Степин, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин) и на онтологической основе идей Б. Г. Ананьева и С. Л. Рубинштейна учеными их научных школ и других подходов [15].

Так, его первый (с конца 1930-х годов из ЛГПИ) ученик М. Г. Ярошевский обратился к анализу субъектности в контексте науковедения [30; 42]. При этом он стал изучать интересубъектность мышления и персонологии творчества ученых, что продолжено в его школе (Е. А. Володарская, Т. Д. Марцинковская, И. Н. Семенов, В. В. Умрихин, А. В. Юревич и др.). Обобщение в конце XX века М. Г. Ярошевским, А. В. Петровским [30] интегративных «Основ теоретической психологии» (1998) инкорпорировало познавательные-деятельностные функции активности субъекта в категориальную систему человекознания, что продолжило традицию фундаментального изучения С. Л. Рубинштейном «Основ психологии» (1935), «Основ общей психологии» (1940, 1946, 1989) и его учениками [41].

Представители культурно-исторической традиции (Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева⁹, П. Я. Гальперина, Д. Б. Эльконина), историк человекознания Л. А. Радзиховский [34] и педагогические психологи В. В. Давыдов [20], В. И. Слободчиков [37] также обратились вслед за философами Э. В. Ильенковым и В. А. Лекторским (1965, 1980) к диалектико-гносеологической проблематике взаимосвязи объекта и субъекта в познавательной деятельности [27]. В этом направлении психологами акцентируется роль формирования умственных (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов) и практических (А. В. Запорожец, Н. Ф. Талызина) действий в активности как психического отражения (А. Н. Леонтьев, Ю. Б. Гиппенрейтер), так и механизмов феноменологии образов (В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов) и интуитивно-творческих решений (И. И. Ильясков, И. П. Колошина, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин, И. Н. Семенов, О. К. Тихомиров), что развивается (Б. М. Величковский, А. В. Карпов, Б. Ф. Ломов, Д. В. Ушаков и др.) в современном когнитивизме¹⁰.

При этом исследуется роль мотивов и смыслов в МГУ (О. К. Тихомиров, Э. Д. Телегина, И. А. Васильев, Т. В. Корнилова, А. А. Матюшкина), рефлексии и ценностей в ПИ РАО (Л. В. Берцфаи, М. Э. Боцманова, А. З. Зак, А. В. Захарова, Н. И. Непомнящая, И. Н. Семенов) как форм проявления субъектности (В. И. Слободчиков [37]), рефлексивности

⁹ Семенов И. Н. Экзистенциально-культуральная рефлексия персонологии выдающейся личности Алексея Николаевича Леонтьева и его роли в психологии и акмеологии творчества (к 115-летию) / И. Н. Семенов // Акмеология. — 2018. — Т. 67, № 3. — С. 67–75.

¹⁰ Семенов И. Н. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества : учебно-методическое пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : МГПУ, 2024. — 210 с.

(И. Н. Семенов¹¹) и персонологии человека в «надситуативной активности» (В. А. Петровский [31]. Далее с учетом этого при построении в ВНИИТЭ концептуальных схем деятельности [11] и в НИУ ВШЭ моделей индивидуальности [5] намечается конструктивное пересечение традиций Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева. С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Г. П. Щедровицкого, Э. Г. Юдина) в ее современных исследованиях (В. С. Агапов, Т. Ф. Базылевич, А. В. Карпов, А. И. Савенков, И. Н. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадриков, А. С. Чернышев [39], В. Э. Чудновский [40] и др.), в том числе в контексте цифровизации образования¹² с использованием логико-математических и информационно-компьютерных средств искусственного интеллекта (А. В. Карпов, П. А. Оржековский, А. И. Савенков, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков и др.).

**Естественно-научное изучение профессионализма
субъекта в трактовке психологии труда Е. А. Климова
во взаимодействии со школами Б. Г. Ананьева и
С. Л. Рубинштейна**

Последователь естественно-научной традиции в человекознании В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева и ученик их принципиального последователя В. С. Мерлина, крупный теоретик общей психологии и эффективный практик оптимизации труда Е. А. Климов в фундаментально-прикладном контексте развития профессионализма стал анализировать в МГУ проблематику субъекта [26] в 1984 году и выстраивать свое понимание личностно-деятельностной трактовки субъекта, изучаемого его школой (Е. М. Иванова, О. Г. Носкова, Н. С. Пряжников, Ю. К. Стрелков и др.). Авторский вариант субъектно-деятельностного подхода реализован Е. А. Климовым с учениками при исследовании актуальной проблемы профессионального самоопределения в контексте практического применения знания [25] о нем в организации труда и образовательной подготовке к нему субъектов будущей специальной деятельности как носителей компетенций быстроразвивающихся разнотипных профессий, мастер-

¹¹ Семенов И. Н. Экзистенциально-культуральная рефлексия персонологии выдающейся личности Алексея Николаевича Леонтьева и его роли в психологии и акмеологии творчества (к 115-летию юбилею) / И. Н. Семенов // Акмеология. — 2018. — Т. 67, № 3. — С. 67–75.

Семенов И. Н. Экзистенциально-культурологическая рефлексия психолого-педагогической деятельности К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 2 (58). — С. 101–203.

Семенов И. Н. Эпистемологическая типология форм научного знания в рефлексивной психологии творчества / И. Н. Семенов // Психологическое знание: Современное состояние и перспективы развития / под ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — Москва : ИП РАН, 2018. — С. 472–513.

¹² Семенов И. Н. Философско-психологические аспекты человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования / И. Н. Семенов, И. С. Гришин // Мир психологии. — 2021. — № 1-2 (105). — С. 20–33.

ство которых интенсивно исследуется в современной акмеологии [1; 8; 29] и когнитивизме¹³ [24].

Методологически это обеспечивается рядом методов, в том числе разработанным С. Л. Рубинштейном субъектно-деятельностным подходом [15, с. 184–211]. Он начал оформляться в 1970-е годы в трудах двух научных школ: С. Л. Рубинштейна (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский) и М. Я. Басова (В. С. Мерлин, Е. А. Климов). Важно отметить, что на рубеже 1920–1930-х годов М. Я. Басов был учителем основателя пермской школы — интегральной индивидуальности человека — В. С. Мерлина, который в 1950–1960-е годы сформировал Е. А. Климова как крупного ученого психологии труда при создании ими концепции индивидуального стиля деятельности. Эта теория в 1990–2000-е годы использовалась в РАГС (ныне РАНХиГС) для разработки психолого-акмеологических [1] технологий диагностики и развития профессионального мышления и мастерства субъектов государственной службы в системах управления. Применение в акмеологии Е. А. Климовым (с учениками: О. Г. Носковой, В. А. Толочек и др.) системного подхода восходит к традиции Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина, А. А. Бодалева, Н. В. Кузьминой, А. А. Деркача¹⁴ [1].

При этом их предтеча М. Я. Басов своим учением (о роли видов «деятельностей» в организации психики) был провозвестником методологических интенций двух будущих конструктивных подходов в психологии. Один из них — системный подход, восходит не только к Л. Берталанфи (1937), но и к «тектологии» А. А. Богданова (1917), и был частично ассимилирован М. Я. Басовым (1930) и конструктивно развит после войны в психологии Н. Г. Алексеевым [11], Б. Г. Ананьевым [12], Б. Ф. Ломовым, Я. А. Пономаревым [32; 33], Г. П. Щедровицким, Э. Г. Юдиным и др. Другой подход — деятельностный, был связан с идеями психотехники Г. Мюнстерберга в интерпретации И. Н. Шпильрейна, С. Г. Геллерштейна (1933) и социальной педагогики философа-неокантианца П. Наторпа, в том числе посредством развития трактовки «творческой самостоятельности» его учеником С. Л. Рубинштейном (1922) [36; 38, т. 2]. Позднее (1934) в разработке принципа деятельности он опирался на философское учение К. Маркса о социально-экономической категории «труд и капитал». При этом С. Л. Рубинштейн трансформировал такой ее антимарксовский компонент, как «труд», в по сути психологическое понятие «деятельность» (что в начале XXI века стало актуальным в изучении рефлексивной психологии, персонологии, акмеологии и педагогики раз-

¹³ Семенов И. Н. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества : учебно-методическое пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : МГПУ, 2024. — 210 с.

¹⁴ Семенов И. Н. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества : учебно-методическое пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : МГПУ, 2024. — 210 с.

вития человеческого капитала¹⁵ субъектов образования, профессионализма и творчества¹⁶ [10]).

Далее непосредственные ученики С. Л. Рубинштейна — К. А. Абульханова (1973) и А. В. Брушлинский (1990) — выстраивали¹⁷ рубинштейновский вариант субъектно-деятельностного подхода¹⁸. Эксплицировав принцип субъектности из трудов С. Л. Рубинштейна [38], ее изучение инициировала К. А. Абульханова [3; 9], предложившая первую психолого-методологическую теорию субъекта [2]. Позднее ее методологические функции — с учетом рубинштейновской традиции — разработал В. Н. Дружинин [21] применительно к субъектной организации экспериментальных исследований в современной психологии на основе анализа познавательной структуры связи в них таких компонентов психологического знания, как научная проблема, изучаемая гипотеза, верифицируемая теория. До этого один из ведущих методологов отечественного человекознания Я. А. Пономарев разработал [32] системно-структурную теорию психологии на материале экспериментального изучения в его научной школе интуиции и творчества [33] как высших продуктивных проявлений развития активности субъекта психики, в том числе в науке, технике, образовании.

К 100-летию учителя именно К. А. Абульханова номинативно эксплицировала принцип субъектности [3] из трудов С. Л. Рубинштейна [36; 38]. Его ученик А. В. Брушлинский провел анализ идей в контексте юбилея рубинштейновской концепции субъекта, обобщив в комментарии [36] к ней современную трактовку с акцентом на его характеристику как носителя мыслительной деятельности. При этом оба ученика двигались от философско-методологического понимания субъекта к теоре-

¹⁵ Семенов И. Н. Человеческий и социальный капитал: междисциплинарные и рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия / И. Н. Семенов // Модернизация экономики и глобализация. В 3 т. Т. 2. — Москва : Всемирный банк; Изд. дом ГУ ВШЭ, 2009. — С. 434–441.

¹⁶ Семенов И. Н. Генерация и социализация субъектов научно-творческой деятельности посредством рефлексивно-психологического изучения развития человеческого капитала / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2021. — № 4. — С. 155–170.

Семенов И. Н. Философско-психологические аспекты человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования / И. Н. Семенов, И. С. Гришин // Мир психологии. — 2021. — № 1-2 (105). — С. 20–33.

¹⁷ Семенов И. Н. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества : учебно-методическое пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : МГПУ, 2024. — 210 с.

¹⁸ Семенов И. Н. Рефлексивно-персонологический анализ влияния рационализма Р. Декарта на научное творчество С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского / И. Н. Семенов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 369–388.

Семенов И. Н. Экзистенциально-культурологическая рефлексия психолого-педагогической деятельности К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 2 (58). — С. 101–203.

тико-психологической¹⁹ [3; 7; 17; 18] и психолого-педагогической²⁰ [41] трактовкам как концептуально-онтологическим основам его познавательного изучения. В отличие же от них, Е. А. Климов выстраивал этот подход в противоположном направлении: от эмпирико-экспериментального исследования в школе В. С. Мерлина психофизиологических свойств организма (обусловленных взаимодействием свойств нервной системы и ее психологических коррелятов) к теоретической трактовке индивидуального стиля деятельности как субъектного выражения интегральности психики личности.

Методологию этого подхода Е. А. Климов разрабатывал в статьях и обосновывал в учебниках по психологии труда и по акмеологии профессионализма [1]. Реализация этого климовского варианта [25; 26] субъектно-деятельностного подхода потребовала обращения к системной методологии для проектирования многовекторной экспериментатики выстраиваемой им концепции психологического познания. Она была реализована Е. А. Климовым как в общепсихологическом, так и прикладном изучении самоопределения личности и ее профессиональной подготовки в контексте психологии труда и акмеологии профессионализма [1].

Изучение развития творчества субъектов человеческого капитала в образовании и профессиональной деятельности

Согласно методологическому принципу дополнительности, нами также с психолого-акмеологических позиций [29] исследовалась роль рефлексивности психики в развитии когнитивно-метакогнитивных²¹ свойств личностно-профессионального самоопределения [35] с учетом конструктивной взаимосвязи рубинштейновского²², леонтьевского²³ и климовского [1; 25] вариантов субъектно-деятельностного подхода. Их теоретический потенциал использован как при фундаментальном изучении креативной

¹⁹ Семенов И. Н. Рефлексивно-персонологический анализ влияния рационализма Р. Декарта на научное творчество С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского / И. Н. Семенов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 369–388.

²⁰ Семенов И. Н. Экзистенциально-культурологическая рефлексия психолого-педагогической деятельности К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 2 (58). — С. 101–203.

²¹ Семенов И. Н. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества : учебно-методическое пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : МГПУ, 2024. — 210 с.

²² Семенов И. Н. С. Л. Рубинштейн как субъект научной деятельности / И. Н. Семенов // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления (Серия: Интеграция академической и университетской психологии) / отв. ред.: Н. В. Борисова, М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев. — Москва, 2020. — С. 238–264.

²³ Семенов И. Н. Экзистенциально-культуральная рефлексия персонологии выдающейся личности Алексея Николаевича Леонтьева и его роли в психологии и акмеологии творчества (к 115-летию юбилею) / И. Н. Семенов // Акмеология. — 2018. — Т. 67, № 3. — С. 67–75.

персонологии научного творчества²⁴, так и в их прикладной реализации при взаимодействии организационно-педагогической психологии и рефлексивно-персонологической акмеологии научного обеспечения вузовской подготовки студентов и аспирантов²⁵ [1; 10; 33] в высшем образовании в РАНХиГС, НИУ ВШЭ, МИСИ, МГПУ и других вузах.

В возрастно-педагогическом развитии личностно-профессионального самоопределения его процессы исследовались также нами при выборе школьниками будущих специальностей и студентами — при определении жизненных и профессиональных целей своего дальнейшего целеполагания [33] в условиях образования, а также взрослыми обучающимися при личностном росте управленцев (Ю. А. Репецкий) и их самоопределении при успешной организации деятельности [19], в том числе при последипломном образовании (О. И. Лаптева) и смене профессий в современном социуме. В аспекте допрофессионального обучения школьников и профессионального — студентов (Д. А. Водопьянов) строились технологии их рефлексивно-педагогической подготовки в системе среднего, высшего и дополнительного последипломного образования как субъектов человеческого капитала [10]. В аспекте психолого-акмеологического [1] изучения их саморазвития и обеспечения личностного роста исследовались процессы самоопределения, целеобразования и самореализации (О. Д. Ковшуро) специалистов [8]. В аспекте развития креативных способностей детей и взрослых исследовались рефлексивные закономерности их продуктивного мышления и когнитивного развития [10]. Для

²⁴ Семенов И. Н. Генерация и социализация субъектов научно-творческой деятельности посредством рефлексивно-психологического изучения развития человеческого капитала / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2021. — № 4. — С. 155–170.

Семенов И. Н. Рефлексивно-персонологический анализ влияния рационализма Р. Декарта на научное творчество С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского / И. Н. Семенов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 369–388.

Семенов И. Н. С. Л. Рубинштейн как субъект научной деятельности / И. Н. Семенов // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления (Серия: Интеграция академической и университетской психологии) / отв. ред.: Н. В. Борисова, М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев. — Москва, 2020. — С. 238–264.

Семенов И. Н. Социокультурная детерминация развития философских и психологических идей С. Л. Рубинштейна в контексте человекознания бытия субъекта в мире / И. Н. Семенов // Философское наследие С. Л. Рубинштейна : сб. матер. Междунар. круглого стола, посвященного его 135-летию (Москва, РУДН, 26 февраля 2025 г.) / под ред. В. Н. Белова. — Москва : РУДН, 2025. — С. 92–115.

Семенов И. Н. Экзистенциально-культуральная рефлексия персонологии выдающейся личности Алексея Николаевича Леонтьева и его роли в психологии и акмеологии творчества (к 115-летию юбилею) / И. Н. Семенов // Акмеология. — 2018. — Т. 67, № 3. — С. 67–75.

Семенов И. Н. Экзистенциально-культурологическая рефлексия психолого-педагогической деятельности К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 2 (58). — С. 101–203.

²⁵ Семенов И. Н. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества : учебно-методическое пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : МГПУ, 2024. — 210 с.

Семенов И. Н. Тренинг-практикум «Экзистенциальный опыт осознанности и осмысления»: теоретические основы, возможности и апробация в работе с одаренной молодежью / И. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий, А. В. Репецкая // Мир психологии. — 2019. — № 1. — С. 264–277.

Семенов И. Н. Человеческий и социальный капитал: междисциплинарные и рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия / И. Н. Семенов // Модернизация экономики и глобализация. В 3 т. Т. 2. — Москва : Всемирный банк; Изд. дом ГУ ВШЭ, 2009. — С. 434–441.

этого разрабатывались рефлетехнологии как стимуляции личностного самоопределения [35] и исследовательской активности, так и формирования приемов рефлексивно-смысловой регуляции познавательной деятельности субъектов человеческого капитала [29] в процессах дополнительно-досугового образования и профессионального научного творчества²⁶. Рассмотренные исследовательско-прикладные направления субъектно-деятельностного и рефлексивно-психологического подходов к самоопределению личности и к ее профессиональной подготовке именно как субъекта человеческого капитала²⁷ служат эффективными прецедентами конструктивной реализации творческого потенциала системной методологии как в фундаментальном человекознании, так и в социальной практике психолого-педагогического обеспечения гуманизации [19] и цифровизации²⁸ современного непрерывного образования.

Выводы

Проведенный анализ трактовок и теорий субъектности показал укорененность проблематики психологии субъекта в логике развития основных подходов к изучению психологической реальности в ее социокультурной детерминации, восходящей к традициям С. Л. Рубинштейна. Они реализованы и развиваются не только его учениками и последователями, но также представителями других направлений. В продолжение рассмотренной типологии основных для рубежа XX–XXI веков предметных теорий психологии субъекта они конструктивно развиваются российскими учеными и научными школами в перспективе фундаментально-прикладного изучения актуальных проблем современного человекознания и его цифровизации.

Библиографический список

1. *Абульханова К. А.* Акмеология. 2-е изд. / К. А. Абульханова, Е. А. Климов, И. Н. Семенов (Серия: Учебники Российской академии государственной службы при Президенте РФ / председатель Редакционного совета Серии: Председатель Правительства РФ Д. А. Медведев). — Москва : РАГС, 2006. — 422 с.

Abul'khanova K. A. Akmeologiya. 2-e izd. / K. A. Abul'khanova, E. A. Klimov, I. N. Semenov (Seriya: Uchebniki Rossiiskoi akademii gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente RF / predsedatel' Redaktsionnogo soveta Serii: Predsedatel' Pravitel'stva RF D. A. Medvedev). — Moskva : RAGS, 2006. — 422 s.

2. *Абульханова К. А.* О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова. — Москва : Наука, 1973. — 283 с.

²⁶ Семенов И. Н. Генерация и социализация субъектов научно-творческой деятельности посредством рефлексивно-психологического изучения развития человеческого капитала / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2021. — № 4. — С. 155–170.

²⁷ Семенов И. Н. Человеческий и социальный капитал: междисциплинарные и рефлексивно-психологические аспекты взаимодействия / И. Н. Семенов // Модернизация экономики и глобализация. В 3 т. Т. 2. — Москва : Всемирный банк; Изд. дом ГУ ВШЭ, 2009. — С. 434–441.

²⁸ Семенов И. Н. Философско-психологические аспекты человеческого капитала в процессе информационной цифровизации образования / И. Н. Семенов, И. С. Гришин // Мир психологии. — 2021. — № 1-2 (105). — С. 20–33.

Abul'khanova K. A. O sub"ekte psikhicheskoi deyatel'nosti. Metodologicheskie problemy psikhologii / K. A. Abul'khanova. — Moskva : Nauka, 1973. — 283 s.

3. *Абульханова К. А.* Принцип субъекта в философско-психологической концепции Сергея Леонидовича Рубинштейна / К. А. Абульханова // Сергей Леонидович Рубинштейн. Очерки. Воспоминания. Материалы. — Москва : Наука, 1989. — С. 10–60.

Abul'khanova K. A. Printsip sub"ekta v filosofsko-psikhologicheskoi kontseptsii Sergeya Leonidovicha Rubinshteina / K. A. Abul'khanova // Sergei Leonidovich Rubinshtein. Ocherki. Vospominaniya. Materialy. — Moskva : Nauka, 1989. — S. 10–60.

4. *Абульханова К. А.* Психология и сознание личности: Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности / К. А. Абульханова. — Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 224 с.

Abul'khanova K. A. Psikhologiya i soznanie lichnosti: Problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noi lichnosti / K. A. Abul'khanova. — Moskva : MPSI; Voronezh : MODEK, 1999. — 224 s.

5. *Абульханова К. А.* Психология индивидуальности: новые модели и концепции : междунар. науч. изд. ГУ ВШЭ / К. А. Абульханова, И. Н. Семенов, В. Д. Шадриков; отв. ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадриков. — Москва : МПСИ, 2009. — 384 с.

Abul'khanova K. A. Psikhologiya individual'nosti: novye modeli i kontseptsii : mezh-dunar. nauch. izd. GU VShE / K. A. Abul'khanova, I. N. Semenov, V. D. Shadrikov; otv. red. E. B. Starovoitenko, V. D. Shadrikov. — Moskva : MPSI, 2009. — 384 s.

6. *Абульханова К. А.* Социальные представления, мышление, развитие в норме и патологии / К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова ; отв. ред. К. А. Абульханова. — Москва : Институт психологии РАН, 2000. — 100 с.

Abul'khanova K. A. Sotsial'nye predstavleniya, myshlenie, razvitie v norme i patologii / K. A. Abul'khanova, A. V. Brushlinskii, M. I. Volovikova ; otv. red. K. A. Abul'khanova. — Moskva : Institut psikhologii RAN, 2000. — 100 s.

7. *Абульханова К. А.* Субъект действия, взаимодействия, познания: психологические, философские, социокультурные аспекты / К. А. Абульханова, С. К. Бондырева, Э. В. Сайко ; под ред. Э. В. Сайко. — Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 288 с.

Abul'khanova K. A. Sub"ekt deistviya, vzaimodeistviya, poznaniya: psikhologicheskie, filosofskie, sotsiokul'turnye aspekty / K. A. Abul'khanova, S. K. Bondyрева, E. V. Saiko ; pod red. E. V. Saiko. — Moskva : MPSI; Voronezh : MODEK, 2001. — 288 s.

8. *Абульханова-Славская К. А.* Акмеологическое понимание субъекта управления / К. А. Абульханова-Славская, И. Н. Семенов // Менеджеру о менеджменте: наука и искусство управления : пособие по работе с персоналом. — Москва : Красная площадь, 1997. — С. 6–16.

Abul'khanova-Slavskaya K. A. Akmeologicheskoe ponimanie sub"ekta upravleniya / K. A. Abul'khanova-Slavskaya, I. N. Semenov // Menedzheru o menedzhmente: nauka i iskusstvo upravleniya : posobie po rabote s personalom. — Moskva : Krasnaya ploshchad', 1997. — S. 6–16.

9. *Абульханова-Славская К. А.* Методологический аспект проблемы субъективно-го / К. А. Абульханова-Славская // Методологические и теоретические проблемы психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. — Москва : Наука, 1969. — С. 317–347.

Abul'khanova-Slavskaya K. A. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy sub"ektivnogo / K. A. Abul'khanova-Slavskaya // Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii / otv. red. E. V. Shorokhova. — Moskva : Nauka, 1969. — S. 317–347.

10. *Абысова В. А.* Практика формирования естественно-научного мышления и самосознания личности как компонентов человеческого капитала и субъектных ресурсов преодоления неравенства / В. А. Абысова, И. С. Гришин, И. Н. Семенов // Социальное неравенство и социальная справедливость в российском обществе: содержательный и коммуникативный аспекты. — Ульяновск : УГТУ, 2021. — С. 73–79.

Abysova V. A. Praktika formirovaniya estestvenno-nauchnogo myshleniya i samosoznaniya lichnosti kak komponentov chelovecheskogo kapitala i sub"ektnykh resursov

preodoleniya neravenstva / V. A. Abysova, I. S. Grishin, I. N. Semenov // Sotsial'noe neravenstvo i sotsial'naya spravedlivosť v rossiiskom obshchestve: sodержatel'nyi i kommunikativnyi aspekty. — Ul'yanovsk : UGTU, 2021. — S. 73–79.

11. *Алексеев Н. Г.* Методологическая рефлексия концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов ; под ред. И. С. Ладенко. — Новосибирск : ИИФФ СО АН СССР, 1991. — 74 с.

Alekseev N. G. Metodologicheskaya refleksiya kontseptual'nykh skhem deyatel'nosti poiska i prinyatiya reshenii / N. G. Alekseev, V. K. Zaretskii, I. N. Semenov ; pod red. I. S. Ladenko. — Novosibirsk : IIFF SO AN SSSR, 1991. — 74 s.

12. *Ананьев Б. Г.* Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. — Москва : Директ-Медиа, 2008. — 134 с.

Anan'ev B. G. Lichnost', sub"ekt deyatel'nosti, individual'nost' / B. G. Anan'ev. — Moskva : Direkt-Media, 2008. — 134 s.

13. *Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. Вып. 2. — Ленинград : Изд. ЛГУ, 1967. — С. 235–249.

Anan'ev B. G. Psikhologicheskaya struktura cheloveka kak sub"ekta / B. G. Anan'ev // Chelovek i obshchestvo. Vyp. 2. — Leningrad : Izd. LGU, 1967. — S. 235–249.

14. *Анцыферова Л. И.* Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / отв. ред. В. А. Бодров. — Москва : Наука, 1991. — С. 15–29.

Antsyferova L. I. Razvitie lichnosti spetsialista kak sub"ekta svoei professional'noi zhizni / L. I. Antsyferova // Psikhologicheskie issledovaniya problemy formirovaniya lichnosti professionala / otv. red. V. A. Bodrov. — Moskva : Nauka, 1991. — S. 15–29.

15. *Асмолов А. Г.* Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / А. Г. Асмолов, А. Л. Журавлев, И. Н. Семенов ; отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

Asmolov A. G. Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii : kollektivnaya monografiya / A. G. Asmolov, A. L. Zhuravlev, I. N. Semenov ; otv. red. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko, G. A. Vilenskaya. — Moskva : IP RAN, 2023. — S. 184–211.

16. *Богоявленская Д. Б.* «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. — 1999. — № 2. — С. 35–41.

Bogoyavlenskaya D. B. «Sub"ekt deyatel'nosti» v problematike tvorchestva / D. B. Bogoyavlenskaya // Voprosy psikhologii. — 1999. — № 2. — S. 35–41.

17. *Брушлинский А. В.* Деятельность субъекта и психическая деятельность / А. В. Брушлинский // Деятельность: теории, методология, проблемы / ред.-сост. И. Т. Касавин. — Москва : Политиздат, 1990. — С. 129–143 (Серия: «Над чем работают, о чем спорят философы»).

Brushlinskii A. V. Deyatel'nost' sub"ekta i psikhicheskaya deyatel'nost' / A. V. Brushlinskii // Deyatel'nost': teorii, metodologiya, problemy / red.-sost. I. T. Kasavin. — Moskva : Politizdat, 1990. — S. 129–143 (Seriya: «Nad chem rabotayut, o chem sporyat filosofy»).

18. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — Москва, 1994. — 109 с.; Москва : Академический проект, 2000.

Brushlinskii A. V. Problemy psikhologii sub"ekta / A. V. Brushlinskii. — Moskva, 1994. — 109 s.; Moskva : Akademicheskii projekt, 2000.

19. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / отв. ред. М. В. Кларин, И. Н. Семенов. — Москва : МИТПиМНО РАО, 1994. — 189 с.

Gumanisticheskie tendentsii v razvitii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossii i SSHA / otv. red. M. V. Klarin, I. N. Semenov. — Moskva : MITPiMNO RAO, 1994. — 189 s.

20. *Давыдов В. В.* Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. — 1992. — № 3–4. — С. 14–19.

Davydov V. V. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatelnosti / V. V. Davydov, V. I. Slobodchikov, G. A. Tsukerman // Voprosy psikhologii. — 1992. — № 3-4. — S. 14–19.

21. *Дружинин В. Н. Субъектный подход к психологическому эмпирическому исследованию / В. Н. Дружинин // Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2000 — 320 с.: ил. — (Серия «Учебник нового века»). — С. 214–231.*

Druzhinin V. N. Sub"ektnyi podkhod k psikhologicheskomu empiricheskomu issledovaniyu / V. N. Druzhinin // Druzhinin V. N. Eksperimental'naya psikhologiya. 2-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2000 — 320 s.: il. — (Seriya «Uchebnik novogo veka»). — S. 214–231.

22. *Журавлев А. Л. Развитие идеи С. Л. Рубинштейна о самоопределении субъекта в современной социальной психологии / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна / под ред. К. А. Абульхановой. — Москва : ИП РАН, 2011. — С. 216–233.*

Zhuravlev A. L. Razvitie idei S. L. Rubinshteina o samoopredelenii sub"ekta v sovremennoi sotsial'noi psikhologii / A. L. Zhuravlev, A. B. Kupreichenko // Filosofsko-psikhologicheskoe nasledie S. L. Rubinshteina / pod red. K. A. Abul'khanovoi. — Moskva : IP RAN, 2011. — S. 216–233.

23. *Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия : монография / В. В. Знаков, Е. Ю. Коржова, Е. А. Сергиенко ; под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. — Краснодар : КГУ, 2010. — 371 с.*

Znakov V. V. Psikhologiya sub"ekta i psikhologiya chelovecheskogo bytiya : monografiya / V. V. Znakov, E. Yu. Korzhova, E. A. Sergienko ; pod red. V. V. Znakova, Z. I. Ryabikinoy, E. A. Sergienko. — Krasnodar : KGU, 2010. — 371 s.

24. *Карпов А. В. Когнитивные механизмы психики в контексте научного наследия С. Л. Рубинштейна / А. В. Карпов // Философское наследие С. Л. Рубинштейна : сб. материалов Междунар. круглого стола, посвященного его 135-летию (Москва, РУДН, 17 сентября 2024 года) / под ред. В. Н. Белова. — Москва : РУДН, 2025. — С. 59–69.*

Karpov A. V. Kognitivnye mekhanizmy psikhiki v kontekste nauchnogo naslediya S. L. Rubinshteina / A. V. Karpov // Filosofskoe nasledie S. L. Rubinshteina : sb. materialov Mezhdunar. kruglogo stola, posvyashchennogo ego 135-letiyu (Moskva, RUDN, 17 sentyabrya 2024 goda) / pod red. V. N. Belova. — Moskva : RUDN, 2025. — S. 59–69.

25. *Климов Е. А. Субъект как реальность глазами разнотипных профессионалов / Е. А. Климов // Акмеология. — 1994. — № 1.*

Klimov E. A. Sub"ekt kak real'nost' glazami raznotipnykh professionalov / E. A. Klimov // Akmeologiya. — 1994. — № 1.

26. *Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е. А. Климов // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 5–14 (Доклад на пленарном заседании Центрального совета Общества психологов СССР 2 апреля 1984 г.).*

Klimov E. A. Chelovek kak sub"ekt truda i problemy psikhologii / E. A. Klimov // Voprosy psikhologii. — 1984. — № 4. — S. 5–14 (Doklad na plenarnom zasedanii Tsentral'nogo soveta Obshchestva psikhologov SSSR 2 aprelya 1984 g.).

27. *Лекторский В. А. Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. — Москва : Наука, 1980. — 359 с.*

Lektorskii V. A. Sub"ekt, ob"ekt, poznanie / V. A. Lektorskii. — Moskva : Nauka, 1980. — 359 s.

28. *Лепский В. Е. Субъектно-ориентированный подход к инновационному развитию / В. Е. Лепский. — Москва : ИФ РАН, Когито-Центр, 2007. — 207 с.*

Lepskii V. E. Sub"ektno-orientirovannyi podkhod k innovatsionnomu razvitiyu / V. E. Lepskii. — Moskva : IF RAN, Kogito-Tsentr, 2007. — 207 s.

29. *Лосев А. В. Экспериментально-психологическое исследование и формирование рефлексивности социально-профессионального мышления менеджеров быстроразвива-*

ющихся организаций / А. В. Лосев, И. Н. Семенов // Проблема эксперимента в психологии / отв. ред. А. А. Деркач, Р. Л. Кричевский. — Москва : РАГС, 1998. — С. 79–121.

Losev A. V. Eksperimental'no-psikhologicheskoe issledovanie i formirovanie refleksivnostisotsial'no-professional'nogomyshleniyamenedzherovbystrorazvivayushchikhsya organizatsii / A. V. Losev, I. N. Semenov // Problema eksperimenta v psikhologii / отв. ред. А. А. Derkach, R. L. Krichevskii. — Moskva : RAGS, 1998. — S. 79–121.

30. *Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва : ИНФРА-М, 1998. — 528 с.*

Petrovskii A. V. Osnovy teoreticheskoi psikhologii / A. V. Petrovskii, M. G. Yaroshevskii. — Moskva : INFRA-M, 1998. — 528 s.

31. *Петровский В. А. Личность в психологии: Парадигма субъектности / В. А. Петровский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с.*

Petrovskii V. A. Lichnost' v psikhologii: Paradigma sub"ektnosti / V. A. Petrovskii. — Rostov-na-Donu : Feniks, 1996. — 512 s.

32. *Пономарев Я. А. Принцип построения теории психологии / Я. А. Пономарев // Методологическое введение в психологию / Я. А. Пономарев. — Москва : Наука, 1983. — 206 с.*

Ponomarev Ya. A. Printsip postroeniya teorii psikhologii / Ya. A. Ponomarev // Metodologicheskoe vvedenie v psikhologiyu / Ya. A. Ponomarev. — Moskva : Nauka, 1983. — 206 s.

33. *Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов ; отв. ред. Я. А. Пономарев. — Москва : Институт психологии АН СССР, Наука, 1990. — 222 с.*

Ponomarev Ya. A. Psikhologiya tvorchestva: obshchaya, differentsial'naya, prikladnaya / Ya. A. Ponomarev, I. N. Semenov, S. Yu. Stepanov ; отв. ред. Ya. A. Ponomarev. — Moskva : Institut psikhologii AN SSSR, Nauka, 1990. — 222 s.

34. *Радзиховский Л. А. Проблема субъекта и объекта в психологической теории деятельности / Л. А. Радзиховский // Вопросы философии. — 1982. — № 9. — С. 57–66.*

Radzhikhovskii L. A. Problema sub"ekta i ob"ekta v psikhologicheskoi teorii deyatel'nosti / L. A. Radzhikhovskii // Voprosy filosofii. — 1982. — № 9. — S. 57–66.

35. *Репецкий Ю. А. Самореализация личности как субъекта жизнедеятельности / Ю. А. Репецкий, И. Н. Семенов // Основы общей и прикладной акмеологии / отв. ред. А. А. Деркач. — Москва : РАГС, 1995. — С. 103–114.*

Repetskii Yu. A. Samorealizatsiya lichnosti kak sub"ekta zhiznedeyatel'nosti / Yu. A. Repetskii, I. N. Semenov // Osnovy obshchei i prikladnoi akmeologii / отв. ред. А. А. Derkach. — Moskva : RAGS, 1995. — S. 103–114.

36. *Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн (публикуемая с некоторыми сокращениями статья [с. 101–107] и комментарии к ней подготовлены А. В. Брушлинским [с. 107–108]) // Вопросы психологии. — 1989. — № 4. — С. 101–109.*

Rubinshtein S. L. Printsip tvorcheskoi samodeyatel'nosti. K filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki / S. L. Rubinshtein (publikuemaya s nekotorymi sokrashcheniyami stat'ya [с. 101–107] i kommentarii k nei podgotovleny A. V. Brushlinskim [с. 107–108]) // Voprosy psikhologii. — 1989. — № 4. — S. 101–109.

37. *Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Школа Пресс, 1995. — 384 с.*

Slobodchikov V. I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — Moskva : Shkola Press, 1995. — 384 s.

38. *Философское наследие С. Л. Рубинштейна : в 5 т. / авт.-сост. и отв. ред. К. А. Абульханова-Славская, В. Н. Белов. — М. : РУДН, 2024. Т. 1: С. Л. Рубинштейн. Человек и мир. — 2024. — 413 с. : Т. 2: С. Л. Рубинштейн. Бытие и сознание. — Москва : РУДН, 2025. — 590 с.*

Filosofskoe nasledie S. L. Rubinshteina: v 5 t. / avt.-sost. i otv. red. K. A. Abul'khanova-Slavskaya, V. N. Belov. — М.: RUDN, 2024. Т. 1: S. L. Rubinshtein. Chelovek i mir. — 2024. — 413 s.: Т. 2: S. L. Rubinshtein. Bytie i soznanie. — Moskva: RUDN, 2025. — 590 s.

39. Чернышев А. С. Генезис группового субъекта деятельности / А. С. Чернышев, Т. И. Сурьянинова // Психологический журнал. — 1990. — Т. 11, № 2. — С. 7–15.

Chernyshev A. S. Genezis gruppovogo sub"ekta deyatel'nosti / A. S. Chernyshev, T. I. Sur'yaninova // Psikhologicheskii zhurnal. — 1990. — Т. 11, № 2. — С. 7–15.

40. Чудновский В. Э. Проблема субъектности в свете современных задач психологии воспитания / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 15–25.

Chudnovskii V. E. Problema sub"ektnosti v svete sovremennykh zadach psikhologii vospitaniya / V. E. Chudnovskii // Voprosy psikhologii. — 1988. — № 4. — С. 15–25.

41. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. — Москва: БИНОМ. Лаб. знаний, 2011. — 220 с.

Yakimanskaya I. S. Osnovy lichnostno orientirovannogo obrazovaniya / I. S. Yakimanskaya. — Moskva: BINOM. Lab. znanii, 2011. — 220 s.

42. Ярошевский М. Г. О генезисе субъекта научного познания / М. Г. Ярошевский // Вопросы философии. — 1979. — № 6. — С. 68–80.

Yaroshevskii M. G. O genezise sub"ekta nauchnogo poznaniya / M. G. Yaroshevskii // Voprosy filosofii. — 1979. — № 6. — С. 68–80.

43. *Matthaus W. Sowjetische Denkpsychologie. Gottingen: Verlag fur Psychologie. Gottingen, Toronto, Zurich. 1988. — 892 S. (Рецензия.: Семенов И. Н. Современная советская психология мышления: панорама фундаментальных достижений // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10, № 6. — С. 160–162). [Matthaus W. Об Абульхановой К. А.: 14, 22, 44, 101, 298–303, 318, 548, 622, 623–624, 668 и др.].*

Информация об авторе

Игорь Никитович Семенов — 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.

Information about the author

Igor Nikitovich Semenov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department for Psychology of the Moscow City University, 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.

Для цитирования: Семенов И. Н. Методологическая рефлексия истории развития теорий познания психологии субъекта в российском человекознании рубежа XX–XXI веков / И. Н. Семенов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 51–66. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_51. — EDN: TTZMTM

For citation: Semenov I. N. Methodological Reflection on the History of the Development of theories of Subject Psychology in Russian Human Sciences at the Turn of the 20th and 21st Centuries, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 51–66 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_51, EDN: TTZMTM

Статья поступила в редакцию 31.07.2025; одобрена после рецензирования 19.08.025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 31.07.2025; approved after reviewing 19.08.025; accepted for publication 10.11.2025.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Научная статья / Scientific article

УДК 37.015.31

DOI: 10.51944/20738544_2025_4_67

EDN QAYAKV

Жизненные стремления работающих студентов как фактор тревожности

Елена Владимировна Звонова

НОЧУ ВО «МЭИ», Москва, Россия, zevreturn@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0001-9271-8367

Евгения Михайловна Ванюкова

ФГБОУ ВО «РГСУ», Москва, Россия, emvanyukova@gmail.com,

ORCID ID: 0009-0007-6255-2408

Аннотация. Жизненные стремления являются одним из компонентов психологического благополучия, которое реализуется путем удовлетворения базовых потребностей. Удовлетворение данных потребностей зависит от преобладающей направленности жизненных стремлений личности. В ходе проведенного исследования проверялись предположения о том, что относительно высокая важность внутренних стремлений по сравнению с внешними является предиктором психологического благополучия. Ведущая ориентация на внешние жизненные стремления порождает дезадаптивные проявления, демонстрируемые тревожной симптоматикой. Психологическое благополучие личности может ухудшаться под влиянием тревожности, детерминированной направленностью жизненных стремлений. Направленность жизненных стремлений взаимосвязана с ситуативной и с личностной тревожностью.

Цель исследования — выявить наличие взаимосвязи между жизненными стремлениями и психологическим благополучием работающих студентов в рамках исследования уровней ситуативной и личностной тревожности.

В эмпирическом исследовании приняли участие 50 работающих студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что характеристики жизненных стремлений позволяют говорить о выявленной статистической связи с уровнем тревожности, а также о высшем проявлении нарушения благополучия — депрессии. Преобладание внутренних жизненных стремлений над внешними имеет обратную корреляцию с показателями тревожности. Результаты исследования представляют интерес для специалистов

по управлению персоналом в организациях, в которых работают студенты, а также для психологов-практиков.

Ключевые слова: психологическое благополучие, тревожность, депрессия, жизненные стремления, работающие студенты, самодетерминация, индекс стремлений, направленность.

Life Aspirations of Working Students as a Factor of Anxiety

Elena V. Zvonova

MEI, Moscow, Russia, zevreturn@yandex.ru. ORCID ID: 0000-0001-9271-8367

Evgeniia M. Vaniukova

RSSU, Moscow, Russia, emvanyukova@gmail.com. ORCID ID: 0009-0007-6255-2408

Abstract. Life aspirations are one of the components of psychological well-being, which is realized by satisfying basic needs. Satisfaction of these needs depends on the prevailing direction of the individual's life aspirations. In the course of the study, the assumptions were tested that the relatively high importance of internal aspirations compared to external ones is a predictor of psychological well-being. The leading orientation towards external life aspirations gives rise to maladaptive manifestations demonstrated by anxiety symptoms. The psychological well-being of an individual can deteriorate under the influence of anxiety determined by the direction of life aspirations. The direction of life aspirations is interconnected with situational and personal anxiety.

The aim of the study: to identify the presence of a relationship between life aspirations and psychological well-being of working students in the context of a study of the levels of situational and personal anxiety.

The empirical study involved 50 working students. The results obtained allow us to conclude that the characteristics of life aspirations allow us to talk about the identified statistical relationship with the level of anxiety, as well as about the highest manifestation of well-being disorder — depression. The prevalence of internal life aspirations over external ones has an inverse correlation with anxiety indicators. The results of the study are of interest to HR specialists in organizations where working students work, as well as to practicing psychologists.

Keywords: psychological well-being, anxiety, depression, life aspirations, working students, self-determination, aspiration index, orientation.

Введение

Одним из важных факторов, оказывающих влияние на психологическое благополучие личности, включая уровень удовлетворенности жизнью, эмоциональное состояние и психическое здоровье, согласно современным исследованиям, являются жизненные стремления, или долгосрочные цели личности, изучение которых приобретает особую актуальность в настоящее время [2; 12; 15].

Стремление к счастью, здоровью и гармонии представляется неотъемлемой частью человеческой жизни. Человеку свойственно стремиться к благополучию, ставить перед собой цели, которые должны привести к достижению желаемого состояния. Происходят глобальные процессы, направленные на повышение благополучия населения: за счет технологического прогресса, экономического роста и доступности образования и здравоохранения улучшается качество и продолжительность жизни. Человечество обладает огромным количеством технологий, которые долж-

ны улучшать и упрощать жизнь, в то же время постоянно ускоряющийся темп жизни, давление информационного потока, экономические и политические катаклизмы сопровождаются все возрастающим ощущением неблагополучия и тревожности масс.

Цель проведенного исследования — установить наличие взаимосвязи между ориентацией жизненных стремлений и тревожностью как факторами психологического благополучия.

Задачи исследования:

- 1) определить содержание понятия «психологическое благополучие», условия его сохранения;
- 2) рассмотреть жизненные стремления как компонент психологического благополучия;
- 3) эмпирически установить наличие взаимосвязи направленности жизненных стремлений работающих студентов и показателей тревожности;
- 4) установить наличие статистической связи между показателями тревожности и уровнем депрессии в группе работающих студентов как высшим уровнем нарушения психологического благополучия.

Наиболее продуктивно жизненные стремления исследованы в теории содержания целей (Goal content theory), которая была разработана в рамках более широкой теории самодетерминации (Self-determination theory) учеными Эдвардом Л. Деси (E. L. Deci) и Ричардом М. Райаном (R. M. Ryan). Согласно теории содержания целей, жизненные стремления (или долгосрочные цели) могут быть разделены на две категории: внутренние (интринсивные) и внешние (экстринсивные) [16]. К категории внутренних жизненных стремлений, или целей, авторы относят личностный рост и стремление к саморазвитию, потребность к установлению глубоких межличностных связей и отношений, стремление вносить вклад в культуру и технический прогресс [17]. Согласно исследованиям, проведенным Тимом Кассером (T. Kasser) и Р. Райаном, достижение внешних целей зависит от внешней оценки и реакции других людей и лишь косвенно способно удовлетворить базовые психологические потребности, при этом в случае когда внешние стремления доминируют над внутренними, это негативно сказывается на уровне удовлетворенности и психологического благополучия личности, включая повышенный уровень тревожности [19, 20].

В процессе своих исследований Т. Кассер и Р. Райан разработали опросник «Индекс стремлений» (Aspirations Index, AI), впоследствии адаптированный российскими учеными Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и В. А. Егоровым [4].

В настоящее время исследование жизненных стремлений получило широкое распространение среди зарубежных ученых из разных стран [8; 10]. Недавно были опубликованы результаты основанного на доказа-

тельной базе, насчитывающей около 30 лет, метаанализа, проведенного Эммой Л. Брэдшоу (Emma L. Bradshaw) и ее коллегами, которые подтверждают взаимосвязь психологического благополучия с ориентацией жизненных целей, в том числе с тревожностью и депрессией. Хотя и с некоторыми культурными исключениями, подтверждается, что ориентация на внутренние цели способствует благополучию, в то время как ориентация на внешние цели ему препятствует [14].

Харольд Дюпюи (H. Dupuy) определяет шесть ключевых факторов, посредством измерения которых можно оценить общее психологическое благополучие личности. К ним относятся: тревога, депрессия, самоконтроль (способность контролировать свое поведение, мысли, чувства и эмоции, справляться с трудностями), жизненная сила (витальность), позитивное благополучие (удовлетворенность жизнью и ощущение счастья) и общее состояние здоровья [18]. Очевидно, что факторы тревоги и депрессии в данной модели носят инверсивный характер, то есть негативно сказываются на психологическом благополучии.

На протяжении развития отечественной психологии отмечается высокий интерес ученых [3; 4; 7] к изучению жизненных стремлений, имеются исследования и публикации, посвященные их взаимосвязи с иными психологическими явлениями, например академической мотивацией или изменениями жизненных стремлений в случае хронического соматического заболевания [1; 9]. Особое внимание ученых привлекает социальная группа — студенты [5; 6; 11], характеристики которой во многом определяют перспективы развития всего общества. Однако на сегодняшний день в отечественной науке не так много исследований корреляции ведущих жизненных стремлений с тревожностью и депрессией, как высшим уровнем нарушения благополучия, проведенных на взрослой выборке. При этом в условиях информационного пространства, в котором, благодаря социальным сетям, отмечается значительное усиление тенденции к постоянному сравнению себя с другими при широкой распространенности тревожных заболеваний, проведение такого исследования представляется необходимым.

Проблема исследования определяется небольшим количеством эмпирических данных о взаимосвязи жизненных стремлений и тревожности у работающих студентов в российской психологической науке. Несмотря на существование теорий и инструментов для изучения этой взаимосвязи, конкретные исследования на выборке работающих студентов, находящейся в условиях современного информационного и административного давления, остаются недостаточно разработанными.

Методики исследования и участники эксперимента

В исследовании использовались следующие методики: краткая версия опросника «Индекс стремлений», разработанная Т. О. Гордее-

вой, О. А. Сычевым и В. А. Егоровым на основании опросника «Индекс стремлений», разработанного Э. Деси и Р. Райаном; шкала тревожности Спилберга — Ханина (разработанная Ч. Спилбергом и адаптированная российским ученым Ю. Л. Ханиным) [21], а также шкала депрессии А. Бека [13] для выявления высшего уровня нарушения психологического благополучия работающих студентов.

Участниками исследования выступали 50 работающих студентов в возрасте от 25 до 45 лет ($M = 36,56$; $SD = 5,56$), из которых 72 % ($n = 36$) составили женщины и 28 % ($n = 14$) — мужчины. Исследование носило анонимный характер, вознаграждение за участие не предоставлялось.

Результаты

Полученные результаты были подвергнуты статистическому анализу. На первом этапе обработки данных был проведен описательный статистический анализ, включающий расчет средних значений, стандартных отклонений, минимальных и максимальных значений по шкалам «Индекса стремлений» (ИС). Были выявлены приоритеты участников выборки по шести ключевым жизненным стремлениям (табл. 1).

Таблица 1. Результаты участников исследования по шкалам ИС

Шкала «Индекса стремлений»	Минимальное / максимальное значение	Среднее значение $\pm$ стандартное отклонение
Самовыражение	7 / 21	$17,74 \pm 3,58$
Отношения	8 / 21	$17,26 \pm 3,72$
Сообщество	3 / 21	$13,48 \pm 4,36$
Внешность	6 / 21	$14,22 \pm 3,93$
Известность	3 / 21	$13 \pm 5,11$
Влиятельность	5 / 21	$14,18 \pm 4,65$

Выявлено, что стремление к самовыражению является наиболее приоритетным и высоко значимым для участников исследования ($M = 17,74$). Большинство респондентов оценивают это стремление схожим образом, что подтверждает относительно небольшое стандартное отклонение ($SD = 3,58$).

На втором месте по приоритетности находится стремление иметь хорошие близкие отношения ($M = 17,26$), стандартное отклонение ($SD = 3,72$) показывает схожую степень согласованности важности данного стремления внутри выборки.

Шкала внешности находится на третьем месте ($M = 14,22$) и также демонстрирует относительную важность для участников выборки ($SD = 3,93$).

На четвертом месте по приоритетности с немного меньшим, чем шкала внешности, средним значением находится шкала влияния (M = 14,18), при этом стандартное отклонение (SD = 4,65) демонстрирует большой разброс данных, что свидетельствует о том, что важность данной шкалы для участников исследования значительно расходится.

На пятом месте находится стремление быть вкладом в сообщество (M = 13,48). Как и в случае со шкалой известности, хоть и в меньшей степени, стандартное отклонение (SD = 4,36) показывает разброс мнений участников относительно субъективной важности данного показателя.

Наконец, на последнем месте находится шкала известности (M = 13), при этом стандартное отклонение по данному показателю (SD = 5,11) свидетельствует о том, что важность данного стремления для участников сильно варьируется.

Далее на основании описательного статистического анализа была получена общая картина распределения показателей по шкалам ОВВС (относительной выраженности внутренних стремлений) и ситуативной и личностной тревожности внутри выборки, что позволило оценить степень вариативности данных. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Статистический анализ результатов шкалы ОВВС и шкал ситуативной и личностной тревожности

Шкала	Диапазон значений	Среднее значение ± стандартное отклонение
ОВВС	–14–12,33	2,36 ± 6,97
Шкала ситуативной тревожности	23–79	49,82 ± 16,76
Шкала личностной тревожности	34–71	50,26 ± 10,97

Анализ полученных данных показал значительную индивидуальную вариативность показателей среди работающих студентов. Уровень ситуативной тревожности демонстрирует высокую вариативность от низкого уровня (23 балла) до крайне высокого (79 баллов по шкале Спилберга — Ханина).

Таким образом, на момент опроса 90 % работающих студентов находились в состоянии ситуативной тревожности средней и высокой степени.

Остальные 10 % выборки чувствовали себя спокойно и продемонстрировали низкий уровень ситуативной тревожностью.

Обнаружено, что работающие студенты, продемонстрировавшие низкие и средние показатели ситуативной тревожности, демонстрируют также ориентацию на внутренние стремления (самовыражение, отношения, сообщество), в то время как участники, продемонстрировавшие высокий уровень ситуативной тревожности, отличаются внешней ориентацией жизненных стремлений (внешность, известность, власть).

Показатели личностной тревожности работающих студентов распределены в диапазоне между средним (34 балла) и высоким (71 балл) уровнем тревожности следующим образом:

- низкий уровень (до 30 баллов) — 0 чел. (0 %);
- средний уровень (31–45 баллов) — 20 чел. (40 %);
- высокий уровень (от 46 баллов) — 30 чел. (60 %).

Таким образом, ни один из участников выборки не показал низкий уровень личностной тревожности. Уровень личностной тревожности у пяти участников, продемонстрировавших низкую ситуативную тревожность, отмечается как средний. Это может объясняться тем, что средний уровень личностной тревожности может играть адаптивную роль в оптимальном функционировании личности, помогая сохранять базовую чувствительность к рискам и предотвращать беспечность, а также сохранять оптимальный уровень мотивации к деятельности в целях реализации жизненных стремлений.

Всего средний уровень личностной тревожности продемонстрировали 20 респондентов, что составляет 40 % выборки. При этом у 19 респондентов (95 %) доминирует ориентация на внутренние жизненные стремления и только у одного респондента (5 %) внутренние и внешние жизненные стремления являются равнозначными по своей важности. 30 участников исследования, что составляет 60 % группы, по данным тестирования показали высокий уровень личностной тревожности, а 5 респондентов показали средний уровень ситуативной тревожности, остальные 25 — высокий. В отношении ориентации жизненных стремлений были продемонстрированы неоднозначные результаты: для 14 респондентов внутренние жизненные стремления являются относительно более важными, в то время как 16 респондентов большей относительной важностью наделяют внешние жизненные стремления, причем все участники последней категории демонстрируют высокие показатели по обоим типам тревожности.

Результаты анализа показали, что у работающих студентов, продемонстрировавших средний уровень тревожности, в большинстве случаев доминируют внутренние стремления и лишь в одном случае наблюдается их равнозначность. При этом для работающих студентов с высоким уровнем личностной тревожности характерны различные типы ориентации жизненных стремлений.

Это может объясняться комплексной природой личностной тревожности, как психологического конструкта, формирующегося под влиянием множества детерминирующих факторов. Личностная тревожность имеет глубокие психосоциальные корни, включая особенности раннего детского опыта и нейробиологические особенности функционирования человека. Эти глубинные механизмы создают автономную систему регу-

ляции, которая слабее, чем ситуативная тревожность, подвержена влиянию ценностных ориентаций и жизненных стремлений индивида.

Таким образом, полученные результаты подчеркивают необходимость учета комплексности изучаемого конструкта. В то время как ситуативный аспект тревожности ярче демонстрирует чувствительность к направленности доминирующих жизненных стремлений, личностная тревожность требует более многогранного изучения.

Необходимо отметить, что уровень депрессии среди респондентов варьировался от минимальных (0 баллов) до клинически значимых значений (48 баллов), при этом средний уровень депрессии оказался на верхней границе уровня «легкая депрессия» (14,74 балла) согласно шкале Бека. Это свидетельствует о том, что значительная часть студентов, совмещающих работу и учебу, испытывала сильное психоэмоциональное напряжение и демонстрировала повышенные показатели депрессивной симптоматики, требующие внимания и обращения к профильным специалистам: клиническому психологу и врачу-психиатру. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Статистический анализ результатов шкалы ОВВС и шкалы депрессии Бека

Шкала	Диапазон значений	Среднее значение $\pm$ стандартное отклонение
ОВВС	-14–12,33	2,36 $\pm$ 6,97
Шкала депрессии Бека	0–48	14,74 $\pm$ 13,78

С целью дальнейшего исследования изучаемых взаимосвязей был осуществлен корреляционный анализ. Поскольку данные характеризуются непараметрическим характером распределения, нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. Данные корреляционного анализа исследуемых показателей

Показатели	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
ОВВС	-0,64*	-0,61*
Самовыражение	-0,48*	-0,52*
Отношения	-0,57*	-0,48*
Сообщество	-0,67*	-0,73*
Внешность	0,49*	0,52*
Известность	0,48*	0,43*
Влиятельность	0,55*	0,53*

Примечание. Значимость: * $p < 0,001$.

Анализ данных продемонстрировал, что относительная важность внутренних стремлений статистически значимо обратно коррелирует с

обоими типами тревожности. Так, тесная отрицательная корреляция наблюдается между относительной выраженностью внутренних стремлений и ситуативной тревожностью ($\rho = -0,64$, $p < 0,001$), аналогичная по направлению и силе связь наблюдается в отношении уровня личностной тревожности ($\rho = -0,61$, $p < 0,001$). Таким образом, чем более выражена ориентация на внутренние стремления у работающих студентов, тем ниже показатели тревожности.

Значимые связи с тревожностью выявлены также при рассмотрении отдельных внутренних стремлений. В частности, наиболее сильная обратная связь обнаружена по шкале стремления к участию в жизни общества: ситуативная тревожность ($\rho = -0,67$, $p < 0,001$), личностная тревожность ($\rho = -0,73$, $p < 0,001$), что указывает на особенно тесную отрицательную взаимосвязь между социальной вовлеченностью и тревожностью работающих студентов.

Стремление к самовыражению также демонстрирует значимые обратные связи с ситуативной и личностной тревожностью, умеренную ($\rho = -0,48$, $p < 0,001$) в первом случае и более выраженную ($\rho = -0,52$, $p < 0,001$) во втором, чем выше уровень стремления к самовыражению у работающих студентов, тем ниже показатели тревожности.

Стремление к построению значимых межличностных отношений отрицательно коррелирует с ситуативной ($\rho = -0,57$, $p < 0,001$) и с личностной ($\rho = -0,48$, $p < 0,001$) тревожностью, при этом в первом случае связь является более сильной. Это может свидетельствовать о защитной функции значимых отношений и прочных социальных связей, которые смягчают тревожную реакцию на актуальные стрессовые ситуации и выполняют функцию поддержки психологического благополучия.

Противоположные тенденции были обнаружены в отношении внешних жизненных стремлений, ориентация на них демонстрирует статистически значимые прямые связи с показателями тревожности. Так, стремление к физической привлекательности коррелирует с уровнем ситуативной тревожности на уровне $\rho = 0,49$ ($p < 0,001$), что указывает на умеренно сильную положительную зависимость, тогда как с личностной тревожностью эта связь выражена еще более значительно ($\rho = 0,52$, $p < 0,001$). Акцент на внешнем виде как инструменте получения признания и одобрения в социальном контексте формирует устойчивую тревожную настороженность, связанную с постоянной оценкой себя глазами окружающих.

Схожая динамика наблюдается в отношении стремления к известности, которое также демонстрирует положительные корреляции как с ситуативной тревожностью ($\rho = 0,48$, $p < 0,001$), так и с личностной ($\rho = 0,43$, $p < 0,001$). Стремление к признанию и публичному вниманию сопряжено с повышенной чувствительностью к социальным ожиданиям, тревогой по поводу соответствия им, а также с внутренней нестабильностью самооценки, зависящей от внешнего одобрения.

Наиболее выраженные прямые связи с тревожностью демонстрирует стремление к влиятельности: $r = 0,55$ ($p < 0,001$) для ситуативной тревожности и $r = 0,53$ ($p < 0,001$) для личностной. Стремление контролировать других, быть авторитетным и управлять ситуациями сопряжено с высоким уровнем внутреннего напряжения и переживаниями, особенно в условиях, когда такая власть оказывается недостижимой или нестабильной. Вероятно, приоритет таких целей усиливает восприимчивость к стрессу и провоцирует тревожные реакции в контексте социальной конкуренции, необходимости постоянно подтверждать свой статус и соответствовать высоким ожиданиям.

Таким образом, полученные данные подтверждают, что ориентация на внешние жизненные цели связана с повышенным уровнем тревожности, что согласуется с теоретическими положениями теории самодетерминации Деси и Райна. В отличие от внутренних жизненных стремлений, направленных на реализацию базовых психологических потребностей, внешние жизненные стремления основаны на сравнениях, оценках и внешнем одобрении, которым сопутствует повышение уровня тревожности.

Необходимо отметить, что на втором месте после показателя «Сообщество» наибольшую силу корреляции с тревожностью демонстрируют не отдельные виды стремлений, а обобщенный показатель относительной важности внутренних стремлений, что подчеркивает значимость общего профиля направленности жизненных стремлений работающих студентов.

При этом дополнительно были выявлены значимые обратные связи между ОВВС и уровнем депрессии ($r = -0,76$). Корреляция между относительной важностью внутренних стремлений и уровнем депрессии демонстрирует сильную отрицательную связь: чем более личность ориентирована на внутренние цели (самовыражение, отношения, сообщество), тем ниже (или отсутствует) уровень депрессии.

Этот результат подтверждает положения теории самодетерминации, согласно которым ориентация на внутренне мотивированные жизненные цели способствует удовлетворению базовых психологических потребностей, что, в свою очередь, связано с более устойчивым эмоциональным состоянием и снижением выраженности депрессивной симптоматики. Таким образом, данные эмпирического анализа позволяют рассматривать внутреннюю направленность жизненных стремлений как психологический ресурс, обеспечивающий не только субъективное ощущение благополучия, но и снижение риска развития эмоционального истощения и негативных аффективных состояний у работающих студентов.

С целью более глубоко понимания структуры взаимосвязей был проведен регрессионный анализ, в рамках которого относительная важность внутренних стремлений была отнесена к факторам, а показатели ситуативной и личностной тревожности — к зависимым переменным. Регрессионный анализ позволил не только выявить наличие связей меж-

ду переменными, но также оценить силу и направленность этих связей. Посредством серии однофакторных линейных регрессионных анализов было выявлено влияние, которое относительная выраженность внутренних стремлений оказывает на уровень тревоги, как компонент психологического благополучия.

1. Влияние внутренних стремлений на уровень ситуационной тревоги (по шкале Спилберга — Ханина), результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. Результаты регрессионного анализа влияния ОВВС на уровень ситуативной тревожности

Параметр	Значение	95 % ДИ
Множественный R	0,729	–
У-пересечение (константа)	53,95*	[50,47; 57,44]
Коэффициент регрессии (β)	–1,75*	[–2,23; –1,27]
R ² (детерминации)	0,531	–
F-статистика	F(1,48) = 54,29*	–
Стандартная ошибка	11,60	–

Примечание: 95 % ДИ — доверительные интервалы с заданной вероятностью 95 %. Значимость: * $p < 0,001$.

Данная модель продемонстрировала выраженную линейную связь между показателем относительной важности внутренних стремлений и уровнем ситуационной тревоги. Множественный коэффициент корреляции составил $R = 0,729$, а коэффициент детерминации $R^2 = 0,531$, что свидетельствует о умеренно высокой предсказательной силе модели: 53,1 % вариации уровней ситуационной тревожности можно объяснить относительной выраженностью внутренних жизненных стремлений. При этом оставшиеся 46,9 % дисперсии объясняются другими, не исследованными переменными.

Отрицательное значение коэффициента регрессии ($\beta = -1,75$) указывает на обратную зависимость между относительной выраженностью внутренних стремлений и ситуационной тревожностью: увеличение важности внутренних стремлений на 1 единицу в среднем приводит к снижению уровня ситуационной тревожности на 1,75 единицы.

Модель также показала высокую статистическую значимость: $F(1,48) = 54,29$, $p = 2,0092 \times 10^{-9}$ ($p < 0,001$), что свидетельствует о ненулевой связи между переменными. Однако, несмотря на это, модель объясняет только 53,1 % дисперсии уровней ситуационной тревожности, а оставшиеся 46,9 % обусловлены другими факторами, не включенными в исследование.

Результаты регрессионного анализа подтверждают выдвинутые гипотезы: респонденты с превалирующими стремлениями к отношениям, самовыражению и сообществу демонстрируют меньшую реактивную тревожность в условиях действия внешнего стрессора.

2. Влияние внутренних стремлений на уровень личностной депрессии (по шкале Спилберга — Ханина) (табл. 6).

Таблица 6. Результаты регрессионного анализа влияния ОВВС на уровень личностной тревожности

Параметр	Значение	95 % ДИ
Множественный R	0,704	—
Y-пересечение (константа)	52,9*	[50,51; 55,24]
Коэффициент регрессии (β)	-1,11*	[-1,43; -0,78]
R ² (детерминации)	0,496	—
F-статистика	F(1,48) = 47,20*	—
Стандартная ошибка	7,87	—

Примечание: 95 % ДИ — доверительные интервалы с заданной вероятностью 95 %. Значимость: * $p < 0,001$.

Аналогичная предыдущей модели тенденция наблюдается и в отношении показателя личностной тревожности. Данная модель также демонстрирует сильную корреляцию между переменными — множественный коэффициент $R = 0,704$ и статистическая значимость $F(1, 48) = 47,20$, $p = 1,164 \times 10^{-8}$ ($p < 0,001$). Коэффициент детерминации $R^2 = 0,496$ показывает, что 49,6% вариации уровней личностной тревожности можно объяснить относительной выраженностью внутренних жизненных стремлений. Модель также является высоко значимой: $F(1, 48) = 47,20$, $p = 1,164 \times 10^{-8}$ ($p < 0,001$), что подтверждает ненулевую связь между переменными.

Также, 49,6 % вариации личностной тревожности может быть объяснено относительной важностью внутренних стремлений, тогда как оставшиеся 50,4 % обусловлены другими факторами, не включёнными в модель.

Отрицательное значение коэффициента регрессии ($\beta = -1,11$) менее выражено по сравнению с предыдущей моделью ($\beta = -1,75$). Это означает, что снижение личностной тревожности при повышении показателя внутренней ценностной ориентации выраженности является менее заметным, чем в случае ситуационной тревожности. Такая тенденция может объясняться тем, что личностная тревожность — это более устойчивая характеристика личности, формирующаяся под длительным воздействием множества факторов, таких как генетика, воспитание, социальная среда и другие. Поэтому она менее подвержена влиянию текущих ценностных ориентаций, в отличие от ситуативной тревожности, которая является реакцией на актуальные стрессоры и более чувствительна к изменениям в системе жизненных приоритетов.

Результаты проведенного регрессионного анализа выявили статистически значимую связь между показателем относительной важности внутренних стремлений и выраженностью депрессивной симптоматики как фактором психологического неблагополучия (табл. 7).

Таблица 7. Результаты регрессионного анализа влияния ОВВС на уровень депрессии

Параметр	Значение	95 % ДИ
Множественный R	0,757	–
Y-пересечение (константа)	18,27*	[15,54; 21,00]
Коэффициент регрессии (β)	–1,496*	[–1,87; –1,12]
R ² (детерминации)	0,573	–
F-статистика	F(1,48) = 64,43*	–
Стандартная ошибка	9,10	–

Примечание: 95 % ДИ — доверительные интервалы с заданной вероятностью 95 %. Значимость: * $p < 0,001$.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что выраженность внутренних стремлений является предиктором депрессивной симптоматики, при этом чем выше данная выраженность, тем ниже уровень депрессии.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование ставило целью выявление взаимосвязи между ориентацией жизненных стремлений и тревожностью как факторами психологического благополучия. В результате были решены поставленные задачи, что позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Психологическое благополучие является комплексным конструктом, позволяющим личности оптимально (позитивно) функционировать и характеризующимся слаженностью психических процессов, преобладанием положительных эмоций над отрицательными, удовлетворенностью базовых психологических потребностей. Необходимым условием достижения психологического благополучия является возможность личности справляться со стрессом, сохраняя способность позитивно мыслить и функционировать.

2. Жизненные стремления являются одним из компонентов психологического благополучия, которое реализуется путем удовлетворения базовых психологических потребностей в автономности, компетентности и связанности. Удовлетворение данных потребностей зависит от превалирующей направленности жизненных стремлений личности. Относительно высокая важность внутренних стремлений по сравнению с внешними является предиктором психологического благополучия. Ведущая ориентация на внешние жизненные стремления порождает дезадаптивные проявления, демонстрируемые тревожной симптоматикой.

3. Направленность жизненных стремлений и тревожность, как ситуативная, так и личностная, взаимосвязаны. У участников, для ко-

торых внутренние жизненные стремления представляют большую относительную важность, наблюдаются низкий и средний уровни ситуативной и личностной тревожности, в то время как для участников с высоким уровнем ситуативной тревожности доминирующими являются внешние жизненные стремления. Интересным оказался тот факт, что для участников с высоким уровнем личностной тревожности наблюдаются индивидуальные различия в доминирующих внутренних стремлениях, что подтверждает комплексный характер личностной тревожности как устойчивой характерологической черты. Относительная важность внутренних стремлений обратно коррелирует с показателями как личностной, так и ситуативной тревожности. Таким образом, чем выше значимость внутренних жизненных стремлений, тем менее выражены признаки тревожности, как проявляющиеся в ситуативном аспекте в ответ на действие актуальных стрессоров, так и в личностном аспекте. Ориентация на внутренние жизненные цели может выступать в качестве защитного фактора, снижающего общую подверженность тревожным состояниям.

4. Результаты статистического анализа показали наличие значимой связи между показателем относительной важности внутренних стремлений и выраженностью депрессивной симптоматики.

В целом полученные результаты позволяют сделать вывод о значении содержательного аспекта характеристик жизненных стремлений и психологического благополучия работающих студентов.

Библиографический список

1. *Бороздина Л. В.* Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний / Л. В. Бороздина, Е. А. Залученова // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 104–113.

Borozdina L. V. Uvelichenie indeksa trevozhnosti pri raskhozhdenii urovnei samootsenki i prityazanii / L. V. Borozdina, E. A. Zaluchenova // Voprosy psikhologii. — 1993. — № 4. — S. 104–113.

2. *Воронина А. В.* Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А. В. Воронина // Сибирский психологический журнал. — 2005. — № 21. — С. 142–147.

Voronina A. V. Problema psikhicheskogo zdorov'ya i blagopoluchiya cheloveka: obzor kontseptsii i opyt strukturno-urovneвого analiza / A. V. Voronina // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2005. — № 21. — S. 142–147.

3. *Гордеева Т. О.* Теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана / Т. О. Гордеева // Психология мотивации достижения : учеб. пособие. — Москва : Смысл ; Академия, 2006. — С. 201–245.

Gordeeva T. O. Teoriya samodeterminatsii E. Disi i R. Raiana / T. O. Gordeeva // Psikhologiya motivatsii dostizheniya : ucheb. posobie. — Moskva : Smysl ; Akademiya, 2006. — S. 201–245.

4. *Гордеева Т. О.* Диагностика жизненных целей: Краткая версия опросника «Индекс стремлений» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, В. А. Егоров // Психологический журнал. — 2023. — Т. 4, № 4. — С. 49–62.

Gordeeva T. O. Diagnostika zhiznennykh tselei: Kratkaya versiya oprosnika «Indeks stremlenii» / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, V. A. Egorov // *Psikhologicheskii zhurnal*. — 2023. — Т. 4, № 4. — С. 49–62.

5. Ермолаева М. В. Влияние дистанционного обучения на развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2022. — № 1 (58). — С. 47–65. — EDN: UEUSTT

Ermolaeva M. V. Vliyanie distantsionnogo obucheniya na razvitie lichnostnykh kachestv studentov v khode obucheniya v magistrature / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. — 2022. — № 1 (58). — С. 47–65. — EDN: UEUSTT

6. Кадисон Ю. Б. Механизмы повышения адекватности и устойчивости профессиональной идентичности у студентов заочного отделения / Ю. Б. Кадисон // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2021. — № 4 (57). — С. 150–155. — EDN: USOULM

Kadison Yu. B. Mekhanizmy povysheniya adekvatnosti i ustoichivosti professional'noi identichnostiu studentov zaochnogo otdeleniya / YU. B. Kadison // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. — 2021. — № 4 (57). — С. 150–155. — EDN: USOULM

7. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д. А. Леонтьев // *Психологический журнал*. — 2000. — Т. 21, № 1. — С. 15–25.

Leont'ev D. A. Psikhologiya svobody: k postanovke problemy samodeterminatsii lichnosti / D. A. Leont'ev // *Psikhologicheskii zhurnal*. — 2000. — Т. 21, № 1. — С. 15–25.

8. Попова А. С. Ценностные ориентации и жизненные стремления студентов стоматологического факультета / А. С. Попова // *Бюллетень медицинских интернет-конференций*. — 2017. — Т. 7, № 6. — С. 941.

Popova A. S. Tsennostnye orientatsii i zhiznennye stremleniya studentov stomatologicheskogo fakul'teta / A. S. Popova // *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsii*. — 2017. — Т. 7, № 6. — С. 941.

9. Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // *Психологическая наука и образование*. — 1998. — № 2. — С. 11–17.

Prikhozhan A. M. Prichiny, profilaktika i preodolenie trevozhnosti / A. M. Prikhozhan // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 1998. — № 2. — С. 11–17.

10. Сычев О. А. Роль академической мотивации, жизненных стремлений и самоконгруэнтности в профессиональных намерениях студентов педагогического вуза / О. А. Сычев, Т. А. Гурьянова // *Психологическая наука и образование*. — 2025. — Т. 30, № 1. — С. 105–117.

Sychev O. A. Rol' akademicheskoi motivatsii, zhiznennykh stremlenii i samokongruentnosti v professional'nykh namereniyakh studentov pedagogicheskogo vuza / O. A. Sychev, T. A. Gur'yanova // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2025. — Т. 30, № 1. — С. 105–117.

11. Щербакowa Н. В. Смыслжизненные ориентации в студенческом возрасте / Н. В. Щербакowa // *Национальное здоровье*. — 2023. — № 1. — С. 84–86.

Shcherbakova N. V. Smyslozhiznennyye orientatsii v studencheskom vozraste / N. V. Shcherbakova // *Natsional'noe zdorov'e*. — 2023. — № 1. — С. 84–86.

12. Шубин Э. В. Влияние факторов современного мира на формирование особенностей личности / Э. В. Шубин, Э. Э. Шубин // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2020. — № 3–4 (54).

Shubin E. V. Vliyanie faktorov sovremennogo mira na formirovanie osobennosti lichnosti / E. V. Shubin, E. E. Shubin // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. — 2020. — № 3–4 (54).

13. Beck A. T. An inventory for measuring depression / A. T. Beck, C. H. Ward, M. Mendelson et al. // *Archives of General Psychiatry*. — 1961. — Vol. 4. — P. 561–571.

14. Bradshaw E. Intrinsic and extrinsic aspirations and psychological well-being: A meta-analysis and latent profile analyses of life goals / E. Bradshaw. — 2019. — URL: <https://www.researchgate.net/publication/335879898> (date of the application: 10.04.2025).

15. *Bradshaw E. L.* A meta-analysis of the dark side of the American dream / E. L. Bradshaw, J. H. Conigrave, B. A. Steward, K. A. Ferber, P. D. Parker, R. M. Ryan // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2023. — Vol. 124. № 4. — P. 873–899. — URL: https://www.researchgate.net/publication/362642165_A_meta-analysis_of_the_dark_side_of_the_American_dream_Evidence_for_the_universal_wellness_costs_of_prioritizing_extrinsic_over_intrinsic_goals (date of the application: 10.04.2025).

16. *Deci E. L.* The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Psychological Inquiry*. — 2000. — Vol. 11. № 4. — P. 227–268.

17. *Deci E. L.* Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country / E. L. Deci, R. M. Ryan, M. Gagne, D. R. Leone, J. Usunov, B. P. Kornazheva // *Personality and Social Psychology Bulletin*. — 2001. — Vol. 27. — P. 930–942.

18. *Dupuy H. J.* The Psychological General Well-being (PGWB) Index. In *Assessment of Quality of Life in Clinical Trials of Cardiovascular Therapies* / H. J. Dupuy. — New York: Le Jacq Publishing, 1984. — P. 170–183.

19. *Kasser T.* Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals / T. Kasser, R. M. Ryan // *Personality and Social Psychology Bulletin*. — 1996. — Vol. 22. № 3. — P. 280–287.

20. *Kasser T.* Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals / T. Kasser, R. M. Ryan // In: Schmuck P., Sheldon K. M. (eds.). *Life goals and well-being*. — Hogrefe & Huber, 2001. — P. 116–131.

21. *Spielberger C. D.* *Anxiety: Current trends in theory and research* / C. D. Spielberger. Vol. 1. — New York and London : Academic Press, 1972. — 510 p.

Информация об авторах

Елена Владимировна Звонова — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и управления НОЧУ ВО «Московский экономический институт».

Евгения Михайловна Ванюкова — магистр ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет».

Information about the authors

Elena Vladimirovna Zvonova — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Management of the Non-governmental Educational Private Institution of Higher Education “Moscow Economic Institute”.

Evgeniia Mikhaylovna Vaniukova — Master, Russian of the Russian State Social University.

Для цитирования: Звонова Е. В. Жизненные стремления работающих студентов как фактор тревожности / Е. В. Звонова, Е. М. Ванюкова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 4 (73). — С. 67–82. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_67. — EDN: QAYAKV

For citation: Zvonova E. V., Vaniukova E. M. Life aspirations of working students as a factor of anxiety, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 67–82 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_67, EDN: QAYAKV

Статья поступила в редакцию 26.06.2025; одобрена после рецензирования 25.08.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 26.06.2025; approved after reviewing 25.08.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Формирование фасилитативной компетентности педагога как фактор развития визуального мышления детей

Наталья Геннадьевна Молодцова

ФГБОУ ВО «МПГУ», Москва, Россия, n201270@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6582-886X

Аннотация. Статья посвящена технологии формирования фасилитативной компетентности современного педагога в процессе освоения инновационной образовательной практики «Образ, мысль и слово», направленной на развитие визуального мышления обучающихся средствами произведений живописи. Выделяются структурные компоненты фасилитативной компетентности, условия, этапы и стадии ее формирования в контексте дополнительного профессионального образования педагогов. Рассматривается диагностика динамики формирования фасилитативной компетентности учителей начальных классов, воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: фасилитативная компетентность, инновационная деятельность, педагог-фасилитатор, визуальное мышление, обучающиеся, произведение живописи, фасилитированная дискуссия, парафраз, формирование, диагностика, условия, подготовка.

Formation of a Teacher's Facilitative Competence as a Factor in the Development of Children's Visual Thinking

Natalya G. Molodtsova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, n201270@mail.ru,
ORCID: 0000-0001-6582-886X

Abstract. The article is devoted to the technology of formation of the modern teacher's facilitative competence in the process of mastering the innovative educational practice "Image, thought and word", aimed at developing students' visual thinking by means of paintings. The structural components of facilitative competence, conditions, stages and stages of its formation in the context of additional professional education of teachers are highlighted. The article considers the diagnostics of dynamics of the formation of the facilitative competence of primary school teachers and preschool educators.

Keywords: facilitative competence, innovative activity, teacher-facilitator, visual thinking, students, painting, facilitated discussion, paraphrase, formation, diagnosis, conditions, preparation.

В условиях всеобщей цифровизации образования все чаще поднимается проблема клиповости восприятия и мышления современных обучающихся и, как следствие, депривации развития продуктивного мышления, определяющего творчество личности и характеризующегося глубиной, самостоятельностью, гибкостью, вариативностью и оригинальностью. Одним из видов продуктивного мышления является визуальное мышление (ВМ) — мышление с опорой на наглядные образы, которое обеспечивает связь чувственных и рациональных форм познания [5; 6]. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 4; 6; 7; 17; 18; 19; 22; 23] по данному вопросу показал, что визуальное мышление можно рассматри-

вать как понятийный механизм проникновения в смысловую ткань зрительных образов, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Для того чтобы научить современных обучающихся не просто смотреть, а видеть и понимать, что стоит за визуальными образами, развивать у детей данный вид мышления, имеющий творческий характер, в условиях современной системы образования, необходимо сформировать у педагогов особую фасилитативную компетентность [13; 16; 20], направленную на развитие и саморазвитие участников образовательных отношений, обеспечивающую функцию направляющего и поддерживающего участия в процессе решения данной проблемы. С целью развития визуального мышления обучающихся и формирования фасилитативной компетентности (ФК) педагогов была разработана и успешно апробирована психодидактическая модель «Образ, мысль и слово» [11], где в качестве стимульного материала рассматриваются произведения живописи [3; 9], а основным методом является метод фасилитированной (поддерживающей) дискуссии [8; 9; 21] в процессе группового рассматривания и обсуждения картин.

Фасилитативная компетентность педагога понимается нами как интегративное профессионально-личностное образование, позволяющее специалисту создавать оптимальные условия и возможности, обеспечивающие реализацию потребностей в развитии и саморазвитии обучающихся и воспитательно-развивающий потенциал. Для достижения этой цели, как справедливо отмечает Т. М. Сорокина [14], установка субъекта воздействовать на объект должна замениться на потребность во взаимодействии с ним. Основными характеристиками педагога-фасилитатора являются: доверие к учащимся, их безусловное принятие, открытость к мыслям, чувствам, переживаниям детей, эмпатия. Свою главную роль в образовательном процессе фасилитатор видит в активизации мыслительной деятельности учащихся и обеспечении поддерживающих условий для их саморазвития. Направляющая позиция такого педагога выражается в том, что он не дает знаний в готовом виде, а учит думать; не высказывает собственных суждений относительно того, что должен увидеть и понять ребенок; организует и ведет дискуссию, опираясь на определенную стратегию вопросов и осуществляя парафраз — отзеркаливание высказываний детей по поводу воспринятого и осмысленного; помогает высказаться всем участникам обсуждения, поддерживает различные точки зрения, дает возможность почувствовать значимость каждого суждения начинающих зрителей в процессе развития дискуссии; формирует у детей культуру лично ориентированного взаимодействия в атмосфере ненасильственной коммуникации; актуализирует познавательные мотивы ребенка, который оказывается в ситуации самостоятельного поиска решения проблемы, связанной с пониманием произведения живописи; содействует развитию дискуссии.

В связи с этим стоит подчеркнуть, что ключевым фактором, определяющим успешность реализации технологии «Образ, мысль и слово»

в контексте развития визуального мышления, является именно формирование фасилитативной компетентности педагога, в структуре которой мы, вслед за другими специалистами в данном вопросе [13; 16; 20], рассматриваем: *мотивационный компонент* (побуждение к собственному развитию и развитию своих учеников); *когнитивный компонент* (совокупность знаний о сущности и теоретических основах фасилитации, о ее техниках и методах); *операционально-деятельностный компонент* (умения применять технологии фасилитации в обучении, эмпатически слушать, говорить на языке «Я-послания», наблюдать и отображать вербальный и невербальный язык участников образовательного пространства), *рефлексивный компонент* (способность анализировать свою профессиональную деятельность, осуществляя сознательный контроль и самооценку собственных действий).

В рамках данной проблематики нами было осуществлено исследование, целью которого являлось выявление особенностей формирования ФК педагога в процессе подготовки к реализации психолого-педагогической модели развития ВМ «Образ, мысль и слово». Для реализации поставленной цели потребовалось решить следующие задачи:

- 1) определить критерии и стадии развития ФК педагога;
- 2) выявить условия, способствующие формированию ФК педагога;
- 3) составить пакет диагностических методик для выявления особенностей формирования структурных компонентов ФК педагога;
- 4) выявить динамику формирования ФК педагога.

Исследуя лонгитюдно в течение трех лет процесс формирования фасилитативной компетентности педагогов в системе их инновационной деятельности, мы выделили **три стадии ее развития**:

- 1) *фасилитатор-стажер* (педагог находится в позиции осознанной некомпетентности, знает, что такое фасилитация, понимает особенности проведения дискуссии, учится ее использовать, но с трудом удерживается от преднамеренных установок и оценки учащихся, добавляя в парафраз оценочные суждения, использует учебно-дисциплинарные меры воздействия на учеников);
- 2) *фасилитатор-мастер* (педагог находится на уровне осознанной компетентности, рефлексировывает свои действия, умеет вести фасилитированную дискуссию в соответствии со всеми ее особенностями, умеет организовывать субъект-субъектное взаимодействие с учащимися);
- 3) *фасилитатор-новатор* (педагог находится на уровне уже автоматической, неосознанной компетентности, способен оценивать значимость и эффективность новой технологии, полностью ориентирован на когнитивное и личностное развитие ученика).

Важнейшим условием формирования фасилитативной компетентности педагога является его включение в инновационную деятельность

[15], поскольку внедрение научных разработок в практику образования зачастую сталкивается с неготовностью самого учителя применять в своей профессиональной деятельности инновационные технологии, к числу которых относится авторская модель развития ВМ средствами произведений живописи. Опираясь на концепцию развития инновационности личности [12], которая определяется как готовность и способность воспринимать, дорабатывать и внедрять педагогические новшества, основными задачами подготовки педагогов к реализации технологии «Образ, мысль и слово» для нас стали следующие задачи: формирование потребности педагогов в развитии инновационности и саморазвитии; способствование повышению мотивационной готовности педагога к восприятию новой технологии; содействие развитию у него толерантности [10] к иным взглядам и ситуации неопределенности, поскольку наша технология носит процессуальный характер и не предполагает конечной суммы предметных знаний; стимулирование активного включения педагогов в освоение педагогических новшеств. Для решения данных задач в системе работы с педагогами использовались специальные задания проблемного, вариативного, творческого характера, тренинги, мастер-классы, круглые столы, групповые формы работы, интерактивные методы обучения, направленные на актуализацию личностных ресурсов каждого педагога при восприятии и внедрении программы «Образ, мысль и слово», на осмысление собственного инновационного опыта, на профилактику психологических барьеров при внедрении новой образовательной технологии, анализ основных причин возникающих при этом трудностей; рефлексию полученного инновационного опыта на каждом этапе освоения технологии.

Для оптимизации инновационной деятельности и повышения ее эффективности было сформировано 10 инновационных площадок на базе шести школ, трех детских садов и одного учреждения дополнительного образования г. Нижнего Новгорода и Нижегородской области, где педагоги — участники инновационной деятельности осуществляли поэтапное освоение технологии развития ВМ детей в течение 3 лет.

Инновационная деятельность педагогов осуществлялась в соответствии с тремя этапами.

1 этап — информационно-аналитический этап (этап проблемно-ориентированного анализа), включал в себя изучение научно-методической литературы по проблеме развития визуального и продуктивного мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста, разработку организационной, методической и технологической модели развития продуктивного (визуального) мышления обучающихся с использованием цифровых и традиционных инструментов.

2 этап — операционально-действенный, где осуществлялась апробация педагогами разработанной модели развития визуального мышления младших школьников на метапредметном уровне, то есть в контексте

изучения разных учебных дисциплин (русский язык, литература, окружающий мир, изобразительное искусство) и внеурочной деятельности; входная диагностика исходного уровня развития визуального мышления у детей, с которыми предполагалась дальнейшая реализация модели «Образ, мысль и слово». На этом этапе педагоги активно участвовали в тренингах формирования фасилитативной компетентности, осуществляли видеозаписи своих занятий с детьми по данной технологии, проводили открытые занятия для коллег с последующей рефлексией своих профессиональных компетенций.

3 этап — аналитико-рефлексивный этап, на котором педагоги анализировали результаты реализации модели развития визуального мышления на материале произведений живописи в контексте разных учебных дисциплин и внеурочной деятельности, выполняли диагностику визуального мышления у детей контрольных и экспериментальных групп, отслеживали динамику развития ВМ у обучающихся, разрабатывали и обсуждали методические рекомендации по реализации предложенного подхода и осуществляли распространение модели на основе сетевых проектов, блогов, педагогических студий, мастер-классов, вебинаров в информационной образовательной среде. На данном этапе педагоги выступали соавторами методических пособий, авторами статей, проводниками идеи развития ВМ методом фасилитированной дискуссии, где стимульным материалом являются картины.

Следует отметить, что успешность процесса овладения новой технологией педагогами во многом зависела от заинтересованности участников процесса в совместной деятельности, положительной эмоциональной атмосферы, сопутствующей ей.

Следующим важным условием формирования фасилитативной компетентности педагога является специальным образом организованная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации на базе ГБОУ ДПО НИРО, рассчитанная на три года с выполнением педагогами межсессионных заданий. Ключевым стал тот факт, что подготовка включала в себя с помощью мастер-классов процесс погружения педагогов в ту деятельность, которая затем будет организована ими с учащимися, что способствовало более успешному овладению новой технологией, так как все ее нюансы и эффекты педагоги смогли ощутить на себе. Разработка содержания и формы организации деятельности слушателей на данных курсах повышения квалификации были связаны как с вызовами времени, так и с прогностическим анализом профессиональных дефицитов учителей начальных классов, была выявлена такая проблема в области выполнения профессиональных навыков педагога, как недостаточный уровень развития у них умения осваивать и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде. Анализ результатов

входной и выходной диагностики компетенций педагогов (учителей начальных классов, воспитателей ДОУ, педагогов дополнительного образования) позволил не только выявить определенные профессиональные дефициты педагогов данной группы, но и возможности их преодоления, о чем свидетельствуют выполненные проектные работы участников. Для выполнения итоговых работ педагогам было предложено три варианта заданий: разработать систему упражнений, направленную на развитие продуктивного мышления в визуальном контексте, выполнить проектную работу, составить банк диагностических методик на определение уровня развития визуального мышления учащихся. Формами работ могли быть статья, текст выступления на конференции, семинаре, форуме. Содержание, формы и методы данной программы повышения квалификации отвечали требованиям обновленного ФГОС НОО и ДОО и основным направлением развития современного образования.

С целью повышения эффективности процесса подготовки педагога к реализации новой для них технологии и ее массового тиражирования, кроме очных сессий, где осуществлялись семинары, мастер-классы, и межсессионных заданий, круглых столов по обмену опытом, для психолого-педагогического сопровождения процесса становления педагога-фасилитатора был выпущен ряд учебно-методических пособий, содержащих не только важные методические наработки по данной проблематике, но и упражнения, задания для самостоятельной работы в деле формирования фасилитативной компетентности в индивидуальном режиме, а также использован интернет-ресурс, создан телеграм-канал «Образ, мысль и слово», где каждый педагог — участник инновационной деятельности может задать вопрос, получить ответ от авторов модели и коллег, обсудить возникающие в процессе реализации программы проблемы в режиме онлайн.

Для становления позиции фасилитатора в процессе подготовки педагогов к реализации данного подхода в работе с детьми используется разработанный нами специальный тренинг формирования фасилитативных умений педагога, куда вошли упражнения, связанные с последовательностью предъявления учащимся открытых вопросов в соответствии с генезисом развития визуального мышления; тренинг пошагового и обобщающего парафраза, знакомство с приемами активизации познавательной деятельности детей, индивидуального подхода к коррекции поведения гипер- и гипоактивных детей.

Кроме того, как справедливо отмечает С. К. Тивикова [15], системообразующим фактором в процессе освоения новых технологий, к числу которых относится «Образ, мысль и слово», является личность самого автора технологии, педагога, осуществляющего профессиональную подготовку участников инновационной деятельности. В качестве мастера, как основного организатора и ведущего, должен выступать не просто

профессионально компетентный педагог, достигший высокого уровня развития в своем деле, но автор, имеющий собственные взгляды на тот или иной аспект учебно-воспитательного процесса, свои программы, определяющие своеобразие построения содержания и технологий образовательного процесса. Эту роль может исполнять как педагог, так и ученый, исследователь.

С целью диагностики уровня сформированности фасилитативной компетентности (ФК) педагога был составлен пакет диагностических материалов, куда вошли авторские анкеты открытого типа, сочинение-эссе на тему «Что бы я рассказал об этой технологии человеку, который ее не знает?», критериально-ориентированное наблюдение, позволяющие отследить динамику формирования фасилитативной компетентности каждого педагога по мере овладения необходимыми умениями и навыками для успешного применения данного подхода на практике, а также методика диагностики моделей педагогического взаимодействия (И. М. Юсупов) и анкета по выявлению стиля педагогического общения (А. Б. Майский, Е. Г. Ковалёва).

В исследовании добровольно принимали участие 52 респондента, которые дали информированное согласие на участие в данном формирующем эксперименте. Выборка была представлена участниками инновационных площадок по проблематике развития ВМ у детей, куда вошли учителя начальной школы, воспитатели ДОУ, педагоги дополнительного образования. Исследование проводилось в процессе двух диагностических срезов: на этапе входной диагностики (1 ДС) и через год после первого этапа освоения педагогами программы «Образ, мысль и слово» (2 ДС). Диагностика показала положительную динамику в развитии всех структурных компонентов фасилитативной компетентности у педагогов, активно реализующих данную образовательную технологию. Так, анализ ответов респондентов на вопросы анкеты свидетельствует о положительной динамике развития когнитивного компонента ФК (рис. 1). На вопрос, связанный с пониманием сущности продуктивного мышления, верный ответ во время первого диагностического среза (начало учебного года) дали 19,3 % педагогов, а после освоения программы (конец учебного года) — 54,0 %. Затруднялись дать ответ: во время первого диагностического среза 27,02 % педагогов; во время второго диагностического среза — 11,5 %. Дали частично верный ответ: во время первого диагностического среза 54,0 %, во время второго диагностического среза — 34,7 %.

В ответах на вопросы, связанные с определением и пониманием специфики ФД, также была обнаружена положительная динамика. 1 ДС: знали, что это такое, 0 % педагогов, не знали — 92,3 %, частично знали — 7,7 % педагогов. 2 ДС: правильно дали ответ 63,7 % педагогов, затруднились дать ответ — 5,8 %, дали частично верный ответ — 30,9 %.

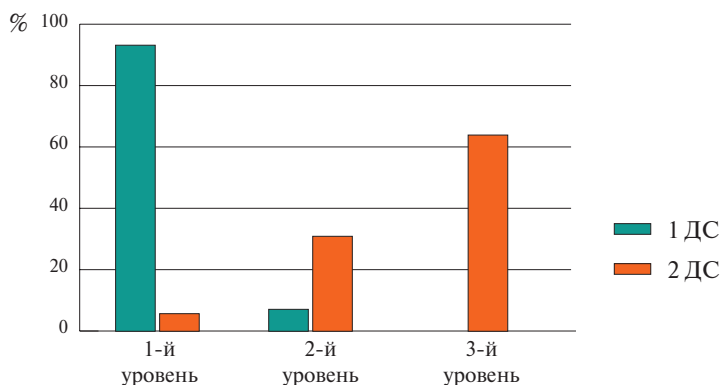


Рисунок 1. Динамика развития когнитивного компонента ПК педагога

Одно из заданий анкеты было связано с умением строить грамотный парафраз, что определяло уровень операционально-деятельностного компонента фасилитативной компетентности педагога до дополнительной профессиональной подготовки (1 ДС) и после года обучения по этой программе (2 ДС). 1 ДС показал, что умели делать парафраз 7,7 % педагогов, частично умели — 40,5 %, затруднялись — 52,1 %. Результаты 2 ДС: умеют делать грамотный парафраз 59,8 % педагогов, частично умеют — 30,88 %, затрудняются — 9,65 % (рис. 2). Налицо положительная динамика умения делать парафраз у педагогов, участвующих в нашей системе подготовки к реализации модели развития ВМ у обучающихся.

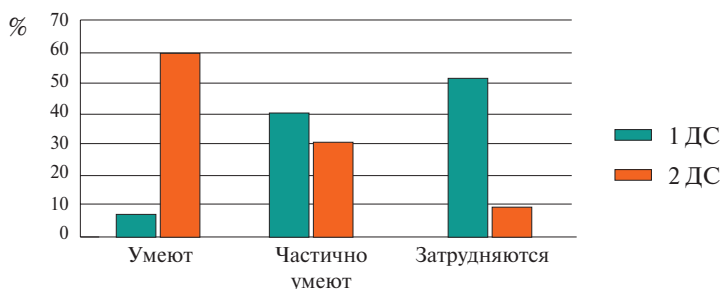


Рисунок 2. Динамика развития умения делать парафраз у педагогов, реализующих программу «Образ, мысль и слово»

Анализ результатов анкетирования позволил также выявить на основе самоанализа уровни развития других ключевых показателей операционально-деятельностного компонента ПК педагога, что представлено в таблице «Уровни развития показателей операционально-деятельностного компонента ПК педагога» (табл. 1).

Таблица 1. Уровни развития показателей операционально-деятельностного компонента ФК педагога

Показатели операционально-деятельностного компонента ФК	Низкий уровень развития (%)	Средний (частичный) уровень развития (%)	Высокий (полный) уровень развития (%)
Умение применять фасилитированную дискуссию	0	88,5	11,58
Умение стимулировать познавательную активность учащихся	1,93	28,95	69,12
Умение создавать креативную среду	27,02	57,54	15,44
Умение осуществлять обобщающий парафраз	5,79	73,01	21,2
Умение уводить от заикливания	15,4	57,52	27,04
Умение подбирать нужный глагол для парафраза	9,65	69,15	21,2
Умение не давать оценочных суждений	11,58	27,02	61,4
Умение задавать открытые вопросы в ходе обсуждения	0	61,4	38,6

Из данной таблицы видно, что наиболее сложными категориями в контексте формирования операционально-деятельностного компонента ФК, по мнению самих педагогов, являются умения создавать креативную среду, делать парафраз, уводить от заикливания на отдельных фрагментах картины, отказ от оценочных суждений (похвала и критика). Большие трудности при реализации психодидактической модели развития ВМ возникают у них также при попытках разговорить молчунов и успокоить гиперактивных детей (17,37 %).

Важно отметить, что овладение технологией развития ВМ повлияло и на развитие мотивационного компонента ФК педагога, а именно усилило потребность педагогов (84,92 %) развивать продуктивное мышление и речь обучающихся. Кроме того, 75,27 % педагогов отметили, что участие в инновационной деятельности в рамках реализации технологии «Образ, мысль и слово» повлияло на личность самого педагога. Среди эффектов, связанных с ее влиянием, педагоги прежде всего выделяют следующие факторы: появилось желание дальше работать и осваивать эту интересную технологию (отметили 17,37 % педагогов), появилось новое восприятие живописи (23,16 %), стали делать меньше оценочных суждений (17,37 %), почувствовали, как стал меняться стиль педагогического общения с детьми (11,58 %), увеличилось внимание к деталям (11,58 %). 67,55 % педагогов после освоения программы обнаружили у себя мотивацию к собственному творческому развитию.

Анализ ответов педагогов на вопрос «Что вам больше всего нравится в технологии развития ВМ?» позволил выявить ряд наиболее значимых

для них в процессе реализации модели «Образ, мысль и слово» эффектов, ранжирование которых представлено в таблице 2.

Таблица 2. Ранжирование наиболее значимых для педагогов эффектов от реализации модели «Образ, мысль и слово»

Ранг	Эффект модели развития ВМ
1	Ориентация на личность ребенка и его развитие
2	Технология учит детей думать, способствует развитию творческого мышления учащихся
3	Дети становятся более раскрепощенными, не боятся высказываться
4	Дети учатся не просто смотреть, а видеть
5	Способствует развитию самого педагога, учит его слушать детей, менять стиль общения и даже личностные особенности
6	Безоценочность системы

Самые большие трудности, по мнению самих педагогов, при реализации психодидактической модели развития ВМ возникают у них при попытках разговаривать молчунов, успокоить гиперактивных детей (17,37 %), при выполнении обобщающего парафраза (23,16 %) и воздержании от оценочных суждений (похвала или критика, 34,74 %).

Помимо качественного анализа анкет, проводилась и количественная обработка результатов анкетирования. Количественная обработка результатов анкеты № 2 после проведения второго диагностического среза (после годичной подготовки к реализации модели развития ВМ) позволила распределить педагогов — участников дополнительной профессиональной подготовки на три группы в соответствии со стадиями формирования ФК (табл. 3).

Таблица 3. Уровни сформированности ФК педагогов (результаты 2 ДС)

Уровни сформированности ФК педагогов	%
Высокий (фасилитатор-новатор)	17,37
Средний (фасилитатор-мастер)	59,83
Низкий (фасилитатор-стажер)	22,8

Из таблицы видно, что больше всего педагогов показали вторую, среднюю стадию развития ФК (стадию фасилитатора-мастера) — 59,83 %, на третью стадию ФК (высокий уровень ФК) вышли после первого этапа (года) подготовки только 17,37 % педагогов, первую стадию продемонстрировали — 22,8 %.

Таким образом, эмпирическое исследование ФК педагога и динамики его развития показало недостаточность кратковременной, одногодичной подготовки педагогов к реализации модели развития ВМ у детей и убедило нас в необходимости более длительной комплексно-системной подготовки педагогов, особого психолого-педагогического сопровожде-

ния становления у них фасилитативной позиции в контексте реализации инновационной деятельности, направленной на развитие ВМ у обучающихся.

Кроме того, нами была предпринята попытка проследить взаимосвязь между стилем педагогической деятельности, который преобладает у педагога, и уровнем его ФК в рамках реализации программы. Результаты диагностики показывают, что педагоги, достигшие третьего, высокого уровня ФК отличаются высокими баллами по демократическому стилю педагогического общения. Следует также отметить отсутствие в выборке педагогов с преобладающим либерально-попустительским стилем. На наш взгляд, это объясняется тем, что равнодушные педагоги не имеют потребности принимать участие в работе экспериментальных и инновационных площадок, они не заинтересованы в развитии детей.

Анализ результатов диагностики у педагогов доминирующей модели педагогического взаимодействия по методике И. М. Юсупова показал, что у большинства педагогов, принимающих участие в освоении и реализации программы «Образ, мысль и слово», преобладает такая модель педагогического общения, как «Союз», которая отличается личностно ориентированным взаимодействием с детьми, субъект-субъектными отношениями. Между тем в нашей выборке есть педагоги, для которых доминирующей является другая модель педагогического общения. Так, 16,6 % наших участников имеют доминирующую модель «Робот», модель негибкого реагирования, дикторскую модель «Монблан» (15 %), гиперрефлексивную модель «Гамлет» (5,5 %). Критериально-ориентированное наблюдение за такими педагогами в процессе реализации технологии «Образ, мысль и слово», анализ представленных педагогами видеозаписей фрагментов занятий показал, что им труднее дается освоение этой практики, особые трудности возникают в процессе парафразы обучающихся, отказа от оценочных суждений и создания креативной среды на занятии. Других доминирующих моделей взаимодействия, представленных в типологии И. М. Юсупова, у педагогов, принимающих участие в нашем исследовании, не выявлено.

Проведенная диагностика позволила выстроить индивидуальную траекторию формирования фасилитативной компетентности каждого учителя.

Следует отметить, что была также обнаружена связь между уровнями сформированности фасилитативной компетентности педагога и развития ВМ его учеников в рамках реализации программы «Образ, мысль и слово». Чем выше уровень развития ФК педагога, тем интенсивнее и продуктивнее идет развитие ВМ у детей, с которыми он работает по данной технологии.

Решение поставленных в исследовании задач позволило сделать следующие **выводы**.

1. В качестве стадий развития ФК педагога, критериями которых являются уровни развития таких умений, как умение вести фасилитированную дискуссию, осуществлять итоговый и пошаговый парафраз, задавать открытые вопросы, создавать креативную среду в процессе обсуждения, воздерживаться от оценочных суждений, слышать ребенка и опираться на его высказывания, стимулировать познавательную активность каждого участника дискуссии, можно рассматривать стадии фасилитатора-стажера, фасилитатора-мастера и фасилитатора-новатора.

2. Важнейшими условиями формирования фасилитативной компетентности педагога являются: его включение в инновационную деятельность; специальным образом организованная система дополнительного профессионального образования, направленная на освоение психодиактической модели «Образ, мысль и слово»; освоение новой профессиональной позиции фасилитатора и мастерство самого автора — носителя технологии, осуществляющего повышение квалификации педагогов.

3. Составленный в рамках исследования пакет диагностических методик для выявления особенностей формирования структурных компонентов ФК педагога является достаточно информативным и позволяет выявить эффекты и особенности формирования таких структурных компонентов фасилитативной компетентности педагога, как мотивационный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный.

4. Выявленная в ходе исследования динамика формирования ФК педагога показала, что для решения проблемы формирования фасилитативной компетентности педагога требуется особым образом организованная в рамках инновационной деятельности длительная комплексная работа, в ходе которой у учителей успешно формируются все необходимые компетенции для эффективной реализации ими психолого-педагогической модели развития ВМ обучающихся «Образ, мысль и слово».

Библиографический список

1. Бойко А. Г. Музейно-педагогическая интерпретация психологической концепции визуального мышления / А. Г. Бойко // Художественный музей в образовательном процессе : сб. ст. — [Б. м.] : [б. и.], 1998. — С. 38–76.

Boiko A. G. Muzeino-pedagogicheskaya interpretatsiya psikhologicheskoi kontseptsii vizual'nogo myshleniya / A. G. Boiko // Khudozhestvennyi muzei v obrazovatel'nom protsesse : sb. st. — [B. m.] : [b. i.], 1998. — S. 38–76.

2. Волков Н. Н. Восприятие картины / Н. Н. Волков. — Москва: [б. и.], 1976. — 32 с.
Volkov N. N. Vospriyatie kartiny / N. N. Volkov. — Moskva: [b. i.], 1976. — 32 s.

3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Москва: Искусство, 1986. — 573 с.

Vygotskii L. S. Psikhologiya iskusstva / L. S. Vygotskii. — Moskva: Iskustvo, 1986. — 573 s.

4. Даниэль С. М. Искусство видеть. О творческих способностях восприятия, о языке линий и красок и о воспитании зрителя / С. М. Даниэль. — Ленинград: Искусство, 1990. — 223 с.

Daniel' S. M. Iskustvo videt'. O tvorcheskikh sposobnostyakh vospriyatiya, o yazyke linii i krasok i o vospitanii zritelya / S. M. Daniel'. — Leningrad: Iskustvo, 1990. — 223 s.

5. Жуковский В. И. Зримая сущность / В. И. Жуковский, Д. В. Пивоваров. — Свердловск: [б. и.], 1991. — 450 с. — (Визуальное мышление в изобразительном искусстве).
Zhukovskii V. I. Zrimaya sushchnost' / V. I. Zhukovskii, D. V. Pivovarov. — Sverdlovsk: [b. i.], 1991. — 450 s. — (Vizual'noe myshlenie v izobrazitel'nom iskusstve).
6. Зинченко В. П. Исследование визуального мышления / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, В. М. Гордон // Вопросы психологии. — 1973. — № 2. — С. 13.
Zinchenko V. P. Issledovanie vizual'nogo myshleniya / V. P. Zinchenko, V. M. Munipov, V. M. Gordon // Voprosy psikhologii. — 1973. — № 2. — С. 13.
7. Зинченко В. П. Образ и деятельность / В. П. Зинченко. — Москва; Воронеж: [б. и.], 1997. — 608 с.
Zinchenko V. P. Obraz i deyatel'nost' / V. P. Zinchenko. — Moskva; Voronezh: [b. i.], 1997. — 608 s.
8. Молодцова Н. Г. Особенности технологии развития визуального мышления на материале произведений живописи / Н. Г. Молодцова // Школьные технологии. — 2019. — № 3. — С. 78–84.
Molodtsova N. G. Osobennosti tekhnologii razvitiya vizual'nogo myshleniya na materiale proizvedenii zhivopisi / N. G. Molodtsova // Shkol'nye tekhnologii. — 2019. — № 3. — С. 78–84.
9. Молодцова Н. Г. Развитие визуального мышления младших школьников средствами произведений живописи : монография / Н. Г. Молодцова. — Москва : МПГУ, 2023. — 192 с.
Molodtsova N. G. Razvitie vizual'nogo myshleniya mladshikh shkol'nikov sredstvami proizvedenii zhivopisi : monografiya / N. G. Molodtsova. — Moskva : MPGU, 2023. — 192 s.
10. Молодцова Н. Г. Фасилитированная дискуссия как метод развития толерантности будущих педагогов / Н. Г. Молодцова // Подготовка будущих учителей: история, методология и технологии : Материалы межвуз. конф. (с междунар. участием). — Москва, 2019. — С. 157–161.
Molodtsova N. G. Fasilitirovannaya diskussiya kak metod razvitiya tolerantnosti budushchikh pedagogov / N. G. Molodtsova // Podgotovka budushchikh uchitelei: istoriya, metodologiya i tekhnologii : Materialy mezhvuz. konf. (s mezhdunar. uchastiem). — Moskva, 2019. — С. 157–161.
11. Молодцова Н. Г. Развитие визуального мышления детей: образ, мысль и слово : учеб.-метод. пособие / Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — Москва : МПГУ, 2025. — 132 с.
Molodtsova N. G. Razvitie vizual'nogo myshleniya detei: obraz, mysl' i slovo : ucheb.-metod. posobie / N. G. Molodtsova, S. K. Tivikova. — Moskva : MPGU, 2025. — 132 s.
12. Подымова Л. С. Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационности педагогов / Л. С. Подымова, Н. А. Подымов, М. М. Карикина // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2018. — № 2. — С. 67–70.
Podymova L. S. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya innovatsionnosti pedagogov / L. S. Podymova, N. A. Podymov, M. M. Karikina // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. — 2018. — № 2. — С. 67–70.
13. Ромашина С. Я. Учитель-фасилитатор в начальной школе / С. Я. Ромашина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2013. — С. 280–284.
Romashina S. Ya. Uchitel'-fasilitator v nachal'noi shkole / S. Ya. Romashina // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2013. — С. 280–284.
14. Сорокина Т. М. Развитие социально-профессиональной компетенции будущих педагогов начальной школы в интегративной образовательной среде вуза : монография / Т. М. Сорокина. — Москва, Н. Новгород : Флинта, 2017. — 154 с.
Sorokina T. M. Razvitie sotsial'no-professional'noi kompetentsii budushchikh pedagogov nachal'noi shkoly v integrativnoi obrazovatel'noi srede vuza : monografiya / T. M. Sorokina. — Moskva, N. Novgorod : Flinta, 2017. — 154 s.

15. *Тивикова С. К.* Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород, 2013. — 211 с.

Tivikova S. K. Professional'noe samorazvitie pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya: kommunikativno-deyatelnostnyi podkhod : monografiya / S. K. Tivikova. — N. Novgorod, 2013. — 211 s.

16. *Шевченко Е. А.* Факторы развития фасилитативной компетентности педагога / Е. А. Шевченко. — URL: <http://moral.infotaste.com/factory-razvitiya-fasilitativnoj-kompetentnosti-pedagoga/> (дата обращения: 03.06.2025).

Shevchenko E. A. Faktory razvitiya fasilitativnoi kompetentnosti pedagoga / E. A. Shevchenko. — URL: <http://moral.infotaste.com/factory-razvitiya-fasilitativnoj-kompetentnosti-pedagoga/> (data obrashcheniya: 03.06.2025).

17. *Bugelski B. R.* Words and things and images / B. R. Bugelski // American Psychologist. — 1970. — № 25. — P. 1002–1012.

18. *Gibson J. J.* The ecological approach to visual perception / J. J. Gibson. — [S. I.] : [s. n.], 1988. — 461 p.

19. *Gregory R. L.* The confounded eye // Illusion in nature and art / R. L. Gregory & E. H. Gombrich (Eds.). — New York : Scribner, 1973.

20. *Tout D.* (2016). The teacher as a facilitator and resource person. Teacher Magazine. Australian Council for Educational Research. — ACER, official partner of UNESCO. — URL: <https://bit.ly/2Oj0xw7> (date of the application: 03.06.2025).

21. *Weimer M.*, Ph. D. (2017). Facilitating Discussion: Five Factors that Boost Student Engagement. Reprinted from Facilitating Discussion, The Teaching Professor. Magna Publications. — URL: <https://bit.ly/351VEOK> (date of the application: 03.06.2025).

22. *Yenawine P.* (2013). Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines. Harvard Education Press. — P. 208.

23. *Yenawine P.* (2016). Seize the Opportunity. The blog of Harvard Educational Publishing. — URL: <https://www.hepg.org/blog/seize-the-opportunity> (date of the application: 03.06.2025).

Информация об авторе

Наталья Геннадьевна Молодцова — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Information about the author

Natalya Gennadievna Molodtsova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Moscow Pedagogical State University.

Для цитирования: Молодцова Н. Г. Формирование фасилитативной компетентности педагога как фактор развития визуального мышления детей / Н. Г. Молодцова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 83–96. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_83. — EDN: UVEYKC

For citation: Molodtsova N. G. Formation of a teacher's facilitative competence as a factor in the development of children's visual thinking. Actual problems of psychological knowledge, 2025, 4: 83–96 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_83, EDN: UVEYKC

Статья поступила в редакцию 12.09.2025; одобрена после рецензирования 25.09.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 12.09.2025; approved after reviewing 25.09.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Техностресс субъектов образовательного процесса университета: метаанализ научных публикаций Scopus за 2022–2024 годы

Ольга Борисовна Полякова

Центр психологии развития, Москва, Россия, pob-70@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-код (РИНЦ): 5176-0918

Аннотация. Метаанализ научных публикаций Scopus за 2022–2024 годы способствовал описанию техностресса субъектов образовательного процесса университета при определении доминант: техновторжения (минимизации пограничных областей личной жизни и работы в связи с необходимостью применения рабочих чатов, социальных сетей, электронной почты); технонеопределенности (постоянства изменений и обновлений систем компьютерного спектра, требований к быстрому и частому овладению новыми технологиями компьютерной направленности); техноперегрузки (переизбытка одновременно выполняемых задач информационного и функционального спектров) и установления фоновой выраженности технонебезопасности (небезопасных условий труда) и техносложности (быстроты изменений и возрастающей сложности производственных технологий).

Ключевые слова: стресс, техностресс, технострессоры, процесс, образовательный процесс, университет, студенты, преподаватели, метаанализ, Scopus.

Technostress of Subjects of the Educational Process of the University: a Meta-Analysis of Scopus Scientific Publications for 2022–2024

Olga B. Polyakova

Center for Developmental Psychology, Moscow, Russia, pob-70@mail.ru, ORCID: 0000-0003-2581-5516, SPIN-code (RSCI): 5176-0918

Abstract. A meta-analysis of Scopus scientific publications for 2022–2024 contributed to the description of technostress of subjects of the university educational process by identifying the dominants: technoinvasion (minimization of the border areas of personal life and work due to the need to use work chats, social networks, e-mail), technouncertainty (constant changes and updates of computer spectrum systems; requirements for rapid and frequent mastery of new computer technologies), technooverload (excess of simultaneously performed tasks of the information and functional spectrums) and the establishment of the background expression of technoinsecurity (unsafe working conditions) and technocomplexity (speed of change and increasing complexity of production technologies).

Keywords: stress, technostress, technostressors, process, educational process, university, students, teachers, meta-analysis, Scopus.

Введение в проблему

Техностресс субъектов образовательного процесса университета понимается как совокупность отрицательных реакций (профессионального и академического выгорания, ситуативного и хронического переутом-

ления, личностной и ситуативной тревожности) [1] в условиях применения новых технологий в профессиональной подготовке студентов и профессиональной деятельности преподавателей [3], не ограничивающихся необходимостью быстрого освоения реактивно меняющихся компьютерных технологий [2], а охватывающих обширный спектр проблем психоэмоциональной направленности [5], связанных с цифровизацией образования и других сфер жизнедеятельности [18].

Техностресс субъектов образовательного процесса университета характеризуется: техновторжением (необходимостью постоянного пребывания на связи и в сетях в профессиональной подготовке, профессиональной деятельности и личной жизни) [7], технонебезопасностью (необходимостью поддержания информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в состоянии актуального функционирования и обеспечения безопасности информации цифрового вида; ощущением угрозы потери места работы или профессионального статуса из-за появления новых ИКТ) [9], технонеопределенностью (необходимостью погружения в проблемы, связанные с технологическими процессами, и одновременным выполнением обязанностей профессионального спектра) [4], техноперегрузкой (переизбытком задач и информации при одновременном выполнении и получении) [6], техносложностью (ощущением некомпетентности в связи со сложностями технологий и затратами времени и сил на освоение инструментов цифрового вида нового перспективного статуса) [8].

Целью исследования является описание техностресса субъектов образовательного процесса университета с помощью метаанализа научных публикаций Scopus за 2022–2024 годы.

Задачи исследования: проанализировать научные публикации, посвященные технострессу и техностресс-состояниям субъектов образовательного процесса университета (студентов и преподавателей); описать техностресс субъектов образовательного процесса университета.

Гипотеза. Доминантами техностресса субъектов образовательного процесса университета выступают техновторжение, технонеопределенность, техноперегрузка при наличии фоновой выраженности технонебезопасности и техносложности.

Методы

В соответствии с целью и задачами исследования по ключевому слову «техностресс» (technostress) из 42 научных статей (9 статей за 2022 год, 18 статей за 2023 год, 15 статей за 2024 год), опубликованных в системе международного научного цитирования Scopus на платформе Science Direct в 2022–2024 годах, отобраны 10 научных статей, ранее на русский язык не переводившихся и систематизации не подвергавшихся.

Результаты

Метаанализ научных публикаций Scopus за 2022–2024 годы дал возможность описать техностресс субъектов образовательного процесса университета.

Так, среди **особенностей техностресса студентов университетов** следует указать:

1) *детерминанты (причины, факторы) техностресса*, вызывающие психологическое напряжение при систематическом взаимодействии с технологиями цифрового плана. К детерминантам техностресса относятся: недостаток знаний ИКТ, неуверенность в технологиях, проникновение технологий в различные сферы жизнедеятельности, сложность устройства ИКТ, техноперегрузка. Например:

- выявление причин техностресса у студентов университетов из-за удаленных занятий, а также конфликта между учебой и семьей, удовлетворенностью университетской жизнью и успеваемостью, выполненное A. Cataldo, N. Bravo-Adasme, P. Araya & V. Ormeño [20], базируется на том, что из-за глобальных последствий COVID–19 большинство университетов быстро перешли в онлайн и отправили своих студентов домой, переключившись с традиционных очных занятий на платформы видеоконференций. Массовые виртуальные протесты в нескольких странах показали признаки того, что студенты университетов страдают от техностресса, поставив под сомнение предположение о том, что «цифровые аборигены» лучше подготовлены к обучению с использованием технологий. Проанализированы: причины техностресса, одна из которых — необходимость делить домашнее пространство и время между семьей и учебой; влияние техностресса на удовлетворенность университетской жизнью и успеваемость. Гипотезы проверены с помощью моделирования структурных уравнений и анализа данных 189 студентов. Конфликт между учебой и семьей при дистанционном обучении влияет на успеваемость студентов. Влияние этого конфликта на успеваемость опосредовано технострессом и удовлетворенностью университетской жизнью. Восприятие вторжения и перегрузки из-за дистанционного обучения вызывает у студентов неудовлетворенность университетской жизнью, и эта неудовлетворенность снижает успеваемость. Университеты должны обеспокоиться этой проблемой и принять меры;
- изучение взаимосвязи компульсивного использования электронного обучения и снижения успеваемости, а также роли усталости от технологий и техностресса у студентов сферы гостеприимства

и туризма, осуществленное F. Ali, B. Yasar, U. Khan, L. Ali & K. Ryu [12], включает данные, полученные от 329 студентов и подвергнутые анализу PLS-SEM. Комппульсивное использование электронного обучения развивает технологическую усталость и техностресс, что приводит к отрицательной успеваемости студентов сферы гостеприимства и туризма. Исследование предоставляет симметричные ассоциации для лучшего понимания того, как все более комппульсивное использование электронного обучения может привести к отрицательной успеваемости студентов сферы гостеприимства и туризма, обусловленной такими проблемами, как техностресс и технологическая усталость. Результаты исследования важны для управления электронным обучением и использованием технологий в университетах на факультетах гостеприимства и туризма;

- 2) *симптомы техностресса* (скептицизм в отношении технологий, страх в допущении ошибки и неудачи при освоении технологий, тревогу, усталость) с необходимостью постоянного их мониторинга. Например: установление симптомов техностресса у студентов поколения Z при использовании искусственного интеллекта для завершения учебных курсов в университетах, выполненное R. Routray & K. Khandelwal [19], опиралось на качественные методы для изучения точек зрения студентов относительно влияния искусственного интеллекта на высшее образование. Выбрана группа из 25 студентов из города Пуна. Результаты указывают на необходимость реформирования высшего образования, чтобы подготовить студентов к будущей работе в обществе, движимом искусственным интеллектом. Студенты указали на недостаточное понимание предмета и поэтому во время консультации искали объяснение у искусственного интеллекта. Студенты поколения Z не испытывают страха или беспокойства в связи с новыми технологиями. Напротив, они принимают многозадачность и хотят приобретать новые навыки, чтобы подготовить себя к будущему. Будущие исследования должны собирать мнения не только студентов, но и преподавателей;
- 3) *последствия техностресса* (дисбаланс личного и учебного времени, негативность воздействия на организацию (подрыв эффективности обучения, учебно-профессиональный кризис, технологическую перегруженность ролями), повышение количества ошибок при умозаключениях, пониженную удовлетворенность профессиональной подготовкой). Например: влияние техностресса на психологическое благополучие студентов, установленное M. M. Asad, D. Erum, P. Churi & A. J. M. Guerrero [13], указывает на то, что прогресс в

сфере информационно-коммуникационных технологий коррелирует с изменениями в области психики. Использование инноваций может повысить квалификацию, полезность и адаптивность рабочей среды, однако инновационные инструменты могут отрицательно влиять на физиологическое, психологическое, организационное удовлетворение человека и спровоцировать более высокий техностресс среди пользователей технологий. Для изучения связи технострессоров с психологическим благополучием студентов сбор данных осуществлялся с помощью адаптированного опроса-анкеты от 564 студентов, зачисленных на программы MS (компьютерные науки, математика) и M.Phil. (образование) в частном университете. Для анализа данных проведен корреляционный тест с использованием версии SPSS 27.0. Существует слабая связь между технострессорами и психологическим благополучием студентов. Среди пяти взаимосвязанных технострессоров технонеуверенность оказывает умеренное влияние на психологическое благополучие студентов.

Специфика техностресса преподавателей высшей школы определяется относительно следующих направлений:

- 1) *взаимосвязь техностресса с другими психологическими феноменами* (когнитивной перегрузкой, физическим истощением, эмоциональным выгоранием, а также объединением техностресса с межличностным, социальным и учебным стрессом). Например:
 - взаимосвязь техностресса и благополучия преподавателей, установленная С. Truța, С. I. Maican, А.-М. Cazan, R. С. Lixândroiu, L. Dovleac & М. А. Maican [10], свидетельствует, что информационно-коммуникационные технологии приносят пользу профессиональной деятельности преподавателей, делая их работу возможной на расстоянии, одновременно могут вызывать техностресс как негативное последствие технического прогресса. В исследовании проанализировано, каким образом эффективное использование технологий и личные факторы объясняют благополучие преподавателей высших учебных заведений на рабочем месте. Выборка состояла из 1813 преподавателей государственных и частных университетов. Самоэффективность технологий, основные самооценки, благоприятные условия, использование технологий и техностресс обуславливают благополучие на работе, причем техностресс и использование технологий опосредуют эту связь. Шкала использования технологий — надежный и валидный инструмент для оценки академического рабочего контекста. Результаты исследования — отправная точка для рассмотрения некоторых стратегических решений на уровне

управления человеческими ресурсами в высших учебных заведениях в отношении использования информационно-технических инструментов;

- исследование уровней стресса, выгорания и техностресса у преподавателей и прогнозирование уровня их устойчивости с использованием искусственной нейронной сети, проведенные I. Pagán-Garbín, I. Méndez & J. P. Martínez-Ramón [17], указывают на статистически значимые связи в корреляционном анализе между стрессом, технострессом, эмоциональным истощением и деперсонализацией 168 преподавателей в регионе Мурсия. Анализ устойчивости показал значимую и отрицательную связь с факторами, указанными выше, но положительную и статистически значимую связь с личными достижениями. Обнаружено влияние возраста на техностресс и стресс. Создана искусственная нейронная сеть, получившая модель со способностью прогнозировать уровни устойчивости в 86,7 % случаев. Личные достижения — наиболее значимый фактор для прогнозирования уровней устойчивости у преподавателей, хотя стресс, возраст и пол также важны;

- 2) *внешний мониторинг и самомониторинг техностресса* (отслеживание рабочих ситуаций и событий, воспринимаемых как вызов, препятствие или угрозу; анализ степени угрозы благополучию стрессогенных рабочих ситуаций и собственных ресурсов для резистенции технострессу). Например: выявление предпосылок и последствий техно-эустресса преподавателей высших учебных заведений, осуществленное L. Nascimento, M. F. Correia & C. B. Califf [16], опирается на то, что инициативы в области цифрового образования требуют от преподавателей высших учебных заведений включения большего количества технологий в преподавание и исследования. Поэтому преподаватели университетов могут испытывать техностресс, рассматриваемый как вредное явление для отдельных лиц, организаций и общества. Однако существует «светлая сторона» техностресса, называемая техно-эустрессом, полезная для отдельных лиц, организаций и общества. Важно установить, как преподаватели университетов испытывают техно-эустресс; какие технологические, индивидуальные и организационные факторы влияют на техно-эустресс преподавателей университетов; как техно-эустресс влияет на результаты, связанные с работой. Изучено, как три характеристики технологий (полезность, надежность и сложность), три индивидуальные черты (осознанность в отношении информационных технологий, гибкость совладания и возраст) и два организационных

механизма (синергетическая грамотность и техническая поддержка) влияют на ощущение техно-эустресса; как ощущение техно-эустресса влияет на удовлетворенность работой и производительность труда. Полезность, синергетическая грамотность, осознанность в отношении информационных технологий и гибкость совладания 1107 португальских преподавателей — положительные предикторы техно-эустресса. Техно-эустресс положительно связан с удовлетворенностью работой и производительностью труда;

3) *последствия техностресса* (боли в спине, головные боли, мышечное напряжение, напряжение глаз, повышенное артериальное давление, затрудненное дыхание, учащенное сердцебиение, усталость, кризис текучести кадров, разрушение границ личной и профессиональной жизни, скептицизм относительно технологий, сниженная производительность, тревога при применении технологий, учащение ошибок). Например:

- влияние техностресса на производительность труда сотрудников в образовательной рабочей среде, исследованное M. Bourlakis, T. M. Nisar & G. Prabhakar [11], показывает, что развитие информационно-коммуникационных технологий способствует возникновению дополнительного стресса (техностресса) в секторе образования, поскольку возрастает потребность в использовании технологий. Исследование направлено на изучение концепции, роли и последствий техностресса в образовательной рабочей среде. Сектор образования в Великобритании — одна из трех основных отраслей, где профессиональный стресс наиболее распространен. С такими потенциальными последствиями, как повышенная текучесть кадров, он может создать чрезвычайно дорогостоящие последствия для учреждений. Поэтому важно, чтобы образовательные организации обеспечивали максимальное снижение уровня техностресса. В процессе исследования проведены 45 интервью с педагогами. Результаты продемонстрировали различные точки зрения и подходы к технострессу и выявили неоднозначность роли технологий на рабочем месте, необходимость баланса между работой и личной жизнью, а также организационные перспективы, включая понимание намерений текучести кадров, как основные области внимания в отношении исследования техностресса в образовании;
- роль техностресса и организационной поддержки в намерениях внедрения технологий дистанционного обучения, описанная A. Gabbiadini, G. Paganin & S. Simbula [14], базируется на том, что продолжающаяся пандемия COVID–19 привела к изменениям в

академической практике преподавания. Хотя образовательные цифровые технологии имели решающее значение на начальных этапах пандемии, их принудительное принятие привело к негативным последствиям. Осуществлена интеграция Модели принятия технологий (Davis, 1989) при изучении влияния некоторых возможных факторов, влияющих на готовность внедрять цифровые инструменты обучения в будущем, когда пандемия закончится. Среди них техностресс — один из внешних факторов, который может негативно повлиять на внедрение цифровых технологий обучения в будущем. Восприятие технической поддержки, предлагаемой университетом, — потенциальный защитный фактор. 463 преподавателя итальянских университетов заполнили онлайн-анкету в конце первого семестра (2020–2021 гг.). Частота использования технологий дистанционного обучения увеличила техностресс. Последнее влияет — напрямую и косвенно через воспринимаемую полезность — на намерения внедрить инструменты дистанционного обучения после пандемии;

- установление влияния техностресса на готовность преподавателей использовать онлайн-режимы обучения во время пандемии COVID–19 в Пакистане, выполненное I. Mushtaque, H. Waqas & M. Awais-E-Yazdan [15], стало возможным путем сбора 242 анкетных данных. Респонденты исследования — преподаватели, работающие в частных университетах. Использованы шкалы техностресса, нестабильности работы и готовности применять онлайн-режимы обучения. Результаты показывают значительную отрицательную связь между технострессом и готовностью преподавателей использовать онлайн-модели. Результаты исследования предоставляют высшему руководству академических институтов важную информацию о том, как мотивировать своих сотрудников использовать онлайн-ресурсы, применяя эффективные навыки лидерства и управления во время непредвиденных событий в будущем.

Обсуждение

Результаты описания техностресса субъектов образовательного процесса университета коррелируют с исследованиями: нагрузки излишней выраженности от применения гаджетов, недостаточности знаний ИКТ [6], неуверенности в технологиях, проникновения технологий в различные сферы жизнедеятельности [5], размытости границ домашней, учебно-профессиональной и производственной коммуникаций [18], сложности устройств ИКТ [3], что приводит к негативным проявлениям в областях

психологического и физического здоровья субъектов образовательного процесса университета [2]: академическому и профессиональному выгоранию эмоционального вида [1]; возрастанию тревожности [9]; нарушению цикла бодрствования и сна; повышению риска возникновения предпосылок заболеваний [4]; снижению заинтересованности, производительности и эффективности учебы и работы [7], концентрации внимания, удовлетворенности профессиональными подготовкой и деятельностью; усталости; учащению головных болей; формированию скептицизма в отношении технологий и склонности к принятию неправильных решений [8].

Заключение (выводы)

Гипотеза подтвердилась.

Доминантами техностресса субъектов образовательного процесса университета выступают: техновторжение (минимизация пограничных областей личной жизни и работы в связи с необходимостью применения рабочих чатов, социальных сетей с производственной тематикой, электронной почты; потребность в постоянной коммуникации), технонеопределенность (быстрое устаревание знаний определенных систем; постоянство изменений и обновлений систем компьютерного спектра; требования к быстрому и частому овладению новыми технологиями компьютерной направленности), техноперегрузка (переизбыток одновременно выполняемых задач информационного и функционального спектров; требование к скорости и продолжительности выполнения производственных обязанностей; увеличение объема и темпа работы).

Установлена фоновая выраженность видов техностресса субъектов образовательного процесса университета: технонебезопасность (небезопасные условия труда; невнимание к профилактике профессиональных заболеваний, несчастных случаев, травм; скудность мероприятий по охране здоровья специалистов) и техносложность (быстрота изменений и возрастающая сложность производственных технологий; вынужденность освоения новых технических знаний; требования к совершенствованию технических навыков).

Техностресс студентов и преподавателей университетов как дискомфорт психологической направленности и стресс-состояния, испытываемые в силу применения ИКТ при трудностях выполнения требований:

- детерминированы быстрым переходом части учебно-профессиональной подготовки в пространство виртуальной направленности, возникновением проблем и противоречий при взаимодействии участников учебно-профессиональной подготовки, ускоренным внедрением цифровых платформ и ИКТ;
- характеризуются выраженными физическими симптомами (бессонницей, головными болями, напряжением мышц, усталостью),

негативными эмоциональными реакциями (агрессивностью, апатией, беспокойством, гневливостью, раздражительностью, разочарованием), усиленным влиянием на процессы когнитивного вида (внимание, обучаемость, память) и эффективность обучения в онлайн-режиме (пассивностью участия в онлайн-дискуссиях, рассеянностью, слабостью тайм-менеджмента).

Библиографический список

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 postkovidnyi period / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova // Problemy sotsial'noi gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2023. — № 31 (s2). — С. 1197–1201. — DOI: 10.32687/0869-866X-2023-31-s2-1197-1201

2. *Вячислов В. М.* Проблема техностресса и его влияния на психическое здоровье в условиях онлайн-обучения и удаленной профессиональной деятельности / В. М. Вячислов // Церковь и казачество: сороботничество на благо Отечества : Материалы XIII междунар. науч.-практич. конф. (Москва, 26–27 января 2023 г.). — Ставрополь : Ставропольская духовная семинария Ставропольской и Невинномысской Епархии Русской Православной Церкви, 2024. — С. 33–40.

Vyachistov V. M. Problema tekhnostressa i ego vliyaniya na psikhicheskoe zdorov'e v usloviyakh onlain-obucheniya i udalennoi professional'noi deyatel'nosti / V. M. Vyachistov // Tserkov' i kazachestvo: sorabotnichestvo na blago Otechestva : Materialy XIII mezhdunar. nauch.-praktich. konf. (Moskva, 26–27 yanvarya 2023 g.). — Stavropol' : Stavropol'skaya dukhovnaya seminariya Stavropol'skoi i Nevinnomysskoi Eparkhii Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi, 2024. — S. 33–40.

3. *Вячислов В. М.* Техностресс и возможности его преодоления для работников высшей школы: психологический аспект / В. М. Вячислов // Наука: взгляд молодых : сб. матер. науч. конф. (Москва, 21–28 апреля 2023 г.). — Т. 4. — Москва : Ваш формат, 2023. — С. 105–111.

Vyachistov V. M. Tekhnostress i vozmozhnosti ego preodoleniya dlya rabotnikov vysshei shkoly: psikhologicheskii aspekt / V. M. Vyachistov // Nauka: vzglyad molodykh : sb. mater. nauch. konf. (Moskva, 21–28 aprelya 2023 g.). — Т. 4. — Moskva : Vash format, 2023. — S. 105–111.

4. *Добрынина П. В.* Влияние техностресса на психологическое здоровье студентов / П. В. Добрынина // Наука XXI века: вызовы, становление, развитие : сб. статей XIV междунар. науч.-практич. конф. (Петрозаводск, 20 ноября 2023 г.). — Петрозаводск : Новая наука, 2023. — С. 35–39.

Dobrynina P. V. Vliyanie tekhnostressa na psikhologicheskoe zdorov'e studentov / P. V. Dobrynina // Nauka XXI veka: vyzovy, stanovlenie, razvitie : sb. statei XIV mezhdunar. nauch.-praktich. konf. (Petrozavodsk, 20 noyabrya 2023 g.). — Petrozavodsk : Novaya nauka, 2023. — S. 35–39.

5. *Кирко И. Н.* Воздействие техностресса на эмоциональную устойчивость студентов / И. Н. Кирко // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : Материалы VIII междунар. науч. конф. (Красноярск, 24–27 сентября 2024 г.). — Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2024. — С. 208–213.

Kirko I. N. Vozdeistvie tekhnostressa na emotsional'nyu ustoichivost' studentov / I. N. Kirko // Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoho obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii : Materialy VIII mezhdunar. nauch. konf. (Krasnoyarsk, 24–27 sentyabrya 2024 g.). — Krasnoyarsk : Krasnoyarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. V. P. Astaf'eva, 2024. — S. 208–213.

6. *Курко И. Н. Техностресс у будущих специалистов в области информационных технологий и защиты информации / И. Н. Курко // Информация и образование: границы коммуникаций. — 2024. — № 16 (24). — С. 20–21.*

Kirko I. N. Tekhnostress u budushchikh spetsialistov v oblasti informatsionnykh tekhnologii i zashchity informatsii / I. N. Kirko // Informatsiya i obrazovanie: granitsy kommunikatsii. — 2024. — № 16 (24). — С. 20–21.

7. *Курко И. Н. Техностресс как современная проблема в образовательном процессе / И. Н. Курко, В. П. Кушнир // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : Материалы VII междунар. науч. конф. (Красноярск, 19–22 сентября 2023 г.). — Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023. — С. 1141–1145.*

Kirko I. N. Tekhnostress kak sovremennaya problema v obrazovatel'nom protsesse / I. N. Kirko, V. P. Kushnir // Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoho obucheniya: tsifrovye tekhnologii v obrazovanii : Materialy VII mezhdunar. nauch. konf. (Krasnoyarsk, 19–22 sentyabrya 2023 g.). — Krasnoyarsk : Krasnoyarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. V. P. Astaf'eva, 2023. — С. 1141–1145.

8. *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 postkovidnyi period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Zdravookhranenie Rossiiskoi Federatsii. — 2023. — Т. 67, № 5. — С. 430–435. — DOI: 10.47470/0044-197X-2023-67-5-430-435

9. *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 proyavlenii professional'nykh deformatsii (vygoraniya) rabotnikov zdravookhraneniya v postkovidnyi period / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Problemy sotsial'noi gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny. — 2024. — Т. 32, № S2. — С. 1154–1159. — DOI: 10.32687/0869-866X-2024-32-s2-1154-1159

10. *Always Connected @ Work. Technostress and Well-Being with Academics / C. Truța, C. I. Maican, A.-M. Cazan [et al.] // Computers in Human Behavior. — 2023. — No. 143. — P. 107675. — DOI: 10.1016/j.chb.2023.107675*

11. *Bourlakis M. How Technostress May Affect Employee Performance in Educational Work Environments / M. Bourlakis, T. M. Nisar, G. Prabhakar // Technological Forecasting and Social Change. — 2023. — No. 193. — P. 122674. — DOI: 10.1016/j.techfore.2023.122674*

12. *Can the Compulsive Use of E-Learning Lead to Lower Academic Performance? The Role of Technology Fatigue and Technostress in Hospitality and Tourism Students / F. Ali, B. Yasar, U. Khan [et al.] // Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education. — 2024. — No. 34. — P. 100478. — DOI: 10.1016/j.jhlste.2024.100478*

13. *Effect of Technostress on Psychological Well-Being of Post-Graduate Students: A Perspective and Correlational Study of Higher Education Management / M. M. Asad, D. Erum, P. Churi, A. J. M. Guerrero // International Journal of Information Management Data Insights. — 2023. — No. 3 (1). — P. 100149. — DOI: 10.1016/j.jjimei.2022.100149*

14. *Gabbiadini A.* Teaching After the Pandemic: The Role of Technostress and Organizational Support on Intentions to Adopt Remote Teaching Technologies / A. Gabbiadini, G. Paganin, S. Simbula // *Acta Psychologica*. — 2023. — No. 236. — P. 103936. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2023.103936

15. *Mushtaque I.* The Effect of Technostress on the Teachers' Willingness to Use Online Teaching Modes and the Moderating Role of Job Insecurity During COVID-19 Pandemic in Pakistan / I. Mushtaque, H. Waqas, M. Awais-E-Yazdan // *International Journal of Educational Management*. — 2022. — No. 36 (1). — P. 63–80. — DOI: 10.1108/IJEM-07-2021-0291

16. *Nascimento L.* Towards a Bright Side of Technostress in Higher Education Teachers: Identifying Several Antecedents and Outcomes of Techno-Eustress / L. Nascimento, M. F. Correia, C. B. Califf // *Technology in Society*. — 2024. — No. 76. — P. 102428. — DOI: 10.1016/j.techsoc.2023.102428

17. *Pagán-Garbín I.* Exploration of Stress, Burnout and Technostress Levels in Teachers. Prediction of Their Resilience Levels Using an Artificial Neuronal Network (ANN) / I. Pagán-Garbín, I. Méndez, J. P. Martínez-Ramón // *Teaching and Teacher Education*. — 2024. — No. 48. — P. 104717. — DOI: 10.1016/j.tate.2024.104717

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. *Routray R.* Artificial Intelligence (AI) Adoption: Do Generation Z Students Feel Technostress in Deploying AI for Completing Courses of Study at Universities? / R. Routray, K. Khandelwal // *Asian Education and Development Studies*. — 2024. — No. 13 (5). — P. 534–545. — DOI: 10.1108/AEDS-06-2024-0115

20. *Why University Students are Technostressed with Remote Classes: Study-Family Conflict, Satisfaction with University Life, and Academic Performance* / A. Cataldo, N. Bravo-Adasme, P. Araya, V. Ormeño // *Telematics and Informatics*. — 2023. — No. 80. — P. 101982. — DOI: 10.1016/j.tele.2023.101982

Информация об авторе

Ольга Борисовна Полякова — кандидат психологических наук, доцент, практический психолог Центра психологии развития.

Information about the author

Olga Borisovna Polyakova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Practical Psychologist of the Center for Developmental Psychology.

Для цитирования: Полякова О. Б. Техностресс субъектов образовательного процесса университета: метаанализ научных публикаций Scopus за 2022–2024 годы / О. Б. Полякова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 4 (73). — С. 97–108. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_97. — EDN: SHJJJAZ

For citation: Polyakova O. B. Technostress of Subjects of the Educational Process of the University: a Meta-Analysis of Scopus Scientific Publications for 2022–2024, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 97–108 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_97, EDN: SHJJJAZ

Статья поступила в редакцию 13.06.2025; одобрена после рецензирования 03.09.2025; принята к публикации 10.11.2025.
The article was submitted 13.06.2025; approved after reviewing 03.09.2025; accepted for publication 10.11.2025.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

AGE PSYCHOLOGY

Научная статья / Scientific article

УДК 159

DOI: 10.51944/20738544_2025_4_109

EDN:QPPRJP

Молодежь в сети технотревожности: теоретический обзор и возможности когнитивно-поведенческой терапии

Георгий Леонидович Вертоградов

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, georgy.v.mental@outlook.com,

ORCID: 0009-0007-7487-7023

Мейсеря Гарафовна Ахметвалиева

ФГБУН «ЦИПБ РАН», Москва, Россия,

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия,

meyserja60@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1437-1489

Аннотация. В условиях стремительной цифровизации отечественного социума, в особенности молодежи, наблюдается рост специфических форм тревожности, связанных с взаимодействием с цифровыми технологиями. Данная статья направлена на обоснование понятия технотревожности как варианта цифрово-опосредованной тревожности и на анализ возможностей когнитивно-поведенческой терапии в ее коррекции. В исследовании использованы современные российские и зарубежные источники. Были также изучены систематические обзоры и метаанализы, посвященные влиянию цифровой среды на психическое здоровье. Сделан акцент на рассмотрение различных граней феномена технотревожности и ее дифференциации от традиционных форм тревожных расстройств. Рассмотрены методы адаптации психотерапии к современному цифровому формату. В заключение отмечены потенциальные направления для дальнейших исследований и практического применения.

Ключевые слова: технотревожность, техностресс, цифровая тревожность, когнитивно-поведенческая терапия, цифровая среда, тревожные расстройства, молодежь, социальные сети.

Youth in the Web of Techno-Anxiety: A Theoretical Review and the Potential of Cognitive-Behavioral Therapy

Georgy L. Vertogradov

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, georgy.v.mental@outlook.com,
ORCID: 0009-0007-7487-7023

Meyserya G. Akhmetvalieva

Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia,
meyserya60@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1437-1489

Abstract: In the context of rapid digitalization of Russian society, particularly among young people, there is a growing prevalence of specific forms of anxiety related to interaction with digital technologies. This article aims to substantiate the concept of technostress-related anxiety as a variant of digitally mediated anxiety and to analyze the potential of cognitive-behavioral therapy in its correction. The study includes contemporary Russian and international sources. Systematic reviews and meta-analyses examining the impact of the digital environment on mental health were also reviewed. The article focuses on various facets of the technostress phenomenon and its differentiation from traditional anxiety disorders. Methods for adapting psychotherapy to modern digital formats are considered. The conclusion outlines potential directions for further research and practical implementation.

Keywords: Techno-anxiety, technostress, digital anxiety, cognitive-behavioral therapy, digital environment, anxiety disorders, youth, social media.

Введение

Последние годы характеризуются бурным ростом научно-технического прогресса, особенно ярко выраженным в сфере цифровых технологий. Произошли существенные изменения в повседневной жизни населения. Различные устройства предоставляют почти неограниченный доступ к информационным и развлекательным ресурсам, таким как социальные сети и мессенджеры. Как и в остальном мире, наибольшей популярностью эти сервисы пользуются у молодого населения России. Согласно статистике, по состоянию на 2023 год российские пользователи социальных сетей и мессенджеров проводят в них 4,5 часа (272 минуты) ежедневно, в то время как среди молодежи (18–24 года) этот показатель значительно выше и составляет более 8 часов (493 минуты) в день [6]. Настолько ярко выраженная интенсивность использования цифровой среды может сопровождаться специфичным рядом психических проблем. В контексте данной работы, преимущественно относительно цифровой среды, предлагается использовать термин «технотревожность». Этот термин описывает тревожное напряжение, возникающее при регулярном взаимодействии с технологиями. Являясь частным случаем техностресса, данный феномен приобретает особенную характерность в молодежной среде и требует теоретического осмысления с позиций современной психотерапии и исследовательской деятельности.

В контексте психологического консультирования и психотерапии значимый интерес представляет собой адаптация когнитивно-поведенческой терапии (КПТ) к современным технологическим реалиям. Данный вид психотерапии неоднократно демонстрировал свою эффективность в работе с различными тревожными расстройствами у подростков и детей, в том числе в онлайн-формате. Это подтверждается современными метаанализами [16; 25]. С учетом настоящих данных когнитивно-поведенческая терапия может быть адаптирована к актуальным проявлениям цифровой технотревожности у молодежи. Так, **актуальными** становятся теоретическое осмысление феномена и поиск эффективных стратегий психологической помощи при обозначенном виде тревожности.

Цель данной статьи состоит в теоретическом анализе возможностей когнитивно-поведенческой терапии в преодолении технотревожности, преимущественно среди российской молодежи. В соответствии с этим определены следующие **задачи**: раскрыть понятие «технотревожность» и ее ключевые проявления, описать механизмы и принципы КПТ относительно тревожных состояний в контексте цифровых технологий.

Объектом исследования является психологическая помощь при тревожных состояниях, связанных с цифровыми технологиями. Возможности применения когнитивно-поведенческой терапии в преодолении технотревожности у молодежи в условиях современной цифровой среды обозначаются **предметом**. Научная **новизна** исследования обусловлена систематизацией и критическим анализом современных теоретических и эмпирических данных, раскрытием понятия «технотревожность» как самостоятельного феномена, а также рассмотрением применения КПТ к обозначенному явлению. Полученные выводы могут быть полезны как для практикующих специалистов, так и для дальнейших исследований в области психологии и психотерапии.

Понятие технотревожности

Исследователи вводили различные термины, тем или иным образом характеризующие влияние цифровых технологий на психику человека. Так, понятие «информационная перегрузка» (information overload) трактовалось как избыток информации, затрудняющий принятие решений [19]. Термин «ментальная усталость» (mental fatigue) описывает умственное истощение, возникающее при длительном взаимодействии с большими объемами информации [21]. Наиболее обобщающим является понятие «технотревожность» (technostress), оно обозначает негативное психическое воздействие, вызванное различными технологиями. Непосредственно автор понятия определил его как «современное заболевание, вызванное неспособностью справляться с новыми компьютерными технологиями здоровым способом» [13, с. 16]. Несмотря на давность введе-

ния оно и сегодня выглядит довольно актуальным. Позднее, в 2007 году, исследователи провели работу над систематизацией понятия [31]. Было выделено пять ключевых видов техностресса:

- techno-overload (технологическая перегрузка) — технологии вынуждают человека работать быстрее и дольше обычного;
- techno-invasion (технологическое вторжение) — стирание границ между работой и личной жизнью из-за постоянной доступности посредством технологий;
- techno-complexity (технологическая сложность) — сложность многих интерфейсов и задач вызывает чувство собственной некомпетентности и стресс;
- techno-insecurity (технологическая неуверенность) — страх потерять работу из-за недостатка навыков обращения с техникой или замены человека на нее;
- techno-uncertainty (технологическая неопределенность) — частые обновления, изменения различных интерфейсов и процедур взаимодействия с ними вызывают стресс и тревожность.

На сегодняшний день термин «техностресс» широко используется в научной литературе.

Феномен технотревожности как термин появляется в 1997 году [33] и может рассматриваться как еще один вид техностресса, связанный с преобладанием тревожной симптоматики в ответ на стимулы технологической среды. Технотревожность, особенно в цифровом аспекте, активизируется при злоупотреблении смартфонами, мессенджерами, социальными сетями и другими интернет-сервисами. Проявляется она в виде тревоги, раздражительности, эмоционального напряжения и навязчивого поведения. Отдельного внимания заслуживают такие составляющие феномена, как FOMO (fear of missing out) — страх упустить важную информацию или событие, потребность быть в курсе; номофобия (по mobile phone phobia) — тревожное состояние, возникающее при отсутствии доступа к смартфону или невозможности его использовать. Эти проявления могут взаимодействовать друг с другом, усугубляя общий уровень тревоги и способствуя хронификации состояния технотревожности.

По данным российских опросов, более половины (58 %) россиян утверждают, что легко могут проводить время без смартфона и не думать о пропущенных уведомлениях. Тем не менее примерно четверть (26 %) опрошенных, напротив, испытывают дискомфорт, находясь без гаджета продолжительное время. Согласно результатам того же опроса проявления номофобии в основном характерны для молодых людей 1992–2000 годов рождения [5]. В том числе подобный дискомфорт и характеризует технотревожность.

FOMO и номофобия формируют поведенческие паттерны, усиливающие технотревожность, а также провоцируют навязчивое использова-

ние цифровых платформ. Различные исследования демонстрируют, что в контексте соцсетей FOMO коррелирует с повышенной тревожностью и снижением психологического благополучия, особенно на фоне цифровой зависимости и ослабления саморегуляции [10; 17]. Кроме того, высокий уровень стресса, тревожности ассоциирован со склонностью к чрезмерному использованию смартфонов [27].

Становится все заметнее, что цифровая технотревожность характеризуется как самостоятельный, стремительно растущий в актуальности феномен, который оказывает значительное влияние на ментальность и качество жизни населения, в особенности молодежи. Актуализируется необходимость в пристальном внимании к этой проблеме со стороны исследователей и специалистов, которые проводят психотерапию.

Социальные сети как триггер цифровой технотревожности

Социальные сети, предположительно, являются одним из наиболее значимых элементов в механизме развития технотревожности. Установлено, что активное использование социальных медиа вовлеченными в них подростками, таких как ВКонтакте, Telegram, TikTok, коррелирует с усилением тревожных переживаний [7].

Обычно неотъемлемой составляющей социальных сетей является новостная лента, алгоритмы которой способны инициировать аддиктивные процессы за счет нескончаемого потока различной информации. Часто такие ленты формируются вокруг тревожных или угрожающих тем, что способно делать восприятие мира более мрачным. С данной составляющей связан поведенческий паттерн, так называемый думскроллинг (doomscrolling), что подразумевает навязчивое пролистывание новостей с преобладающе негативной информацией. Подобное поведение ассоциировано с усилением тревожности, депрессивными переживаниями, эмоциональной лабильностью и снижением психологического благополучия [9]. Часто, несмотря на то что при думскроллинге люди осознают негативные последствия, прокручивание ленты продолжается, что только усугубляет их тревожность.

Еще одним крайне важным составляющим фактором технотревожности является тревожное социальное сравнение, которое особенно ярко выражено в социальных сетях. В них публично представлен избирательный контент пользователей с акцентом на позитивные стороны. Регулярный просмотр такого контента с контекстом на социальное сравнение может приводить к снижению самооценки, возникновению чувства собственной неполноценности и психическому неблагополучию [23].

При номофобии человек испытывает довольно сильно выраженный дискомфорт из-за отсутствия возможности доступа к социальным сетям и мессенджерам. В свою очередь это формирует компульсивное поведение в виде постоянной проверки средств связи и повышенной тревоги в случае технических проблем с ними [18].

Можно заключить, что социальные сети действительно способны становиться сильнейшим триггером технотревожности, они формируют у молодежи соответствующие поведенческие привычки, которые способствуют развитию негативных психоэмоциональных состояний.

Психофизиологические и нейропсихологические аспекты технотревожности

Технотревожность может приводить к ряду негативных психофизиологических и нейропсихологических последствий. Среди них нарушения сна, снижение концентрации внимания и когнитивных функций, эмоциональная лабильность.

Постоянное использование цифровых устройств в вечернее и ночное время может приводить к информационной перегрузке, которая нарушает циркадные ритмы, подавляет выработку мелатонина и, соответственно, ухудшает качество сна [12]. Эти нарушения, в свою очередь, способствуют развитию хронической усталости, снижению когнитивной эффективности и продуктивности.

Современная молодежь, находящаяся в условиях постоянной цифровой стимуляции, чаще сталкивается с феноменом медиамультизадачности — необходимостью одновременно обрабатывать множество цифровых сигналов. Такое состояние ассоциируется с ухудшением способности к концентрации, снижением кратковременной памяти и ростом когнитивной нагрузки. Эмпирические данные показывают, что использование видеоплатформ с потоком коротких видео, таких как TikTok, оказывает значительное негативное влияние на выполнение задач, связанных с проспективной памятью, — способностью запоминать и реализовывать намерения в будущем. В частности, пользователи демонстрируют ухудшение соотношения «скорость — точность» по сравнению с другими цифровыми условиями. При этом ни субъективное вовлечение, ни выраженность зависимости от социальных сетей, ни склонность к рассеянному поведению при использовании смартфона не показали значимой связи с точностью выполнения когнитивных задач. Следовательно, это позволяет говорить о специфически вредоносном воздействии именно коротких видеороликов на когнитивное функционирование [15].

Еще с позиции отечественной нейропсихологии регулярная перегрузка зрительно-пространственного канала в сочетании с недостаточной произвольной регуляцией сигнализирует о потенциальных нарушениях в исполнительной системе мозга, опосредованной лобными долями [8]. Такие трудности проявляются в снижении саморегуляции, торможения нежелательных реакций и когнитивной гибкости — важнейших функций для адаптации в условиях высокой информационной нагрузки.

Информационная перегрузка и постоянное пребывание в цифровой среде, в том числе, способствуют эмоциональной дисрегуляции. Молодежь чаще испытывает симптомы депрессии, повышения уровня тревоги и стресса. В долгосрочной перспективе это может привести к психическому истощению, психическим расстройствам и снижению качества жизни [30].

В то же время даже кратковременное ограничение доступа к цифровым устройствам среди молодых людей может вызывать выраженные физиологические реакции тревоги, включая учащение сердцебиения и рост общего возбуждения и беспокойства [4]. Подобные данные подчеркивают необходимость индивидуального подхода при оказании психологической помощи людям с признаками технотревожности с учетом их нейропсихологических и физиологических особенностей.

Очевидно, что технотревожность оказывает комплексное, многоуровневое влияние на когнитивное, эмоциональное и соматическое функционирование. Это требует разработки и внедрения научно обоснованных мер профилактики и психокоррекции с учетом нейропсихологических механизмов, лежащих в основе данного состояния.

Позитивное влияние цифровой среды на когнитивное функционирование

Несмотря на описанные выше риски, цифровая среда обладает потенциалом оказывать и позитивное влияние на когнитивные способности. Особенно это актуально при соблюдении принципов цифровой гигиены и осознанного использования технологий. С точки зрения когнитивной психологии умеренное и избирательное взаимодействие с цифровыми инструментами может способствовать развитию отдельных компонентов внимания, скорости обработки информации и рабочей памяти. Установлено, что умеренное и избирательное использование некоторых видов цифровой активности детьми и взрослыми связано с улучшением когнитивного функционирования. В частности, ролевые видеоигры (RPG) положительно коррелируют с улучшением вербальной рабочей памяти и зрительно-пространственной кратковременной памяти, однако имеется обратная связь с уровнем эмпатии. Видеоигры в жанре «приключенческий экшен» (action-adventure) способствуют повышению психомоторной скорости, что отражает улучшение координации «глаз — рука», а также ускорению реакций внимания. Игры-головоломки, в свою очередь, связаны с улучшением зрительно-пространственной рабочей памяти [14; 35].

Кроме того, адаптивное и целенаправленное использование образовательных цифровых платформ может способствовать развитию метакогнитивных навыков. Экспериментальные данные показывают, что такие среды при правильной организации обучения поддерживают

развитие саморегуляции, рефлексии и метакогнитивной осознанности студентов, повышая устойчивость внимания и качество учебной деятельности [1].

Таким образом, влияние цифровой среды на психическое функционирование не является однозначным. Оно определяется не только количеством времени, проведенного в онлайн, но и характером активности, уровнем осознанности, мотивацией пользователя и социальным контекстом. Если та или иная цифровая активность сопровождается осознанной саморегуляцией и поддержанием разумного баланса между цифровой и обычной деятельностью, то она становится ресурсом, а не источником технотревса. Каждый случай требует дифференцированного подхода как в исследованиях, так и в разработке психокоррекционных и профилактических программ.

Применение когнитивно-поведенческой терапии в коррекции технотревожности

При рассмотрении феномена технотревожности через призму когнитивно-поведенческой терапии важным становится анализ патологических механизмов ее формирования и поддержания. В XXI веке смартфоны, приложения и цифровые платформы стали неотъемлемой частью повседневной жизни. Пандемия COVID-19 еще больше усилила их влияние, особенно среди молодежи. Многие студенты активно перешли на цифровые формы взаимодействия (видео- и текстовая онлайн-связь) в условиях карантина. Это позволяло поддерживать социальные связи и частично компенсировать психологическое напряжение за счет общения с родственниками и друзьями. Однако длительное пребывание в социальных сетях, безличный характер цифровой коммуникации и отсутствие устойчивых эмоциональных связей, напротив, способствовали усилению симптомов депрессии и оказывали негативное влияние на психоэмоциональное состояние [2]. Несмотря на возможность замещения очных контактов онлайн-взаимодействием, уровень удовлетворенности дистанционной коммуникацией со временем снижался [3].

В настоящее время как в России, так и за рубежом коммуникация с помощью технических средств остается актуальной, в том числе в целях получения различных услуг и психологической помощи. На этом фоне все более востребованной становится когнитивно-поведенческая терапия, реализуемая в онлайн-форматах. Современные метаанализы показывают, что интернет-версии КПТ не уступают очной терапии по эффективности в снижении симптомов депрессии и тревоги [22; 11]. Следовательно, становится возможным проведение терапии даже через ту же среду, в которой во многом и формируется технотревожность. Однако

здесь важно проявлять осторожность, чтобы не усилить симптоматику. Например, терапевтические напоминания адаптивных когний и паттернов поведения (в виде записок, стикеров, уведомлений), исходящие из смартфона, могут выступать как триггеры для тревожности и вызывать ухудшение состояния вместо предполагаемого улучшения. Подобные риски также индивидуальны и требуют соответствующего подхода к терапии с учетом тревожной реакции на цифровые стимулы. Для понимания механизмов технотревожности в рамках КПТ может быть полезно использовать представленную диаграмму потенциального поддерживающего цикла (рис. 1).

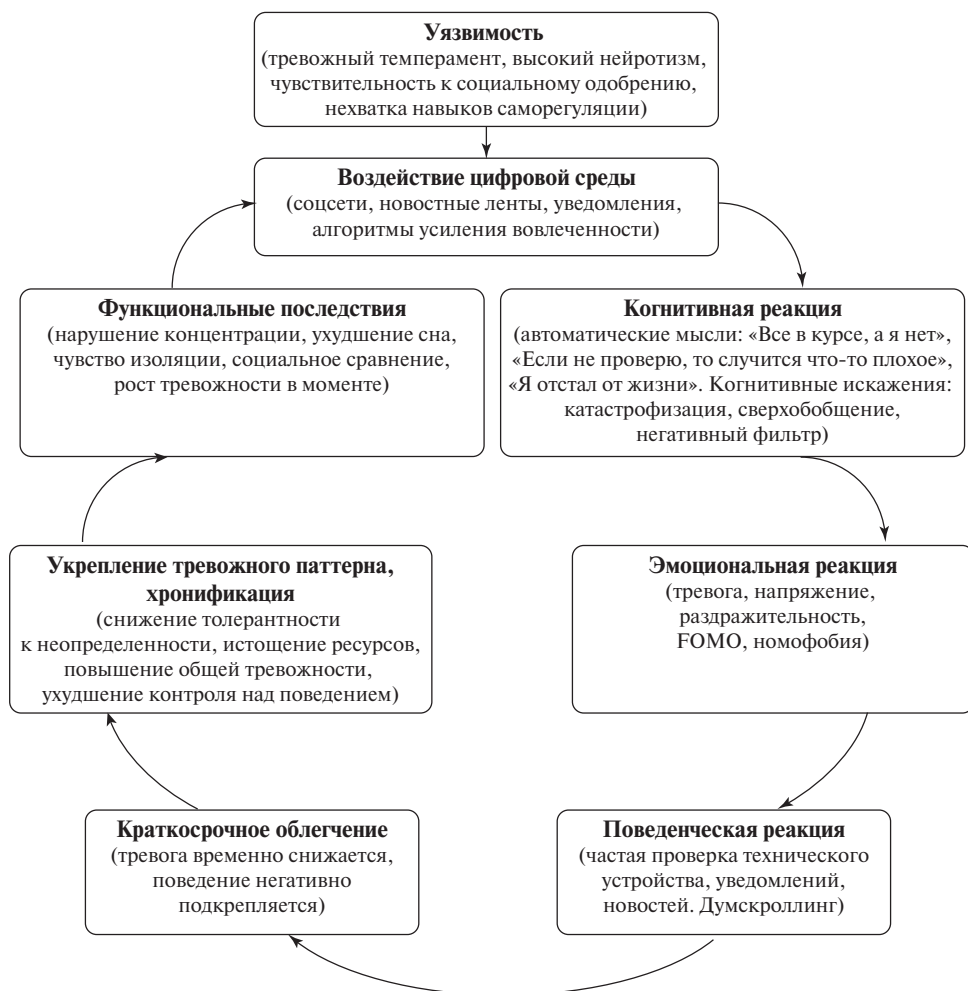


Рисунок 1. Потенциальный поддерживающий цикл цифровой технотревожности

Как видно из рисунка 1, цикл включает ключевые феномены, которые были рассмотрены ранее: FOMO, номофобию и думскроллинг. Согласно биопсихосоциальной модели, индивидуальные предрасположенности к тревожности (например, высокий нейротизм, чувствительность к социальной оценке) могут выступать как уязвимость, а особенности цифровой среды (уведомления, алгоритмы, контент с высокой эмоциональной значимостью) — как внешний триггер. Формирование когнитивной, эмоциональной и поведенческой реакции на цифровые стимулы может приводить к поведению, которое временно снижает тревожность (например, к проверке уведомлений). Так создается система негативного подкрепления, что усиливает закрепление тревожного паттерна. Со временем, в условиях отсутствия адаптивных копинг-стратегий, возникает хронификация, сопровождающаяся функциональными последствиями (снижением концентрации, ухудшением сна, социальной изоляцией и снижением удовлетворенности). Данные последствия, в свою очередь, повышают потребность в цифровом взаимодействии, замыкая поддерживающий цикл цифровой технотревожности.

Цикл может частично пересекаться с клинической симптоматикой генерализованного тревожного расстройства или социального тревожного расстройства. Такие случаи коморбидности требуют не только знания соответствующих КПП-протоколов, но и понимания механизмов цифровой технотревожности как отдельного феномена.

Мишени терапии и методологические принципы

Четкое определение мишеней на когнитивном и поведенческом уровнях играет ключевую роль в терапии. На когнитивном уровне это автоматические мысли и когнитивные искажения: катастрофизация («Если я не проверю сообщения, то обязательно случится что-то плохое»), свержобобщение («Если я пропустил новость — я безнадежно отстаю»), избирательное внимание к негативу или негативный фильтр («Все новости и события только плохие»). Реструктуризация подобных когниций — это центральный компонент КПП, включающий идентификацию автоматических мыслей, опознание когнитивных искажений и замену их более адаптивными убеждениями. Данный метод также может быть направлен на снижение технотревожности и формирование адаптивной саморегуляции.

На поведенческом уровне мишенями могут выступать избегающее или компульсивное поведение: постоянная проверка смартфона, тревожные ритуалы социальной «включенности». КПП предлагает градиентную (пошаговую, с увеличением интенсивности стимула) экспозицию и поведенческие эксперименты. Происходит увеличение интервалов между проверками уведомлений, отслеживание мыслей и эмоций при «инфор-

мационном голоде», перенос внимания, проверка гипотез относительно технических средств и цифровой среды. Данные методы позволяют разрушить связь между стимулом и технотревожной реакцией.

Комплементарным методом является включение техник осознанности (mindfulness), позволяющих снизить аффективную вовлеченность в цифровую среду и сформировать метапозицию по отношению к собственным переживаниям. Осознанное дыхание, наблюдение за телесными ощущениями, фиксация внимания на текущем моменте — все это способствует снижению тревожности, связанной с цифровыми триггерами [32]. Особенно продуктивно может оказаться сочетание осознанности с когнитивной реструктуризацией, что позволяет выстраивать адаптивные реакции на FOMO, думскроллинг или номофобию.

Стоит также учитывать копинг-стратегию когнитивного избегания. Люди с технотревожностью могут рационализировать навязчивое поведение в виде постоянной проверки новостей или уведомлений. Объясняется это как простое стремление к информированности. Подобное поведение может маскировать тревожность и усиливать зависимость от цифровой среды.

КПТ благотворно воздействует на устойчивую поведенческо-когнитивную схему: ситуация → мысль → эмоция → реакция. Осознанность может помочь выявлять и спокойно воспринимать технотревожные стимулы, экспозиция укрепляет толерантность к ним, а реструктуризация формирует адаптивную интерпретацию и целевое поведение. В итоге терапия способствует устойчивости к цифровым раздражителям и снижению уровня тревожности, связанной с технологической средой.

Альтернативные подходы

Когнитивно-поведенческая терапия является методом первой линии при тревожных состояниях [29]. Однако существуют и другие научно обоснованные подходы с подтвержденной эффективностью. Данные подходы в том числе могут применяться при терапии технотревожности.

Терапия принятия и приверженности, которая также переводится как терапия принятия и ответственности (АСТ), продемонстрировала умеренные, но устойчивые эффекты при тревожных и депрессивных расстройствах [20]. АСТ может быть полезной при копинг-стратегиях избегания и психической ригидности.

Основанная на осознанности когнитивная терапия (МВСТ) имеет сопоставимую с КПТ эффективность при тревоге и депрессии [26]. Тем не менее она предъявляет специфические требования в виде регулярных медитаций. Для части людей, особенно молодых, это может стать препятствием из-за отсутствия привычки к подобным практикам или культурной стигматизацией. Кроме того, в России относительно мало спе-

циалистов с обучением именно по МВСТ. Важно различать этот подход и отдельные элементы майндфулнесс, которые включаются в КПТ как вспомогательные техники, — МВСТ представляет собой полноценную восьминедельную программу с четкой структурой.

Метакогнитивная терапия (МСТ) набирает популярность благодаря высокой эффективности при тревожных и депрессивных расстройствах. В ряде случаев установлено, что МСТ может превосходить КПТ в их терапии. Тем не менее отмечается, что необходимо больше независимых исследований для формирования окончательных выводов [28].

Психодинамическая терапия (PDT), включая ее онлайн-версию (IPDT), успешно применяется при тревожных расстройствах, включая социальное тревожное расстройство [24; 34]. Однако протоколы данного подхода менее структурированы и подразумевают более длительные интервенции по сравнению с КПТ или ее подходами третьей волны (АСТ, МВСТ, МСТ и др.).

Несмотря на наличие объективных и достойных альтернатив, именно КПТ сочетает в себе сильно выраженную доказательность, структурированность и возможность точной настройки на конкретные мишени относительно технотревожности. Ранее обозначенные подходы могут использоваться как дополнение или альтернатива, а также при предпочтении человека того или иного вида психологической помощи или поддержки.

Заключение

Цифровая среда действительно оказывает многогранное влияние на психическое здоровье молодых людей. В ходе теоретического анализа было выявлено, что технотревожность представляет собой самостоятельный феномен, сочетающий в себе элементы тревожных расстройств и специфические поведенческие паттерны, ассоциирующиеся с цифровыми технологиями. Были раскрыты ключевые механизмы цифровой технотревожности: FOMO, номофобия, думскроллинг. Описано их влияние на когнитивное, эмоциональное и физиологическое функционирование. Рассмотрены психофизиологические и нейропсихологические аспекты, такие как медиамультизадачность, снижение когнитивной гибкости, эмоциональная дисрегуляция. Вместе с тем присутствует акцент на то, что цифровая среда не является однозначным источником вреда. При осознанном и структурированном использовании она может способствовать развитию метакогнитивных навыков, внимания и когнитивной гибкости.

Подробно исследованы возможности когнитивно-поведенческой терапии относительно технотревожных состояний. Применение экспозиции, реструктуризации и техник осознанности оказалось перспектив-

ным в коррекции цифровой технотревожности. Визуализация поддерживающего цикла помогла наглядно представить, как формируются и закрепляются симптомы. Кратко рассмотрены альтернативные подходы (АСТ, МВСТ, МСТ, PDT) в сравнении с КПТ. Проведенный анализ подчеркивает необходимость дальнейшего изучения технотревожности как самостоятельного феномена и разработки практических интервенций, адаптированных к особенностям цифровой эпохи.

Библиографический список

1. Альмурзаева П. Х. Инновационные стратегии формирования метакогнитивных навыков у студентов в условиях цифровой трансформации высшего образования / П. Х. Альмурзаева, З. А. Алтамирова // Университетское образование. — 2024. — Т. 14, № 7-1. — С. 80–88. — DOI: 10.25726/h2938-7820-4816-d
Al'murzaeva P. Kh. Innovatsionnye strategii formirovaniya metakognitivnykh navykov u studentov v usloviyakh tsifrovoi transformatsii vysshego obrazovaniya / P. Kh. Al'murzaeva, Z. A. Altamirova // Universitetskoe obrazovanie. — 2024. — Т. 14, № 7-1. — С. 80–88. — DOI: 10.25726/h2938-7820-4816-d
2. Андрееenkova А. В. Цифровизация социальных контактов среди студенческой молодежи в России во время пандемии коронавируса / А. В. Андрееenkova // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2020. — № 6. — DOI: 10.14515/monitoring.2020.6.1749
Andreenkova A. V. Tsifrovizatsiya sotsial'nykh kontaktov sredi studencheskoi molodezhi v Rossii vo vremya pandemii koronavirusa / A. V. Andreenkova // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. — 2020. — № 6. — DOI: 10.14515/monitoring.2020.6.1749
3. Баранова В. А. Удовлетворенность общением подростков и молодежи во время пандемии COVID-19 / В. А. Баранова, Е. М. Дубовская, О. О. Савина // Национальный психологический журнал. — 2023. — № 2. — С. 66–78. — DOI: 10.11621/npj.2023.0205
Baranova V. A. Udovletvorennost' obshcheniem podrostkov i molodezhi vo vremya pandemii COVID-19 / V. A. Baranova, E. M. Dubovskaya, O. O. Savina // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — № 2. — С. 66–78. — DOI: 10.11621/npj.2023.0205
4. Бруев И. А. Влияние мобильных телефонов на психическое и физическое здоровье студентов (номофобия) / И. А. Бруев // Научные известия. — 2022. — № 27. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mobilnyh-telefonov-na-psihicheskoe-i-fizicheskoe-zdorovie-studentov-nomofobiya> (дата обращения: 20.06.2025).
Bruev I. A. Vliyanie mobil'nykh telefonov na psikhicheskoe i fizicheskoe zdorov'e studentov (nomofobiya) / I. A. Bruev // Nauchnye izvestiya. — 2022. — № 27. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mobilnyh-telefonov-na-psihicheskoe-i-fizicheskoe-zdorovie-studentov-nomofobiya> (дата обращения: 20.06.2025).
5. ВЦИОМ. Есть ли жизнь без смартфона? // ВЦИОМ: Аналитический обзор. — 2024. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/est-li-zhizn-bez-smartfona> (дата обращения: 12.06.2025).
VTSIOM. Est' li zhizn' bez smartfona? // VTSIOM: Analiticheskii obzor. — 2024. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/est-li-zhizn-bez-smartfona> (дата обращения: 12.06.2025).
6. ВЦИОМ. Социальные сети и мессенджеры: вовлеченность и предпочтения // ВЦИОМ: Аналитический обзор. — 2023. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechnost-i-predpochteniya> (дата обращения: 12.06.2025).

VTSIOM. Sotsial'nye seti i messendzhery: vovlechenost' i predpochteniya // VTSIOM: Analiticheskii obzor. — 2023. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/socialnye-seti-i-messendzhery-vovlechenost-i-predpochteniya?> (data obrashcheniya: 12.06.2025).

7. Гамарц А. В. Связь активности в социальных сетях и тревожности у лиц в юношеском возрасте / А. В. Гамарц // Научные исследования 2023 : сб. статей IX междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. (Пенза, 10 дек. 2023 г.). — Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2023. — С. 182–187. — EDN KPLVWS.

Gamarts A. V. Svyaz' aktivnosti v sotsial'nykh setyakh i trevozhnosti u lits v yunosheskom vozraste / A. V. Gamarts // Nauchnye issledovaniya 2023 : sb. statei IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf. V 2 ch. (Penza, 10 dek. 2023 g.). — Penza : Nauka i Prosveshchenie (IP Gulyaev G. YU.), 2023. — S. 182–187. — EDN KPLVWS.

8. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. Р. Лурия. — Москва : Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с. — ISBN 5-7695-1013-7.

Luriya A. R. Osnovy neiropsikhologii : uchebnoe posobie dlya studentov vysshiikh uchebnykh zavedenii / A. R. Luriya. — Moskva : Izdatel'skii tsentr «Akademiya», 2003. — 384 s. — ISBN 5-7695-1013-7.

9. Максименко А. А. Ценности жизни и здоровья у россиян на фоне глобизационных вызовов и инфodemического думскроллинга / А. А. Максименко, О. С. Дейнека // Коммуникации. Медиа. Дизайн. — 2024. — Т. 9, № 3. — С. 5–27. — DOI: 10.17323/cmd.2024.22628

Maksimenko A. A. Tsennosti zhizni i zdorov'ya u rossiyan na fone globizatsionnykh vyzovov i infodemicheskogo dumskrollinga / A. A. Maksimenko, O. S. Deineka // Kommunikatsii. Media. Dizain. — 2024. — T. 9, № 3. — S. 5–27. — DOI: 10.17323/cmd.2024.22628

10. Манчук В. Т. Проблемное использование социальных сетей: терминология, распространенность, психосоциальные факторы риска и соматическая коморбидность / В. Т. Манчук, С. Ю. Терещенко, М. В. Шубина // Социальная психология и общество. — 2024. — Т. 15, № 2. — С. 28–46. — DOI: 10.17759/sps.2024150203

Manchuk V. T. Problemnoe ispol'zovanie sotsial'nykh setei: terminologiya, rasprostranennost', psikhosotsial'nye faktory riska i somaticheskaya komorbidnost' / V. T. Manchuk, S. YU. Tereshchenko, M. V. Shubina // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2024. — T. 15, № 2. — S. 28–46. — DOI: 10.17759/sps.2024150203

11. Мелёхин А. И. Дистанционная когнитивно-поведенческая психотерапия стрессового расстройства, связанного с пандемией COVID-19 / А. И. Мелёхин // Журнал телемедицины и электронного здравоохранения. — 2020. — № 3. — С. 3–14. — DOI: 10.29188/2542-2413-2020-6-3-3-14

Melekhin A. I. Distantcionnaya kognitivno-povedencheskaya psikhoterapiya stressovogo rasstroistva, svyazannogo s pandemiei COVID-19 / A. I. Melekhin // Zhurnal telemeditsiny i elektronnoho zdravookhraneniya. — 2020. — № 3. — S. 3–14. — DOI: 10.29188/2542-2413-2020-6-3-3-14

12. Пчелина П. В. Информационная перегрузка и нарушения сна / П. В. Пчелина, В. А. Сурсаев, М. Г. Полуэтов // Медицинский совет. — 2022. — № 11. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-peregruzka-i-narusheniya-sna> (дата обращения: 09.07.2025).

Pchelina P. V. Informatsionnaya peregruzka i narusheniya sna / P. V. Pchelina, V. A. Sursaev, M. G. Poluektov // Meditsinskii sovet. — 2022. — № 11. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnaya-peregruzka-i-narusheniya-sna (data obrashcheniya: 09.07.2025).

13. Brod C. Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution / C. Brod. — Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1984. — 242 p.

14. *Chaarani B.* Association of video gaming with cognitive performance among children / B. Chaarani, J. Ortigara, D. Yuan, H. Loso, A. Potter, H. P. Garavan // JAMA Network Open. — 2022. — Vol. 5, No. 10. — Article e2235721. — DOI: 10.1001/jamanetworkopen.2022.35721
15. *Chiossi F.* Short-form videos degrade our capacity to retain intentions: effect of context switching on prospective memory / F. Chiossi, L. Haliburton, C. Ou, A. M. Butz, A. Schmidt // Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '23), 23–28 April 2023, Hamburg, Germany. — New York : Association for Computing Machinery, 2023. — Article 30. — P. 1–15. — DOI: 10.1145/3544548.3580778
16. *Csirmaz L.* Cognitive behavioral digital interventions are effective in reducing anxiety in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis / L. Csirmaz, T. Nagy, F. Viktor, K. Kasos // Journal of Primary Prevention. — 2024. — Vol. 45, No. 2. — P. 237–267. — DOI: 10.1007/s10935-023-00760-0
17. *Dhir A.* Online social media fatigue and psychological wellbeing: A study of compulsive use, fear of missing out, fatigue, anxiety and depression / A. Dhir, Y. Yossatorn, P. Kaur, S. Chen // International Journal of Information Management. — 2018. — Vol. 40. — P. 141–152. — DOI: 10.1016/j.ijinfomgt.2018.01.012
18. *Gallè F.* Prevalence and determinants of no mobile phone phobia among university students: an Italian multicenter study / F. Gallè, F. Grassi, F. Valeriani et al. // Discover Public Health. — 2024. — Vol. 21. — P. 226. — DOI: 10.1186/s12982-024-00360-1
19. *Gross B. M.* The Managing of Organizations: The Administrative Struggle / B. M. Gross. — New York : Basic Books, 1964. — 971 p.
20. *Han A.* Efficacy of internet-based acceptance and commitment therapy for depressive symptoms, anxiety, stress, psychological distress, and quality of life: systematic review and meta-analysis / A. Han, T. H. Kim // Journal of Medical Internet Research. — 2022. — Vol. 24, № 12. — e39727. — DOI: 10.2196/39727
21. *Haraguchi T.* Mental Fatigue. Doctoral dissertation / T. Haraguchi. — New York : Teachers College, Columbia University, 1912.
22. *Kambeitz-Ilankovic L.* A systematic review of digital and face-to-face cognitive behavioral therapy for depression / L. Kambeitz-Ilankovic, U. Rzayeva, L. Völkel et al. // npj Digital Medicine. — 2022. — Vol. 5. — Article 144. — DOI: 10.1038/s41746-022-00677-8
23. *Lee J. K.* The effects of social comparison orientation on psychological well-being in social networking sites: Serial mediation of perceived social support and self-esteem / J. K. Lee // Current Psychology. — 2022. — Vol. 41, No. 9. — P. 6247–6259. — DOI: 10.1007/s12144-020-01114-3
24. *Lindegaard T.* Efficacy of Internet Delivered Psychodynamic Therapy: Systematic Review and Meta-Analysis / T. Lindegaard, M. Berg, G. Andersson // Psychodynamic Psychiatry. — 2020. — Vol. 48, No. 4. — P. 437–454. — DOI: 10.1521/pdps.2020.48.4.437
25. *Liverpool S.* Updates on digital mental health interventions for children and young people: systematic overview of reviews / S. Liverpool, C. McDonagh, J. Feather et al. // European Child & Adolescent Psychiatry. — 2025. — DOI: 10.1007/s00787-025-02722-9
26. *Nandarathana N.* The efficacy and durability of mindfulness-based cognitive therapy in the treatment of anxiety and depressive disorders: a systematic review and meta-analysis / N. Nandarathana, J. K. Ranjan // Indian Journal of Psychological Medicine. — 2025. — Vol. 47, No. 3. — P. 214–222. — DOI: 10.1177/02537176241249375
27. *Ndayambaje E.* The psychopathology of problematic smartphone use (PSU): a narrative review of burden, mediating factors, and prevention / E. Ndayambaje, P. U. Okereke // Health Science Reports. — 2025. — Vol. 8, No. 5. — Article e70843. — DOI: 10.1002/hsr.2.70843
28. *Normann N.* The efficacy of metacognitive therapy: a systematic review and meta-analysis / N. Normann, N. Morina // Frontiers in Psychology. — 2018. — Vol. 9. — Article 2211. — DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02211
29. *Reddy Y. C. J.* Clinical practice guidelines for cognitive-behavioral therapies in anxiety disorders and obsessive-compulsive and related disorders / Y. C. J. Reddy, P. M. Sudhir,

M. Manjula, S. S. Arumugham, J. C. Narayanaswamy // Indian Journal of Psychiatry. — 2020. — Vol. 62, Suppl. 2. — P. S230–S250. — DOI: 10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_773_19

30. Santos R. M. S. Associations between smartphone use and mental disorders in college students: a systematic review / R. M. S. Santos, G. B. de Oliveira, F. M. Fernandes, S. de A. Ventura, M. A. Romano-Silva, D. M. de Miranda // International Journal of Research in Medical Sciences. — 2024. — Vol. 13, No. 1. — P. 298–309. — DOI: 10.18203/2320-6012.ijrms20244130

31. Tarafdar M. The impact of technostress on productivity and organizational commitment / M. Tarafdar, Q. Tu, B. S. Ragu-Nathan, T. S. Ragu-Nathan // Journal of Management Information Systems. — 2007. — Vol. 24, No. 1. — P. 301–328. — DOI: 10.2753/MIS0742-1222240109

32. Taskin S. Doomscrolling and mental well-being in social media users: A serial mediation through mindfulness and secondary traumatic stress / S. Taskin, H. Yildirim Kurtulus, S. A. Satıcı, M. E. Deniz // Journal of Community Psychology. — 2024. — Vol. 52, No. 3. — P. 512–524. — DOI: 10.1002/jcop.23111

33. Weil M. M. TechnoStress: Coping with Technology @ Work @ Home @ Play / M. M. Weil, L. D. Rosen. — New York : Wiley, 1997. — 239 p.

34. Zhang Q. The efficacy of psychodynamic therapy for social anxiety disorder: a comprehensive meta-analysis / Q. Zhang, P. Yi, G. Song, K. Xu, Y. Wang, J. Liu, Z. Chen, H. Zhang, L. Ma, W. Liu, X. Li // Psychiatry Research. — 2022. — Vol. 309. — Article 114403. — DOI: 10.1016/j.psychres.2022.114403

35. Zioga T. Video game skills across diverse genres and cognitive functioning in early adulthood: verbal and visuospatial short-term and working memory, hand-eye coordination, and empathy / T. Zioga, A. Ferentinos, E. Konsolaki, C. Nega, P. Kourtesis // Behavioral Sciences. — 2024. — Vol. 14. — Article 874. — DOI: 10.3390/bs14100874

Информация об авторах

Георгий Леонидович Вертоградов — магистрант факультета консультативной психологии ОВНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Мейсерья Гарафовна Ахметвалиева — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук», заведующая аспирантурой ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the authors

Georgy Leonidovich Vertogradov — Master's student, Faculty of Consultative Psychology of the Moscow Psychological and Social University.

Meyserya Garafovna Akhmetvalieva — Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher, Federal State Budgetary Institution of Science, Center for Security Research, Russian Academy of Sciences, Head of the graduate school of the Moscow Psychological and Social University.

Для цитирования: Вертоградов Г. Л. Молодежь в сети технотревожности: теоретический обзор и возможности когнитивно-поведенческой терапии / Г. Л. Вертоградов, М. Г. Ахметвалиева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 109–124. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_109. — EDN: QPPRJP

For citation: Vertogradov G. L., Akhmetvalieva M. G. Youth in the web of techno-anxiety: a theoretical review and the potential of cognitive-behavioral therapy, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 109–124 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_109, EDN: QPPRJP

Статья поступила в редакцию 08.08.2025; одобрена после рецензирования 21.08.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 08.08.2025; approved after reviewing 21.08.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Гендерные особенности самооценки и удовлетворенности внешним обликом младших подростков

Елена Александровна Володарская

ФГБУН ИИЕТ РАН, Москва, Россия, eavolod@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9879-0036

Мария Михайловна Мишина

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия, mmm_1988@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы гендерной идентичности, формирования самооценки и удовлетворенности собственной внешностью у младших подростков. В выборке из 60 подростков 11–13 лет применялись методики: «Изучение общей самооценки» (Г. Н. Казанцева); «Самооценка по Дембо — Рубинштейн» (Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн, модификация А. М. Прихожан); «Опросник образа собственного тела» (ООСТ) (О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха); «Маскулинность, феминность и гендерный тип» (С. Бем, адаптация О. Г. Лопуховой). Выявлено, что существуют различия в уровне самооценки и удовлетворенности внешним обликом у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста при отсутствии различий в общей самооценке. Установлено, что для младших подростков с недифференцированным гендерным типом характерен более низкий уровень общей самооценки и они менее удовлетворены своим внешним обликом. Обнаружена связь уровня самооценки и удовлетворенности внешним обликом с характеристиками гендерной идентичности у младших подростков.

Ключевые слова: самооценка, образ собственного тела, удовлетворенность внешним обликом, гендерная идентичность, младший подростковый возраст, межгрупповые различия, связь самооценки и удовлетворенности внешностью.

Gender Characteristics of Self-Esteem and Satisfaction with Appearance of Younger Adolescents

Elena A. Volodarskaya

IHST RAS, Moscow, Russia, eavolod@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9879-0036

Maria M. Mishina

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, mmm_1988@mail.ru

Abstract. The article examines issues of gender identity, formation of self-esteem and satisfaction with one's own appearance in young adolescents. The following methods were used in a sample of 60 adolescents aged 11–13: "Study of General Self-Esteem" (G. N. Kazantseva); "Self-Esteem according to Dembo — Rubinstein" (T. V. Dembo, S. Ya. Rubinstein, modified by A. M. Prikhodzhan); "Body Image Questionnaire" (OOST) (O. A. Skugarevsky, S. V. Sivukha); "Masculinity, Femininity and Gender Type" (S. Bem, adapted by O. G. Lopukhova). It was revealed that there are differences in the level of self-esteem and satisfaction with appearance in boys and girls of early adolescence, with no differences in overall self-esteem. It was found that younger adolescents with an undifferentiated gender type are characterized by a lower level of overall self-esteem and they are less satisfied with their appearance. A connection was found between the level of self-esteem and satisfaction with appearance and the characteristics of gender identity in younger adolescents.

Keywords: self-esteem, body image, satisfaction with appearance, gender identity, early adolescence, intergroup differences, relationship between self-esteem and satisfaction with appearance.

Введение

Актуальность сравнительного исследования взаимосвязи самооценки и удовлетворенности внешним обликом у младших подростков с разным полом и гендером связана с тем, что требовательность к своей внешности может по-разному влиять на самооценку у девочек и мальчиков. Это обусловлено тем, что в обществе существуют определенные гендерные стандарты красоты и поведения. Девочки могут сталкиваться с более высокими требованиями к своему внешнему виду, что может приводить к снижению самооценки из-за несоответствия этим стандартам. Мальчики, напротив, могут испытывать давление со стороны общества, чтобы выглядеть сильными и уверенными, что также может влиять на их самооценку. Кроме того, девочки и мальчики могут по-разному реагировать на критику своей внешности, что тоже может отражаться на их самооценке. Важно учитывать эти различия при работе с подростками, помогая им формировать здоровое отношение к себе и своему телу.

Под самооценкой в психологических исследованиях понимается субъективная оценка личностью самой себя в целом, а также своих возможностей и качеств, проводимая в том числе на основе сопоставления с другими людьми, в основе которой лежит способность человека осознавать свои сильные и слабые стороны, оценивать свои поступки и их последствия, сравнивать себя с другими людьми [1; 14]. Самооценка формируется в процессе онтогенеза, проходя три ступени своего развития в раннем, дошкольном и школьном детстве [2; 15]. В норме устойчивая адекватная самооценка оказывается сформированной у человека к началу старшего подросткового периода, что связывается психологами с обретением в этом возрасте устойчивой системы ценностных ориентаций и снижением зависимости от мнения окружающих, а также с развитием способностей к дифференцированному самоанализу, изучению своих разных свойств и качеств [6; 12]. В подростковом возрасте завершается процесс гендерной идентификации — соотнесения себя с представителями и характеристиками определенного пола, с показателями женственности и/или мужественности, принятия этих характеристик и организации своего поведения в соответствии с ними. Процесс и результат гендерной идентификации, по всей видимости, играют важную роль в формировании самооценки младшего подростка [5; 18; 19].

Удовлетворенность внешним обликом может быть определена как субъективная оценка человеком своего внешнего вида, которая отража-

ет степень его принятия и позитивного отношения к своей внешности, к тому, как он выглядит [4]. Удовлетворенность внешним обликом характеризует, в какой степени реальный внешний облик человека совпадает с образом идеальной внешности, сформированным у него в сознании, или приближен к нему, в контексте субъективной значимости, придаваемой данному факту [10; 17].

В подростковый период удовлетворенность внешним обликом подвержена серьезным изменениям, обусловленным физический и физиологической трансформаций младшего подросткового возраста, что может приводить к дестабилизации самооценки [7; 9; 16]. Снижение удовлетворенности своим внешним обликом может иметь гендерную специфику [3; 8; 11; 14].

Методы

Таким образом, проблема исследования заключается в недостаточной изученности гендерного аспекта взаимосвязи самооценки и удовлетворенности внешним обликом в подростковом возрасте. Практический запрос на данное исследование связан с необходимостью создания психологически безопасной и благоприятной учебной среды для формирования адекватной самооценки у младших подростков с разными физическими характеристиками и физиологическими особенностями (например, предотвращение буллинга из-за особенностей внешности). В качестве объекта изучения рассматривалась самооценка младших подростков. Предметом анализа стала взаимосвязь уровней и параметров самооценки личности, удовлетворенности собственной внешностью и типов гендерной идентичности личности у младших подростков.

Цель исследования: теоретическое обоснование и эмпирическое изучение самооценки, а также удовлетворенности внешним обликом у младших подростков с разным гендерным типом. Были сформулированы **задачи исследования:** изучить психологические подходы к пониманию феноменов самооценки и удовлетворенности внешним обликом личности в младшем подростковом возрасте; описать роль процесса гендерной идентичности в становлении самооценки; разработать организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования гендерных особенностей самооценки и удовлетворенности внешним обликом у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста; проанализировать полученные эмпирические результаты, сформулировать обобщающие выводы по исследованию.

В исследовании проверялись следующие **гипотезы:** существуют различия в уровне самооценки и удовлетворенности внешним обликом у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста; существуют ген-

дерные различия в самооценке и удовлетворенности внешним обликом у младших подростков; существует связь уровня самооценки и удовлетворенности внешним обликом у подростков.

В эмпирическом исследовании взаимосвязи гендерных особенностей самооценки личности и удовлетворенности внешним обликом в младшем подростковом возрасте приняли участие 60 респондентов: 30 мальчиков и 30 девочек в возрасте от 11 до 13 лет (учащиеся 6–7-х классов общеобразовательного учреждения — лица Московской области).

Для проверки гипотез были использованы следующие психодиагностические методики: «Изучение общей самооценки» (Г. Н. Казанцева, 1996 г.); «Самооценка по Дембо — Рубинштейн» (Т. В. Дембо, 1962 г., С. Я. Рубинштейн, 1970 г., модификация А. М. Прихожан, 1988 г.); «Опросник образа собственного тела» (ООСТ) (О. А. Скугаревский и С. В. Сивуха, 2006 г.); «Маскулинность, феминность и гендерный тип» (С. Бем, 1974 г., адаптация О. Г. Лопуховой, 2013 г.).

Результаты

По результатам методики «Изучение общей самооценки» обнаружено, что у мальчиков средний уровень общей самооценки соответствует $4,70 \pm 3,64$ балла, тогда как у девочек младшего подросткового возраста он составил $4,37 \pm 3,50$ балла (табл. 1).

Таблица 1. Описательная статистика по шкалам методики «Изучение общей самооценки» (Г. Н. Казанцева) в сопоставлении мальчиков и девочек

Показатели	Общая самооценка	
	Мальчики	Девочки
N	30	30
Минимум	–3,00	–6,00
Максимум	9,00	8,00
Среднее	4,70	4,37
Среднеквадратичное отклонение	3,64	3,50

В группе девочек присутствуют респонденты с низким уровнем общей самооценки, их доля составляет 6,67 %. При этом среди мальчиков оказалось больше, чем в группе девочек, респондентов со средним уровнем самооценки (30,00 и 20,00 % соответственно). Высокая общая самооценка диагностирована по результатам исследования у 70,00 % мальчиков и 73,33 % девочек. По итогам межгруппового сравнения с применением U-критерия Манна — Уитни различия по уровню общей самооценки у мальчиков и девочек выявлены не были ($U = 400,50$; $p = 0,459$). Можно говорить о сопоставимых уровнях общей самооценки у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста.

Полученные результаты по шкалам методики «Самооценка по Дембо — Рубинштейн» (ум/способности, внешность, характер, умения, авторитет у сверстников, уверенность в себе) демонстрируют, что мальчики младшего подросткового возраста наиболее высоко оценивают себя по параметрам уверенности в себе и внешности. По этим компонентам усредненная самооценка превышает 60,00 %. Другие параметры оцениваются несколько хуже, однако по всем из них отмечается уровень не ниже среднего (50,00 % и выше): ум и способности, характер, авторитет и умелые руки (умения).

Применение методики «Опросник образа собственного тела» продемонстрировало, что для мальчиков младшего подросткового возраста характерна неудовлетворенность собственной внешностью на уровне $7,33 \pm 3,93$ балла (табл. 2).

Таблица 2. Описательная статистика по шкалам методики «Опросник образа собственного тела» (О. А. Скугаревский, С. В. Сивуха) в сопоставлении мальчиков и девочек

Показатели	Неудовлетворенность собственной внешностью	
	Мальчики	Девочки
N	30	30
Минимум	0,00	5,00
Максимум	15,00	22,00
Среднее	7,33	10,33
Среднеквадратичное отклонение	3,93	4,32

У девочек младшего подросткового возраста аналогичный показатель составил $10,33 \pm 4,32$ балла. В группе девочек и мальчиков присутствуют респонденты с повышенным уровнем неудовлетворенности собственной внешностью. В группе мальчиков доля таких респондентов составила 13,33 %, в группе девочек она оказалась выше и составила 23,33 %. При таких показателях младшие подростки ощущают себя субъективно некрасивыми, испытывают стыд и переживают по поводу лишнего веса и других недостатков своего тела. Их переживания по поводу своего внешнего вида негативно сказываются на различных видах деятельности: они испытывают сложности с социализацией в коллективах, с учебой, занятиями спортом и хобби. Однако большинство младших подростков не испытывают выраженной неудовлетворенности собственной внешностью. В группе девочек доля лиц, в целом удовлетворенных своим внешним обликом, составила 76,67 %, в группе мальчиков — 86,67 %. Они в целом довольны тем, как выглядит их тело, не имеют проблем с лишним весом и внешними недостатками либо не придают им важного значения. Результативность их деятельности не страдает от стыда, испытываемого по поводу внешности. По результатам межгруппового сравне-

ния были подтверждены различия по неудовлетворенности собственной внешностью у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста ($U = 283,00$; $p = 0,013$).

Использование методики «Маскулинность, феминность и гендерный тип» определило, что в выборке младших подростков средний уровень по шкале маскулинности составил $2,53 \pm 7,87$ балла, средний уровень по шкале феминности составил $1,05 \pm 7,86$ балла. На основе сочетания значений по шкалам маскулинности и феминности младшие подростки были разделены на 4 группы с разными типами гендерной идентичности. Наиболее многочисленной оказалась группа младших подростков с маскулинным гендерным типом, в нее вошли 18 респондентов, из которых 16 мальчиков и 2 девочки. Проявления маскулинности в младшем подростковом возрасте могут включать уверенность в себе и решительность, склонность к лидерству и доминированию, интерес к спорту, а также технике и точным наукам. Подростки с маскулинным гендерным типом проявляют независимость и самостоятельность в принятии решений, однако также могут отличаться агрессивностью и соревновательностью.

Следующим по распространенности в сформированной нами выборке стал андрогинный гендерный тип, выявленный у 17 подростков, из которых 8 мальчиков и 9 девочек. Андрогинная гендерная идентичность характеризуется активным принятием в себе как маскулинных черт уверенности и независимости, так и феминных черт уступчивости, чувствительности и эмпатийности. Подростки с андрогинным типом идентичности обладают широким репертуаром поведенческих вариантов, которые они могут выбирать исходя из требований ситуации, поскольку принимают себя как с маскулинными, так и с феминными чертами.

Несколько реже выявляется в выборке феминный гендерный тип — 14 подростков отнесены к соответствующей группе, из которых 1 мальчик и 13 девочек. Эти младшие подростки отмечают привлекательность для себя типично феминных черт, связанных с высокой чувствительностью, эмоциональностью и эмпатийностью, уступчивостью. Они приветствуют эти черты в себе и активно проявляют их в поведении, при этом отклоняя и отвергая типично маскулинные черты. Еще реже у младших подростков выявлялся недифференцированный гендерный тип — 11 человек, из которых 5 мальчиков и 6 девочек. Однако следует отметить, что в целом доля подростков с недифференцированным гендерным типом в выборке достаточно высока и составляет 18,33 %. Эти подростки еще не принимают в себе ни маскулинных, ни феминных черт, не стремятся к их проявлению в своем поведении. Подросткам с недифференцированным типом гендерной идентичности свойственно амбивалентное отношение к себе, дестабилизация образа Я, его слабая сформированность, у них в целом затруднена самоидентификация.

По результатам проведенного корреляционного анализа с применением рангового коэффициента корреляции Спирмена установлено, что неудовлетворенность собственной внешностью у младших подростков коррелирует не только с самооценкой по компоненту «Внешность» ($r_s = -0,425^{**}$). Она взаимосвязана отрицательными корреляциями также и с уровнем общей самооценки ($r_s = -0,665^{**}$), и с самооценкой всех других компонентов: ума и способностей ($r_s = -0,426^{**}$), характера ($r_s = -0,453^{**}$), авторитета у сверстников ($r_s = -0,471^{**}$), умений ($r_s = -0,442^{**}$), уверенности в себе ($r_s = -0,574^{**}$). При этом следует отметить, что связи неудовлетворенности внешностью у младших подростков с общей самооценкой и с самооценкой уверенности в себе являются даже более тесными, чем, казалось бы, более очевидная связь неудовлетворенности внешностью с самооценкой внешности.

На следующем этапе был проведен корреляционный анализ показателей самооценки, удовлетворенности внешним обликом и типом гендерной идентичности. Обе характеристики гендерной идентичности младшего подростка: и маскулинность ($r_s = 0,427^{**}$), и феминность ($r_s = 0,270^*$) — положительно коррелируют с его общей самооценкой. По всей видимости, определенность и сформированность гендерной идентичности в любом ее виде (маскулинная, андрогинная, феминная) сопровождается у младшего подростка повышением уровня общей самооценки. Формируя положительное отношение к гендерно обусловленным качествам и характеристикам, подросток проявляет их в поведении и в большей степени понимает и принимает себя. Напротив, недифференцированный гендерный тип с отрицательным или амбивалентным отношением к обоим гендерным характеристикам сопровождается сниженной самооценкой.

Неудовлетворенность собственной внешностью имеет отрицательную корреляцию с одной характеристикой гендерной идентичности младшего подростка — с маскулинностью ($r_s = -0,542^{**}$). При более выраженной маскулинности младшие подростки отличаются большей удовлетворенностью своим внешним обликом. По всей видимости, решающую роль играет более высокая уверенность подростков с маскулинными чертами в себе. Феминность с неудовлетворенностью собственной внешностью на материалах сформированной выборки не коррелирует на уровне статистической значимости.

Обсуждение результатов

Результаты распределения показателей общей самооценки свидетельствуют о том, что при низком уровне самооценки девочки могут проявлять неуверенность в себе; склонность к самокритике и негативным мыслям о себе; быть зависимыми от мнения окружающих;

испытывать страх перед неудачами и ошибками. Среди мальчиков младшего подросткового возраста, принявших участие в исследовании, респонденты с низким уровнем общей самооценки не выявлены. При среднем уровне общая самооценка младших подростков характеризуется противоречивостью и неустойчивостью. Можно говорить о том, что она сильно зависима от происходящих событий и находится на стадии формирования. Подростки воспринимают себя противоречиво и оценивают по-разному, не имея четко сформированной внутренней позиции «за себя и в пользу себя». Выяснилось, что мальчики склонны позитивно себя воспринимать и положительно оценивать, их оценки обладают определенной устойчивостью и не зависят сильно от мнения окружающих и/или от их успехов и неудач. Такая ситуация может быть как результатом уже сформированной устойчивой самооценки, так и признаком отсутствия психологической внутренней работы над самооценкой при низком самоанализе и рефлексии.

В профиле самооценки девочек младшего подросткового возраста наиболее высокие значения получены по компонентам ума/способностей, внешности и характера. По этим параметрам девочки-подростки оценивают себя уверенно позитивно, уровень самооценки превышает 60,00 %. Несколько более низкий уровень отмечается по компонентам авторитета и уверенности в себе. К негативному полюсу тяготеет оценка девочками себя по компоненту «умелые руки», который оценен менее чем на 50,00 % в целом по группе девочек.

Для девочек младшего подросткового возраста статистически значимо характерны более высокие самооценки собственного ума и способностей, а также характера. Мальчики выше оценивают себя реальных по компонентам умений (умелые руки) и уверенности в себе. По самооценке внешности значимых различий не выявлено. Девочки считают себя более умными и способными, вероятно, делая такие выводы из результатов своего школьного обучения, прилежности и дисциплинированности, а также воспринимают себя как покладистых, дружелюбных, располагающих приятным характером. Мальчики считают себя более уверенными в своих силах и настойчивыми, а также более умелыми в прикладных делах, которые напрямую не связаны с школьным обучением.

Уровни притязаний у девочек и мальчиков младшего подросткового возраста существенно различаются лишь по двум компонентам. Мальчики имеют более высокие притязания по компонентам умений (умелые руки) и уверенности в себе. Мальчики стремятся к более развитым умениям и прикладным способностям и хотят быть увереннее в себе, тогда как девочки по этим компонентам ставят перед собой более умеренные цели.

Разность между притязаниями и самооценкой у девочек и мальчиков младшего подросткового возраста также существенно разли-

чается сразу по нескольким компонентам: ум/способности, характер, авторитет, умелые руки и внешность. Различия не зафиксированы лишь по компоненту уверенности в себе. Для девочек характерно более выраженное рассогласование между идеальным и реальным «Я» по компоненту внешности. Девочки в целом чаще считают, что они не достигают желаемого идеала в красоте и привлекательности, что может быть обусловлено как более высоким уровнем притязаний, так и более низкой самооценкой или сочетанием этих факторов (общие тенденции здесь не выявлены). Мальчики в целом чаще считают, что они не достигают желаемого уровня по всем остальным компонентам: ум/способности, характер, авторитет, умелые руки. Если проанализировать ранее выявленные различия, то по компонентам характера и ума/способностей высокая рассогласованность вызвана, в первую очередь, низкой самооценкой реального «Я». По компонентам уверенности в себе и умелых рук высокая рассогласованность вызвана, в первую очередь, высокими притязаниями.

На материалах сформированной выборки обоснованным является вывод о том, что девочек младшего подросткового возраста отличает от мальчиков аналогичной возрастной группы более высокий уровень неудовлетворенности собственной внешностью. Девочки испытывают больше вины и стыда по поводу недостатков своей внешности, больше задумываются о своем теле, его красоте, изъянах различных частей тела и облика в целом, чаще переживают по поводу лишнего веса и испытывают стеснение в межличностном взаимодействии.

Обнаружено, что существуют гендерные различия в самооценке и удовлетворенности внешним обликом у младших подростков. Младшие подростки с разными гендерными типами характеризуются разными уровнями общей самооценки и неудовлетворенности собственной внешностью. В частности, для младших подростков с недифференцированным гендерным типом характерен более низкий уровень общей самооценки в сравнении со всеми другими гендерными типами: феминным, маскулинным и андрогинным. Подростки с андрогинным гендерным типом более удовлетворены своим внешним обликом в сравнении с феминным и недифференцированными типами. При этом подростки с недифференцированным гендерным типом также менее удовлетворены своим внешним обликом в сравнении с подростками маскулинного гендерного типа.

Проблема неудовлетворенности внешностью у младших подростков носит более комплексный характер и связана не только со снижением самооценки по показателю внешней привлекательности, но и со снижением ощущаемой уверенности в себе и нарушением общей самооценки у младшего подростка. Чем больше различаются в представлениях младшего подростка идеальная и реальная внешность, тем в большей степени

младший подросток оказывается неудовлетворенным своей собственной внешностью и тем менее высокими являются его притязания на развитие способностей, умений, характера, авторитета. Ощущение себя непривлекательным снижает мотивацию подростка на саморазвитие и самосовершенствование, занижает его идеалы.

Маскулинность положительно коррелирует с самооценкой авторитета, умений, уверенности в себе и внешности, с притязаниями подростка на авторитет, умения и уверенность в себе, с разностью по компоненту авторитета, отрицательно — с разностью по компоненту внешности. При более высокой маскулинности подростки оценивают себя как более авторитетных и умелых, более привлекательных и уверенных в себе. Они ставят перед собой более высокие идеалы по достижению авторитета у сверстников, развитию уверенности в себе и умений. Подростки чувствуют большую рассогласованность реального и идеального «Я» по авторитету у сверстников — они чувствуют собственное несоответствие желаемому уровню. В то же время при более высокой маскулинности подростки более уверены в своей внешности и оценивают себя как более близких к собственным идеалам.

Подростки с выраженной феминностью воспринимают себя как более умных и способных, обладающих более привлекательным и благоприятным характером, более авторитетных среди сверстников, а также более привлекательных внешне. Притязания по соответствующим компонентам у них при этом также оказались выше. Однако у них в меньшей степени выражены притязания по компоненту умений. В целом они более удовлетворены соответствием своего реального «Я» идеальному (уровню притязаний) по способностям, характеру, авторитетности, умелости и уверенности в себе.

Заключение

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили констатировать, что поставленная цель исследования, заключающаяся в теоретическом обосновании и эмпирическом изучении самооценки и удовлетворенности внешним обликом у младших подростков с разным гендерным типом, является достигнутой. Установлено, что существуют гендерные различия в самооценке и удовлетворенности внешним обликом у младших подростков. Для младших подростков с недифференцированным гендерным типом характерен более низкий уровень общей самооценки в сравнении со всеми другими гендерными типами: феминным, маскулинным и андрогинным. Подростки с андрогинным гендерным типом более удовлетворены своим внешним обликом в сравнении с феминным и недифференцированным типами. При этом подростки с недифференцированным гендерным типом также менее удовлетворены

своим внешним обликом в сравнении с подростками маскулинного гендерного типа.

Выявлено, что существует связь уровня самооценки и удовлетворенности внешним обликом, а также с характеристиками гендерной идентичности младшего подростка. Общая самооценка и ее компоненты связаны с маскулинностью и феминностью, удовлетворенность внешним обликом подростка — с маскулинностью. И маскулинность, и феминность положительно коррелируют с общей самооценкой младшего подростка. Маскулинность у младших подростков положительно коррелирует с самооценкой авторитета, умений, уверенности в себе и внешности, с притязаниями подростка на авторитет, умения и уверенность в себе, с разностью по компоненту авторитета, отрицательно — с разностью по компоненту внешности.

Феминность положительно коррелирует с самооценкой ума и способностей, характера, авторитета, внешности, притязаниями на ум и способности, характер, внешность, отрицательно — с притязаниями на умения и с разностью по компонентам ума/способностей, характера, авторитета, умений и уверенности. С неудовлетворенностью собственной внешностью обнаружена обратная взаимосвязь только у маскулинности.

Результаты исследования могут быть использованы психологами, педагогами и родителями для создания благоприятной среды, способствующей формированию здоровой самооценки и позитивного отношения к своему внешнему облику у подростков, для разработки программ психопросвещения родителей о закономерности формирования образа тела и изменения удовлетворенности им у детей младшего подросткового возраста. Для педагогов результаты могут быть использованы с целью информирования для сопровождения детей с особенностями внешнего облика, для разработки психолого-педагогических мероприятий по профилактике и предотвращению буллинга в подростковой среде.

Это, в свою очередь, может снизить риск развития психологических проблем (комплексы и неудовлетворенность внешним видом, синдром дисморфофобии, расстройство пищевого поведения) и способствовать формированию у подростков адекватной самооценки, положительному самовосприятию и общему благополучию восприятия жизни.

Дальнейшие направления психологических исследований в выбранной проблематике целесообразно связать с расширением возрастной структуры выборки. Так, возможно проведение сравнительного анализа удовлетворенности внешним обликом и самооценки в контексте обретения гендерной идентичности у младших и старших подростков. Можно предположить снижение доли респондентов с недифференцированным гендерным типом по мере взросления, что также может оказаться связанным с повышением устойчивости самооценки и коррекцией представлений о своем внешнем облике.

Библиографический список

1. *Гайфулин А. В.* Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки / А. В. Гайфулин // Вестник ТГПУ. — 2019. — № 1. — С. 33–39.

Gaifulin A. V. Razlichnye teoreticheskie podkhody v opredelenii ponyatiya samoootsenki / A. V. Gaifulin // Vestnik TGPU. — 2019. — № 1. — С. 33–39.

2. *Горьковская И. А.* Сравнительно-исторический анализ самооценки подростков с устойчивым противоправным поведением (1996, 2004 и 2020 гг.) / И. А. Горьковская, А. В. Микляева // Психология и право. — 2022. — Т. 12, № 4. — С. 171–184. — DOI:10.17759/psylaw.2022120413

Gor'kovaya I. A. Sravnitel'no-istoricheskii analiz samoootsenki podrostkov s ustoichivym protivopravnym povedeniem (1996, 2004 i 2020 gg.) / I. A. Gor'kovaya, A. V. Miklyayeva // Psikhologiya i pravo. — 2022. — Т. 12, № 4. — С. 171–184. — DOI:10.17759/psylaw.2022120413

3. *Епанчинцева Г. А.* Внешний облик и субъективное благополучие личности / Г. А. Епанчинцева, Т. Н. Козловская, Е. П. Аверкова // Вестник ОГУ. — 2021. — № 1 (229). — С. 90–96. — DOI: 10.25198/1814-6457-229-112

Epanchintseva G. A. Vneshnii oblik i sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti / G. A. Epanchintseva, T. N. Kozlovskaya, E. P. Averkova // Vestnik OGU. — 2021. — № 1 (229). — С. 90–96. — DOI: 10.25198/1814-6457-229-112

4. *Ерохина Е. А.* Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы влияния (по материалам зарубежных исследований) / Е. А. Ерохина, Е. В. Филиппова // Современная зарубежная психология. — 2019. — Т. 8, № 4. — С. 57–68. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080406

Erokhina E. A. Obraz tela i otnoshenie k svoemu telu u podrostkov: semeinye i sotsiokul'turnye faktory vliyaniya (po materialam zarubezhnykh issledovaniy) / E. A. Erokhina, E. V. Filippova // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2019. — Т. 8, № 4. — С. 57–68. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080406

5. *Зотова Д. И.* Исследование самооценки подростков / Д. И. Зотова // Вестник магистратуры. — 2023. — № 4-3 (139). — С. 58–63.

Zotova D. I. Issledovanie samoootsenki podrostkov / D. I. Zotova // Vestnik magistratury. — 2023. — № 4-3 (139). — С. 58–63.

6. *Кролевец О. П.* Социальные представления о неуспешном человеке и психологические предикторы профессионального неуспеха: дис.... канд. психол. наук / О. П. Кролевец. — Омск, 2018. — С. 255.

Krolevets O. P. Sotsial'nye predstavleniya o neuspeshnom cheloveke i psikhologicheskie prediktory professional'nogo neuspekha: dis.... kand. psikhol. nauk / O. P. Krolevets. — Омск, 2018. — С. 255.

7. *Кулагина И. Ю.* Образ тела, самооценка и риск нарушений пищевого поведения у девочек младшего школьного возраста / И. Ю. Кулагина, О. И. Ружина // Консультативная психология и психотерапия. — 2022. — Т. 30, № 1. — С. 132–148. — DOI: 10.17759/crp.2022300108

Kulagina I. Yu. Obraz tela, samoootsenka i risk narushenii pishchevogo povedeniya u devochek mladshego shkol'nogo vozrasta / I. Yu. Kulagina, O. I. Ruzhina // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2022. — Т. 30, № 1. — С. 132–148. — DOI: 10.17759/crp.2022300108

8. *Лабунская В. А.* Социально-демографические факторы в структуре взаимосвязей между самооценками внешнего облика и оценками субъективного благополучия / В. А. Лабунская // Российский психологический журнал. — 2023. — № 20 (3). — С. 255–273. — DOI: 10.21702/rpj.2023.3.14

Labunskaya V. A. Sotsial'no-demograficheskie faktory v strukture vzaimosvyazei mezhdru samoootsenkami vneshnego oblika i otsenkami sub'ektivnogo blagopoluchiya /

V. A. Labunskaya // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — № 20 (3). — S. 255–273. — DOI: 10.21702/rpj.2023.3.14

9. *Матвеева И. А.* Образ тела, особенности самоотношения и пищевого поведения в подростковом возрасте / И. А. Матвеева, Д. С. Перехожева // Психологические исследования внешности и образа тела : коллективная монография / под ред. А. Г. Фаустова; ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России. — Рязань : ОТСиОП, 2022. — С. 143–149.

Matveeva I. A. Obraz tela, osobennosti samootnosheniya i pishchevogo povedeniya v podrostkovom vozraste / I. A. Matveeva, D. S. Perekhozheva // Psikhologicheskie issledovaniya vneshnosti i obraza tela : kolektivnaya monografiya / pod red. A. G. Faustova; FGBOU VO RyazGMU Minzdrava Rossii. — Ryazan' : OTSiOP, 2022. — S. 143–149.

10. *Погонцева Д. В.* Структура привлекательного внешнего облика: анализ современных исследований / Д. В. Погонцева // Концепт. — 2017. — № 9. — С. 67–74.

Pogontseva D. V. Struktura privlekatel'nogo vneshnego oblika: analiz sovremennykh issledovaniy / D. V. Pogontseva // Kontsept. — 2017. — № 9. — S. 67–74.

11. *Попова О. О.* Исследование самооценки в зависимости от гендерных особенностей у младших подростков / О. О. Попова // Молодой ученый. — 2022. — № 11 (406). — С. 204–206.

Popova O. O. Issledovanie samootsenki v zavisimosti ot gendernykh osobennostei u mladshikh podrostkov / O. O. Popova // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 11 (406). — S. 204–206.

12. *Тестова М. А.* Низкая самооценка как результат современного общества / М. А. Тестова // Вестник науки. — 2021. — № 6-1 (39). — С. 24–28.

Testova M. A. Nizkaya samootsenka kak rezul'tat sovremennogo obshchestva / M. A. Testova // Vestnik nauki. — 2021. — № 6-1 (39). — S. 24–28.

13. *Ульябаева Г. Ш.* Самооценка — что это такое: понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки / Г. Ш. Ульябаева, Д. М. Шакирова // Скиф. — 2019. — № 5-1 (33). — С. 16–22.

Ul'yabaeva G. Sh. Samootsenka — chto eto takoe: ponyatie, struktura, vidy i urovni. Korrektsiya samootsenki / G. Sh. Ul'yabaeva, D. M. Shakirova // Skif. — 2019. — № 5-1 (33). — S. 16–22.

14. *Фаустова А. Г.* Психологические исследования внешности и образа тела: коллективная монография / А. Г. Фаустова // ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России. — Рязань : ОТСиОП, 2022. — 223 с.

Faustova A. G. Psikhologicheskie issledovaniya vneshnosti i obraza tela: kolektivnaya monografiya / A. G. Faustova // FGBOU VO RyazGMU Minzdrava Rossii. — Ryazan' : OTSiOP, 2022. — 223 s.

15. *Чистых В. А.* Научно-практические подходы к организации психолого-педагогической деятельности по формированию самооценки / В. А. Чистых // Молодой ученый. — 2022. — № 51 (446). — С. 302–305.

Chistykh V. A. Nauchno-prakticheskie podkhody k organizatsii psikhologo-pedagogicheskoi deyatel'nosti po formirovaniyu samootsenki / V. A. Chistykh // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 51 (446). — S. 302–305.

16. *Чемеревская В. А.* Особенности образа телесного «Я» у мальчиков и у девочек младшего школьного возраста / В. А. Чемеревская // Вестник ВятГУ. — 2020. — № 2. — С. 150–157. — DOI: 10.25730/VSU.7606.20.034

Chemerevskaya V. A. Osobennosti obraza telesnogo «YA» u mal'chikov i u devochek mladshego shkol'nogo vozrasta / V. A. Chemerevskaya // Vestnik VyatGU. — 2020. — № 2. — S. 150–157. — DOI: 10.25730/VSU.7606.20.034

17. *Bekir S.* Gender differences and personality effects on adolescent self-esteem / S. Bekir, E. Tair // Psychological Research (in the Balkans). — 2020. — № 23 (2). — P. 77–85.

18. *Murphy C. M.* Change in self-esteem and physical aggression during treatment for partner violent men / C. M. Murphy, S. Stosny, T. M. Morrel // Journal of Family Violence. — № 20. — 2018. — P. 201–210.

19. *Saliyan V. Gender Differences in Self-Esteem among Adolescents at Selected PU College, Bangalore / V. Saliyan, R. Rani // International Journal of Innovative Science and Research Technology. — 2019. — Vol. 4. — Iss. 9. — P. 726–729.*

Информация об авторах

Елена Александровна Володарская — доктор психологических наук, доцент, главный научный сотрудник отдела науковедения Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Институт истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова РАН».

Мария Михайловна Мишина — магистр факультета психотерапии и психологического консультирования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».

Information about the authors

Elena Alexandrovna Volodarskaya — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Science S. I. Vavilov Institute of History of Natural Science and Technology of the Russian Academy of Sciences.

Maria Mikhailovna Mishina — Master of the Faculty of Psychotherapy and Psychological Counseling of the Moscow Institute of Psychoanalysis.

Для цитирования: Володарская Е. А. Гендерные особенности самооценки и удовлетворенности внешним обликом младших подростков / Е. А. Володарская, М. М. Мишина // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 125–138. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_125. — EDN: QYMTBT

For citation: Volodarskaya E. A., Mishina M. M. Gender characteristics of self-esteem and satisfaction with appearance of younger adolescents, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 125–138 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_125, EDN: QYMTBT

Статья поступила в редакцию 04.07.2025; одобрена после рецензирования 18.08.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 04.07.2025; approved after reviewing 18.08.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Взаимосвязь типа семьи и удовлетворенности потребности в общении в подростковом возрасте

Светлана Игоревна Григорьева

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва, Россия, Grsw60@mail.ru

Алина Юрьевна Рахманова

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва, Россия,
alina21122002@mail.ru, ORCID: 0009-0009-1683-6164

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование взаимосвязи типа семьи и уровня удовлетворенности потребности в общении в подростковом возрасте. Показана важность удовлетворения потребности в общении, особенно в подростковом возрасте, исследованы особенности взаимосвязи типа семьи и степени удовлетворенности потребности в общении.

Ключевые слова: тип семьи, потребность в общении, эмоциональное общение, психологический климат в семье, коммуникативные навыки.

Interconnection of Family Type and Satisfaction with Need for Communication in Adolescence

Svetlana I. Grigoryeva

SUE, Moscow, Russia, Grsw60@mail.ru

Alina Yu. Rahmanova

SUE, Moscow, Russia, alina21122002@mail.ru, ORCID: 0009-0009-1683-6164

Abstract. The article presents an empirical investigation of interconnection between family type and the level of satisfaction with the need for communication in adolescence. High significance of satisfaction with the need for communication in adolescence is stated. Special features of interconnection between family type and the level of satisfaction with the need for communication in adolescence are investigated.

Keywords: family type, need for communication, emotional communication, family psychological climate, communication skills.

Исследование семьи как детерминирующей системы развития личности показало, что она является социальным институтом, в котором индивид приобретает первый социальный опыт, первые навыки общественного поведения. Семья не только формирует и определяет поведение индивида, закладывает эмоциональный план и структуру поведения, которая в значительной мере сохраняется в течение жизни, но и оказывает модифицирующее влияние на поведение в каждый период развития ребенка. Именно семья ответственна за многие качества развивающейся личности.

Семья как социальная группа включает в себя члена семьи и окружает его большую часть жизни. Сначала человек социализируется в роди-

тельской семье как ребенок, младшее звено, затем — семья, созданная в браке, супруг, родитель своих детей [4; 14; 15].

Общее отношение семьи к нравственности, духовности, традициям, развитию, нормам и правилам формирует индивидуальное отношение человека, так как семья одаривает его первым социальным опытом и передает свой. Большое значение имеет благоприятность психологического внутрисемейного климата [9; 12; 16].

Если потребность в общении не будет удовлетворена, могут возникнуть серьезные проблемы. Подростки с невозможностью удовлетворения потребности общения находятся в состоянии фрустрации. Повышается уровень тревоги, недоверия к социальному окружению, что может привести к депрессии. Возникает проблема одиночества, без признания окружающих падает самооценка. Недопонимание ведет к конфликтам, которые не всегда разрешаются [1; 8].

В подростковом возрасте детям просто необходимо получать эмоциональную поддержку социального окружения и в первую очередь от семьи. Так, родители могут положительно повлиять на самооценку своего ребенка. Когда человека слушают и принимают, это добавляет уверенность, которая способствует развитию коммуникативных умений у подростков в контексте семейных отношений, что является полезным, вытекающим из качественного общения навыком [3; 10].

В исследованиях Е. Е. Богатырёвой были выявлены особенности общения подростков со сверстниками и взрослыми. В основном это особенности переходного возраста, когда в общении преобладают эмоции. Автор отмечает, что в этот период происходит изменение родительских отношений в семье на более доверительные, происходит изменение отношений со сверстниками. Особенно ярко такие изменения проявляются в общении подростков, которое становится излишне эмоциональным [2].

Важную роль взаимоотношений в семье при формировании социальной компетенции подростков отмечают зарубежные психологи: А. М. Ramos и др. Особое внимание авторы уделяют сочетанию генетического и родительского влияния на детей, то есть родители передают детям накопленный опыт предыдущих поколений, правила и нормы общения и поведения [17].

Ученые, занимающиеся возрастной психологией, обращают внимание на взаимосвязь психического здоровья и возрастных особенностей подростков с особенностями их образа жизни, увлечений и с процессом выстраивания социальных контактов [18].

Зарубежные психологи отмечают особое значение родителей при решении внутренних и внешних проблем подростков. Участие родителей при решении сложных жизненных ситуаций может говорить о степени доверия между родителями и детьми, что имеет огромное значение при становлении личности подростка [19].

В процессе общения в семье происходит психологическое развитие подростка, активно формируется идентичность личности. Общение с полноценной обратной связью помогает подросткам лучше понимать себя и свои чувства. Кроме того, через общение передаются и формируются новые социальные навыки, которые будут необходимы на этом возрастном этапе. Общение в семье вырабатывает у подростка собственные взгляды, нормы, установки, а также коммуникативные навыки, такие как способность к компромиссам, сдержанность или экспрессия. Чем лучше будет общение в семье, тем качественнее будет развитие подрастающего поколения [2; 11].

Китайские психологи G. Xiang, Q. Li и другие отмечают взаимосвязь семьи и личностных особенностей подростков. Ценности, социальные правила и нормы родового типа семьи, который преобладает в восточных регионах, успешно регулирует эгоцентрические представления подростков, которые могут мешать успешной социализации [20].

Родовой тип семьи включает в себя не только родителей и детей, но и других родственников. Родовая семья состоит из трех и более поколений, чаще вместе проживающих, совместно ведет домашнее хозяйство. Такая традиционная семья имеет все возможности, чтобы предоставить большую поддержку и эмоциональные ресурсы для воспитания детей [5].

Нуклеарная семья — это семья, состоящая из двух родителей и их детей, живущих под одной крышей, в одном доме. Обычно такие семьи имеют более стабильную среду для воспитания детей. У родителей имеется возможность уделять детям больше времени и внимания, следовательно, дети чувствуют себя более защищенными и уверенными. Однако статистика показывает, что только небольшая часть детей может поддерживать теплые отношения со своими родителями. Общение зачастую минимизируется или вообще прекращается по причине ошибок воспитания, детских травм, обид и страхов [9].

Смешанный тип семьи включает в себя элементы и родового, и нуклеарного типов семьи. В этих семьях могут проживать как родители и их дети, так и другие родственники, например бабушки и дедушки. Это создает уникальную динамику общения и взаимодействия. Основное преимущество смешанного типа семьи — это удобное по времени привлечение помощи со стороны родных. Можно получить дополнительную эмоциональную, финансовую или бытовую поддержку со стороны близких. В семьях смешанного типа взаимодействия между разными поколениями происходят чаще, и это развивает социальные навыки, а также формирует широкий кругозор [8; 9].

Из поколения в поколение передаются семейные нормы общения, которые бывают как конструктивными, так и деструктивными. Как общались родители, так общаются и их дети со своими детьми, потому что к другим формам общения они не привыкли. Имеющиеся сложности и ошибки в об-

щении, деструктивные паттерны будут проявляться во всех сферах деятельности. Открытый разговор отлично справляется с функцией предотвращения многих проблем, например депрессии или зависимости, и мотивирует к действиям в верном направлении. Важность раскрытия этой психолого-педагогической проблемы определяет актуальность исследования взаимосвязи типа семьи и удовлетворенности потребности в общении [13].

Для оказания своевременной помощи ребенку и семье педагогу-психологу необходимо вовремя выявить их трудности.

Цель исследования: определить особенности взаимосвязи типа семьи и степени удовлетворенности потребности в общении подростков.

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между типом семьи и удовлетворенностью потребности в общении подростков.

Задачи исследования

1. Определение типа семьи подростков и степень (уровень) удовлетворенности потребности в общении.
2. Исследование взаимосвязи уровня удовлетворенности потребности в общении с типом семьи подростков.
3. Определение взаимосвязи типа семьи и значимости потребности в общении подростков.

Методики исследования

1. В соответствии с проведенным теоретическим анализом типологии семьи для определения типа семьи мы выбрали методику С. И. Григорьевой «Тип семьи». В данной методике исследуется «родовой тип семьи», который делает акцент на рождении и воспитании детей, стабильности родовых семейных отношений, предопределенности социальных ролей, четкой структуре жизнедеятельности. Второй шкалой методики является «нуклеарный тип семьи», который предполагает ослабление связей между членами семьи и раздельное их проживание, личностно ориентированную систему ценностей, отсутствие заготовленных социальных ролей и жизненных ориентиров. Для этого типа характерно, что каждый член семьи имеет высокую степень индивидуализации. Более свободная структура внутрисемейных отношений. Методика определяет также «смешанный тип семьи», для которого характерно сочетание черт и родового, и нуклеарного типов семьи [6].

2. Для определения особенностей проявления потребности в общении использованы следующие методики:

- авторская анкета «Опросник удовлетворенности общением» (автор Ю. Е. Алешина, модификация А. Ю. Рахмановой);
- методика «Потребность в общении» (Ю. М. Орлов).

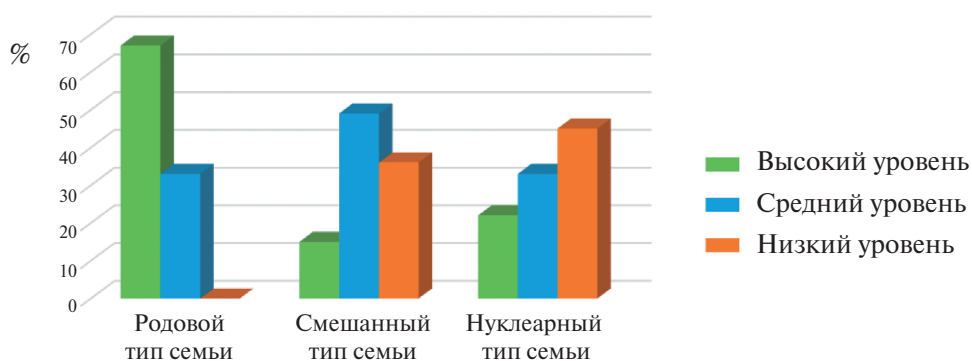


Рисунок 1. Результаты исследования взаимосвязи типа семьи и уровня удовлетворенности потребности в общении

На диаграмме (рис. 1) показаны результаты исследования взаимосвязи типа семьи (методика «Тип семьи» С. И. Григорьевой) и удовлетворенности потребности в общении (анкета «Опросник удовлетворенности общением», Ю. Е. Алешина, модификация А. Ю. Рахмановой).

Анализ эмпирического исследования показал, что в родовом типе семьи 67 % респондентов имеют высокий уровень удовлетворенности потребности в общении и 33 % — средний уровень, низкий уровень у респондентов не был выявлен.

В смешанном типе семьи были получены следующие результаты: у 15 % респондентов был выявлен высокий уровень удовлетворения потребности в общении, у 49 % респондентов оказался средний уровень удовлетворения потребности в общении и у 36 % респондентов, к сожалению, оказался низкий уровень удовлетворения потребности в общении.

В нуклеарном типе семьи 22 % респондентов показали высокий уровень удовлетворенности потребности в общении, 33 % — средний уровень, 45 % — низкий.

Таким образом, можно сделать вывод, что в родовом типе семьи преобладает высокий уровень удовлетворения потребности в общении, то есть этот тип семьи лучше других способствует удовлетворению базовой потребности в общении. В нуклеарном типе семьи преобладающим является низкий уровень, то есть это тип семейной структуры не способствует удовлетворению потребности в общении. Респонденты из семьи смешанного типа показали средний уровень удовлетворенности потребности в общении.

На диаграмме представлены результаты исследования взаимосвязи типа семьи и уровня потребности в общении (методика «Тип семьи» С. И. Григорьевой и методика «Потребность в общении» Ю. М. Орлова).

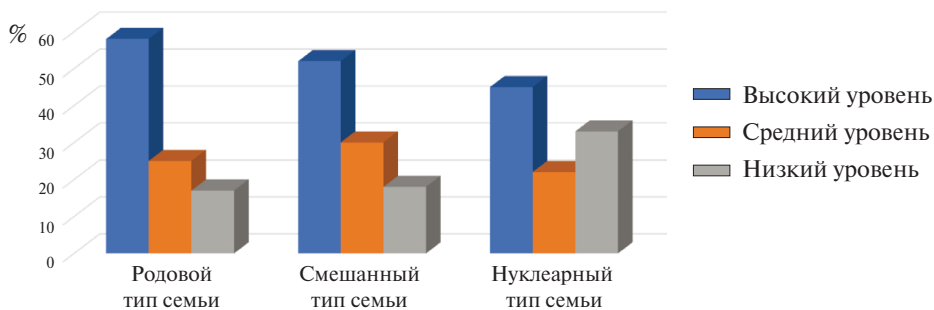


Рисунок 2. Результаты исследования взаимосвязи типа семьи и уровня потребности в общении

В родовом типе семьи 58 % респондентов имеют высокий уровень потребности в общении, 25 % — средний и 17 % — низкий уровень. В смешанном типе семьи результаты распределились так: 52 % респондентов с высоким уровнем, 30 % — со средним и 18 % — с низким. В нуклеарном типе семьи 45 % респондентов имеют высокий уровень потребности в общении, 22 % — средний уровень, 33 % — низкий. Результаты исследования показали, что независимо от типа семьи потребность в общении у большинства подростков находится на высоком уровне, максимальное количество респондентов подтвердили значимость потребности в общении из родового типа семьи.

Таблица 1. Результат статистического анализа взаимосвязи типа семьи и уровня удовлетворенности потребности в общении

Тип семьи	Уровень потребности в общении	Уровень взаимоотношений в семье	Уровень удовлетворенности потребности в общении	Удовлетворенность социальными потребностями
Родовой	0,762 **	0,413 **	0,602 **	0,126
Нуклеарный	−0,467 *	0,382	−0,214	0,154
Смешанный	0,081	0,271	0,089	0,074

Примечание: *Корреляция значима на уровне 0,05.

**Корреляция значима на уровне 0,01.

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа с использованием коэффициента корреляции Ч. Спирмена для непараметрических выборок, обработка статистических данных осуществлялась с помощью программы SPSS statistic (23-я версия).

Результаты показали, что существует статистически значимая прямая взаимосвязь между родовым типом семьи и уровнем взаимоотноше-

ний в семье (0,762). Прямая и значимая корреляция говорит о том, что чем более выражен родовой тип семьи, тем характернее эмоциональная связь родителей и детей в семье, выше степень функциональной включенности в семью, что способствует высокому уровню удовлетворения потребности в общении. Определена статистически значимая взаимосвязь между нуклеарным типом семьи и уровнем удовлетворенности потребности в общении ($-0,467$). Выявлена обратная взаимосвязь, которая указывает на то, что высокая степень индивидуальной личностной позиции членов семьи и разрушенность семейных иерархий не способствует удовлетворению потребности в общении в семье. Чем сильнее выражен нуклеарный тип семьи, тем меньше удовлетворяется потребность в общении у детей.

Результаты корреляционного анализа показывают также наличие статистически значимой взаимосвязи между смешанным типом семьи и уровнем удовлетворенности потребности в общении (0,081). Результат менее значимый по сравнению с родовым и нуклеарным типом семьи, это может быть следствием того, что в смешанном типе семьи есть признаки и родовой, и нуклеарной семьи.

Таким образом, определение типа семьи подростков и степени (уровня) удовлетворенности потребности в общении показало, что среди респондентов есть представители всех типов семьи: родового, нуклеарного и смешанного. Исследование взаимосвязи типа семьи подростков и удовлетворенности потребности в общении показало, что нуклеарный тип семьи входит в группу риска неудовлетворения потребности в общении, следовательно, с членами этих семей необходимо работать по налаживанию взаимоотношений в семье и развитию личностных качеств всех членов семьи. Проведенный корреляционный анализ показал значимые взаимосвязи между типом семьи и уровнем удовлетворения потребности в общении.

Определение взаимосвязи типа семьи и значимости потребности в общении подростков показало, что данная потребность во всех типах семьи находится на высоком уровне. Исследование взаимосвязи и уровня благополучия семейных отношений показало, что существует значимая корреляционная зависимость между типом семьи и уровнем взаимоотношений в семье, который определяется благополучием и теплотой взаимодействия в семье и удовлетворением социальной потребности подростков.

Определение характера взаимосвязи между типом семьи и удовлетворенностью потребности в общении подростков показало, что самый высокий уровень удовлетворения потребности в общении характерен для родового типа семьи, значимые показатели по низкому уровню удовлетворения потребности в общении подростков показывает нуклеарный тип семьи.

Можно предложить пути решения психолого-педагогической проблемы удовлетворенности потребности в общении подростков. Психологам и родителям следует учить детей осознать, распознавать и выражать свои эмоции и чувства. Потребность в эмоциональном общении является неотъемлемой частью развития ребенка в семье. Своевременное осознание проблемы и принятие мер по исправлению ситуации помогут родителям создать гармоничные детско-родительские отношения. Решение проблемы неудовлетворенности потребности в общении поможет улучшить отношения родителей с подростками и будет содействовать психологическому благополучию в семье.

Библиографический список

1. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. — Москва — Воронеж, 2002 — С. 132.
Bodalev A. A. Psikhologiya obshcheniya. Izbrannye psikhologicheskie trudy / A. A. Bodalev. — Moskva — Voronezh, 2002 — S. 132.
2. Богатырёва Е. Е. Психологические трудности в общении подростков / Е. Е. Богатырёва // Молодой ученый. — 2023. — № 48 (495). — С. 253–255. — URL: <https://moluch.ru/archive/495/108512/> (дата обращения: 03.12.2024).
Bogatyreva E. E. Psikhologicheskie trudnosti v obshchenii podrostkov / E. E. Bogatyreva // Molodoi uchenyi. — 2023. — № 48 (495). — S. 253–255. — URL: https://moluch.ru/archive/495/108512/ (data obrashcheniya: 03.12.2024).
3. Гиппенрейтер Ю. Б. Воспитание подростка / Ю. Б. Гиппенрейтер. — Москва : Изд-во АСТ, 2021 — 160 с. [ил.] (Эмоциональное воспитание детей). — ISBN 978-5-17-123135-4.
Gippenreiter Yu. B. Vospitanie podrostka / Yu. B. Gippenreiter. — Moskva : Izd-vo AST, 2021 — 160 s. [il.] (Emotsional'noe vospitanie detei). — ISBN 978-5-17-123135-4.
4. Герасименко В. И. Семейное воспитание в контексте развития современной личности : монография / В. И. Герасименко. — Москва : Издательский дом «Московский психологический и социальный институт», 2017. — 240 с.
Gerasimenko V. I. Semeinoe vospitanie v kontekste razvitiya sovremennoi lichnosti: monografiya / V. I. Gerasimenko. — Moskva : Izdatel'skii dom «Moskovskii psikhologicheskii i sotsial'nyi institut», 2017. — 240 s.
5. Григорьева С. И. Стратегии обучения и воспитания в разных типах семьи : монография / С. И. Григорьева. — Москва : ИИУ ГУП, 2024. — 127 с. — ISBN 978-5-7017-3463-8.
Grigor'eva S. I. Strategii obucheniya i vospitaniya v raznykh tipakh sem'i: monografiya / S. I. Grigor'eva. — Moskva : IIU GUP, 2024. — 127 s. — ISBN 978-5-7017-3463-8.
6. Григорьева С. И. Методика «Тип семьи» : учеб.-метод. пособие / С. И. Григорьева ; Министерство образования Московской области; Государственное образовательное учреждение «Московский государственный областной университет». — 2-е изд., доп. — Москва : МГОУ, 2021. — 69 с. — ISBN 978-5-7017-3316-7.
Grigor'eva S. I. Metodika «Tip sem'i» : ucheb.-metod. posobie / S. I. Grigor'eva ; Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoi oblasti; Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie «Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi universitet». — 2-e izd., dop. — Moskva : MGOU, 2021. — 69 s. — ISBN 978-5-7017-3316-7.
7. Григорьева С. И. Методы и методики исследования мотивационно-потребностной сферы личности : учеб. пособие / С. И. Григорьева, А. С. Григорьева. — Москва : МГОУ, 2022. — 83 с. — ISBN 978-5-7017-3374-7.

Grigor'eva S. I. Metody i metodiki issledovaniya motivatsionno-potrebnostnoi sfery lichnosti : ucheb. posobie / S. I. Grigor'eva, A. S. Grigor'eva. — Moskva : MGOU, 2022. — 83 s. — ISBN 978-5-7017-3374-7.

8. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : учебник для вузов / В. Н. Дружинин. — Москва : Юрайт, 2025. — 349 с.

Druzhinin V. N. Psikhologiya obshchikh sposobnostei : uchebnik dlya vuzov / V. N. Druzhinin. — Moskva : Yurait, 2025. — 349 s.

9. Дубровская Т. А. Типы семей и технологии работы с ними / Т. А. Дубровская // Молодая семья в контексте развития региональной семейной политики : материалы V междунар. конгресса «Российская семья». — 2008. — С. 24–31.

Dubrovskaya T. A. Tipy semei i tekhnologii raboty s nimi / T. A. Dubrovskaya // Molodaya sem'ya v kontekste razvitiya regional'noi semeinoi politiki : materialy V mezhdunar. kongressa «Rossiiskaya sem'ya». — 2008. — S. 24–31.

10. Дубровина И. В. Руководство практического психолога. Психолог в школе : практич. пособие / И. В. Дубровина ; под ред. И. В. Дубровиной. — 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2025. — 255 с. — URL: <https://biblio-online.ru/viewer/BA05164E-79BD-4DAB-A4C5-74B8E0214674#page/1> (дата обращения: 03.12.2024).

Dubrovina I. V. Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa. Psikholog v shkole : praktich. posobie / I. V. Dubrovina ; pod red. I. V. Dubrovinoi. — 2-e izd. — Moskva : Yurait, 2025. — 255 s. — URL: <https://biblio-online.ru/viewer/BA05164E-79BD-4DAB-A4C5-74B8E0214674#page/1> (data obrashcheniya: 03.12.2024).

11. Леонтьев А. А. Психология общения : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А. А. Леонтьев. — Санкт-Петербург : Смысл, 2019. — 368 с. (Серия: Учебники и практикумы). — С. 135–234.

Leont'ev A. A. Psikhologiya obshcheniya : ucheb. posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii / A. A. Leont'ev. — Sankt-Peterburg : Smysl, 2019. — 368 s. (Seriya: Uchebniki i praktikumy). — S. 135–234.

12. Леонтьев Д. А. Психология семьи : учеб. пособие / Д. А. Леонтьев, Г. А. Рукавишников. — Санкт-Петербург : Питер, 2020. — 352 с.

Leont'ev D. A. Psikhologiya sem'i : ucheb. posobie / D. A. Leont'ev, G. A. Rukavishnikova. — Sankt-Peterburg : Piter, 2020. — 352 s.

13. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. — Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 384 с.

Lisina M. I. Obshchenie, lichnost' i psikhika rebenka / M. I. Lisina ; pod red. A. G. Ru-zskoi. — Moskva : Izd-vo «Institut prakticheskoi psikhologii»; Voronezh : NPO «MODEK», 1997. — 384 s.

14. Соловьева Е. А. Психология семьи и семейное воспитание : учеб. пособие для вузов / Е. А. Соловьева. — Москва : Юрайт, 2022. — 255 с.

Solov'eva E. A. Psikhologiya sem'i i semeinoe vospitanie : ucheb. posobie dlya vuzov / E. A. Solov'eva. — Moskva : Yurait, 2022. — 255 s.

15. Шабельников В. К. Семья в образовательном процессе : учеб. пособие / В. К. Шабельников, С. И. Григорьева. — 2-е изд., доп. — Москва : ИИУ ГУП, 2019. — 152 с.

Shabel'nikov V. K. Sem'ya v obrazovatel'nom protsesse : ucheb. posobie / V. K. Shabel'nikov, S. I. Grigor'eva. — 2-e izd., dop. — Moskva : IIU GUP, 2019. — 152 s.

16. Широкалова Г. С. Борьба «За» и «Против» традиционной семьи / Г. С. Широкалова // Междунар. демографический форум «Демография и глобальные вызовы» / отв. ред. д. г. н., проф. Н. В. Яковенко. — Воронеж : «Цифровая полиграфия», 2021. — С. 132–137. — ISBN 978-5-907283-71-8.

Shirokalova G. S. Bor'ba «Za» i «Protiv» traditsionnoi sem'i / G. S. Shirokalova // Mezhdunar. demograficheskii forum «Demografiya i global'nye vyzovy» / отв. red. d. g. n.,

prof. N. V. Yakovenko. — Voronezh : «Tsifrovaya poligrafiya», 2021. — S. 132–137. — ISBN 978-5-907283-71-8.

17. Family Interactions in Toddlerhood Influence Social Competence in Preschool Age: Accounting for Genetic and Parental Influences / A. M. Ramos, E. A. Shewark, D. Reiss et al. // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.975086

18. Analysis of the Lifestyle and Psychological Well-being of Adolescents: Age-related Differences / R. J. Boraita, J. Dalmau Torres, E. G. Ibort, D. A. Alsina // *Child Indicators Research*. — 2023. — Vol. 16. — P. 109–134. — DOI:10.1007/s12187-022-09977-7

19. *Galambos N.* Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence / N. Galambos, E. Barker, D. Almeida // *Child Development*. — 2003. — Vol. 74, № 2. — P. 578–594. — URL: [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012014/SZP-0161.htm#\\$p16](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP012014/SZP-0161.htm#$p16) (date of the application: 03.12.2024).

20. Links between family cohesion and subjective well-being in adolescents and early adults: The mediating role of self-concept clarity and hope / G. Xiang, Q. Li, X. Du, X. Liu, M. Xiao, H. Chen // *Current Psychology*. — 2022. — Vol. 41. — P. 76–85. — DOI:10.1007/s12144-020-00795-0/

Информация об авторах

Светлана Игоревна Григорьева — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения».

Алина Юрьевна Рахманова — студентка 4-го курса факультета психологии ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения».

Information about the authors

Svetlana Igorevna Grigoryeva — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Social and Educational Psychology of the Federal State University of Education.

Alina Yuryevna Rahmanova — 4-year Student of Psychology Department of the Federal State University of Education.

Для цитирования: Григорьева С. И. Взаимосвязь типа семьи и удовлетворенности потребности в общении в подростковом возрасте / С. И. Григорьева, А. Ю. Рахманова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 4 (73). — С. 139–148. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_139. — EDN: UUKDPD

For citation: Grigoryeva S. I., Rahmanova A. Yu. Interconnection of Family Type and Satisfaction with Need for Communication in Adolescence, *Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2025, 4: 139–148 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_139, EDN: UUKDPD

Статья поступила в редакцию 16.05.2025; одобрена после рецензирования 10.09.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 16.05.2025; approved after reviewing 10.09.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Суверенность психологического пространства и одиночество в ранней взрослости

Ирина Владимировна Кондакова

ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, kondakovaiv@herzen.spb.ru,
ORCID: 0000-0001-6320-5757

Анастасия Олеговна Вишневская

ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, nastyafromspb@gmail.com,
ORCID: 0009-0005-0505-9911

Аннотация. Суверенность психологического пространства дает человеку возможность взаимодействовать с миром, в том числе с его меняющимися условиями, сохраняя определенную степень своей автономии, своего самосознания, что особенно актуально в период ранней взрослости, когда перед взрослым стоят задачи самостоятельного нахождения своего места в мире, отстаивания собственных границ, что может привести к актуализации переживания одиночества.

В результате проведенного исследования выявлена специфика переживания суверенности психологического пространства личности и одиночества в ранней взрослости по сравнению с юношеским возрастом и средней взрослостью, а также взаимосвязей данных феноменов как для мужчин, так и для женщин.

Ключевые слова: суверенность психологического пространства, суверенность мира вещей, суверенность социальных связей, суверенность физического тела, суверенность территории, одиночество, отчуждение, изоляция, ранняя взрослость, юношеский возраст, средняя взрослость.

Sovereignty of Psychological Space and Loneliness in Early Adulthood

Irina V. Kondakova

Herzen University, Saint Petersburg, Russia, kondakovaiv@herzen.spb.ru,
ORCID: 0000-0001-6320-5757

Anastasia O. Vishnevskaya

Herzen University, Saint Petersburg, Russia, nastyafromspb@gmail.com,
ORCID: 0009-0005-0505-9911

Abstract. Sovereignty of psychological space gives a person the opportunity to interact with the world, including its changing conditions, while maintaining a certain degree of autonomy, self-awareness, which is especially important in early adulthood, when an adult faces the task of independently finding his place in the world, defending his own boundaries, which can increase the level of loneliness.

The specificity of the sovereignty of the psychological space and loneliness in early adulthood compared to adolescence and middle adulthood was revealed as a result of the study, as well as the interrelations of these phenomena for both men and women.

Keywords: sovereignty of psychological space, sovereignty of the world of things, sovereignty of social connections, sovereignty of the physical body, sovereignty of territory, loneliness, alienation, isolation, early adulthood, adolescence, middle adulthood.

Постановка проблемы

Изучение психологического пространства человека имеет довольно долгую историю. К приближенному по значению к современному термину «суверенность психологического пространства» можно отнести термин «самость», предложенный К.-Г. Юнгом, который считал самость показателем автономности индивидуума, являющейся, с одной стороны, полноценной самостоятельной внутренней структурой личности, но в то же время имеющей сильную связь с внешним миром. При этом самость, имеющая свою суверенность, не разрушается от мира, от связи с ним и не перестает быть собой, находясь в нем [14].

К. Левин рассматривал близкий термин «жизненное пространство», понимая под которым все, что окружает человека, в том числе и самого человека, его окружение и даже психологическое пространство [3]. В данном подходе мы видим не только человека, но и анализ его взаимодействия с окружающей средой, как физической, так и психологической.

С. Л. Рубинштейн в работе «Человек и Мир» пишет: «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия» [9, с. 284], тем самым обозначая взаимосвязь внутреннего мира с внешним. Ф. Е. Василюк в своих трудах пишет о том, что жизненный мир является источником всего содержания жизнедеятельности человека [1], то есть человек, проживающий в мире, существует, действует, не только находясь в некой связи с этим миром, но даже находясь в некой зависимости от мира.

Исследуя роль, позицию человека в мире, В. Франкл в своей работе пишет о том, что самопознание происходит через внешний мир [11], тоже подчеркивая полноценность внутреннего мира, внутреннего пространства личности только во взаимодействии с внешним.

Исходя из рассмотренных взглядов на взаимосвязь человека с миром, в котором он живет, не представляется возможным рассматривать внутренний мир личности, его внутреннее пространство, не учитывая влияние внешней среды. В то же время человек, его психологическое внутренне пространство, не сливается с внешним миром. Поддержание своей автономности в условиях тесной взаимосвязи с окружающим миром, со всеми его компонентами, сохранность собственной наполненности — в этом и заключается поддержание суверенности психологического пространства личности. Она рассматривается как независимость психического человека от влияния других людей в его внутреннем устройстве и проявлениях во внешнем мире, как «средство выражения личной свободы человека и одновременно добровольное признание свободы других людей» [7, с. 43].

Психологическое пространство личности определяется своим содержанием: оно состоит из «комплекса физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет

(территория, предметы, привязанности, установки)» [6, с. 37]. Основной его функцией является защита того, что человек считает своим, соответственно, этому процессу должен предшествовать процесс непосредственного определения личностью неких явлений как принадлежащих ей, некое отождествление себя с ними, их с собой. Таким образом, можно полагать, что более высокий уровень суверенности свойственен личностям с определенным уровнем самосознания, самовосприятия. Безусловно, развитие каждого человека проходит в своем темпе, и неверным было бы утверждать, что все взрослые в ранней зрелости более осознанны, чем все мужчины и женщины юношеского возраста. При этом можно отметить, что зачастую становление психологической и эмоциональной зрелости начинается именно с ранней зрелости.

Мужчины и женщины в ранней зрелости по сравнению с предыдущим возрастным периодом, юношеством, обретают, как правило, больше социальных ролей и функций. Репертуар их взаимодействия с миром расширяется, количество и качество связей с внешним миром растет. Кроме того, молодые взрослые уже обладают большей, по сравнению с более ранними возрастными периодами, самостоятельностью принятия решений, свободой выбора, некоторой независимостью, в том числе финансовой, территориальной, и некоторой обособленностью от той среды, к которой принадлежал человек до этого (семья, учебная среда, определенная территория и др.). Это приводит к образованию нового личного опыта, который побуждает в человеке формирование своих мнений и взглядов, пересмотров некоторых жизненных ценностей, принятых ранее, например перенятых от родителей. Все это способствует формированию самосознания, понимания себя, выстраиванию личных границ, признанию и реализации прав на неприкосновенность ценных для себя артефактов психического и физического мира.

Таким естественным образом вопрос суверенности психологического пространства личности в ранней зрелости становится актуальным. Однако социальная интеграция в ранней зрелости тесно сплетена с другим исследуемым феноменом — переживанием одиночества.

Одиночество мы понимаем как психоэмоциональное состояние человека, отражающееся в переживаниях отчужденности, изоляции и недоступности близкой эмоциональной связи для человека, нехватки сопереживания при взаимодействии с другими людьми.

Отношение к проблеме одиночества у разных авторов противоположное. Э. Фромм пишет о том, что важнейшая потребность человека — «потребность преодолеть свою отчужденность и выбраться из тюрьмы одиночества» [12, с. 24]. В. Вейс рассматривает одиночество как комбинацию личностного и ситуативного факторов: как нормативную реакцию человека на дефицит общения, социального контакта (социальный фактор) и его потребности в социальном взаимодействии (личностный фактор) [2].

Е. Н. Осин и Д. А. Леонтьев пишут об одиночестве как переживании ощущения себя без связи с другими людьми; убегая от одиночества, человек стремится к поиску контакта [8]. Э. Фромм также много пишет о поисках контакта, даже создания связей, зачастую даже браков по причине убегания от одиночества [12]. И в таком избегании одиночества человек зачастую может отказываться от своих личностных границ, от своих принципов и привычек, от своей суверенности.

Исследования говорят о влиянии изоляции и одиночества не только на психическое состояние человека, но также на уровень физического здоровья [15]. Такие результаты отражают проблему негативного влияния одиночества, но не следует забывать о существовании проблемы потери автономности личности, суверенности психологического пространства в попытках избежать одиночества. Конфликта этих двух позиций может помочь избежать или сгладить его остроту позитивный взгляд на одиночество. В результате исследований выявлено, что позитивный взгляд на одиночество связан с самодостаточностью и свойственен «независимому» человеку [4, с. 104].

В исследованиях [10; 16; 18] авторы заключают, что более высокий уровень автономии приводит к менее выраженному переживанию одиночества. Данный вывод характерен также для людей с ограниченными возможностями здоровья [19]. Определенная степень автономии и одиночества необходима и для процесса сепарации/индивидуализации [17], который часто завершается в начале ранней взрослости. Можно предположить, что выявленная взаимосвязь автономии и переживания одиночества является универсальной и позволяет предполагать положительную взаимосвязь между рассматриваемыми феноменами.

Несмотря на большое количество трудов, посвященных проблеме переживания одиночества, мы обнаружили дефицит работ, направленных на изучение взаимосвязи суверенности психологического пространства и переживания одиночества. Кроме того, актуальность данного исследования подтверждает работа, посвященная кризису ранней взрослости, во время которого, по мнению автора, происходит смена отношения к одиночеству [13].

Таким образом, для более глубокого изучения темы представляется важным в рамках нашей работы исследовать взаимосвязь суверенности психологического пространства личности и переживания одиночества в ранней взрослости.

Материалы и методы

Сбор данных осуществлялся в онлайн-формате в феврале-марте 2025 года. Исследование было анонимным и добровольным, предполагало процедуру информированного согласия, включающего описание

целей и процедуры проведения опроса, были соблюдены требования законодательства на всех этапах проведения исследования. В ходе заполнения опроса участник мог отказаться от дальнейшего его прохождения на любом этапе. Данные анкеты при обработке данных были исключены из исследования.

В итоге респондентами в исследовании выступили 112 человек, из которых 86 женщин и 26 мужчин в возрасте от 18 до 45 лет: 36 человек (30 женщин и 6 мужчин) в возрасте от 18 до 19 лет, 61 человек (44 женщины и 17 мужчин) в возрасте от 20 до 40 лет, 15 человек (12 женщин и 3 мужчин) в возрасте от 41 до 45 лет.

Исследование проводилось с помощью следующих методик.

- Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства — 2010» С. К. Нартовой-Бочавер [5], позволяющая определить уровень суверенности психологического пространства по шести параметрам: суверенность физического тела, суверенность территории, суверенность мира вещей, суверенность привычек, суверенность социальных связей, суверенность ценностей.

- Дифференциальный опросник переживания одиночества Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева [8], определяющий отношение испытуемого к одиночеству, дифференцируя отношение на три шкалы: общее переживание одиночества, зависимость от одиночества и позитивное одиночество, которые, в свою очередь, состоят из восьми субшкал.

Сумма шкал «Изоляция», «Переживание одиночества», «Отчуждение» определяет уровень «Общего переживания одиночества».

Сумма шкал «Дисфория одиночества», «Одиночество как проблема», «Потребность в компании» дает уровень «Зависимости от общения».

Сумма шкал «Радость уединения» и «Ресурс уединения» определяют уровень «Позитивного одиночества».

Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью методов описательной статистики и методов статистического вывода (U-критерий Манна — Уитни, H-критерий Краскела — Уоллиса) и корреляционного анализа (критерий Спирмена). Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного обеспечения StatSoft Statistica 12.

Описание результатов

Изначально с помощью U-критерия Манна — Уитни был проведен сравнительный анализ групп мужчин и женщин в ранней взрослости (табл. 1).

Из полученных результатов, можно увидеть, что средние значения измерения трех шкал суверенности у испытуемых женщин ниже, чем у испытуемых мужчин исследуемого возраста. Это позволяет предполагать большую личностную автономию мужчин ранней взрослости от-

носительно женщин того же возрастного периода. Так, например, наибольший уровень суверенности физического тела у мужчин часто можем наблюдать в виде достаточно спокойного отношения к физическому воздействию на их тело, в то время как женщины обычно чувствительнее к воздействию факторов извне (приятный или неприятный физический контакт, температура воздуха и т. д.).

Таблица 1. Достоверно значимые различия между женщинами и мужчинами в ранней взрослости

Шкала	Пол	
	Женщины	Мужчины
Суверенность психологического пространства С. К. Нартовой-Бочавер		
Суверенность физического тела	$7,25 \pm 2,52^*$	$8,71 \pm 2,11^*$
Суверенность территории	$6,57 \pm 2,04^*$	$7,94 \pm 1,68^*$
Суверенность мира вещей	$8,93 \pm 2,38^*$	$10,24 \pm 1,48^*$
Дифференциальный опросник переживания одиночества Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева		
Дисфория одиночества	$8,73 \pm 3,18^*$	$10,12 \pm 2,18^*$

Примечание: * $p \leq 0,05$.

Более высокий уровень суверенности территории — как обладания субъектом личным пространством, которое отвечает определенным требованиям человека (таким как безопасность, комфорт), — мы также можем наблюдать в обыденной жизни в ряде примеров, когда мужчины выражают важность оставлять за собой право на «личное пространство», на «свой угол». Возможно, более высокая суверенность территории у мужчин, нежели у женщин, может являться одной из причин такого довольно часто встречаемого в жизни явления, как нежелание мужчин ранней взрослости, состоящих в отношениях, жить на одной территории. Возможно также, что более высокий уровень суверенности территории может объяснять тот факт, что часть мужчин, имеющих автомобиль, часто относятся к нему как «ко второму дому» и зачастую проводят в нем больше времени, чем когда используют его по прямому назначению, как средство передвижения.

Показатели измерения суверенности мира вещей — как наличия, признания и важности права человека обладать личными вещами, своим имуществом, распоряжаясь им по своему желанию, и необходимости для окружающих соблюдать границы его собственности — у женщин ниже, чем у мужчин. Проявление таких результатов измерения мы можем наблюдать в виде примеров, когда женщины зачастую могут довольно легко делиться друг с другом личными вещами (одеждой, предметами

быта). Если в семье есть дети, то женщина довольно спокойно относится к тому, что ребенок может пользоваться ее вещами, в то время как отцы часто не позволяют детям трогать многие из своих вещей и т. д.

Результаты исследования дисфории одиночества у испытуемых демонстрируют, что средние показатели данной шкалы у мужчин выше, чем у женщин. Это свидетельствует о том, что мужчины ранней взрослости испытывают больше негативных чувств, связанных с переживанием одиночества, по сравнению с женщинами.

Далее в рамках исследования нами был проведен сравнительный анализ по возрастам внутри групп мужчин и женщин с помощью Н-критерия Краскелла — Уоллиса, который выявил следующие достоверно значимые различия между мужчинами в ранней взрослости и юности / средней взрослости и женщинами в ранней взрослости и юности / средней взрослости:

- между женщинами в ранней взрослости и юности / средней взрослости по шкалам «Суверенность социальных связей» и «Суверенность ценностей» по методике «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер и шкале «Проблемное одиночество» по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева (табл. 2);
- между мужчинами в ранней взрослости и юности / средней взрослости по шкалам «Дисфория одиночества» и «Зависимость от общения» по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева (табл. 3).

Таблица 2. Достоверно значимые различия между женщинами в ранней взрослости и юности / средней взрослости

Шкала	Возраст, лет		
	18–19	20–40	41–45
Суверенность психологического пространства С. К. Нартовой-Бочавер			
Суверенность социальных связей	3,90 ± 1,97**	4,98 ± 1,53**	4,00 ± 1,91*
		4,98 ± 1,53*	
Суверенность ценностей	7,67 ± 2,96*	9,02 ± 2,69*	7,08 ± 2,84*
Дифференциальный опросник переживания одиночества			
Проблемное одиночество	10,23 ± 3,20**	12,18 ± 3,24**	13,25 ± 3,44

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$.

Рассмотрим достоверно значимые различия подробнее. Средние значения суверенности социальных связей у женщин ранней взрослости выше, чем у испытуемых юношеского возраста и средней взрослости. Это позволяет предполагать уровень наибольшей свободы выбора своего социального окружения в период ранней взрослости, возможно,

связанный с меньшим количеством ограничений в выборе своего окружения, более активной социальной позицией личности в данный период, а также минимальной зависимостью в данном выборе от одобрения, разрешения иных лиц. Люди юношеского возраста часто могут быть ограничены социальным кругом внутри своей привычной социальной среды, например учебной группы. Кроме того, некоторое влияние все еще может оказывать одобрение или неодобрение со стороны значимых взрослых (например, родителей). Эти факторы не способствуют суверенности социальных связей в юношеском возрасте. Люди средней зрелости зачастую могут удерживать сформированные социальные связи, стремясь не менять свое привычное окружение, тем самым ограничивая свою суверенность социальных связей.

Результаты исследования суверенности ценностей между женщинами в ранней и средней зрелости, а также юности демонстрируют, что средние показатели данной шкалы у испытуемых в ранней зрелости выше, чем у испытуемых юношеского возраста и средней зрелости. Это может свидетельствовать о свободе выбора мировоззрения, жизненных принципов в период ранней зрелости. Возможно, что в более раннем периоде, в юности, человек еще прибывает в поисках своих ценностей, а в более старшем возрасте, в период средней зрелости, может происходить некая переоценка ценностей, отказ от некоторых из них и, соответственно, суверенность системы ценностей может претерпевать в это время изменения и быть временно ослабленной, неустойчивой.

Кроме того, были выявлены достоверно значимые различия по шкале «Проблемное одиночество» между женщинами юношеского возраста и ранней зрелости по методике «Дифференциальный опросник переживания одиночества». Исходя из полученных данных, можно отметить, что средние значения по данной шкале у женщин в ранней зрелости выше, чем в юности. Отсутствие у обеих возрастных групп минимальных значений по данной шкале и довольно высокие средние показатели, а также прослеживаемая динамика возрастания среднего показателя от группы к группе (юность — 10,23, ранняя зрелость — 12,18, средняя зрелость — 13,25) позволяют предположить, что у женщин по мере зрелости актуализируется вопрос отношения к одиночеству. Шкала проблемного одиночества показывает негативное восприятие одиночества как феномена, вероятно, с повышением возраста может происходить увеличение переживаний по поводу одиночества, оно начинает больше рассматриваться как проблемная ситуация.

Исходя из полученных результатов, можно увидеть, что средние значения дисфории одиночества у мужчин в ранней зрелости выше, чем у испытуемых юношеского возраста и средней зрелости. Это свидетельствует о том, что в период ранней зрелости мужчины труднее переносят пребывание в одиночестве, в то время как мужчины средней

взрослости и особенно мужчины юношеского возрастного периода испытывают значительно меньше негативных чувств, связанных с переживанием одиночества.

Таблица 3. Достоверно значимые различия между мужчинами в возрастах ранней взрослости и юности / средней взрослости

Шкала	Возраст, лет		
	18–19	20–40	41–45
Дифференциальный опросник переживания одиночества			
Дисфория одиночества	6,17 ± 1,17**	10,12 ± 2,18**	8,67 ± 2,31
Зависимость от общения	27,33 ± 4,55**	35,82 ± 5,65**	32,67 ± 8,74

Примечание: ** $p \leq 0,01$.

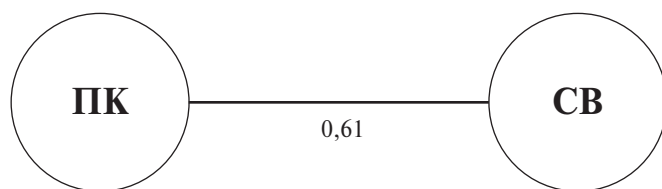
Такие различия могут быть связаны с некоторыми социальными ожиданиями того, что именно этап ранней взрослости является тем периодом, когда мужчины создают стабильные партнерские отношения. Если мужчина данного возраста находится без партнерских отношений, а представители круга его общения состоят в отношениях и значимую часть своего времени уделяют своим партнерам, то количество общения и коммуникаций у такого мужчины может быть ниже его потребности, он чаще вынужден находиться в состоянии одиночества и, вероятно, испытывает от этого фрустрацию. Среди мужчин юношеского возраста и ранней взрослости ни один респондент не набрал низкое количество баллов по исследуемой шкале дисфории одиночества, количество набранных баллов начинается со значения «5 баллов», что выявляет наличие в большей или меньшей степени затруднений при переживании одиночества у всех мужчин.

Зависимость от общения у мужчин ранней взрослости достоверно значимо выше, чем у мужчин юношеского возраста. Поскольку в используемой методике шкала «Зависимость от общения» представляет собой сумму шкал: «Дисфория одиночества», «Одиночество как проблема» и «Потребность в компании», и ранее мы уже достоверно выявили, что средние показатели измерения дисфории одиночества у испытуемых мужчин ранней взрослости выше, чем у испытуемых юношеского возраста, а в двух других шкалах достоверно значимых различий не было выявлено, то можно предположить, что более высокие показатели у мужчин ранней взрослости по данной шкале напрямую связаны с их показателями по шкале «Дисфория одиночества». В связи с этим можем сделать вывод, что главным критерием, связанным с проблемой зависимости от общения у мужчин ранней взрослости, является трудность переживания негативных эмоций, связанных с одиночеством.

Достоверно значимых различий в уровне суверенности психологического пространства между мужчинами ранней взрослости и мужчинами

ми юношеского возраста и средней зрелости выявлено не было. Это может говорить о том, что уровень суверенности психологического пространства у мужчин не определяется возрастом, а ведущую роль в определении уровня изучаемого параметра играют другие факторы.

Для выявления взаимосвязи между суверенностью психологического пространства и одиночеством у мужчин мы провели корреляционный анализ. В группе мужчин ранней зрелости была выявлена только одна взаимосвязь (рис. 1).



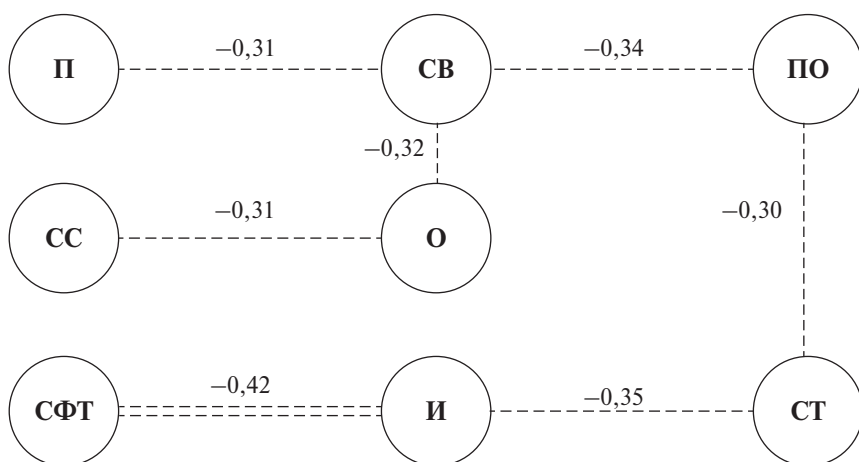
Примечание: ПК — потребность в компании, СВ — суверенность мира вещей.
———— Положительная корреляционная связь, $r \leq 0,05$.

Рисунок 1. Корреляционная плеяда суверенности психологического пространства и одиночества у мужчин ранней зрелости

Полученная взаимосвязь свидетельствует о том, что возрастание потребности в компании у мужчин ранней зрелости сопровождается возрастанием суверенности мира вещей, то есть при увеличении у мужчин потребности в компании повышается и их автономность в распоряжении личным имуществом, недопущение нарушения этого права другими лицами, в том числе и в компании.

Все выявленные корреляционные связи между суверенностью психологического пространства и одиночеством у женщин ранней зрелости отрицательные (рис. 2). Можно заключить, что повышение у женщин ранней зрелости суверенности личных вещей переживается как снижение ощущения своего одиночества, отчуждения и наоборот: чем актуальнее ощущение одиночества и изолированности у женщины, тем ниже суверенность в обладании и автономном распоряжении собственными вещами. Возможно, это связано с замещением общения, то есть обладания связями с людьми, на обладание вещами.

Исходя из результатов анализа, мы видим, что переживание своего отчуждения, то есть отсутствия значимых связей с людьми, находится в отрицательной корреляции с суверенностью социальных связей. Таким образом, можно заключить, что чем больше женщины в ранней зрелости реализуют свое право на самостоятельный выбор своего окружения, без контроля с чьей-либо стороны, тем меньше они испытывают состояние отчужденности, и наоборот.



Примечание: П — переживание одиночества, СВ — суверенность мира вещей, ПО — общее переживание одиночества, СС — суверенность социальных связей, О — отчуждение, СФТ — суверенность физического тела, И — изоляция, СТ — суверенность территории.

----- Отрицательная корреляционная связь, $p \leq 0,05$.

..... Отрицательная корреляционная связь, $p \leq 0,01$.

Рисунок 2. Корреляционная плеяда суверенности психологического пространства и одиночества у женщин ранней взрослости

Состояние изоляции имеет отрицательную корреляцию с суверенностью физического тела и суверенностью территории: чем меньше женщины испытывают проблему нехватки людей, с которыми состоят в близком социальном контакте, тем выше у них ощущение сохранности своего тела, отсутствия негативного влияния факторов извне и выше ощущение обладания личным пространством, которое отвечает требованиям безопасности, комфорта.

Анализируя все вышеупомянутые отрицательные корреляционные связи между структурами суверенности личного пространства и переживанием одиночества, можно заключить, что чем острее и актуальнее проблема с состоянием переживания одиночества у женщин ранней взрослости, тем меньше уровень их суверенности, автономности по многим параметрам, и наоборот, чем более суверенны в личностном пространстве женщины, тем меньше у них проблемного переживания одиночества. Однако для установления причинно-следственных связей между суверенностью личного пространства и состоянием одиночества в ранней взрослости требуются дополнительные исследования.

Для выявления специфики взаимосвязей суверенности психологического пространства личности и переживаний одиночества в ранней взрослости по сравнению с юношеским периодом и средней взрослостью

мы провели корреляционный анализ в остальных группах: мужчин и женщин в юности и средней зрелости. В результате были выявлены корреляционные связи в группах мужчин в юности, женщин в юности и средней зрелости. В этих группах обнаружены иные взаимосвязи, отличные от выявленных в группе ранней зрелости, что позволяет нам утверждать, что установленные нами корреляции в ранней зрелости у мужчин и женщин представляют собой особенность данного зрелости.

Выводы

Выявлена специфика переживания одиночества в период ранней зрелости у мужчин. Показатели дисфории одиночества и зависимости от общения значительно увеличиваются в ранней зрелости по сравнению с юношеским зрелости, а далее снижаются в средней зрелости. Такая динамика говорит об обострении у мужчин ранней зрелости по сравнению с юношеским зрелости и зрелости средней зрелости проблемы негативного переживания одиночества, большего стремления к общению. У женщин наблюдается динамика зрелости проблемы негативного восприятия одиночества по мере увеличения зрелости: показатели средних значений проблемного переживания одиночества постепенно зрелости от юношества к средней зрелости.

Выявлены достоверно значимые различия между мужчинами и женщинами в ранней зрелости по показателю дисфории одиночества. Средние показатели по данному критерию у женщин ниже, чем у мужчин, соответственно, мужчины ранней зрелости испытывают больше негативных чувств, связанных с переживанием одиночества, чем женщины. Учитывая выявленную для мужчин специфику обострения проблемы негативного восприятия одиночества в зрелости ранней зрелости по сравнению с другими периодами, а также отсутствие такой динамики среди женщин, можно считать повышение дисфории одиночества, как одного из компонентов проблемы переживания одиночества, яркой отличительной чертой, характерной для мужчин ранней зрелости.

Между мужчинами и женщинами ранней зрелости выявлено различие в суверенности физического тела, суверенности территории и суверенности мира вещей. При этом средние значения каждой из них у женщин данного зрелости ниже, чем у мужчин. Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что мужчины ранней зрелости имеют наибольшую личностную автономию относительно женщин того же зрелости. В то же время в суверенности психологического пространства есть общая черта, присущая как мужчинам, так и женщинам ранней зрелости: наименьшие значения измерения по шкале «Суверенность социальных связей» и наивысшие показатели по шкалам «Суверенность ценностей» и «Суверенность мира вещей».

При этом уровень суверенности социальных связей у женщин ранней взрослости выше, чем у женщин возрастов юности и средней взрослости, что говорит о наибольшей свободе выбора своего социального окружения в период ранней взрослости. Суверенность социальных связей коррелирует с переживанием одиночества среди женщин только в ранней взрослости. Так, суверенность социальных связей в данном возрасте находится в отрицательной корреляции с ощущением отчуждения: чем больше женщина реализует право на самостоятельный выбор своего окружения, без контроля с чьей-либо стороны, тем меньше она испытывает состояние отчужденности, и наоборот.

В ранней взрослости у женщин по сравнению с женщинами юношеского возраста и средней взрослости более высокий уровень суверенности ценностей, что говорит о большем уровне свободы и автономии женщины в выборе своего мировоззрения, жизненных принципов в период ранней взрослости.

Достоверно значимых различий в уровне суверенности психологического пространства между мужчинами в ранней взрослости и юности / средней взрослости не выявлено. При этом единственной выявленной корреляцией является взаимосвязь между потребностью в компании и суверенности мира вещей: при увеличении у мужчин ранней взрослости потребности в компании, повышается и их автономность в распоряжении личным имуществом, недопущение нарушения этого права другими лицами, в том числе и в компании.

Все выявленные взаимосвязи между структурами суверенности личного пространства и переживанием одиночества среди женщин ранней взрослости имеют отрицательную корреляционную связь.

Таким образом, цель нашего исследования достигнута: выявлены взаимосвязи суверенности психологического пространства личности и переживания одиночества в ранней взрослости, доказана специфика данных взаимосвязей по сравнению с юношеским возрастом и средней взрослостью.

Библиографический список

1. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания / Ф. Е. Василюк — Санкт-Петербург : Питер, 2024. — 288 с.
Vasilyuk F. E. Psikhologiya perezhivaniya / F. E. Vasilyuk — Sankt-Peterburg : Piter, 2024. — 288 s.
2. *Винник В. Д.* Социальные сети как феномен организации общества: сущность и подходы к использованию и мониторингу / В. Д. Винник // *Философия науки.* — 2012. — № 4 (55). — С. 110–126.
Vinnik V. D. Sotsial'nye seti kak fenomen organizatsii obshchestva: sushchnost' i podkhody k ispol'zovaniyu i monitoringu / V. D. Vinnik // *Filosofiya nauki.* — 2012. — № 4 (55). — S. 110–126.
3. *Левин К.* Теория поля в социальных науках / К. Левин. — Москва : Изд-во «Академический проект», 2023. — 343 с.

Levin K. Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh / K. Levin. — Moskva : Izd-vo «Akademicheskii proekt», 2023. — 343 s.

4. Муртазина И. Р. Особенности переживания одиночества взрослыми в связи с личностными характеристиками / И. Р. Муртазина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2024. — Т. 14, вып. 1. — С. 96–112. — DOI: 10.21638/spbu16.2024.106

Murtazina I. R. Osobennosti perezhivaniya odinochestva vzroslymi v svyazi s ikh lichnostnymi kharakteristikami / I. R. Murtazina // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya. — 2024. — T. 14, vyp. 1. — S. 96–112. — DOI: 10.21638/spbu16.2024.106

5. Нартова-Бочавер С. К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства — 2010» / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35, № 3. — С. 105–119.

Nartova-Bochaver S. K. Novaya versiya oprosnika «Suverennost' psikhologicheskogo prostranstva — 2010» / S. K. Nartova-Bochaver // Psikhologicheskii zhurnal. — 2014. — T. 35, № 3. — S. 105–119.

6. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологическая наука и образование. — 2002. — Т. 7, № 1. — С. 35–41.

Nartova-Bochaver S. K. Ponyatie «psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti» i ego evristicheskie vozmozhnosti / S. K. Nartova-Bochaver // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2002. — T. 7, № 1. — S. 35–41.

7. Нартова-Бочавер С. К. Психология суверенности: десять лет спустя / С. К. Нартова-Бочавер. — Москва : Смысл, 2017. — 200 с.

Nartova-Bochaver S. K. Psikhologiya suverennosti: desyat' let spustya / S. K. Nartova-Bochaver. — Moskva : Smysl, 2017. — 200 s.

8. Осин Е. Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — Т. 10, № 1. — С. 55–81.

Osin E. N. Differentsial'nyi oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svoystva / E. N. Osin, D. A. Leont'ev // Psikhologiya. Zhurnal Vyssei shkoly ekonomiki. — 2013. — T. 10, № 1. — S. 55–81.

9. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2003 — 508 с.

Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003 — 508 s.

10. Стрижицкая О. Ю. Одиночество и ориентированность на социум: модулирующая роль возраста, пола и психологического благополучия / О. Ю. Стрижицкая, И. Р. Муртазина, М. Д. Петраш // Консультативная психология и психотерапия. — 2024. — Т. 32, № 1. — С. 103–121. — DOI: 10.17759/cpp.2024320105

Strizhitskaya O. Yu. Odinochestvo i orientirovannost' na sotsium: moderiruyushchaya rol' vozrasta, pola i psikhologicheskogo blagopoluchiya / O. Yu. Strizhitskaya, I. R. Murtazina, M. D. Petrash // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2024. — T. 32, № 1. — S. 103–121. — DOI: 10.17759/cpp.2024320105

11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990. — 367 с.

Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla / V. Frankl. — Moskva : Progress, 1990. — 367 s.

12. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. — Москва : Изд-во АСТ, 2022. — 221 с.

Fromm E. Iskustvo lyubit' / E. Fromm. — Moskva : Izd-vo AST, 2022. — 221 s.

13. Чернобровкина С. В. Кризис ранней зрелости: особенности его переживания и преодоления молодыми людьми с различными социально-демографическими характеристиками / С. В. Чернобровкина // Вестник Омского университета. Серия «Психология». — 2007. — № 2. — С. 27–36.

Chernobrovkina S. V. Krizis rannei vzroslosti: osobennosti ego perezhivaniya i preodoleniya molodymi lyud'mi s razlichnymi sotsial'no-demograficheskimi kharakteristikami / *S. V. Chernobrovkina* // Vestnik Omskogo universiteta. Seriya «Psikhologiya». — 2007. — № 2. — S. 27–36.

14. *Юнг К. Г.* Божественный ребенок: [аналитическая психология и воспитание] / К. Г. Юнг. — Москва : Олимп: АСТ-ЛТД, 1997. — 400 с.

Yung K. G. Bozhestvennyi rebenok: [analiticheskaya psikhologiya i vospitanie] / K. G. Yung. — Moskva : Olimp: AST-LTD, 1997. — 400 s.

15. A systematic review and meta-analysis of 90 cohort studies of social isolation, loneliness and mortality / F. Wang, Y. Gao, Z. Han [et al.] // *Nature Human Behaviour*. — 2023. — Issue 7. — P. 1307–1319. — DOI: 10.1038/s41562-023-01617-6

16. Autonomy and loneliness — longitudinal within- and between-person associations among Swedish older adults / G. Henning, D. Segel-Karpas, P. Bjälkebring, A. Berg. // *Aging & Mental Health*. — 2022. — Volume 26, Issue 12. — P. 2416–2423. — DOI: 10.1080/13607863.2021.2000937

17. Loneliness, Emotional Autonomy and Motivation for Solitary Behavior During Adolescence / M. Majorano, A. Musetti, M. Brondino, P. Corsano // *Journal of child and family studies*. — 2015. — Volume 24. — P. 3436–3447. — DOI: 10.1007/s10826-015-0145-3

18. *Strizhitskaya O.* Moderation Effects of Autonomy and Personal Growth on the Association of Sociotropy and Different Types of Loneliness / O. Strizhitskaya, I. Murtazina // *Social Sciences*. — 2024. — Volume 13, Issue 8. — P. 388. — DOI: 10.3390/socsci13080388

19. *Žuk M.* Autonomy — a way for loneliness. analysis of the experience of loneliness of people with physical disabilities / M. Žuk // *Wiadomosci lekarskie*. — 2019. — Volume 72 (9 Cz 1). — P. 1633–1640.

Информация об авторах

Ирина Владимировна Кондакова — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена».

Анастасия Олеговна Вишневская — студент кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена».

Information about the authors

Irina Vladimirovna Kondakova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Anastasia Olegovna Vishnevskaya — Student Department of Developmental Psychology and Education of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Для цитирования: Кондакова И. В. Суверенность психологического пространства и одиночество в ранней взрослости / И. В. Кондакова, А. О. Вишневская // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 149–163. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_149. — EDN: RITFMB

For citation: Kondakova I. V., Vishnevskaya A. O. Sovereignty of psychological space and loneliness in early adulthood, Actual problems of psychological knowledge, 2025, 4: 149–163 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_149, EDN: RITFMB

Статья поступила в редакцию 13.08.2025; одобрена после рецензирования 19.08.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 13.08.2025; approved after reviewing 19.08.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Психологическое содержание феномена медленного взросления студентов бакалавриата

Алёна Геннадьевна Лисичкина

ФГБНУ «ФНИЦ ПМИ», Москва, Россия, al1975@spartak.ru, ORCID: 0000-0002-5411-2396

Дарья Алексеевна Андреева

ФГБНУ «ФНИЦ ПМИ», Москва, Россия, dolly-06@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8806-1112

Ирина Александровна Трушина

Институт образования и практической психологии ФГБОУ ВО «ЧелГУ»,
trushina_ia@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5001-5927

Лариса Алексеевна Емельянова

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ФГБОУ ВО «ОГУ», Орск,
Россия, LARISSA-EM56@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7837-637X

Аннотация. Психологами, социологами, педагогами фиксируется феномен «медленного взросления» современной молодежи, который представлен преимущественно поведенческими характеристиками. Полученные в исследовании данные об особенностях психологического времени и выраженности потребности в достижении успеха у выпускников бакалавриата позволили составить представление о психологическом содержании феномена медленного взросления молодежи. В исследовании приняли участие 180 студентов старших курсов бакалавриата Челябинского государственного университета, средний возраст 21 год ($M 21,44$; $SD 0,8$). Были использованы опросники «Шкала временного фокуса», «Потребность в достижении», «Age-of-me». В ходе исследования определены две типологические группы студентов: в равной степени ориентированных на прошлое, настоящее и будущее (со сбалансированным временным фокусом) и преимущественно предпочитающих прошлое и будущее (конфликтный временной фокус). У респондентов со сбалансированным временным фокусом обнаружена корреляционная связь между потребностью в достижении и эмоциональным возрастом, что позволяет говорить об их мотивационной готовности к вступлению в новую систему социальных отношений, связанных с трудовой деятельностью. У студентов с конфликтным фокусом отсутствует связь потребности в достижении с субъективным возрастом, который воспринимается ими как близкий к хронологическому. Эту группу студентов мы определяем как медленно взрослеющую.

Ключевые слова: потребность в достижении, субъективный возраст, временной фокус, феномен медленного взросления.

The Psychological Content of the Phenomenon of Slow Maturation in Undergraduate Students

Alena G. Lisichkina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia,
al1975@spartak.ru, ORCID: 0000-0002-5411-2396

Daria A. Andreeva

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia,
dolly-06@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8806-1112

Irina A. Trushina

Institute of Education and Practical Psychology of the CSU, Chelyabinsk, Russia,
trushina_ia@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5001-5927

Larisa A. Emelyanova

Orsk Humanitarian Technological Institute (branch) of the Orenburg State University, Orsk,
Russia, LARISSA-EM56@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7837-637X

Abstract. Psychologists, sociologists, and educators have documented the phenomenon of “slow maturation” of modern youth, which is represented primarily by behavioral characteristics. The data obtained in the study on the peculiarities of psychological time and the severity of the need for success among undergraduate graduates allowed us to get an idea of the psychological content of the phenomenon of slow youth maturation. The study involved 180 undergraduate students from Chelyabinsk State University, with an average age of 21 years ($M\ 21,44$; $SD\ 0,8$). The questionnaires “Time focus scale”, “Need for achievement”, and “Age-of-me” were used. The study identified two typological groups of students: those who are equally focused on the past, present and future (with a balanced time focus), and those who prefer the past and the future (a conflictual time focus). Respondents with a balanced time focus found a correlation between the need for achievement and emotional age, which suggests their motivational readiness to enter a new system of social relations related to work. Students with a conflict focus do not have a connection between the need for achievement and the subjective age, which they perceive as close to chronological. We define this group of students as slowly maturing.

Keywords: the need for achievement, subjective age, time focus, the phenomenon of slow maturation.

Введение

Феномен медленного взросления молодежи и субъективный возраст. Глобальная трансформация экономических основ и социокультурных условий жизни современного общества оказывает разнонаправленное влияние на личностное и психологическое развитие молодых людей. Исследователями фиксируется феномен медленного взросления современной молодежи, который представлен преимущественно социологическими, социально-психологическими и поведенческими характеристиками. В качестве традиционных критериев взрослости обычно указывают наличие профессии, собственного жилья, семьи, детей и материальную независимость от родителей. По сравнению со своими сверстниками середины прошлого столетия современная молодежь в экономически развитых странах дольше учится, позже обретает финансовую самостоятельность, позже вступает в брак, позже рождает детей, дольше сохраняет зависимость от родительской семьи, причем эти тенденции начали фиксироваться уже с середины XX века [29; 38]. Однако психологическое содержание и корреляты данного явления остаются малоизученными.

В психологических исследованиях имеются данные о том, что в сложившихся социокультурных условиях процесс социального самоопределения, то есть подлинного взросления молодых людей, отстает от институционально обусловленного выбора профессии [2; 6; 22]. В этом проявляется своеобразие нормативного кризиса взросления современной молодежи, свя-

занное с обратным относительно классического соотношением внешних и внутренних условий развития: трансформации средовых условий опережают психологическую готовность молодых людей к принятию быстро меняющихся обстоятельств жизни. Именно это противоречие феноменологически описывается в научных источниках как «феномен медленного взросления молодежи», препятствующий становлению внутренней позиции взрослого.

В отличие от старшеклассников, выпускники бакалавриата демонстрируют значимо более высокий уровень личностной зрелости: представления о себе и окружающем мире становятся более реалистичными и индивидуальными, более взрослым и гендерно дифференцированным становится представление о себе и своем месте в жизни, усиливается ценность индивидуальной жизни и личной ответственности, появляются признаки готовности к сепарации от родительской семьи и созданию собственной, повышается уровень научного мировоззрения [4; 9]. Общий уровень их социально-психологической зрелости соответствует институциональным требованиям к взрослым членам общества. Однако низкий уровень востребованности выпускников бакалавриата в качестве реального социального и экономического ресурса может оказывать негативное влияние на формирование потребности в достижении успеха. Это обусловлено высоким темпом трансформаций профессий, их содержания, условий реализации, требований к компетентностям и способностям работника. Достаточно длительный процесс получения профессионального образования неизбежно создает разрыв между тем, к чему молодого специалиста готовили, и тем, что от него требуется на рабочем месте. Такая неопределенность ближайшего профессионального будущего повышает для молодых людей ценность настоящего, расширяет и продлевает поиск своего места в жизни, сопутствующая этому противоречию тревога вызывает желание вернуться в психологически комфортное прошлое [26].

Ряд авторов говорят не о «медленном взрослении современной молодежи», а о более глобальном феномене вариативности взросления, который отнюдь не является особенностью только современной эпохи. Критерии взросления не константны, они, как и любой социальный конструкт, меняются от поколения к поколению и связаны с социальным, экономическим и политическим контекстом [17; 28].

В этой связи возникает вопрос о субъективном восприятии молодыми людьми своего возраста. Считают ли они себя младше хронологического возраста или их субъективный возраст соответствует реальному? Субъективный возраст определяется биологическими, психологическими и социальными факторами, причем его конфигурация в течение жизни может меняться. Исследователи относят феномен субъективного возраста к психологическим регуляторным механизмам, направленным на интуитивную оценку человеком собственных ресурсов, их мобилизационных возможностей в трудных или критических ситуациях [23].

Психологическое время личности и потребность в достижении успеха. Психологическое время личности изучается в контексте различных теоретических подходов, таких как когнитивный, экзистенциальный, феноменологический, в русле теории временной перспективы [39], однако в целом описывается как субъективное переживание и восприятие времени, его длительности, последовательности и направленности. Индивидуальное содержание психологического времени определяется особенностями личности, ее эмоциональным состоянием, мотивацией и жизненными целями. Так, в ряде отечественных и зарубежных исследований [8; 10; 11; 12; 18; 19; 27; 29; 35; 39] показано, что социально-экономические условия, важные жизненные события, смена образа жизни и социальных ролей, ситуация неопределенности, нестабильности могут стать причиной изменений восприятия временной перспективы и компонентов психологического времени личности. Работы отечественных и зарубежных исследователей психологического времени личности показывают, что отдельные компоненты психологического времени обнаруживают взаимосвязи с различными психологическими характеристиками и чертами личности. Обнаружено, что временная перспектива связана с уровнем притязаний [16] и самооценки [15; 18], оптимизма [1; 39], личностной тревожности [1], доверия к миру [32], жизнестойкости [30], волевых качеств [31].

Феномен медленного взросления молодежи проявляется в повышении субъективной ценности прошлого и настоящего, поэтому для нас особый интерес представляют исследования временного фокуса в ситуации принятия решений [36; 37]. Исследования временного фокуса, выполненные японскими учеными Ю. Чишима и Т. Мураками [34], свидетельствуют о положительном влиянии фокуса на будущее на эффективность карьеры молодых людей. Взаимосвязь ориентации на будущее и потребности в достижении успеха отмечается и в отечественных исследованиях. «Под потребностью в достижениях понимают стремление личности улучшить результаты своей деятельности (соревнование с самим собой), получить уникальные результаты или быть включенным в достижение далеких целей» [20, с. 143]. Ориентация на будущее является важнейшим условием благополучного самоопределения в самостоятельной жизни [3; 14; 21; 25; 29].

Гипотеза. В нашем исследовании проверялось предположение о том, что психологическими коррелятами феномена медленного взросления студенческой молодежи являются психологическое время личности и уровень мотивации достижения успеха.

Методики, выборка

В исследовании приняли участие 180 студентов старших курсов бакалавриата Челябинского государственного университета, средний воз-

раст 21 год ($M = 21,44$; $SD = 0,8$). От респондентов имеется информированное согласие на их участие в психологических измерениях.

Для изучения параметров временного фокуса использована «Шкала временного фокуса» А. Шипп [13; 36; 37], позволяющая определить временной фокус как долю внимания, которую человек обычно уделяет прошлому, настоящему или будущему.

Для определения уровня потребности в достижении использован опросник «Потребность в достижении» [20].

Диагностика субъективного возраста осуществлялась с применением методики «Age-of-me» [24; 33]. Опросник позволяет оценить не только общий субъективный возраст (СВ), но и биологический СВ (на сколько лет человек себя чувствует (feel-age), эмоциональный СВ (на сколько лет он выглядит (look-age), социальный СВ (какому возрасту соответствуют его действия (do-age) и интеллектуальный СВ (какому возрасту соответствуют интересы (interest-age)).

Эмпирические данные были обработаны с применением статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты и обсуждение

Проверка нормальности распределения данных показала, что по всем шкалам опросника уровни статистической значимости для критерия Колмогорова — Смирнова меньше 0,05, следовательно, все распределения значимо отличаются от нормального. Стандартная ошибка асимметрии по всем шкалам — 0,181, стандартная ошибка эксцесса по всем шкалам — 0,36, что позволяет применять как непараметрические, так и параметрические методы исследования (табл. 1).

Таблица 1. Описательные статистики и критерии нормального распределения Колмогорова — Смирнова

Статистика группы	Субъективный возраст	Шкала временного фокуса: будущее	Шкала временного фокуса: настоящее	Шкала временного фокуса: прошлое	Потребность в достижении
Среднее	23,3056	3,6806	3,8361	3,9125	9,7444
Стд. отклонение	4,72376	0,84275	0,77375	0,9341	2,05544
Асимметрия	1,652	−0,543	−0,589	−0,739	0,326
Эксцесс	5,118	0,037	0,171	−0,045	−0,255
Статистика критерия	0,134	0,104	0,126	0,117	0,134
Уровень значимости (p)	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001	0,0001

Для группировки и последующего анализа данных о восприятии временного фокуса проведен кластерный анализ иерархическими методами Уорда, определено оптимальное количество кластеров — два. Далее с использованием метода k-средних по показателям временного фокуса были выделены две типологические группы студентов (данные представлены в табл. 2).

Таблица 2. Сравнительная характеристика средних значений временного фокуса, субъективного возраста и потребности в достижении успеха

Показатели шкал опросников	Кластеры	Статистика группы			t-критерий для равенства средних	
		Среднее	Станд. отклонения	Станд. средняя ошибка	T	Значим.
Шкала временного фокуса: будущее	Первый кластер (n = 129)	3,46	0,83	0,07	-6,086	0,0001
	Второй кластер (n = 51)	4,23	0,56	0,07		
Шкала временного фокуса: настоящее	Первый кластер (n = 129)	3,89	0,76	0,06	1,587	0,114
	Второй кластер (n = 51)	3,69	0,78	0,11		
Шкала временного фокуса: прошлое	Первый кластер (n = 129)	3,52	0,82	0,07	-11,554	0,0001
	Второй кластер (n = 51)	4,88	0,17	0,02		
Субъективный возраст	Первый кластер (n = 129)	23,20	4,25	0,37	-0,451	0,652
	Второй кластер (n = 51)	23,55	5,77	0,80		
Потребность в достижении успеха	Первый кластер (n = 129)	9,78	2,06	0,18	0,399	0,691
	Второй кластер (n = 51)	9,64	2,04	0,28		

Примечание. Дисперсии выборок являются гомогенными по всем методикам ($p > 0,05$).

Первый, самый многочисленный кластер (N = 129) объединил студентов со средними показателями ориентации на настоящее (M = 3,89), будущее

($M = 3,46$) и прошлое ($M = 3,52$). Авторы методики [36; 37] вводят понятие «сбалансированный временной фокус», который способствует большему ощущению благополучия и базируется на том, что человек перенаправляет свои мысли о прошлом, настоящем или будущем в наиболее «выгодные» периоды времени в зависимости от ситуации. Соответственно, мы определили респондентов, вошедших в данную группу, как «сбалансированных».

Во второй кластер вошли студенты ($N = 51$) с высокими показателями временного фокуса как на будущее ($M = 4,23$), так и на прошлое ($M = 4,88$) и средними значениями настоящего ($M = 3,69$). Группы респондентов, характеризующихся такими же сочетания временного фокуса, выявлены в отечественных и зарубежных исследованиях [12; 26; 27; 36; 37]. Несмотря на различные интерпретации, ученые сходятся во мнении, что рассогласование временного фокуса может свидетельствовать как о тревожности, связанной с наличной ситуацией [26; 36; 37], так и о конфликтности временного фокуса. Дизайн нашего исследования не предполагал выявления уровня тревожности выпускников бакалавриата, поэтому мы не можем интерпретировать такую конфигурацию временного фокуса как признак тревожности и оцениваем ее как конфликтную. Соответственно, респондентов, вошедших в данную группу, мы охарактеризовали как «конфликтных».

Данные таблицы 2 свидетельствуют о наличии статистически значимых различий между кластерами по фокусировке на будущем и на прошлом. Так, «конфликтные» студенты достоверно чаще предпочитают прошлое и будущее, чем их «сбалансированные» сверстники. Вместе с тем по оценке своего субъективного возраста и по выраженности потребности в достижении эти группы студентов не различаются. Следовательно, психологическое время наших респондентов определяется только фокусировкой на прошлом, настоящем или будущем, но не затрагивает их субъективный возраст, который оказался близким к хронологическому. Более того, потребность в достижении успеха имеет достаточно высокие показатели средних значений и не зависит от фокусировки на времени жизни.

Мы рассматриваем потребность в достижении успеха как коррелят готовности молодых людей к профессиональной самореализации, поэтому ее взаимосвязь с психологическим временем позволит получить представление о психологических механизмах феномена медленного взросления современной молодежи. Для определения взаимосвязей показателей психологического времени и потребности в достижении был проведен корреляционный анализ, результаты представлены в таблице 3.

Корреляционный анализ показал только одну положительную взаимосвязь в группе студентов первого кластера, характеризующихся как «сбалансированные», — между потребностью в достижении и эмоциональным возрастом ($r = 0,203$, корреляция значима на уровне $p = 0,021$). Эмоциональный возраст свидетельствует о том, насколько человек иден-

тифицирует себя с той возрастной группой, к которой он реально принадлежит. Мы интерпретируем выявленную взаимосвязь как признак мотивационной готовности «сбалансированных» респондентов соответствовать требованиям, предъявляемым обществом к выпускникам вуза. В отличие от них, у «конфликтных» студентов потребность в достижении не коррелирует ни с одним из компонентов субъективного возраста, что свидетельствует, на наш взгляд, именно о неготовности этих респондентов к вступлению в новую систему социальных отношений, связанных с трудовой деятельностью. Эта группа выпускников бакалавриата составляет 28,3 % от всей выборки, что дает основания рассматривать ее как достаточно представительную категорию медленно взрослеющих молодых людей.

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа компонентов психологического времени и потребности в достижении в первом кластере «сбалансированные» и втором кластере «конфликтные»

Показатели опросников	Первый кластер «сбалансированные»				Второй кластер «конфликтные»			
	Субъективный возраст («Age-of-me»)							
	ИВ	СВ	ЭВ	БВ	ИВ	СВ	ЭВ	БВ
Потребность в достижении	−0,099	−0,137	0,367**	−0,092	−0,114	0,065	0,112	0,023

Примечание: ** корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

БВ — биологический субъективный возраст, на сколько лет человек себя чувствует (feel-age);

ЭВ — эмоциональный субъективный возраст, на сколько лет он выглядит (look-age);

СВ — социальный субъективный возраст, какому возрасту соответствуют его действия (do-age);

ИВ — интеллектуальный субъективный возраст, какому возрасту соответствуют интересы (interest-age).

Интересно, что при этом студенты обеих выделенных нами групп адекватно воспринимают свой возраст как соответствующий хронологическому. В исследовании, проведенном на выборке младших школьников и подростков [5], было показано, что позитивное отношение учащихся к своему возрасту при переходе на новую ступень обучения свидетельствует о благополучии складывающейся социальной ситуации развития. Можно предположить, что и выпускники бакалавриата, вне зависимости от их намерений, связанных с будущим, воспринимают новую социальную ситуацию как вполне благополучную, не актуализирующую защитные механизмы непринятия своей наступившей взрослости. «Сбалансированные» респонденты устремлены в будущее и готовы к смене ведущей деятельности с учебной на трудовую, а «конфликтные» колеблются между желанием сохранить привычный студенческий статус и

институционально обусловленным намерением поиска работы. Многовариантность современной жизни позволяет молодым людям ориентироваться не столько на требования социума, сколько на собственные планы и желания и не спешить с выполнением традиционной программы взросления. Тенденция медленного взросления молодежи фиксируется практически во всех экономически развитых странах, где общество может позволить себе достаточно продолжительное время содержать молодых неработающих взрослых, однако ее индивидуальные проявления определяются уровнем личностной зрелости человека, его готовностью вступить во «взрослые» системы социального взаимодействия.

Регрессионный анализ данных показал, что у «сбалансированных» студентов восприятие своего возраста и потребность в достижении успеха находятся в реципрокных отношениях: потребность в достижении способствует адекватному восприятию своего возраста, правильное восприятие возраста, в свою очередь, инициирует потребность в достижении успеха (табл. 4).

Таблица 4. Результаты регрессионного анализа данных «сбалансированных» студентов

Показатель	R^2	Adj. R^2	SE	F	Предикторы	Beta	p-level	Tolerance	VIF
Потребность в достижении	0,135	0,133	3,030	56,342	Эмоциональный возраст	0,367	0,001	1000	1000
Эмоциональный возраст	0,135	0,133	3,030	56,342	Потребность в достижении	0,367	0,001	1000	1000

Примечание: Adj. R^2 — скорректированный коэффициент детерминации,
SE — стандартная ошибка оценки,
F — критерий Фишера,
Beta — стандартизованный коэффициент регрессии,
p-level — уровень значимости,
Tolerance — толерантность (статистики коллинеарности),
VIF — КРД (статистики коллинеарности).

Были также проанализированы различия между юношами и девушками в субъективном восприятии своего возраста, выраженности потребности в достижении и показателях временного фокуса (табл. 5).

Таблица 5. Особенности психологического времени и выраженности потребности в достижении успеха у юношей и девушек

Показатели	Средние ранги девушки (n = 127)	Средние ранги юноши (n = 53)	Уровень значимости Манна – Уитни
Субъективный возраст	84,24	108,20	0,007
Шкала временного фокуса: будущее	84,55	108,69	0,007
Шкала временного фокуса: настоящее	88,94	94,93	0,496
Шкала временного фокуса: прошлое	90,72	89,88	0,924
Показатели потребности в достижении	89,04	94,64	0,522

Мы видим, что юноши, в отличие от девушек, в большей степени склонны завышать свой субъективный возраст и фокусироваться на будущем времени (на уровне значимых различий). Основываясь на проведенных ранее исследованиях на младших школьниках и подростках [5; 7], мы предполагаем, что юноши в большей степени склонны к изменению исчерпавших свой ресурс социальных отношений, нежели девушки. В данном случае мы имеем дело с достаточно устойчивыми психологическими стереотипами мужского и женского поведения, проявляющимися вне зависимости от возраста. Женщины в целом тяготеют к образованию более прочных и длительных взаимоотношений и не считают себя старше своих лет, в то время как мужчины, стремясь к новым связям и возможностям, нередко хотят казаться старше. Данное предположение, безусловно, нуждается в проверке и может стать основанием для продолжения нашего исследования, однако его правомерность подтверждается и выявленным в настоящем исследовании фактом большей выраженности потребности в достижении успеха у юношей, которые хотят видеть себя взрослыми, обращенными в успешное будущее людьми.

Заключение

Полученные в исследовании данные об особенностях психологического времени и выраженности потребности в достижении успеха у вы-

пускников бакалавриата позволили описать психологическое содержание феномена медленного взросления молодежи.

Одним из основных показателей медленного взросления мы считаем направленность временного фокуса как важнейшего компонента психологического возраста. Мы выделили две типологические группы студентов: в равной степени ориентированных на прошлое, настоящее и будущее (со сбалансированным временным фокусом) и преимущественно предпочитающих прошлое и будущее (конфликтный временной фокус). Вместе с тем по оценке своего субъективного возраста, который оказался близким к хронологическому, и по выраженности потребности в достижении эти группы студентов не различаются.

Выявлена положительная корреляционная взаимосвязь между потребностью в достижении и эмоциональным возрастом в группе «сбалансированных» студентов, которая позволяет говорить об их мотивационной готовности соответствовать требованиям, предъявляемым обществом к выпускникам вуза. Более того, как показал регрессионный анализ, эта взаимосвязь является реципрокной: потребность в достижении способствует адекватному восприятию своего возраста, правильное восприятие возраста, в свою очередь, инициирует потребность в достижении успеха.

«Конфликтные» же студенты не готовы к вступлению в новую систему социальных отношений, связанных с трудовой деятельностью, о чем свидетельствует отсутствие корреляционных связей потребности в достижении успеха с компонентами субъективного возраста. Принимая во внимание восприятие ими своего субъективного возраста как близкого к хронологическому, мы определяем эту группу выпускников бакалавриата как категорию медленно взрослеющих. Количественно она составляет 28,3 % респондентов, то есть почти третью часть всей выборки, что позволяет интерпретировать полученные данные в контексте значимых социально-психологических особенностей самоопределения современных молодых людей, фиксируемых и описываемых социологами и педагогами экономически развитых стран.

Ограничения исследования

Результаты нашего исследования могут отражать особенности выбранной группы участников — студентов старших курсов университета крупного промышленного города с развитой инфраструктурой.

Библиографический список

1. *Абульханова К. А. Время личности и время жизни* / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. — 304 с.
Abul'khanova K. A. Vremya lichnosti i vremya zhizni / K. A. Abul'khanova, T. N. Bere-zina. — Sankt-Peterburg : Aleteiya, 2001. — 304 s.

2. Андреева А. Д. Временная и жизненная перспектива как мотивационный центр самоопределения в ранней юности: сравнительно-историческое исследование / А. Д. Андреева, А. Г. Лисичкина, Л. А. Бримова // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2021. — Т. 17, № 1. — С. 6–15.

Andreeva A. D. Vremennaya i zhiznennaya perspektiva kak motivatsionnyi tsentr samoopredeleniya v rannei yunosti: sravnitel'no-istoricheskoe issledovanie / A. D. Andreeva, A. G. Lisichkina, L. A. Brimova // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2021. — Т. 17, № 1. — С. 6–15.

3. Андреева А. Д. Детство в субъективных представлениях современных взрослых и подростков о жизненных циклах / А. Д. Андреева // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2020. — Т. 13, № 1. — С. 42–51.

Andreeva A. D. Detstvo v sub'ektivnykh predstavleniyakh sovremennykh vzroslykh i podrostkov o zhiznennykh tsiklakh / A. D. Andreeva // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2020. — Т. 13, № 1. — С. 42–51.

4. Андреева А. Д. Научные и житейские представления в мировоззрении современных учащихся раннего юношеского возраста / А. Д. Андреева // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2023. — Т. 16, № 3. — С. 92–107. — DOI: <https://doi.org/10.11621/TEP-23-21>

Andreeva A. D. Nauchnye i zHITEISkie predstavleniya v mirovozzrenii sovremennykh uchashchikhsya rannego yunosheskogo vozrasta / A. D. Andreeva // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2023. — Т. 16, № 3. — С. 92–107. — DOI: <https://doi.org/10.11621/TEP-23-21>

5. Андреева А. Д. Отношение школьников 7–12 лет к своему возрасту как субъективный компонент социальной ситуации развития / А. Д. Андреева // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2019. — Т. 12, № 1. — С. 6–14.

Andreeva A. D. Otnoshenie shkol'nikov 7–12 let k svoemu vozrastu kak sub'ektivnyi komponent sotsial'noi situatsii razvitiya / A. D. Andreeva // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. — 2019. — Т. 12, № 1. — С. 6–14.

6. Андреева А. Д. Психологический образ собственного будущего у старшеклассников и студентов колледжа / А. Д. Андреева // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 3–18. — DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140201>

Andreeva A. D. Psikhologicheskii obraz sobstvennogo budushchego u starsheklassnikov i studentov kolledzha / A. D. Andreeva // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — Т. 14, № 2. — С. 3–18. — DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140201>

7. Андреева А. Д. Психологическое благополучие учащихся 1–5-х классов в контексте современной социальной ситуации развития / А. Д. Андреева, О. А. Москвитина // Вопросы образования. — 2019. — № 3. — С. 203–223. — DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-203-223>

Andreeva A. D. Psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya 1–5-kh klassov v kontekste sovremennoi sotsial'noi situatsii razvitiya / A. D. Andreeva, O. A. Moskvitina // Voprosy obrazovaniya. — 2019. — № 3. — С. 203–223. — DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-3-203-223>

8. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. Л. Кроник. — Киев : Наукова думка, 1984. — 128 с.

Golovakha E. I. Psikhologicheskoe vremya lichnosti / E. I. Golovakha, A. L. Kronik. — Kiev : Naukova dumka, 1984. — 128 s.

9. Данилова Е. Е. Представления учащихся раннего юношеского возраста о современных мужчинах и женщинах / Е. Е. Данилова // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2023. — Т. 16, № 2. — С. 72–93. — DOI: <https://doi.org/10.11621/TEP-23-13>

Danilova E. E. Predstavleniya uchashchikhsya rannego yunosheskogo vozrasta o sovremennykh muzhchinakh i zhenshchinakh / E. E. Danilova // Teoreticheskaya i

eksperimental'naya psikhologiya. — 2023. — Т. 16, № 2. — С. 72–93. — DOI: <https://doi.org/10.11621/TEP-23-13>

10. *Забелина Е. В.* Время в восприятии современной молодежи: отражение культуры постмодернизма / Е. В. Забелина // Гуманитарные науки. — 2018. — № 4. — С. 17–23.

Zabelina E. V. Vremya v vospriyatii sovremennoi molodezhi: otrazhenie kul'tury postmodernizma / E. V. Zabelina // Gumanitarnye nauki. — 2018. — № 4. — С. 17–23.

11. *Забелина Е. В.* Психологическое время и экономические аттитюды: проверка теоретической модели / Е. В. Забелина, О. С. Дайнека, Т. А. Нестик // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. — 2024. — Т. 25, № 1. — С. 58–73. — DOI: <https://doi.org/10.47475/2409-4102-2024-25-1-58-73>

Zabelina E. V. Psikhologicheskoe vremya i ekonomicheskie attityudy: proverka teoreticheskoi modeli / E. V. Zabelina, O. S. Daineka, T. A. Nestik // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdravookhranenie. — 2024. — Т. 25, № 1. — С. 58–73. — DOI: <https://doi.org/10.47475/2409-4102-2024-25-1-58-73>

12. *Забелина Е. В.* Психологическое время и экономическое сознание: социально-психологический анализ : дис. ... д-ра психол. наук / Е. В. Забелина. — Санкт-Петербург, 2021. — 338 с.

Zabelina E. V. Psikhologicheskoe vremya i ekonomicheskoe soznanie: sotsial'no-psikhologicheskii analiz : dis. ... d-ra psikhol. nauk / E. V. Zabelina. — Sankt-Peterburg, 2021. — 338 s.

13. *Забелина Е. В.* Шкала временного фокуса: результаты адаптации на российской выборке / Е. В. Забелина, Ю. В. Честюнина, О. С. Волосатова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. — 2024. — Т. 24, № 4. — С. 430–438. — DOI: [10.18500/1819-7671-2024-24-4-430-438](https://doi.org/10.18500/1819-7671-2024-24-4-430-438)

Zabelina E. V. Shkala vremennogo fokusa: rezul'taty adaptatsii na rossiiskoi vyborke / E. V. Zabelina, YU. V. Chestyunina, O. S. Volosatova // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. — 2024. — Т. 24, № 4. — С. 430–438. — DOI: [10.18500/1819-7671-2024-24-4-430-438](https://doi.org/10.18500/1819-7671-2024-24-4-430-438)

14. Изучение мотивационной сферы у студентов-первокурсников / Е. Л. Бережковская, Т. С. Новикова, И. А. Перелыгина, А. М. Прихожан // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2014. — Т. 142, № 20. — С. 111–132.

Izuchenie motivatsionnoi sfery u studentov-pervokursnikov / E. L. Berezhkovskaya, T. S. Novikova, I. A. PereLygina, A. M. Prikhozhan // Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie. — 2014. — Т. 142, № 20. — С. 111–132.

15. *Кадомяцева Н. А.* Самоотношение и представление старшеклассников о себе в связи с особенностями восприятия времени / Н. А. Кадомяцева // Психологические исследования молодых ученых СПбГУ : сборник статей по материалам лучших выпускных квалификационных работ факультета психологии СПбГУ 2011 года / под науч. ред. Л. А. Цветковой. — Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2012. — С. 80–85.

Kadomtseva N. A. Samootnoshenie i predstavlenie starsheklassnikov o sebe v svyazi s osobennostyami vospriyatiya vremeni / N. A. Kadomtseva // Psikhologicheskie issledovaniya molodykh uchennykh SPbGU : sbornik statei po materialam luchshikh vypusknnykh kvalifikatsionnykh rabot fakul'teta psikhologii SPbGU 2011 goda / pod nach. red. L. A. Tsvetkovoi. — Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2012. — С. 80–85.

16. *Карпинский К. В.* Психология жизненного пути личности : учеб. пособие / К. В. Карпинский. — Гродно : ГрГУ, 2002. — 167 с.

Karpinskii K. V. Psikhologiya zhiznennogo puti lichnosti : ucheb. posobie / K. V. Karpinskii. — Grodno : GrGU, 2002. — 167 s.

17. *Марцинковская Т. Д.* Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение / Т. Д. Марцинковская, Н. С. Полева // Мир Психологии. — 2017. — Т. 89, № 1. — С. 24–37.

Martsinkovskaya T. D. Pokoleniya epokhi tranzitivnosti: tsennosti, identichnost', obshchenie / T. D. Martsinkovskaya, N. S. Poleva // *Mir Psikhologii*. — 2017. — Т. 89, № 1. — С. 24–37.

18. *Муздыбаев К.* Переживание времени в период кризисов / К. Муздыбаев // *Психологический журнал*. — 1999. — Т. 21, № 4. — С. 5–21.

Muzdybaev K. Perezhivanie vremeni v period krizisov / K. Muzdybaev // *Psikhologicheskii zhurnal*. — 1999. — Т. 21, № 4. — С. 5–21.

19. *Нестик Т. А.* Социально-психологическая детерминация группового отношения к времени : дис. ... д-ра психол. наук / Т. А. Нестик. — Москва, 2015. — 479 с.

Nestik T. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya determinatsiya gruppovogo otnosheniya k vremeni : dis. ... d-ra psikh. nauk / T. A. Nestik. — Moskva, 2015. — 479 s.

20. *Орлов Ю. М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : дис. ... д-ра психол. наук / Ю. М. Орлов. — Москва, 1984. — 525 с.

Orlov Yu. M. Potrebnostno-motivatsionnye faktory effektivnosti uchebnoi deyatelnosti studentov vuza : dis. ... d-ra psikh. nauk / Yu. M. Orlov. — Moskva, 1984. — 525 s.

21. Психология раннего студенческого возраста : монография / В. Т. Кудрявцев, Е. Л. Бережковская, О. Г. Кравцов, О. П. Меркулова ; под ред. Е. Л. Бережковской. — Москва : «Проспект», 2014. — 192 с.

Psikhologiya rannego studencheskogo vozrasta : monografiya / V. T. Kudryavtsev, E. L. Berezhkovskaya, O. G. Kravtsov, O. P. Merkulova ; pod red. E. L. Berezhkovskoi. — Moskva : «Prospekt», 2014. — 192 s.

22. Психология школьного детства: сравнительно-исторический анализ : коллективная монография / А. Д. Андреева, Л. А. Бегунова, Е. Е. Данилова [и др.]. — Москва : Акрополь, 2023. — 210 с.

Psikhologiya shkol'nogo detstva: sravnitel'no-istoricheskii analiz : kolektivnaya monografiya / A. D. Andreeva, L. A. Begunova, E. E. Danilova [i dr.]. — Moskva : Akropol', 2023. — 210 s.

23. *Сергиенко Е. А.* Субъективный возраст и психологическое благополучие / Е. А. Сергиенко, Н. С. Павлова // *Современная зарубежная психология*. — 2024. — Т. 13, № 4. — С. 29–40. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130403>

Sergienko E. A. Sub'ektivnyi vozrast i psikhologicheskoe blagopoluchie / E. A. Sergienko, N. S. Pavlova // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. — 2024. — Т. 13, № 4. — С. 29–40. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130403>

24. *Сергиенко Е. А.* Субъективный и хронологический возраст человека / Е. А. Сергиенко // *Психологические исследования*. — 2013. — Т. 6, № 30. — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.689>

Sergienko E. A. Sub'ektivnyi i khronologicheskii vozrast cheloveka / E. A. Sergienko // *Psikhologicheskie issledovaniya*. — 2013. — Т. 6, № 30. — DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v6i30.689>

25. *Сергоманов П. А.* Российские подростки эпохи позднего СССР и современного российского общества / П. А. Сергоманов, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова // *Вопросы психологии*. — 2020. — № 4. — С. 40–53.

Sergomanov P. A. Rossiiskie подростки epokhi pozdnego SSSR i sovremennogo rossiiskogo obshchestva / P. A. Sergomanov, A. D. Andreeva, E. E. Danilova // *Voprosy psikhologii*. — 2020. — № 4. — С. 40–53.

26. *Спиридонова И. А.* Временная транспектива субъекта: влияние возраста и раннего предметного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. А. Спиридонова. — Москва, 2002. — 25 с.

Spiridonova I. A. Vremennaya transspektiva sub'ekta: vliyanie vozrasta i rannego predmetnogo obucheniya : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / I. A. Spiridonova. — Moskva, 2002. — 25 s.

27. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности : дис. ... канд. психол. наук / А. Сырцова. — Москва, 2008. — 317 с.

Syrtsova A. Vozrastnaya dinamika vremennoi perspektivy lichnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk / A. Syrtsova. — Moskva, 2008. — 317 s.

28. Тихомандрицкая О. А. (Не)взрослое поколение: модель исследования поколенческой относительности оценки взрослости / О. А. Тихомандрицкая, А. М. Рикель // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2022. — Т. 19, № 2. — С. 209–232. — DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232>

Tikhomandritskaya O. A. (Ne)vzrosloe pokolenie: model' issledovaniya pokolencheskoi otnositel'nosti otsenki vzroslosti / O. A. Tikhomandritskaya, A. M. Rikel' // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2022. — T. 19, № 2. — S. 209–232. — DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232>

29. Толстых Н. Н. Современное взросление / Н. Н. Толстых // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — № 4. — С. 7–24.

Tolstykh N. N. Sovremennoe vzroslenie / N. N. Tolstykh // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2015. — № 4. — S. 7–24.

30. Трусова А. В. Временная перспектива в структуре мотивации сохранения здоровья / А. В. Трусова, С. Г. Климанова, А. С. Киселев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. — 2013. — №. 4. — С. 61–67.

Trusova A. V. Vremennaya perspektiva v strukture motivatsii sokhraneniya zdorov'ya / A. V. Trusova, S. G. Klimanova, A. S. Kiselev // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika. — 2013. — №. 4. — S. 61–67.

31. Улитова Е. С. Мотивационный анализ поведения личности во временном аспекте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. С. Улитова. — Москва, 1988. — 21 с.

Ulitova E. S. Motivatsionnyi analiz povedeniya lichnosti vo vremennom aspekte : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / E. S. Ulitova. — Moskva, 1988. — 21 s.

32. Шиповская В. В. Темпоральные аспекты деструктивной субъектной активности личности / В. В. Шиповская, А. Ш. Гусейнов // Казанский педагогический журнал. — 2019. — Т. 133, № 2. — С. 174–179.

Shipovskaya V. V. Temporal'nye aspekty destruktivnoi sub'ektnoi aktivnosti lichnosti / V. V. Shipovskaya, A. SH. Guseinov // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2019. — T. 133, № 2. — S. 174–179.

33. Barak B. Age identity: a cross-cultural global approach / B. Barak // International journal of behavioral development. — 2009. — Vol. 33, No. 1. — P. 2–11. — DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025408099485>

34. Chishima Y. The reliability and validity of the Temporal Focus Scale in young Japanese adults / Y. Chishima, M. T. McKay, T. Murakami // Personality and Individual Differences. — 2017. — Vol. 119. — P. 230–235. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.031>

35. Nuttin J. Motivation et Perspectives d'Avenir / J. Nuttin. — Leuven : Studia Psychol, 1980. — 290 p.

36. Shipp A. J. Conceptualization and measurement of temporal focus: The subjective experience of the past, present, and future / A. J. Shipp, J. R. Edwards, L. S. Lambert // Organizational Behavior and Human Decision Processes. — 2009. — Vol. 110, No. 1. — P. 1–22. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.05.001>

37. Shipp A. J. Temporal focus: Thinking about the Past, Present and Future / A. J. Shipp, B. Aeon // Current Opinion in Psychology. — 2019. — Vol. 26. — P. 37–43. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.04.005>

38. Twenge J. M. Have Smartphones Destroyed a Generation? / J. M. Twenge. — URL: <https://www.theatlantic.com/magazine/toc/2017/09/> (date of the application: 16.06.2025).

39. Zimbardo P. G. Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric / P. G. Zimbardo, J. N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. — 1999. — Vol. 77, No. 6. — P. 1271–1288. — DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Информация об авторах

Алёна Геннадьевна Лисичкина — научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФНЦ ПМИ).

Дарья Алексеевна Андреева — младший научный сотрудник лаборатории психологии одаренности ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФНЦ ПМИ).

Ирина Александровна Трушина — кандидат педагогических наук, доцент, директор Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

Лариса Алексеевна Емельянова — кандидат психологических наук, доцент Орского гуманитарно-технологического института (филиал) «Оренбургский государственный университет».

Information about the author

Alena Gennadievna Lisichkina — Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research” (FSC PMR).

Daria Alekseevna Andreeva — Junior Researcher of the Laboratory Psychology of Giftedness, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research” (FSC PMR).

Irina Alexandrovna Trushina — Ph. D. (Pedagogics), Director of the Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University.

Larisa Alekseevna Emelyanova — Ph. D. (Psychology), Orsk Humanitarian Technological Institute (branch) of the Orenburg State University.

Для цитирования: Психологическое содержание феномена медленного взросления студентов бакалавриата / А. Г. Лисичкина, Д. А. Андреева, И. А. Трушина, Л. А. Емельянова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 164–179. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_164. — EDN: SHHLAX

For citation: Lisichkina A. G., Andreeva D. A., Trushina I. A., Emelyanova L. A. The psychological content of the phenomenon of slow maturation in undergraduate students, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 164–179 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_164, EDN: SHHLAX

Статья поступила в редакцию 28.06.2025; одобрена после рецензирования 15.07.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 28.06.2025; approved after reviewing 15.07.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Интегративная психотерапия как средство профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде

Оксана Сергеевна Погребная

ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь, Россия, pogreboss@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3425-0687

Александр Георгиевич Сулейманов

ГБОУ ВО СГПИ, Ставрополь, Россия, sasha_suleimanov1@mail.ru

Аннотация. В статье изучены основные особенности современной молодежи и определены социально-психологические факторы, провоцирующие вовлечение молодых людей в деструктивные организации, а также рассмотрена интегративная психотерапия как условие эффективной профилактики экстремистских проявлений среди молодежи. Акцент делается на методиках и техниках гештальт-терапии, когнитивно-поведенческой терапии, эмоционально-фокусированной терапии и интерперсональной терапии.

Ключевые слова: экстремистская направленность, социальная напряженность, интегрированная психотерапия, гештальт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия, эмоционально-фокусированная терапия, интерперсональная терапия.

Integrative Psychotherapy as a Means Prevention of Extremist Manifestations among Young People

Oksana S. Pogrebная

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia, pogreboss@yandex.ru, ORCID 0000-0002-3425-0687

Alexander G. Suleimanov

Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia, sasha_suleimanov1@mail.ru

Annotation. The article studies the main features of modern youth and identifies the socio-psychological factors that provoke young people to join destructive organizations. It also examines integrative psychotherapy as a condition for effective prevention of extremist manifestations among young people, focusing on the methods and techniques of Gestalt therapy, cognitive-behavioral therapy, emotion-focused therapy, and interpersonal therapy.

Keywords: extremist orientation, social tension, integrated psychotherapy, gestalt therapy, cognitive behavioral therapy, emotionally focused therapy, interpersonal therapy.

Проблема исследования

В современном мире распространение идеологии экстремизма и терроризма среди молодежи является актуальной и важной проблемой как в России, так и за пределами страны (Л. А. Апанасюк, Г. А. Новиков, Ю. С. Панфилова, П. Коулман, Л. Уилкоккс, Дж. Джордж, Т. Гурр, П. Бурдые и др.). В последнее время увеличилось количество уголовных, административных и гражданских дел, связанных с экстремизмом, что подчеркивает опасность этого явления как для России, так и для всего мирового сообщества. Опасность экстремизма заключается в том, что он

проявляется в радикальных взглядах, которые напрямую связаны с насилием или призывами к нему против отдельных людей, общества или государства (Ю. И. Авдеев, В. Н. Найденко, Э. Хоффер, С. М. Липсет). С другой стороны, существует проблема недостаточного осознания гражданами различий между свободным выражением мнений по важным вопросам и экстремизмом (А. Г. Хлебушкин, А. Б. Смушкин, А. Шлезингер, Д. Фокс) [9].

По мнению В. И. Чупрова, Ю. А. Зубок, молодежная среда, обладая своими социальными особенностями и ярким восприятием окружающего мира, представляет собой часть общества, в которой радикальные взгляды и убеждения легче получают поддержку. Здесь негативный протестный потенциал накапливается и реализуется быстрее, что делает молодежь частой целью экстремистских организаций, использующих ее в своих интересах.

В своих исследованиях М. И. Егоров, А. Я. Маргулян утверждают, что доступность разнообразной информации в Интернете для подростков и молодежи способствует распространению идей религиозно-политического экстремизма, терроризма, национализма, а также тем, связанных с гомосексуальностью, однополыми браками и другими отношениями, которые противоречат основным моральным и нравственным принципам.

А. В. Кузьмин считает, что увеличение экстремистских проявлений среди молодежи связано с разрушением культурных норм и искажением моральных ценностей. Широкое распространение экстремизма среди этой группы указывает на недостаточную социальную адаптацию молодежи и развитие асоциальных установок, способствующих противоправному поведению [9].

В молодежной среде экстремизм проявляется через искажение сознания (Н. Д. Ковалев, Дж. Белл), увлечение националистическими и неонацистскими идеологиями, нетрадиционными религиозными учениями (В. П. Кашепов, С. М. Липсет), а также участие в радикальных движениях и группах (А. Ф. Истомин, Д. А. Лопаткин, П. Т. Колеман, А. Бартоли), что может приводить к совершению противоправных действий, связанных с их убеждениями.

При анализе современного состояния общества необходимо учитывать психологические особенности молодежи, которая может проявлять интерес к деструктивным идеям экстремистского и террористического характера [18].

Анализ специализированной литературы (М. Н. Солнцев, В. И. Чупров, Ю. А. Зубок, А. И. Юдина, А. С. Белкин и др.) и материалов судебно-следственной практики (Е. Н. Павленко, Д. С. Ошевский, А. А. Григорян и др.) выявляет, что к таким особенностям обычно относятся:

- *«взрывной» характер* — предрасположенность к самовозбуждению и потере контроля над своим поведением во время обсуждения;

- *проявление агрессии как в отношении себя, так и к окружающим* — склонность к насилию, жестокости по отношению к другим и самоистязанию;
- *необходимость внешнего управления* — проявление апатии к аргументам со стороны любых внешних ораторов и подчинение мнению одного выбранного «авторитета». В итоге формируется отсутствие критического мышления и слепое повторение ложных нарративов и моделей поведения;
- *«синдром непризнанного гения»* — это проблемы с социализацией и поиском своей референтной группы, что, другими словами, проявляется в обиде на общество. В некоторых случаях это может привести к развитию мании величия, когда человек считает себя обладающим выдающимся умом и значимостью для общества, в то время как окружающие не осознают этого из-за своей неосведомленности [1];
- *черно-белое мышление* — восприятие объективной реальности часто осуществляется через примитивное бинарное деление на хорошее и плохое, истину и ложь, добро и зло. В таком подходе объективная реальность воспринимается как ложная, в то время как экстремистские идеи считаются истинными;
- *склонность к фанатизму* — преданность определенной идее, перерастающая в патологическую одержимость, при которой реализация деструктивных убеждений становится единственным способом самовыражения;
- *размытость понятий добра и зла* — приводит к тому, что зло, причиняемое врагам, начинает восприниматься как добро. Граница между этими понятиями размывается, и моральные нормы становятся относительными. В условиях такой нравственной дезориентации человек, склонный к экстремистским действиям, может совершать преступления, включая убийства, похищения, пытки, взрывы зданий и другие акты насилия.

Исследователи данной проблемы выделяют *факторы, способствующие проявлениям экстремизма среди молодежи* [1].

1. *Увеличение социальной напряженности среди молодежи* (М. Ф. Мусаев, Ю. В. Маркова, Р. М. Узденов). Экстремизм постоянно питается неопределенностью, с которой сталкиваются молодые люди, и их нестабильными взглядами на окружающий мир.

2. *Криминализация различных аспектов общественной жизни: широкое вовлечение молодежи в криминальные бизнес-сферы* (А. А. Григорян, Е. Н. Павленко). Экстремизм чаще всего появляется и развивается в обществах и группах, где отсутствуют самоуважение и уверенность в себе или где жизненные условия способствуют игнорированию прав личности.

3. *Изменение ценностных ориентаций* представляет собой серьезную угрозу (Г. А. Абдуллаева, И. П. Башкатов, Е. В. Змановская), особенно со стороны зарубежных и религиозных организаций, а также сект, которые продвигают религиозный фанатизм и экстремизм, отвергая общепринятые нормы и конституционные обязательства, а также внедряя ценности, чуждые российскому обществу. Экстремизм чаще наблюдается в сообществах, которые не столько отличаются низким уровнем культуры, сколько имеют разорванную и искаженную культуру, лишенную целостности [1].

4. *Использование психологического фактора в деструктивных целях* (И. А. Двойменный, А. И. Долгова, К. Н. Поливанова, И. И. Щиголев) — агрессия, присущая молодежной психологии, активно используется опытными лидерами экстремистских организаций для организации экстремистских действий. Молодые люди стремятся найти свою группу и определить свою идентичность, которая часто формируется по примитивному принципу «мы — они». Их психика нестабильна, и они легко поддаются внушению и манипуляциям.

5. *Использование Интернета в незаконных целях* (А. А. Козлов, Э. А. Паин, И. В. Васенина, Х. Ш. Килясханов, Р. В. Упорников) дает радикальным общественным организациям возможность обратиться к широкой аудитории для продвижения своей деятельности, а также размещать подробную информацию о своих целях и задачах, времени и месте встреч, а также предстоящих акциях и др. [1].

Мировой и российский опыт показывает, что отсутствие ясной программы по профилактике молодежного экстремизма делает борьбу с его распространением неэффективной, поэтому целью статьи является осуществление теоретического анализа имеющихся направлений в интегративной психотерапии как эффективного средства профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде (С. В. Воликова, О. В. Гусева, В. Е. Рожнов, Б. Д. Карвасарский, Г. Л. Исурина, Д. Доллард, П. Л. Вахтель, К. Уилбер, Дж. Янг и др.) [19].

Гипотеза. Мы предположили, что благодаря организации и проведению социально-психологических тренингов, на которых используются методики и техники гештальт-терапии, когнитивно-поведенческой терапии, эмоционально-фокусированной терапии и интерперсональной терапии, становится возможным формирование критического мышления у молодежи, развитие у них ценностного отношения к собственным переживаниям и чувствам. Участники социально-психологических тренингов смогут приобрести навыки эффективного межличностного взаимодействия, обучатся приемам позитивных копинг-стратегий при возникновении стрессовых ситуаций, а самое главное — научатся противостоять манипулятивным воздействиям и нежелательным воздействиям со стороны.

В ходе групповых занятий (социально-психологических тренингов) возможно также формирование гражданской идентичности, критического мышления, ответственности и самостоятельности в принятии решений, достижение необходимого уровня правовой культуры и толерантного сознания [12].

В процессе написания статьи нами были поставлены следующие **задачи**:

- осуществить сравнительный анализ психотерапевтических направлений: гештальт-терапии, когнитивно-поведенческой терапии, эмоционально-фокусированной терапии, интерперсональной терапии как эффективного средства профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде;
- определить специфику методов и техник каждого из направлений при осуществлении профилактической работы с обучающимися;
- проанализировать область влияния интегративной психотерапии на ключевые сферы личности обучающихся в процессе профилактической работы.

Результаты и их обсуждение. В своей работе мы опираемся на исследования Ф. Кноблаха, А. А. Александрова, установившие, что интегративная психотерапия представляет собой синтез разнообразных техник, приемов и методов, не ограничиваясь рамками какой-либо одной терапевтической школы. Психолог, основываясь на концепциях, методах и теоретических основах различных направлений, может эффективно применять эти знания в своей практике [5]. С помощью интегративной психотерапии психолог может предотвращать экстремистские проявления среди молодежи [10; 11].

Рассмотрим более подробно *ключевые аспекты различных психотерапевтических направлений*.

1. По мнению Н. Б. Долгополова, Д. Н. Хломова, *гештальт-терапия* представляет собой комплексный подход к самосознанию, который помогает подросткам и молодым людям восстановить связь с собой, своими эмоциями и окружающим миром. В этом процессе используются различные техники, направленные на исследование внутреннего опыта, завершение незавершенных дел и развитие осознанности. Эти методы гибко адаптируются к потребностям молодежи, создавая пространство для самопознания и изменений [13].

Суть гештальт-терапии в исследованиях ученых О. К. Романенко, С. А. Смирнова заключается в осознании происходящего на телесном, эмоциональном и интеллектуальном уровнях. Психолог не обязан объяснять участникам тренинга, что произошло, но может помочь им достичь целостности и начать понимать и уважать себя. В процессе работы исследуется, как подростки взаимодействуют с собой, окружающим миром и другими людьми [14].

Ж. М. Робин утверждает, что процесс сосредоточен на том, как подросток может прервать свой опыт, игнорируя свои потребности и желания или постоянно переживая прошлые события. Это способствует лучшему осознанию происходящего вокруг, пониманию своих потребностей и принятию осознанных, а главное, правильных решений. Такой подход помогает избежать нежелательного влияния и манипуляций.

М. С. Лобб предлагает в процессе работы с молодежью использовать следующие методики: эксперимент, диалог, ролевое взаимодействие (ролевая игра), использование метафор и символов, работа с границами взаимодействия.

Эти методики помогают молодежи правильно осознать свои потребности и способы их удовлетворения. Кроме того, акцентируется внимание на умении противостоять внешним манипуляциям и способности говорить «нет». В результате возникают новые подходы к взаимодействию с окружающим миром и к принятию себя [7].

2. *Когнитивно-поведенческая терапия* (КПТ) — это психологический метод, который основывается на том, что наши мысли и убеждения влияют на наше эмоциональное состояние (Д. Г. Дьяков, С. А. Игумнов). В ходе работы психолог помогает молодежи осознать и изменить негативные мысли и привычки, а также трансформировать свое поведение, чтобы избавиться от негативных переживаний и сосредоточиться на положительных аспектах жизни.

В исследованиях С. Н. Жеребцова, В. Е. Морозова основная цель когнитивно-поведенческой терапии состоит в том, чтобы помочь участникам социально-психологического тренинга осознать свои мысли, выявить и изменить негативные или ошибочные убеждения, а также преодолеть деструктивные модели поведения [8].

По мнению И. В. Данилюк, *эффективными методами профилактики* будут выступать: трансформация деструктивных установок и убеждений, мешающих обучающимся объективно воспринимать реальность; реципрокная ингибция — торможение нежелательных паттернов через активацию противоположных процессов; парадоксальная интенция; «стоп-кран» или триада самоконтроля; мысленная экспозиция; мозговой штурм.

3. *Эмоционально-фокусированная терапия* (ЭФТ) — это сосредоточение на эмоциях, лежащих в основе конфликтов и проблем в межличностных отношениях, что способствует восстановлению эмоциональной близости. Это создает атмосферу безопасности и доверия между людьми [17].

По мнению А. В. Черникова, эмоционально-фокусированная терапия основывается на работе с эмоциями, которые являются ключевым элементом в изменении отношений. Этот метод акцентирует внимание на эмоциональных реакциях молодежи в конфликтных ситуациях, помогая осознать, что стоит за этими реакциями, какие потребности остаются

неудовлетворенными и как это влияет на поведение и взаимодействие между людьми. ЭФТ способствует пониманию и изменению циклов эмоциональных реакций, которые могут приводить к конфликтам или дистанцированию в отношениях [3].

При этом такие ученые, как Н. Твердохлеб, О. Мамедли, предлагают опираться на несколько основных принципов, которые определяют эффективность и уникальность эмоционально-фокусированной терапии. Эти принципы помогают понять глубокие эмоциональные потребности молодежи и способствуют изменению их поведенческих моделей, что, в свою очередь, способствует формированию более безопасных и доверительных отношений:

- *эмоциональный опыт играет важную роль в работе.* Эмоционально-фокусированная терапия акцентирует внимание на том, что эмоции занимают центральное место в жизни подростка и его взаимодействиях с окружающими. Это не просто реакция на события, но и отражение глубоких потребностей и ожиданий;
- *чувства являются ключевым компонентом для построения эмоционально безопасных отношений.* Эмоции занимают центральное место в формировании и поддержании таких связей. Эмоциональная безопасность служит основой для крепких и доверительных межличностных отношений;
- *эмоционально-фокусированная терапия концентрируется на укреплении эмоциональной связи и улучшении взаимодействия между людьми.* В ее основе лежит теория привязанности, которая утверждает, что в любом возрасте человек стремится к близости и надежной эмоциональной опоре со стороны партнера или значимых людей. Когда эти потребности остаются нереализованными, формируется чувство отчуждения, что провоцирует недопонимание, конфликтные ситуации и разрыв эмоционального контакта [3].

Вместе с тем Л. Л. Микаэлян в своих научных исследованиях предлагает рассматривать основной задачей эмоционально-фокусированного подхода в терапевтической практике идентификацию и коррекцию дисфункциональных паттернов коммуникации, формирующихся вследствие дефицита удовлетворения базовых эмоциональных потребностей в межличностных отношениях.

В процессе групповой работы в рамках социально-психологического тренинга Л. Гринберг обращает внимание на то, что участники осваивают навыки рефлексии данных паттернов, а также разрабатывают альтернативные стратегии взаимодействия, направленные на формирование надежной привязанности и построение стабильных, эмоционально безопасных межличностных связей. Данный процесс предполагает трансформацию неадаптивных поведенческих сценариев через активизацию

эмоционального интеллекта и развитие компетенций в области эмпатической коммуникации [3].

Г. Палмер, Д. Фэрроу предлагают следующие *методики, техники и приемы в эмоционально-фокусированной терапии*: создание безопасности, распознавание и выражение эмоций, изменение негативного цикла, эмоциональное отражение, письмо эмоций.

4. *Интерперсональная терапия* (ИПТ) — это вид психотерапии, который сосредоточен на межличностных отношениях и их воздействии на эмоциональное состояние и психическое здоровье человека.

Группа ученых научно-исследовательского психоневрологического института им. В. М. Бехтерева (В. А. Абабков, Е. В. Кайдановская, Е. Б. Мизинова и др.) акцентируют внимание на том, что главная цель ИПТ — помочь участникам социально-психологического тренинга улучшить свои отношения с окружающими и решить конкретные психологические проблемы, возникающие в контексте этих взаимодействий [2].

Некоторые ключевые аспекты интерперсональной терапии, которые исследуют в своих трудах Б. Д. Карвасарский, С. В. Полторак, Г. Л. Исурина и др.:

- *акцент на отношениях*. По ходу работы рассматривается, как межличностные связи влияют на эмоциональное состояние участников социально-психологического тренинга и его психическое здоровье;
- *выявление паттернов*. Психолог и участники совместно анализируют модели поведения и взаимодействия, которые могут вызывать стресс или приводить к проблемам;
- *целенаправленность*. Интерперсональная терапия фокусируется на конкретных проблемах и целях, связанных с межличностными отношениями, такими как конфликты, одиночество, утраты и другие;
- *развитие навыков*. В процессе интерперсональной терапии участники учатся эффективно общаться, устанавливать границы, разрешать конфликты и поддерживать здоровые отношения [4].

Техники интерперсональной терапии: исследовательская техника, поддержка аффективного состояния, кларификация, анализ коммуникаций, использование терапевтической взаимосвязи, техники изменения поведения.

Выводы

На сегодняшний день очень остро стоит вопрос о вовлечении молодежи в деструктивные организации. К сожалению, у многих подростков и юношей отсутствует критический анализ ситуации, наблюдается неумение противостоять давлению и отстаивать свои границы. Проблема экстремистских проявлений в молодежной среде представлена во многих научных статьях, пособиях, монографиях. При этом профилактика

экстремистских проявлений у молодежи практически не рассматривается в контексте интегративной психотерапии.

1. В процессе осуществления сравнительного анализа психотерапевтических направлений было определено, что в рамках интегративной психотерапии профилактическая работа с обучающимися, склонными к экстремистским проявлениям, должна опираться:

- в рамках гештальт-направления: на самосознание (И. Б. Долгополов, Д. Н. Хломов), потребности (Ж. М. Робин) и способы взаимодействия обучающихся с миром (О. К. Романенко, С. А. Смирнова);
- в рамках когнитивно-поведенческой терапии: на мысли (Д. Г. Дьяков, С. А. Игумнов), убеждения (С. Н. Жеребцов, В. Е. Морозова) и трансформацию деструктивных установок (И. В. Данилюк);
- при использовании эмоционально-фокусированной терапии: на эмоциональные реакции обучающихся в процессе возникновения конфликта (А. В. Черников); эмоциональные потребности, эмоциональный опыт и умение выстраивать конструктивные отношения (И. А. Твердохлеб, О. Мамедли); необходимо работать над формированием эмоциональной идентификации (Л. Л. Микаэлян) и выстраиванием эмоционально безопасных межличностных связей (Л. Гринберг).

Работа с использованием методов и техник интерперсональной психотерапии заключается в понимании механизмов, запускающих проблемы в процессе межличностного взаимодействия (В. А. Абабков, Е. В. Кайдановская, Е. Б. Мизинова и др.), и в понимании того, каким образом эти пусковые механизмы остановить для формирования здоровых отношений (Б. Д. Карвасарский, С. В. Полторах, Г. Л. Исурина).

2. Изучение специфики методов и техник гештальт-терапии, когнитивно-поведенческой терапии, эмоционально-фокусированной терапии, интерперсональной терапии при осуществлении профилактической работы с обучающимися позволило определить:

- предложенные психотерапевтические направления помогают стабилизировать аффективные эмоциональные реакции подростков в процессе межличностного взаимодействия;
- в процессе работы подростки способны осознать, понять и принять собственные потребности, а самое главное — научиться удовлетворять их адекватным, социально приемлемым способом. Именно этот факт помогает противостоять манипулятивным воздействиям со стороны нежелательных деструктивных организаций;
- выбор референтной авторитетной фигуры будет осуществляться с учетом аналитических способностей подростка. В нужный момент будет «включаться» критическое мышление и анализ происходящего;

- в процессе обучения правильному взаимодействию с окружающими будут формироваться нужные, а самое главное, четкие и понятные ценностные ориентации;
- у молодежи сформируется понимание гражданской идентичности, повысится уровень толерантного отношения к социуму; разовьется умение делать выбор и критически анализировать происходящие в обществе события.

3. Влияние интегративной психотерапии на ключевые сферы личности обучающихся в процессе профилактической работы будет проявляться в следующем:

- в когнитивной сфере (гештальт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия) у подростка формируются определенные знания в отношении воздействия экстремистских организаций на сознание молодого человека;
- в эмоциональной сфере (гештальт-терапия, эмоционально-фокусированная терапия) у подростка появляется возможность прочувствовать определенные эмоции и переживания относительно воздействия деструктивных организаций;
- в конативной сфере (когнитивно-поведенческая, интерперсональная терапия) — молодые люди начинают транслировать соответствующее желательное поведение для специалистов, осуществляющих профилактические мероприятия.

Таким образом, благодаря интеграции всех техник и направлений происходит целостное формирование личности на знаниевом, эмоциональном и поведенческом уровнях. Вовлеченность современной молодежи в экстремистские организации всегда осуществляется за счет «обработки» этих сфер личности молодого человека, поэтому при организации профилактической работы важно акцентировать внимание психологов на этих позициях [20].

Представленные результаты анализа психотерапевтических техник могут быть полезными и успешно использоваться в работе психологов, социальных педагогов и иных заинтересованных лиц.

В дальнейших исследованиях планируется внедрение интегративной психотерапии во внеурочную деятельность обучающихся образовательных организаций с описанием конкретных упражнений и психотерапевтических приемов.

Библиографический список

1. *Альчина Р. М.* Экстремизм в молодежной среде как политический феномен: проблемы теории и практики противодействия / Р. М. Альчина // Современная молодежь и вызовы экстремизма и терроризма в России и за рубежом: сб. матер. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практич. конф. / под ред. Х. П. Пашаева. — 2019. — С. 172–175.

Al'china R. M. Ekstremizm v molodezhnoi srede kak politicheskii fenomen: problemy teorii i praktiki protivodeistviya / R. M. Al'china // *Sovremennaya molodezh' i vyzovy ekstremizma i terrorizma v Rossii i za rubezhom: sb. mater. Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-praktich. konf. / pod red. Kh. P. Pashaeva.* — 2019. — S. 172–175.

2. *Воробьев А. В.* Социально-психологические методы профилактики экстремизма среди российской молодежи / А. В. Воробьев // *Психология и право.* — 2023. — № 2. — С. 23–33.

Vorob'ev A. V. Sotsial'no-psikhologicheskie metody profilaktiki ekstremizma sredi rossiiskoi molodezhi / A. V. Vorob'ev // *Psikhologiya i pravo.* — 2023. — № 2. — С. 23–33.

3. *Зауторова Э. В.* Психолого-педагогические условия профилактики экстремистских взглядов среди обучающихся / Э. В. Зауторова // *Вестник Прикамского социально-го института.* — 2024. — № 1 (97).

Zautorova E. V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya profilaktiki ekstremistskikh vzglyadov sredi obuchayushchikhsya / E. V. Zautorova // *Vestnik Prikamskogo sotsial'nogo instituta.* — 2024. — № 1 (97).

4. *Звездина Г. П.* Психологические аспекты профилактики экстремизма в молодежной среде : учеб.-метод. пособие / Г. П. Звездина, А. И. Воскобоев. — Москва : КРЕДО, 2010. — 28 с.

Zvezdina G. P. Psikhologicheskie aspekty profilaktiki ekstremizma v molodezhnoi srede : ucheb.-metod. posobie / G. P. Zvezdina, A. I. Voskoboev. — Moskva : KREDO, 2010. — 28 s.

5. *Кочюнас Р.* Психологическое консультирование. Групповая психотерапия : учеб. пособие для вузов / Р. Кочюнас. — 7 изд. — Москва : Академический Проект, 2010. — 464 с.

Kochyunas R. Psikhologicheskoe konsul'tirovanie. Gruppovaya psikhoterapiya : ucheb. posobie dlya vuzov / R. Kochyunas. — 7 izd. — Moskva : Akademicheskii Proekt, 2010. — 464 s.

6. *Лакх Л. И.* Эмоционально-фокусированная терапия при восстановлении отношений / Л. И. Лакх // *Тенденции развития науки и образования.* — 2022. — № 88-2. — С. 145–149.

Lakh L. I. Emotsional'no-fokusirovannaya terapiya pri vosstanovlenii otnoshenii / L. I. Lakh // *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya.* — 2022. — № 88-2. — С. 145–149.

7. *Лихи Р. Л.* Терапия эмоциональных схем / Р. Л. Лихи // *Консультативная психология и психотерапия.* — 2021. — Т. 29, № 3 (113). — С. 45–57.

Likhi R. L. Terapiya emotsional'nykh skhem / R. L. Likhi // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya.* — 2021. — Т. 29, № 3 (113). — С. 45–57.

8. *Макаров В. В.* Новая психотерапия и новая школа отечественной психотерапии / В. В. Макаров // *Антология российской психотерапии и психологии: Матер. Междунар. конгресса Национальной саморегулируемой организации «Союз психотерапевтов и психологов».* — 2018. — С. 7–8.

Makarov V. V. Novaya psikhoterapiya i novaya shkola otechestvennoi psikhoterapii / V. V. Makarov // *Antologiya rossiiskoi psikhoterapii i psikhologii: Mater. Mezhdunar. kongressa Natsional'noi samoreguliruemoi organizatsii «Soyuz psikhoterapevtov i psikhologov».* — 2018. — С. 7–8.

9. *Мартыненко А. В.* Профилактика экстремизма в молодежной среде : учеб. пособие для вузов / А. В. Мартыненко. — Москва : Изд-во «Юрайт», 2020. — 221 с. — ISBN 978-5-534-04849-0.

Martynenko A. V. Profilaktika ekstremizma v molodezhnoi srede: ucheb. posobie dlya vuzov / A. V. Martynenko. — Moskva : Izd-vo «Yurait», 2020. — 221 s. — ISBN 978-5-534-04849-0.

10. *Накохова Р. Р.* Молодежная среда: психологические особенности профилактики экстремизма и терроризма / Р. Р. Накохова, М. М. Ляу // *Мир науки. Педагогика и психология.* — 2024. — Т. 12, № 1.

Nakokhova R. R. Molodezhnaya sreda: psikhologicheskie osobennosti profilaktiki ekstremizma i terrorizma / R. R. Nakokhova, M. M. Lyau // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2024. — Т. 12, № 1.

11. *Никитина Л. Н.* Формирование толерантности как способ профилактики экстремизма в молодежной среде / Л. Н. Никитина // Символ науки. — 2015. — № 11-2.

Nikitina L. N. Formirovanie tolerantnosti kak sposob profilaktiki ekstremizma v molodezhnoi srede / L. N. Nikitina // Simvol nauki. — 2015. — № 11-2.

12. *Пазухина С. В.* Психологические основы психолого-педагогической профилактики экстремизма и протестного поведения в молодежной среде / С. В. Пазухина // Психология и право. — 2023. — 13 (2). — С. 206–223.

Pazukhina S. V. Psikhologicheskie osnovy psikhologo-pedagogicheskoi profilaktiki ekstremizma i protestnogo povedeniya v molodezhnoi srede / S. V. Pazukhina // Psikhologiya i pravo. — 2023. — 13 (2). — S. 206–223.

13. *Перлз Ф.* Гештальттерапия / Ф. Перлз, Р. Хефферлайн, П. Гудмен // Техники консультирования и психотерапии. Тексты. — Москва : Апрель Пресс; Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 572–613.

Perlz F. Geshtal'tterapiya / F. Perlz, R. Khefferlain, P. Gudmen // Tekhniki konsul'tirovaniya i psikhoterapii. Teksty. — Moskva : Aprel' Press; Izd-vo EKSMO-Press, 2000. — S. 572–613.

14. *Перлз Ф.* Практикум по гештальттерапии / Ф. Перлз, Р. Хефферлин, П. Гудмен. — Санкт-Петербург, 1995. — 255 с.

Perlz F. Praktikum po geshtal'tterapii / F. Perlz, R. Khefferlin, P. Gudmen. — Sankt-Peterburg, 1995. — 255 s.

15. *Перфилов В. П.* Эффективные практики профилактики распространения идеологии экстремизма и терроризма в образовательных организациях : практическое пособие / В. П. Перфилов. — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. — 82 с. — ISBN 978-5-907070-14-1.

Perfilov V. P. Effektivnye praktiki profilaktiki rasprostraneniya ideologii ekstremizma i terrorizma v obrazovatel'nykh organizatsiyakh : prakticheskoe posobie / V. P. Perfilov. — Yaroslavl' : GAU DPO YaO IRO, 2021. — 82 s. — ISBN 978-5-907070-14-1.

16. *Платонова М. С.* Психологическая стабильность молодежи — гарант защиты от экстремизма / М. С. Платонова // Молодой ученый. — 2016. — № 17 (121). — С. 305–308.

Platonova M. S. Psikhologicheskaya stabil'nost' molodezhi — garant zashchity ot ekstremizma / M. S. Platonova // Molodoi uchenyi. — 2016. — № 17 (121). — S. 305–308.

17. *Расторгуева Е. Н.* Эмоционально-образная терапия и гештальт-терапия: возможность интеграции / Е. Н. Расторгуева // Вопросы психологии. — 2024. — Т. 70, № 3. — С. 73–83.

Rastorgueva E. N. Emotsional'no-obraznaya terapiya i geshtal't-terapiya: vozmozhnost' integratsii / E. N. Rastorgueva // Voprosy psikhologii. — 2024. — Т. 70, № 3. — S. 73–83.

18. *Смирнов А. М.* Профилактика терроризма и экстремизма в молодежной среде / А. М. Смирнов, С. Ю. Лисова // Социальные и коммуникационные проблемы современного общества : сб. науч.-исслед. работ преподавателей и студентов. — Иваново, 2024. — С. 100–111.

Smirnov A. M. Profilaktika terrorizma i ekstremizma v molodezhnoi srede / A. M. Smirnov, S. Yu. Lisova // Sotsial'nye i kommunikatsionnye problemy sovremennogo obshchestva : sb. nauch.-issled. rabot prepodavatelei i studentov. — Ivanovo, 2024. — S. 100–111.

19. *Тхазеплов Т. М.* Некоторые особенности профилактики экстремистских настроений / Т. М. Тхазеплов // Образование и право. — 2022. — № 8. — С. 224–227.

Tkhazeplov T. M. Nekotorye osobennosti profilaktiki ekstremistskikh nastroyenii / T. M. Tkhazeplov // Obrazovanie i pravo. — 2022. — № 8. — S. 224–227.

20. *Шухат И. Н.* Формирование российской гражданской идентичности школьников как педагогический процесс / И. Н. Шухат, А. Н. Кохичко // Педагогический журнал. — 2022. — Т. 12, № 4А. — С. 442–456. — DOI: 10.34670/AR.2022.54.45.055

Shukhat I. N. Formirovanie rossiiskoi grazhdanskoi identichnosti shkol'nikov kak pedagogicheskii protsess / I. N. Shukhat, A. N. Kokhichko // Pedagogicheskii zhurnal. — 2022. — Т. 12, № 4А. — С. 442–456. — DOI: 10.34670/AR.2022.54.45.055

Информация об авторах

Оксана Сергеевна Погребная — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и возрастной психологии ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

Александр Георгиевич Сулейманов — старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии.

Information about the authors

Oksana Sergeevna Pogrebnaya — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Age Psychology of the Stavropol State Pedagogical Institute.

Alexander Georgievich Suleymanov — Senior Lecturer at the Department of General and Age Psychology of the Stavropol State Pedagogical Institute.

Для цитирования: Погребная О. С. Интегративная психотерапия как средство профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде / О. С. Погребная, А. Г. Сулейманов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 180–192. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_180. — EDN: UAPSFT

For citation: Pogrebnaya O. S., Suleimanov A. G. Integrative psychotherapy as a means prevention of extremist manifestations among young people, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 180–192 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_180, EDN: UAPSFT

Статья поступила в редакцию 30.06.2025; одобрена после рецензирования 21.09.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 30.06.2025; approved after reviewing 21.09.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Особенности перфекционизма и жизнестойкости у интеллектуально одаренных старших подростков

Наталья Борисовна Шумакова

ФГБНУ «ФНИЦ ПМИ», Москва, Россия,
ФГБОУ ВО «МГППУ», Москва, Россия,
n_shumakova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2843-6055

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования жизнестойкости и перфекционизма у старших подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности. В исследовании участвовали 132 старших подростка 14–16 лет (76 девочек и 56 мальчиков), учащиеся 9–10-х классов общеобразовательных и специализированных классов школы г. Москвы. Использовались методики: стандартные прогрессивные матрицы Равена, тест жизнестойкости в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, трехфакторный опросник перфекционизма (Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогорова). Показано, что интеллектуально одаренные старшие подростки отличаются от своих сверстников более высокими стандартами деятельности и требованиями к себе, а также уровнем жизнестойкости. Такое сочетание личностных характеристик имеет принципиальное значение для их высоких достижений и дальнейшего развития способностей.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, интеллектуальные способности, жизнестойкость, перфекционизм, старшие подростки.

Features of Perfectionism and Hardiness in Intellectually Gifted Older Adolescents

Natalia B. Shumakova

FSC PIR, Moscow, Russia,
MSUPE, Moscow, Russia,
n_shumakova@mail.ru, ORCID: 0000-0002-2843-6055

Abstract. The article presents the results of an empirical study of hardiness and perfectionism in older adolescents with different levels of intellectual giftedness. The study involved 132 older adolescents aged 14–16 (76 girls and 56 boys), students in grades 9–10 of general education and specialized schools in Moscow. The following methods were used: the standard Raven's Progressive Matrices, the Hardiness Test adapted by D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova, and the Three-Factor Perfectionism Questionnaire (N. G. Garanyan and A. B. Kholmogorova). It was shown that intellectually gifted older adolescents differ from their peers in their higher standards of activity and self-requirements, as well as in their level of hardiness. This combination of personal characteristics is crucial for their high achievements and further development of their abilities.

Keywords: intellectual giftedness, intellectual abilities, hardiness, perfectionism, older adolescents.

Финансирование. Работа выполнена по научной теме Госзадания Минобрнауки «Ресурсно-прогностическая детерминация личностного и профессионального развития учащихся и педагогов как субъектов непрерывного образования: психологические основы, технологии, факторы эффективности (FNRE-2024-0017)».

Funding The work was carried out on the scientific topic of the State Assignment of the Ministry of Education and Science “Resource and prognostic determination of personal

and professional development of students and teachers as subjects of continuous education: psychological foundations, technologies, and efficiency factors (FNRE-2024-0017)".

Поиск и поддержка одаренных детей и молодежи рассматриваются в качестве одной из приоритетных задач государственной политики в области образования, что обусловлено значимостью творческого потенциала человека как основного ресурса для повышения конкурентоспособности страны в области высоких технологий и решения актуальных проблем современности.

Одаренные подростки характеризуются рядом личностных особенностей, таких как высокая самостоятельность и инициативность в познании, вовлеченность в проблему и творческий подход к решению, перфекционизм, стремление к совершенству и достижению высокого уровня компетентности в той или иной области [5; 12; 18]. Они склонны ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их. При этом для одаренных подростков характерна высокая эмоциональная и моральная чувствительность, в зарубежных исследованиях называемая «сверхчувствительностью» (overexcitability), что делает их более уязвимыми с точки зрения социальной адаптации и психологического благополучия по сравнению с их сверстниками [2; 8; 12; 13;]. Повышенные риски относительно психологического благополучия одаренных подростков могут быть связаны и с их перфекционизмом, который, с одной стороны, может оказывать положительное влияние на успешность деятельности и способствовать развитию личности и высоким достижениям, с другой же стороны, наоборот, может стать депрессогенным фактором, порождающим возникновение чувства несостоятельности и тревоги, социальной дезадаптации и неблагополучия. Высокие ожидания, надежды и требования, возлагаемые на одаренных подростков в школе и за ее пределами (учителями, тренерами и т. п.) обуславливают риски развития чрезмерно высокого, деструктивного перфекционизма, что следует из результатов разных исследователей [4; 9; 16; 17].

Важнейшим же внутриличностным ресурсом реализации их жизненных планов, как и решения стоящих перед ними задач является жизнестойкость, которая, в свою очередь, как показывают современные исследования, выступает предпосылкой психологического благополучия, личностным ресурсом социальной адаптации, устойчивости человека к внешним факторам среды [2; 10]. И хотя исследователи отмечают концептуальную размытость феномена жизнестойкости, Д. А. Леонтьев представил достаточно четкую дефиницию, определяя ее как систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, которая характеризует «меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность и успешность деятельности» [6, с. 3].

Значимость жизнестойкости как личностного ресурса устойчивости человека и саморегуляции, обеспечивающего возможность успешности де-

тельности в условиях стрессовых ситуаций и нагрузок, обуславливает все увеличивающееся внимание исследователей к изучению разных аспектов проблемы жизнестойкости, в том числе у одаренных подростков, которые характеризуются рядом личностных особенностей. Так, имеющиеся данные свидетельствуют о том, что для некоторых групп одаренных подростков характерны более высокие показатели жизнестойкости и прежде всего по показателю «контроль», в то время как в других исследованиях, выполненных на других группах одаренных подростков, показатели жизнестойкости не отличались от таковых в группе сверстников или же были даже ниже, чем у них [1; 10; 11]. Такая противоречивость полученных данных говорит как о сложности феномена жизнестойкости, проявляющейся по-разному на разных возрастных этапах и в разных видах деятельности, так и о его недостаточной изученности и необходимости дальнейших исследований [7; 10; 14]. Одним из вопросов, важных для понимания особенностей жизнестойкости у одаренных подростков, является вопрос о связи этой личностной характеристики с перфекционизмом подростков, высокий уровень которого, как известно, может выполнять не только конструктивную, но и деструктивную функцию [3; 4; 16]. Кроме того, перфекционизм, как показали современные исследования, является многомерным конструктом, связь которого с жизнестойкостью изучена пока что недостаточно. В связи с этим **целью** данного исследования явилось выявление особенностей жизнестойкости и ее связи с различными аспектами перфекционизма у старших подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности.

Задачи исследования

1. Выявить особенности проявлений жизнестойкости и перфекционизма у интеллектуально одаренных старших подростков.
2. Определить взаимосвязь между показателями жизнестойкости и перфекционизма в старшем подростковом возрасте.

Методы

В исследовании приняли участие 132 старших подростка 14–16 лет (76 девочек и 56 мальчиков, средний возраст 15,1), учащиеся 9–10-х классов общеобразовательных и специализированных классов (инженерный и лингвистический) школы г. Москвы. Для решения поставленных задач выборка подростков была разделена на три группы по критерию «уровень интеллектуальной одаренности» на основании данных об общих интеллектуальных способностях, полученных с помощью теста «Стандартные прогрессивные матрицы Равена», и достижениях учащихся в олимпиадах и конкурсах разного уровня и профиля. В группу 1 «Интеллектуально одаренные» ($N = 33$) вошли учащиеся, уровень интеллектуальных способностей которых соответствует верхнему квартилю по результатам выпол-

нения стандартных прогрессивных матриц Равена. Кроме того, они имели достижения в олимпиадах и конкурсах технического, гуманитарного или IT-профиля. Согласно существующим определениям одаренности и наиболее распространенным критериям ее выявления эта группа подростков соответствует уровню интеллектуальной одаренности [7; 12; 15]. В группу 2 — «Норма+», или «Хорошая норма» ($N = 64$) — вошли учащиеся со средним уровнем развития интеллектуальных способностей, соответствующим показателям межквартильного интервала 25–75, подавляющее большинство из которых хорошо успевали в школе, но не имели к моменту проведения исследования высоких достижений в олимпиадах и конкурсах. Группа 3 — «Норма» ($N = 35$), в нее вошли учащиеся с удовлетворительным уровнем развития интеллектуальных способностей, соответствующим нижнему квартилю. В этой группе отсутствовали подростки, имеющие достижения в каких-либо конкурсах или олимпиадах, но большинство из них хорошо успевали в школе.

В исследовании использовались следующие методики:

- стандартные прогрессивные матрицы Равена, состоящие из 60 заданий, сгруппированные в пять серий для оценки уровня развития общих интеллектуальных способностей;
- тест жизнестойкости в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [6], состоящий из 45 утверждений, входящих в три шкалы (вовлеченность, контроль и принятие риска);
- трехфакторный опросник перфекционизма, состоящий из 18 утверждений, входящих в три шкалы: озабоченность оценками со стороны других — социально предписываемый перфекционизм; высокие стандарты и требования к себе — Я-адресованный перфекционизм; негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве — перфекционистский когнитивный стиль [3].

Математическая обработка данных проводилась с помощью статистического пакета Jamovi 2.3.28. Поскольку при проверке нормальности распределения с помощью теста Shapiro-Wilk установлено, что подавляющее число переменных имеет нормальное распределение, а в случае двух отклоняющихся от нормального распределения переменных (показатель по тесту Равена и «высокие стандарты» опросника перфекционизма) асимметрия распределения не превышает значение единицы по модулю ($|1|$), то при анализе полученных данных использовались параметрические критерии — однофакторный дисперсионный анализ ANOVA и корреляционный анализ с помощью критерия Пирсона, кроме того применялся ϕ -критерий Фишера для сопоставления частот изучаемых признаков в разных группах.

Исследование проводилось на добровольной основе (от родителей испытуемых было получено информированное согласие). Все стадии ис-

следования соответствуют законодательству и нормативным документам исследовательских организаций.

Результаты исследования

Показатели жизнестойкости и перфекционизма в разных группах подростков, полученные с помощью теста жизнестойкости и опросника перфекционизма, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Описательные статистики показателей общих интеллектуальных способностей, жизнестойкости и перфекционизма в разных группах подростков

Группа	Показатели								
	среднее значение / стандартное отклонение								
	Равен	Показатели жизнестойкости				Показатели перфекционизма			
		ОбЖ	В	К	ПР	ОП	Оз	ВС	НС
1 «Интеллектуально одаренные»	53,56	86,5	35,0	32,6	18,5	37,7	12,3	14,6	10,7
	3,00	23,74	10,47	8,97	5,49	10,59	6,10	3,14	4,77
2 «Хорошая норма»	45,07	75,8	31,2	26,9	17,0	35,5	12,8	12,1	10,6
	2,13	19,50	8,28	8,26	5,17	12,07	6,25	3,75	5,46
3 «Норма»	35,75	76,5	32,4	27,3	15,9	35,7	12,4	12,6	10,7
	4,98	22,17	10,16	8,53	5,10	11,64	6,35	3,52	5,33

Примечание: ОбЖ – общий показатель жизнестойкости, В – вовлеченность, К – контроль, ПР – принятие риска; ОП – общий показатель перфекционизма, Оз – озабоченность, ВС – высокие стандарты, НС – негативное селектирование.

Результаты дисперсионного анализа показателей жизнестойкости и перфекционизма в группах подростков с разным уровнем общих интеллектуальных способностей, полученные с помощью применения соответствующих методик, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты дисперсионного анализа показателей общего интеллекта, жизнестойкости и перфекционизма в группах подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности

Показатели	F	df1	df2	p
Общий показатель жизнестойкости (ОбЖ)	2,4530	2	129	0,090
Вовлеченность (В)	1,5562	2	129	0,215
Контроль (К)	4,3441	2	129	0,015
Принятие риска (ПР)	1,7572	2	129	0,177
Общий показатель перфекционизма (ОП)	0,2944	2	129	0,745
Озабоченность (Оз)	0,0807	2	129	0,923
Высокие стандарты (ВС)	4,1562	2	129	0,018
Негативное селектирование (НС)	0,0118	2	129	0,988

Как видно из данных таблицы 1, интеллектуально одаренные подростки демонстрируют в основном более высокие показатели жизнестойкости и перфекционизма по сравнению со своими сверстниками как из группы 2 «Хорошая норма», так и из группы 3 «Норма». В то же время проверка значимости различий с помощью однофакторного дисперсионного анализа с учетом поправки Тьюки (табл. 2) позволила обнаружить статистически значимые межгрупповые различия только по одному из показателей жизнестойкости — «контроль», и одному из показателей перфекционизма — «высокие стандарты» ($p = 0,013$ и $p = 0,043$). При этом важно отметить, что эти различия выявляются только при сравнении группы 1 «Интеллектуально одаренные» с группой 2 и с группой 3, в то время как не обнаружено ни одного различия по изучаемым характеристикам между двумя группами нормотипичных подростков: группой 2 «Хорошая норма» и группой 3 «Норма».

Для понимания особенностей проявления жизнестойкости и перфекционизма у старших подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности большой интерес представляют результаты количественного распределения подростков по группам с разными уровнями жизнестойкости и перфекционизма. При выделении уровней проявления жизнестойкости и перфекционизма мы ориентировались на верхний и нижний квартили: значения нижнего квартиля мы относили к низкому уровню, значения выше верхнего квартиля — к высокому, а межквартильный размах был принят за умеренный уровень. Процентное распределение подростков с разными уровнями проявления жизнестойкости и перфекционизма в разных группах представлено в таблице 3.

Таблица 3. Процент подростков с разными уровнями проявления жизнестойкости и перфекционизма в разных группах

Показатель	Группа	Уровни проявления		
		Высокий	Умеренный	Низкий
Жизнестойкость	1 «Интеллектуально одаренные»	47,1**	29,4**	23,5
	2 «Хороша норма»	21,9**	54,7**	23,4
	3 «Норма»	20,6**	52,9**	26,5
Перфекционизм	1 «Интеллектуально одаренные»	35,3*	43,5	21,2
	2 «Хороша норма»	18,8*	55,8	25,4
	3 «Норма»	20,6*	55,9	23,5

Примечание: ** значимость различий по ϕ -критерию Фишера $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Как видно из данных таблицы 3, среди интеллектуально одаренных подростков преобладают подростки с высоким уровнем жизнестойкости, в то время как преимущественное большинство в группах их сверстни-

ков («Хорошая норма» и «Норма») — подростки с умеренным уровнем проявления жизнестойкости. Эти межгрупповые различия достоверны с $p \leq 0,01$. Относительно проявлений перфекционизма — картина другая. Хотя доля подростков с высоким уровнем перфекционизма среди интеллектуально одаренных подростков достоверно больше, чем в группах их сверстников (с $p \leq 0,05$), преимущественное большинство во всех трех группах составляют подростки с умеренным уровнем выраженности этого показателя, и в этом случае достоверных межгрупповых различий не обнаружено. Интересно и то, что как в случае показателя жизнестойкости, так и в случае показателя перфекционизма доля подростков с низким уровнем проявления примерно одинакова во всех трех сравниваемых группах. Фактически даже при том, что среди интеллектуально одаренных преимущественное большинство старших подростков характеризуются высоким уровнем жизнестойкости, низкий уровень при этом выявляется примерно у четверти из них, как и в случае других групп их сверстников.

Результаты корреляционного анализа показателей общих интеллектуальных способностей, жизнестойкости и перфекционизма во всей выборке старших подростков представлены в таблице 4.

Таблица 4. Коэффициенты корреляции (Пирсона) показателей теста Равена, жизнестойкости и перфекционизма в старшем подростковом возрасте

Показатели	Интеллект (по Равену)	Общая жизнестойкость	Вовлечен- ность	Контроль	Принятие риска
Интеллект (по Равену)	—	0,056	–0,007	0,094	0,119
Общий перфекционизм	0,129	–0,6**	–0,578**	–0,522**	–0,559**
Озабоченность	0,090	–0,632**	–0,573**	–0,578**	–0,558**
Высокие стандарты	0,105	0,129	0,159	0,194*	0,045
Негативное селектирование	0,082	–0,713**	–0,715**	–0,609**	–0,548**

Примечание: ** значимость корреляции $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$.

Как видно из данных таблицы 4 большинство показателей перфекционизма и жизнестойкости достоверно связаны между собой обратной умеренно-сильной связью (при $p \leq 0,001$), то есть фактически чем выше показатель перфекционизма, тем ниже жизнестойкость подростков. Единственное исключение — связь жизнестойкости с таким показателем перфекционизма, как «высокие стандарты»: во-первых, связь этого показателя перфекционизма с показателями жизнестойкости, в отличие от двух других, — прямая, а показатель жизнестойкости «контроль» слабо, но достоверно связан прямой связью с «высокими стандартами» (при $p = 0,027$), то есть чем выше убежден-

ность подростков в возможности управлять деятельностью и влиять на результаты происходящего, тем более выражено у них стремление к высоким стандартам, и наоборот. К этому добавим, что корреляционный анализ изучаемых показателей в разных группах подростков не дает ничего нового относительно значимых корреляционных плеяд, выделенных при анализе всей выборки. Исключением является лишь одна связь, выявляемая в группе старших подростков «Норма». Если в случае всей выборки, как это видно по данным таблицы 4, статистически значимых корреляционных связей между показателем общих интеллектуальных способностей (по Равену) и показателями жизнестойкости, а также и перфекционизма обнаружено не было, то в группе «Норма» выявлена слабая, но достоверная обратная связь между показателем общих интеллектуальных способностей и таким показателем перфекционизма, как «высокие стандарты» ($r = -0,386^*$, $p = 0,022$). То есть в данном случае обнаружена противоположная направленность связи: чем ниже уровень интеллектуальных способностей, тем выше Я-перфекционизм, личные стандарты.

Обсуждение

Рассматривая показатели жизнестойкости и перфекционизма в группах старших подростков с разным уровнем интеллектуальной одаренности и выполнив дисперсионный анализ, мы можем сделать заключение об особенностях проявления этих характеристик у интеллектуально одаренных подростков. Интеллектуально одаренные подростки отличаются от своих сверстников более высокими стандартами деятельности и требованиями к себе (более высоким Я-перфекционизмом), а также более высоким уровнем жизнестойкости, преимущественно обусловленным их выраженной убежденностью в возможности управлять своей деятельностью и влиять на результаты происходящего — показателем контроля. Настойчивость в достижении поставленных целей и высокая активность в решении проблем, возникающих на пути их достижения, характерные для интеллектуально одаренных подростков, требуют больших личностных ресурсов, среди которых значимость жизнестойкости трудно переоценить.

В то же время в группах нормотипичных старших подростков с разным уровнем общих интеллектуальных способностей («хорошая норма» и «удовлетворительный») никаких достоверных межгрупповых различий по показателям перфекционизма и жизнестойкости обнаружено не было, хотя эти группы существенно различаются как по интеллектуальному показателю, так и по академической успеваемости в школе. Это подчеркивает специфику мотивационно-личностных характеристик интеллектуально одаренных подростков, их личностного ресурса прежде всего.

Несмотря на высокий уровень жизнестойкости, характерный для подавляющей части интеллектуально одаренных подростков, низкий уровень демонстрируют такая же часть подростков, как и в других группах нормотипичных сверстников, — примерно четверть из них. Эту часть интеллектуально одаренных подростков можно условно отнести к группе риска с точки зрения их психологического благополучия и перспектив дальнейшего развития таланта. Это связано с тем, что высокие ожидания и требования к ним, предъявляемые взрослыми, насыщенный график участия в олимпиадах и конкурсах разного уровня при низкой жизнестойкости могут привести к самым неблагоприятным последствиям, вплоть до суицидальных мыслей, что было обнаружено нами в исследовании субъективной оценки студентами опыта своего участия в олимпиадах в старшем школьном возрасте [11].

Как и ожидалось, жизнестойкость и перфекционизм в старшем подростковом возрасте взаимосвязаны обратной связью, что, на первый взгляд, повышает «уязвимость» интеллектуально одаренных подростков, склонных к перфекционизму. В то же время особенностью перфекционизма интеллектуально одаренных старших подростков, как было обнаружено в исследовании, является повышенный уровень их личных стандартов — высокие стандарты и требования к себе, а не социально предписываемый перфекционизм (озабоченность оценками со стороны других) и перфекционистский когнитивный стиль (негативное селектирование). Высокие стандарты — единственный показатель перфекционизма, который прямо связан с жизнестойкостью и имеет слабо выраженную, но достоверную прямую связь с таким показателем жизнестойкости, как контроль, высокий уровень которого характерен для интеллектуально одаренных подростков. Можно предположить, что сочетание высокой жизнестойкости с высокими стандартами и требованиями к себе, характерное для интеллектуально одаренных старших подростков, имеет принципиальное значение для достижения высоких результатов в различных олимпиадах и конкурсах, а также является значимым личностным ресурсом дальнейшего развития их способностей, одаренности и таланта. Отсутствие же достоверной связи общих интеллектуальных способностей с жизнестойкостью и перфекционизмом старших подростков подчеркивает специфику мотивационно-личностного ресурса интеллектуально одаренных подростков и свидетельствует о том, что одаренность не сводится к высоким интеллектуальным способностям, а представляет собой сложную многомерную и многоуровневую систему, объединяющую в единое целое интеллектуальные и личностные свойства человека, а также их специфические взаимодействия между собой и с окружающей средой, что отражено в современных концепциях и определениях одаренности [12].

Выводы

1. Интеллектуально одаренные старшие подростки характеризуются высокими стандартами деятельности и требованиями к себе (выраженным Я-перфекционизмом), а также высоким уровнем жизнестойкости, преимущественно обусловленным их выраженной убежденностью в возможности управлять своей деятельностью и влиять на результаты происходящего — показателем контроля.

2. Несмотря на высокий уровень жизнестойкости, характерный для подавляющей части интеллектуально одаренных подростков, низкий уровень демонстрируют такая же часть подростков, как и в других группах их нормотипичных сверстников, — примерно четверть из них. Эту часть интеллектуально одаренных подростков можно условно отнести к группе риска с точки зрения их психологического благополучия и перспектив дальнейшего развития таланта.

3. Результаты корреляционного анализа показали значимые обратные связи практически между всеми показателями перфекционизма и жизнестойкости в старшем подростковом возрасте. При этом высокие стандарты — единственный показатель перфекционизма, который прямо связан с жизнестойкостью и имеет слабо выраженную, но достоверную прямую связь с таким показателем жизнестойкости, как контроль, высокий уровень которого характерен для интеллектуально одаренных подростков.

4. Сочетание высокой жизнестойкости с высокими стандартами и требованиями к себе, характерное для интеллектуально одаренных старших подростков имеет принципиальное значение для достижения высоких результатов в различных олимпиадах и конкурсах, а также является значимым личностным ресурсом дальнейшего развития их способностей, одаренности и таланта.

Библиографический список

1. Акрамов К. Д. Особенности проявлений и взаимосвязи перфекционизма и жизнестойкости личности в юношеском возрасте / К. Д. Акрамов // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. — 2020. — № 4. — С. 61–78.

Akramov K. D. Osobennosti proyavlenii i vzaimosvyazi perfektsionizma i zhiznesteikosti lichnosti v yunosheskom vozraste / K. D. Akramov // Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Ural'skii region. — 2020. — № 4. — S. 61–78.

2. Волкова Е. Н. Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков / Е. Н. Волкова, А. В. Микляева, В. В. Хороших // Психологическая наука и образование. — 2022. — Том 27, № 1. — С. 92–103. — DOI: 10.17759/pse.2022270108

Volkova E. N. Sub"ektivnye predposylki psikhologicheskogo blagopoluchiya odarennykh podrostkov / E. N. Volkova, A. V. Miklyayeva, V. V. Khoroshikh // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — Tom 27, № 1. — S. 92–103. — DOI: 10.17759/pse.2022270108

3. Гаранян Н. Г. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Консультативная психология и психотерапия. — 2018. — Т. 26, № 3. — С. 8–32.

Garanyan N. G. Faktornaya struktura i pskhometricheskie pokazateli oprosnika perfektsionizma: razrabotka trekhfaktornoj versii / N. G. Garanyan, A. B. Kholmogorova, T. Yu. Yudeeva // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2018. — Т. 26, № 3. — С. 8–32.

4. Кастальская-Бороздина А. А. Суицидальное поведение и перфекционизм в подростковом возрасте / А. А. Кастальская-Бороздина, Е. Г. Дозорцева, С. А. Терехина // Российский психиатрический журнал. — 2024. — № 3. — С. 45–54.

Kastal'skaya-Borozdina A. A. Suitsidal'noe povedenie i perfektsionizm v podrostkovom vozraste / A. A. Kastal'skaya-Borozdina, E. G. Dozortseva, S. A. Terekhina // Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal. — 2024. — № 3. — С. 45–54.

5. Лактионова Е. Б. Личностные особенности одаренных подростков / Е. Б. Лактионова, А. С. Тузова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2021. — Выпуск 4. — С. 319–326. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-39

Laktionova E. B. Lichnostnye osobennosti odarenykh podrostkov / E. B. Laktionova, A. S. Tuzova // Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii. — 2021. — Vypusk 4. — С. 319–326. — DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-39

6. 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.

7. Мазилев В. А. Психологическое исследование одаренности: проблема теории и метода / В. А. Мазилев, Ю. Н. Слепко // Сибирский психологический журнал. — 2021. — № 79. — С. 30–47. — DOI: 10.17223/17267080/79/3

Mazilov V. A. Psikhologicheskoe issledovanie odarennosti: problema teorii i metoda / V. A. Mazilov, Yu. N. Slepko // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2021. — № 79. — С. 30–47. — DOI: 10.17223/17267080/79/3

8. Маленова А. Ю. Особенности субъективного благополучия и карьерных ориентаций у подростков с признаками одаренности в разных сферах активности / А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова, А. А. Маленов, А. К. Потапов // Национальный психологический журнал. — 2024. — Т. 19, № 1. — С. 41–55. — DOI:10.11621/npj.2024.010

Malenova A. Yu. Osobennosti sub"ektivnogo blagopoluchiya i kar'ernykh orientatsii u podrostkov s priznakami odarennosti v raznykh sferakh aktivnosti / A. Yu. Malenova, Yu. V. Potapova, A. A. Malenov, A. K. Potapov // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2024. — Т. 19, № 1. — С. 41–55. — DOI:10.11621/npj.2024.010

9. Новгородова Е. Ф. Перфекционизм как результат завышенных социальных ожиданий от одаренных учащихся / Е. Ф. Новгородова // Социальные явления. — 2016. — № 3 (6). — С. 105–109.

Novgorodova E. F. Perfektsionizm kak rezul'tat zavysennykh sotsial'nykh ozhidanii ot odarenykh uchashchikhsya / E. F. Novgorodova // Sotsial'nye yavleniya. — 2016. — № 3 (6). — С. 105–109.

10. Рокицкая Ю. А. Жизнестойкость в факторной структуре личностных черт подростков / Ю. А. Рокицкая, О. Д. Одинцова // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2023. — № 8 (222). — С. 436–442.

Rokitskaya Yu. A. Zhiznestoikost' v faktornoj strukture lichnostnykh chert podrostkov / Yu. A. Rokitskaya, O. D. Odintsova // Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. — 2023. — № 8 (222). — С. 436–442.

11. Симакова В. Д. Интеллектуальные соревнования старшеклассников и жизнестойкость студентов вузов / В. Д. Симакова, Н. Б. Шумакова // Социальная психология: вопросы теории и практики: сб. науч. тр. по матер. IX междунар. науч.-практич. конф. памяти М. Ю. Кондратьева (Москва, 2024). — С. 594–597.

Simakova V. D. Intellektual'nye sorevnovaniya starsheklassnikov i zhiznestoikost' studentov vuzov / V. D. Simakova, N. B. Shumakova // Sotsial'naya psikhologiya: voprosy

teorii i praktiki: sb. nauch. tr. po mater. IX mezhdunar. nauch.-praktich. konf. pamyati M. Yu. Kondrat'eva (Moskva, 2024). — S. 594–597.

12. *Шебланова Е. И.* Интеллектуально одаренные школьники: когнитивное, эмоциональное и социальное развитие : монография / Е. И. Шебланова. — Москва : ФНЦ ПМИ, 2023. — 48 с.

Shcheblanova E. I. Intellektual'no odarennye shkol'niki: kognitivnoe, emotsional'noe i sotsial'noe razvitiye : monografiya / E. I. Shcheblanova. — Moskva : FNTs PMI, 2023. — 48 s.

13. *AbdullaAlabbasi A. M.* Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis / A. M. AbdullaAlabbasi, A. Ayoub, A. Ziegler // *High Ability Studies*. — 2021. — Vol. 32. — P. 189–217. — DOI: 10.1080/13598139.2020.1770704

Al-Hroub A. Definitions and Conceptions of Giftedness Around the World / A. Al-Hroub, S. Khoury // *Gifted Education in Lebanese Schools*. — 2018. — Vol. 9, No. 38. — DOI:10.1007/978-3-319-78592-9_2

14. *Maker C. J.* Exceptional talent in the 21st century context: Conceptual framework, definition, assessment, and development / C. J. Maker // *Gifted Education International*. — 2021. — Vol. 37, No. 2. — P. 158–198. — DOI:10.1177/0261429421995188

15. Perfectionism and health: The roles of health behaviors and stress-related processes / D. S. Molnar, F. Sirois, G. L. Flett et al. // *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications*. Stoeber J., (ed.). — 2017. — Routledge, London. — DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315536255>

16. *Schuler P. A.* Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school / P. A. Schuler. — Diane Publishing, 2000. — 108 p.

17. *Tannenbaum A. J.* Gifted children: Psychological and educational perspectives / A. J. Tannenbaum. — New York : Macmillan Publishing Company, 1983. — 527 p.

Информация об авторе

Наталья Борисовна Шумакова — доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), профессор кафедры возрастной психологии им. профессора Л. Ф. Обухова ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Information about the author

Natalia Borisovna Shumakova — Doctor of Psychological Sciences, Leading Researcher at the Laboratory of Psychology of Giftedness, Federal Research Center for Psychological and Interdisciplinary Research (FNC PMI), Professor at the Department of Age Psychology named after Professor L. F. Obukhova, Moscow State Psychological and Pedagogical University.

Для цитирования: Шумакова Н. Б. Особенности перфекционизма и жизнестойкости у интеллектуально одаренных старших подростков / Н. Б. Шумакова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 4 (73). — С. 193–204. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_193. — EDN: TGIEYI

For citation: Shumakova N. B. Features of perfectionism and hardiness in intellectually gifted older adolescents, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 193–204 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_193, EDN: TGIEYI

Статья поступила в редакцию 20.09.2025; одобрена после рецензирования 22.09.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 20.09.2025; approved after reviewing 22.09.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Эмоциональный интеллект как регулятор агрессивного поведения у студентов

Наталья Вадимовна Шутова

ФГАОУ ВО «ННГУ имени Н. И. Лобачевского», Нижний Новгород, Россия,
shutovanataliavadimovna@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1686-1732

Юлия Фёдоровна Курзюкова

ФГАОУ ВО «ННГУ имени Н. И. Лобачевского», Нижний Новгород, Россия,
kurzyuk22@yandex.ru

Аннотация. В статье осуществлен анализ проблемы изучения эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной науке. Описаны современные данные, связь эмоционального интеллекта с другими психологическими характеристиками, а также продемонстрирована его роль в эффективном взаимодействии личности и социума. Проведенное эмпирическое исследование свидетельствует о взаимосвязи эмоционального интеллекта и агрессивного поведения. Полученные данные указывают на то, что высокий уровень эмоционального интеллекта коррелирует с более низкими показателями агрессии, что выявляет регуляторную функцию эмоционального интеллекта в аффективной сфере личности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, распознавание эмоций, управление эмоциями, агрессия, агрессивное поведение, спонтанная агрессия, реактивная агрессия, студенты, корреляционный анализ.

Emotional Intelligence as a Regulator of Aggressive Behavior in Students

Natalya V. Shutova

UNN, Nizhny Novgorod, Russia, shutovanataliavadimovna@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-1686-1732

Yuliya F. Kurzyukova

UNN, Nizhny Novgorod, Russia, kurzyuk22@yandex.ru

Abstract. This article presents an analysis of the problem of studying emotional intelligence in both foreign and domestic psychological research. It outlines current findings, the relationship between emotional intelligence and other psychological characteristics, and demonstrates its role in effective interaction between the individual and society. The conducted empirical study reveals a correlation between emotional intelligence and aggressive behavior. The findings indicate that a higher level of emotional intelligence is associated with lower levels of aggression, highlighting the regulatory function of emotional intelligence in the affective domain of personality.

Keywords: emotional intelligence, empathy, emotion recognition, emotion regulation, aggression, aggressive behavior, spontaneous aggression, reactive aggression, students, correlation analysis.

Современный мир предъявляет высокие требования к личности, связанные не только с профессиональными знаниями, но и с социальной адаптацией, особенно в условиях динамичных экономических и технологических изменений. Во многих как теоретических, так и эмпириче-

ских исследованиях подчеркивается, что акцент постепенно смещается с исключительно когнитивных и теоретических компетенций «hard skills» в сторону развития гибких, метакогнитивных и коммуникативно-личностных навыков «soft skills». Ряд исследователей отмечают, что современные обучающие программы, направленные на развитие «soft skills», в недостаточной мере проработаны и не позволяют получить требуемые обществом компетенции. Об этом свидетельствует растущая тенденция среди выпускников вузов «добирать» знания, которые необходимы в профессиональной сфере, уже после обучения [11]. Исследователи отмечают, что среди необходимых знаний, умений и навыков выделяются не только навыки критического мышления, коммуникации и управления конфликтами, но и развитый эмоциональный интеллект.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что интерес исследователей к изучению эмоционального интеллекта непрерывно растет за последние несколько десятилетий. На всемирном экономическом форуме в своем отчете «Future of Jobs» отмечено, что эмоциональный интеллект — это один из ключевых навыков будущего [20]. Однако, несмотря на возрастание исследовательского интереса, изучение феномена эмоционального интеллекта в рамках возрастной психологии все еще пребывает на начальном этапе своего осмысления. Тем не менее в последние годы наблюдается отчетливая тенденция к расширению круга не только теоретических, но и эмпирических исследований, направленных на изучение особенностей эмоционального интеллекта на разных этапах онтогенеза. В качестве субъектов анализа все чаще выступают представители различных профессиональных направлений, среди которых — будущие специалисты в сфере организационного управления и менеджмента [3], клинической и общей медицины [17], педагогической практики [4], психологии [6; 19], инженерно-технических дисциплин [2], правоведения и юриспруденции [8], а также в области музыки [16] и журналистики [15]. Все это подчеркивает значимость изучения эмоционального интеллекта как одной из ключевых компетенций современного мира.

Изучением эмоционального интеллекта занимаются такие отечественные авторы, как Э. Л. Носенко, И. Н. Андреева, Л. Д. Камышникова, В. Н. Куницыша, Д. В. Люсин, В. А. Сергиенко, Д. В. Ушаков, М. А. Мануйлова, О. И. Власова. Среди зарубежных исследователей следует отметить таких, как Р. Бар-Он, Дж. Майер, Д. Карузо, Дж. Мэттьюис [10; 19]. Термин «эмоциональный интеллект» был употреблен и введен в научный обиход П. Сэловеем и Дж. Майером в 1990 году. Авторы определили понятие как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [12, с. 66]. Ряд исследователей отмечают, что в структуре эмоционального интеллекта присутствует «когнитивная» компонента, позволяющая распознавать и понимать свои и чужие

эмоции. Так, зарубежные авторы придерживаются мнения, что эмоциональный интеллект — это умение осознавать, обрабатывать и регулировать эмоции для улучшения социального функционирования [21]. Отечественные исследователи имеют схожую точку зрения, формулируя определение как «когнитивно-личностное образование, совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению эмоциями, а также знаний, умений и навыков, операций и стратегий интеллектуальной деятельности, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации» [1, с. 51]. А. И. Гончаров делает акцент на том, что эмоциональный интеллект связан не только «с распознаванием эмоциональных состояний у себя и других людей», но также со «способностью контролировать эти состояния» [5, с. 227].

Иной подход к определению эмоционального интеллекта сформулировал Р. Бар-Он. Автор подчеркивает, что эмоциональный интеллект — это «все не когнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями», исключив когнитивную компоненту, что подвергло критике предложенную им модель за рубежом [19, с. 3].

Несмотря на обилие исследований, в научной литературе до сих пор отсутствует единое и исчерпывающее определение феномена эмоционального интеллекта. Вместе с тем большинство авторов подчеркивают, что эмоциональный интеллект рассматривается как специфическая когнитивная способность, обеспечивающая осознание, интерпретацию и произвольную регуляцию как собственных эмоциональных состояний, так и состояний других людей в процессе взаимодействия.

Вопрос эмоционального интеллекта не только представляет собой теоретико-методологическую проблему, но и активно рассматривается в эмпирическом поле. Недавние исследования в области корпоративных сред показали, что сотрудники, имеющие более высокий уровень эмоциональной осведомленности, демонстрируют более высокую продуктивность, устойчивость к стрессу и способность адаптироваться к изменениям [7]. Другие авторы указывают на то, что развитый эмоциональный интеллект способствует формированию продуктивных профессиональных отношений, укреплению доверительных связей в коллективе, повышению мотивации к работе и улучшению способности к совместной деятельности. Исследователи также отмечают устойчивую связь между уровнем эмоционального интеллекта и такими личностными качествами, как лидерская компетентность, способность к конструктивному разрешению конфликтов и эффективность межличностного общения [3; 13]. Так, в условиях профессионального взаимодействия повышаются когнитивные нагрузки, сужаются временные рамки, что может приводить к эмоциональному напряжению, аффективной неустойчивости или открытому выражению агрессии в сторону коллег, однако субъект, обла-

дающий развитым эмоциональным интеллектом, в подобных ситуациях не интерпретирует эмоциональные всплески как личностно направленные акты агрессии, а, напротив, демонстрирует способность к эмпатийному пониманию причин эмоционального срыва. В результате такой интерпретации формируется конструктивное отношение к негативным состояниям другого, что, в свою очередь, способствует сохранению продуктивности совместной деятельности и снижению вероятности возникновения конфликтов внутри коллектива [5].

Важно отметить, что в зарубежных исследованиях отмечается тенденция к систематизации и аналитической проработке представлений о феномене эмоционального интеллекта. Широкое распространение получили метааналитические исследования, обобщающие десятки и сотни эмпирических работ. Так, авторы проведенных метаанализов отмечают устойчивую положительную связь между эмоциональным интеллектом и рядом показателей психологического благополучия, а также академической эффективности в период обучения [24]. Другими авторами отмечено, что эмоциональный интеллект возможно сформировать и развивать не только в детском, но и во взрослом возрасте [22]. Подобный подход позволяет воссоздать более целостное представление о роли эмоционального интеллекта, однако в российской научной среде подобных исследований недостаточно.

Анализ отечественных представлений об эмоциональном интеллекте показал, что несмотря на ограниченное количество метааналитических обобщений, интерес к углубленному теоретическому анализу феномена эмоционального интеллекта непрерывно растет. Это проявляется не только в количестве адаптируемых зарубежных методик, но и в создании собственного диагностического инструментария [14]. Кроме того, ряд исследователей указывают на устойчивый рост числа агрессивных проявлений среди молодежи. Почти ежедневно мы узнаем об актах насилия и проявления жестокости из средств массовой информации. В молодежной среде проявление агрессии наблюдается не только в виде физических и вербальных выпадов, но и в выплескивании негативных эмоций в социальных сетях в форме троллинга, буллинга, провокаций и выражения ненависти к окружающим [9; 10; 18].

Несмотря на активное развитие исследований в области эмоционального интеллекта, начиная с конца 1990-х годов, отмечается дефицит комплексных теоретико-эмпирических исследований. Это не позволяет выявить устойчивые корреляционные и причинно-следственные связи между эмоциональным интеллектом и иными ключевыми личностными проявлениями, в том числе агрессией. Более того, исследования зарубежных авторов подтверждают связь эмоционального интеллекта со стрессоустойчивостью, когнитивными стратегиями и уровнем агрессии, однако в российском научном поле такие исследования практически не представлены [23; 25].

Недостаточное количество эмпирической базы по данному вопросу обуславливает необходимость разработки и реализации исследования, направленного на изучение эмоционального интеллекта как регулятора агрессивных проявлений студентов.

Цель настоящего исследования — выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и агрессивного поведения у студентов.

Поставленная цель была конкретизирована в следующих **задачах**: выявление уровня эмоционального интеллекта студентов; выявление уровня агрессии; проследить особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и агрессивных проявлений студентов.

Исследование проводилось на базе факультета социальных наук, физического факультета и института клинической медицины ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Общая выборка респондентов составила 180 человек в возрасте 18–20 лет.

В качестве диагностического материала были использованы: опросник «Тест эмоционального интеллекта, ЭМИн» Д. В. Люсина, «Фрайбургский личностный опросник» и «Тест агрессивности» Л. Г. Почебут. Статистическая обработка данных осуществлялась в программе SPSS Statistic 26 с помощью непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В таблице 1 представлены результаты средних значений и стандартного отклонения по шкалам агрессии в группах студентов с низким, средним и высоким уровнем эмоционального интеллекта. Эти показатели дают представление о выраженности агрессивных проявлений в зависимости от общего уровня эмоционального интеллекта. Важно обратить внимание, что у студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта наблюдаются повышенные показатели по всем шкалам.

Таблица 1. Средние значения и стандартные отклонения показателей агрессии в группах с различным уровнем эмоционального интеллекта

№	Шкала агрессии	Низкий ЭИ (N = 66)	Средний ЭИ (N = 61)	Высокий ЭИ (N = 53)
1	Спонтанная агрессия	5,82 ± 2,04	4,15 ± 1,78	3,75 ± 1,70
2	Раздражительность	5,79 ± 2,23	4,88 ± 2,16	4,83 ± 2,12
3	Реактивная агрессия	4,43 ± 1,89	4,04 ± 1,84	4,17 ± 1,97
4	Вербальная агрессия	4,32 ± 2,02	3,54 ± 1,75	3,33 ± 1,66
5	Физическая агрессия	1,61 ± 1,59	1,50 ± 1,68	1,21 ± 1,56
6	Предметная агрессия	3,00 ± 1,22	3,12 ± 1,73	2,63 ± 1,53
7	Эмоциональная агрессия	3,21 ± 1,23	3,04 ± 1,34	2,58 ± 1,35
8	Аутоагрессия	4,14 ± 1,65	4,15 ± 1,78	3,75 ± 1,70

Примечание: ЭИ — эмоциональный интеллект, N — количество студентов.

Обратимся к полученным данным, представленным в таблице 2. Как видно из таблицы, студенты с высоким внутриличностным эмоциональным интеллектом в меньшей степени склонны к проявлению спонтанной агрессии. Они, как правило, лучше осознают и дифференцируют собственные эмоциональные переживания. Это способствует более глубокой переработке аффективных реакций, что препятствует неконтролируемому проявлению агрессии. Таким образом, у студентов с высокими показателями по шкале внутриличностного эмоционального интеллекта наблюдается большая устойчивость к провоцирующим воздействиям извне наряду с меньшей склонностью к внезапным и неадекватным вспышкам гнева.

Таблица 2. Коэффициенты корреляции между показателями эмоционального интеллекта и шкалами агрессивного поведения по методике «Фрайбургский личностный опросник»

Шкала	Спонтанная агрессия	Раздражительность	Реактивная агрессия
МЭИ	–0,09	–0,16	–0,05
ВЭИ	–0,276*	–0,22	–0,06
ПЭ	–0,19	–0,20	–0,07
УЭ	–0,19	–0,248*	0,00
МП	–0,09	–0,11	–0,07
МУ	–0,03	–0,15	0,12
ВП	–0,12	–0,19	0,01
ВУ	–0,16	–0,19	0,07
ВЭ	–0,263*	–0,327**	–0,14

Примечание: МЭИ — межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ — внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ — понимание эмоций; УЭ — управление эмоциями; МП — понимание чужих эмоций; МУ — управление чужими эмоциями; ВП — понимание своих эмоций; ВУ — управление своими эмоциями; ВЭ — контроль экспрессии.

* Корреляция значима на уровне 0,05; ** Корреляция значима на уровне 0,01.

Между управлением эмоциями и уровнем раздражительности ($p < 0,01$) также выявлена отрицательная корреляционная связь. Студенты, обладающие выраженными регуляторными компонентами, меньше подвержены эмоциональной неустойчивости. Низкий уровень раздражительности также может свидетельствовать об умении поддерживать внутренний эмоциональный гомеостаз в условиях внешнего давления. Высокий уровень эмоциональной регуляции позволяет удерживать баланс и предотвращать всплески агрессии.

Кроме того, следует обратить внимание на отрицательную взаимосвязь между контролем экспрессии и двумя шкалами агрессии: спонтанной агрессией и раздражительностью. Высокий уровень контроля внешнего проявления эмоций связан с осознанным торможением импульсивных

деструктивных эмоциональных реакций, что позволяет таким студентам не только понимать и чувствовать, но и сознательно управлять своими эмоциональными внешними реакциями. Им свойственно осознанное отношение к ситуации, саморегуляция, что помогает избегать резких, импульсивных действий. Такие студенты способны осознанно «притормозить» себя перед тем, когда эмоциональное напряжение достигнет пика.

Обратимся к полученным результатам, представленным в таблице 3. Нами также выявлена отрицательная корреляционная взаимосвязь между межличностным эмоциональным интеллектом и эмоциональной агрессией. Это может говорить о том, что студенты, понимающие и осознающие эмоции окружающих, в меньшей степени проявляют вспышки гнева, враждебности, подозрительности и неприязни. На наш взгляд, это обусловлено тем, что межличностный эмоциональный интеллект позволяет точно интерпретировать аффективные сигналы окружающих, а недостаток этого умения зачастую приводит к искаженной трактовке поведения другого человека. Студенты, слабо различающие эмоциональные состояния окружающих, нередко воспринимают поведение других людей как угрожающее, следовательно, это может активизировать защитные паттерны и механизмы.

Таблица 3. Коэффициенты корреляции между показателями эмоционального интеллекта и шкалами агрессивного поведения по методике «Тест агрессивности»

Шкала	Вербальная агрессия	Физическая агрессия	Предметная агрессия	Эмоциональная агрессия	Аутоагрессия
МЭИ	-0,10	0,19	-0,14	-0,259*	-0,12
ВЭИ	-0,259*	-0,10	-0,264*	-0,255*	-0,15
ПЭ	-0,256*	0,09	-0,254*	-0,374**	-0,224*
УЭ	-0,18	-0,08	-0,18	-0,242*	-0,17
МП	-0,09	0,15	-0,13	-0,20	-0,08
МУ	0,02	0,08	-0,01	-0,16	-0,10
ВП	-0,13	-0,06	-0,21	-0,255*	-0,22
ВУ	-0,12	-0,03	-0,15	-0,18	-0,20
ВЭ	-0,277*	-0,21	-0,271*	-0,20	-0,01

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; ПЭ – понимание эмоций; УЭ – управление эмоциями; МП – понимание чужих эмоций; МУ – управление чужими эмоциями; ВП – понимание своих эмоций; ВУ – управление своими эмоциями; ВЭ – контроль экспрессии. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Внутриличностный эмоциональный интеллект имеет отрицательные корреляции сразу по нескольким видам агрессии: вербальной, предметной и эмоциональной. Так, высокий внутриличностный эмоциональный интеллект выступает как более мощный фактор, снижающий уровень агрес-

сии. Это может быть связано с тем, что в данный критерий входит не только понимание, но и регуляция собственных эмоций. Это позволяет включать навыки эмоциональной саморегуляции и когнитивной переоценки, что снижает эмоциональное напряжение и помогает избежать деструктивных реакций. Именно внутриличностный эмоциональный интеллект обеспечивает наиболее прочный фундамент для снижения уровня агрессии, поскольку негативные реакции возникают тогда, когда человек не может справиться с собственными отрицательными эмоциями.

Понимание как своих, так и чужих эмоций взаимосвязано с большинством видов агрессии (вербальной, предметной, эмоциональной и аутоагрессией). Это может быть обусловлено тем, что правильное понимание эмоций позволяет проанализировать причины и мотивы, лежащие в основе действий и эмоциональных реакций партнеров по общению, что, в свою очередь, снижает риск искаженного восприятия их поведения как враждебного или провокационного. Такие студенты более точно дифференцируют истинные причины не только своего эмоционального состояния, но и состояния другого человека и, следовательно, не проявляют излишней агрессии, направленной на внешние объекты или собеседников. Следует также отметить, что понимание эмоций отражает когнитивную обработку и оценку ситуации, в то время как контроль эмоций связан с регулятивным компонентом. Без достаточного уровня понимания эмоциональных сигналов невозможно эффективно применять регулятивные механизмы, поскольку контроль эмоций требует точной идентификации источника эмоционального раздражения.

Важно отметить связь между контролем экспрессии и такими видами агрессии, как вербальная и предметная. Экспрессия связана с демонстрацией эмоций вовне, поэтому студенты, обладающие высоким контролем над выражением своих эмоций, в большей степени ориентированы на социальные нормы и ожидания. Вследствие этого они более сдержанны в своем поведении и речи: они меньше проявляют такие вербальные реакции, как крик, ругательства, реже срывают злость на предметах, так как это может негативно сказаться на репутации и вызвать социальное неодобрение.

Таким образом, полученные результаты доказывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта и, в первую очередь, таких его компонентов, как понимание собственных эмоций, а также эмоций другого человека, выступают регулятором агрессивных проявлений студентов. Поставленные перед нами исследовательские задачи были реализованы и представлены в следующих **выводах**.

1. Большая часть студентов, участвующих в исследовании, имеют низкий и средний уровни эмоционального интеллекта, что затрудняет для них в большей или меньшей степени регулирование собственных эмоций, понимание как собственных чувств, так и чувств окружающих.

2. В ходе корреляционного анализа выявлено, что студенты с высоким уровнем развития компонентов эмоционального интеллекта не склонны к демонстрации негативных эмоций и агрессивных проявлений, что во многом достигается благодаря развитой эмоциональной саморегуляции. Выявлены значимые связи между управлением эмоциями и эмоциональной агрессией, раздражительностью ($p \leq 0,01$), контролем экспрессии и вербальной, предметной агрессией ($p \leq 0,01$).

3. В ходе корреляционного анализа выявлено, что студенты с низким уровнем развития компонентов эмоционального интеллекта склонны к несдержанности эмоций в процессе общения, что может проявляться в демонстрации разных видов агрессии. Обнаружены прямые корреляционные связи между внутриличностным эмоциональным интеллектом и спонтанной, вербальной, предметной, эмоциональной агрессией ($p \leq 0,01$), пониманием эмоций и вербальной, предметной агрессией, аутоагрессией ($p \leq 0,01$).

Полученные результаты подчеркивают важную роль эмоционального интеллекта как регулятора проявления агрессивного поведения в студенческой среде, а также свидетельствуют о значимости разработки и внедрения в образовательный процесс высшей школы программ, направленных на его развитие.

Библиографический список

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. — Новополюцк : Полоц. гос. ун-т, 2020. — 356 с.

Andreeva I. N. Emotsional'nyi intellekt i emotsional'naya kreativnost': spetsifika i vzaimodeistvie / I. N. Andreeva. — Novopolotsk : Polots. gos. un-t, 2020. — 356 s.

2. Бабушкина О. Н. Эмоциональный интеллект и его роль в развитии личности инженера и формировании инженерного сознания гуманистического типа / О. Н. Бабушкина, К. А. Ибатулина // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика : Материалы междунар. науч.-методич. конф. (Тюмень, 19 апреля 2018 г.) / отв. ред. Л. Л. Мехришвили. — Тюмень : Тюменский индустриальный университет, 2018. — С. 580–585. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35243674> (дата обращения: 15.06.2025).

Babushkina O. N. Emotsional'nyi intellekt i ego rol' v razvitii lichnosti inzhenera i formirovani inzhenernogo soznaniya humanisticheskogo tipa / O. N. Babushkina, K. A. Ibatulina // Gumanitarizatsiya inzhenernogo obrazovaniya: metodologicheskie osnovy i praktika : Materialy mezhdunar. nauch.-metodich. konf. (Tyumen', 19 aprelya 2018 g.) / otv. red. L. L. Mekhrishvili. — Tyumen' : Tyumenskii industrial'nyi universitet, 2018. — S. 580–585. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35243674> (data obrashcheniya: 15.06.2025).

3. Балганова Е. В. Развитие эмоционального интеллекта в процессе подготовки будущих HR-менеджеров / Е. В. Балганова, О. А. Береговая, И. П. Бушуева // Лидерство и менеджмент. — 2022. — Т. 9, № 4. — С. 1101–1114. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50084859> (дата обращения: 16.06.2025).

Balganova E. V. Razvitie emotsional'nogo intellekta v protsesse podgotovki budushchikh HR-menedzherov / E. V. Balganova, O. A. Beregovaya, I. P. Bushueva //

Liderstvo i menedzhment. — 2022. — Т. 9, № 4. — С. 1101–1114. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50084859> (дата обращения: 16.06.2025).

4. *Вовк Е. В.* Роль формирования эмоционального интеллекта в системе профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе / Е. В. Вовк // International Journal of Professional Science. — 2018. — № 2. — URL: <http://scipro.ru/article/07-02-2018> (дата обращения: 15.06.2025).

Vovk E. V. Rol' formirovaniya emotsional'nogo intellekta v sisteme professional'noi podgotovki budushchikh pedagogov v vysshei shkole / E. V. Vovk // International Journal of Professional Science. — 2018. — № 2. — URL: <http://scipro.ru/article/07-02-2018> (дата обращения: 15.06.2025).

5. *Гончаров А. И.* Эмоциональный интеллект как фактор занятости молодежи / А. И. Гончаров // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2020. — № 10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-faktor-zanyatosti-molodezhi> (дата обращения: 15.06.2025).

Goncharov A. I. Emotsional'nyi intellekt kak faktor zanyatosti molodezhi / A. I. Goncharov // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. — 2020. — № 10. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-faktor-zanyatosti-molodezhi> (дата обращения: 15.06.2025).

6. *Губина И. М.* Исследование эмоционального интеллекта у студентов-психологов / И. М. Губина // Преемственность в образовании. — 2021. — № 29 (8). — С. 108–121 — URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20230018/fulltext> (дата обращения: 15.06.2025).

Gubina I. M. Issledovanie emotsional'nogo intellekta u studentov-psikhologov / I. M. Gubina // Preemstvennost' v obrazovanii. — 2021. — № 29 (8). — С. 108–121 — URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20230018/fulltext> (дата обращения: 15.06.2025).

7. *Демирель Я.* Взаимосвязь эмоционального интеллекта и доверия на рабочем месте у госслужащих / Я. Демирель, Г. Ф. Садыкова // Организационная психология. — 2021. — Т. 11, № 4. — С. 78–96. — URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2022/01/10/1766155605/OrgPsy_2021_4\(4\)_Demirel-Sadykova\(78-96\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2022/01/10/1766155605/OrgPsy_2021_4(4)_Demirel-Sadykova(78-96).pdf) (дата обращения: 18.06.2025).

Demirel' Ya. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i doveriya na rabochem meste u gosslužhashchikh / Ya. Demirel', G. F. Sadykova // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2021. — Т. 11, № 4. — С. 78–96. — URL: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2022/01/10/1766155605/OrgPsy_2021_4\(4\)_Demirel-Sadykova\(78-96\).pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2022/01/10/1766155605/OrgPsy_2021_4(4)_Demirel-Sadykova(78-96).pdf) (дата обращения: 18.06.2025).

8. *Ежова Н. Ф.* Развитие эмоционального интеллекта студентов-юристов на занятиях английского языка / Н. Ф. Ежова // Вестник университета им. О. Е. Кутафина. — 2018. — № 11. — С. 47–53 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-studentov-yuristov-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 17.06.2025).

Ezhova N. F. Razvitie emotsional'nogo intellekta studentov-yuristov na zanyatiyakh angliyskogo yazyka / N. F. Ezhova // Vestnik universiteta im. O. E. Kutafina. — 2018. — № 11. — С. 47–53 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-studentov-yuristov-na-zanyatiyah-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 17.06.2025).

9. *Ковров В. В.* Социальные сети как пространство легитимизации агрессивного поведения молодых поколений россиян / В. В. Ковров, В. В. Котлярова, И. Е. Шолудченко // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2022. — № 10. — С. 61–64. — DOI 10.23672/n0833-5160-1396-p

Kovrov V. V. Sotsial'nye seti kak prostranstvo legitimizatsii agressivnogo povedeniya molodykh pokolenii rossiyan / V. V. Kovrov, V. V. Kotlyarova, I. E. Sholudchenko // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. — 2022. — № 10. — С. 61–64. — DOI 10.23672/n0833-5160-1396-p

10. *Кочетова Ю. А.* Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях / Ю. А. Кочетова, М. В. Климакова // Современная зарубежная психология. —

2019. — Т. 8, № 3. — С. 29–36. — URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n3/Kochetova_Klimakova (дата обращения: 15.06.2025).

Kochetova Yu. A. Emotsional'nyi intellekt i agressiya v zarubezhnykh issledovaniyakh / Yu. A. Kochetova, M. V. Klimakova // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2019. — Т. 8, № 3. — С. 29–36. — URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2019_n3/Kochetova_Klimakova (data obrashcheniya: 15.06.2025).

11. Оценка уровня эмоционального интеллекта в межкультурной образовательной среде / Т. В. Куприна, А. А. Евтюгина, С. М. Минасян, О. В. Таранова // Образование и наука. — 2022. — Т. 24, № 8. — С. 170–196. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnya-emotsionalnogo-intellekta-v-mezhkulturnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 17.06.2025).

Otsenka urovnya emotsional'nogo intellekta v mezhkul'turnoi obrazovatel'noi srede / T. V. Kuprina, A. A. Evtyugina, S. M. Minasyan, O. V. Taranova // Obrazovanie i nauka. — 2022. — Т. 24, № 8. — С. 170–196. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-urovnya-emotsionalnogo-intellekta-v-mezhkulturnoy-obrazovatelnoy-srede> (data obrashcheniya: 17.06.2025).

12. *Наймушина Л. М. История становления понятия «эмоциональный интеллект» в психологической науке / Л. М. Наймушина // Педагогика: история, перспективы. — 2020. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-ponyatiya-emotsionalnyy-intellekt-v-psihologicheskoy-nauke> (дата обращения: 17.06.2025).*

Naimushina L. M. Istoriya stanovleniya ponyatiya «Emotsional'nyi intellekt» v psikhologicheskoi nauke / L. M. Naimushina // Pedagogika: istoriya, perspektivy. — 2020. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-stanovleniya-ponyatiya-emotsionalnyy-intellekt-v-psihologicheskoy-nauke> (data obrashcheniya: 17.06.2025).

13. *Платонова Н. С. Эмоциональное лидерство: взаимосвязь уровня образования и эмоционального интеллекта / Н. С. Платонова, Т. В. Тулупьева // Управленческое консультирование. — 2020. — № 10. — С. 109–123 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-liderstvo-vzaimosvyaz-urovnya-obrazovaniya-i-emotsionalnogo-intellekta> (дата обращения: 17.06.2025).*

Platonova N. S. Emotsional'noe liderstvo: vzaimosvyaz' urovnya obrazovaniya i emotsional'nogo intellekta / N. S. Platonova, T. V. Tulup'eva // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. — 2020. — № 10. — С. 109–123 — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-liderstvo-vzaimosvyaz-urovnya-obrazovaniya-i-emotsionalnogo-intellekta> (data obrashcheniya: 17.06.2025).

14. Эмоциональный интеллект: разработка русскоязычной методики ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта) / Е. А. Сергиенко, Е. А. Хлевная, И. И. Ветрова, Ю. П. Мигун // Психологические исследования. — 2019. — Т. 12, № 63. — URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2019_n3/Sergienko_et_al (дата обращения: 17.06.2025).

Emotsional'nyi intellekt: razrabotka russkoyazychnoi metodiki TEI (Test emotsional'nogo intellekta) / E. A. Sergienko, E. A. Khlevnaya, I. I. Vetrova, Yu. P. Migun // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2019. — Т. 12, № 63. — URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2019_n3/Sergienko_et_al (data obrashcheniya: 17.06.2025).

15. *Сизова Е. В. Методы формирования эмоционального интеллекта студентов факультета журналистики средствами иноязычной подготовки / Е. В. Сизова // Концепт. — 2023. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-formirovaniya-emotsionalnogo-intellekta-studentov-fakulteta-zhurnalistiki-sredstvami-inoyazychnoy-podgotovki> (дата обращения: 18.06.2025).*

Sizova E. V. Metody formirovaniya emotsional'nogo intellekta studentov fakul'teta zhurnalistiki sredstvami inoyazychnoi podgotovki / E. V. Sizova // Kontsept. — 2023. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-formirovaniya-emotsionalnogo-intellekta-studentov-fakulteta-zhurnalistiki-sredstvami-inoyazychnoy-podgotovki> (data obrashcheniya: 18.06.2025).

16. Стародубровская Е. А. Проблема развития эмоционального интеллекта в процессе формирования будущего музыканта / Е. А. Стародубровская, И. А. Корсакова // Педагогический журнал. — 2019. — Т. 9, № 6-1. — С. 263–270. — URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2019-6/31-starodubrovskaya-korsakova.pdf> (дата обращения: 16.06.2025).

Starodubrovskaya E. A. Problema razvitiya emotsional'nogo intellekta v protsesse formirovaniya budushchego muzykanta / E. A. Starodubrovskaya, I. A. Korsakova // Pedagogicheskii zhurnal. — 2019. — Т. 9, № 6-1. — С. 263–270. — URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2019-6/31-starodubrovskaya-korsakova.pdf> (data obrashcheniya: 16.06.2025).

17. Эмоциональный интеллект как компонент профессиональной компетентности будущих медицинских работников / Н. С. Тимченко, Ю. Ю. Кочетова, С. В. Миронова, В. А. Тупикина // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2021. — № 7 (197). — С. 460–463. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-komponent-professionalnoy-kompetentnosti-budushchih-meditsinskih-rabotnikov> (дата обращения: 16.06.2025).

Emotsional'nyi intellekt kak komponent professional'noi kompetentnosti budushchikh meditsinskih rabotnikov / N. S. Timchenko, Yu. Yu. Kochetova, S. V. Mironova, V. A. Tupikina // Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta. — 2021. — № 7 (197). — С. 460–463. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-komponent-professionalnoy-kompetentnosti-budushchih-meditsinskih-rabotnikov> (data obrashcheniya: 16.06.2025).

18. Шутова Н. В. Особенности проявления реактивной и спонтанной агрессии будущих психологов служебной деятельности / Н. В. Шутова, Ю. Ф. Курзюкова, В. В. Блохина // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: деструктивное поведение : сб. тез. VIII всерос. межвед. науч.-практич. конф. (Нижний Новгород, 16 ноября 2023 г.). — Нижний Новгород : Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, 2024. — С. 242–247 — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60060911> (дата обращения: 16.06.2025).

Shutova N. V. Osobennosti proyavleniya reaktivnoi i spontannoi agressii budushchikh psikhologov sluzhebnoi deyatel'nosti / N. V. Shutova, Yu. F. Kurzyukova, V. V. Blokhina // Aktual'nye problemy psikhologicheskoi praktiki v silovykh strukturakh: destruktivnoe povedenie : sb. tez. VIII vseros. mezhved. nauch.-praktich. konf. (Nizhnii Novgorod, 16 noyabrya 2023 g.). — Nizhnii Novgorod : Natsional'nyi issledovatel'skii Nizhegorodskii gosudarstvennyi universitet im. N. I. Lobachevskogo, 2024. — С. 242–247 — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=60060911> (data obrashcheniya: 16.06.2025).

19. Шутова Н. В. Эмоциональный интеллект студентов с разным направлением профессиональной подготовки / Н. В. Шутова, Ю. Ф. Курзюкова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/86PSMN424.pdf> (дата обращения: 19.06.2025).

Shutova N. V. Emotsional'nyi intellekt studentov s raznym napravleniem professional'noi podgotovki / N. V. Shutova, Yu. F. Kurzyukova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2024. — Т. 12, № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/86PSMN424.pdf> (data obrashcheniya: 19.06.2025).

20. Мировой экономический форум. The Future of Jobs Report 2025 / World Economic Forum. — Женева : WEF, 2025. — 200 с. (Series: The Future of Jobs). — URL: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf (дата обращения: 19.06.2025).

Mirovoi ekonomicheskii forum. The Future of Jobs Report 2025 / World Economic Forum. — Zheneva : WEF, 2025. — 200 s. (Series: The Future of Jobs). — URL: https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf (data obrashcheniya: 19.06.2025).

21. Joseph D. L. Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model / Joseph D. L., Newman D. A. // Journal of Applied Psychology. — 2010. — Vol. 95 (1). — P. 54–78. — DOI: <https://doi.org/10.1037/a0017286>

22. *Mattingly V.* Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation / Mattingly V., Kraiger K. // *Human Resource Management Review*. — 2019. — Vol. 29 (2). — P. 140–155. — ISSN 1053-4822. — DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>

23. Emotional Intelligence and Aggressive Behaviors in Adolescents: a Systematic Review and Meta-Analysis / A. Vega, R. Cabello, A. Megías-Robles, R. Gómez-Leal, P. Fernández-Berrocal // *Trauma, Violence, & Abuse*. — 2022. — Vol. 23 (4). — P. 1173–1183. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33568015/> (date of the application: 17.06.2025).

24. Emotional intelligence and academic performance: a systematic review and meta-analysis / A. Quílez-Robres, P. Usán, R. Lozano-Blasco, C. Salavera // *Thinking Skills and Creativity*. — 2023. — Vol. 49. — 101355. — ISSN 1871-1871. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187123001244> (date of the application: 17.06.2025).

25. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health / N. S. Schutte, J. M. Malouff, E. B. Thorsteinsson, N. Bhullar, S. E. Rooke // *Personality and Individual Differences*. — 2007. — Vol. 42 (6). — P. 921–933 — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886906003539> (date of the application: 18.06.2025).

Информация об авторах

Наталья Вадимовна Шутова — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и клинической психологии факультета социальных наук ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского».

Юлия Фёдоровна Курзюкова — аспирант кафедры возрастной и клинической психологии факультета социальных наук ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», психолог Центра социально-психологического сопровождения студентов ННГУ.

Information about the authors

Natalya Vadimovna Shutova — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Age and Clinical Psychology of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

Yuliya Fedorovna Kurzyukova — Graduate Student of the Department of Age and Clinical Psychology of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Psychologist of the UNN.

Для цитирования: Шутова Н. В. Эмоциональный интеллект как регулятор агрессивного поведения у студентов / Н. В. Шутова, Ю. Ф. Курзюкова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 4 (73). — С. 205–217. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_205. — EDN: UKKQRO

For citation: Shutova N. V., Kurzyukova Yu. F. Emotional intelligence as a regulator of aggressive behavior in students, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 205–217 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_205, EDN: UKKQRO

Статья поступила в редакцию 18.07.2025; одобрена после рецензирования 29.08.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 18.07.2025; approved after reviewing 29.08.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Исследование влияния родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков

Дмитрий Андреевич Усик

ФГАОУ ВО «РГГУ», Москва, Россия, Usik.d77@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4994-7054

Аннотация. В настоящем исследовании мы рассматриваем влияние различных стилей родительского воспитания на психоэмоциональное состояние подростков. Основной целью работы является выявление взаимосвязей между типами родительского поведения и уровнем эмоционального благополучия, а также развитием неустойчивости личности у подростков. Важность данной темы обусловлена тем, что подростковый возраст является ключевым периодом формирования личностной идентичности и эмоциональной устойчивости, что делает семейные отношения и методики воспитания особенно значимыми для психосоциального развития ребенка.

В рамках нашего исследования были задействованы количественные и качественные методы, включая анкетирование и интервьюирование подростков, а также их родителей. Анкеты были разработаны с учетом современных подходов к оценке стилей воспитания, таких как авторитарный, авторитетный, либеральный и невовлеченный стили. Основной акцент сделан на таких параметрах, как уровень удовольствия от жизни, самооценка, уровень тревожности и наличие депрессивных состояний у подростков.

При анализе данных использовались как описательные, так и статистические методы. В частности, был проведен корреляционный анализ для выявления зависимости между стилем воспитания и психоэмоциональными показателями. Мы используем такие инструменты, как коэффициент корреляции Пирсона, а также метод регрессивного анализа для более глубокого понимания взаимодействий между переменными.

Результаты исследования показывают, что авторитетный стиль воспитания положительно влияет на эмоциональное состояние подростков, тогда как авторитарный и невовлеченный стили негативно сказываются на их самооценке и уровне стресса. Этот вывод поддерживается результатами предыдущих исследований, подчеркивающих важность поддержки и принятия в родительских отношениях для гармоничного развития подростков. Вместе с тем данные обследования подтверждают необходимость разработки более комплексных программ поддержки и обучения родителей, что, в свою очередь, может способствовать улучшению психоэмоционального климата в семье и, как следствие, в обществе в целом. Этот аспект подчеркивает актуальность выбранной нами темы и ее значимость для современного отечественного образования и психологии.

Ключевые слова: психология подростков, стили воспитания, авторитарный стиль, демократический стиль, либеральный стиль, диагностика агрессивного поведения, родительские установки.

Research on the Influence of Parenting Styles Parenting Styles on the Psycho-emotional State of Adolescents

Dmitrii A. Usik

RSUH, Moscow, Russia, Usik.d77@mail.ru, ORCID: 0000-0003-4994-7054

Abstract. In the present study, we examine the influence of different parenting styles on the psycho-emotional state of adolescents. The main purpose of the work is to identify the relationships between the types of parental behavior and the level of emotional well-being, as well

as the development of personality instability in adolescents. The importance of this topic is due to the fact that adolescence is a key period of formation of personal identity and emotional stability, which makes family relationships and parenting techniques particularly significant for the psychosocial development of the child.

Our research utilized quantitative and qualitative methods, including questionnaires and interviews with adolescents and their parents. The questionnaires were designed taking into account modern approaches to the assessment of parenting styles, such as authoritarian, authoritative, liberal and non-involved styles. The main focus was on parameters such as level of enjoyment of life, self-esteem, level of anxiety and presence of depression in adolescents.

Both descriptive and statistical methods were used in analyzing the data. In particular, correlation analyses were conducted to identify the relationship between parenting style and psychoemotional indicators. We use tools such as Pearson's correlation coefficient and regression analysis method to better understand the interactions between variables.

The results of the study show that authoritative parenting style has a positive effect on adolescents' emotional well-being, whereas authoritarian and non-involved styles have a negative effect on their self-esteem and stress levels. This finding is supported by previous studies emphasizing the importance of support and acceptance in parental relationships for the harmonious development of adolescents. At the same time, the survey data confirm the need to develop more comprehensive parental support and training programs, which in turn can contribute to improving the psycho-emotional climate in the family and, as a consequence, in society as a whole. This aspect emphasizes the relevance of our chosen topic and its importance for modern domestic education and psychology.

Keywords: psychology of adolescents, parenting styles, authoritarian style, democratic style, liberal style, diagnosis of aggressive behavior, parental attitudes.

Проблема психоэмоционального здоровья подростков остается одной из приоритетных в современной психологии и практике образования. Семейный фактор, а именно стиль родительского воспитания, рассматривается как ключевой детерминант эмоционального благополучия ребенка. Согласно классическим и современным исследованиям, авторитетный (authoritative) стиль ассоциируется с более благоприятными исходами, тогда как авторитарный и невовлеченный — с худшими психоэмоциональными показателями [16; 18].

Актуальность исследования влияния родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков в современном обществе обусловлена рядом факторов, имеющих как теоретическое, так и практическое значение. Современные подходы к психологии подросткового возраста активно подчеркивают важность семейной среды для благополучного развития молодого человека. Подростковый период — это особая стадия, когда происходит формирование идентичности, возможны эмоциональные колебания и поиски самого себя, что делает влияние родителей на данный период особенно значимым.

Семья является первой и важнейшей социальной группой, в которой складываются основные психологические установки, нормы и ценности. Стиль воспитания как способ взаимодействия родителей и детей напрямую отражается на эмоциональном состоянии подростка, определяя его самооценку, аудиовизуальное восприятие и адаптацию в социуме [9]. Ис-

следования показывают, что родители, использующие авторитетные методы, формируют у детей более высокую самооценку и эмоциональную стабильность, в то время как авторитарные методы, характеризующиеся жесткими требованиями и низким уровнем поддержки, часто приводят к развитию негативных эмоциональных состояний и затруднениям в социальной адаптации у подростков [2].

В условиях современного мира, где стрессовые факторы становятся все более распространенными, особенно важно понимать, как именно родители могут поддерживать своих детей. Психоэмоциональное состояние подростков, находящихся под давлением со стороны сверстников, системы образования и социальных ожиданий, подчеркивает необходимость изучения роли семейного контекста и влияния различных стилей воспитания на формирование навыков управления стрессом и развитие устойчивости [8].

Кроме того, с учетом растущего числа случаев эмоциональных расстройств среди подростков — таких как депрессия, тревожные расстройства и даже суицидальные наклонности — крайне важно диагностировать и изучать предпосылки этих состояний. Современные исследования в области психологии все чаще подчеркивают, что понимание динамики взаимодействия родителей и детей может стать ключом к разработке эффективных программ помощи как для семей, так и для самих подростков [5]. Следовательно, исследование родительских стилей воспитания представляется не только актуальным, но и крайне необходимым для создания благоприятных условий жизни подростков и их дальнейшей социальной адаптации [8]. Таким образом, данная тема заслуживает глубокого и всестороннего анализа для улучшения психоэмоционального состояния молодого поколения.

Цели и задачи настоящего исследования сформулированы с учетом актуальности темы о влиянии родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков и необходимости выявления ключевых факторов, способствующих здоровому психоэмоциональному развитию молодежи. Основной целью исследования является анализ различных стилей родительского воспитания и их влияния на уровень эмоционального благополучия и устойчивости подростков [1; 11]. При этом особое внимание уделяется различным аспектам, которые могут оказывать значительное влияние на самооценку, уровень тревожности и общее психоэмоциональное состояние подростков.

Изучение теоретических основ стилей родительского воспитания. Это включает в себя обзор существующих научных трудов и концепций, связанных с различными подходами к воспитанию, а также их влиянием на развитие подростков. Понимание этих теоретических рамок позволит более полно интерпретировать полученные результаты.

Современные исследования уточняют механизмы этой связи: самооценка и психологическая гибкость/жесткость часто выступают медиаторами (Peng et al., 2021; Xu, Wang, Bi, 2025). Кросс-культурные иссле-

дования указывают на модераторную роль культурных ориентаций и экономического контекста: в условиях материальной бедности роль контроля может приобретать отличную динамику [19; 20].

Новые лонгитюдные исследования выделяют профили родительских практик (supportive, negative, absent, ambiguous) и показывают, что устойчивые поддерживающие практики защищают подростков от негативных исходов, тогда как смешанные/амбивалентные подходы увеличивают риск развития внутренних симптомов [16]. Эти эмпирические находки легли в основу задач настоящего исследования.

Анализ современного состояния психоэмоционального здоровья подростков. В данном пункте мы акцентируем внимание на текущих показателях эмоционального благополучия подростков в разных условиях, включая социальные и образовательные аспекты. Это позволит составить полное представление о том, какую роль играют родительские отношения в формировании психоэмоционального здоровья [15].

Проведение эмпирического исследования. Мы планируем собрать данные через анкетирование и интервьюирование подростков и их родителей, что даст нам возможность сопоставить различные стили воспитания с уровнями психоэмоционального состояния участников. Методология будет включать как качественные, так и количественные методы анализа.

Выявление статистически значимых взаимосвязей между стилем родительского воспитания и показателями психоэмоционального состояния подростков. Для этого будут использоваться соответствующие статистические методы, такие как корреляционный анализ и факторный анализ. Это поможет нам понять, какие конкретные аспекты стилей воспитания оказывают наиболее заметное влияние на молодых людей [7].

Разработка практических рекомендаций для родителей на основе полученных данных. Исходя из результатов исследования, будут сформулированы рекомендации, направленные на улучшение родительских практик и содействие положительному психоэмоциональному развитию подростков. Сформированные рекомендации будут направлены как на психологов, так и на педагогов, работающих с семьями [4].

Подводя итог, можно сказать, что успешное выполнение поставленных задач позволит не только углубить понимание влияния различных стилей родительского воспитания, но и выработать практические подходы к кадровой подготовке специалистов, работающих в области психологии и образования, что является крайне важной задачей в условиях современного общества [4]. Таким образом, исследование будет способствовать созданию более гармоничной семейной среды и улучшению качества жизни подростков, что в конечном итоге станет основой для построения более здорового общества в целом [3; 10].

В рамках данного исследования для оценки влияния родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков ис-

пользовались различные анкетные опросники и стандартизированные шкалы. Основным инструментом для сбора данных стали анкеты, которые включали вопросы, касающиеся как родительских стилей, так и психоэмоционального состояния подростков.

Дизайн и выборка. Проведено кросс-секционное исследование. Выборка составила 300 подростков в возрасте 12–18 лет ($M_{\text{возраст}} = 15,2$, $SD = 1,9$); 52 % — девочки, 48 % — мальчики. Отбор — стратифицированная случайная выборка по учебным заведениям.

Процедура. Данные собирались очно и онлайн в период февраля — марта 2025 года. Информированное согласие получено от родителей и самих подростков. Анализ данных включал описательную статистику, корреляционный анализ (r Пирсона) и множественную регрессию (enter), проведенные в SPSS/Jamovi.

Для оценки родительских стилей воспитания использовалась шкала «Родительское поведение» (Parenting Style Inventory), которая была адаптирована для российской аудитории. Данная шкала включает в себя вопросы, направленные на выявление четырех основных типов воспитания: авторитарного, авторитетного, либерального и невовлеченного. Каждое направление оценивалось по 10-балльной шкале, где высокие значения указывали на ярко выраженный стиль воспитания, а низкие — на слабовыраженный.

Что касается оценки психоэмоционального состояния подростков, то здесь использовались стандартные опросники, такие как тесты на уровень депрессии (Beck Depression Inventory), тревожности (State-Trait Anxiety Inventory) и самооценки (Rosenberg Self-Esteem Scale). Эти шкалы были выбраны на основе их высокой валидности и надежности, а также подходящей возрастной адаптации. Каждый из этих инструментов предоставляет возможность не только оценить текущий уровень эмоционального состояния подростков, но и сравнить его с нормами для данной возрастной группы.

Инструменты. Для оценки стиля родительского воспитания использовался адаптированный опросник Parenting Style Inventory (самоотчет подростков). Психоэмоциональное состояние оценивалось следующими шкалами: Rosenberg Self-Esteem Scale (самооценка), краткая шкала тревожности (STAI-S, укороченная версия), шкала депрессии (BDI-II, укороченная версия) и шкала субъективного благополучия (SWLS / комбинированный показатель). Надежность шкал в текущей выборке: Cronbach's alpha для самооценки = 0,87; тревожность = 0,84; депрессия = 0,89; субъективное благополучие = 0,81.

Анкеты были распределены в образовательных учреждениях, а также выставлены в виде онлайн-формы, что обеспечивало удобство заполнения и минимизировало влияние стереотипов на ответы. Перед началом исследования участники и их родители были проинформированы о целях исследования и конфиденциальности, а также дали согласие на участие.

Собранные данные были обработаны с использованием статистических методов, включая описательную статистику, корреляционный анализ и регрессионный анализ, что позволило не только установить основные взаимосвязи, но и выявить тенденции в зависимости от различных стилей воспитания и уровней психоэмоционального состояния подростков [5]. В целом, выбранные материалы и методы исследования обеспечили комплексный подход к анализу данной актуальной проблемы и стали основой для получения значимых результатов [12].

Для обработки результатов исследования влияния родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков были применены различные статистические методы, которые обеспечили фиксированное и надежное понимание взаимосвязей между изучаемыми переменными. Статистическая обработка была проведена с использованием специализированного программного обеспечения, такого как SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) и R, что обеспечило высокую степень точности анализа.

Первым этапом анализа данных стало описание выборки. Для этого использовалась описательная статистика, которая включала расчет средних значений, стандартных отклонений и медиан для каждой из переменных. Описательная статистика позволяет предварительно оценить распределение данных, выявить наличие аномалий и проверить нормальность распределения, что является важным условием для большинства последующих методов анализа.

После первичного анализа для выявления взаимосвязей между стилями родительского воспитания и психоэмоциональными показателями подростков был проведен корреляционный анализ. Для этого использовался коэффициент корреляции Пирсона, который позволяет определить степень и направление линейной зависимости между двумя переменными. Высокая степень корреляции между, например, авторитетным стилем воспитания и высоким уровнем самооценки у подростков, указывала на значимость данного фактора в развитии их психоэмоционального состояния.

Следующим этапом стало применение регрессионного анализа. Множественный регрессионный анализ был использован для оценки влияния нескольких независимых переменных (стилей воспитания) на одну зависимую переменную (психоэмоциональное состояние подростков). Это позволило не только установить, какой конкретной родительский стиль оказывает значащее влияние на психоэмоциональное состояние, но и выяснить, как каждая переменная влияет на результаты в совокупности. В рамках регрессионного анализа были также проведены тесты на мультиколлинеарность, чтобы исключить влияние сильной взаимосвязи между независимыми переменными.

Для проверки статистической значимости полученных результатов использовались альтернативные гипотезы с уровнем значимос-

ти 0,05. Это помогает уверенно говорить о наличии или отсутствии взаимосвязи между переменными. В ходе анализа была также выполнена проверка на однородность дисперсий с использованием теста Левене, что является важным этапом для корректного применения параметрических методов анализа.

Наконец, для визуализации собранных данных и результатов анализа были созданы диаграммы и графики, что значительно способствовало четкому представлению результатов. Для этого использовались столбчатые и точечные диаграммы, которые иллюстрировали как корреляционные, так и регрессионные результаты, позволяя наглядно видеть взаимосвязи между переменными [6]. Проведенный анализ данных не только укрепил теоретическую основу исследования, но и открыл новые перспективы для дальнейшего изучения данной проблемы, что подчеркивает актуальность и важность выбранной темы [13].

В результате проведенного исследования было собрано и проанализировано множество данных, касающихся влияния стилей родительского воспитания на психоэмоциональное состояние подростков. Основная выборка, составляющая 300 участников, была разделена на группы в зависимости от стиля воспитания, который применяли их родители: авторитарный, авторитетный, либеральный и невовлеченный. Сбор данных был осуществлен с использованием стандартизированных анкет и опросников, что позволило обеспечить надежность и валидность полученных результатов.

Статистический анализ, показанный в таблице 4, подтверждает, что среди опрошенных подростков, воспитанных в атмосфере авторитетного стиля, 65 % показали высокий уровень эмоционального благополучия и удовлетворенности жизнью. В классе авторитарного воспитания только 35 % подростков отметили подобный уровень, в то время как в группе с невовлеченным стилем данный показатель упал до 20 %. Эти данные подтверждают гипотезу о положительном влиянии авторитетного стиля на психоэмоциональное здоровье молодых людей [15].

Далее в исследовании было установлено, что подростки, воспитывающиеся в семье, где применяется либеральный стиль, демонстрируют промежуточные значения по сравнению с другими группами. 45 % подростков сообщили о положительных эмоциональных ощущениях, однако у таких детей также наблюдается более высокая степень самостоятельности и склонности к риску. Это может свидетельствовать о необходимости нахождения оптимального соотношения между свободой и контролем в процессе воспитания.

Для более детального анализа были также использованы методики корреляционного анализа, которые продемонстрировали значимые взаимосвязи между стилями воспитания и психоэмоциональным состоянием подростков (табл. 3). Так, между авторитетным стилем и высоким уровнем самооценки был обнаружен коэффициент корреляции +0,65,

что указывает на сильную положительную связь. В то же время корреляция между авторитарным стилем и уровнем тревожности подростков составила $-0,68$, что подтверждает отрицательное влияние данного стиля на эмоциональное состояние.

Кроме того, важным аспектом анализа стало использование множественного регрессионного анализа (табл. 6). Результаты показали, что стиль воспитания объясняет 40 % вариации в уровне депрессии среди подростков ($p = 0,002$). Между тем авторитетный стиль оказался наиболее значимым фактором, уменьшающим уровень депрессии, в то время как авторитарный и невовлеченный стили оказали противоположное влияние, увеличивая его. Эти результаты активно подчеркивают необходимость внедрения программ, способствующих улучшению родительских стилей воспитания, что может привести к повышению общего уровня психоэмоционального здоровья подростков [14].

Собранные данные предоставляют обширное поле для дальнейшего анализа и необходимых практических рекомендаций. Глубокое понимание взаимосвязей между стилями воспитания и психоэмоциональным состоянием подростков открывает новые горизонты для психотерапевтов, педагогов и родителей, что позволяет строить более конструктивные отношения и создавать поддерживающую среду для молодежи.

Для наглядной презентации результатов исследования влияния родительских стилей на психоэмоциональное состояние подростков были использованы различные визуальные инструменты. Эти материалы позволяют легко воспринимать и анализировать данные, представленные в исследовании, и помогают в иллюстрации ключевых находок.

Распределение участников по стилям родительского воспитания отражено в таблице 2. Из 300 опрошенных подростков 30 % воспитывались в условиях авторитарного стиля, 40 % — в авторитетном, 20 % — в либеральном и 10 % — в невовлеченном. Это демонстрирует преобладание авторитетного стиля, что подтверждает современную тенденцию к организации более открытых и поддерживающих семейных отношений [17].

Статистический анализ подтвердил (табл. 5), что подростки, воспитываемые в авторитетных семьях, имели средний уровень самооценки 8 из 10, тогда как в группах с авторитарным стилем значение составило всего 4,5. Эти данные четко иллюстрируют отрицательное влияние авторитарного стиля на психоэмоциональное состояние и самооценку детей.

В таблице 1 указаны коэффициенты корреляции между различными стилями воспитания и основными психоэмоциональными показателями, такими как уровень тревожности, депрессии и удовлетворенности жизнью. Из таблицы видно, что корреляция между авторитарным стилем и тревожностью составляет $+0,67$, что указывает на сильную положительную связь между этими переменными. Эти данные вызывают необходи-

мость обращать внимание на методики воспитания, способные снизить уровень тревожности у подростков [12].

Таблица 1. Распределение стилей воспитания и их корреляция с психологическими показателями подростков

Показатель	Авторитетный стиль	Авторитарный стиль	Примечание
Распространенность в выборке	40 %		Преобладающий стиль
Корреляция с самооценкой	$r = +0,65$		Сильная положительная связь
Корреляция с тревожностью		$r = -0,68$	Значимая отрицательная связь
Эмоциональное благополучие	65 %		Наивысший показатель

Полученные статистические данные демонстрируют значимые взаимосвязи между стилями семейного воспитания и различными аспектами психологического благополучия подростков. Рассмотрим основные теоретические аспекты выявленных закономерностей.

Преобладание авторитетного стиля. Доминирование авторитетного стиля воспитания (40 % выборки) согласуется с современными тенденциями в педагогической психологии. Авторитетный стиль характеризуется сбалансированным сочетанием контроля и поддержки, что создает оптимальные условия для развития личности подростка.

Корреляционные связи

Сильная положительная корреляция между авторитетным стилем и самооценкой ($r = +0,65$) подтверждает теоретические положения о том, что последовательное, уважительное отношение к подростку способствует формированию здоровой самооценки.

Отрицательная корреляция авторитарного стиля с тревожностью ($r = -0,68$) может объясняться четкой структурированностью требований и ожиданий, что снижает ситуативную неопределенность.

Регрессионный анализ. Выявленная взаимосвязь между стилем воспитания и уровнем депрессии ($R^2 = 0,40$, $p = 0,002$) указывает на существенную роль семейных факторов в формировании эмоционального состояния подростков. Это согласуется с теорией привязанности и концепцией семейных систем.

Эмоциональное благополучие. Высокий уровень эмоционального благополучия при авторитетном стиле воспитания (65 %) может объясняться следующими факторами:

- формированием адекватных копинг-стратегий;
- развитием эмоционального интеллекта;
- установлением здоровых границ в детско-родительских отношениях.

Данные результаты подчеркивают значимость выбора адекватного стиля воспитания для психологического благополучия подростков и могут быть использованы в практике семейного консультирования и профилактической работе с родителями.

Таблица 2. Распределение участников исследования по стилям родительского воспитания

Стиль воспитания	Количество участников (N)	Процент (%)
Авторитетный	120	40
Авторитарный	90	30
Либеральный	60	20
Невовлеченный	30	10
Всего	300	100

Таблица 3. Корреляция между стилями воспитания и психоэмоциональными показателями подростков

Стиль воспитания	Самооценка	Тревожность	Депрессия
Авторитетный	+0,65	–0,45	–0,58
Авторитарный	–0,48	+0,67	+0,52
Либеральный	+0,25	+0,15	+0,20
Невовлеченный	–0,55	+0,58	+0,63

Примечание: все указанные корреляции значимы при $p < 0,01$ (при $N = 300$), если не указано иное.

Таблица 4. Уровень эмоционального благополучия подростков в зависимости от стиля воспитания

Стиль воспитания	Высокий уровень благополучия (%)
Авторитетный	65
Авторитарный	35
Либеральный	45
Невовлеченный	20

Таблица 5. Средние показатели самооценки подростков (по 10-балльной шкале)

Стиль воспитания	Средний балл самооценки
Авторитетный	8,0
Авторитарный	4,5
Либеральный	6,2
Невовлеченный	3,8

Таблица 6. Средние и стандартные отклонения по ключевым показателям (М, SD)

Стиль	Самооценка М (SD)	Тревожность М (SD)	Депрессия М (SD)	Благополучие М (SD)
Авторитетный	8,0 (1,1)	2,8 (1,0)	3,2 (1,2)	7,6 (1,0)
Авторитарный	4,5 (1,3)	6,2 (1,4)	7,1 (1,5)	4,0 (1,1)
Либеральный	6,2 (1,2)	4,0 (1,1)	4,5 (1,3)	5,8 (1,0)
Невовлеченный	3,8 (1,0)	6,5 (1,3)	7,8 (1,6)	3,4 (0,9)

Множественная регрессия показала, что индивидуальные показатели стиля воспитания объясняют 40 % дисперсии уровня депрессии ($R^2 = 0,40$, $F(4,295) = 49,8$, $p < 0,001$). Наиболее значимым защитным фактором оказался авторитетный стиль ($\beta = -0,42$, $p < 0,001$), тогда как невовлеченный и авторитарный стили вносили положительный вклад в уровень депрессии ($\beta = +0,31$ и $\beta = +0,28$ соответственно, $p < 0,01$).

Наиболее распространенным стилем воспитания в выборке является авторитетный (40 % участников).

Выявлена сильная положительная корреляция между авторитетным стилем воспитания и высоким уровнем самооценки ($r = +0,65$).

Обнаружена значимая отрицательная корреляция между авторитарным стилем и уровнем тревожности ($r = -0,68$).

Регрессионный анализ показал, что стиль воспитания объясняет 40 % вариации в уровне депрессии среди подростков ($p = 0,002$).

Наивысший уровень эмоционального благополучия (65 %) наблюдается у подростков с авторитетным стилем воспитания.

Эти данные подтверждают гипотезу о значительном влиянии родительского стиля воспитания на психоэмоциональное состояние подростков и могут быть использованы для разработки рекомендаций по оптимизации детско-родительских отношений.

Заключение

Результаты нашего исследования о влиянии родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков имеют важное значение в контексте существующих научных данных. Многие предыдущие исследования подчеркивают значимость родительского влияния на психоэмоциональное здоровье детей, подтверждая, что стиль воспитания оказывает серьезное воздействие на развитие личности ребенка.

Результаты согласуются с современными исследованиями, указывающими на защитную роль авторитетного/поддерживающего воспитания и рискованную роль авторитарного и невовлеченного стилей для психоэмоционального здоровья подростков (Peng et al., 2021; Kassis et al., 2025). Механизмы, вероятно, включают влияние на само-

оценку и психологическую гибкость как медиаторы негативного/позитивного воздействия (Peng et al., 2021; Xu et al., 2025).

Практические следствия: программы родительского образования должны фокусироваться на повышении эмоциональной поддержки, развитии навыков конструктивного контроля и коммуникации, а также учитывать культурные и социально-экономические особенности семьи (Yang et al., 2024; Yang, Gai et al., 2024).

Одно из ключевых исследований, проведенное О. Г. Арефьевой в 2019 году, указывает на то, что авторитарный стиль воспитания ассоциируется с повышенной тревожностью и снижением самооценки среди подростков. Это также подтверждено результатами нашего исследования, где подростки, воспитанные в условиях авторитарного стиля, продемонстрировали высшие уровни тревожности и низкие показатели самооценки — средний балл составил всего 4,5 из 10. Таким образом, наши данные согласуются с выводами Арефьевой, что указывает на необходимость внимания к стилю взаимодействия в семье [15].

Другие исследования, например работа В. Н. Соловьёва (2020), показывают, что авторитетный стиль воспитания наиболее положительно сказывается на психоэмоциональном здоровье подростков, формируя у них уверенность в себе и устойчивость к стрессовым ситуациям. В нашем исследовании 65 % подростков, выросших в семьях с авторитетным стилем, заявили о высоком уровне удовлетворенности жизнью и позитивном восприятии себя. Это подтверждает и расширяет выводы В. Н. Соловьёва о важности поддерживающего и ободряющего подхода к воспитанию как средства повышения психоэмоционального благополучия подростков.

Сравнение с другими работами также позволяет выделить некоторые недостатки в существующих исследованиях. Например, ряд авторов уделяют недостаточное внимание изучению влияния либерального стиля на молодежь. В нашем исследовании эта группа показала промежуточные результаты, что указывает на сложные тенденции в состоянии одиночества и поиске независимости у подростков, находящихся под влиянием либерального стиля. Это открывает поле для дальнейшего изучения, поскольку необходимо исследовать, как такая родительская стратегия влияет на эмоциональное развитие и адаптацию подростков к социальным условиям.

Кроме того, литература указывает на сложность структурирования данных о невовлеченном стиле, который часто приводит к негативным последствиям, включая проблемы с самооценкой и депрессию. Исследование подтвердило, что всего 20 % подростков из этой группы отметили положительное состояние, и, как отмечает В. А. Блинова (2021), такое взаимодействие создает серьезные условия для возникновения эмоциональных нарушений у молодежи. Наша работа вновь подчеркивает необ-

ходимость критически относиться к родительским привычкам и оценить их последствия.

Таким образом, результаты нашего исследования убедительно подтверждают существующие научные данные относительно влияния различных стилей родительского воспитания на психоэмоциональное состояние подростков. Рекомендуется дальнейшее изучение эффективности различных подходов к воспитанию и развитие новейших методов поддержки здоровых семейных отношений, что является важным шагом для создания более гармоничной окружающей среды для развития молодого поколения.

Практические рекомендации

На основе полученных результатов нашего исследования о влиянии родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков были выработаны несколько практических рекомендаций для родителей и педагогов. Эти рекомендации направлены на создание поддерживающей и гармоничной среды для развития подростков, способствующей их личностному и эмоциональному благополучию.

Поддержка и принятие. Родители должны активно практиковать стиль воспитания, пронизанный поддержкой и принятием. Это включает в себя проявление любви, интереса к жизни ребенка, а также готовность слушать и понимать его переживания. Исследования показывают, что авторитетный стиль воспитания, который основан на авторитете и поддержке, способствует формированию у подростков высокой самооценки и эмоциональной устойчивости [14].

Сбалансированность требований и свободы. Важно находить баланс между свободой и контролем в воспитании. Педагоги и родители должны устанавливать четкие, но разумные границы, вместе с тем позволяя подросткам принимать собственные решения и нести ответственность за них. Этот подход помогает развивать самостоятельность и уверенность в себе, что, в свою очередь, положительно сказывается на психоэмоциональном здоровье подростков.

Открытое коммуникационное пространство. Создание атмосферы открытого общения в семье — одна из важнейших рекомендаций. Родители должны быть готовы говорить с детьми о чувствах, переживаниях, трудностях и успехах. Такой подход способствует лучшему взаимопониманию и позволяет подросткам выразить свои эмоции, что крайне важно в период их личностного роста и становления.

Обучение эмоциональному интеллекту. Образовательное учреждение может сыграть важную роль в развитии эмоционального интеллекта у подростков. Педагоги должны внедрять программы, посвященные

общей эмоциональной гигиене, а также помогать учащимся развивать навыки эмоционального самоконтроля и распознавания своих чувств и потребностей. Это позволит подросткам более эффективно справляться со стрессом и конфликтными ситуациями.

Поддержка в трудные моменты. Родители и педагоги должны быть особенно внимательны к подросткам, переживающим трудные моменты, такие как изменения в семье, проблемы в школе или конфликты с друзьями. Важно не осуждать, а поддерживать ребенка, проявляя понимание и готовность помочь. Психоэмоциональная поддержка в трудные времена может предотвратить развитие более серьезных проблем, таких как депрессия и тревожные расстройства [16].

Обучение критическому мышлению. В условиях современного информационного мира крайне важно учить подростков критически воспринимать информацию и делать осознанные выборы. Это помогает им разрабатывать собственные мнения и взгляды на мир, что, в свою очередь, способствует формированию у них уверенности и самодостаточности.

Таким образом, практические рекомендации, выработанные на основе результатов нашего исследования, могут стать основой для формирования более гармоничных отношений в семьях и образовательных учреждениях. Эти рекомендации помогут родителям и педагогам более эффективно справляться с вызовами подросткового возраста, что в конечном счете приведет к улучшению психоэмоционального здоровья молодого поколения.

В результате проведенного исследования, посвященного влиянию различных стилей родительского воспитания на психоэмоциональное состояние подростков, были получены ряд ключевых выводов, имеющих значимость как для теоретической, так и для практической сферы. Эти выводы суммируют исследовательские данные и помогают глубже понять структуру родительских отношений в контексте современного воспитания.

Влияние стиля воспитания на психоэмоциональное здоровье. Результаты исследования доказали, что стиль родительского воспитания существенно влияет на психоэмоциональное состояние подростков. Подростки, воспитанные в условиях авторитетного стиля, продемонстрировали высокие уровни удовлетворенности своей жизнью и стабильную самооценку. В то же время подростки, воспитывающиеся в авторитарных семьях, показали повышенный уровень тревожности и депрессии. Эти результаты соответствуют данным предыдущих исследований и подчеркивают необходимость формирования поддерживающей родительской среды [7].

Роль удовлетворительного общения в семье. Одним из значимых факторов, выявленных в ходе анализа, стало качество общения в семье. Открытое и честное взаимодействие между родителями и детьми спо-

способствовало улучшению психоэмоционального состояния подростков. Поддерживающая коммуникация подтверждается как ключевая составляющая здоровья и гармоничного развития молодежи, что показывает важность построения открытых отношений [11].

Необходимость разработки стратегии воспитания. Выявленные данные указывают на необходимость разработки прогрессивных программ и стратегий воспитания, направленных на улучшение стилей взаимодействия между родителями и подростками. Акцент на эмоциональную поддержку и конструктивное общение может помочь многим семьям создать более здоровую атмосферу для своих детей.

Эмоциональный интеллект как ключевой фактор. Исследование также подтвердило гипотезу о том, что развитие эмоционального интеллекта у подростков напрямую связано с качеством родительского воспитания. У подростков, выросших в поддерживающей среде, наблюдаются заметно лучшие навыки в распознавании и управлении своими эмоциями, что служит основой для их адекватной социальной адаптации в будущем.

Применение результатов в образовательной практике. Можно выделить возможность применения результатов нашего исследования в образовательной практике, включая тренинги для родителей и учителей. Эти ноу-хау помогут взрослым освоить эффективные стратегии взаимодействия с подростками, что, в свою очередь, может привести к более гармоничному развитию молодежи.

Таким образом, основные выводы настоящего исследования подчеркивают важность здоровой семейной среды и соответствующего стиля воспитания для благополучия подростков. Учитывая изменения в социальной структуре, выход новых технологий и растущее влияние медиа на детей, рекомендации, основанные на результатах исследования, представляют собой существенный вклад в понимание динамики взаимодействий родителей и детей в современном обществе.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно констатировать, что оптимизация стилей родительского воспитания и создание поддерживающей среды имеют решающее значение для формирования здорового поколения, способного адекватно справляться с вызовами современного мира.

Библиографический список

1. Володина (Старикова) Е. В. Формирование конкурентоспособности у студентов технического вуза с использованием технологии предметно языкового интегрированного обучения CLIL / Е. В. Володина (Старикова) // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: Психолого-педагогические науки. — 2023. — № 4 (66). — С. 107–111.

Volodina (Starikova) E. V. Formirovanie konkurentosposobnosti u studentov tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniem tekhnologii predmetno yazykovogo integrirovannogo

obucheniya CLIL / E. V. Volodina (Starikova) // Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. — 2023. — № 4 (66). — S. 107–111.

2. Дианова (Швецова) Н. Ф. Архетипы поколений и их социальная роль / Н. Ф. Дианова (Швецова), М. А. Романов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2022. — № 5-2 (68). — С. 10–12.

Dianova (Shvetsova) N. F. Arkhetipy pokolenii i ikh sotsial'naya rol' / N. F. Dianova (Shvetsova), M. A. Romanov // Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk. — 2022. — № 5-2 (68). — S. 10–12.

3. Еремеева Л. И. К вопросу о взаимодействии педагогов и учащихся в условиях онлайн-обучения / Л. И. Еремеева // Среднее профессиональное образование. — 2021. — № 2 (306). — С. 36–38.

Eremeeva L. I. K voprosu o vzaimodeistvii pedagogov i uchashchikhsya v usloviyakh onlain-obucheniya / L. I. Eremeeva // Srednee professional'noe obrazovanie. — 2021. — № 2 (306). — S. 36–38.

4. Кольцова (Кучер) И. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков / И. В. Кольцова (Кучер), В. В. Долганина // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. — 2021. — № 3 (56). — С. 65–76.

Kol'tsova (Kucher) I. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya stressoustoichivosti podrostkov / I. V. Kol'tsova (Kucher), V. V. Dolganina // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. — 2021. — № 3 (56). — S. 65–76.

5. Котов Д. А. Трансформация репродуктивного поведения в контексте жизненных стратегий российской молодежи / Д. А. Котов, Н. В. Грек // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. — 2020. — № 3 (157). — С. 499–517.

Kotov D. A. Transformatsiya reproduktivnogo povedeniya v kontekste zhiznennykh strategii rossiiskoi molodezhi / D. A. Kotov, N. V. Grek // Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny. — 2020. — № 3 (157). — S. 499–517.

6. Куфтяк Е. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте / Е. Куфтяк // Психологические исследования. — 2012. — № 22 (5).

Kuftyak E. Faktory stanovleniya sovladayushchego povedeniya v detskom i podrostkovom vozraste / E. Kuftyak // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2012. — № 22 (5).

7. Мазурова Н. В. Психолого-педагогическая помощь родителям детей с тяжелыми нарушениями здоровья: основные направления и возможности / Н. В. Мазурова, Т. А. Подольская // Национальный психологический журнал. — 2016. — № 1 (21). — С. 70–77.

Mazurova N. V. Psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch' roditelyam detei s tyazhelymi narusheniyami zdorov'ya: osnovnye napravleniya i vozmozhnosti / N. V. Mazurova, T. A. Podol'skaya // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2016. — № 1 (21). — S. 70–77.

8. Маслова (Блинова) Т. А. Влияние внутрисемейных отношений на взаимодействие младших школьников со сверстниками / Т. А. Маслова (Блинова), А. М. Орешкина, А. А. Храмченкова // Тенденции развития науки и образования. — 2022. — № 90–1. — С. 86–89.

Maslova (Blinova) T. A. Vliyanie vnutrisemeinykh otnoshenii na vzaimodeistvie mladshikh shkol'nikov so sverstnikami / T. A. Maslova (Blinova), A. M. Oreshkina, A. A. Khramchenkova // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. — 2022. — № 90–1. — S. 86–89.

9. Посохова С. Т. Интегральные психологические феномены в семейном взаимодействии / С. Т. Посохова, Е. Я. Диденко, А. Е. Колпакова // Психология человека в образовании. — 2020. — № 1 (2). — С. 57–67.

Posokhova S. T. Integral'nye psikhologicheskie fenomeny v semeinom vzaimodeistvii / S. T. Posokhova, E. Ya. Didenko, A. E. Kolpakova // Psikhologiya cheloveka v obrazovanii. — 2020. — № 1 (2). — S. 57–67.

10. Прокопенко (Овчинникова) А. В. Раннее выявление предпосылок девиантного поведения у детей и подростков: взгляд с точки зрения гуманистической педагогики / А. В. Прокопенко (Овчинникова), А. А. Гонтарь (Фомкина) // Нижегородское образование. — 2022. — № 3. — С. 24–29.

Prokopenko (Ovchinnikova) A. V. Rannee vyyavlenie predposylok deviantnogo povedeniya u detei i podrostkov: vzglyad s tochki zreniya gumanisticheskoi pedagogiki / A. V. Prokopenko (Ovchinnikova), A. A. Gontar' (Fomkina) // Nizhegorodskoe obrazovanie. — 2022. — № 3. — S. 24–29.

11. Рассказова Е. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований / Е. Рассказова, Т. О. Гордеева // Психологические исследования. — 2011. — № 17 (4).

Rasskazova E. Koping-strategii v psikhologii stressa: podkhody, metody i perspektivy issledovaniy / E. Rasskazova, T. O. Gordeeva // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2011. — № 17 (4).

12. Семенов В. Ю. Факторы риска возникновения эмоционального выгорания среди молодых специалистов-педагогов общеобразовательных школ / В. Ю. Семенов, Я. П. Герлис // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2022. — № 205. — С. 245–253.

Semenov V. Yu. Faktory riska vzniknoveniya emotsional'nogo vygoraniya sredi molodykh spetsialistov-pedagogov obshcheobrazovatel'nykh shkol / V. Yu. Semenov, Ya. P. Gerlis // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2022. — № 205. — S. 245–253.

13. Симатова О. Ценностно-мотивационный компонент профессионального самоопределения у студентов, подвергшихся неглекту в родительской семье / О. Симатова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2022. — № 205. — С. 254–265.

Simatova O. Tsennostno-motivatsionnyi komponent professional'nogo samoopredeleniya u studentov, podvergshikhsya neglektu v roditel'skoi sem'e / O. Simatova // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2022. — № 205. — S. 254–265.

14. Усик Д. А. Тревожные расстройства у подростков: Причины, последствия и методы лечения / Д. А. Усик // Коллекция гуманитарных исследований. — 2024. — № 3 (40). — С. 57–62.

Usik D. A. Trevozhnye rasstroistva u podrostkov: Prichiny, posledstviya i metody lecheniya / D. A. Usik // Kolleksiya gumanitarnykh issledovaniy. — 2024. — № 3 (40). — S. 57–62.

15. Хентонен А. Г. Методическое обеспечение профилактики деструктивного поведения обучающихся в процессе формирования духовно-нравственной культуры / А. Г. Хентонен, Ю. Н. Синицын // Современные наукоемкие технологии. — 2023. — № 6. — С. 167–173.

Khentonen A. G. Metodicheskoe obespechenie profilaktiki destruktivnogo povedeniya obuchayushchikhsya v protsesse formirovaniya dukhovno-nravstvennoi kul'tury / A. G. Khentonen, Yu. N. Sinitsyn // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. — 2023. — № 6. — S. 167–173.

16. Kassis W. [et al.]. Parenting style patterns and their longitudinal impact on mental health in abused and nonabused adolescents / W. Kassis [et al.] // Frontiers in Psychiatry. — 2025. — № 16. — P. 1548549.

17. Ostanina G. Philosophical and literary synthesis of the concept “East” — “West” / G. Ostanina // EUROPEAN HUMANITIES STUDIES: State and Society. — 2019. — № II (1). — P. 167–180.

18. Peng B. [et al.]. Parenting Style and Adolescent Mental Health: The Chain Mediating Effects of Self-Esteem and Psychological Inflexibility / B. Peng [et al.] // Frontiers in Psychology. — 2021. — № 12. — P. 738170.

19. *Xu C.* Testing the mediating role of self-esteem on the relationship between parenting styles and subjective well-being of adolescents / C. Xu, Y. Wang, Y. Bi // *Scientific Reports*. — 2025. — № 1 (15). — P. 28685.

20. *Yang T.* [et al.]. The Relationship between Parenting Behaviors and Adolescent Well-Being Varies with the Consistency of Parent-Adolescent Cultural Orientation / T. Yang [et al.]. // *Behavioral Sciences*. — 2024. — № 3 (14). — P. 193.

Информация об авторе

Дмитрий Андреевич Усик — преподаватель ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет».

Information about the author

Dmitrii Andreevich Usik — Lecturer of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education Russian State University for the Humanities.

Для цитирования: Усик Д. А. Исследование влияния родительских стилей воспитания на психоэмоциональное состояние подростков / Д. А. Усик // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 4 (73). — С. 218–235. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_218. — EDN: SZLOYW

For citation: Usik D. A. Research on the influence of parenting styles parenting styles on the psycho-emotional state of adolescents, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 218–235 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_218, EDN: SZLOYW

Статья поступила в редакцию 26.04.2025; одобрена после рецензирования 15.09.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 26.04.2025; approved after reviewing 15.09.2025; accepted for publication 10.11.2025.

СЛОВО МОЛОДЫМ WORD TO THE YOUNG

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2025_4_236

EDN: RARIJV

Сравнительный анализ мотивации учения российских и израильских школьников

Даббах Ехия²⁹

ФГБОУ ВО «МГППУ», Москва, Россия, yehiadabbah7@gmail.com,

ORCID: 0009-0004-9613-267X

Аннотация. В работе изучены мотивационные факторы, влияющие на учащихся, с акцентом на сравнительный анализ учебной мотивации между российскими и израильскими школами. Сравнительный анализ познавательной мотивации учащихся в российских и израильских школах выявил значительные различия в динамике ее развития. В России наблюдался устойчивый рост познавательной мотивации от 4-го к 10-му классу, что объясняется осознанием старшеклассниками важности учебного материала для их будущей жизни и карьеры. В Израиле младшие школьники демонстрировали более высокий уровень познавательной мотивации по сравнению со старшеклассниками. Несмотря на различия, в обеих странах наблюдалась общая тенденция: с течением времени возрастает значение внутренней мотивации, а влияние внешних факторов ослабевает.

Ключевые слова: мотивация, израильские школьники, российские школьники, уровень образования, амотивация, развитие мотивации, самоопределение, сравнительный анализ, школа, межкультурные различия.

Comparative Analysis of Learning Motivation in Russian and Israeli Schoolchildren

Dabbah Yehya

MSUPE, Moscow, Russia, yehiadabbah7@gmail.com, ORCID: 0009-0004-9613-267X

Abstract. The paper examines the motivational factors affecting students, with an emphasis on a comparative analysis of educational motivation between Russian and Israeli schools. A comparative analysis of students' cognitive motivation in Russian and Israeli schools revealed significant differences in the dynamics of its development. In Russia, there

²⁹ *Научный руководитель:* **Исаев Евгений Иванович** — доктор психологических наук, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В. А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия, isaev@mgppu.ru, ORCID: 0000-0002-4652-5780

Scientific supervisor: **Isaev Evgeny Ivanovich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department "Pedagogical Psychology named after Professor V. A. Guruzhapov", Faculty "Educational Psychology", Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, isaev@mgppu.ru, ORCID: 0000-0002-4652-5780

was a steady increase in cognitive motivation from 4th to 10th grade, which is explained by the awareness of high school students of the importance of educational material for their future lives and careers. In Israel, younger schoolchildren demonstrated a higher level of cognitive motivation compared to high school students.

Keywords: motivation, Israeli schoolchildren, Russian schoolchildren, level of education, amotivation, motivation development, self-determination, comparative analysis, school, intercultural differences.

В современных условиях глобализации и усиления конкуренции на мировом рынке особую значимость приобретает изучение мотивации учения как фундаментального фактора успешности образовательного процесса. Образовательные системы становятся ключевым инструментом развития не только национальных, но и международных сообществ, а потому исследование механизмов формирования учебной мотивации у школьников выходит на передний план педагогической науки [5].

Проблема мотивации учения неразрывно связана с эффективностью образовательного процесса и дальнейшей социализацией учащихся. Многочисленные исследования подтверждают, что именно высокий уровень мотивации лежит в основе академических достижений школьников [1]. При этом особую ценность приобретает кросскультурный анализ, позволяющий выявить как универсальные закономерности формирования учебной мотивации, так и специфические особенности, обусловленные культурными и социальными факторами конкретного общества [13].

Отечественные исследования, в частности работы Т. О. Гордеевой и ее коллег, существенно обогатили понимание механизмов формирования внутренней и внешней мотивации, их влияния на академические достижения и личностное развитие учащихся [4]. Параллельно международные исследования, включая работы израильских ученых, демонстрируют существенную зависимость мотивации учения от социокультурного контекста, образовательных традиций и системы ценностей общества.

Образовательные системы разных стран по-разному определяют ценность образования для профессионального развития, возможности самореализации через обучение, формируют отношение родителей к образовательному процессу и социальные ожидания от школьного образования [7]. В этом контексте сравнительный анализ мотивации учения российских и израильских школьников представляется особенно продуктивным.

Исторически сложившиеся связи между образовательными системами двух стран, общность некоторых культурных подходов к обучению при наличии существенных различий в образовательных традициях создают уникальную возможность для выявления как универсальных, так и специфических факторов формирования учебной мотивации. Особую значимость приобретает изучение того, как различные образовательные контексты влияют на формирование ценностного отношения к учению у современных школьников [6].

Настоящее исследование направлено на комплексное изучение мотивации учения в российской и израильской образовательных системах, выявление общих закономерностей и специфических особенностей ее формирования, а также определение ключевых факторов, влияющих на развитие учебной мотивации в контексте различных социокультурных условий.

Цель исследования — показать и проанализировать изменение мотивации в зависимости от уровня образования, а также выполнить сравнительный анализ мотивации учения российских и израильских школ.

Методика и выборка исследования

Исследование было организовано на всех основных уровнях общего образования: начальном, основном и среднем. Для каждого уровня была сформирована соответствующая выборка учащихся. В исследовании приняли участие ученики российских и израильских школ.

На уровне начального образования исследование проводилось среди выпускников начальной школы: в России — учащиеся 4-х классов, в Израиле — учащиеся 5-х классов.

На основной ступени образования исследование проводилось среди учащихся 8-х классов в России и в Израиле. На третьей ступени школьного образования (старшая школа) были обследованы учащиеся 10-х классов в России и 11-х классов в Израиле, что соответствует одинаковому возрасту респондентов, учитывая 12-летнюю систему школьного образования в Израиле [12].

В ходе исследования с учащимися 4-го класса была применена методика оценки академической саморегуляции, разработанная Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и М. Ф. Линчем в 2020 году. Данный опросник, предназначенный для учащихся 3–7-х классов, включает в себя семь шкал и служит инструментом для измерения уровня мотивации к обучению [20]. Методика основана на англоязычной версии SRQ-A, созданной Р. Райаном и Дж. Коннелом, и опирается на теорию самодетерминации (СДТ) Э. Диси и Р. Райана. Авторы методики в своих предыдущих исследованиях провели анализ внутренней мотивации, определив ее структуру:

- как комплекс мотивации познания и саморазвития;
- как интроецированную мотивацию с позитивными (гордость) и негативными (вина, стыд) компонентами;
- как экстернальную мотивацию, включающую общую экстернальную мотивацию и мотивацию, связанную с отношениями с преподавателями [19].

В ходе исследования учебной мотивации школьников особое внимание было уделено диагностическому инструменту, разработанному российскими специалистами. Шкала академической мотивации (ШАМ), созданная в 2014 году Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и Е. Н. Осиным,

стала эффективным инструментом для оценки мотивации учащихся 8-х и 10-х классов [2]. Эта методика базируется на международных стандартах и использует в своей основе шкалу академической мотивации Валлеранда [21]. Ее уникальность заключается в комплексном подходе к оценке учебной мотивации через восемь взаимосвязанных параметров, которые помогают раскрыть глубинные механизмы стремления школьников к знаниям. Диагностический инструментарий позволяет оценить различные аспекты мотивации: от полного отсутствия желания учиться до искреннего познавательного интереса. В нем учитываются как внешние факторы (давление родителей, стремление к признанию), так и внутренние стимулы (саморазвитие, личностный рост, желание достигать успехов). Примечательно, что подобный подход к оценке учебной мотивации нашел применение не только в России, но и за рубежом [4]. В школах Израиля используется аналогичный инструментарий для измерения академической мотивации среди учащихся всех классов. Это создает возможность для проведения межстрановых сравнений и обмена опытом в области образовательных методик.

Такой комплексный подход к изучению мотивации позволяет не только выявить текущие тенденции в учебной деятельности школьников, но и разработать целенаправленные стратегии поддержки образовательного процесса, учитывающие индивидуальные особенности и потребности учащихся.

Методика переведена нами на арабский язык и апробирована. Эксперимент в Израиле был выполнен в арабских школах с носителями арабского языка. Все возрасты школьников из российской и израильской выборки соответствуют друг другу. Объем выборки в российских школах: в 4-м классе составил 77 школьников, в 10-м классе — 100 школьников (49 девочек, 51 мальчик), в 8-м классе — 99 школьников (50 девочек, 49 мальчиков). Объем выборки в израильских школах: в 5-м классе — 146 мальчиков, 122 девочки (268 школьников); в 8-м классе — 47 мальчиков, 110 девочек (157 школьников); в 11-м классе — 118 мальчиков, 164 девочки (282 школьника).

В современном Израиле сформировалась уникальная система образования, объединяющая различные подходы к обучению. Основу государственного образования составляют два ключевых направления: светская и государственно-религиозная школы [14]. При этом значительную роль играют учебные заведения ультраортодоксальных общин, которые, несмотря на формальную независимость, получают существенную государственную поддержку [10]. Таким образом, в современной системе образования Израиля гармонично сочетаются различные подходы к обучению, отражающие многообразие культурных и религиозных традиций общества. Эта система демонстрирует баланс между сохранением религиозных традиций и развитием светской культуры, что делает ее уникальной

в мировом образовательном пространстве [16]. Арабская школьная образовательная система — это сложный многосторонний элемент системы образования в Израиле. Арабские школы являются частью государственной образовательной системы. Государственные арабские школы полностью финансируются государством и следуют общенациональному учебному плану, но с существенными изменениями в сравнении с еврейскими школами (светскими и религиозными). Определяющая особенность, отличающая арабские школы от еврейских, — язык обучения. В арабских школах в Израиле основным языком преподавания является арабский. Это является важным фактором сохранения культурной идентичности для арабского населения Израиля. Иврит изучается как обязательный язык в системе школьного образования [9]. Уровень преподавания иврита очень высок, поэтому любой старший школьник обладает знаниями иврита уровня «носитель». Также различно вероисповедание детей еврейских и арабских школ. Учащиеся арабских школ изучают ислам или христианство (в зависимости от своего вероисповедания). Адаптированы некоторые предметы, например в литературе и истории изучаются в том числе ученые арабского происхождения, арабское культурно-научное достояние.

Этические аспекты исследования

Исследование проводилось в рамках аспирантуры ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ, Москва, Россия). Все этапы работы соответствовали законодательству Российской Федерации и Государства Израиль, а также нормативным документам и этическим принципам, регулирующим проведение психологических исследований в обеих странах.

Участие школьников в исследовании было полностью добровольным. Перед заполнением онлайн-опросников (методики ШАМ-Ш и SRQ-A, основанные на теории самодетерминации Э. Диси и Р. Райана) участники и их родители (законные представители) были ознакомлены с целями исследования, принципами конфиденциальности, а также с правом отказаться от участия на любом этапе без негативных последствий.

От всех участников и их законных представителей было получено информированное согласие на участие в исследовании.

Результаты и обсуждение

На первом этапе был проведен анализ начальных классов на предмет внутренней мотивации саморазвития в России и в Израиле. Большинство учащихся данного уровня образования в России проявляют заинтересованность в получении новых знаний. Средний показатель по шкале идентифицированной мотивации составил 2,85. Это значение, хотя и высокое в сравнении с другими шкалами, все же недостаточно.

Данные по результатам из российских школ представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Показатели группы российских учащихся

В ходе проведенного исследования выявлено, что ученики 4-го класса России демонстрируют наименьшие показатели по шкале общей экстернальной мотивации, а также по шкале экстернальной мотивации (2,28 балла). Дети в 4-м классе находятся на стадии становления внутренней мотивации к обучению и в значительной степени зависят от внешних факторов. Внутренняя познавательная мотивация учащихся 5-го класса оценивается в 2,72 балла. Интроецированная мотивация учащихся данного возраста представлена двумя аспектами: негативным (2,55 балла) и позитивным (2,73 балла).

Анализ результатов 8-го класса российских школ показал наименьшие значения по шкале «амотивация» (2,04). Наиболее ярко выражена мотивация самоуважения (средний балл — 3,72), которая основана на вере в собственные силы и достигнутых успехах в учебе. Самостоятельное развитие учащихся 8-го класса характеризуется достаточно выраженной мотивацией (3,66), что свидетельствует о преобладании внутренней мотивации. Мотивация, связанная с одобрением родителей (3,26), и мотивация достижения (2,98) демонстрируют равнозначное стремление учащихся к получению похвалы от близких и успешному обучению. Интроецированная и познавательная мотивация имеют оди-

наковое значение (3,63), что указывает на равномерное стремление учащихся к одобрению со стороны окружающих и познавательному росту. Экстернальная мотивация (2,94) находится на более низком уровне по сравнению с интроецированной и познавательной.

Анализ результатов исследования амотивации учащихся 10-го класса выявил следующие тенденции: уровень амотивации среди десятиклассников оказался наименьшим (2,09), что свидетельствует о наличии у них определенной заинтересованности в учебном процессе. Наиболее выраженной оказалась мотивация саморазвития (4,03). Мотивация самоуважения также находится на достаточно высоком уровне (3,89), что является важным фактором поддержания интереса к учебе и обеспечения успехов в образовательной деятельности. Высокие показатели мотивации уважения со стороны родителей (3,18) и мотивации достижения (3,57) подчеркивают значимость взаимосвязи этих типов мотивации и их роли в формировании успешной учебной деятельности. Познавательная мотивация также демонстрирует высокие значения (4,00), а интроецированная мотивация находится на более низком уровне (3,41).

Перейдем к анализу показателей израильских школ на рисунке 2.

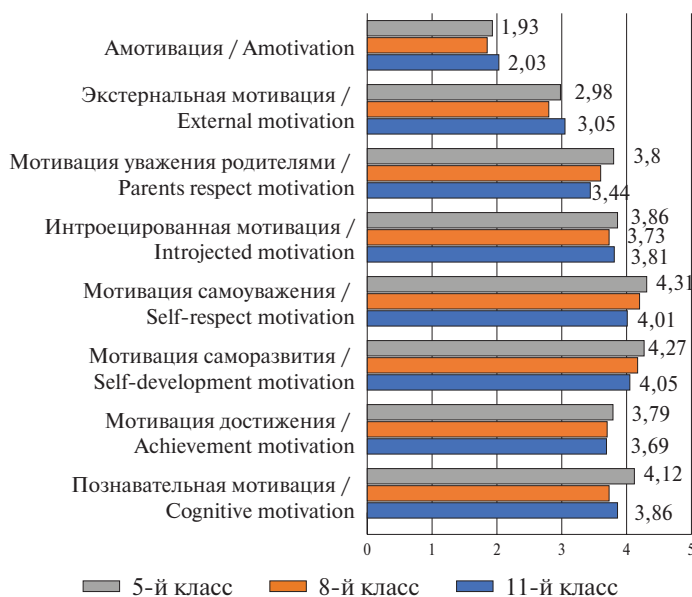


Рисунок 2. Показатели группы израильских учащихся

У учащихся 4-го класса израильской школы отмечен низкий уровень амотивации (1,93) и высокий уровень познавательной мотивации (4,12). Мотивация самоуважения и мотивация саморазвития имеют самые вы-

сокие значения (4,31 и 4,27 соответственно). Мотивация достижения составляет 3,79. У учеников 5-го класса израильских школ уровень интроецированной мотивации высокий — 3,86. Экстернальная мотивация ниже интроецированной и составляет 2,98.

В Израильской школе показатели амотивации самые низкие из всех шкал: 1,90 для 8-го класса и 2,01 для 11-го класса. Исследование показало высокие показатели мотивации саморазвития и самоуважения у школьников Израиля: в 8-м (3,99) и 11-м (4,12) классах по шкале мотивации саморазвития; в 8-м (4,05) и 11-м (4,08) классах по шкале мотивации самоуважения. Мотивация уважения родителями и мотивация достижения в 8-м классе израильских школ имеют высокие показатели (3,53 и 3,62 соответственно); в 11-м классе по данным шкалам получены значения 3,51 и 3,71 соответственно. Познавательная мотивация и интроецированная мотивация в 8-м классе имеют одинаковые значения — 3,70; в 11-м классе познавательная мотивация равна 3,94, интроецированная мотивация чуть ниже — 3,84. Экстернальная мотивация в 8-м классе Израиля невысокая — 2,93, в 11-м классе — 3,03. Мотивация саморазвития демонстрирует значительный рост между средними и старшими классами. Это обусловлено возрастающим интересом к личностному росту и обучению. Ученики 10-го класса, как правило, ориентированы на получение высшего образования после окончания средней школы. Старшеклассники проявляют повышенный интерес к освоению учебного материала с целью его практического применения в реализации личных жизненных планов [8].

Учащиеся обоих типов школ демонстрируют высокую познавательную мотивацию, что подтверждается средними баллами (3,63 в 8-м классе и 4,00 в 10-м классе в российских школах; 3,70 в 8-м классе и 3,94 в 11-м классе в израильских школах). Данный показатель свидетельствует о положительном отношении к процессу обучения и возрастающем интересе к приобретению новых знаний. Несмотря на высокие показатели, следует отметить, что познавательная мотивация учащихся 11-го класса израильской школы незначительно ниже, чем у учащихся 10-го класса российских школ.

Уровень мотивации, обусловленной уважением к родителям, в российских классах остается высоким как в 8-м (3,26), так и в 10-м (3,18) классах. В израильских классах этот показатель несколько выше: 3,51 в 5-м классе, 3,53 — в 8-м и 3,80 — в 11-м. В обеих исследуемых группах — российских и израильских образовательных системах — наблюдаются высокие показатели интроецированной мотивации, что свидетельствует о усвоении учащимися общепринятых норм поведения. Уровень экстернальной мотивации у пятиклассников (2,72) ниже, чем у восьмиклассников (2,94) и десятиклассников (2,93). Данная тенденция объясняется возрастными особенностями: младшие школьники менее зависимы от внешних оценок и одобрения, в то время как подростки демонстрируют повышенную потребность во внимании со стороны окружающих [15].

После того как проведен анализ мотивации учащихся России и Израила отдельно, осуществим сравнительный анализ групп.

Проведенный анализ мотивационных показателей двух групп учащихся демонстрирует существенные различия в уровне внутренней мотивации и ее структурных компонентов. Группа учащихся 5-го класса (израильские школы) показывает значительно более высокие показатели по всем видам мотивации по сравнению с учащимися 4-го класса (русские школы). Наиболее ярко различия проявляются в показателе познавательной мотивации, где у учащихся израильских школ зафиксирован уровень 4,12 против 2,72 у русских школьников. Это свидетельствует о более высоком интересе к процессу познания и учебной деятельности у первой группы учащихся.

Мотивация достижения также существенно выше у израильских учащихся (3,79 против 2,85). Данный факт указывает на более выраженное стремление к успеху и высоким результатам в учебной деятельности у представителей этой группы. Особенно высокие показатели наблюдаются по мотивации саморазвития (4,27 против 2,91) и мотивации самоуважения (4,31 против 2,73). Эти результаты говорят о том, что учащиеся израильских школ в большей степени ориентированы на личностный рост и развитие собственного потенциала, а также стремятся к поддержанию высокого уровня самооценки через учебную деятельность.

Интроецированная мотивация (внутренне принятая) также демонстрирует преимущество группы израильских школьников (3,86 против 2,55), что может свидетельствовать о более глубоком внутреннем принятии учебных требований и норм.

Мотивация уважения родителями показывает значительное различие между группами (3,80 против 2,28), что может указывать на большую значимость родительского одобрения и признания в системе ценностей учащихся в Израиле.

В отношении экстернальной мотивации (внешней) разница между группами менее выражена (2,98 против 2,28), что может говорить о примерно одинаковой степени влияния внешних факторов на учебную деятельность обеих групп. Примечательно, что показатель амотивации (отсутствия мотивации) у русских учащихся зафиксирован на уровне 1,93, что свидетельствует о наличии определенной доли безразличия к учебной деятельности в данной группе. Визуально показатели представлены на рисунке 3.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о существенном различии в мотивационной сфере учащихся двух групп. Израильские учащиеся демонстрируют более высокий уровень внутренней мотивации и ее компонентов, что может быть связано с культурными особенностями, семейными ценностями и системой воспитания. Российские учащиеся показывают более низкие показатели по всем видам мотивации,

что может указывать на необходимость разработки специальных мер по повышению их заинтересованности в учебной деятельности.

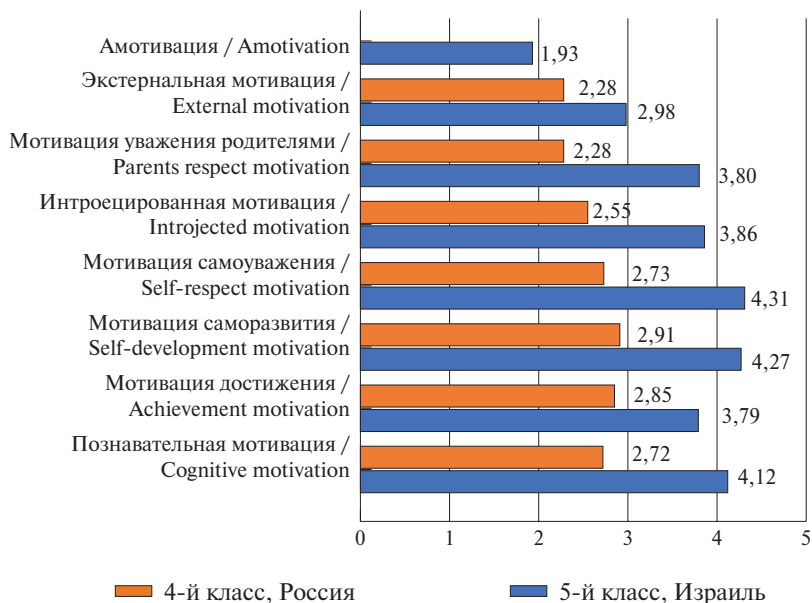


Рисунок 3. Результаты сравнительного анализа учащихся начальных классов
Израиля и России

Показатели мотивации 8-го класса приведены на рисунке 4.

Проведенное исследование мотивационных показателей учащихся 8-х классов двух этнических групп демонстрирует интересную картину сходств и различий в их мотивационной сфере. Обе группы находятся на достаточно высоком уровне развития мотивации, однако существуют определенные особенности в структуре их мотивационных профилей. Познавательная мотивация у учащихся в Израиле (3,81) незначительно превышает показатель русских школьников (3,63). Это говорит о том, что интерес к процессу познания и учебной деятельности в целом сохраняется на высоком уровне в обеих группах, при этом израильские учащиеся проявляют чуть больший интерес к получению знаний. Существенные различия наблюдаются в показателе мотивации достижения. Израильские учащиеся демонстрируют значительно более высокий уровень стремления к успеху (3,69 против 2,98 у русских школьников). Это может свидетельствовать о более выраженной нацеленности на результат и готовности прилагать усилия для достижения поставленных целей. Мотивация саморазвития также выше у израильской группы (4,09 про-

тив 3,66). Это указывает на более активное стремление к личностному росту и развитию собственного потенциала у учащихся этой группы. Аналогичная ситуация наблюдается в показателе мотивации самоуважения, где учащиеся в Израйля показывают более высокий результат (4,16 против 3,72). Это говорит о том, что для них более значимо поддержание высокого уровня самооценки через учебную деятельность. В отношении интроецированной мотивации показатели групп практически идентичны (3,73 и 3,63 соответственно), что свидетельствует о примерно одинаковом уровне внутреннего принятия учебных требований и норм. Мотивация уважения родителями также выше у израильских учащихся (3,66 против 3,26), что может указывать на большую значимость родительского одобрения в системе ценностей этой группы. Интересно отметить, что показатели экстернальной мотивации практически совпадают у обеих групп (2,91 и 2,94), что говорит о примерно одинаковой степени влияния внешних факторов на учебную деятельность.

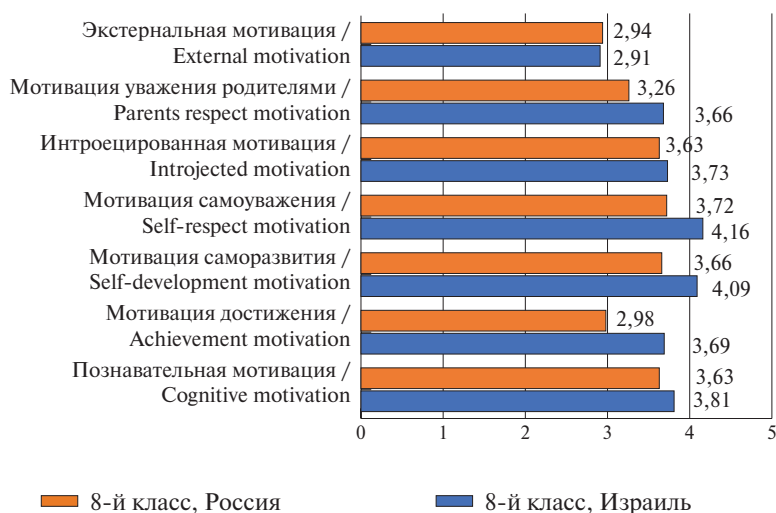


Рисунок 4. Результаты сравнительного анализа учащихся средних классов Израйля и России

Перейдем к анализу полученных результатов 10-го класса российских школ и 11-го класса израильских школ.

Уровень мотивации достижения в российских школах значительно выше у учащихся 10-го класса 3,57 по сравнению с восьмиклассниками (2,98), подобная картина наблюдается и в израильской школе: у учащихся 11-го класса — 3,71, 8-го класса — 3,62. Исследование познавательной мотивации учащихся показало различия в динамике ее развития в российских и израильских школах. В России наблюдается тенденция к ро-

сту познавательной мотивации от 5-го (2,28) к 10-му классу (4,00). В Израиле картина иная: младшие школьники демонстрируют более высокий уровень познавательной мотивации, чем старшеклассники. Культурные аспекты оказывают существенное влияние на мотивацию учащихся в образовательных учреждениях Израиля. В частности, интеграция учеников из различных лингвистических и культурных сред способствует формированию мультикультурной среды обучения. Помимо освоения основных дисциплин, учащиеся имеют возможность изучать иностранные языки и углублять знание своей культурной идентичности [17]. Например, для русскоязычных детей изучение русского языка в качестве иностранного становится средством сохранения связи с родной культурой. Для репатриантов образовательный процесс выступает как новая форма социальной интеграции, предоставляющая возможность познакомиться с реалиями страны пребывания. Это, в свою очередь, стимулирует интерес к изучению иврита, а также к приобщению к культурному наследию и истории Израиля [11]. Обобщающие данные приведены на рисунке 5.

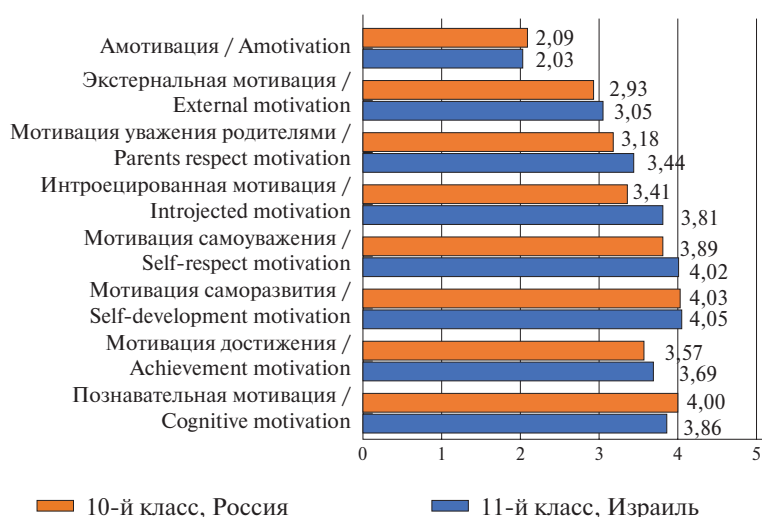


Рисунок 5. Результаты сравнительного анализа учащихся старших классов Израиля и России

В обоих государствах, России и Израиле, отмечается сходная динамика: с течением времени возрастает значение внутренней мотивации у индивидов, а влияние внешних факторов ослабевает. Однако следует признать, что уровни мотивации могут различаться в зависимости от специфики культурного контекста, образовательных систем и социальных ожиданий.

Выводы

Проведенное исследование позволило выявить существенные особенности мотивации учения российских и израильских школьников на разных уровнях образования. На начальном уровне образования в российских школах преобладает заинтересованность в получении новых знаний при достаточно высоком показателе внутренней мотивации саморазвития. При этом отмечается зависимость от внешних факторов, что подтверждается низкими показателями по шкале общей экстернальной мотивации.

В израильских начальных школах зафиксирован высокий уровень познавательной мотивации и мотивации самоуважения. Особенно выделяются показатели мотивации саморазвития и достижения, что свидетельствует о более зрелом подходе к обучению уже на ранних этапах.

На основном уровне образования в обеих странах наблюдается тенденция к усилению внутренней мотивации. В российских школах доминирует мотивация самоуважения и саморазвития, подкрепляемая стремлением к достижению успеха. В израильских школах сохраняется высокий уровень мотивации саморазвития и самоуважения при несколько более выраженной зависимости от родительского одобрения.

На среднем уровне образования в обеих странах фиксируется наивысший уровень мотивации саморазвития и самоуважения. При этом в российских школах отмечается устойчивый рост познавательной мотивации, связанный с осознанием важности учебного материала для будущей карьеры. В израильских школах, напротив, наблюдается некоторое снижение познавательной мотивации в старших классах.

Общей тенденцией для обеих стран является постепенное усиление внутренней мотивации при снижении влияния внешних факторов. При этом в обеих системах образования сохраняется высокий уровень мотивации достижения и уважения со стороны родителей.

Полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего изучения причин выявленных различий в мотивации учения. Перспективными направлениями будущих исследований являются:

- 1) анализ влияния образовательных практик на формирование мотивации;
- 2) изучение роли социокультурного контекста в развитии различных типов мотивации;
- 3) исследование механизмов формирования устойчивой внутренней мотивации;
- 4) оценка эффективности существующих методов поддержки учебной мотивации.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования образовательных практик и разработки программ по повышению мотивации учения в обеих странах.

Библиографический список

1. Горбач Н. С. Мотивация в психологии: история и современное состояние проблемы / Н. С. Горбач // Молодой ученый. — № 3 (345). — 2021. — С. 42–44.
Gorbach N. S. Motivatsiya v psikhologii: istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy / N. S. Gorbach // Molodoi uchenyi. — № 3 (345). — 2021. — S. 42–44.
2. Гордеева Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, О. А. Сычёв // Психологический журнал. — № 35 (4). — 2014. — С. 96–107.
Gordeeva T. O. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» / T. O. Gordeeva, E. N. Osin, O. A. Sychev // Psikhologicheskii zhurnal. — № 35 (4). — 2014. — S. 96–107.
3. Гордеева Т. О. Конструктивная валидность русскоязычной версии модифицированного опросника академической саморегуляции (ОСК-А) среди детей младшего и среднего школьного возраста / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. Ф. Линч // Психология в России: современное состояние. — 2020. — С. 16–34.
Gordeeva T. O. Konstruktivnaya validnost' russkoyazychnoi versii modifitsirovannogo oprosnika akademicheskoi samoregulyatsii (OSK-A) sredi detei mladshogo i srednego shkol'nogo vozrasta / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, M. F. Linch // Psikhologiya v Rossii: sovremennoe sostoyanie. — 2020. — S. 16–34.
4. Гордеева Т. О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. В. Лункина // Психологическая наука и образование. — № 24 (3). — 2019. — С. 32–42.
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. — № 24 (3). — 2019. — S. 32–42.
5. Дворецкая Т. А. Подходы к классификации учебных мотивов в трудах отечественных и зарубежных психологов / Т. А. Дворецкая, Л. Р. Ахмадиева // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. — 2016. — С. 58–68.
Dvoretskaya T. A. Podkhody k klassifikatsii uchebnykh motivov v trudakh otechestvennykh i zarubezhnykh psikhologov / T. A. Dvoretskaya, L. R. Akhmadieva // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. — 2016. — S. 58–68.
6. Денисенкова Н. С. Особенности мотивации к обучению первоклассников в различных образовательных средах / Н. С. Денисенкова // Психологическая наука и образование. — 2020. — № 25 (1). — С. 5–15.
Denisenkova N. S. Osobennosti motivatsii k obucheniyu pervoklassnikov v razlichnykh obrazovatel'nykh sredakh / N. S. Denisenkova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2020. — № 25 (1). — S. 5–15.
7. Крылова Д. А. Учебная мотивация младших школьников / Д. А. Крылова // Молодой ученый. — 2016. — № 23 (127). — С. 437–439.
Krylova D. A. Uchebnaya motivatsiya mladshikh shkol'nikov / D. A. Krylova // Molodoi uchenyi. — 2016. — № 23 (127). — S. 437–439.
8. Маркова А. К. Мотивация учения в среднем и старшем школьном возрастах / А. К. Маркова // Вестник практической психологии образования. — 2012. — № 9 (4). — С. 104–106. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Markova (дата обращения: 14.08.2025).
Markova A. K. Motivatsiya ucheniya v srednem i starshem shkol'nom vozrastakh / A. K. Markova // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2012. — № 9 (4). — S. 104–106. — URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Markova (data obrashcheniya: 14.08.2025).
9. Система образования и общество в Израиле: Отчет комиссии Доврата и реформа израильской системы образования. — URL: <http://hedir.openu.ac.il/lectures-audio/98.html> (дата обращения: 13.08.2025).

Sistema obrazovaniya i obshchestvo v Izraile: Otchet komissii Dovrata i reforma izrail'skoi sistemy obrazovaniya. — URL: <http://hedir.openu.ac.il/lectures-audio/98.html> (data obrashcheniya: 13.08.2025).

10. Сыркин В. А. Израильская школа: время реформ / В. А. Сыркин // Педагогика. — № 4. — С. 88–97.

Syrkin V. A. Izrail'skaya shkola: vremya reform / V. A. Syrkin // Pedagogika. — № 4. — С. 88–97.

11. Ружанский В. Г. Израильское образование в условиях глобализации: вызовы времени и перспективы развития / В. Г. Ружанский // Ученые записки КГУ. Электронный научный журнал. — 2021. — 4 (60). — С. 499–521.

Ruzhanskii V. G. Izrail'skoe obrazovanie v usloviyakh globalizatsii: vyzovy vremeni i perspektivy razvitiya / V. G. Ruzhanskii // Uchenye zapiski KGU. Elektronnyi nauchnyi zhurnal. — 2021. — 4 (60). — С. 499–521.

12. Сайт Министерства образования Израиля. Педагогическое управление, группа разработок. — URL: <https://www.mop.education/> (дата обращения: 13.07.2025).

Sait Ministerstva obrazovaniya Izrailya. Pedagogicheskoe upravlenie, gruppа razrabotok. — URL: <https://www.mop.education/> (data obrashcheniya: 13.07.2025).

13. Толстых Н. Н. Изучение учебной мотивации в современной зарубежной психологии / Н. Н. Толстых. — Москва, 2025 — 311 с.

Tolstykh N. N. Izuchenie uchebnoi motivatsii v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii / N. N. Tolstykh. — Moskva, 2025 — 311 s.

14. Цамерет Ц. Развитие системы образования / Ц. Цамерет // Общество, экономика и культура Израиля. — 2003. — № 3. — С. 215–240. Тель-Авив: Открытый университет Израиля.

Tsameret Ts. Razvitie sistemy obrazovaniya / TS. Tsameret // Obshchestvo, ekonomika i kul'tura Izrailya. — 2003. — № 3. — С. 215–240. Tel'-Aviv: Otkrytyi universitet Izrailya.

15. Цой Л. В. Соотношение внешней мотивации и субъектной позиции в учебной деятельности младших школьников / Л. В. Цой, И. Ю. Кулагина // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — № 14 (1). — С. 3–16.

Tsoi L. V. Sootnoshenie vneshnei motivatsii i sub'ektnoi pozitsii v uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov / L. V. Tsoi, I. YU. Kulagina // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — № 14 (1). — С. 3–16.

16. Шпакин Д. А. Особенности становления универсальных учебных действий старшеклассников в школах Израиля / Д. А. Шпакин // Инновации в образовании: пути и средства реализации. — Пятигорск : ПГЛУ, 2011. — С. 396–404.

Shpakina D. A. Osobennosti stanovleniya universal'nykh uchebnykh deistvii starsheklassnikov v shkolakh Izrailya / D. A. Shpakina // Innovatsii v obrazovanii: puti i sredstva realizatsii. — Pyatigorsk : PGLU, 2011. — С. 396–404.

17. Шпакин Д. А. Развитие компетентности в сфере личной безопасности в школах Израиля и России / Д. А. Шпакин // Инновации в образовании: пути и средства реализации. — Пятигорск : ПГЛУ. — 2011. — С. 404–411.

Shpakina D. A. Razvitie kompetentnosti v sfere lichnoi bezopasnosti v shkolakh Izrailya i Rossii / D. A. Shpakina // Innovatsii v obrazovanii: puti i sredstva realizatsii. — Pyatigorsk : PGLU. — 2011. — С. 404–411.

18. Deci E. L., & Ryan R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains / E. L. Deci, & R. M. Ryan // Canadian Psychology. — 2008. — 49. — P. 14–23.

19. Deci E. L. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country / E. L. Deci, R. M. Ryan, M. Gagne, D. R. Leone, J. Usunov, B. P. Kornazheva // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2001. — V. 27. — P. 930–942

20. Gordeeva T. O. The construct validity of the Russian version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among elementary and middle school children /

T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, M. F. Lynch // Psychology in Russia: State of the Art. — 2020. — 13 (3). — P. 113–131.

21. *Vallerand R. J.* The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education / R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, M. R. Blais, N. M. Brière, C. Sénécal, E. F. Vallières // Educational and Psychological Measurement. — 1992. — V. 52. — P. 1003–1017.

Информация об авторе

Даббах Ехия — аспирант ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), кафедра Юнеско «Культурно-историческая психология детства». Место работы: педагогический психолог Дейр-Аль-Асад, Израиль.

Information about the author

Dabbah Yehya — PhD Student, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow, Russian Federation. Place of Work — Educational Psychologist, Deir Al-Asad, Israel.

Для цитирования: Даббах Ехия. Сравнительный анализ мотивации учения российских и израильских школьников / Даббах Ехия // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 236–251. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_236. — EDN: RARIJV

For citation: Dabbah Yehya. Comparative analysis of learning motivation in russian and israeli schoolchildren, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 236–251 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_236, EDN: RARIJV

Статья поступила в редакцию 03.09.2025; одобрена после рецензирования 21.09.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 03.09.2025; approved after reviewing 21.09.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Метафорические ассоциативные карты: основные проблемы применения в психологическом консультировании и пути их решения¹

Алина Александровна Калакуцкая²

ФГБОУ ВО «МГППУ», Москва, Россия, kalakutskaya@gmail.com,
ORCID: 0009-0000-0647-4168, SPIN-код: 1089-2733

Аннотация. В статье описан спектр возможностей использования метафорических ассоциативных карт в сфере психологического консультирования. Приведено теоретическое обоснование применения метафорических карт как проективного инструмента в работе психолога-консультанта. Метафорические карты рассматриваются с позиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода как средства актуализации личностных смыслов. Теоретические положения подкреплены результатами исследования, в рамках которого была разработана методика, направленная на диагностику художественных способностей и на выявление личностных смыслов. В статье обозначены основные трудности, возникающие у многих специалистов при использовании метафорических карт, а также приведены рекомендации, которые помогают решить данные проблемы.

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, психологическое консультирование, проективные методики, личностные смыслы, художественные способности, коллаж.

Metaphorical Associative Cards: the Main Problems of Using in Psychological Counseling and Ways to Solve Them

Alina A. Kalakutskaya

MSUPE, Moscow, Russia, kalakutskaya@gmail.com, ORCID: 0009-0000-0647-4168,
SPIN-код: 1089-2733

Abstract. The article describes the range of possibilities for using metaphorical associative cards in psychological counseling. The theoretical justification for using metaphorical cards as a projective tool in the work of a consulting psychologist is given. Metaphorical cards are considered from the standpoint of cultural-historical psychology and the activity approach as a means of actualizing personal meanings. The theoretical provisions are supported by the results of a research, within the framework of which the technique aimed at diagnosing

¹ Настоящая статья является частью диссертационного исследования А. А. Калакуцкой на соискание степени кандидата психологических наук.

² *Научный руководитель:* **Нечаев Николай Николаевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», академик РАО, nnechaev@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6965-2312

Scientific supervisor: **Nechaev Nikolay Nikolaevich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor. Professor of the UNESCO chair “Cultural-historical psychology of childhood” of the Moscow State University of Psychology and Education, the Member of the Russian Academy for Education, nnechaev@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6965-2312

art abilities and identifying personal meanings was developed. The article identifies the main difficulties that many specialists encounter when using metaphorical cards, and also provides recommendations that help solve these problems.

Keywords: metaphorical associative cards, psychological counseling, projective techniques, personal meanings, art abilities, collage.

Благодарность

Автор благодарит за помощь в работе научного руководителя Нечаева Николая Николаевича — доктора психологических наук, профессора кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», академика РАО.

Gratitude

The author thanks for the help in the work of the supervisor Nechaev Nikolay Nikolaevich — Dr. Sci. (Psychology), Professor. Professor of the UNESCO chair «Cultural-historical psychology of childhood» of the Moscow State University of Psychology and Education, The Member of the Russian Academy for Education.

Введение в проблему

Метафорические ассоциативные карты (МАК) являются инновационным инструментом в работе практикующего психолога. За десятилетнее активное использование в России они завоевали популярность среди специалистов. На психологическом рынке представлены тысячи колод метафорических карт, каждая из которых содержит набор карточек с изображениями (обычно — рисунками, реже — фотографиями, надписями) размером чаще всего с игральные карты, но могут быть и вариации. Число курсов по обучению использованию данного инструмента растет из года в год, что подтверждает востребованность данного инструмента.

Богатый эмпирический опыт использования МАК наряду с недостатком научных исследований, отсутствием прочной теоретической базы, наличием методологических «пробелов» приводит к тому, что практикующие специалисты сталкиваются с некоторыми трудностями в процессе применения данного инструмента, а также они вынуждены бороться с мифами, которыми МАК «обросли» за время использования, в частности речь идет о восприятии карт как гадательного инструмента, а не психотерапевтического. Очевидно, что метафорические карты нуждаются в дальнейшем изучении, что будет способствовать повышению их научной «репутации» в психологии.

Цель и задачи исследования

В текущем теоретическом исследовании нами поставлена цель выявить возможности метафорических ассоциативных карт в сфере психологического консультирования, так как именно в этой области психологии карты используются чаще всего.

В соответствии с целью нам важно сфокусироваться на следующих задачах:

- 1) раскрыть представление о МАК как о проективном инструменте, позволяющем выявлять личностные смыслы;
- 2) проанализировать практику использования МАК в психологическом консультировании;
- 3) описать основные проблемы, с которыми сталкивается большинство консультантов при использовании МАК;
- 4) наметить пути преодоления трудностей при применении метафорических карт в психологическом консультировании.

История создания МАК

Для того чтобы раскрыть корень проблематики использования МАК в работе психолога-консультанта, необходимо обратиться к истории создания этого инструмента. Первая колода «ОН» была представлена общественности в Германии в 1985 году канадским художником и профессором искусствоведения Эли Раманом и немецким психотерапевтом и издателем Моритцем Эгетмейером [11].

Идея сделать такие карты зародилась у Эли Рамана гораздо раньше: в 1971 году автор вдохновился картами Таро, а в 1975 году появились первые эскизы. Изначально МАК создавались им преимущественно как искусствоведческий инструмент с целью «вынести искусство из галерей и приблизить его к людям», чтобы оно стало доступно каждому, то есть могло буквально «попасть... в руки» [11, с. 11]. Кроме того, автор был увлечен «непредсказуемостью результата игры» [11, с. 11] и рассчитывал использовать МАК как некий игровой инструмент. Психотерапевт Джо Шлихтер предложил ему применять карты не только для игры, но и как психологический инструмент для гештальт-терапии, на что Эли Раман заметил, что, действительно, «определенные вещи легче выразить словами, а не картинками» [11, с. 12]. Первая колода карт была издана Эли Раманом самостоятельно в Канаде в 1981 году.

Позже, в 1983 году психотерапевт и издатель Моритц Эгетмейер увидел в картах «столь долго искомый инструмент, с помощью которого он мог бы подтолкнуть пациента к откровенному разговору о себе и своих проблемах» [11, с. 12]. Так как в Европе никто не хотел издавать карты, считая их бесперспективными, Моритц Эгетмейер был вынужден открыть собственное издательство в Германии, которое существует по сей день и продолжает выпускать разнообразные колоды метафорических карт. Таким образом, большим тиражом колода «ОН» была издана Эли Раманом и Моритцем Эгетмейером в Германии и представлена общественности в «терапевтически-ассоциативном формате» (предлагалось вслепую вытягивать картинки и комментировать их, сочинять истории) только в 1985 году [11, с. 13].

Следовательно, метафорические карты были разработаны как инструмент искусствоведческий, игровой и психотерапевтический, то есть на стыке нескольких дисциплин, что и могло послужить одной из причин для возникших трудностей использования МАК в психологическом консультировании.

МАК как проективный инструмент

В первом руководстве по метафорическим картам, вышедшем в России в 2015 году, его авторы Н. В. Буравцова и Н. В. Дмитриева называют метафорические карты проективными, утверждая, что «при необходимости эти наборы можно использовать как любую из проективных методик» [5, с. 25]. Действительно, метафорические карты схожи с материалом классических проективных методик (тест Роршаха, «ТАТ», тест фрустрации Розенцвейга, тест Сонди и др.), что позволяет относиться к подобным тестам как к «родственникам» метафорических карт.

Вопрос об использовании проекционных методик в психологии давно является дискуссионным. Е. Т. Соколова в работе «Проективные методы исследования личности» предлагает научное обоснование использования подобного инструментария. Автор говорит о том, что такие методики позволяют опосредованно выявить значимые переживания, установки, личностные смыслы, а это сложно и порой невозможно сделать, прибегая к наблюдению, опросу, тестированию. Личностные интерпретации, полученные посредством проективных методик, «не всегда объективны, но, всегда, как правило, личностно значимы» [23], что является весомым преимуществом. Трудно не согласиться с выводом автора: эффективность использования проективных методик очевидна, но до практического применения должна обязательно проводиться теоретическая апробация. Мы наблюдаем, что в случае с МАК «проседает» как раз теоретическая часть.

МАК в психологическом консультировании

На богатый потенциал использования МАК в психологическом консультировании клиентов указывают многие авторы: Е. Г. Артемова [1], Н. В. Буравцова и Н. В. Дмитриева [5; 6], Г. Б. Кац и Е. А. Мухаматулина [10], С. В. Толстая [24], М. Б. Ингерлейб [9], В. Кишке [11], Т. Лемешко [12], Н. Е. Милорадова и Г. В. Попова [14], Е. Р. Морозовская [15], Офра Аялон [25] и др.

Метафорические карты активно используются в консультационной, психокоррекционной и психотерапевтической работе для коррекции детско-родительских отношений [3; 9; 15; 21; 24], супружеских отношений [9; 24], сиблинговых отношений [24], для решения

запросов в бизнес-сфере [9]. Авторы указывают также на следующие запросы, в решении которых возможно использование МАК: помощь в ситуациях сложного выбора, коррекция трудоголизма, синдрома эмоционального выгорания, депрессивного состояния, нарушения идентичности, суицидального поведения, страхов, профессиональной деформации личности [5]; коррекция тревожных расстройств, панических расстройств, компульсий, неврозов, в работе со сновидениями, для разрешения межличностных конфликтов [6]; для коррекции мотивации и целеполагания, эмоциональных состояний, самооценки и самоотношения, деструктивного и аутоагрессивного поведения, психосоматических расстройств [3] и др.

Благодаря схожести МАК с игральными картами, они обладают рядом преимуществ в консультировании: позволяют терапевту «легче ...установить контакт с клиентом, помочь ему проявить себя» [10, с. 24] и понять себя, помогают сформировать доверительные отношения с клиентом [10, с. 24], способствуют «подлинно глубокому, искреннему общению людей, их самовыражению, раскрытию и рефлексии» [15, с. 9]. Таким образом, многие исследователи подчеркивают возможности МАК как средства коммуникации в психологическом консультировании.

Н. В. Дмитриева и Н. В. Буравцова в нескольких работах приводят теоретическое обоснование использования МАК как инструмента психологической коррекции и психотерапии, а также перечисляют методологические особенности и принципы работы с картами, приемы, алгоритмы и техники использования [3; 5; 6]; авторы подкрепляют теоретические разработки эмпирическими данными: описывают многочисленные клиентские случаи. По их наблюдениям, при использовании МАК требуется меньше времени и сил для помощи клиентам, по сравнению с теми случаями, где карты не применяются.

МАК как средство актуализации личностных смыслов

На данный момент как в отечественной, так и зарубежной психологии нет единого понимания МАК, наиболее полно отражающего суть и возможности данного инструмента в психологии. Различные исследователи относят МАК к виду арт-терапии и к проективной психологической методике [5], к инструменту арт-терапии [15], к проективному методу работы в психологической практике [12], к средству взаимодействия с клиентом [10], к инструменту психологической работы: терапевтической, консультационной и коррекционной [9] и др.

С позиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, опираясь на труды М. М. Бахтина, В. В. Библихина, Ю. М. Борода, В. Н. Волошинова, Л. С. Выготского, В. А. Гуружапова, Э. В. Ильен-

кова, Ю. А. Полуянова, А. А. Потебни, А. А. Мелик-Пашаева, Н. Н. Нечаева и других, мы понимаем МАК как «культурные средства... которые позволяют человеку “пробудить” личностные смыслы в процессе совместной деятельности» [19] и осознать их значимость. Образно мы можем сравнить МАК с ключом, открывающим для человека потайную комнату его личностных смыслов, которые ранее ему не были доступны (не осознавались либо были превратно поняты), а терапевта — со специалистом, организующим эту работу.

Под смыслом, в соответствии с определением Н. Н. Нечаева и опираясь на точку зрения А. А. Леонтьева, мы понимаем «...“предметное значение”, возникшее благодаря практическому преобразованию условий объективной действительности, которое обретает форму коммуникативного значения, определяемого всей системой психологических диспозиций совместной деятельности; в ее рамках осуществляются и развиваются и практические действия ее участников, и их отношения с другими людьми, формируется и развивается их сознание» [16, с. 260]. А. Н. Леонтьев пишет о том, что различные переживания являются индикатором наличия личностного смысла какого-либо события для человека [13]. Опираясь на точку зрения Н. Н. Нечаева, мы рассматриваем метафорические карты как инструмент вскрытия смыслов. Очевидно, что вскрыть смыслы можно только через действие, через организацию той деятельности, в которой человек через реализацию своих смыслов в виде значений открывает для психолога, а тем самым и для себя, соответствующие вещи.

Применительно к консультированию, своеобразными метафорическими картами могут быть различные аспекты, которые клиент для себя осмысливает: жесты консультанта, позы, внешний вид, интерьер кабинета, формулировки вопросов, инструкции к упражнениям и т. д. Фактически, все, что мы воспринимаем, — это своеобразная метафорическая карта, которая позволяет человеку актуализировать личностные смыслы и осознать их значимость. Тем не менее в нашей исследовательской работе мы сохраняем фокус внимания на более привычной форме метафорических карт, то есть на картинках.

В рамках магистерского исследования нами была разработана методика «Метафорические карты: рассказ — коллаж — оценка» (Н. Н. Нечаев, А. А. Калакуцкая), направленная на диагностику уровня развития художественных способностей. Художественные способности, вслед за Э. В. Ильенковым [8], мы понимаем как человеческое, чувственное (эстетическое) восприятие окружающего мира, суть которого — общечеловеческое содержание.

Мы обнаружили, что данная методика может быть использована не только для диагностики художественных способностей [20], так как позволяет выявлять личностные смыслы, то есть помогает получить информацию о таких личностных аспектах, как мотивы, ценности, по-

требности, предпочтения, интересы, желания, убеждения, внутренние конфликты и т. д.

Во всех этапах исследования приняли участие 99 испытуемых, все они были разделены на «художников» и «нехудожников» по принципу наличия или отсутствия образования в сфере искусства. В ходе исследования мы предлагали испытуемым выбрать метафорическую карту из колоды «Радости жизни» (А. А. Калакуцкая), рассказать о ней, ответить на вопросы и оценить по шкалам, затем просили создать собственную метафорическую карту в виде коллажа из журнальных вырезок, рассказать о ней, ответить на вопросы и оценить по шкалам.

Нами было выявлено, что испытуемые при работе со своей метафорической картой — коллажем, созданным ими самостоятельно, по сравнению с «чужой» картой из колоды, более активно затрагивают тему личной жизни: охотнее рассказывают о себе (приводят факты из своей жизни, проводят аналогии с какими-либо событиями, делятся воспоминаниями и мечтами и т. д.) и о своих близких. Зафиксированы статистически значимые различия по параметру «Переход на личную жизнь» в группе «нехудожники» ($p = 0,007$), различия обнаружены на уровне статистической тенденции в группе «художников» ($p = 0,087$). Это означает, что метафорические карты-коллажи, сделанные самостоятельно, помогают «нехудожникам» начать больше рассказывать о себе и своих близких, тогда как «художники» изначально много говорят о себе при описании карт. Мы делаем вывод, что самостоятельно изготовленные метафорические карты способствует тому, что клиенты становятся более открытыми к диалогу на личные темы, особенно если они далеки от искусства.

Были зафиксированы статистические значимые различия среди всех испытуемых по шкале «Про меня — не про меня» («художники»: $p < 0,001$; «нехудожники»: $p = 0,025$), то есть все респонденты считают, что метафорическая карта, созданная ими самостоятельно, больше отражает то, что происходит в их жизни, в отличие от карты из «чужой» колоды, то есть позволяет актуализировать больше личностных смыслов. Здесь можно говорить о метафорических картах как об инструменте смыслообразования, порождения ценных и важных смыслов.

Таким образом, самостоятельно созданные метафорические карты в психотерапевтической работе побуждают клиента быть более открытым к диалогу, более откровенным, продуцировать больше личностных смыслов, по сравнению с готовыми колодами метафорических карт.

Обозначим основные трудности, возникающие у многих специалистов при использовании метафорических карт, а также приведем некоторые рекомендации, которые помогут в той или иной степени нивелировать указанные проблемы.

Ошибочное восприятие МАК как гадательного, а не как психологического инструмента

Проведя опрос среди психологов, прошедших курс обучения по использованию МАК в психологическом консультировании, мы выявили, что главная трудность состоит в том, что многие клиенты не воспринимают метафорические карты всерьез, считая их инструментом для предсказания и гадания, словно в картинках уже заложено определенное значение. В этом случае консультант видит недоверие клиента к инструментарию и может чувствовать себя неловко, соотнося себя не с практикующим психологом, а со специалистом, осуществляющим нечто магическое.

Для опытного специалиста, использующего МАК, очевидно: при взгляде на одну и ту же карту у разных людей актуализируются разные смыслы, а также у одного и того же человека «рождаются» разные смыслы при взгляде на одну и ту же карту в разные периоды времени и в зависимости от многих факторов. Как пишет российский психолог Н. Н. Нечаев, «...человек видит объективные условия ситуации не сами по себе, а через призму тех общественных оценок и установок, которые в нем воспитаны. Человек исходит не только и не столько из того, что он видит, сколько из того, что он знает» [18]. Мы все время видим то, что хотим видеть и что можем видеть.

Мы никогда не «увидим» в метафорической карте того, чего нет в нашей картине мира. Как писал отечественный философ Ю. М. Бородай, есть множество «предметов» под названием «луна»: древние греки «видели» Луну как живое человеческое лицо, а для современного обывателя или, тем более, астрофизика, астронома Луна — нечто другое [2]. Таким образом, мы смотрим на Луну совершенно «другими глазами», потому что у нас другие смыслы. Смыслы будто бы выступают в роли некоего фильтра, который позволяет нам «видеть» исходя из нашей картины мира. Таким же образом эти «фильтры» действуют, когда мы созерцаем метафорическую карту: мы просто не в состоянии «увидеть» там то, чего нет в нашем понимании мира.

Художественное произведение также может быть воспринято абсолютно по-разному разными людьми. Л. С. Выготский писал: «Искусство дает форму, т. е. направление нашим переживаниям; само же содержание, вкладываемое каждым, субъективно. Я изживаю в Гамлете *мою* скорбь, вы *вашу*» [7, с. 119]. Таким образом, у каждого из нас — свой Гамлет, следовательно, и метафорическая карта — это форма, которую каждый из нас заполняет своими смыслами.

Отечественный лингвист А. А. Потебня писал: «...искусство есть язык художника, и как посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную, так

нельзя ее сообщить и в произведении искусства; поэтому содержание этого последнего (когда оно окончено) развивается уже не в художнике, а в понимающих. Слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, и читатель может лучше самого поэта постигать идею его произведения» [22, с. 167]. Действительно, зритель гораздо лучше автора может понять идею произведения, а со временем может открывать все новые и новые смысловые пласты в уже привычном изображении.

Чтобы глубже осознать этот момент, достаточно вспомнить цитату известной актрисы Фаины Раневской о том, что она уже четвертый раз смотрит этот фильм, но «сегодня актёры играли как никогда лучше».

Для решения данного затруднения начинающим специалистам рекомендовано изучение имеющегося багажа теоретических и эмпирических материалов по МАК, а также активное внедрение данного инструмента в свою профессиональную деятельность, так как с опытом приходит детальное понимание принципа работы метафорических карт: специалист видит, что одни и те же картинки из колоды разные клиенты воспринимают абсолютно по-разному. Кроме этого, важно осуществлять психологическое просвещение и рассказывать клиентам о метафорических картах как о проективном психологическом инструменте.

Практика показывает, что при работе с МАК необходима словесная инструкция, особенно в том случае, если клиент никогда ранее их не использовал. В отечественной психологии недооценивается роль инструкции, на это еще указывал Л. С. Выготский [4]. Для того чтобы подготовить человека к использованию МАК, терапевт может обозначить следующие ключевые моменты: метафорические карты — это проективный психологический инструмент, который помогает актуализировать то, что важно и ценно; сами карты не имеют закрепленных значений, а позволяют нам самостоятельно продуцировать личностные смыслы; в картах нет смыслов — все смыслы в нас; разные люди воспринимают одну и ту же карту по-своему, и даже один и тот же человек в разные периоды будет воспринимать одну и ту же карту иначе.

Сложности в выборе колод метафорических карт

У многих начинающих специалистов возникают вопросы о том, какие колоды метафорических карт использовать, так как достаточно сложно ориентироваться среди обилия инструментария, представленного на современном психологическом рынке. К сожалению, далеко не все колоды объединяют в себе тщательно подобранные картинки, содержат подробную инструкцию, прошли проверку на практике, имеют рекомендации экспертов или упоминаются в научной литературе — как раз на эти параметры мы рекомендуем обращать внимание при выборе колоды.

Зачастую описания колод содержат общие фразы, из которых непонятно, на что конкретно они направлены. Купив подобный набор, создается ощущение, что можно найти ответы на указанные вопросы, то есть сделать явными те смыслы, которые сам человек хочет сделать для себя явными с помощью данного инструмента, но получается это далеко не всегда. МАК — это инструмент, который «пробуждает» очень много смыслов, поэтому нуждается в прицельности, то есть, в идеале, он должен быть специализирован и представлен в виде своеобразного каталога.

Кроме всего прочего, есть вопросы к самому содержанию многих колод. В процессе работы мы убеждаемся в том, что невероятно трудно подобрать такие карты, которые вызывали бы те смыслы, которые мы хотим вызвать к жизни. Большую обеспокоенность вызывают попытки внедрения современных информационных технологий в создание проективных методик: в частности, появились онлайн-курсы, которые гарантируют, что за короткий период времени слушатель при использовании функций искусственного интеллекта для генерации изображений создаст колоду метафорических карт для личного и профессионального использования.

Так как существует большой выбор проективного инструментария, мы призываем коллег руководствоваться здравым смыслом и тщательно изучать материалы перед их приобретением, а также обращать внимание на классические варианты, которые тщательно проверены многими специалистами.

Трудности в осмыслении метафорической карты

Как и в случае с другими проективными инструментами, некоторым людям может быть сложно понять, как то или иное изображение похоже (или не похоже) на их жизнь. Когда человека что-то мучает и он не находит способа выразить это и осознать, что с ним происходит, резонно вспомнить слова известнейшего скульптора Микеланджело Буонарроти: «Я видел ангела в куске мрамора. И резал камень, пока не освободил его». Чтобы осознать ценное и важное, необходима внешняя вещь вроде куска мрамора, потому что «выйти за рамки собственных наличных представлений человек может лишь благодаря своей реальной деятельности, преобразующей... объект этой деятельности в иной “предмет” и тем самым позволяющей трансформировать свои прежние представления» [17, с. 24]. Таким образом, задача терапевта — организовать консультационную деятельность определенным образом, предлагать клиенту такие способы действий, которые позволили бы человеку выявлять личностные смыслы.

Чтобы проиллюстрировать, насколько важна организация работы с метафорическими картами и те приемы, которые специалист транслирует клиенту для «распаковки» карт, приведем пример из области изо-

бразительного творчества. Предварительно стоит уточнить: по результатам нашего пилотного исследования, респонденты схожим образом осмысливают метафорические карты и произведения искусства (картины, скульптуры и т. д.). Итак, в конце 2023 — начале 2024 года в Музее русского импрессионизма была представлена временная экспозиция «Автор неизвестен. Коснуться главного». На выставке демонстрировались преимущественно картины неизвестных авторов. Искусствоведы отмечали, что наконец-то можно фокусироваться на самих картинах, а не читать надписи. Мы предполагаем, что данная выставка максимально приближает картины к МАК, ведь зритель учится смотреть на картины своими глазами, а не через призму разнообразных факторов.

Фактически данная экспозиция — это тоже колода карт, с которой важно научиться работать, и с этой задачей прекрасно справились организаторы выставки: все картины они разделили на ряд категорий и предложили способы действий с каждой из них. Например, в зале «Свет» предлагалось использовать фонарик и ветки деревьев для отслеживания теней, а в зале «Фактура» были развешены лупы для рассматривания мазков, в третьем зале посетители могли ощупать предметы, находящиеся в черном ящике, и соотнести их с изображениями на холстах, в четвертом зале около некоторых картин располагались специально созданные ароматы — можно было приподнять стеклянный купол и ощутить «запах картины» и т. д. Таким образом, посетители выставки осваивали новые способы действий для того, чтобы лучше понять, глубже осознать, о чем каждая картина для них. Как было указано в путеводителе, такие способы действий позволяют «самостоятельно считывать художественные смыслы». Очевидно, что в области метафорических карт нам крайне не хватает подобных способов по организации работы с МАК.

Форма МАК — немаловажный аспект, который мы уже затрагивали выше. По результатам нашего исследования, создавая метафорическую карту самостоятельно в виде коллажа при помощи ножниц, клея и журналов, человек получает возможность выразить и осознать новые ценные смыслы, которые, вероятно, при других условиях не были бы актуализированы и осознаны им. Примечательно, что коллаж из журнальных вырезок доступен всем, вне зависимости от образования и опыта профессиональной деятельности, он напоминает аппликацию и не вызывает заведомого напряжения и волнения у испытуемого, чего нельзя сказать, например, о рисунках. Обозначенные преимущества МАК-коллажей позволяют использовать их в психологическом консультировании наряду с готовыми метафорическими картами из известных колод, и они будут более информативны, особенно если клиент далек от сферы искусства.

Практикующий специалист может прибегнуть к ряду вопросов, чтобы помочь клиенту понять, о чем эта карта для него. Приведем примеры вопросов, помогающих человеку осмыслить карту: «Что вам хочется рас-

сказать, глядя на эту карту?» или «Расскажите об этой карте», «Какие ассоциации у вас возникают при взгляде на эту карту?», «Как бы вы ее назвали?», «Нравится вам данная карта или нет? Почему?», «Насколько вас трогает, волнует то, что изображено на карте?», «Если представить, что это — картина в музее, что бы вы сказали о ней как об экспонате?», «Насколько для вас это ценно и важно?», «Какой образ для вас здесь самый главный и почему?», «Если бы вы оказались внутри этой карты, как бы вы там себя чувствовали и что бы вы там делали?», «О чем эта карта для вас? Есть ли параллели с вашей жизнью? Насколько точно карта рассказывает о вас и передает то, что есть в вашей жизни?» и др. Практика показывает, что после подробного обсуждения изображения в большинстве случаев карта становится понятна клиенту.

Анализ МАК — это внутренняя психологическая линия саморазвития, поэтому крайне важно нарабатывать умение анализировать карты «в полевых условиях». Исходя из этого в качестве домашнего задания специалист может рекомендовать клиенту посещать художественные выставки, музеи, делать фото художественных произведений, а также фиксировать свои впечатления в дневнике.

Таким образом, важно продолжать искать и внедрять способы действий, позволяющие человеку осознать, о чем данная метафорическая карта для него, вне зависимости от формы МАК, будь то рисунок, коллаж, картина известного художника, скульптура или др.

Заключение

Подведем итоги теоретического исследования, посвященного выявлению возможностей МАК в психологическом консультировании, опираясь на поставленные ранее задачи.

1. Изучив теоретические источники и эмпирический опыт применения метафорических ассоциативных карт в психологии, мы убеждаемся, что это — перспективный инновационный проективный инструмент, который используется специалистами на разных этапах консультирования для работы с широким диапазоном клиентских запросов. Из-за схожести с игральными картами МАК помогают создать комфортную и безопасную атмосферу, обеспечивают выход на глубокую психотерапевтическую работу и служат катализатором психотерапевтической коммуникации.

2. С позиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода мы рассматриваем МАК как культурные средства, которые позволяют человеку «пробудить» личностные смыслы в процессе совместной деятельности и осознать их значимость. Следовательно, задача консультанта — организовать эту работу таким образом, чтобы клиент, используя разнообразные способы действия с МАК, выявлял и осознавал то, что для него ценно и важно.

3. К основным проблемам, которые возникают у большинства консультантов при использовании карт, мы относим следующие: часто встречающиеся случаи ошибочного восприятия МАК как гадательного (а не психологического) инструмента, сложности у начинающих специалистов при выборе колод МАК, трудности у некоторых клиентов в осмыслении карт.

4. Кратко наметим пути решения основных проблем, связанных с использованием МАК в психологическом консультировании. В качестве решения первого затруднения мы предлагаем специалистам изучать багаж теоретических и практических материалов по МАК, наращивать личный опыт применения данного инструмента, осуществлять психологическое просвещение, то есть чаще рассказывать про МАК, а при непосредственной работе с клиентом не забывать о четкой инструкции. В случае трудностей при выборе колоды метафорических карт мы рекомендуем начинающим специалистам щепетильно изучать материалы перед их приобретением, в частности обращать внимание на такие параметры, как тщательный подбор картинок автором, наличие подробной инструкции, наличие рекомендаций экспертов, и т. д. При возникновении затруднений у клиента в осмыслении карты, то есть при непонимании, как изображение связано с ним и его жизнью, могут оказать существенную помощь специализированные вопросы. Кроме того, судя по результатам нашего исследования, МАК в виде коллажа, то есть карты из журнальных вырезок, изготовленные самостоятельно при помощи ножниц и клея, являются более эффективным инструментом для извлечения личностных смыслов, по сравнению с готовыми метафорическими наборами.

Безусловно, для решения указанных и других проблем при использовании МАК необходимо наращивать потенциал научных исследований. Метафорические карты нуждаются в дальнейшем целенаправленном изучении и создании алгоритмов работы для психологов-консультантов, так как именно в сфере психологического консультирования карты сейчас применяются активнее всего.

Библиографический список

1. *Артемова Е. Г.* Метафорические ассоциативные карты в психологическом консультировании: теория и практика / Е. Г. Артемова. — Москва : Изд-во МАК.arcanes, МГПУ, 2024. — 80 с.

Artemova E. G. Metaforicheskie assotsiativnye karty v psikhologicheskom konsul'tirovanii: teoriya i praktika / E. G. Artemova. — Moskva : Izd-vo MAK.arcanes, MGPU, 2024. — 80 s.

2. *Бородай Ю. М.* Воображение и теория познания / Ю. М. Бородай. — Москва : Высшая школа, 1966. — Книжный архив — URL: [http:// www.klex.ru/9ze](http://www.klex.ru/9ze) (дата обращения: 18.08.2025 г.).

Borodai Yu. M. Voobrazhenie i teoriya poznaniya / Yu. M. Borodai. — Moskva : Vysshaya shkola, 1966. — Knizhnyi arkhiv — URL: [http:// www.klex.ru/9ze](http://www.klex.ru/9ze) (data obrashcheniya: 18.08.2025 г.).

3. *Буравцова Н. В.* Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками / Н. В. Буравцова. — Новосибирск, 2017. — 200 с.

Buravtsova N. V. Ispol'zovanie assotsiativnykh kart v rabote s det'mi i podrostkami / N. V. Buravtsova. — Novosibirsk, 2017. — 200 s.

4. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Изд-во «Смысл»; «Эксмо», 2005. — 1136 с. — URL: https://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-4-istoriya_razvitiya_vysshyyh_psih_funkciy.pdf (дата обращения: 05.08.2025).

Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vygotskii. — Moskva : Izd-vo «Smysl»; «Eksmo», 2005. — 1136 s. — URL: https://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-4-istoriya_razvitiya_vysshyyh_psih_funkciy.pdf (data obrashcheniya: 05.08.2025).

5. *Дмитриева Н. В.* Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии / Н. В. Дмитриева, Н. В. Буравцова. — Новосибирск, 2015. — 228 с.

Dmitrieva N. V. Metaforicheskie karty v prostranstve konsul'tirovaniya i psikhoterapii / N. V. Dmitrieva, N. V. Buravtsova. — Novosibirsk, 2015. — 228 s.

6. *Дмитриева Н. В.* Ассоциативные карты в работе с трудным случаем / Н. В. Дмитриева, Н. В. Буравцова. — Москва, 2021. — 296 с.

Dmitrieva N. V. Assotsiativnye karty v rabote s trudnym sluchaem / N. V. Dmitrieva, N. V. Buravtsova. — Moskva, 2021. — 296 s.

7. Записные книжки Л. С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера. — Москва : Изд-во «Канон +» РООИ «Реабилитация», 2022. — 608 с.

Zapisnye knizhki L. S. Vygotskogo. Izbrannoe / pod obshch. red. Ekateriny Zavershnevoi i Rene van der Veera. — Moskva : Izd-vo «Kanon +» ROOI «Reabilitatsiya», 2022. — 608 s.

8. *Ильенков Э. В.* Искусство и коммунистический идеал : Избр. статьи по философии и эстетике / Э. В. Ильенков. — Москва : Искусство, 1984. — 349 с.

Ilenkov E. V. Iskusstvo i kommunisticheskii ideal : Izbr. stat'i po filosofii i estetike / E. V. Ilenkov. — Moskva : Iskusstvo, 1984. — 349 s.

9. *Ингерлейб М. Б.* Метафорические ассоциативные карты: Полный курс для практики / М. Б. Ингерлейб. — Санкт-Петербург : Питер, 2022. — 192 с.

Ingerleib M. B. Metaforicheskie assotsiativnye karty: Polnyi kurs dlya praktiki / M. B. Ingerleib. — Sankt-Peterburg : Piter, 2022. — 192 s.

10. *Кац Г. Б.* Метафорические карты: Руководство для психолога / Г. Б. Кац, Е. А. Мухаматулина. — Москва, 2018. — 160 с.

Kats G. B. Metaforicheskie karty: Rukovodstvo dlya psikhologa / G. B. Kats, E. A. Mukhamatulina. — Moskva, 2018. — 160 s.

11. *Кишке В.* Клубника за окном. Ассоциативные карты для коммуникации и творчества / В. Кишке. — Germany : Oh Verlag, 2010. — 240 с.

Kirshke V. Klubnika za oknom. Assotsiativnye karty dlya kommunikatsii i tvorchestva / V. Kirshke. — Germany : Oh Verlag, 2010. — 240 s.

12. *Лемешко Т.* 50 техник с МАК на все случаи жизни / Т. Лемешко. — К. : ФЛП Кандыба Т. П., 2018. — 64 с.

Lemeshko T. 50 tekhnik s MAK na vse sluchai zhizni / T. Lemeshko. — K. : FLP Kandyba T. P., 2018. — 64 s.

13. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл : Академия, 2004. — 352 с. Электронная библиотека koob.ru. — URL: https://www.koob.ru/leontjev_a_n/deyatelnost_soznanie_lichnost (дата обращения: 02.08.2025).

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Smysl : Akademiya, 2004. — 352 s. Elektronnaya biblioteka koob.ru. — URL: https://www.koob.ru/leontjev_a_n/deyatelnost_soznanie_lichnost (data obrashcheniya: 02.08.2025).

14. Милорадова Н. Е. Психологические механизмы применения метафорических ассоциативных карт в индивидуальном консультировании / Н. Е. Милорадова, Г. В. Попова // Проблемы сучасної педагогічної освіти : сб. стат. — Ялта : РВВ КГУ, 2014. — Вып. 42. — Ч. 5. — С. 207–217.

Miloradova N. E. Psikhologicheskie mekhanizmy primeneniya metaforicheskikh assotsiativnykh kart v individual'nom konsul'tirovanii / N. E. Miloradova, G. V. Popova // Problemi suchasnoi pedagogichnoi osviti : sb. stat. — Yalta : RVV KGU, 2014. — Vyp. 42. — Ch. 5. — S. 207–217.

15. Морозовская Е. Р. Проективные карты в работе психолога: полное руководство / Е. Р. Морозовская. — Одесса : Институт проективных карт, 2013. — 116 с.

Morozovskaya E. R. Proektivnye karty v rabote psikhologa: polnoe rukovodstvo / E. R. Morozovskaya. — Odessa : Institut proektivnykh kart, 2013. — 116 s.

16. Нечаев Н. Н. «Двойственность» совместной деятельности как принцип исследования коммуникативного процесса / Н. Н. Нечаев // Давыдовские чтения: Сборник тез. участ. II междунар. науч.-практич. конф. (12–13 сентября 2022 г.) / под ред. В. В. Рубцова, А. В. Конокотина — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. — 285 с. — С. 259–264.

Nechaev N. N. «Dvoistvennost'» sovmestnoi deyatelnosti kak printsip issledovaniya kommunikativnogo protsessa / N. N. Nechaev // Davydovskie chteniya: Sbornik tez. uchast. II mezhhdunar. nauch.-praktich. konf. (12–13 sentyabrya 2022 g.) / pod red. V. V. Rubtsova, A. V. Konokotina — Moskva : FGBOU VO MGPPU, 2022. — 285 s. — S. 259–264.

17. Нечаев Н. Н. Коммуникация в системе понятий культурно-исторической психологии и теории деятельности / Н. Н. Нечаев // Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий : коллективная монография / под ред. В. В. Рубцова. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. — 203 с. — С. 8–44.

Nechaev N. N. Kommunikatsiya v sisteme ponyatii kul'turno-istoricheskoi psikhologii i teorii deyatelnosti / N. N. Nechaev // Razvitie kommunikativno-refleksivnykh sposobnostei u detei 6–10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii : kolektivnaya monografiya / pod red. V. V. Rubtsova. — Moskva : FGBOU VO MGPPU, 2023. — 203 s. — S. 8–44.

18. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н. Н. Нечаев. — Москва : Изд-во Московского университета, 1985. — 114 с.

Nechaev N. N. Psikhologo-pedagogicheskie aspekty podgotovki spetsialistov v vuze / N. N. Nechaev. — Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1985. — 114 s.

19. Нечаев Н. Н. Метафорические ассоциативные карты как артефакт культуры и их диагностические возможности / Н. Н. Нечаев, А. А. Калакуцкая. — URL: <https://psy.su/feed/10806/> (дата обращения: 20.08.2025).

Nechaev N. N. Metaforicheskie assotsiativnye karty kak artefakt kul'tury i ikh diagnosticheskie vozmozhnosti / N. N. Nechaev, A. A. Kalakutskaya. — URL: https://psy.su/feed/10806/ (data obrashcheniya: 20.08.2025).

20. Нечаев Н. Н. Метафорические ассоциативные карты как средство исследования художественных способностей / Н. Н. Нечаев, А. А. Калакуцкая // Арт-терапия сегодня: возможности, тенденции и достижения: материалы Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием (16–17 июня 2023 г., г. Воронеж) / ответ. ред. А. Ю. Татаринцева; редкол.: А. Ю. Татаринцева [и др.]. — Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2023. — 200 с. — С. 131–137.

Nechaev N. N. Metaforicheskie assotsiativnye karty kak sredstvo issledovaniya khudozhestvennykh sposobnostei / N. N. Nechaev, A. A. Kalakutskaya // Art-terapiya segodnya: vozmozhnosti, tendentsii i dostizheniya: materialy Vseros. nauch.-praktich. konf. s mezhhdunar. uchastiem (16–17 iyunya 2023 g., g. Voronezh) / otvet. red. A. Yu. Tatarintseva; redkol.: A. Yu. Tatarintseva [i dr.]. — Voronezh : Voronezhskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2023. — 200 s. — S. 131–137.

21. Орда И. И. Законы рода: проработка негативных семейных сценариев. Метафорические ассоциативные карты. Методика работы / И. И. Орда. — Москва : Изд-во АСТ, 2023. — 160 с.

Orda I. I. Zakony roda: prarabotka negativnykh semeinykh stsensariiev. Metaforicheskie assotsiativnye karty. Metodika raboty / I. I. Orda. — Moskva : Izd-vo AST, 2023. — 160 s.

22. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня // Потебня А. А. Слово и миф. — Москва, 1989. — 282 с.

Potebnya A. A. Mysl' i yazyk / A. A. Potebnya // Potebnya A. A. Slovo i mif. — Moskva, 1989. — 282 s.

23. Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности : учеб. пособие / Е. Т. Соколова. — Москва : Изд-во МГУ, 1980. — 174 с. — URL: <https://klex.ru/a8z> (дата обращения: 02.08.2025).

Sokolova E. T. Proektivnye metody issledovaniya lichnosti : ucheb. posobie / E. T. Sokolova. — Moskva : Izd-vo MGU, 1980. — 174 s. — URL: <https://klex.ru/a8z> (data obrashcheniya: 02.08.2025).

24. Толстая С. В. Метафорические ассоциативные карты в семейном консультировании / С. В. Толстая. — Москва, 2019. — 260 с.

Tolstaya S. V. Metaforicheskie assotsiativnye karty v semeinom konsul'tirovanii / S. V. Tolstaya. — Moskva, 2019. — 260 s.

25. Ayalon O. Healing trauma with metaphoric cards / O. Ayalon // *Therapy Today*. — September 2009. — P. 22–24.

Информация об авторе

Алина Александровна Калакуцкая — магистр психологии, аспирант, кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Information about the author

Alina Aleksandrovna Kalakutskaya — Master of Psychology, Graduate Student, UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education.

Для цитирования: Калакуцкая А. А. Метафорические ассоциативные карты: основные проблемы применения в психологическом консультировании и пути их решения / А. А. Калакуцкая // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 252–267. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_252. — EDN: RHEVCY

For citation: Kalakutskaya A. A. Metaphorical associative cards: the main problems of using in psychological counseling and ways to solve them, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 252–267 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_252, EDN: RHEVCY

Статья поступила в редакцию 30.08.2025; одобрена после рецензирования 06.09.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 30.08.2025; approved after reviewing 06.09.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Стратегии адаптации у лиц молодого и среднего возраста с разной степенью выраженности нарциссических черт: литературный обзор

Антон Владимирович Самоделкин¹

ФГБОУ ВО «МГППУ», Москва, Россия, alfanko@mail.ru

Аннотация. В работе рассматриваются различные типы нарциссизма, их особенности и механизмы проявления в жизни человека. Особое внимание уделяется грандиозному, уязвимому и злокачественному нарциссизму, а также их роли в формировании личности и межличностных отношений. Анализируются теоретические подходы и особенности каждого типа нарциссизма и их влияние на поведение. В работе также рассматриваются возрастные особенности проявления нарциссических черт, особенно в молодом и среднем возрасте, а также стратегии адаптации, используемые людьми с различными формами нарциссизма для поддержания своей идентичности и социальной роли. Полученные результаты позволяют лучше понять механизмы формирования нарциссических черт и их влияние на личностное развитие, что имеет важное значение для разработки методов психологической помощи и профилактики межличностных конфликтов.

Ключевые слова: нарциссические черты личности, стратегии адаптации, адаптивный нарциссизм, грандиозный нарциссизм, уязвимый нарциссизм, злокачественный нарциссизм, нарциссический перфекционизм.

Adaptation Strategies in Young and Middle-aged Individuals with Various Degrees of Expression of Narcissistic Traits: a Literature Review

Anton V. Samodelkin

MSUPE, Moscow, Russia, alfanko@mail.ru

Abstract. This paper considers different types of narcissism, their features and mechanisms of manifestation in human life. Special attention is paid to grandiose, vulnerable and malignant narcissism, as well as their role in the formation of personality and interpersonal relationships. The theoretical approaches and peculiarities of each type of narcissism and their influence on behavior are analyzed. The paper also examines the age-specific manifestation of narcissistic traits, especially in young adulthood and middle age, as well as the adaptation strategies used by people with different forms of narcissism to maintain their identity and social role. The results obtained allow us to better understand the mechanisms of formation of narcissistic traits and their influence on personal development, which is important for the development of methods of psychological help and prevention of interpersonal conflicts.

Keywords: narcissistic personality traits, adaptation strategies, adaptive narcissism, grandiose narcissism, vulnerable narcissism, malignant narcissism, narcissistic perfectionism.

¹ *Научный руководитель:* Холмогорова Алла Борисовна — доктор психологических наук, профессор, декан факультета «Консультативная и клиническая психология», заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии МГППУ, kholmogorova-2007@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5194-0199

Scientific supervisor: Kholmogorova Alla Borisovna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Dean of the Faculty of Counselling and Clinical Psychology, Head of the Department of Clinical Psychology and Psychotherapy MSUPE, kholmogorova-2007@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5194-0199

Введение

Адаптация индивида к социальным условиям является ключевым аспектом психического здоровья и благополучия. Нарциссические черты личности играют важную роль в процессе адаптации, так как они влияют на восприятие себя и других, а также на выбор стратегий поведения.

Современные исследования нарциссизма выделяют его гетерогенную природу, разделяя черты на адаптивные и маладаптивные [17]. Адаптивный нарциссизм ассоциируется с уверенностью в себе, лидерскими качествами и устойчивостью к стрессу, тогда как маладаптивный проявляется в агрессии, эмоциональной нестабильности и эксплуатации окружающих [7].

Актуальность темы обусловлена ростом нарциссических тенденций в западном обществе, где, по данным опросника «Narcissistic Personality Inventory» (NPI), показатели выросли на 30 % за 1979–2006 годы. В 2006 году 2/3 студентов набрали баллы выше среднего по NPI по сравнению с 1982 годом, когда таких студентов было лишь около 50 % [36], причем среди молодежи в возрасте 18–25 лет распространено убеждение «Я — важная персона», и уровень одобрения этого утверждения увеличился с 12 % в 1963 году до 77–80 % в 1992 году среди лиц этой возрастной группы [36], где нарциссические тенденции стали встречаться в два раза чаще, чем у предыдущих поколений в том же возрасте.

Исследование поколений, выросших в Восточной и Западной Германии, с помощью опросника NPI показало, что выросшие в Западной Германии отличались более высокими показателями как грандиозного, так и уязвимого нарциссизма по сравнению с выросшими в Восточной Германии [5].

Важным аспектом проблемы является гетерогенность нарциссизма, требующая дифференцированного подхода. Современные теоретические модели нарциссизма [61] выделяют:

- адаптивный нарциссизм (уверенность, лидерство) — термин введен Х. Кохутом [18] в рамках теории самости;
- маладаптивные формы: грандиозный [61], уязвимый [61], злокачественный [14].

Выявлены возрастные различия в проявлении нарциссизма: грандиозные формы доминируют в молодости, тогда как уязвимые и злокачественные формы устойчивы в среднем возрасте. Адаптивный нарциссизм коррелирует с профессиональной успешностью, в то время как маладаптивный — с конфликтами и эмоциональной дисрегуляцией.

И хотя адаптация и межличностное взаимодействие не являются новым предметом исследования, их связь с различными нарциссическими чертами и дифференциацией нарциссизма на грандиозный, уязвимый и злокачественный типы, выделенные в модели нарциссического спектра,

остается на сегодняшний день малоизученной, что делает данную тему более актуальной [32].

Исследования демонстрируют, что нарциссические черты моделируют поведение в профессиональной и личной сферах. Например, лица с выраженным адаптивным нарциссизмом [7] эффективнее справляются с задачами в условиях низких пороговых стимулов, проявляя гибкость. В то же время лица с чертами нарциссизма склонны к конфликтам из-за гиперчувствительности к критике. Эти данные подчеркивают важность учета типа нарциссизма при анализе адаптационных механизмов [56].

Результаты исследования демонстрируют парадоксальный характер влияния нарциссизма на предпринимательскую деятельность: в то время как данная черта личности облегчает принятие решения о начале нового бизнеса, она оказывает негативное влияние на его долгосрочную жизнеспособность и успех. Это позволяет утверждать, что нарциссизм является скорее фактором риска, нежели преимуществом для устойчивого развития стартапа [57].

Цель работы — анализ стратегий адаптации у лиц молодого и среднего возраста с разной степенью выраженности нарциссических черт (грандиозного, уязвимого, злокачественного) и их влияние на межличностное взаимодействие и ролевую идентичность.

Задачи:

- 1) рассмотреть особенности грандиозного, уязвимого и злокачественного нарциссизма и их влияние на поведение;
- 2) рассмотреть возрастные различия в проявлении нарциссических черт (молодой и средний возраст);
- 3) выявить адаптивные и маладаптивные стратегии, используемые людьми с различным типом нарциссизма;
- 4) проанализировать связь нарциссических черт с профессиональной и личной сферами жизни;
- 5) обосновать необходимость дифференцированного подхода в психологической помощи для лиц с нарциссическими чертами личности.

Гипотеза: различные типы нарциссизма (грандиозный, уязвимый, злокачественный) определяют выбор стратегий адаптации.

Частная гипотеза: возрастные различия влияют на выраженность нарциссических черт и их адаптационные последствия.

Адаптивный и маладаптивный нарциссизм

Нарциссизм, как личностная черта, может оказывать значительное влияние на способы, которыми индивиды поддерживают свою идентичность в социальной среде. В частности, различия в выраженности нарциссических черт могут определять выбор стратегий, которые индивиды

используют для поддержания своей ролевой идентичности [17]. Интеграция этих видов идентичности формирует целостное представление индивида о себе и своем месте в обществе.

Стратегии адаптации у лиц с нарциссическими чертами личности могут быть разнообразными в зависимости от выраженности определенного типа нарциссизма. Эти стратегии направлены на поддержание позитивного самоощущения, защиту от критики и удовлетворение потребности в восхищении. Рассмотрим основные стратегии адаптации при разной степени выраженности нарциссических черт.

Адаптивный нарциссизм связан:

- со сфокусированностью на достижениях — использованием амбиций для карьерного роста без ущерба для окружающих [8];
- осознанностью — способностью к рефлексии и интеграции обратной связи, что способствует эмпатии [6];
- отсроченным удовлетворением — готовностью ждать долгосрочных результатов, что коррелирует с устойчивой самооценкой [6].

Маладаптивный нарциссизм характеризуется:

- 1) эмоциональной дисрегуляцией — склонностью к гневу или фантазийному мышлению при столкновении с неудачами [61];
- 2) экстернализацией вины — проекцией негативных эмоций на окружающих для защиты самооценки [32];
- 3) низкой социальной конкордантностью — трудностями в построении доверительных отношений из-за эксплуатационного поведения [4].

Стратегии адаптации. Грандиозный, уязвимый и злокачественный нарциссизм

Нарциссизм, как психологическое понятие, представляет собой разновидность личностной акцентуации или расстройства. Выделяют несколько типов нарциссических черт: грандиозный нарциссизм, уязвимый нарциссизм и злокачественный нарциссизм. Каждый из этих типов влияет на способы поддержания ролевой идентичности индивида, а также на потребность в укреплении и подтверждении своего образа [29].

Понятие «грандиозный нарциссизм» было введено Отто Кернбергом в его работе «Пограничные состояния и патологический нарциссизм» (1975). В этой работе Кернберг исследует различные аспекты нарциссической личности, включая грандиозный нарциссизм, и описывает его характеристики, механизмы защиты и влияние на межличностные отношения. Мотивация индивидов с грандиозным нарциссизмом часто связана с потребностью в постоянном признании и поощрении со стороны окружающих [14].

Люди с грандиозным нарциссизмом характеризуются устойчивым паттерном поведения и мышления, который проявляется в следу-

ющих ключевых чертах: грандиозное чувство собственной важности, потребность в восхищении, эксплуатация в отношениях, отсутствие эмпатии, высокомерие и надменность, хрупкая самооценка. Люди с высоким уровнем выраженности грандиозного нарциссизма имеют высокоразвитые представления о себе, а также потребность в восхищении и доминировании [7]. Индивиды с грандиозным нарциссизмом часто стремятся к признанию и статусу, используя стратегии, направленные на демонстрацию своей значимости и превосходства. Они могут прибегать к хвастовству, манипуляциям и агрессивному поведению для поддержания своей ролевой идентичности. Эти стратегии могут быть эффективными в краткосрочной перспективе, однако они часто приводят к конфликтам и социальной изоляции в долгосрочной перспективе [13; 35; 56].

В отличие от грандиозного нарциссизма, который проявляется в высоком мнении о себе и потребности в восхищении, люди с уязвимым нарциссизмом характеризуются повышенной чувствительностью к критике, низкой самооценкой и внутренними переживаниями, страхом перед неудачами и недостатком уверенности в собственных силах [24; 61]. Один из основных паттернов поведения при уязвимом нарциссизме — это обесценивание собственной личности: самокритика, чувство подчиненности и идеи самоуничтожения; скромность и смирение; принятие критики и осуждения и адекватное отношение к обществу [26; 41].

Понятие «уязвимый нарциссизм» было введено и разработано в основном в работах современных психологов, таких как Джошуа Миллер, который изучал различные аспекты нарциссизма, особенно в 1990-х и 2000-х годах. Одной из ключевых работ, способствовавших его операционализации и эмпирическому изучению, является статья Миллера и Кэмпбелла “Comparing clinical and social-personality conceptualizations of narcissism” (2008) [22].

Стоит также отметить, что в исследованиях, проведенных Уолтером Кэмпбеллом и Джессикой Фостер, уязвимый нарциссизм был описан как контрастный тип нарциссизма по сравнению с грандиозным. Эти работы помогли выделить уязвимый нарциссизм как отдельный феномен и понять его влияние на поведение и межличностные отношения [19].

Люди с уязвимым нарциссизмом могут искать поддержку и одобрение с целью компенсации своих внутренних комплексов. Они чаще выбирают стратегии, направленные на укрепление своего образа через поиск утешения и поддержки от окружающих. Мотивация индивидов с уязвимым нарциссизмом часто связана с желанием любви, поддержки и защиты [25; 61].

Мотивы индивида с уязвимым типом нарциссизма могут проявляться в готовности сотрудничать, в принятии справедливых требований, заботе о других и объективной социальной установке. Такие индивиды

часто испытывают неуверенность и зависят от внешнего признания. Их ролевая идентичность может быть хрупкой и легко подверженной критике, что запускает защитные механизмы [22; 62].

В современном обществе ролевая идентичность играет значительную роль в успехе личности как индивида, который полностью понимает свое место и способен варировать между различными социальными ролями и контекстами. При различной степени выраженности нарциссических черт каждый человек выбирает для себя определенные стратегии адаптации для поддержания своего образа. Грамотный выбор адаптации у лиц с нарциссическими чертами личности ведет к положительному взаимодействию с обществом [13; 35].

Понятие «злокачественный нарциссизм» было введено и разработано в основном в работах Отто Кернберга, который исследовал различные аспекты нарциссизма и его влияние на личность и межличностные отношения. В частности, Кернберг описывал злокачественный нарциссизм как более тяжелую и разрушительную форму нарциссизма, которая может включать в себя агрессивные и антисоциальные черты [12].

Одной из ключевых работ, в которой Кернберг обсуждает злокачественный нарциссизм, является “Borderline Conditions and Pathological Narcissism”, где автор исследует пограничные состояния и патологический нарциссизм, включая злокачественный нарциссизм, и описывает его характеристики и последствия для личности [12; 14].

Понятие злокачественного нарциссизма было дополнительно исследовано в работах других авторов, таких как «Позитивные концепции перфекционизма: подходы, доказательства, проблемы» (в оригинале “Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges” Stoeber J., & Otto K. (2006)) и “Positive and negative perfectionism in adolescents: A two-dimensional model and its relation to personal adjustment” [31].

Нарциссический перфекционизм может определяться как разновидность перфекционизма, при которой человек стремится к идеальности и признанию со стороны окружающих, при этом его самооценка во многом зависит от внешнего одобрения и успехов. Такой вид перфекционизма связан с нарциссическими чертами, такими как потребность в восхищении, ощущение исключительности и склонность к самовосхвалению [39].

Нарциссический аспект проявляется в желании быть признанным и достойным восхищения, а также в ощущении собственной исключительности, а перфекционистский аспект выражается в стремлении к безупречности, контролю над результатами и избеганию ошибок. В совокупности этот вид перфекционизма может приводить к внутреннему конфликту: желание соответствовать высоким стандартам и одновременно

зависимость от внешней оценки. Это часто способствует развитию депрессивных состояний при столкновении с неудачами или критикой.

Вышеуказанные авторы описывают, как злокачественный нарциссизм может проявляться в различных аспектах поведения и межличностных отношений.

Злокачественный нарциссизм представляет собой клинически значимый конструкт, занимающий промежуточное положение в спектре между нарциссическим расстройством личности и антисоциальным расстройством личности с выраженными параноидными и садистическими чертами [14]. Данный фенотип характеризуется комплексом патологических проявлений, включающих патологическую грандиозность с сопутствующими параноидными тенденциями и страхами. Индивиды демонстрируют гипертрофированное чувство собственной значимости, человек убежден в своей исключительности, но при одновременной склонности к персекуторным идеям и хронической подозрительности вместе со склонностью к поиску «врагов» [11; 34; 35].

Такой тип нарциссизма включает в себя элементы агрессии и антисоциального поведения. Индивиды с этим типом нарциссизма могут использовать стратегии, основанные на манипуляции и запугивании, чтобы поддерживать свою ролевую идентичность. Они могут проявлять высокую степень враждебности и недоброжелательности по отношению к другим, что может приводить к разрушению социальных связей и ухудшению межличностных отношений [21]. Эти стратегии часто имеют негативные последствия как для самого индивида, так и для его окружения [12; 30; 56]. Их мотивы и стратегии направлены на установление абсолютного контроля над окружающим миром, подчинение других своей воле и демонстрацию неограниченной власти [2; 12].

Уникальность каждого типа нарциссизма требует индивидуального подхода к вопросам поддержания ролевой идентичности. Путем рассмотрения специфических методов компенсации недостатков внутренней саморегуляции при различных проявлениях нарциссических черт можно выделить оптимальные стратегии адаптации и саморазвития для каждого из указанных типов личности.

Возрастные особенности выбора стратегий адаптации при различной степени выраженности нарциссических черт

Согласно принятой в психологии периодизации, в основе которой лежит теория психосоциального развития Э. Эриксона, ранняя зрелость (20–40 лет) и средняя зрелость (40–60 лет) характеризуются различными социальными задачами и уровнем психологической зрелости, что оказывает непосредственное влияние на проявление нарцисси-

ческих черт [49]. Говоря об адаптивных стратегиях лиц молодого возраста, необходимо сказать о фокусе на карьерных достижениях, использовании нарциссических черт для конкуренции в профессиональной среде. К маладаптивным паттернам молодого возраста можно отнести импульсивность, частые конфликты из-за неразвитых навыков саморегуляции.

К адаптивным изменениям среднего возраста можно отнести снижение эгоцентризма за счет интеграции идентичности и опыта; что же касается рисков маладаптации, то стоит сказать об усилении изоляции при отсутствии коррекции нарциссических черт, росте агрессии как компенсации возрастных кризисов [5; 45].

Исследования среди студентов 20–27 лет подтверждают, что адаптивный нарциссизм положительно коррелирует с отсроченным удовлетворением, тогда как маладаптивный — связан с эмоциональной нестабильностью. В среднем возрасте ключевым фактором становится идентификационная интеграция — способность совмещать личные амбиции с социальными ожиданиями, что снижает риски маладаптации [5; 6].

Исследования нарциссизма демонстрируют его нелинейную динамику на протяжении жизни. Пик выраженности грандиозных нарциссических черт приходится на молодой возраст от 18 до 25 лет, после чего наблюдается постепенное снижение. Это может быть связано с тенденцией в необходимости адаптации к социальным ролям: по мере вступления в брак, родительства и профессиональной стабилизации эгоцентрические паттерны уступают место кооперативным стратегиям. Однако потребность в восхищении, в отличие от грандиозности, оказалась менее подверженной возрастным изменениям, что подчеркивает гетерогенность нарциссических проявлений [38].

Адаптивные аспекты нарциссизма, такие как уверенность и лидерские качества, демонстрируют обратную корреляцию с возрастом: после 30 лет их выраженность снижается [37]. В то же время маладаптивные компоненты (эксплуатативность) сохраняют устойчивость, особенно в конкурентных профессиональных средах. Интересно, что нарциссизм в молодости предсказывает краткосрочное субъективное благополучие, но становится дисфункциональным в среднем возрасте из-за конфликта с ожиданиями зрелых социальных ролей. Например, гипертрофированная самоуверенность, полезная для карьерного старта, затрудняет построение партнерских отношений в более поздние периоды [37].

Исследования подчеркивают критическую роль переходного периода 25–30 лет, когда нормативные задачи развития (семья, карьера) вступают в противоречие с нарциссическими паттернами. Если работа Джошуа Фостера акцентирует общевозрастную динамику грандиозности, то Хилл и Робертс добавляют контекстуальный аспект: устойчивость маладаптивных черт зависит от социальной среды. Эти выводы имеют

практическое значение для психокоррекции, указывая на необходимость дифференцированного подхода к работе с нарциссическими клиентами разных возрастных групп [37; 38].

Таким образом, нарциссизм не является статичным конструктом — его проявления трансформируются под влиянием как биологических, так и социокультурных факторов. Для понимания стратегий адаптации ключевое значение имеет анализ взаимодействия индивидуальных черт и возрастных задач.

В молодом возрасте нарциссические черты чаще всего выражены более ярко, что связано с процессами формирования идентичности. Молодые люди могут использовать стратегии, основанные на социальной активности и демонстрации успеха, чтобы укрепить свою ролевую идентичность. Обратный результат можно получить, проанализировав уровень выраженности нарциссизма у лиц взрослого и пожилого возраста, где нарциссизм может адаптироваться и его проявления становятся более скрытыми. Взрослые могут предпочитать стратегии, направленные на поддержание стабильности и создание устойчивых отношений. Тем не менее лица с высокими уровнями нарциссизма могут испытывать трудности в установлении глубоких связей и доверия. Однако это может привести к конфликтам в межличностных отношениях [5; 35].

Дифференциация адаптивного и маладаптивного нарциссизма позволяет прогнозировать выбор стратегий поведения в зависимости от возраста. Молодые люди чаще используют нарциссические черты для социального продвижения, тогда как в среднем возрасте акцент смещается на стабилизацию через интеграцию идентичности. Дальнейшие исследования могли бы изучить кросс-культурные различия и долгосрочные эффекты психологических интервенций для коррекции маладаптивных паттернов.

Перформативное самовозвышение относится к действиям и поведению, которые направлены на создание определенного имиджа и статуса в глазах окружающих [1]. Эти действия могут варьироваться от открытой демонстрации успеха до манипуляции восприятием со стороны других.

Конечно же, нельзя исключать и социальные факторы, такие как культура и социальные нормы, которые также играют важную роль в выборе стратегий адаптации. Например, в обществе, где ценится индивидуализм, нарциссические черты могут быть более выражены, что влияет на стратегию адаптации [35; 56].

В зависимости от степени выраженности нарциссических черт возраста адаптация и стратегии поведения могут варьироваться. К ним можно отнести такие стратегии, как:

- агрессия и доминирование — использование агрессивных стратегий для поддержания статуса и подавления конкурентов [30];

- манипуляция и обман — создание ложного образа успеха для поддержки идентичности [56];
- созидательная адаптация — люди с умеренной выраженностью нарциссических черт могут использовать социальную поддержку и позитивные отношения для формирования и поддержания своей идентичности [56; 61].

Если говорить о проявлении таких стратегий адаптации через призму различной выраженности нарциссических черт, то можно выделить несколько мотивов действий для поддержания ролевой идентичности [9; 30; 56].

Грандиозный нарциссизм. Его мотивацией служит получение восхищения и статуса, возвышение над другими. К стратегиям поведения относится обесценивание других людей, привлечение внимания, грандиозная самопрезентация.

Уязвимый нарциссизм. Мотивацией будет получение восхищения и сокрытие своей неуверенности от других. Стратегия — избегание близости, демонстрация благополучного фасада, поиск подтверждения, изоляция от критики, самопрезентация.

Злокачественный нарциссизм. Мотивацией будет использование людей в своих интересах, власть над другими. К стратегиям относится манипулирование другими и контроль, обман, шантаж, запугивание, дискредитация конкурентов.

Корреляция между уровнем нарциссизма и возрастными группами проявляется в выборе этих адаптивных стратегий. Индивиды молодого возраста с высокими нарциссическими чертами чаще прибегают к агрессивным и манипулятивным техникам, тогда как у взрослых их проявление будет более латентным. Лица молодого возраста со слабо выраженным нарциссизмом могут использовать позитивные социальные взаимодействия, а у лиц среднего возраста нарциссизм будет здоровым, не входящим в грань уязвимого или грандиозного [6; 30; 42; 56].

Конечно же, акцентируя внимание на важности понимания нарциссических черт и их влияния на адаптацию в различных возрастных группах, можно сказать, что разные виды нарциссизма и ролевые идентичности определяют выбор стратегий адаптации, что подчеркивает необходимость индивидуального подхода в психотерапии и поддержке.

Заключение

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что исследование стратегий адаптации и межличностного взаимодействия лиц молодого и среднего возраста с нарциссическими чертами может способствовать разработке эффективных методов психологической помощи людям с высокими показателями разных типов нарциссизма и,

таким образом, это может повысить эффективность работников психологических служб, занимающихся решением данной проблемы.

Поддержание ролевой идентичности у людей с различными формами нарциссизма представляет собой сложный процесс, включающий в себя множество стратегий. Понимание этих механизмов может помочь в разработке более эффективных подходов к взаимодействию с такими личностями, а также в улучшении их социальной адаптации. Важно помнить, что нарциссизм представляет собой спектр проявлений, и каждый человек уникален в своем подходе к поддержанию идентичности [40].

Необходимо отметить, что нарциссизм, в том числе грандиозный, уязвимый и злокачественный, играет значительную роль в формировании личности и взаимоотношений с окружающими. Мотивы и стратегии, к которым прибегают люди с различным типом нарциссизма для поддержания межличностного взаимодействия и ролевой идентичности, могут быть как позитивными, так и деструктивными [9; 30; 34; 61].

Грандиозный нарциссизм, характеризующийся высоким уровнем самомнения и стремлением к власти и признанию, может вдохновлять человека на амбициозные достижения в профессиональной и общественной сферах. Поддержание ролевой идентичности в данном случае может происходить за счет культивирования своего образа в качестве успешного и могущественного лидера, привлекающего внимание, и поощрения. Однако при избыточной грандиозности личности могут возникнуть проблемы взаимоотношений из-за недостаточного внимания к потребностям других людей и неспособности к эмпатии [7; 12; 22].

Уязвимый нарциссизм, проявляющийся в чрезмерной зависимости от похвалы и одобрения окружающих, может привести к стремлению к постоянному подтверждению своего статуса и роли в обществе. Люди с уязвимым нарциссизмом могут использовать различные стратегии, такие как манипуляция эмоциями других, чтобы достичь желаемого признания и уважения в глазах окружающих. Однако это поведение ведет к пустоте и нестабильности внутреннего мира, так как источником удовлетворения является внешнее подтверждение [21; 22; 61].

Злокачественный нарциссизм характеризуется агрессивностью, жестокостью и стремлением к доминированию над другими людьми. Чаще всего люди с злокачественным нарциссизмом используют садомазохистическую динамику с преобладанием активного садизма. Наблюдается устойчивая тенденция получать удовольствие от психологического и/или физического доминирования над другими, что соответствует критериям агрессивного нарциссизма по классификации DSM-5. Однако такое поведение приводит к разрушительным последствиям как для окружающих, так и для самого человека, страдающего от данного типа нарциссизма [8; 12].

Мотивы и стратегии, применяемые людьми с различными типами нарциссизма для поддержания своей ролевой идентичности, высоко индивидуальны и зависят от множества факторов, включая личностные особенности, воспитание, общественное окружение и опыт жизни. Важно помнить, что баланс между самоутверждением и уважением к другим является ключевым аспектом для создания здоровой и гармоничной ролевой идентичности.

Самовозвышение индивида представляет собой динамическую структуру, зависящую от уровня нарциссических черт. Далее необходимы исследования, охватывающие более широкий круг индивидов и социальных контекстов, для того чтобы глубже понять механизмы взаимодействия между нарциссизмом и процессами формирования идентичности [6; 13].

В заключение можно сказать, что выбор стратегий адаптации в зависимости от возраста и выраженности нарциссических черт зависит скорее от степени выраженности типов нарциссических черт индивида (грандиозного, уязвимого или злокачественного), что и служит мотивом в межличностном взаимодействии. Перформативное самовозвышение становится значимым инструментом в этом процессе, позволяя индивидам адаптироваться к социальным условиям. Дальнейшие исследования следует направить на углубленное изучение механизмов взаимодействия между самовозвышением, возрастной динамикой и идентичностью.

Вывод

Проведенный литературный обзор позволил проанализировать стратегии адаптации у лиц молодого и среднего возраста с разной степенью выраженности нарциссических черт и сформулировать следующие выводы.

1. Подтверждена гипотеза о влиянии типа нарциссизма на выбор стратегий адаптации. Установлено, что индивиды с грандиозным нарциссизмом используют стратегии, направленные на демонстрацию превосходства и социальное доминирование (самопрезентация, манипуляция), которые, однако, приводят к межличностным конфликтам. Лица с уязвимым нарциссизмом применяют избегающие стратегии (поиск поддержки, изоляция от критики), обусловленные страхом неудачи и негативной оценки. Наиболее деструктивные стратегии, связанные с эксплуатацией, агрессией и контролем, характерны для злокачественного нарциссизма.

2. Подтверждена частная гипотеза о возрастной динамике нарциссических черт. Анализ литературы выявил, что грандиозные нарциссические проявления наиболее выражены в молодом возрасте (18–30 лет)

и снижаются по мере перехода к среднему возрасту, что связано с принятием новых социальных ролей. В среднем возрасте (30–59 лет) на первый план могут выходить более скрытые формы нарциссизма (уязвимый, злокачественный), адаптация которых осложняется ригидностью паттернов поведения.

3. Выявлена неоднозначная роль нарциссизма в адаптации. Показано, что адаптивный (умеренный) нарциссизм может выступать ресурсом для профессиональных достижений и лидерства, в то время как маладаптивные формы (грандиозный, уязвимый, злокачественный) устойчиво связаны с эмоциональной дисрегуляцией, межличностными конфликтами и социальной дезадаптацией как в профессиональной, так и в личной сферах.

4. Обоснована необходимость дифференцированного подхода в психологической практике. Полученные данные подчеркивают, что эффективная психологическая помощь и коррекция должны учитывать не только выраженность, но и конкретный тип нарциссических черт, а также возрастные задачи клиента. Для работы с грандиозным нарциссизмом актуально развитие эмпатии и навыков принятия критики, с уязвимым — укрепление идентичности и самооценки, со злокачественным — работа с контролем агрессии и формирование просоциальных поведенческих паттернов.

Таким образом, проведенный анализ подтверждает, что тип нарциссизма и возраст являются ключевыми факторами, определяющими выбор стратегий адаптации, что открывает перспективы для разработки целевых программ психологического сопровождения.

Библиографический список

1. Анселл Э. Б. Структура нарциссической личности: адаптивные и маладаптивные измерения как интегрированная модель нарциссизма / Э. Б. Анселл. — 2005.
Ansell E. B. Struktura nartsissicheskoi lichnosti: adaptivnye i maladaptivnye izmereniya kak integrirovannaya model' nartsissizma / E. B. Ansell. — 2005.
2. Батлер Дж. Феминизм и подрыв идентичности / Дж. Батлер // Гендерный беспорядок. — 1990. — Т. 3, № 1. — С. 3–17.
Batler Dzh. Feminizm i podryv identichnosti / Dzh. Batler // Gendernyi besporядok. — 1990. — T. 3, № 1. — S. 3–17.
3. Батлер С. За пределами Нарцисса // Синестезия и древние чувства. — Routledge, 2014. — С. 185–200.
Batler S. Za predelami Nartsissa // Sinesteziya i drevnie chuvstva. — Routledge, 2014. — S. 185–200.
4. Бобаертс С. Нарциссизм и реляционная способность: вклад интеграции идентичности и социальной конкордантности / С. Бобаертс, М. Янкович // Современная психология. — 2024. — Т. 43, № 5. — С. 3915–3927.
Bogaerts S. Nartsissizm i relyatsionnaya sposobnost': vklad integratsii identichnosti i sotsial'noi konkordantnosti / S. Bogaerts, M. Yankovich // Sovremennaya psikhologiya. — 2024. — T. 43, № 5. — S. 3915–3927.

5. *Vater A.* Существует ли эпидемия нарциссизма в современных западных обществах? / А. Ватер, С. Мориц, С. Репке // Сравнение нарциссизма и самооценки в Восточной и Западной Германии // *PloS one*. — 2018. — Т. 13, № 1. — DOI: С. e0188287.

Vater A. Sushchestvuet li epidemiya nartsissizma v sovremennykh zapadnykh obshchestvakh? / A. Vater, S. Morits, S. Repke // *Sravnenie nartsissizma i samootsenki v Vostochnoi i Zapadnoi Germanii* // *PloS one*. — 2018. — Т. 13, № 1. — DOI: S. e0188287.

6. *Верк П.* Адаптивный и маладаптивный нарциссизм: разные корни и разные пути к эмпатии / П. Верк, С. Кумари // Социальное поведение и личность: международный журнал. — 2024. — Т. 52, № 6. — С. 1–12.

Verk P. Adaptivnyi i maladaptivnyi nartsissizm: raznye korni i raznye puti k empatii / P. Verk, S. Kumari // *Sotsial'noe povedenie i lichnost': mezhdunarodnyi zhurnal*. — 2024. — Т. 52, № 6. — С. 1–12.

7. *Гебауэр Э.* Нарциссизм и социальная адаптация / Э. Гебауэр, М. Седикидес, Б. Неберич // Бюллетень личности и социальной психологии. — 2022. — Т. 48, № 5. — С. 712–728.

Gebauer E. Nartsissizm i sotsial'naya adaptatsiya / E. Gebauer, M. Sedikides, B. Neberich // *Byulleten' lichnosti i sotsial'noi psikhologii*. — 2022. — Т. 48, № 5. — С. 712–728.

8. *Граббс Дж. Б.* Черта правомочности: когнитивно-личностный источник уязвимости к психологическому стрессу / Дж. Б. Граббс, Дж. Дж. Эксклайн // Психологический бюллетень. — 2016. — Т. 142, № 11. — С. 1204.

Grabbs Dzh. B. Cherta pravomochnosti: kognitivno-lichnostnyi istochnik uyazvimosti k psikhologicheskomu stressu / Dzh. B. Grabbs, Dzh. Dzh. Eksklain // *Psikhologicheskii byulleten'*. — 2016. — Т. 142, № 11. — С. 1204.

9. *Дворкис К. К.* Адаптивный нарциссизм, маладаптивный нарциссизм и эффективность управленческих стимулов / К. К. Дворкис, С. М. Янг // Успехи в управленческом учете. — Emerald Publishing Limited, 2023. — С. 1–32.

Dvorkis K. K. Adaptivnyi nartsissizm, maladaptivnyi nartsissizm i effektivnost' upravlencheskikh stimulov / K. K. Dvorkis, S. M. Yang // *Uspekhi v upravlencheskom uchete*. — Emerald Publishing Limited, 2023. — С. 1–32.

10. *Демидова Т. А.* Многогранность феномена нарциссизма в психотерапии / Т. А. Демидова // Таврический журнал психиатрии. — 2011. — Т. 15, № 3. — С. 86–91.

Demidova T. A. Mnogogrannost' fenomena nartsissizma v psikhoterapii / T. A. Demidova // *Tavricheskii zhurnal psikiatrii*. — 2011. — Т. 15, № 3. — С. 86–91.

11. *Джонсон Л. М.* Нарциссизм и адаптивные стратегии в период вступления во взрослость: роль эмоциональной регуляции : докт. дисс. / Л. М. Джонсон. — Harvard University, 2023. — 201 с.

Dzhonson L. M. Nartsissizm i adaptivnye strategii v period vstupleniya vo vzroslost': rol' emotsional'noi regulyatsii : dokt. diss. / L. M. Dzhonson. — Harvard University, 2023. — 201 s.

12. *Джонсон С. Л.* Нарциссизм и адаптивные копинг-стратегии у молодых и людей среднего возраста: лонгитюдное исследование / С. Л. Джонсон, Р. Т. Смит // Журнал психологии личности. — 2022. — Т. 88, № 3. — С. 345–362.

Dzhonson S. L. Nartsissizm i adaptivnye koping-strategii u molodykh i lyudei srednego vozrasta: longityudnoe issledovanie / S. L. Dzhonson, R. T. Smit // *Zhurnal psikhologii lichnosti*. — 2022. — Т. 88, № 3. — С. 345–362.

13. *Довгвилло Э. А.* Модель латентного роста параллельных процессов симптомов нарциссического расстройства личности и черт нормальной личности / Э. А. Довгвилло, А. Л. Пинкус, М. Ф. Лензенвегер // Расстройства личности: теория, исследования и лечение. — 2019. — Т. 10, № 3. — С. 257.

Dovgvillo E. A. Model' latentnogo rosta parallel'nykh protsessov simptomov nartsissicheskogo rassstroistva lichnosti i chert normal'noi lichnosti / E. A. Dovgvillo, A. L. Pinkus, M. F. Lenzenveger // *Rassstroistva lichnosti: teoriya, issledovaniya i lechenie*. — 2019. — Т. 10, № 3. — С. 257.

14. *Иванова А. А.* Психологические особенности адаптации лиц с нарциссическими чертами личности в период ранней взрослости : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Анна Александровна Иванова. — Москва, 2021. — 214 с.

Ivanova A. A. Psikhologicheskie osobennosti adaptatsii lits s nartsissicheskimi chertami lichnosti v period rannei vzroslosti : dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.01 / Anna Aleksandrovna Ivanova. — Moskva, 2021. — 214 s.

15. *Кернберг О. Ф.* Отношения любви: норма и патология / О. Ф. Кернберг. — Москва : Класс, 2000. — С. 13–15. *Кернберг О. Ф.* Тяжелые личностные расстройства. Стратегии психотерапии / О. Ф. Кернберг. — Москва : Независимая фирма «Класс», 2000. — 464 с.

Kernberg O. F. Otnosheniya lyubvi: norma i patologiya / O. F. Kernberg. — Moskva : Klass, 2000. — S. 13–15. *Kernberg O. F.* Tyazhelye lichnostnye rasstroistva. Strategii psikhoterapii / O. F. Kernberg. — Moskva : Nezavisimaya firma «Klass», 2000. — 464 s.

16. *Кернберг О. Ф.* Неразделимая природа любви и агрессии: клинические и теоретические перспективы / О. Ф. Кернберг. — American Psychiatric Pub, 2012.

Kernberg O. F. Nerazdelimaya priroda lyubvi i agressii: klinicheskie i teoreticheskie perspektivy / O. F. Kernberg. — American Psychiatric Pub, 2012.

17. *Кернберг О. Ф.* Пограничные состояния и патологический нарциссизм / О. Ф. Кернберг. — Jason Aronson, 1985.

Kernberg O. F. Pogranichnye sostoyaniya i patologicheskii nartsissizm / O. F. Kernberg. — Jason Aronson, 1985.

18. *Ковалева А. И.* Статусно-ролевая идентичность / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. — 2018. — № 2. — С. 211–214.

Kovaleva A. I. Statusno-rovayaya identichnost' / A. I. Kovaleva // Znanie. Ponimanie. Umenie. — 2018. — № 2. — S. 211–214.

19. *Козлов А. В.* Психологические механизмы адаптации у лиц с акцентуациями нарциссического типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Алексей Викторович Козлов. — Москва, 2023. — 24 с.

Kozlov A. V. Psikhologicheskie mekhanizmy adaptatsii u lits s aktsentuatsiyami nartsissicheskogo tipa : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk: 19.00.01 / Aleksei Viktorovich Kozlov. — Moskva, 2023. — 24 s.

20. *Корнилова Т. В.* Риски и адаптация у нарциссических личностей / Т. В. Корнилова, Е. Ю. Новотоцкая-Власова // Вопросы психологии. — 2021. — № 4. — С. 78–92.

Kornilova T. V. Riski i adaptatsiya u nartsissicheskikh lichnostei / T. V. Kornilova, E. Yu. Novototskaya-Vlasova // Voprosy psikhologii. — 2021. — № 4. — S. 78–92.

21. *Кохут Х.* Анализ самости. Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности / Х. Кохут // Litres, 2021.

Kokhut Kh. Analiz samosti. Sistematicheskii podkhod k lecheniyu nartsissicheskikh narushenii lichnosti / Kh. Kokhut // Litres, 2021.

22. *Кэмпбелл У. К.* Нарциссизм и приверженность в романтических отношениях: анализ модели инвестирования / У. К. Кэмпбелл, Дж. Д. Фостер // Журнал личности и социальной психологии. — 2002. — Т. 83, № 1. — С. 1–16.

Kempbell U. K. Nartsissizm i priverzhennost' v romanticheskikh otnosheniyakh: analiz modeli investirovaniya / U. K. Kempbell, Dzh. D. Foster // Zhurnal lichnosti i sotsial'noi psikhologii. — 2002. — T. 83, № 1. — S. 1–16.

23. *Ли А.* Роль самооценки и нарциссических черт в психологической устойчивости взрослых / А. Ли, Х. Ким // Международный журнал психологии. — 2023. — Т. 58, № 1. — С. 45–60.

Li A. Rol' samoootsenki i nartsissicheskikh chert v psikhologicheskoi ustoichivosti vzroslykh / A. Li, Kh. Kim // Mezhdunarodnyi zhurnal psikhologii. — 2023. — T. 58, № 1. — S. 45–60.

24. *Лэнгле А.* Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен / А. Лэнгле // Консультативная психология и психотерапия. — 2002. — Т. 10, № 2. — С. 34–58.

Lengle A. Grandioznoe odinochestvo. Nartsissizm kak antropologicheskoe ekszistentsial'nyi fenomen / A. Lengle // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2002. — Т. 10, № 2. — С. 34–58.

25. Миллер Дж. Д. Сравнение клинических и социально-личностных концептуализаций нарциссизма / Дж. Д. Миллер, У. К. Кэмпбелл // Журнал личности. — 2008. — Т. 76, № 3. — С. 449–476.

Miller Dzh. D. Sravnenie klinicheskikh i sotsial'no-lichnostnykh kontseptualizatsii nartsissizma / Dzh. D. Miller, U. K. Kempbell // Zhurnal lichnosti. — 2008. — Т. 76, № 3. — С. 449–476.

26. Миллер Дж. Д. Нарциссизм и пятифакторная модель личности / Дж. Д. Миллер, Д. Р. Линам, У. К. Кэмпбелл // Метааналитический обзор. Личность и индивидуальные различия. — 2011. — Т. 50, № 3. — С. 309–313.

Miller Dzh. D. Nartsissizm i pyatifaktornaya model' lichnosti / Dzh. D. Miller, D. R. Linam, U. K. Kempbell // Metaanaliticheskii obzor. Lichnost' i individual'nye razlichiya. — 2011. — Т. 50, № 3. — С. 309–313.

27. Миллер Дж. Д. Уязвимый нарциссизм / Дж. Д. Миллер, Т. А. Видигер, У. К. Кэмпбелл // Комментарий к специальной серии «Нарциссическое расстройство личности — новые перспективы диагностики и лечения». — 2014.

Miller Dzh. D. Uyazvimyi nartsissizm / Dzh. D. Miller, T. A. Vidiger, U. K. Kempbell // Kommentarii k spetsial'noi serii «Nartsissicheskoe rasstroistvo lichnosti — novye perspektivy diagnostiki i lecheniya». — 2014.

28. Молчанова О. Н. Нарциссизм и адаптация в образовательной среде / О. Н. Молчанова // Психологический журнал. — 2022. — Т. 43, № 3. — С. 45–58.

Molchanova O. N. Nartsissizm i adaptatsiya v obrazovatel'noi srede / O. N. Molchanova // Psikhologicheskii zhurnal. — 2022. — Т. 43, № 3. — С. 45–58.

29. Нестерова С. Б. Стандартизация и адаптация зарубежной методики «Шкала сензитивного нарциссизма» Х. М. Хендин и Дж. М. Чик (hsns) / С. Б. Нестерова // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 1. — С. 117–123.

Nesterova S. B. Standartizatsiya i adaptatsiya zarubezhnoi metodiki «Shkala senzitivnogo nartsissizma» Kh. M. Khendin i Dzh. M. Chik (hsns) / S. B. Nesterova // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. — 2017. — № 1. — С. 117–123.

30. Ничепорук Е. В. Грандиозный и уязвимый нарциссизм в структуре темной триады и темной тетрады / Е. В. Ничепорук. — Москва, 2023. — Т. 16. — С. 379–382.

Nicheporuk E. V. Grandiozniy i uyazvimyi nartsissizm v strukture temnoi triady i temnoi tetrady / E. V. Nicheporuk. — Moskva, 2023. — Т. 16. — С. 379–382.

31. О'Коннор М. Стратегии психологической адаптации среди черт нарциссической личности: последние находки / М. О'Коннор, Д. Уильямс // Европейский журнал психологии. — 2023. — Т. 29, № 4. — С. 567–582.

O'Konnor M. Strategii psikhologicheskoi adaptatsii sredi chert nartsissicheskoi lichnosti: poslednie nakhodki / M. O'Konnor, D. Uil'yams // Evropeiskii zhurnal psikhologii. — 2023. — Т. 29, № 4. — С. 567–582.

32. Петров Д. С. Нарциссизм как фактор дезадаптации в профессиональной среде : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Дмитрий Сергеевич Петров. — Санкт-Петербург, 2022. — 189 с.

Petrov D. S. Nartsissizm kak faktor dezadaptatsii v professional'noi srede : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.03 / Dmitrii Sergeevich Petrov. — Sankt-Peterburg, 2022. — 189 s.

33. Погодин И. Грандиозность и отчаяние нарцисса / И. Погодин // Гештальт-003. — Москва : МГИ, 2003. — С. 56–67.

Pogodin I. Grandioznost' i otchayanie nartsissa / I. Pogodin // Geshtal't-003. — Moskva : MGI, 2003. — С. 56–67.

34. Расскин Р. Анализ основных компонентов Нарциссического опросника личности и разработка краткой формы / Р. Расскин, Х. Терри. — 1988.

Rasskin R. Analiz osnovnykh komponentov Nartsissicheskogo oprosnika lichnosti i razrabotka kratkoi formy / R. Rasskin, Kh. Terri. — 1988.

35. Соколова Е. Е. Психологические особенности лиц с нарциссической акцентуацией характера : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Елена Евгеньевна Соколова. — Москва, 2022. — 214 с.

Sokolova E. E. Psikhologicheskie osobennosti lits s nartsissicheskoi aktsentuatsiei kharaktera : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01 / Elena Evgen'evna Sokolova. — Moskva, 2022. — 214 s.

36. Соколова Е. Т. Нарциссизм как клинический и социокультурный феномен / Е. Т. Соколова // Вопросы психологии. — 2009. — Т. 1. — С. 67–80.

Sokolova E. T. Nartsissizm kak klinicheskii i sotsiokul'turnyi fenomen / E. T. Sokolova // Voprosy psikhologii. — 2009. — Т. 1. — С. 67–80.

37. Стоубер Й. Позитивные концепции перфекционизма: подходы, доказательства, проблемы / Й. Стоубер, К. Отто // Обзор личности и социальной психологии. — 2006. — Т. 10, № 4. — С. 295–319.

Stouber I. Pozitivnye kontseptsii perfektsionizma: podkhody, dokazatel'stva, problemy / I. Stouber, K. Otto // Obzor lichnosti i sotsial'noi psikhologii. — 2006. — Т. 10, № 4. — С. 295–319.

38. Твенге Дж. М. Эпидемия нарциссизма: жизнь в эпоху правомочности / Дж. М. Твенге, У. К. Кэмпбелл. — Atria Books, 2009.

Tvenge Dzh. M. Epidemiya nartsissizma: zhizn' v epokhu pravomochnosti / Dzh. M. Tvenge, U. K. Kempbell. — Atria Books, 2009.

39. Федорова Ю. П. Нарциссизм и стратегии личностной адаптации: современный взгляд / Ю. П. Федорова, Е. С. Макарова, А. В. Новикова // Психологическая наука и образование. — 2023. — № 2. — С. 56–63.

Fedorova Yu. P. Nartsissizm i strategii lichnostnoi adaptatsii: sovremennyyi vzglyad / Yu. P. Fedorova, E. S. Makarova, A. V. Novikova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — № 2. — С. 56–63.

40. Хилл П. Л. Нарциссизм, благополучие и оценка личности наблюдателями на протяжении жизни / П. Л. Хилл, Б. В. Робертс // Социальная психологическая наука и наука о личности. — 2012. — Т. 3, № 2. — С. 124–130.

Khill P. L. Nartsissizm, blagopoluchie i otsenka lichnosti nablyudatelyami na protyazhenii zhizni / P. L. Khill, B. V. Roberts // Sotsial'naya psikhologicheskaya nauka i nauka o lichnosti. — 2012. — Т. 3, № 2. — С. 124–130.

41. Холмогорова А. Б. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гараян // Консультативная психология и психотерапия. — 2004. — Т. 12, № 1. — С. 18–35.

Kholmogorova A. B. Nartsissizm, perfektsionizm i depressiya / A. B. Kholmogorova, N. G. Garanyan // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2004. — Т. 12, № 1. — С. 18–35.

42. Цай Х. Различение адаптивного и маладаптивного нарциссизма / Х. Цай, Ю. Л. Л. Ло // Справочник по нарциссизму черт: ключевые достижения, методы исследования и споры. — Cham : Springer International Publishing, 2018. — С. 97–104.

Tsai Kh. Razlichenie adaptivnogo i maladaptivnogo nartsissizma / Kh. Tsai, Yu. L. L. Lo // Spravochnik po nartsissizmu chert: klyuchevye dostizheniya, metody issledovaniya i spory. — Cham : Springer International Publishing, 2018. — С. 97–104.

43. Чен Х. Маладаптивный перфекционизм и нарциссические черты у молодых людей: лонгитюдное исследование : докт. дисс. / Х. Чен. — University of California, 2022. — 178 с.

Chen Kh. Maladaptivnyi perfektsionizm i nartsissicheskie cherty u molodykh lyudei: longityudnoe issledovanie : dokt. diss. / Kh. Chen. — University of California, 2022. — 178 s.

44. Шамшикова О. А. Психологические защиты при нарциссических расстройствах личности / О. А. Шамшикова // Консультативная психология и психотерапия. — 2023. — Т. 31, № 1. — С. 112–130.

Shamshikova O. A. Psikhologicheskie zashchity pri nartsissicheskikh rasstroistvakh lichnosti / O. A. Shamshikova // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2023. — T. 31, № 1. — S. 112–130.

45. Шмидт М. Нарциссизм и его проявления в межличностных отношениях / М. Шмидт // Журнал психологических исследований / редколл.: А. Иванов, Б. Петров и др. — 2018. — № 4. — С. 45–58.

Shmidt M. Nartsissizm i ego proyavleniya v mezhlichnostnykh otnosheniyakh / M. Shmidt // Zhurnal psikhologicheskikh issledovaniy / redkoll.: A. Ivanov, B. Petrov i dr. — 2018. — № 4. — S. 45–58.

46. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. — Москва : Флинта, 2021.

Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis / E. Erikson ; per. s angl. — Moskva : Flinta, 2021.

47. Buss D. M. Narcissistic acts in everyday life / D. M. Buss, L. M. Chiodo // Journal of personality. — 1991. — Vol. 59, № 2. — P. 179–215.

48. Campbell W. K. & Foster J. D. Narcissism and commitment in romantic relationships: an investment model analysis // Journal of Personality and Social Psychology. — 2002. — Vol. 83 (1). — P. 1–16.

49. Dowgwillo E. A. A parallel process latent growth model of narcissistic personality disorder symptoms and normal personality traits / E. A. Dowgwillo, A. L. Pincus, M. F. Lenzenweger // Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment. — 2019. — Vol. 10, № 3. — P. 257.

50. Dworkis K. K. Adaptive narcissism, maladaptive narcissism, and the effectiveness of managerial incentives / K. K. Dworkis, S. M. Young // Advances in management accounting. — Emerald Publishing Limited, 2023. — P. 1–32.

51. Foster J. D. Individual differences in narcissism / J. D. Foster, W. K. Campbell, J. M. Twenge // Inflated self-views across the lifespan and the role of the self-esteem // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2003. — Vol. 29. — P. 902–918.

52. Gebauer E. Narcissism and Social Adaptation / E. Gebauer, M. Sedikides, B. Neberich // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2022. — Vol. 48, № 5. — P. 712–728.

53. Grubbs J. B. Trait entitlement: A cognitive-personality source of vulnerability to psychological distress / J. B. Grubbs, J. J. Exline // Psychological bulletin. — 2016. — Vol. 142, № 11. — P. 1204.

54. Hill P. L. Narcissism, Well-Being, and Observer-Rated Personality Across the Lifespan / P. L. Hill, B. W. Roberts // Social Psychological and Personality Science. — 2012. — Vol. 3, № 2. — P. 124–130.

55. Miller J. D. Comparing clinical and social-personality conceptualizations of narcissism / J. D. Miller, W. K. Campbell // Journal of personality. — 2008. — Vol. 76, № 3. — P. 449–476.

56. Miller J. D. Narcissism and the five-factor model of personality / J. D. Miller, D. R. Lynam, & W. K. Campbell // A meta-analytic review. Personality and Individual Differences. — 2011. — Vol. 50 (3). — P. 309–313.

57. Navis C., Ozbek O. V. The Right People in the Wrong Places: The Paradox of Entrepreneurial Entry and Success // Organization Science. — 2016. — Vol. 27, № 5. — P. 1205–1223. — DOI: 10.1287/orsc.2016.1087.

58. O'Connor M. & Williams D. Strategies for psychological adaptation among narcissistic personality features: Recent findings // European Journal of Psychology. — 2023. — Vol. 29 (4). — P. 567–582.

59. Pincus A. L. Narcissistic grandiosity and narcissistic vulnerability / A. L. Pincus, M. J. Roche // The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments. — 2011. — P. 31–40.

60. Ronningstam. — New York : Oxford University Press, 2005. — 222 p. — ISBN 0-19-514873-8.

61. *Stoeber J.* Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges / J. Stoeber, K. Otto // *Personality and social psychology review.* — 2006. — Vol. 10, № 4. — P. 295–319.

62. *Wright A. G. C.* Narcissism and Life Transitions / A. G. C. Wright, M. N. Hallquist, E. A. Beeney // *Clinical Psychological Science.* — 2021. — Vol. 9, № 4. — P. 667–684.

Информация об авторе

Антон Владимирович Самоделкин — аспирант кафедры возрастной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Information about the author

Anton Vladimirovich Samodelkin — Postgraduate Student of the Department of Developmental Psychology of the Moscow State University of Psychology & Education.

Для цитирования: Самоделкин А. В. Стратегии адаптации у лиц молодого и среднего возраста с разной степенью выраженности нарциссических черт: литературный обзор / А. В. Самоделкин // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 268–286. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_268. — EDN: VPROHU

For citation: Samodelkin A. V. Adaptation strategies in young and middle-aged individuals with various degrees of expression of narcissistic traits: a literature review, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 268–286 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_268, EDN: VPROHU

Статья поступила в редакцию 01.07.2025; одобрена после рецензирования 21.08.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 01.07.2025; approved after reviewing 21.08.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Роль тьютора в профессиональном самоопределении старших школьников

Елена Вячеславовна Черкасова¹

ОАОНО ВО «МПСУ», hrl1977@gmail.com, ORCID 0009-0003-5926-5230

Аннотация. В статье рассматривается роль тьютора в процессе профессионального самоопределения старших школьников. Отмечаются проблемы стихийности профессионального выбора, часто основанного на внешних влияниях, таких как мнение родителей и социокультурное давление, которые актуализируют значение тьюторского сопровождения как формы педагогической поддержки, направленной на осознанный выбор учащимися индивидуальной образовательной и профессиональной траектории развития. Раскрывается содержание профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» в части тьюторской деятельности, подчеркивается значимость педагогического сопровождения индивидуальных маршрутов, выявления личных особенностей, организации рефлексии и взаимодействия с семьей обучающегося.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, тьютор, старшие школьники, индивидуальный образовательный маршрут, профориентация, педагогическая поддержка, образовательная траектория.

The Role of a Tutor in Professional Self-Determination of High School Students

Elena V. Cherkasova

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, hrl1977@gmail.com,
ORCID: 0009-0003-5926-5230

Abstract. The article examines the role of a tutor in the process of professional self-determination of high school students. The problems of spontaneous professional choice are noted, often based on external influences such as parental opinion and socio-cultural pressure, which actualize the importance of tutor support as a form of pedagogical support aimed at students' conscious choice of an individual educational and professional development trajectory. The content of the professional standard "Specialist in the field of education" in terms of tutoring is revealed, the importance of pedagogical support of individual routes, identification of personal characteristics, organization of reflection and interaction with the student's family is emphasized.

Keywords: professional self-determination, tutor, high school students, individual educational path, career guidance, pedagogical support, educational trajectory.

Проблема профессионального самоопределения школьников всегда находилась в центре внимания педагогической и психологической науки. В условиях стремительных изменений современного общества, цифровизации экономики, глобализации и появления новых профессий данная проблема приобретает особую значимость. Современный рынок

¹ Научный руководитель: **Лотова Ирина Петровна** — доктор психологических наук, профессор, ОАОНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия, lotovaip@mail.ru

Scientific supervisor: **Lotova Irina Petrovna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, lotovaip@mail.ru

труда предъявляет высокие требования к молодым специалистам, включая необходимость постоянного обновления знаний, профессиональной мобильности и способности к самообучению.

Сегодня выпускнику школы важно не только овладеть определенной суммой знаний, но и научиться ориентироваться в быстро меняющемся социально-экономическом пространстве, выстраивать собственную образовательную и профессиональную траекторию, исходя из личных интересов и возможностей.

Современные исследования показывают, что более половины российских старшеклассников испытывают затруднения при выборе будущей профессии. По данным мониторинга Министерства просвещения РФ, около 40 % выпускников школ не имеют четких профессиональных планов, а порядка 25 % — выбирают вуз или колледж под влиянием родителей и друзей [6]. В результате многие учащиеся оказываются в ситуации профессиональной неудовлетворенности уже на первых курсах вуза. Подобные факты подтверждают необходимость создания эффективной системы сопровождения процесса профессионального самоопределения на уровне общеобразовательной школы.

Кроме того, современные подростки живут в условиях информационной перегрузки: в медиапространстве формируется множество противоречивых образов профессий. С одной стороны, популяризируются профессии ИТ-сферы, креативных индустрий, предпринимательства, а с другой — значительная часть школьников не владеет реальными знаниями о содержании и требованиях к этим видам деятельности. В этих условиях важна фигура педагога-наставника, который сможет помочь ученику соотнести его личные интересы и склонности с реальными возможностями образовательной и профессиональной среды. Именно эту роль сегодня во многом выполняет тьютор.

Теоретические основы трудового воспитания и профессионального самоопределения

Понятие «трудовое воспитание» имеет глубокие корни в отечественной педагогике. Еще К. Д. Ушинский подчеркивал, что воспитание не может быть полным без труда, поскольку труд формирует у ребенка волю, дисциплину и способность к преодолению трудностей. В XX веке идеи трудового воспитания получили развитие в советской школе, где труд рассматривался как обязательный компонент всестороннего развития личности.

В научной литературе трудовое воспитание трактуется как «процесс формирования у школьников уважения к труду, готовности выполнять физическую и умственную деятельность, осознания ее социальной значимости» [7, с. 180; 3, с. 160]. В. М. Полонский понимал трудовое воспитание как «процесс развития общей трудовой культуры личности, включающей

ценностное отношение к деятельности, умения и навыки, обеспечивающие успешность профессиональной самореализации» [11, с. 192].

Особую роль в формировании трудового отношения к деятельности играет семья. Именно в ней ребенок впервые приобщается к труду, осознает ценность усилий и получает опыт участия в совместной деятельности. Исследования подтверждают, что «участие родителей в организации трудового воспитания положительно влияет на становление ответственности, самостоятельности и готовности школьников к профессиональному выбору» [8, с. 84–92].

Исторически трудовое воспитание прошло несколько этапов.

Дореволюционный период — акцент делался на приобщение детей к ремеслу и сельскохозяйственному труду, что рассматривалось как средство нравственного воспитания.

Советская школа — труд включался в учебный процесс через производственные практики, школьные бригады, участие в колхозных работах, что формировало у подростков коллективизм, чувство ответственности и готовность к физическому труду.

1990-е годы — кризис системы трудового воспитания, вызванный разрушением традиционных форм, сокращением производственных практик, переходом к рыночной экономике.

Современный этап — развитие новых форм трудового воспитания: проектная деятельность, социальные практики, профориентационные курсы, школьные бизнес-инкубаторы.

Таким образом, трудовое воспитание перестало ограничиваться только физическим трудом, оно стало рассматриваться как «важнейший ресурс для формирования у школьников метакомпетенций: ответственности, коммуникабельности, креативности, умения работать в команде» [15, с. 56–67]. Именно эти качества сегодня определяют успешность человека на рынке труда.

Теоретический анализ проблемы профессионального самоопределения

Профессиональное самоопределение школьника — это сложный процесс, включающий осознание собственных интересов и способностей, их соотнесение с возможностями профессиональной среды и выбор дальнейшей образовательной траектории.

Отечественные исследователи выделяют ряд ключевых аспектов.

Е. А. Климов предложил классификацию профессий («человек — человек», «человек — техника», «человек — природа», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ»), которая используется в профориентационной работе и сегодня.

Е. Ю. Пряхников и А. К. Маркова подчеркивали важность развития у школьников рефлексивных умений, способностей к самооценке и постановке целей.

Э. Ф. Зеер рассматривал профессиональное самоопределение как процесс формирования профессиональной идентичности, основанный на личностных смыслах и ценностях.

Зарубежные подходы дополняют эту картину.

Так, Дж. Супер ввел понятие «профессиональная зрелость», которая формируется на протяжении жизни.

Дж. Холланд разработал теорию конгруэнтности личности и профессии, которая легла в основу многих профориентационных тестов.

Э. Деси и Р. Райан в теории самоопределения показали, что успешный профессиональный выбор возможен только «при удовлетворении базовых психологических потребностей — автономии, компетентности и принадлежности» [18, с. 68–78].

Р. Лент и С. Браун в социально-когнитивной теории карьеры рассмотрели взаимосвязь личностных факторов и социального контекста выбора профессии [20; 21].

Таким образом, профессиональное самоопределение следует рассматривать не как одноразовый акт, а как длительный и динамичный процесс, который требует постоянной педагогической поддержки и сопровождения.

Роль тьютора в профессиональном самоопределении

Тьюторство как практика индивидуализированного сопровождения ученика имеет богатую историю и особое значение в условиях современной школы. В отличие от учителя, который передает знания, и психолога, который оказывает психологическую помощь, тьютор выступает как наставник и медиатор, помогающий школьнику осознанно выстраивать собственную образовательную и профессиональную траекторию [13].

Главными функциями тьютора в процессе профессионального самоопределения старших школьников являются:

- *диагностическая* — выявление интересов, склонностей, мотивации и индивидуальных особенностей личности;
- *прогностическая* — содействие формированию долгосрочных образовательных и профессиональных целей;
- *организационная* — включение школьников в проектную деятельность, стажировки, практики;
- *мотивационная* — поддержка стремления ученика к познанию, саморазвитию и самореализации;
- *медиативная* — установление связей между школой, семьей и социальными партнерами.

Таким образом, тьютор выполняет роль связующего звена между личностью школьника и образовательным сообществом, помогая интегрировать различные ресурсы для формирования устойчивой профессиональной идентичности.

Важным аспектом деятельности тьютора является работа с родителями. Нередко именно семейные ожидания оказывают определяющее влияние на выбор профессии подростком. Тьютор помогает родителям корректировать завышенные или, напротив, заниженные ожидания, способствует формированию диалога между семьей и ребенком. В результате школьник получает возможность принимать более осознанные решения, а родители становятся союзниками в процессе самоопределения.

Зарубежный опыт тьюторства

Анализ зарубежных практик позволяет выделить несколько моделей тьюторства.

В *Великобритании* тьюторы работают как в школах, так и в университетах, помогая ученикам разрабатывать индивидуальные планы развития, акцентируя внимание на развитии критического мышления и навыков самостоятельной работы.

В *США* распространены программы наставничества (mentoring), где тьютор объединяет функции консультанта, психолога и карьерного советника. В школах действуют программы ранней профориентации, включающие участие подростков в стажировках.

В *Финляндии* тьюторы активно вовлекают школьников в профессиональные сообщества, организуют встречи с работодателями, экскурсии на предприятия, создавая условия для «погружения» в реальные профессии.

В *Сингапуре* тьюторство связано с использованием цифровых платформ, где каждый школьник формирует электронное портфолио и получает рекомендации от наставников.

Эти примеры показывают, что ключевым в зарубежных системах является сетевое взаимодействие, когда школа становится частью более широкой профессиональной экосистемы.

Российская практика тьюторства

В России тьюторство получило развитие относительно недавно, но уже имеет заметные результаты. С 2007 года действует Межрегиональная тьюторская ассоциация, объединяющая специалистов по сопровождению образовательных траекторий [10].

Сегодня тьюторы работают не только в вузах, но и в школах, где их задача — помочь старшеклассникам ориентироваться в мире профессий. В ряде регионов России (Москва, Республика Татарстан, Новосибирская область) реализуются программы профессионального самоопределения с активным участием тьюторов.

Так, в Республике Татарстан тьюторы ведут школьные клубы профориентации, где подростки разрабатывают собственные проекты,

знакомятся с профессиями региона и проходят стажировки. В Новосибирске активно внедряются цифровые платформы, позволяющие школьникам вести электронное портфолио, а тьютору — отслеживать динамику развития ученика.

Опыт Москвы в реализации тьюторских практик

Москва демонстрирует наиболее системный и комплексный подход к внедрению тьюторства в профориентацию. Среди наиболее значимых инициатив можно выделить следующие проекты.

Центр «Моя карьера» проводит консультации, тренинги и мастер-классы для школьников и их родителей, тьюторы сопровождают участие подростков в этих мероприятиях, помогая им осмыслить полученный опыт.

Программа «Лето моей карьеры» позволяет учащимся пройти стажировки на предприятиях и в государственных организациях Москвы. Тьюторы координируют взаимодействие между школой, работодателем и учеником, обеспечивая поддержку на всех этапах практики.

Фестиваль «Профессиональный маяк» — массовое профориентационное мероприятие, включающее квесты, деловые игры и встречи со специалистами. Тьюторы помогают школьникам проанализировать полученные впечатления и соотнести их с личными интересами.

Центр «Техноград» на ВДНХ — образовательный комплекс, где школьники знакомятся с профессиями будущего. Тьюторы выступают посредниками, связывая школьный образовательный процесс с содержанием практических занятий.

Таким образом, московская практика демонстрирует эффективную модель взаимодействия школы и социальных партнеров через тьюторство. Она позволяет школьникам «примерить» на себя разные профессии, а тьюторам — поддержать их в осмыслении опыта и выборе дальнейшего пути.

Методические аспекты работы тьютора

Методический инструментарий тьютора в профориентации включает разнообразные формы и методы работы:

- *индивидуальные консультации* — регулярные встречи тьютора с учеником, на которых обсуждаются интересы, цели и трудности;
- *портфолио достижений* — фиксирование результатов учебной, проектной и внеучебной деятельности школьника;
- *индивидуальные образовательные маршруты* — разработка персонализированных планов обучения с учетом склонностей и целей ученика;
- *проектная деятельность* — вовлечение школьников в социальные и профессиональные проекты, позволяющие на практике опробовать различные виды деятельности;

- *групповые формы* — деловые игры, тренинги, профориентационные квесты, позволяющие формировать командные навыки и коммуникативные способности;
- *рефлексия и самоанализ* — использование дневников, эссе, дискуссий для формирования способности к самооценке;
- *сетевые практики* — взаимодействие с организациями, вузами, предприятиями, участие в городских и региональных проектах.

Вышеперечисленные методы позволяют создать комплексную систему сопровождения школьника, которая объединяет личностное развитие, образовательные достижения и профессиональные ориентиры.

Проблемы и риски внедрения тьюторства

Несмотря на значительные достижения и очевидные преимущества, внедрение тьюторских практик в систему общего образования сталкивается с рядом трудностей.

Кадровые проблемы. Сегодня в школах ощущается дефицит подготовленных специалистов, владеющих технологиями тьюторского сопровождения. Подготовка тьюторов требует дополнительных образовательных программ, сертификации и переподготовки педагогов. Однако многие школы сталкиваются с нехваткой ресурсов для таких мероприятий.

Организационные барьеры. В условиях перегруженности учебных программ и ограниченного времени внедрение тьюторства требует пересмотра расписания, перераспределения нагрузки и введения новых форм организации учебной деятельности. Для многих школ это становится серьезным вызовом.

Методические трудности. Недостаток учебно-методических материалов и практических рекомендаций для тьюторов сдерживает развитие данной практики. Несмотря на существование отдельных пособий, систематизированной базы методик пока нет.

Финансовые ограничения. Реализация тьюторских практик требует финансирования: оплаты труда тьюторов, организации профориентационных мероприятий, заключения договоров с социальными партнерами. Для региональных школ это становится барьером.

Культурные барьеры. В некоторых образовательных коллективах сохраняется традиционная модель педагогики, где роль наставника ограничена рамками учебного процесса. В таких условиях внедрение тьюторства воспринимается как новшество, требующее ломки устоявшихся практик.

Риск формализации. При недостаточном понимании сути тьюторства оно может сводиться к формальному ведению документации или проведению отдельных консультаций, что не отражает глубинного смысла данной практики.

Таким образом, для успешного внедрения тьюторства необходим комплексный подход, включающий:

- соответствующую подготовку и переподготовку педагогических кадров;
- разработку и внедрение методических материалов и программ;
- организационную и финансовую поддержку со стороны органов управления образованием;
- формирование позитивного отношения к тьюторству у педагогического коллектива и родителей.

Практическая значимость исследования

Практическая значимость анализа роли тьютора в профессиональном самоопределении старших школьников заключается в возможности применения его результатов в реальной образовательной практике.

Во-первых, для школ это означает разработку программ сопровождения, которые будут учитывать индивидуальные особенности учащихся. Кроме того, ведение ставки «тьютор» в штатное расписание общеобразовательных школ позволит систематизировать профориентационную работу.

Во-вторых, для педагогов и классных руководителей — это возможность освоить новые методы работы, направленные на развитие индивидуальных образовательных траекторий, использование инструментов проектной деятельности и портфолио.

В-третьих, для родителей — это шанс стать активными участниками процесса профессионального самоопределения детей. Тьюторы помогают наладить диалог между семьей и школой, снизить напряжение в ситуации выбора профессии, что особенно важно в старших классах.

В-четвертых, для органов управления образованием — это возможность разрабатывать региональные программы сопровождения профессионального самоопределения, основанные на сетевом взаимодействии школ, колледжей, вузов и работодателей.

В-пятых, для самих школьников — это реальный инструмент осознанного выбора профессии, формирования готовности к профессиональной мобильности и ответственности за собственное будущее.

Таким образом, практическая значимость тьюторства заключается в его роли не только как элемента образовательного процесса, но и как стратегического ресурса для развития общества, ориентированного на подготовку активных, осознанных и конкурентоспособных граждан.

Заключение

Профессиональное самоопределение старших школьников представляет собой сложный, многоплановый процесс, требующий комплексного психолого-педагогического сопровождения.

На основании проведенного анализа можно сделать следующие выводы.

Профессиональное самоопределение является динамичным процессом, включающим осознание интересов и способностей, соотнесение их с возможностями образовательной и профессиональной среды и формирование индивидуальной траектории развития.

Трудовое воспитание выступает фундаментом профессионального выбора, формируя у школьников ценностное отношение к труду, готовность к деятельности и ответственность за результаты.

Роль тьютора заключается в индивидуализации образовательного процесса, в создании условий для рефлексии, постановки целей и осознанного выбора профессии.

Зарубежный опыт (Великобритания, Финляндия, Сингапур) подтверждает эффективность тьюторства как практики сопровождения профессионального самоопределения.

Российская практика (Москва, Татарстан, Новосибирск) демонстрирует успешные примеры взаимодействия школ с социальными партнерами через тьюторство.

Проблемы внедрения тьюторства связаны с кадровыми, организационными и методическими трудностями, что требует системной поддержки на уровне образовательной политики.

Практическая значимость тьюторства заключается в его способности обеспечить осознанность и успешность профессионального выбора старшеклассников, что имеет значение для развития человеческого капитала страны.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой методических рекомендаций для тьюторов, изучением и тиражированием передового регионального опыта и внедрением современных тьюторских практик с учетом анализа эффективности профориентационных проектов.

Библиографический список

1. Агентство стратегических инициатив. Итоги фестиваля «ПрофМаяк». 2023. — URL: <https://asi.org.ru> (дата обращения: 26.08.2025).
 2. *Бодалёв А. А.* Личность и общение / А. А. Бодалёв. — Москва : Педагогика, 1983. — 224 с.
 3. *Воронин А. С.* Психология трудового воспитания школьников / А. С. Воронин. — Москва : Педагогика, 1990. — 60 с.
 4. *Джумалиева Д. М.* Профессиональное самоопределение старшеклассника / Д. М. Джумалиева // Молодой ученый. — 2016. — № 13. — С. 287–290.
- Dzhumalieva D. M.* Professional'noe samoopredelenie starsheklassnika / D. M. Dzhumalieva // Molodoi uchenyi. — 2016. — № 13. — S. 287–290.

5. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. — Екатеринбург: УрГПУ, 2003. — 336 с.
Zeer E. F. Psikhologiya professii / E. F. Zeer. — Ekaterinburg: UrGPU, 2003. — 336 s.
6. Ильина О. Б. Профессиональное самоопределение современных старшеклассников: ценности и выбор / О. Б. Ильина // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 19, № 3. — С. 142–150.
Il'ina O. B. Professional'noe samoopredelenie sovremennykh starsheklassnikov: tsennosti i vybor / O. B. Il'ina // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2014. — T. 19, № 3. — S. 142–150.
7. Купчинов Р. И. Трудовое воспитание и формирование личности / Р. И. Купчинов. — Минск: БГУ, 1987. — 180 с.
Kupchinov R. I. Trudovoe vospitanie i formirovanie lichnosti / R. I. Kupchinov. — Minsk: BGU, 1987. — 180 s.
8. Лотова И. П. Роль семьи в трудовом воспитании детей / И. П. Лотова // Семья и трудовое воспитание подрастающего поколения в контексте Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: опыт работы по семейному воспитанию на основе национальных традиций РФ / И. П. Лотова; под ред. И. Г. Климантовой. — Москва: Перспектива, 2017. — С. 84–92.
Lotova I. P. Rol' sem'i v trudovom vospitanii detei / I. P. Lotova // Sem'ya i trudovoe vospitanie podrastayushchego pokoleniya v kontekste Strategii vospitaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda: opyt raboty po semeinomu vospitaniyu na osnove natsional'nykh traditsii RF / I. P. Lotova; pod red. I. G. Klimantovoi. — Moskva: Perspektiva, 2017. — S. 84–92.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва: Международным гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.
Markova A. K. Psikhologiya professionalizma / A. K. Markova. — Moskva: Mezhdunarodnyi gumanitarnyi fond «Znanie», 1996. — 308 s.
10. Межрегиональная тьюторская ассоциация. Официальный сайт. — URL: <https://thetutor.ru/> (дата обращения: 26.08.2025).
Mezhregional'naya t'yutorskaya assotsiatsiya. Ofitsial'nyi sait. — URL: <https://thetutor.ru/> (data obrashcheniya: 26.08.2025).
11. Полонский В. М. Воспитание трудовой культуры школьников / В. М. Полонский. — Москва: Просвещение, 1995. — 192 с.
Polonskii V. M. Vospitanie trudovoi kul'tury shkol'nikov / V. M. Polonskii. — Moskva: Prosveshchenie, 1995. — 192 s.
12. Прыгин Г. С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников / Г. С. Прыгин, В. И. Степанский, В. П. Фартютин // Вопросы психологии. — 1987. — № 4. — С. 45–53.
Prygin G. S. Vliyanie osobennostei samoregulyatsii deyatel'nosti na professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov / G. S. Prygin, V. I. Stepanskii, V. P. Faryutin // Voprosy psikhologii. — 1987. — № 4. — S. 45–53.
13. Приказ Минтруда России от 30 января 2023 г. № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»». Зарегистрирован в Минюсте РФ 03.03.2023 № 72520. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 26.08.2025).
Prikaz Mintruda Rossii ot 30 yanvarya 2023 g. № 53n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Spetsialist v oblasti vospitaniya»». Zaregistririvan v Minyuste RF 03.03.2023 № 72520. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 26.08.2025).
14. Пряхников Е. Ю. Методы активизации профессионального самоопределения школьников / Е. Ю. Пряхников. — Москва: Академия, 2008. — 240 с.
Pryazhnikov E. Yu. Metody aktivizatsii professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov / E. Yu. Pryazhnikov. — Moskva: Akademiya, 2008. — 240 s.
15. Сергеев И. С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве — расхождение в смыслах / И. С. Сергеев // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 1. — С. 56–67.

Sergeev I. S. Obrazovatel'naya proforientatsiya i shkol'naya proforientatsiya: sovpadenie v prostranstve — raskhozhdenie v smyslakh / I. S. Sergeev // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2023. — Т. 28, № 1. — С. 56–67.

16. *Смоленкова В. А.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения несовершеннолетних с отклоняющимся поведением: обзор / В. А. Смоленкова, И. В. Шпагина // *Психология и право*. — 2023. — Т. 13, № 4. — С. 74–85.

Smolenkova V. A. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya nesovershennoletnikh s otklonyayushchimsya povedeniem: obzor / V. A. Smolenkova, I. V. Shpagina // *Psikhologiya i pravo*. — 2023. — Т. 13, № 4. — С. 74–85.

17. Центр «Моя карьера». Официальный портал. — URL: <https://mycareer.moscow/> (дата обращения: 26.08.2025).

Tsentr «Moya kar'era». Ofitsial'nyi portal. — URL: <https://mycareer.moscow/> (data obrashcheniya: 26.08.2025).

18. *Deci E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / E. L. Deci, R. M. Ryan // *American Psychologist*. — 2000. — Vol. 55. No. 1. — P. 68–78. — DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

19. *Eccles J. S.* Motivational beliefs, values, and goals / J. S. Eccles, A. Wigfield // *Annual Review of Psychology*. — 2002. — Vol. 53. — P. 109–132. — DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

20. *Lent R. W.* Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance / R. W. Lent, S. D. Brown, G. Hackett // *Journal of Vocational Behavior*. — 1994. — Vol. 45. No. 1. — P. 79–122. — DOI: 10.1006/jvbe.1994.1027

21. *Lent R. W.* Social cognitive career theory at 25: Empirical status and future directions / R. W. Lent, S. D. Brown // *Journal of Vocational Behavior*. — 2019. — Vol. 115. — P. 103316. — DOI: 10.1016/j.jvb.2019.06.004

22. *Savickas M. L.* Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century / M. L. Savickas // *The Career Development Quarterly*. — 2012. — Vol. 61. No. 1. — P. 2–19. — DOI: 10.1002/j.2161-0045.2012.00002.x

Информация об авторе

Елена Вячеславовна Черкасова — аспирант ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the author

Elena Vyacheslavovna Cherkasova — Graduate student of the Moscow Psychological and Social University.

Для цитирования: Черкасова Е. В. Роль тьютора в профессиональном самоопределении старших школьников / Е. В. Черкасова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 4 (73). — С. 287–297. — DOI: 10.51944/20738544_2025_4_287. — EDN: TIMQDL

For citation: Cherkasova E. V. The role of a tutor in professional self-determination of high school students, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 4: 287–297 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_4_287, EDN: TIMQDL

Статья поступила в редакцию 15.06.2025; одобрена после рецензирования 28.08.2025; принята к публикации 10.11.2025.

The article was submitted 15.06.2025; approved after reviewing 28.08.2025; accepted for publication 10.11.2025.

Содержание журналов «Актуальные проблемы психологического знания» за 2025 год

Авдеева А. П.

Личностный профиль HiPo-студентов

DOI:10.51944/20738544_2025_3_9 № 3 (72), с. 9–22

Акопов Г. В., Акопян Л. С., Бирюлин В. А.,

Колесникова Е. И., Чернышова Е. Л.

Цифровизация образования: позиция учителей
начальной и средней школы

DOI:10.51944/20738544_2025_2_58 № 2 (71), с. 58–74

Апасова Е. В.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_70 № 1 (70), с. 70–82

Апасова Е. В.

Особенности самосознания подростков, переехавших
в Москву из зоны проведения СВО

DOI:10.51944/20738544_2025_2_75 № 2 (71), с. 75–86

Балина Т. Н., Конджарян А. А.

Мотивационная структура информационной активности
молодежи с различной степенью риска в информационном
поведении

DOI:10.51944/20738544_2025_3_88 № 3 (72), с. 88–100

Балина Т. Н., Конджарян А. А.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_83 № 1 (70), с. 83–100

Басангова Б. М., Беленкова Л. Ю.

Особенности проявления поведенческих нарушений
у подростков с расстройствами аутистического спектра

DOI:10.51944/20738544_2025_3_172 № 3 (72), с. 172–185

Берберян А. С., Овасапян Л. А.

Взаимосвязь уровня стрессоустойчивости
и локуса контроля у молодежи

DOI:10.51944/20738544_2025_2_9 № 2 (71), с. 9–15

Болдырева Э. А.

Изучение восприятия будущего у студентов,
сменивших траекторию профессионального пути
DOI:10.51944/20738544_2025_1_181..... № 1 (70), с. 181–195

Валявко С. М.

Применение элементов когнитивно-поведенческого
подхода в логопсихологической практике
DOI:10.51944/20738544_2025_2_86..... № 2 (71), с. 86–98

Васюра С. А.

Онтологическая уверенность как предиктор
коммуникативной активности субъекта
DOI:10.51944/20738544_2025_3_23..... № 3 (72), с. 23–34

Велиева С. В., Ешмейкина С. В., Велиев А. Р.

Связь рефлексии и компонентов саморегуляции
у обучающихся в напряженных ситуациях
DOI:10.51944/20738544_2025_3_101..... № 3 (72), с. 101–114

Вертоградов Г. Л., Ахметвалиева М. Г.

Молодежь в сети технотревожности:
теоретический обзор и возможности
когнитивно-поведенческой терапии
DOI:10.51944/20738544_2025_4_109..... № 4 (73), с. 109–124

Волобуева А. И.

Особенности предпочтений руководителей
при выборе каналов вовлечения
DOI:10.51944/20738544_2025_3_219..... № 3 (72), с. 219–237

Володарская Е. А., Мишина М. М.

Гендерные особенности самооценки и удовлетворенности
внешним обликом младших подростков
DOI:10.51944/20738544_2025_4_125..... № 4 (73), с. 125–138

Воробьева К. А.

Перфекционизм и удовлетворенность собственным
телом у девушек-подростков с особенностями
пищевого поведения
DOI:10.51944/20738544_2025_3_186..... № 3 (72), с. 186–206

Воробьева К. А.

Связь мотивации пребывания в Сети и направленности
поведения в интернет-пространстве у подростков
DOI:10.51944/20738544_2025_4_10..... № 4 (73), с. 10–34

Воробьева К. А., Костикова А. В.

Связь черт темной триады с копинг-стратегиями
у людей среднего возраста в ситуации социальной
напряженности
DOI:10.51944/20738544_2025_1_9..... № 1 (70), с. 9–24

Воробьева К. А., Мочалова Е. С.

Особенности воспитательных компетенций
и самореализации у женщин с разным уровнем
личностной зрелости

DOI:10.51944/20738544_2025_2_16 № 2 (71), с. 16–32

Галеева Я. А., Гончаров О. А.

Роль восприятия визуального ритма в решении задач
прогрессивных матриц Равена

DOI:10.51944/20738544_2025_3_35 № 3 (72), с. 35–53

Гладышева А. А.

Внешние факторы формирования
психологического благополучия человека

DOI:10.51944/20738544_2025_1_196 № 1 (70), с. 196–205

Григорьева С. И., Рахманова А. Ю.

Взаимосвязь типа семьи и удовлетворенности
потребности в общении в подростковом возрасте

DOI:10.51944/20738544_2025_4_139 № 4 (73), с. 139–148

Григорьянц С. Р.

К проблеме особенностей познавательной деятельности
детей с задержкой психоречевого развития
и умственной отсталостью

DOI:10.51944/20738544_2025_1_206 № 1 (70), с. 206–213

Даббах Ехия

Сравнительный анализ мотивации учения российских
и израильских школьников

DOI:10.51944/20738544_2025_4_236 № 4 (73), с. 236–251

Долгов М. В.

Оценка актуального состояния команды на основе
«Модели формирования и развития команды 5F»

DOI:10.51944/20738544_2025_3_238 № 3 (72), с. 238–263

Домбровская И. С.

Диалогизирующая роль юмора в понимании
художественной литературы

DOI:10.51944/20738544_2025_3_54 № 3 (72), с. 54–69

Домбровская И. С.

Диалогическое понимание жизни через чтение
художественной литературы

DOI:10.51944/20738544_2025_2_32 № 2 (71), с. 32–49

Ермолаева М. В., Лубовский Д. В., Субочева О. Н.

Исследование развития внутренней позиции студентов
технического вуза в экспериментальном обучении

DOI:10.51944/20738544_2025_3_115 № 3 (72), с. 115–128

Ершова Р. В., Плотников А. Ю.

Факторы, влияющие на выбор стратегии цифрового поведения пользователями социальных сетей

DOI:10.51944/20738544_2025_1_25 № 1 (70), с. 25–41

Звонова Е. В., Ванюкова Е. М.

Жизненные стремления работающих студентов как фактор тревожности

DOI:10.51944/20738544_2025_4_67 № 4 (73), с. 67–82

Ионанова Ю. В.

Нейрографика как метод коучинга и психологической помощи: направление применения в России, оценка эффективности и будущие направления исследований

DOI:10.51944/20738544_2025_2_224 № 2 (71), с. 224–235

Калакуцкая А. А.

Метафорические ассоциативные карты: основные проблемы применения в психологическом консультировании и пути их решения

DOI:10.51944/20738544_2025_4_252 № 4 (73), с. 252–267

Касимова Е. Н.

Внутренняя позиция студентов музыкального вуза при преодолении кризиса профессионального становления во время обучения

DOI:10.51944/20738544_2025_1_214 № 1 (70), с. 214–222

Качевская Е. Н.

Исследование источников стресса и способов совладания с ним лиц пожилого и старческого возраста с синдромом старческой астении

DOI:10.51944/20738544_2025_1_222 № 1 (70), с. 222–242

Кетова А. В.

Личностные особенности и этническая идентичность современной молодежи

DOI:10.51944/20738544_2025_3_264 № 3 (72), с. 264–275

Комков А. Е.

Роль психолого-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью в процессе обучения в вузе в достижении профессиональной идентичности

DOI:10.51944/20738544_2025_1_243 № 1 (70), с. 243–254

Кондакова И. В., Вишневская А. О.

Суверенность психологического пространства и одиночество в ранней взрослости

DOI:10.51944/20738544_2025_4_149 № 4 (73), с. 149–163

Коновалова Н. В.

Изучение склонности к трудоголизму
у молодых специалистов

DOI:10.51944/20738544_2025_1_42 № 1 (70), с. 42–55

Кузнецова М. Н., Лещук А. А.

Прогностическая модель типов и предикторов
деструктивного поведения подростков

DOI:10.51944/20738544_2025_2_186 № 2 (71), с. 186–196

Кулагина И. Ю., Апасова Е. В.

Связь удовлетворенности школой с учебной
мотивацией в начальных классах

DOI:10.51944/20738544_2025_1_143 № 1 (70), с. 143–152

Леонтьева А. Н.

Особенности субъективного благополучия
современной студенческой молодежи

DOI:10.51944/20738544_2025_3_276 № 3 (72), с. 276–287

Леушина А. В.

Эффективность программы развития эмоционального
интеллекта в становлении жизнестойкости
старшеклассников

DOI:10.51944/20738544_2025_1_255 № 1 (70), с. 255–271

Лисичкина А. Г., Андреева Д. А., Трушина И. А.

Кризис профессионального самоопределения
у выпускников университета

DOI:10.51944/20738544_2025_3_207 № 3 (72), с. 207–218

Лисичкина А. Г., Андреева Д. А.,

Трушина И. А., Емельянова Л. А.

Психологическое содержание феномена медленного
взросления студентов бакалавриата

DOI:10.51944/20738544_2025_4_164 № 4 (73), с. 164–179

Лубовский Д. В., Комков А. Е., Рыжова Н. В.

Развитие личностных образовательных результатов
студентов с ОВЗ в эксперименте

DOI:10.51944/20738544_2025_3_129 № 3 (72), с. 129–144

Магомадова Л. Р.

Диагностика семьи как инструмент прогнозирования
траектории развития деструктивного поведения
подростка

DOI: 10.51944/20738544_2025_3_288 № 3 (72), с. 288–304

Макагонова Ю. Ю.

Понимание цикла агрессивного поведения:
теоретические и интервенционные перспективы

DOI:10.51944/20738544_2025_2_197 № 2 (71), с. 197–212

Маркелова Т. В., Никитина И. В.

Психотерапевтический потенциал танцев фламенко

DOI:10.51944/20738544_2025_1_153..... № 1 (70), с. 153–165

Маркелова Т. В., Шахина А. С.

Возрастные особенности эмоциональной сферы

слепых и слабовидящих людей

DOI:10.51944/20738544_2025_1_166..... № 1 (70), с. 166–179

Мерикова М. А.

Особенности возрастных изменений имплицитных

целей обучения у подростков при онлайн-

и офлайн-обучении

DOI:10.51944/20738544_2025_1_272..... № 1 (70), с. 272–287

Мишина Е. И.

Возрастные и половые различия динамики развития

рефлексивного Я субъектов учебной деятельности

DOI:10.51944/20738544_2025_4_35..... № 4 (73), с. 35–50

Молодцова Н. Г.

Формирование фасилитативной компетентности

педагога как фактор развития визуального

мышления детей

DOI:10.51944/20738544_2025_4_83..... № 4 (73), с. 83–96

Овда Л. Г.

Исследование структуры ценностной сферы личности

младших школьников в динамике 2018–2024 годов

DOI:10.51944/20738544_2025_3_305..... № 3 (72), с. 305–323

Петросян Л. С.

Изучение психотипов и эмоциональных состояний

пожилых людей (на базе социально-образовательного

лагеря для пожилых)

DOI:10.51944/20738544_2025_2_236..... № 2 (71), с. 236–243

Плиев Т. Г.

Проблема эмоционального выгорания в сфере

межличностных отношений вне трудового контекста

DOI:10.51944/20738544_2025_1_288..... № 1 (70), с. 288–298

Погребная О. С., Сулейманов А. Г.

Интегративная психотерапия как средство

профилактики экстремистских проявлений

в молодежной среде

DOI:10.51944/20738544_2025_4_180..... № 4 (73), с. 180–192

Покровская С. Е., Скробут Т. А.

Виды персональных траекторий студентов-психологов

4-х курсов в процессе обучения

DOI:10.51944/20738544_2025_2_99..... № 2 (71), с. 99–112

Полякова О. Б.

Особенности выгорания старшеклассников
и студентов: метаанализ Scopus 2024

DOI:10.51944/20738544_2025_1_101..... № 1 (70), с. 101–114

Полякова О. Б.

Самоконтроль как фактор, влияющий на саморегуляцию
и самоэффективность студентов: систематический
обзор Scopus 2024

DOI:10.51944/20738544_2025_3_145..... № 3 (72), с. 145–157

Полякова О. Б.

Специфика симптоматики профессионального
самочувствия педагогов с психическим выгоранием

DOI:10.51944/20738544_2025_2_113..... № 2 (71), с. 113–126

Полякова О. Б.

Техностресс субъектов образовательного процесса
университета: метаанализ научных публикаций
Scopus за 2022–2024 годы

DOI:10.51944/20738544_2025_4_97..... № 4 (73), с. 97–108

Полякова О. Б., Бонкало Т. И.

Направления современных исследований
учебно-профессионального стресса студентов:
метаанализ научных публикаций Scopus 2024

DOI:10.51944/20738544_2025_2_127..... № 2 (71), с. 127–139

Полякова О. Б., Бонкало Т. И.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_115..... № 1 (70), с. 115–129

Розин В. М.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_55..... № 1 (70), с. 55–69

Савина Т. В., Пашукова А. Д.

Возможности применения технологий виртуальной
реальности при терапии посттравматического
стрессового расстройства

DOI:10.51944/20738544_2025_2_49..... № 2 (71), с. 49–57

Самоделкин А. В.

Стратегии адаптации у лиц молодого и среднего
возраста с разной степенью выраженности
нарциссических черт: литературный обзор

DOI:10.51944/20738544_2025_4_268..... № 4 (73), с. 268–286

Семенов И. Н.

Методологическая рефлексия истории развития теорий
познания психологии субъекта в российском
человекознании рубежа XX–XXI веков

DOI:10.51944/20738544_2025_4_51 № 4 (73), с. 51–66

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)

DOI:10.51944/20738544_2025_1_324 № 1 (70), с. 324–351

Семенов И. Н.

Рефлексивно-персонологический анализ влияния
рационализма Р. Декарта на научное творчество
С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского

DOI:10.51944/20738544_2025_3_336 № 3 (72), с. 336–357

Семенов И. Н.

Рефлексия эволюции социально-педагогической
психологии развития личности в групповых взаимодействиях
(в связи с вековым юбилеем первого президента РАО
А. В. Петровского и 55-летием его научной школы)

DOI:10.51944/20738544_2025_2_244 № 2 (71), с. 244–264

Сенокосов Н. С.

Проблема влияния мотивации занятий физкультурой
и спортом на развитие личности студентов

DOI:10.51944/20738544_2025_3_324 № 3 (72), с. 324–335

Суворова И. Ю., Раханова А. А., Корзун Н. В.

Стандартизация шкалы «Принадлежность-эксклюзия»
(продолжение работы над опросником)

DOI:10.51944/20738544_2025_3_70 № 3 (72), с. 70–87

Терехов А. А.

О содержании технологии развития патриотизма
у обучающихся учреждений высшего образования

DOI:10.51944/20738544_2025_2_140 № 2 (71), с. 140–156

Усик Д. А.

Исследование влияния родительских стилей воспитания
на психоэмоциональное состояние подростков

DOI:10.51944/20738544_2025_4_218 № 4 (73), с. 218–235

Черкасова Е. В.

Роль тьютора в профессиональном самоопределении
старших школьников

DOI:10.51944/20738544_2025_4_287 № 4 (73), с. 287–297

Шафикова Г. Р., Осипенко О. Е.

К проблеме самосознания матерей с разным уровнем
созависимых отношений

DOI:10.51944/20738544_2025_2_157..... № 2 (71), с. 157–172

Шахова Е. А.

Освоение методов целеполагания как фактор
развития личной эффективности

DOI:10.51944/20738544_2025_1_129..... № 1 (70), с. 129–142

Шахова Е. А.

Современные модели и методы андрагогики
в высшей школе

DOI:10.51944/20738544_2025_3_158..... № 3 (72), с. 158–171

Шульга Т. И.

Теоретический обзор исследований зависимости
подростков в условиях цифровизации

DOI:10.51944/20738544_2025_2_172..... № 2 (71), с. 172–185

Шумакова Н. Б.

Особенности перфекционизма и жизнестойкости
у интеллектуально одаренных старших подростков

DOI:10.51944/20738544_2025_4_193..... № 4 (73), с. 193–204

Шумакова Н. Б., Кулагина И. Ю., Апасова Е. В.

Изменение мотивационного профиля детей
с высоким уровнем интеллектуального развития
при переходе в средние классы

DOI:10.51944/20738544_2025_2_213..... № 2 (71), с. 213–222

Шутова Н. В., Курзюкова Ю. Ф.

Эмоциональный интеллект как регулятор агрессивного
поведения у студентов

DOI:10.51944/20738544_2025_4_205..... № 4 (73), с. 205–217

Ярославцева Н. И.

Роль отцовства в психосоциальной эволюции мужской
личности в контексте современной семьи

DOI:10.51944/20738544_2025_1_299..... № 1 (70), с. 299–323

Content of the Journals “Actual Problems of Psychological Knowledge” for 2025

**Akopov G. V., Akopyan L. S., Biryulin V. A.,
Kolesnikova E. I., Chernishova E. L.**

Digitalization of Education: the Position of Primary
and Secondary School Teachers

DOI:10.51944/20738544_2025_2_58 No. 2 (71), p. 58–74

Apasova E. V.

Peculiarities of Self-awareness of Teenagers Who
Moved to Moscow from the Venue Area SMO

DOI:10.51944/20738544_2025_2_75 No. 2 (71), p. 75–86

Apasova E. V.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_70 No. 1 (70), p. 70–82

Avdeeva A. P.

Personal Profile of HiPo-students

DOI:10.51944/20738544_2025_3_9 No. 3 (72), p. 9–22

Balina T. N., Konjaryan A. A.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_83 No. 1 (70), p. 83–100

Balina T. N., Konjaryan A. A.

The Motivational Structure of Information Activity
of Young People with Varying Degrees of Risk
in Information Behavior

DOI:10.51944/20738544_2025_3_88 No. 3 (72), p. 88–100

Basangova B. M., Belenkova L. Yu.

Features of Behavioral Disorders in Adolescents
with Autism Spectrum Disorders

DOI:10.51944/20738544_2025_3_172 No. 3 (72), p. 172–185

Berberian A. S., Hovasapyan L. A.

The Interconnection of the Level of Stress Resistance
and Locus of Control Among Youth

DOI:10.51944/20738544_2025_2_9 No. 2 (71), p. 9–15

Boldyreva E. A.

The Study of Perception of the Future by Students
who Have Changed Professional Trajectory

DOI:10.51944/20738544_2025_1_181.....No. 1 (70), p. 181–195

Cherkasova E. V.

The role of a tutor in professional self-determination
of high school students

DOI:10.51944/20738544_2025_4_287.....No. 4 (73), p. 287–297

Dabbah Yehya.

Comparative Analysis of Learning Motivation
in Russian and Israeli Schoolchildren

DOI:10.51944/20738544_2025_4_236.....No. 4 (73), p. 236–251

Dolgov M. V.

Assessing the Current State of the Team Based
on the “5F Team Formation and Development Model”

DOI:10.51944/20738544_2025_3_238.....No. 3 (72), p. 238–263

Dombrovskaya I. S.

Dialogical Understanding of Life through Reading Fiction

DOI:10.51944/20738544_2025_2_32.....No. 2 (71), p. 32–49

Dombrovskaya I. S.

The Dialogic Role of Humor in Understanding Fiction

DOI:10.51944/20738544_2025_3_54.....No. 3 (72), p. 54–69

Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V., Subocheva O. N.

A Study of the Development of the Internal Position
of Technical University Students

DOI:10.51944/20738544_2025_3_115.....No. 3 (72), p. 115–128

Ershova R. V., Plotnikov A. Yu.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_25.....No. 1 (70), p. 25–41

Galeeva Y. A., Goncharov O. A.

The Role of Visual Rhythm's Perception in the Raven's
Progressive Matrices Tasks Solving

DOI:10.51944/20738544_2025_3_35.....No. 3 (72), p. 35–53

Gladysheva A. A.

External Factors in the Formation of Human
Psychological Well-being

DOI:10.51944/20738544_2025_1_196.....No. 1 (70), p. 196–205

Grigorianc S. R.

On the Problem of the Peculiarities of Children
with Delayed Mental-speech Development and Mental
Retardation Cognitive Activity

DOI:10.51944/20738544_2025_1_206.....No. 1 (70), p. 206–213

Grigoryeva S. I., Rahmanova A. Yu.

Interconnection of Family Type and Satisfaction with Need
for Communication in Adolescence

DOI:10.51944/20738544_2025_4_139.....No. 4 (73), p. 139-148

Ionanova Yu. V.

Neurographics as a Method of Coaching and Psychological
Help: Russian Applications, Estimation of Efficiency
and Future Research

DOI:10.51944/20738544_2025_2_224.....No. 2 (71), p. 224-235

Kachevskaya E. N.

Study of Sources of Stress and Ways of Coping
with it for Elderly and Senile People with Senile
Asthenia Syndrome

DOI:10.51944/20738544_2025_1_222.....No. 1 (70), p. 222-242

Kalakutskaya A. A.

Metaphorical associative cards: the main problems of using
in psychological counseling and ways to solve them

DOI:10.51944/20738544_2025_4_252.....No. 4 (73), p. 252-267

Kasimova E. N.

The Influence of the Internal Position of Music
University Students on Overcoming the Crisis
of Professional Development

DOI:10.51944/20738544_2025_1_214.....No. 1 (70), p. 214-222

Ketova A. V.

Personal Characteristics and Ethnic Identity of Youth

DOI:10.51944/20738544_2025_3_264.....No. 3 (72), p. 264-275

Komkov A. E.

The Role of Psychological and Pedagogical Support
for Students with Disabilities in the Process of Studying
at a University in Achieving Professional Identity

DOI:10.51944/20738544_2025_1_243.....No. 1 (70), p. 243-254

Kondakova I. V., Vishnevskaya A. O.

Sovereignty of psychological space and loneliness
in early adulthood

DOI:10.51944/20738544_2025_4_149.....No. 4 (73), p. 149-163

Konovalova N. V.

Study of Young Specialists' Proclivity toward
Workaholism

DOI:10.51944/20738544_2025_1_42.....No. 1 (70), p. 42-55

Kulagina I. Yu., Apasova E. V.

The Correlation between School Satisfaction and Learning
Motivation in Elementary Grades

DOI:10.51944/20738544_2025_1_143.....No. 1 (70), p. 143-152

Kuznetsova M. N., Leshchuk A. A.

Predictive Model of Types and Predictors of Destructive
Behavior in Adolescents

DOI:10.51944/20738544_2025_2_186.....No. 2 (71), p. 186–196

Leontyeva A. N.

Features of Subjective Well-Being of Modern Student Youth

DOI:10.51944/20738544_2025_3_276.....No. 3 (72), p. 276–287

Leushina A. V.

Effectiveness of an Emotional Intelligence Development
Program in Building Resilience in High School Students

DOI:10.51944/20738544_2025_1_255.....No. 1 (70), p. 255–271

Lisichkina A. G., Andreeva D. A., Trushina I. A.

The Crisis of Professional Self-Determination among
University Graduates

DOI:10.51944/20738544_2025_3_207.....No. 3 (72), p. 207–218

Lisichkina A. G., Andreeva D. A.,

Trushina I. A., Emelyanova L. A.

The psychological content of the phenomenon of slow
maturation in undergraduate students

DOI:10.51944/20738544_2025_4_164.....No. 4 (73), p. 164–179

Lubovskiy D. V., Komkov A. E., Ryzhova N. V.

Development of Personal Educational Outcomes of Students
with Disabilities in an Experiment

DOI:10.51944/20738544_2025_3_129.....No. 3 (72), p. 129–144

Magomadova L. R.

Family Diagnosis as a Tool Predicting the Trajectory
of a Teenager's Destructive Behavior

DOI:10.51944/20738544_2025_3_288.....No. 3 (72), p. 288–304

Makagonova Yu. Yu.

The Aggressive Behavior Cycle: an Analysis and Correction

DOI:10.51944/20738544_2025_2_197.....No. 2 (71), p. 197–212

Markelova T. V., Nikitina I. V.

Psychotherapy Potential of Flamenco Dances

DOI:10.51944/20738544_2025_1_153.....No. 1 (70), p. 153–165

Markelova T. V., Shakhina A. S.

Age-related Features of the Emotional Sphere
of Blind and Visually Impaired People

DOI:10.51944/20738544_2025_1_166.....No. 1 (70), p. 166–179

Merikova M. A.

Features of Age-related Changes in Implicit Goals
of Adolescent Learning in Online and Offline Learning

DOI:10.51944/20738544_2025_1_272.....No. 1 (70), p. 272–287

Mishina E. I.

Age and gender differences in the dynamics of student's self-reflection development during educational activity

DOI:10.51944/20738544_2025_4_35..... No. 4 (73), p. 35–50

Molodtsova N. G.

Formation of a teacher's facilitative competence as a factor in the development of children's visual thinking

DOI:10.51944/20738544_2025_4_83..... No. 4 (73), p. 83–96

Ovda L. G.

A Study of the Structure of the Value Sphere of the Personality of Younger Schoolchildren in the Dynamics of 2018–2024

DOI:10.51944/20738544_2025_3_305..... No. 3 (72), p. 305–323

Petrosyan L. S.

Study of Psychotypes and Emotional States of Elderly People (Based on a Social-educational Camp for the Elderly)

DOI:10.51944/20738544_2025_2_236..... No. 2 (71), p. 236–243

Pliev T. G.

The Problem of Emotional Burnout in the Field of Interpersonal Relationships outside the Work Context

DOI:10.51944/20738544_2025_1_288..... No. 1 (70), p. 288–298

Pogrebnaya O. S., Suleimanov A. G.

Integrative psychotherapy as a means prevention of extremist manifestations among young people

DOI:10.51944/20738544_2025_4_180..... No. 4 (73), p. 180–192

Pokrovskaya S. E., Skrobot T. A.

Types of Personal Trajectories of 4th-year Psychology Students in the Learning Process

DOI:10.51944/20738544_2025_2_99..... No. 2 (71), p. 99–112

Polyakova O. B.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_101..... No. 1 (70), p. 101–114

Polyakova O. B.

Self-control as a Factor Influencing Students' Self-regulation and Self-efficacy: a Systematic Review Scopus 2024

DOI:10.51944/20738544_2025_3_145..... No. 3 (72), p. 145–157

Polyakova O. B.

Specificity of Symptoms of Professional Well-being of Teachers with Mental Burnout

DOI:10.51944/20738544_2025_2_113..... No. 2 (71), p. 113–126

Polyakova O. B.

Technostress of Subjects of the Educational Process
of the University: a Meta-Analysis of Scopus Scientific
Publications for 2022–2024

DOI:10.51944/20738544_2025_4_97 No. 4 (73), p. 97–108

Polyakova O. B., Bonkalo T. I.

Directions of Modern Research on Students' Academic
and Professional Stress: a Meta-analysis of Scientific
Publications Scopus 2024

DOI:10.51944/20738544_2025_2_127 No. 2 (71), p. 127–139

Polyakova O. B., Bonkalo T. I.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_115 No. 1 (70), p. 115–129

Rozin V. M.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_55 No. 1 (70), p. 55–69

Samodelkin A. V.

Adaptation strategies in young and
middle-aged individuals with various degrees
of expression of narcissistic traits:
a literature review

DOI:10.51944/20738544_2025_4_268 No. 4 (73), p. 268–286

Savina T. V., Pashukova A. D.

Possibilities of Using Virtual Reality Technologies
in the Therapy of Post-traumatic Stress Disorder

DOI:10.51944/20738544_2025_2_49 No. 2 (71), p. 49–57

Semenov I. N.

Methodological Reflection on the History of the Development
of theories of Subject Psychology in Russian Human
Sciences at the Turn of the 20th and 21st Centuries

DOI:10.51944/20738544_2025_4_51 No. 4 (73), p. 51–66

Semenov I. N.

Reflection on the Evolution of Social and Pedagogical
Psychology of Personality Development in Group
Interactions (On the 100th Anniversary of the First
President of the Russian Academy of Education,
A. V. Petrovsky, and the 55th Anniversary of His
Scientific School)

DOI:10.51944/20738544_2025_2_244 No. 2 (71), p. 244–264

Semenov I. N.

Reflective-personological Analysis of the Influence
of R. Descartes' Rationalism on the Scientific Creativity
of S. L. Rubinshtein and A. V. Brushlinsky
DOI:10.51944/20738544_2025_3_336.....No. 3 (72), p. 336–357

Semenov I. N.

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
DOI:10.51944/20738544_2025_1_324.....No. 1 (70), p. 324–351

Senokop N. S.

The Problem of the Influence of Motivation for Physical
Education and Sports on the Development of Students'
Personalities
DOI:10.51944/20738544_2025_3_324.....No. 3 (72), p. 324–335

Shafikova G. R., Osipenko O. E.

On the Problem of Self-awareness of Mothers
with Different Levels of Codependent Relationships
DOI:10.51944/20738544_2025_2_157.....No. 2 (71), p. 157–172

Shakhova E. A.

Goal Setting Skills Development as the Factor
of Enhancing the Personal Efficiency
DOI:10.51944/20738544_2025_1_129.....No. 1 (70), p. 129–142

Shakhova E. A.

The Modern Models and Techniques of Andragogy
in Higher School
DOI:10.51944/20738544_2025_3_158.....No. 3 (72), p. 158–171

Shulga T. I.

Theoretical Review of Adolescent Addiction Studies
in the Context of Digitalization
DOI:10.51944/20738544_2025_2_172.....No. 2 (71), p. 172–185

Shumakova N. B.

Features of perfectionism and hardiness in intellectually
gifted older adolescents
DOI:10.51944/20738544_2025_4_193.....No. 4 (73), p. 193–204

Shumakova N. B., Kulagina I. Yu., Apasova E. V.

The Change of Motivational Profile of Children with a
High Level of Intellectual Development during the
Transition to the Middle Classes
DOI:10.51944/20738544_2025_2_213.....No. 2 (71), p. 213–222

Shutova N. V., Kurzyukova Yu. F.

Emotional intelligence as a regulator of aggressive behavior
in students

DOI:10.51944/20738544_2025_4_205.....No. 4 (73), p. 205–217

Suvorova I. Y., Rakhanova A. A., Korzun N. V.

Standardization of the Relatedness-Exclusion Scale
(Continued Work on the Questionnaire)

DOI:10.51944/20738544_2025_3_70.....No. 3 (72), p. 70–87

Tserakhau A. A.

On the Content of Technology of Patriotism Development
Among Students of Higher Education Institutions

DOI:10.51944/20738544_2025_2_140.....No. 2 (71), p. 140–156

Usik D. A.

Research on the influence of parenting styles
parenting styles on the psycho-emotional state of adolescents

DOI:10.51944/20738544_2025_4_218.....No. 4 (73), p. 218–235

Valyavko S. M.

Practices of Implementation of Cognitive and Behavioral
Approach Elements in Speech Therapy Work

DOI:10.51944/20738544_2025_2_86.....No. 2 (71), p. 86–98

Vasyura S. A.

Ontological Certainty as a Predictor of a Subject's
Communicative Activity

DOI:10.51944/20738544_2025_3_23.....No. 3 (72), p. 23–34

Velieva S. V., Eshmeikina S. V., Veliev A. R.

The Relationship between Reflection and Self-regulation
Components in Students in Stressful Situations

DOI:10.51944/20738544_2025_3_101.....No. 3 (72), p. 101–114

Vertogradov G. L., Akhmetvalieva M. G.

Youth in the Web of Techno-Anxiety: A Theoretical Review
and the Potential of Cognitive-Behavioral Therapy

DOI:10.51944/20738544_2025_4_109.....No. 4 (73), p. 109–124

Volobueva A. I.

Features of Managers' Preferences when Choosing
Engagement Channels

DOI:10.51944/20738544_2025_3_219.....No. 3 (72), p. 219–237

Volodarskaya E. A., Mishina M. M.

Gender Characteristics of Self-Esteem and Satisfaction
with Appearance of Younger Adolescents

DOI:10.51944/20738544_2025_4_125.....No. 4 (73), p. 125–138

Vorobyeva K. A.

The relationship between the motivation of staying online
and the orientation of behavior in the Internet space
among adolescents

DOI:10.51944/20738544_2025_4_10 No. 4 (73), p. 10–34

Vorobyeva K. A., Kostikova A. V.

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

DOI:10.51944/20738544_2025_1_9 No. 1 (70), p. 9–24

Vorobyeva K. A., Mochalova E. S.

Features of Educational Competencies and Self-realization
in Women with Different Levels of Personal Maturity

DOI:10.51944/20738544_2025_2_16 No. 2 (71), p. 16–32

Vorobyeva K. A.

Perfectionism and Body Satisfaction in Adolescent
Girls with Eating Disorders

DOI:10.51944/20738544_2025_3_186 No. 3 (72), p. 186–206

Yaroslavtseva N. I.

The Role of Fatherhood in the Psychosocial Evolution
of Male Personality in the Context of the Modern Family

DOI:10.51944/20738544_2025_1_299 No. 1 (70), p. 299–323

Zvonova E. V., Vaniukova E. M.

Life aspirations of working students as a factor of anxiety

DOI:10.51944/20738544_2025_4_67 No. 4 (73), p. 67–82

**Содержание журналов ВАК,
издаваемых Московским
психолого-социальным университетом
Четвертые номера за 2025 год**

**Contents of the VAK Journals Published
by the Moscow Psychological
and Social University
Fourth issues for 2025**

Московский психолого-социальный университет является учредителем и издателем пяти журналов, входящих 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, и в Российский индекс научного цитирования.

В издательство Московского психолого-социального университета поступают интересные и содержательные статьи, которые имеют одинаковую научную специальность и тематическую направленность, но публикуются в разных журналах.

Зная интерес наших авторов и читателей к журналам ВАК, издаваемым Московским психолого-социальным университетом, мы решили создать новый раздел, в котором будет размещен список статей, опубликованных в других журналах нашего издательства.

Этот раздел предоставляет возможность познакомиться со всеми нашими публикациями и легко найти статьи, необходимые для работы, учебы, получения новой научной информации, а также узнать о публикациях известных авторов и перспективной молодежи.

Аннотации статей из наших журналов ВАК можно посмотреть в телеграм-канале издательства: <https://t.me/mpsuinfo.ru>

Или использовать QR-код



*Издательство
Московского психолого-социального университета*



МИР ОБРАЗОВАНИЯ – ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

Научно-методический журнал

*Главный редактор
профессор
Алёхин Игорь Алексеевич*

**Содержание № 3 (99)
июль – сентябрь 2025 г**

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Бездухов В. П.* Наставление в деле воспитания добродетели: исторический и теоретический аспекты. Статья 1. Постановка проблемы: наставление как метод воспитания и форма педагогического воздействия 13
- Алексеев А. Е., Шишков А. И.* Интеллектуальный потенциал и проблема его развития в истории философской, психолого-педагогической мысли..... 28
- Романов А. А. М. Е.* Стекло: новое открытие имен русских педагогов. Часть 1 39

МИР ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ОПЫТ

- Герасимова Т. Н., Русаков Ю. А.* Ода подвигу в «Седьмой симфонии» Д. Д. Шостаковича 51
- Путошило П. В., Быстрицкая Е. В., Глотова Л. С.* Стратегические ориентиры развития системы воспроизводства кадров спортивной отрасли в новых условиях 57
- Алёхин И. А., Неминуца Е. А.* Когнитивная модель русскоязычной подготовки иностранных военнослужащих с применением лингвотренажера на этапе довузовского обучения 72

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

- Тухтабаев М. А., Исмоилов Т. И.* Технические инновации в интеграции промышленности и образования и эффективность их внедрения 78
- Карасакалов Р. К., Жумаев Э. Э.* Этапы развития тригонометрии как науки..... 86
- Полякова О. Б.* Специфика выгорания современных педагогов: систематический обзор Scopus 2024..... 93

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

- Маслова Т. А., Ефремцева П. В.* Организация патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности по русскому языку 105

Кузёма Т. Б., Корончик В. Г., Шамаева Н. С.

Метод полного физического реагирования как альтернатива современным методам обучения иностранному языку дошкольников и учащихся младших классов.....117

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Родимова Е. В., Лобанова Н. Л. Факторы, способствующие профессиональному выгоранию преподавателей высшей школы 127

Лях Ю. А., Замолоцких Е. Г., Третьяков А. Л. Проблемное обучение в высшей школе: концептуальная специфика и возможности 133

Казин Э. М., Панина Т. С., Кириченко В. В., Смышляев Д. В. Формирование адаптивно-развивающего потенциала образовательной среды средствами физической культуры.....143

Шарухин А. П. Методологическое значение философского знания для моделирования системы воспитания военнослужащих Росгвардии 159

Чухлебова И. А., Свиридов В. А., Деникин А. В. Особенности этнической идентичности иностранных студентов в российских вузах.....170

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Алёхин И. А., Денисов А. Е., Деникин А. В. Инновационные методы и технологии обучения в военных учебных центрах на основе применения искусственного интеллекта.....181

Орешников К. Н., Поляков А. И. Влияние обучающих сервисов на основе искусственного интеллекта на мотивацию и психологический комфорт учащихся.....191

Малоземов А. В., Ерополов Е. П., Деникин А. В. Дидактическое обеспечение цифровизации гуманитарных учебных дисциплин в военных образовательных учреждениях высшего образования 204

МОЕ МНЕНИЕ

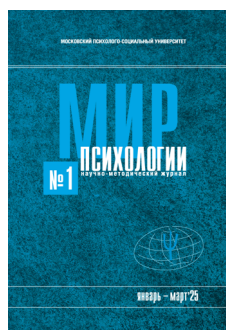
Боков С. И., Желтухин П. С., Поляков С. П. К вопросу о природе определения предмета исследования в гуманитарной сфере.....212

Гайдунко Ю. А., Макарова С. П., Баранова А. П. О необходимости комплексного психолого-педагогического сопровождения первокурсников вузов Министерства обороны Российской Федерации, направленного на устранение субъективных и организационных факторов их дезадаптации в военной среде 219

Трибуна молодого ученого

Резнов Ю. А. Диагностика организационно-управленческих компетенций гидов-переводчиков в условиях физкультурно-оздоровительной деятельности.....239

Мазурова Е. В. Результаты апробации программы формирования психологической готовности к профессиональному общению будущего учителя гуманитарного профиля.....252



МИР ПСИХОЛОГИИ

Научно-практический журнал

*Главный редактор
профессор
Подольский Андрей Ильич*

**Содержание № 4 (123)
октябрь — декабрь 2025 г.**

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Морозюк С. Н., Морозюк Ю. В., Кузнецова Е. С.*
Связь защитной рефлексии бойцов специальной военной операции с самоотношением и жизнеспособностью 5
- Полякова О. Б.* Диагностика учебно-профессионального техностресса студентов 17
- Старовойтенко Е. Б., Исакова О. В.* Личностная проблематизация самотождества Я в рефлексии телесного движения 31

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Ахметвалиева М. Г., Грибков А. А.* Психолого-педагогические условия развития познавательной активности студентов с использованием интернет-технологий в вузе 59
- Волкова Е. Н., Сорокоумова Г. В.* Роль и место дружбы в психологическом благополучии современных подростков 70
- Погожина И. Н.* Психологическая диагностика как особый вид профессиональной деятельности: деятельностный подход к формированию профессиональных умений 80
- Подольский А. И., Идобаева О. А., Поплавский М. В., Мотовилина И. А.* К вопросу обучения и воспитания одаренных подростков 99
- Поспелова Е. А.* Оптимизация когнитивной нагрузки у студентов с помощью генеративного искусственного интеллекта: актуализация теории Дж. Свеллера 114
- Рыжова О. Г., Корешникова Ю. Н.* Почему учитель (не) выходит в сеть: анализ факторов участия в профессиональных обучающихся сообществах 128

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Белкин А. И., Мухаметзянова Ф. Г., Мерзликина И. В., Черезова Н. С.</i> Восприятие современной российской молодежью женщин в компенсаторных отношениях	146
<i>Васильев Ф. В.</i> Взаимосвязь различных аспектов задачи с удовлетворенностью результатом и процессом работы в проектных командах	162
<i>Данилова А. А., Рязкин А. О., Новоселова Е. С.</i> Факторы субъективного благополучия работающей молодежи: верификация модели на выборке промышленного региона	176
<i>Дараева Е. А.</i> Обзор диагностических методик выявления склонности школьников и студентов к экстремизму	189
<i>Ермолаева М. В., Яценко Р. Д., Яценко С. Г.</i> Психологический аспект мотивации и стимулирования инновационной активности работника	204
<i>Ильин В. А., Звонова Е. В.</i> К вопросу об изучении феномена диаспорного сознания в контексте проблем интеграции мигрантов в новую социокультурную среду	214
<i>Комягинская Е. III.</i> Воспринимаемые культурные ориентации и стратегии истории жизни этнических групп как основа доверия к ним	229
<i>Подольский Д. А.</i> Ценностные приоритеты в управлении проектной командой: подходы к разработке типологии руководителей	245
<i>Салмина Н. Г., Звонова Е. В., Сычугова В. Р.</i> Культурная открытость и социально-психологические факторы успешной адаптации мигрантов в Китае	263

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Андропова Е. Ю., Капуза А. В.</i> Подходы к классификации научных понятий по уровням абстракции: анализ словарных определений и концептуальных карт	276
<i>Антипкина И. В., Иванущенко А. В., Калабина И. А., Фулин В. А.</i> Тесты как инструменты оценивания в вузах: трудности и решения	295



НОВОЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики

Научно-практический журнал

Главный редактор
профессор
Григорович Любовь Алексеевна

Содержание № 4 (73)
октябрь — декабрь 2025 г.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Адищев В. И. Центральный дом художественного воспитания детей глазами иностранцев.....	10
Воробьева М. В. Генезис содержания инновационных идей в педагогике XXI века (часть 2).....	23
Земскова Д. Д. Духовно-нравственный идеал воспитания в отечественной педагогической мысли и практике: современное состояние вопроса.....	33
Корнетов Г. Б. Историко-педагогический опыт в контексте феномена исторического опыта.....	51
Лукацкий М. А., Крикунова Е. А. Речевое поведение педагога: горизонты изучения феномена.....	63
Максимова Л. Ю. Об особенностях гражданско-патриотического воспитания личности в процессе занятий выбранным видом спорта (на примере Пансиона воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации).....	75
Никитин А. А. Предикторы музыкальной одаренности.....	85
Чижикова Е. Ю. Цифровые помощники участников Всероссийского детско-юношеского военно-патриотического общественного движения «ЮНАРМИЯ».....	94

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Алешина С. А., Конькина Е. В., Кротов Е. В. Потенциал художественного краеведения в воспитании культуры духовной безопасности молодежи.....	103
Исаева Н. А., Поезжаева А. К. Лингвоаксиологический подход в преподавании старославянского языка.....	121
Тютин И. В. Подготовительный этап обучения игре на щипковых инструментах в учреждениях дополнительного образования.....	136

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Карпеченко А. С., Нечаева О. А.</i> Адаптация студентов первого курса Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского на примере «образовательного дня»	147
<i>Лях Ю. А., Третьяков А. Л.</i> Гибкое обучение в современном вузе — новая философия образования в условиях цифровой трансформации социальных институтов	159
<i>Мезенцева А. И.</i> Диагностика сформированности англоязычной профессионально-коммуникативной компетенции у будущих педагогов	170

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Бонкало Т. И., Феоктистова С. В., Григорьева И. В.</i> Особенности взаимосвязи школьного стресса и буллинга в подростковой среде	179
<i>Бочарова Ю. Ю.</i> Страхи выпускников вуза в отношении будущей профессиональной деятельности	193
<i>Бирюк А. В.</i> Варианты внутренней позиции студентов с инвалидностью и их характеристика	203

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Григоревич Л. А., Качалина В. Б.</i> Доверие и самостоятельность детей как приоритеты семейной культуры	214
<i>Кобазева Ю. А.</i> Взаимосвязь особенностей совместной деятельности и межличностных отношений старших дошкольников	221

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ

<i>Антипова Ж. В., Найденова Л. А.</i> «Разговоры о важном» в школах за рубежом	234
<i>Флорьянович И. Д.</i> Тьютор как режиссер образовательного процесса: создание запоминающихся встреч	242
<i>Бондырева С. К., Савруцкая Е. П.</i> Трансформация коммуникативных процессов в условиях новой реальности	250

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) и указаны
— вклад каждого автора;
— 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

*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.*

Оформление статьи осуществляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7-2021 «Национальный стандарт Российской Федерации. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление» (утв. и введен в действие Приказом Росстандарта от 18.08.2021 № 728-ст).

7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.

8. После заголовка статьи должны быть приведены сведения об авторе (авторах). Для каждого автора указываются имя, отчество и фамилия (полностью), следующим абзацем приводятся место работы автора, город и страна, адрес электронной почты (слово e-mail не пишется) и ORCID. Сведения приводятся через запятую, точка в конце не ставится.

9. Перед текстом статьи должна быть помещена аннотация объемом не более 1000 печатных знаков и ключевые слова.

Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова приводятся отдельным абзацем, в строчку, через запятую.

10. Название статьи, сведения об авторах, аннотация и ключевые слова должны быть продублированы на английском языке. При переводе названия на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

Аннотации на русском и английском языках должны начинаться словами «**Аннотация**» и «**Abstract**» соответственно, ключевые слова — словами «**Ключевые слова**» и «**Keywords**».

Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, в аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте статьи должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.

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.

Пример названия рисунка: Рисунок 1. Название

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 и ее название располагаются над таблицей по центру. В названии точка не ставится. Пример: Таблица 1. Название

Все столбцы в таблице должны иметь название.

Для цифровых показателей в шапке таблицы необходимо указать единицы измерения.

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. Библиографический список (список литературы) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией (сначала литература на русском языке, затем — на иностранных). На все источники, включенные в библиографический список, в тексте статьи должны быть приведены отсылки. Отсылки оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования, например: [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

Рекомендуемый объем библиографического списка:

- 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 %.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на формирование библиографического списка 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;

— *больше четырех авторов*, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии трех авторов и в квадратных скобках — [и др.].

Примеры оформления библиографического списка см.: 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.

13. После библиографического списка должны быть приведены дополнительные сведения об авторах с соответствующим заголовком (**«Информация об авторах»**, **«Information about the author»**): фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (для каждого автора). 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 75 %.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется две недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

— заявка, подписанная автором;

— статья, оформленная согласно правилам и подписанная автором;

— 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 75 %).

Аспиранты прилагают к статье 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.



Уважаемый автор!

Предлагаем вам ознакомиться с информацией о журналах, выходящих в издательстве ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», которые входят в перечень, рекомендованный Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Российской Федерации для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по соответствующим научным специальностям.

Научные специальности, по которым журналы включены в перечень ВАК и «Белый список»

Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии: научно-практический журнал			
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)			
Перечень ВАК, категория	«Белый список», категория	Главный редактор	Подписной индекс в каталоге группы компаний «Урал-Пресс»
K2	3	Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор	36648

Мир образования — образование в мире: научно-методический журнал			
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)			
Перечень ВАК, категория	«Белый список», категория	Главный редактор	Подписной индекс в каталоге группы компаний «Урал Пресс»
K2	3	Алёхин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	80531

Мир психологии: научно-методический журнал			
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)			
Перечень ВАК, категория	«Белый список», категория	Главный редактор	Подписной индекс в каталоге группы компаний «Урал Пресс»
K1	2	Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор	47110

Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики: научно-практический журнал			
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)			
Перечень ВАК, категория	«Белый список», категория	Главный редактор	Подписной индекс в каталоге группы компаний «Урал Пресс»
K2	3	Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор	36640

Сроки приема* статей и выхода периодических изданий

Номер журнала	Срок приема статей	Дата выхода журнала
1 (январь – март)	до 30 января	30 марта
2 (апрель – июнь)	до 30 апреля	30 июня
3 (июль – сентябрь)	до 5 августа	30 сентября
4 (октябрь – декабрь)	до 30 октября	30 декабря

* Согласованные сроки приема статей и закрытие приема смотрите на сайте журналов.

Редакция не взимает с авторов плату за подготовку, размещение и печать материалов.

Материалы, подготовленные при финансовой поддержке различных фондов и программ (грантов), публикуются на платной основе:

— в журнале категории K1 — 15 тыс. руб. (объем статьи — до 35 тыс знаков с пробелами);

— в журнале категории К2 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 35 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).

Издательство ОАНО ВО

«Московский психолого-социальный университет»

Контакты

E-mail: publish@mpsu.ru

www: <https://mpsuinfo.ru>

t.me/mpsuinfo.ru

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, № 4 (73)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: 8 (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsu.ru
www: <https://mpsuinfo.ru>

Подписано в печать 30.12.2025.
Дата выхода в свет 14.01.2026.
Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 26,61. Тираж 500 экз. Заказ № 222261

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в Акционерном обществе
«Т8 Издательские Технологии»
г. Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корп. 5.
Тел.: (499) 322-38-30
www.t8print.ru

Свободная цена