

МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

№ 2 (75)
апрель — июнь

Издается с 2006 г.

Actual problems of psychological knowledge

*Theoretical and practical
problems of psychology*

Scientific and practical journal

No. 2 (75)
April — June

Published since 2006

Москва
Moscow
2026

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, профессор Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», заслуженный деятель науки РФ

Акопян Любовь Суреновна — доктор психологических наук, доцент, 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 культуры 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, директор института семьи и семейных отношений ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», 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 Профессиональной психотерапевтической лиги, руководитель Армянского отделения Международной академии психологических наук

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

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

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»

Панарин Андрей Александрович — доктор экономических наук, профессор РАО, ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», главный редактор издательства ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Третьяков Андрей Леонидович — советник ректора по научной работе ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», ответственный редактор издательства

ISSN 2073-8544

© Московский психолого-социальный университет, 2026

© Актуальные проблемы психологического знания, 2026

© Коллектив авторов, 2026

Возрастная классификация: не маркируется

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА CHIEF EDITOR'S WORD



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

Лето — это время отпусков, время путешествий для обновления жизненных сил, впечатлений, переживаний, смыслов. Все это нужно нам для научного творчества и преподавания, поскольку многие из нас являются педагогами высшей школы. Мы уезжаем в путешествие, чтобы вернуться, но прежними нам вернуться не удастся — вместо нас всегда возвращается кто-то другой. Однако справедливо и то, что чем дальше мы уезжаем, тем больше приближаемся к себе. Мы едем не столько для того, чтобы увидеть новые места, но чтобы ощутить новое в себе, ведь не люди совершают путешествия, а путешествия создают людей. Мы уезжаем, чтобы знакомиться с жизнью других и находить то, чему можно у них научиться. И, вероятно, высшая цель путешествия состоит не в том, чтобы увидеть иные города, а в том, чтобы увидеть свой город как иной, обновленный.

Для путешествия не обязательно покидать свой дом — книги, размышления, множественное общение тоже являются возможностью пу-

тешествовать в ментальном плане. «И кто меня найдет в морях моей души», — писал Даниил Андреев. Путешествие, как самая великая и серьезная наука, помогает нам освежить наши переживания, отрефлексировать сделанное за год, вновь обрести себя. Польза путешествия — это возможность приспособить свое воображение под реальность и, вместо того, чтобы думать, каким все должно быть, видеть все таким, каким оно является на самом деле. Удовольствие от жизни черпается из наших встреч с новым, а потому нет большего счастья, чем постоянно менять свои горизонты.

Дорогие друзья, коллеги, я желаю вам прекрасного отдыха, радости, напряженной мысли и путешествий..

*Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева*

Содержание

Слово главного редактора.....	4
-------------------------------	---

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Воробьева К. А.</i> Культурная обусловленность эмпатии и личностных характеристик у студентов из России и Китая.....	10
<i>Мишина Е. И., Коляков Д. А.</i> Специфика взаимосвязей показателей мотивационного компонента структуры рефлексивного Я субъектов учебной деятельности	25
<i>Поляков А. М., Вэй Гуйчэнь.</i> Методика изучения символического опосредствования музыкальных переживаний у младших школьников с трудностями в учении: пилотажное исследование.....	36
<i>Федорова А. А., Кондратенко И. В., Кавалерчик О. А.</i> Практическое применение метода десенсибилизации и переработки движениями глаз при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления	53
<i>Чохели Е. А., Кузнецова Е. С.</i> Интеграция когнитивно-эмоциональной технологии и схема-терапии в коррекции глубинных родовых программ	67
<i>Шнейдер Л. Б., Богатырев К. А.</i> К методологии исследования личности: от проблемы субъективности к проблематике субъектности.....	76

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Балицкая-Крещенко Т. В.</i> Эмпирическое исследование статусов профессиональной идентичности и их связи с самоотношением у студентов-психологов	96
<i>Коростылева М. А., Нозикова Н. В., Александрова Т. И.</i> Мотивационно-смысловые установки учителя и условие выбора стиля педагогического общения.....	109
<i>Морозюк С. Н., Морозюк Ю. В., Кузнецова Е. С.</i> Алгоритм консультативной работы с матерями со стилем родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств»	125
<i>Подольский А. И., Идобаева О. А., Подольский Д. А.</i> Проект «Ценностный атлас России»: основные результаты.....	137

<i>Полякова О. Б.</i> Проблемное поле рассмотрения академической прокрастинации современных студентов: систематический обзор статей Scopus за 2025 год.....	146
---	-----

<i>Серебровская Н. Е., Григорьева Е. А.</i> Формирование цифровой адаптации личности в смешанных учебных группах: психолого-педагогические условия и межпоколенческое взаимодействие	159
--	-----

<i>Черных Л. А., Кравченко Д. В.</i> Влияние профессиональной мотивации на эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности студентов-психологов	170
--	-----

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Андреева А. Д., Данилова Е. Е., Лисичкина А. Г., Бегунова Л. А.</i> Самоидентичность как фактор становления мировоззрения на разных возрастных этапах	184
--	-----

<i>Басанова Е. Е., Колинченко И. А.</i> Факторы психологического здоровья в пожилом возрасте	198
--	-----

СЛОВО МОЛОДЫМ

<i>Банников В. Л.</i> Личностные ресурсы саморегуляции взрослых в условиях хронического психологического стресса.....	214
---	-----

<i>Степанова Е. Б.</i> Субъективные механизмы изменения эмоциональных состояний личности в ситуации психологического взаимодействия.....	231
--	-----

<i>Черкасова Е. В.</i> Семья как психологический фактор формирования трудолюбия у детей	248
---	-----

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

<i>Семенов И. Н., Калашников И. Г.</i> Методологическая рефлексия фундаментально-прикладного развития психологии труда во взаимодействии с эргономикой, акмеологией, педагогикой (к 95-летию Евгения Александровича Климова и 40-летию его научной школы)	262
---	-----

Содержание журналов ВАК, издаваемых Московским психолого-социальным университетом.	
Вторые номера за 2026 год	278
Правила оформления статей	285

Contents

Chief editor's word	4
---------------------------	---

GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Vorobyeva K. A.</i> Cultural Determinants of Empathy and Personality Traits in Students from Russia and China	10
<i>Mishina E. I., Kolyakov D. A.</i> Specificity of the Internal Links between the Indicators of the Target Component of Self-reflection Structure during Student's Educational Activity	25
<i>Polyakov A. M., Wei Guichen.</i> The Research Method for Studying Symbolic Mediation of Musical Experiences in Primary School Students with Learning Disabilities: a Pilot Study	36
<i>Fedorova A. A., Kondratenko I. V., Kavalerschik O. A.</i> Practical Application of the Eye Movement Desensitization and Reprocessing Method in Dealing with the Clients with a High Level of Magical Thinking	53
<i>Chokheli E. A., Kuznestsova E. S.</i> Correction of Deep-seated Generational Patterns.....	67
<i>Shneyder L. B., Bogatyrev K. A.</i> To the Methodology of Personality Research: from the Problem of Subjectivity to the Problem of Subjecthood	76

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Balitskaia-Kreshchenko T. V.</i> An empirical research of professional identity statuses and their link to self-attitude in psychology students	96
<i>Korostyleva M. A., Nozikova N. V., Alexandrova T. I.</i> Motivational and Meaning-Oriented Attitudes of Teachers and the Conditions for Choosing a Pedagogical Communication Style.....	109
<i>Morozyuk S. N., Morozyuk Yu. V., Kuznetsova E. S.</i> The Algorithm of Consultative Work with Mothers with the Parenting Style "Expanding the Sphere of Parental Feelings"	125
<i>Podolskiy A. I., Idobaeva O. A., Podolskiy D. A.</i> Project "Value Atlas of Russia": Main Results.....	137

<i>Polyakova O. B.</i> The Problematic Field of Consideration of Academic Procrastination of Modern Students: a Systematic Review of Scopus Articles for 2025	146
<i>Serebrovskaya N. E., Grigoryeva E. A.</i> Formation of Digital Adaptation of the Personality in Blended Learning Groups: Psychological and Pedagogical Conditions and Intergenerational Interaction	159
<i>Chernykh L. A., Kravchenko D. V.</i> The Impact of Professional Motivation on the Emotional and Behavioral Components of Professional Identity among Psychology Students.....	170

AGE PSYCHOLOGY

<i>Andreeva A. D., Danilova E. E., Lisichkina A. G., Begunova L. A.</i> Self-Identity as a Factor in the Formation of Worldview at Different Age Stages.....	184
<i>Basanova E. E., Kolinichenko I. A.</i> Factors of Psychological Health in Old Age.....	198

WORD TO THE YOUNG

<i>Bannikov V. L.</i> Personal Resources of Self-Regulation in Adults under Conditions of Chronic Psychological Stress.....	214
<i>Stepanova E. B.</i> Subjective Mechanisms Underlying Changes in Emotional States in Psychological Interaction	231
<i>Cherkasova E. V.</i> The Family as a Psychological Factor in the Formation of Children's Diligence	248

OUR ANNIVERSARIES

<i>Semenov I. N., Kalashnikov I. G.</i> Methodological Reflection on the Fundamental and Applied Development of Work Psychology in Interaction with Ergonomics, Acmeology, and Pedagogy (to the 95 th Anniversary of Evgeny Aleksandrovich Klimov and the 40 th Anniversary of His Scientific School).....	262
Contents of the VAK journals published by the Moscow Psychological and Social University. Second issues for 2026	278
Articles execution rules	285

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2026_2_10

EDN: DPEYMO

Культурная обусловленность эмпатии и личностных характеристик у студентов из России и Китая

Ксения Андреевна Воробьева

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию специфики и эмпатии у студентов из России и Китая. Исследование выполнено в русле кросс-культурного подхода. Результаты исследования позволили проанализировать влияние культурного фактора на формирование компонентов эмпатии и ее выраженности у китайских и российских студентов. Полученные результаты указывают: студенты из России являются более склонными к сопереживанию окружающим, импульсивными, экспрессивными и эмоционально неустойчивыми по сравнению со студентами из Китая.

В статье сформулированы психолого-педагогические рекомендации для создания в российских высших учебных заведениях более комфортной и безопасной образовательной среды для успешной адаптации иностранных студентов, в частности касающиеся консультирования и психологической поддержки с целью разрешения уникальных проблем иностранных студентов и организации интернациональных культурных образовательных мероприятий.

Ключевые слова: эмпатия, студенты, Китай, Россия, психолого-педагогические рекомендации.

Cultural Determinants of Empathy and Personality Traits in Students from Russia and China

Ksenia A. Vorobyeva

Vygotsky Institute of Psychology of the RSUH, Moscow, Russia, kseniaprimavera@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-9244-9336

Abstract. The article is devoted to the study of specificity and empathy among students from Russia and China. The research was carried out in line with a cross-cultural approach. The results of the study made it possible to analyze the influence of the cultural factor on the formation of components of empathy and its severity in Chinese and Russian students. The results indicate that students from Russia are more inclined to empathize with others, impulsive, expressive and emotionally unstable compared to students from China. The article formulates psychological and pedagogical recommendations for creating a more comfortable and safe educational environment in Russian higher education institutions for the successful adaptation of foreign students, in particular, regarding counseling and psychological support in order to solve the unique problems of foreign students and the organization of international cultural educational events.

Keywords: empathy, students, China, Russia, psychological and pedagogical recommendations.

Актуальность исследования обусловлена тем, что сейчас в обществе достаточно остро стоит проблема отчуждения на уровне как межличностных отношений, так и отношений на уровне государств и наций [2]. В результате взаимодействия представителей разных культур часто возникают ситуации недопонимания и конфликта, связанные с языковым барьером, различиями в поведении, способах мышления и восприятия [4]. Именно поэтому важной и злободневной является междисциплинарная проблема понимания и принятия традиций и ценностей представителей других культур [17]. Все вышесказанное и подтверждает высокую актуальность исследования темы культурных особенностей эмпатии студентов из России и Китая.

Наше пилотажное исследование культурных особенностей эмпатии именно студентов из Китая обусловлено тем, что, во-первых, в тяжелый санкционный период для России, представители Китая активно сотрудничают и поддерживают нашу страну, во-вторых, Россия и Китай обладают различными типами культур с выраженными социокультурными особенностями и традициями [9].

Коммуникативные трудности проявляются не только на когнитивном, но и на эмоциональном уровне. В межличностном взаимодействии теряется ощущение комфорта из-за невозможности предсказать поведение партнера по общению, что вызывает фрустрацию [10]. Эмпатия может выступить важным средством взаимопонимания и принятия представителями различных культур друг друга, минуя языковой барьер. Это особенно значимо в ситуации кросс-культурного общения, так как позволяет перейти на более качественный уровень взаимодействия и сотрудничества.

Объект исследования: эмпатия у студентов.

Предмет исследования: культурные особенности эмпатии и личностные характеристики у российских и китайских студентов.

Цель исследования: изучить культурные особенности эмпатии и личностные характеристики у студентов из России и Китая.

Задачи:

1. Проанализировать научную отечественную и зарубежную литературу, посвященную вопросам культурной обусловленности эмпатии и личностных характеристик у представителей разных культур.

2. Подготовить психодиагностический инструментарий для выявления культурных особенностей эмпатии и личностных характеристик у студентов из России и Китая.

3. Подготовить и провести эмпирическое исследование.

4. Обработать результаты исследования с помощью методов статистического и качественного анализа.

5. Содержательно сформулировать основные выводы и на их основании разработать психолого-педагогические рекомендации по развитию эмпатии у студентов, обучающихся в мультикультурной образовательной среде.

В качестве **гипотезы** мы выдвинули предположение о том, что существуют особенности эмпатии у студентов из России и Китая.

Методики исследования

1. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко.

2. Исследование уровня эмпатийных тенденций И. М. Юсупова.

3. Пятифакторный личностный опросник МакКрае — Коста («Большая пятерка»).

Математические методы статистической обработки информации: методы описательной статистики; непараметрический U-критерий Манна — Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Эмпирическая база и выборка исследования: в исследовании приняло участие 120 студентов: 60 китайских и 60 русских студентов из Российского университета дружбы народов города Москвы и Политехнического университета города Санкт-Петербурга в возрасте от 19 до 23 лет.

Практическая значимость: полученные результаты могут быть использованы в практической работе психолога образования в процессе психологического сопровождения иностранных студентов при возникновении трудностей устойчивости и совладающего поведения в обра-

звательной среде, а также барьеров межкультурного взаимодействия и необходимости укрепления ресурсов личности. Кроме того, результаты могут применяться преподавателями вузов в учебно-воспитательных целях, а также в разработке практических занятий и коммуникативных тренингов по формированию эффективных навыков взаимодействия, развитию эмоционального интеллекта и эмпатии, формированию социокультурной компетентности у студентов.

В отечественной психологии термин «эмпатия» впервые появился в работах Т. П. Гавриловой. По мнению автора, эмпатия может проявляться в двух формах: сопереживания и сочувствия [6]. Для того чтобы раскрыть значение культурного фактора в проявлении эмпатии, обратимся к методологическому основанию нашего исследования, которым служит культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. Согласно его концепции, культура рассматривается как необходимое условие для формирования и развития личности [5].

Если сравнить русскую и китайскую культуру, то русская считается более открытой. Связано это с тем, что на территории России на протяжении всей истории жили и живут представители различных культур. Культура России и Китая оказывает воздействие на проявления эмпатии через ценности, нормы и ожидания, формирующие особенности эмпатического поведения [16]. Кросс-культурные исследования выявили различия в проявлениях эмпатии у представителей этих стран [14; 15; 19]. У россиян наблюдается более высокая эмоциональность в ответ на переживания другого, генерализованность, в процессе которой эмпатия распространяется не только на близких, но и на незнакомых людей, интегрированность, отражающая тесную связь эмоционального и когнитивного компонентов эмпатии. У китайцев зафиксирована меньшая эмоциональность, стандартизованность, предполагающая ориентацию на правила и нормы, предпочтение действенных стратегий помощи, а не сочувствие и сопереживание, эмпатия касается больше близких людей, а эмпатия к незнакомцам основана только на когнитивных механизмах [20; 22].

Этапы и содержание нашего эмпирического исследования расположены на рисунке 1.

Результаты эмпирического исследования культурных особенностей эмпатии у студентов из России и Китая

Анализ результатов общего уровня эмпатии и его шкал у студентов из России показал, что показатели всех шкал находятся в пределах средних значений. Более выраженными показателями по шкалам в выборке русских студентов являются такие, как эмоциональный канал эмпатии

тии (ср. значение — 3,7 балла) и установки (ср. значение — 3,7 балла). Мы можем предположить, что для русских студентов важно входить в эмоциональный резонанс с окружающими людьми, другими словами, сопереживать и сочувствовать им.

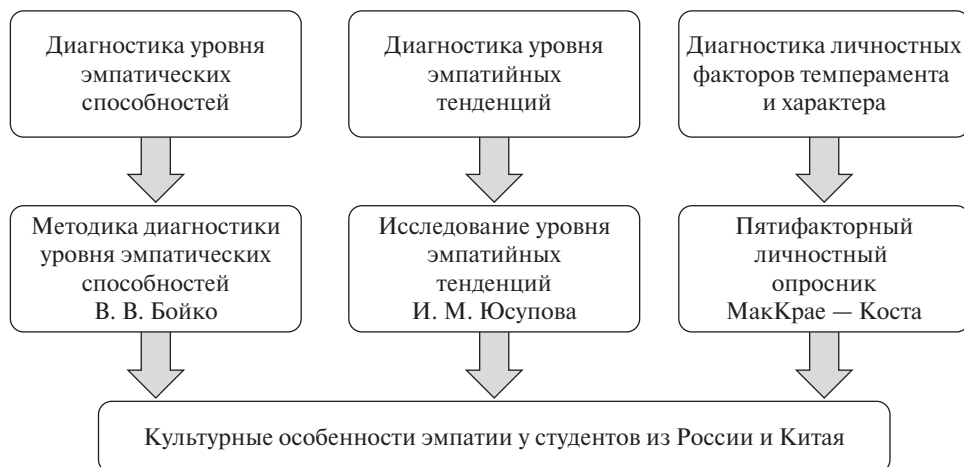


Рисунок 1. Этапы и содержание эмпирического исследования

Результаты анализа уровня эмпатических способностей студентов из Китая показали, что все средние показатели шкал в выборке китайцев ниже, чем русских студентов. Наиболее значимой шкалой у иностранных студентов является шкала «проникающая способность в эмпатии» (среднее значение — 3,4 балла), наименьшее значение занимает шкала «интуитивный канал» (ср. значение — 2,8 балла). Проникающая способность в эмпатии у китайцев свидетельствует о наличии у них возможности создавать атмосферу открытости, доверительности и задушевности в общении. При этом у них наблюдается сниженная способность в интерпретации поведения партнера в условиях дефицита информации, выводы о партнере делаются на основе бессознательных сопоставлений, базирующихся на прошлом опыте.

Отметим, что общий уровень эмпатии у студентов из России равен 28,7, что является почти крайней границей показателя среднего уровня. Общий уровень эмпатии студентов из Китая составляет — 20,4 балла, что соответствует низкому уровню эмпатии. Разница суммарного балла уровня эмпатии между русскими студентами и студентами из Китая составляет 8,3 балла.

Различия также подтверждены при помощи непараметрического критерия Манна — Уитни. Отметим, что интерпретировали мы статисти-

чески достоверные различия (на уровне $p < 0,05^*$ и $0,01^{**}$). Так, например, у студентов из России по сравнению с респондентами из Китая выявлены достоверно более высокие значения по шкале «эмоциональный контакт» ($0,34^*$) и по шкале «установки» ($0,64^{**}$) (табл. 1). Данные говорят о том, что у студентов из России более развита способность эмоционально откликаться, распознавать, понимать чувства и сочувствовать чувствам окружающих их людей. В то время как такие эмоциональные проявления не характерны для студентов из Китая. Такое поведение может сильно удивить китайцев, и они подобные реакции русских студентов могут расценивать как несдержанные, связанные с проблемным воспитанием.

Таблица 1. Значимые различия сопутствующих шкал эмпатии между студентами из России и Китая по методике В. В. Бойко ($n = 120$) (по u -критерию Манна — Уитни)

Показатель	Ранг		Уровень статистической значимости (p)
	Студенты из России	Студенты из Китая	
Установки	1046	338	$0,34^*$
Эмоциональный канал	688	122	$0,64^{**}$

Примечание: ** — различия при уровне значимости 0,01;

* — различия при уровне значимости 0,05.

Все средние показатели шкал эмпатических способностей у российских обучающихся выше, чем у китайских. Различия были подтверждены с помощью непараметрического критерия Манна — Уитни, так, у студентов из России выявлены достоверно более высокие значения по шкале «эмоциональный контакт» и по шкале «установки» по сравнению со студентами из Китая. В связи с полученными данными мы можем отметить, что, действительно, прослеживается связь культурного фактора и выраженности компонентов эмпатии. Для респондентов из России характерен развитый эмоциональный канал эмпатии.

Далее мы рассмотрим результаты анализа, полученные по методике И. М. Юсупова, направленной на исследование уровня эмпатийных тенденций личности. Так, нами было установлено, что:

- низкий уровень эмпатийных тенденций выявлен у 5 % китайцев, среди русских студентов не встретилось ни одного респондента с данным уровнем;
- средний уровень эмпатийных тенденций диагностирован у 38 % респондентов на каждую выборку соответственно;
- высокий уровень эмпатийных тенденций встречается у 19 % студентов из России, в то время как у студентов из Китая не встретилось ни одного участника с данным уровнем эмпатийных тенденций.

Общий уровень эмпатийных тенденций студентов из Китая составляет — 40,6 балла, что соответствует среднему уровню эмпатийных тенденций. Общий уровень эмпатийных тенденций студентов из России составляет — 49,9 балла, что также соответствует среднему уровню эмпатийных тенденций. Разница суммарного балла уровня эмпатийных тенденций между русскими студентами и студентами из Китая составляет 8,3 балла.

Однако степень выраженности эмпатийной тенденции по отношению к различным социальным объектам у студентов из России и Китая отличается: респондент может иметь достаточно высокий или средний уровень эмпатии по отношению ко всем объектам, в то время как другой респондент сверхчувствителен к одним объектам, но достаточно сильно равнодушен к другим. В связи с этим мы с помощью непараметрического критерия Манна — Уитни выявили следующие достоверные различия между русскими студентами и студентами из Китая, которые представлены в таблице 2. Так, например, у студентов из Китая выявлены достоверно более высокие значения по шкале «отношение к пожилым людям» (0,32*) и по шкале «отношение к героям художественных произведений и животным» (0,41*) (табл. 2). Полученные данные не случайны, так как в культуре народа Китая возраст партнера по общению имеет определенное значение: чем старше собеседник, тем уважительнее отношение к нему проявляют, забота о пожилых является священным долгом для членов семьи. Различия в уровне эмпатии студентов из России и Китая по отношению к героям художественных произведений также логичны, связано это с тем, что китайская культура достаточно сильно увлечена различными комиксами и аниме, акцент часто делается на внутренний мир героя, который наделяется наиболее характерными чертами психологии своего народа, при этом не лишается индивидуальности.

Таблица 2. Значимые различия выраженности эмпатии у российских и китайских студентов по методике И. М. Юсупова (n = 120)
(по u-критерию Манна — Уитни)

Показатель	Ранг		Уровень статистической значимости (p)
	Студенты из России	Студенты из Китая	
Шкала «отношение к пожилым людям»	889	1221	0,32*
Шкала «отношение к героям художественных произведений и животным»	240	560	0,41*

Примечание: * — различия при уровне значимости 0,05.

Следующим этапом нашего исследования стал анализ результатов пятифакторного личностного опросника, авторами которого являются МакКрае — Коста.

Так, на рисунке 2 мы представили результаты степени выраженности факторов темперамента и характера студентов из России. Распределение выраженности факторов темперамента и характера в русской выборке студентов определилось следующим образом.

- Выявлен средний уровень по шкале «Экстраверсия/интроверсия» (средний балл — 45,8). Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты из России отличаются общительностью, склонностью к коллективной деятельности с большим числом участников, наличием потребности в постоянном общении с другими людьми.
- Обнаружены высокие значения по фактору «привязанность» (средний балл — 52,4), свидетельствующие о доброжелательном отношении и понимании студентами из России окружающих людей, наличии у них потребности быть отзывчивыми и терпимыми к ним.
- Выявлен высокий уровень по фактору «самоконтроль» (средний балл — 56,2), указывающий на то, что большинство русских студентов в отношении других людей соблюдают моральные принципы, не нарушают нормы поведения, принятые в обществе.
- Обнаружены высокие значения по фактору «эмоциональная устойчивость/неустойчивость» (средний балл — 55,9), это говорит о том, что студенты из России достаточно импульсивны в стрессовых ситуациях, иногда им бывает трудно контролировать свои эмоции.
- Выявлены высокие баллы по фактору «экспрессивность» (средний балл — 55,9). Это может указывать на то, что для студентов из России характерно более легкое отношение к жизни, они больше доверяют своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу, избегают рутины.

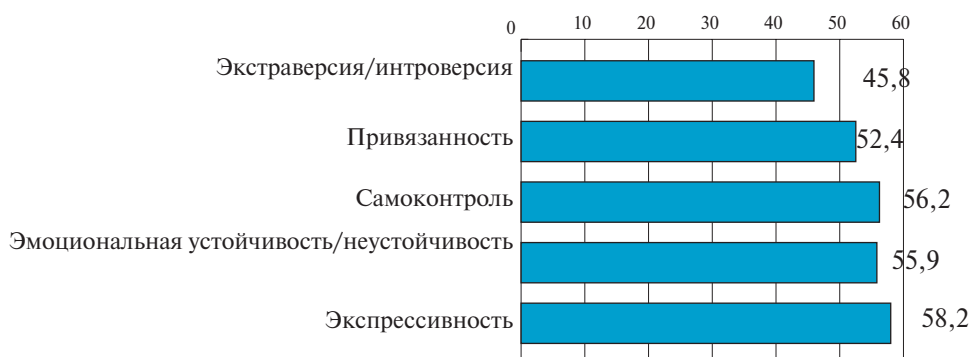


Рисунок 2. Результаты исследования студентов из России по методике «Большая пятерка» (в ср. значениях)

На рисунке 3 представлены результаты степени выраженности факторов темперамента и характера у студентов из Китая. Примечательным является то, что все показатели по факторам значительно ниже в выборке студентов из Китая по сравнению со студентами из России. При этом результаты показателей всех этих факторов находятся на среднем уровне: крайне низких и крайне высоких значений не обнаружено.

Исходя из полученных результатов, представленных в таблице 3, мы можем подтвердить наличие достоверных различий в личностных характеристиках студентов из России и Китая, которые были подтверждены непараметрическим критерием Манна — Уитни. Так, например, у студентов из России выявлены достоверно более высокие значения по сравнению со студентами из Китая по шкале «привязанность-обособленность» (0,31*), по шкале «самоконтроль-импульсивность» (0,25**), по шкале «эмоциональная устойчивость-неустойчивость» (0,23**) и по шкале «экспрессивность-практичность» (0,16**). Полученные результаты указывают: студенты из России являются более склонными к сопереживанию окружающим, импульсивными, экспрессивными и эмоционально неустойчивыми по сравнению со студентами из Китая.

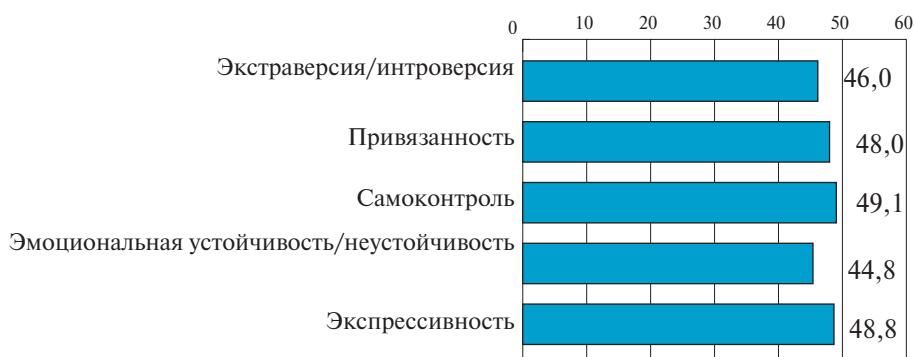


Рисунок 3. Результаты исследования студентов из Китая по методике «Большая пятерка» (в ср. значениях)

Таблица 3. Значимые различия факторов темперамента и характера между студентами из России и Китая по личностному опроснику МакКрае — Коста (n = 120) (по u-критерию Манна — Уитни)

Показатель	Ранг		Уровень статистической значимости (p)
	Студенты из России	Студенты из Китая	
Привязанность-обособленность	1052	778	0,31*
Самоконтроль-импульсивность	1114	716	0,25**

Показатель	Ранг		Уровень статистической значимости (p)
	Студенты из России	Студенты из Китая	
Эмоциональная устойчивость-неустойчивость	1134	695	0,23**
Экспрессивность-практичность	1201,5	628,5	0,16**

Примечание: ** — различия при уровне значимости 0,01;

* — различия при уровне значимости 0,05.

Результаты нашего эмпирического исследования подтвердили предположение о том, что существуют особенности эмпатии у студентов из России и Китая.

Выводы

1. Средние показатели эмпатических способностей у студентов из России выше, чем у студентов из Китая. У студентов из России выявлены достоверно более высокие значения по сравнению со студентами из Китая по шкале «эмоциональный контакт» и по шкале «установки». Китайцы обычно не демонстрируют откровенное сочувствие к незнакомцам, из чего может делаться заключение об их бесчувственности, но по отношению к друзьям они способны проявлять сочувствие, заботу и оказывать им поддержку.

2. Выявлен средний уровень эмпатийных тенденций у студентов из России и Китая. Однако разница суммарного балла уровня эмпатийных тенденций между русскими студентами и студентами из Китая составляет 8,3 балла. Степень выраженности эмпатийной тенденции по отношению к различным социальным объектам у студентов из России и Китая отличается: у студентов из Китая выявлены достоверно более высокие значения по сравнению со студентами из России по шкале «отношение к пожилым людям» и по шкале «отношение к героям художественных произведений и животным».

3. Все показатели степени выраженности показателей темперамента и характера (экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, нейротизм, открытость опыту) значительно ниже у студентов из Китая по сравнению со студентами из России. Результаты по всем показателям личностной структуры у студентов из Китая находятся на среднем уровне, при этом не обнаружены крайне низкие и крайне высокие значения основных черт личности.

4. Полученные результаты указывают: студенты из России являются более склонными к сопереживанию окружающим, импульсивными, экспрессивными и эмоционально неустойчивыми по сравнению со студентами из Китая.

Таким образом, полученные результаты подтвердили общую гипотезу исследования, касающуюся существующих особенностей эмпатии

у студентов из России и Китая. Студентов-китайцев следует знакомить со стандартами выражения сочувствия, принятыми в России, учить прислушиваться к собственной интуиции, учитывать ситуативный контекст, ориентироваться на собственное психологическое состояние и потребности партнера по общению. В Китае строго определены правила выражения сочувствия в конкретных ситуациях по отношению к людям определенного социального статуса [3]. В России такой жесткой регламентированности нет, поэтому китайцы могут чувствовать растерянность и испытывать трудности в выборе правильной стратегии поведения и выражать внешнее безразличие.

На основе полученных результатов исследования нами были разработаны психолого-педагогические рекомендации для развития уровня эмпатии у студентов-иностранцев, представителей других культур для успешной адаптации к образовательной среде в России, которые сочетают самоанализ, активное общение, участие в волонтерской деятельности, знакомство с художественной литературой с использованием интерактивных книг и мультимедийных материалов [11; 21]:

1. Проводить программы межкультурной осведомленности, в рамках которых важно знакомить китайцев с социокультурными нормами, ожиданиями, академическими требованиями, преобладающими в российских вузах [18].

2. Предоставлять комплексные услуги языковой поддержки (например, интенсивные курсы русского языка, организация разговорных клубов). Включение элементов русской культуры и традиций в обучение языку помогает контекстуализировать учебный процесс [1].

3. Создавать программы взаимного наставничества. Русские студенты выступают для иностранных студентов в качестве культурных посредников. Значимой проблемой адаптации иностранных студентов являются бытовые сложности. Необходимость самостоятельно организовывать свой быт, решать вопросы проживания, питания, медицинского обслуживания, транспорта в непривычных условиях может вызывать дополнительный стресс и отвлекать от учебы. Опрос, проведенный в Университете дружбы народов им. П. Лумумбы, показал, что 48 % иностранных студентов сталкиваются с жилищно-бытовыми проблемами, а для 15 % из них эти проблемы являются основными [13].

4. Преподавателям вузов рекомендуется применять инклюзивные педагогические практики, учитывающие культурные различия и стили обучения, способствующие совместной учебной деятельности с использованием культурно значимых примеров [12].

5. Кураторам и сотрудникам, работающим со студентами из Китая, необходимо более тщательно следить за их эмоциональным состоянием, обращая внимание на малейшие изменения в настроении, которые они демонстрируют. Китайцы выражают чувства менее экспрессивно,

чем русские, поэтому выражение эмоций не всегда соответствует интенсивности их переживания. В китайской культуре приоритетным стилем взаимодействия является эмоционально нейтральный, предполагающий контроль эмоций в общественном поведении [8].

6. Обеспечивать доступные услуги консультирования и поддержки с целью разрешения уникальных проблем иностранных студентов в российской образовательной среде через вовлечение их в активную общественную жизнь и организацию интернациональных культурных образовательных мероприятий. Далеко не все иностранные студенты успешно преодолевают стресс. У тех, кто плохо справляется с трудностями, наблюдаются неблагоприятные проявления: плохая успеваемость, нарушение поведения, ухудшение здоровья, негативные эмоциональные переживания [7].

7. В рамках тренинговых занятий необходимо обучать китайских студентов распознавать свое собственное эмоциональное состояние, понимать различные оттенки эмоций (к примеру, отличать грусть от тоски, переживание от страха и другое); внимательно наблюдать за своим собеседником и стараться слушать его во время разговора (следить за его тембром голоса, мимикой — все эти показатели помогут определить, что именно чувствует собеседник). В групповой работе, направленной на генезис эмпатии, важно развивать все психические процессы (внимание, память, речь, мышление, воображение и другое) [14].

Вышеперечисленные психолого-педагогические рекомендации способствуют повышению общего уровня эмпатии у студентов. Они смогут эффективно выстраивать межличностную коммуникацию, а также конструктивно разрешать конфликтные ситуации.

Заключение

В настоящий момент интерес в обществе к традициям других культур и особенностям межличностного взаимоотношения между их представителями не утрачивается, а напротив, приобретает все большую актуальность и практическую значимость, так как такое взаимодействие представляет собой важнейшую основу для всех государств.

Ограничения исследования: данное эмпирическое исследование имеет некоторые ограничения, в частности небольшой размер выборки; недостаточное количество актуальных исследований по рассматриваемой проблематике, которые можно было бы использовать при интерпретации полученных результатов.

Эти ограничения позволяют определить **перспективы** нашего исследования особенностей эмпатии у иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, связанных с адаптацией к новой образовательной среде, особенностям учебного процесса, социокультурным факторам, финансовым трудностям и проблемам безопасности.

Библиографический список

1. *Алаева М. В.* Эмпатия как один из инструментов понимания психического состояния другого человека / М. В. Алаева // Вестник МГУ. — 2011. — № 2. — С. 102–104.
Alaeva M. V. Ehmpatiya kak odin iz instrumentov ponimaniya psikhicheskogo sostoyaniya drugogo cheloveka / M. V. Alaeva // Vestnik MGU. — 2011. — № 2. — S. 102–104.
2. *Апасова М. В.* Специфика адаптации китайских и туркменских студентов в российском вузе / М. В. Апасова, И. Ю. Кулагина, Е. В. Апасова // Психологические исследования. — 2020. — Т. 13, № 69. — С. 1–18.
Apasova M. V. Spetsifika adaptatsii kitaiskikh i turkmenskikh studentov v rossiiskom vuze / M. V. Apasova, I. Yu. Kulagina, E. V. Apasova // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2020. — Т. 13, № 69. — S. 1–18.
3. *Беляев В. П.* Особенности взаимодействия российских и китайских студентов в образовательном пространстве российского вуза / В. П. Беляев, Е. А. Беляева // Культура, личность, общество в современном мире: методология, опыт эмпирического исследования : матер. XXII Междунар. конф. памяти проф. Л. Н. Когана (Екатеринбург, 21–23 марта 2019 г.). — Екатеринбург : УрФУ, 2019. — С. 799–811.
Belyaev V. P. Osobennosti vzaimodeistviya rossiiskikh i kitaiskikh studentov v obrazovatel'nom prostranstve rossiiskogo vuza / V. P. Belyaev, E. A. Belyaeva // Kul'tura, lichnost', obshchestvo v sovremennom mire: metodologiya, opyt ehmpiricheskogo issledovaniya : mater. XXII Mezhdunar. konf. pamyati prof. L. N. Kogana (Ekaterinburg, 21–23 marta 2019 g.). — Ekaterinburg : UrFU, 2019. — S. 799–811.
4. *Воробьева К. А.* Психологические особенности подростков, склонных к девиантному поведению: на примере российских и узбекских подростков / К. А. Воробьева, М. М. Мишина // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2020. — № 4. — С. 117–139. — DOI: 10.28995/2073-6398-2020-4-117-139
Vorob'eva K. A. Psikhologicheskie osobennosti podrostkov, sklonnykh k deviantnomu povedeniyu: na primere rossiiskikh i uzbekskikh podrostkov / K. A. Vorob'eva, M. M. Mishina // Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie. — 2020. — № 4. — S. 117–139. — DOI: 10.28995/2073-6398-2020-4-117-139
5. *Выготский Л. С.* Проблема возраста : собр. соч. Т. 4 / Л. С. Выготский. — Москва : [б. и.], 1984.
Vygotskii L. S. Problema vozrasta : sobr. soch. T. 4 / L. S. Vygotskii. — Moskva : [b. i.], 1984.
6. *Гаврилова И. В.* Исследование влияния уровня эмпатии студента вуза на его статус в группе / И. В. Гаврилова // Педагогика, психология, образование: от теории к практике : сб. ст. аспирантов, соискателей и преподавателей. — Чебоксары : Чувашский гос. ун-т им. И. Н. Ульянова, 2015. — С. 45–49.
Gavrilova I. V. Issledovanie vliyaniya urovnya ehmpatii studenta vuza na ego status v gruppe / I. V. Gavrilova // Pedagogika, psikhologiya, obrazovanie: ot teorii k praktike : sb. st. aspirantov, soiskatelei i prepodavatelei. — Cheboksary : Chuvashskii gos. un-t im. I. N. Ul'yanova, 2015. — S. 45–49.
7. *Даниленко О. И.* Субъективное благополучие китайских студентов на разных этапах обучения в вузах России и Китая / О. И. Даниленко, И. Сюй // Российский психологический журнал. — 2016. — Т. 13, № 4. — С. 137–156.
Danilenko O. I. Sub'ektivnoe blagopoluchie kitaiskikh studentov na raznykh etapakh obucheniya v vuzakh Rossii i Kitaya / O. I. Danilenko, I. Syui // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2016. — Т. 13, № 4. — S. 137–156.
8. *Дюкарева Ю. А.* Особенности эмоционального интеллекта у российских и китайских студентов / Ю. А. Дюкарева // Психологическая наука и практика : матер. Междунар. молодежной конф. молодых ученых (Москва, РУДН, 15–16 ноября 2018 г.) / под ред. С. И. Кудинова [и др.]. — Москва : РУДН, 2018. — С. 265–269.
Dyukareva Yu. A. Osobennosti ehmtsional'nogo intellekta u rossiiskikh i kitaiskikh studentov / Yu. A. Dyukareva // Psikhologicheskaya nauka i praktika : mater. Mezhdunar.

molodezhnoi konf. molodykh uchenykh (Moskva, RUDN, 15–16 noyabrya 2018 g.) / pod red. S. I. Kudinova [i dr.]. — Moskva : RUDN, 2018. — С. 265–269.

9. *Карягина Т. Д.* Эмпатия как метод: философский взгляд / Т. Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — Т. 23, № 5. — С. 205–234. — DOI: 10.17759/cpp.2015230510

Karyagina T. D. Ehmpatiya kak metod: filosofskii vzglyad / T. D. Karyagina // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2015. — Т. 23, № 5. — С. 205–234. — DOI: 10.17759/cpp.2015230510

10. *Лебедева Ю. В.* Сравнительное исследование эмпатии у студентов из России и Китая / Ю. В. Лебедева // Образование и наука. — 2016. — № 4 (133). — С. 65–79.

Lebedeva Yu. V. Sravnitel'noe issledovanie ehmpatii u studentov iz Rossii i Kitaya / Yu. V. Lebedeva // Obrazovanie i nauka. — 2016. — № 4 (133). — С. 65–79.

11. *Логинова В. В.* Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Логинова Вера Викторовна. — Москва, 2011. — 57 с.

Loginova V. V. Professional'no-lichnostnoe stanovlenie inostrannykh studentov v obrazovatel'noi srede rossiiskogo vuza : spetsial'nost' 19.00.07 «Pedagogicheskaya psikhologiya» : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / Loginova Vera Viktorovna. — Moskva, 2011. — 57 s.

12. *Нугаард П. А.* Эмоциональный интеллект как фактор преодоления коммуникативно-личностных трудностей преподавателей в межкультурной образовательной среде / П. А. Нугаард // Молодой ученый. — 2025. — № 17 (568). — С. 67–69. — URL: <https://moluch.ru/archive/568/124567>. — Текст: электронный.

Nigaard P. A. Ehmtsional'nyi intellekt kak faktor preodoleniya kommunikativno-lichnostnykh trudnostei prepodavatelei v mezhkul'turnoi obrazovatel'noi srede / P. A. Nigaard // Molodoi uchenyi. — 2025. — № 17 (568). — С. 67–69. — URL: <https://moluch.ru/archive/568/124567>. — Текст: ehlektronnyi.

13. *Овчинникова М. В.* Проблемы академической адаптации китайских студентов в российских вузах и пути их решения / М. В. Овчинникова // Вестник Тульского гос. ун-та. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. — 2020. — № 1 (19). — С. 18–21.

Ovchinnikova M. V. Problemy akademicheskoi adaptatsii kitaiskikh studentov v rossiiskikh vuzakh i puti iz resheniya / M. V. Ovchinnikova // Vestnik Tul'skogo gos. un-ta. Seriya: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnykh distsiplin. — 2020. — № 1 (19). — С. 18–21.

14. *Ощепкова Ю. С.* Особенности проявления эмпатии в межличностном взаимодействии (на примере учащихся подросткового возраста) / Ю. С. Ощепкова, Г. И. Лукьянов // Молодые лидеры — 2016 : матер. I Междунар. конкурса выпускных квалификационных и курсовых работ (Казань, 10 октября 2016 г.) / науч. ред. А. В. Гумеров. — Казань : Рóкета Союз, 2016. — С. 100–105.

Oshchepkova Yu. S. Osobennosti proyavleniya ehmpatii v mezhlichnostnom vzaimodeistvii (na primere uchashchikhsya podrostkovogo vozrasta) / Yu. S. Oshchepkova, G. I. Luk'yanov // Molodye lidery — 2016 : mater. I Mezhdunar. konkursa vypusknnykh kvalifikatsionnykh i kursovykh rabot (Kazan', 10 oktyabrya 2016 g.) / nauch. red. A. V. Gumerov. — Kazan' : Róketá Soyuz, 2016. — С. 100–105.

15. *Роджерс К.* Эмпатия. Психология эмоций / К. Роджерс ; под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2014. — 215 с.

Rodzhers K. Ehmpatiya. Psikhologiya ehmtsii / K. Rodzhers ; pod red. V. K. Vilyunasa, Yu. B. Gippenreiter. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 2014. — 215 s.

16. *Стернин И. А.* О некоторых особенностях китайского вербального коммуникативного поведения на фоне русского / И. А. Стернин // Русское и китайское коммуникативное поведение. — Воронеж : Истоки, 2002. — Вып. 1. — С. 14–24.

Sternin I. A. O nekotorykh osobennostyakh kitaiskogo verbal'nogo kommunikativnogo povedeniya na fone russkogo / I. A. Sternin // Russkoe i kitaiskoe kommunikativnoe povedenie. — Voronezh : Istoki, 2002. — Vyp. 1. — S. 14–24.

17. Троицкая Е. А. Особенности эмпатии в поликультурной среде / Е. А. Троицкая // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. — 2018. — № 6 (814). — С. 217–229.

Troitskaya E. A. Osobennosti ehmpatii v polikul'turnoi srede / E. A. Troitskaya // Vestnik Mosk. gos. lingv. un-ta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. — 2018. — № 6 (814). — S. 217–229.

18. Чеснокова И. И. Межкультурная коммуникация в образовании: вызовы и стратегии / И. И. Чеснокова // Вестник Моск. ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. — 2021. — № 1. — С. 45–56.

Chesnokova I. I. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya v obrazovanii: vyzovy i strategii / I. I. Chesnokova // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. — 2021. — № 1. — S. 45–56.

19. Шалюхина А. В. Эмпатия в межкультурной коммуникации на примере русских и испанцев / А. В. Шалюхина // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. — 2016. — № 4. — С. 69–73.

Shalyukhina A. V. Ehmpatiya v mezhkul'turnoi kommunikatsii na primere russkikh i isphantsev / A. V. Shalyukhina // Mezhdunarodnyi aspirantskii vestnik. Russkii yazyk za rubezhom. — 2016. — № 4. — S. 69–73.

20. Юдина Т. О. Эмпатия и мораль: место встречи (обзор зарубежных исследований) / Т. О. Юдина // Шаги = Steps. — 2017. — Т. 3. — № 1. — С. 28–39.

Yudina T. O. Ehmpatiya i moral': mesto vstrechi (obzor zarubezhnykh issledovaniy) / T. O. Yudina // Shagi = Steps. — 2017. — T. 3. — № 1. — S. 28–39.

21. Kamedina L. V. Chinese Students Facing Christian Culture in Russia: Cross-Cultural Practice in Educational Process / L. V. Kamedina, T. V. Voronchenko, I. A. Arzumanov // New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. — 2017. — Vol. 3, no 5. — P. 81–88.

22. Kim N. P. Cross-cultural competence as one of the components of the communicative culture of students in a polyethnic educational environment / N. P. Kim, L. M. Kim, T. V. Kim // Вестник КГПИ. — 2020. — No. 1 (57). — P. 16–21. — EDN: TDIMED

Информация об авторе

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

Information about the author

Ksenia Andreevna Vorobyeva — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Personality Psychology, Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, Russian State University for the Humanities.

Для цитирования: Воробьева К. А. Культурная обусловленность эмпатии и личностных характеристик у студентов из России и Китая / К. А. Воробьева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 10–24. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_10. — EDN: DPEYMO

For citation: Vorobyeva K. A. Cultural determinants of empathy and personality traits in students from Russia and China, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 10–24 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_10, EDN: DPEYMO

Статья поступила в редакцию 14.12.2025; одобрена после рецензирования 18.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 14.12.2025; approved after reviewing 18.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Специфика взаимосвязей показателей мотивационного компонента структуры рефлексивного Я субъектов учебной деятельности

Екатерина Игоревна Мишина

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

Дмитрий Александрович Коляков

РГГУ, Москва, Россия, dkolyakov@gmail.com, ORCID: 0009-0009-3442-5246

Аннотация. В статье рассмотрена специфика взаимосвязей показателей мотивационного компонента в структуре рефлексивного Я субъектов учебной деятельности, который включает в себя целевой, мотивационный, операциональный, деятельностный, регулятивный, эмоциональный компоненты. Выявлены прямо пропорциональные и обратно пропорциональные внутрикомпонентные корреляционные связи показателей мотивационного компонента (самотивация, мотивация и целеполагание, активная жизненная позиция, самоинтерес, мотивация успеха и боязни неудачи, потребность в достижении). На основании полученной статистики можно сделать вывод, что мотивационный компонент в структуре рефлексивного Я субъектов учебной деятельности непосредственно связан со всесторонней деятельностью субъекта.

Ключевые слова: структура рефлексивного Я, мотивация, мотивационный компонент, целеполагание, самотивация, активная жизненная позиция, самоинтерес, мотивация успеха и боязни неудачи, потребность в достижении, рефлексивное Я, субъект учебной деятельности.

Specificity of the Internal Links between the Indicators of the Target Component of Self-reflection Structure during Student's Educational Activity

Ekaterina I. Mishina

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

Dmitry A. Kolyakov

RSUH, Moscow, Russia, dkolyakov@gmail.com, ORCID: 0009-0009-3442-5246

Abstract. The article discusses the specificity of relationships between indicators of the motivational component in the structure of subject self-reflection educational activity, which includes targeted, motivational, operational, activity, regulatory, emotional components. Direct and inversely proportional correlations of indicators of the motivational component (self-motivation, motivation and goal-setting, active life position, self-interest, motivation for success and fear of failure, need to achieve) were revealed. Based on the statistics obtained, it can be concluded that the motivational component in the structure of self-reflection subject educational activity is directly related to the comprehensive activities of the subject.

Keywords: self-reflection structure, motivation, motivational component, goal setting, self-motivation, active life position, self-interest, motivation for success and fear of failure, need to achieve, self-reflection of subject of educational activity.

Проблема исследования

Феномен мотивации, как одна из фундаментальных проблем жизнедеятельности человека, находится в центре внимания психологической науки, являясь одним из важных звеньев изучения процесса учебной деятельности. На сегодняшний день развитие мотивации обусловлено различными внешнесредовыми и психологическими факторами [1; 17; 21; 23].

Однако, несмотря на значимую роль и фундаментальный характер данного феномена, до сих пор существует ряд нерешенных вопросов с точки зрения его определения.

Существующий анализ теоретической научно-психологической литературы, описывающей феномен мотивации, имеет разные грани его определения. В этой статье мы сфокусируемся на тех описаниях, которые раскрывают роль мотивационного компонента в развитии рефлексивного Я субъектов учебной деятельности [11, 12, 20].

Нам близка концепция философа Жозефа Нюттена, который рассматривал мотивацию с точки зрения целеполагания, саморазвития, активной жизненной позиции и потребностей в достижении, тем самым давая нам подсказку в определении взаимосвязи мотивации и рефлексии. Опираясь на труды Ж. Нюттена, можно говорить о том, что развитие мотивации способствует развитию рефлексивного Я субъекта в процессе учебной деятельности [18].

С. Л. Рубинштейн подразумевал под мотивацией сознательную деятельность субъекта, играющую значимую роль в жизнедеятельности, коррелирующую с целеполаганием. Ученый подчеркивал, что учебная деятельность напрямую связана с наличием мотивации, а также с целью на получение субъектом необходимых знаний для будущей деятельности [19].

В. Д. Шадриков рассматривал мотивацию с точки зрения потребностей и осознания цели, которые дают толчок субъекту к выполнению им учебной деятельности с учетом существующих условий. В качестве деятельности субъекта может выступать стремление личности к знаниям и умениям, что способствует формированию мировоззрения [2; 3; 4; 5; 22].

А. Н. Леонтьев в своей теории «деятельностного происхождения мотивационной сферы» подчеркивал, что мотив дает начало деятельности, без чего эта деятельность не будет реализовываться. Для субъекта предвидимый результат учебной деятельности при осознании неидентичности цели и мотива не нарушает соответствия их друг другу. Цель всегда присутствует в сознании субъекта деятельности. А. Н. Леонтьев задает принятое направление действий «механизм сдвига мотива на цель» независимо от того, насколько глубоко оно мотивировано, связано ли оно с внутренними или с внешними мотивами. Мотив изначально говорит о внутреннем согласии субъекта на действие, а выбранная изначально цель впоследствии может быть отвергнута самим субъектом. Мотива-

ция, по мнению А. Н. Леонтьева, имеет внутреннюю силу поведения, что приводит субъекта к действию [7; 8; 9].

А. К. Маркова в раскрытии вопроса мотива также подчеркивала его связь с деятельностью. Она характеризовала мотив внутри деятельности, способствующий продвижению деятельности. Мотив может изменяться, преобразовываясь в новую деятельность, влияя на внутреннюю картину мира субъекта, включая наличие и развитие его рефлексивного Я [13]. Помимо вышесказанного, А. К. Маркова, опираясь на «механизм сдвига мотива на цель», также выделяла потребности, мотивы и цели как основные направляющие процесса развития мотивационного компонента у студентов. Таким образом, с развитием мотивационной деятельности появляются новые смыслы, которые в свою очередь могут привести к появлению качественных изменений в структуре внутреннего мира субъекта, к развитию его рефлексивного Я [15].

А. Маслоу уделял особое внимание самоактуализации как наивысшей ступени развития индивида. Понятие самоактуализации он раскрыл в качестве собственного потенциала личности, ее способности к развитию рефлексивного Я. Понятие самоактуализации может быть нами интерпретировано как наивысшая форма развития, то есть «лучшая версия» субъекта, которая может включать такие личностные показатели, как самомотивация, активная жизненная позиция, потребность в достижении цели, самоинтерес, высокий уровень познавательной активности, что в свою очередь вырисовывает личностную картину развития рефлексивного Я личности, ее полимотивированность [14]. Таким образом, развитие рефлексивного Я, а также ориентация на личностные детерминанты мотивации субъекта могут положительным образом сказаться на профессиональном признании и карьерном росте будущих специалистов.

В. Н. Мясичев рассматривал мотивацию с точки зрения комбинации разного рода мотивов в мотивационном поле, выделял ее виды и механизмы формирования. Он обращал внимание на то, что образование мотивационных показателей в мотивационной сфере личности предполагает активацию собственных рефлексивных средств субъекта. По мнению ученого, мотивация происходит одновременно с согласованием внешних стимуляций социума и сочетаться с внутренним состоянием индивида, а именно с его потребностями и другими психическими образованиями, влияющими на внутреннее смысловое поле, на эмоционально-ценностное отношение субъекта учебной деятельности к себе [16]. Опираясь на труды В. Н. Мясичева, можно сделать вывод, что высокий уровень развития рефлексивного Я связан с самомотивацией, целеполаганием, осмыслением собственного сознания, активной жизненной позицией, самоинтересом, мотивацией успеха, самопознанием собственного Я, потребностью в достижении цели [16].

Е. В. Карпова провела исследование мотивационной сферы личности в учебной деятельности, где изучила осознанную потребность включить в концептуальный состав психологии мотивации общепсихологическое понятие рефлексии. Она предлагает под мотивационной рефлексией понимать комплекс процессов, закономерностей и механизмов рефлексивной детерминации, включая мотивационную регуляцию поведения и деятельности, а также организацию психики в формате субъективного контроля за ее функционированием. Наличие мотивационной рефлексии косвенным образом может сказываться на развитии рефлексивного Я. Мотивационная рефлексия может быть определена как профессиональное качество субъекта учебной деятельности, позволяющее ускорить процессы личностно-профессионального развития и систематизации новых знаний в процессе обучения [6].

М. Ш. Магомед-Эминов под мотивацией понимал процесс психической регуляции конкретной деятельности. Ученый конкретизирует мотивацию с точки зрения осмысления мотивации достижения. По его словам, мотивационная система в контексте достижения личности представляет собой функциональную систему, регулирующую процесс деятельности, наполняя ее интеллектуальными процессами [10].

Ввиду вышесказанного, мотивационный компонент рефлексивного Я можно трактовать применительно к процессу развития личности как осмысленное отношение субъекта учебной деятельности к собственному профессиональному становлению, через осознание смысла своего профессионального пути. Понимание смысла деятельности субъектом через рефлексивный анализ является источником его самомотивации через осознание целей собственной деятельности. Источник активности субъекта учебной деятельности через самоотношение к собственным интересам дает специфическую активность в адрес своего Я, что развивает потребность в разносторонних личностных и профессиональных достижениях.

Кроме того, мы готовы конкретизировать содержание мотивационного компонента применительно к процессу развития рефлексивного Я, влияющего на содержание учебной и профессиональной деятельности. Рефлексивное Я может включать совокупность устойчивых внутренних и внешних мотивов, регулирующих и придающих целенаправленный характер учебной деятельности.

Далее нами будет рассмотрена специфика взаимосвязей показателей мотивационного компонента в структуре рефлексивного Я субъектов учебной деятельности, которая включает в себя целевой, мотивационный, операциональный, деятельностный, регулятивный, эмоциональный компоненты.

Цель исследования — выявить внутрикомпонентные связи показателей мотивационного компонента, включенного в авторскую модель рефлекс-

сивного Я субъектов учебной деятельности (самотивацию, мотивацию, целеполагание, активную жизненную позицию, самоинтерес, мотивацию успеха и боязни неудачи, потребность в достижении), которая позволит уточнить его структуру и впоследствии отследить трансформацию.

В процессе написания статьи нами были поставлены следующие задачи:

- проанализировать понятие «мотивация» субъекта учебной деятельности, понять ее структуру и определить специфику мотивационного компонента, включающего следующие показатели рефлексивного Я: самотивацию, мотивацию и целеполагание, активную жизненную позицию, самоинтерес, мотивацию успеха и боязни неудачи, потребность в достижении;
- определить внутрикомпонентные связи выделенных показателей мотивационного компонента, входящего в структуру теоретической модели рефлексивного Я субъектов учебной деятельности.

В исследовании проверялась следующая гипотеза:

в структуре мотивационного компонента рефлексивного Я существуют прямо пропорциональные и обратно пропорциональные внутрикомпонентные корреляционные связи его показателей, что уточняет ее психологическую характеристику.

Методы исследования

Ниже перечислены шесть валидных методик, которые мы подобрали для раскрытия сути мотивационного компонента с точки зрения развития рефлексивного Я субъектов учебной деятельности: *Методика исследования самоуправления* (Ю. Куль, А. Фурман в адаптации О. В. Митиной, Е. И. Рассказовой) (М1), *Методика диагностики рефлексии деятельности* (В. Д. Шадриков, С. С. Кургиян, М. Д. Кузнецова) (М2), *Опросник жизненной позиции личности* (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская) (М3), *Тест-опросник самооотношения* (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев) (М4, М5), *Тест-опросник «Мотивация успеха и мотивация боязни неудачи»* (А. А. Реан) (М6), *Тест «Потребность в достижении»* (Ю. М. Орлов) (М7), характеризующие наличие таких показателей, как *самотивация* (М1), *мотивация и целеполагание* (М2), *активная жизненная позиция* (М3), *самоинтерес* (IV) (М4), *самоинтерес* (6) (М5), *мотивация успеха и боязни неудачи* (М6), *потребность в достижении* (М7). Они помогли нам методически раскрыть суть мотивационного компонента представленного в авторской теоретической модели рефлексивного Я субъектов учебной деятельности. Результаты этих исследований мы представим ниже [15].

Выборка

Исследование с использованием данных методик проводилось на выборке, общее количество которой составило 765 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Базой для эмпирического исследования стал Российский государственный гуманитарный университет. В исследовании принимали участие студенты гуманитарных направлений с первого по пятый курс.

Надежность и достоверность результатов исследования обеспечивалась методом математической статистики с использованием коэффициента корреляции t-критерия Стьюдента.

Результаты эмпирического исследования структуры мотивационного компонента рефлексивного Я субъектов учебной деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1. Связь показателей мотивационного компонента рефлексивного Я субъектов учебной деятельности (самомотивация, мотивация и целеполагание, активная жизненная позиция, самоинтерес, мотивация успеха и боязни неудачи, потребность в достижении)

Показатели внутри мотивационного компонента	Самомотивация (M1)	Мотивация и целеполагание (M2)	Активная жизненная позиция (M3)	Самоинтерес (M4)	Самоинтерес (M5)	Мотивация успеха и боязни неудачи (M6)	Потребность в достижении (M7)
Самомотивация (M1)		(-0,72*)				(0,376***)	
Мотивация и целеполагание (M2)			(0,188***)				
Активная жизненная позиция (M3)				(0,731***)			
Самоинтерес (M4)							(0,122***)
Самоинтерес (M5)	(-0,028)						
Мотивация успеха и боязни неудачи (M6)							(0,302***)
Потребность в достижении (M7)					(0,023***)		

Примечание: значимость корреляции * $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$.

На основании данных таблицы, представим анализ различий в связях показателей мотивационного компонента рефлексивного Я субъектов учебной деятельности.

Между показателями «самотивация» (М1) и «мотивация успеха, боязнь неудачи» (М6) (0,376***) наблюдается прямо пропорциональная внутрикомпонентная связь, которая может свидетельствовать об интенсивности мотивации достижения субъекта учебной деятельности, равно как и мотивация избегания неудач, что является существенным фактором побуждения личности к развитию самостоятельности и стремлению к достижению целей.

Между показателями мотивационного компонента «мотивация, целеполагание» (М2) и «активная жизненная позиция» (М3) (0,188***) наблюдается прямо пропорциональная внутрикомпонентная связь, что может свидетельствовать об активизирующих жизненных позициях и стремлении к самореализации через осознание целей, личностных достижений и проявление инициативности.

Между показателями «самоинтерес» (М4) и «активная жизненная позиция» (М3) наблюдается прямо пропорциональная внутрикомпонентная связь (0,731***), что обусловлено изначально активной позицией студента как субъекта учебной деятельности, направленной на интроспекцию как возможность, позволяющую формулировать четкие цели и своевременно направлять их на реализацию.

Между показателями «самоинтерес» (М4) и «потребность в достижении» (М7) существует прямо пропорциональная внутрикомпонентная связь (0,122***), что подтверждает высокий уровень рефлексии у студентов, их направленность на достижение успеха и уменьшение разрыва между сущностями Я-идеальный и Я-реальный.

Между показателями мотивационного компонента рефлексивного Я «самоинтерес» (М5) и «потребность в достижении» (М7) (0,023***) существует прямо пропорциональная внутрикомпонентная связь, которая позволяет более детально воспринимать состояние Я-реального и адекватно оценивать разрыв между Я-реальным и Я-идеальным. Рефлексия через глубокое и детальное понимание этого разрыва стимулирует потребность субъекта в достижении цели.

Прямо пропорциональная внутрикомпонентная связь между показателями «потребность в достижении» (М7) и «мотивация успеха, боязни неудачи» (М6) (0,302***) свидетельствует о стремлении студентов как субъектов учебной деятельности к успеху и визуализации ее позитивных результатов. В этом случае доминирует страх неудачи, но движущей силой является успех в карьере.

Между показателями мотивационного компонента рефлексивного Я «самотивация» (М1) и «мотивация, целеполагание» (М2) статистика выявляет значимую обратно пропорциональную корреляционную связь

($-0,072^*$). Следовательно, у студентов существуют внутренние ресурсы для продолжения учебной деятельности, ее направленности на овладение профессиональными знаниями, но при этом затруднено понимание конкретных, измеримых и достижимых целей. Развитие готовности сознательно и вдумчиво подходить к выявлению и постановке далеко идущих планов позволит развить мотивирующий толчок к достижению профессионально значимых жизненных целей.

Между показателями «самотивация» (М1) и «самоинтерес» (М5) выявлена значимая обратно пропорциональная корреляционная связь ($-0,028^*$), что свидетельствует о намерении студентов действовать, но при этом отсутствует уверенность в своей интересности для других. Развитие устойчивой уверенности в своих силах дает положительный эффект в достижении целей.

Заключение

На основании вышеизложенного материала, сформулируем следующие выводы:

1. Авторская модель рефлексивного Я субъектов учебной деятельности включает следующие компоненты: мотивационный, целевой, эмоциональный, деятельностный, операциональный, регулятивный. В структуру мотивационного компонента входят следующие показатели: самотивация, мотивация и целеполагание, активная жизненная позиция, самоинтерес, мотивация успеха и боязни неудачи, потребность в достижении. Представленные показатели связаны между собой и имеют значимые различия во внутрикомпонентных связях.

2. Выявлена высокосignификантная прямо пропорциональная корреляционная связь между показателями «самоинтерес» (М4) и «активная жизненная позиция» (М3) ($0,731^{***}$), что дает понимание проявления интереса к себе через стимулирование активной жизненной позиции современных студентов как субъектов учебной деятельности, определяет их направленность на интроспекцию, позволяющую формулировать важные цели и своевременно их реализовать.

3. Выявлена обратно пропорциональная корреляционная связь между показателями мотивационного компонента рефлексивного Я «самотивация» (М1) и «мотивация, целеполагание» (М2) ($-0,072^*$), что определяет внутренние ресурсы субъектов учебной деятельности для ее продолжения, но при этом затруднено понимание конкретных, измеримых и достижимых целей. Развитие готовности субъектов учебной деятельности сознательно и вдумчиво подходить к выявлению и постановке далеко идущих планов позволит развить самостоятельную учебную и профессиональную мотивацию, что даст толчок к достижению поставленных целей.

Дальнейшее исследование предполагает изучение операционального компонента в структуре рефлексивного Я, а также его взаимосвязей с показателями мотивационного компонента в эмпирическом поле теоретической модели рефлексивного Я субъектов учебной деятельности.

Библиографический список

1. Горбач Н. С. Мотивация в психологии: история и современное состояние проблемы / Н. С. Горбач // Молодой ученый. — 2021. — № 3 (345). — С. 42–44.
Gorbach N. S. Motivatsiya v psikhologii: istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy / N. S. Gorbach // Molodoi uchenyi. — 2021. — № 3 (345). — С. 42–44.
2. Гордеева Т. О. Вклад личностного потенциала в академические достижения / Т. О. Гордеева, Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2011. — С. 642–667.
Gordeeva T. O. Vklad lichnostnogo potentsiala v akademicheskie dostizheniya / T. O. Gordeeva, D. A. Leont'ev, E. N. Osin // Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. — Moskva : Smysl, 2011. — S. 642–667.
3. Гордеева Т. О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. — 2013. — № 1. — С. 35–45.
Gordeeva T. O. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoe blagopoluchie / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // Voprosy psikhologii. — 2013. — № 1. — S. 35–45.
4. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. О. Гордеева. — Москва, 2013.
Gordeeva T. O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / T. O. Gordeeva. — Moskva, 2013.
5. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — 2-е изд. — [Б. м. : б. и.], 2015. — 334 с.
Gordeeva T. O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya / T. O. Gordeeva. — 2-e izd. — [B. m. : b. i.], 2015. — 334 s.
6. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности / Е. В. Карпова. — Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. — 569 с.
Karpova E. V. Struktura i genezis motivatsionnoi sfery lichnosti v uchebnoi deyatel'nosti / E. V. Karpova. — Yaroslavl' : YAGPU im. K. D. Ushinskogo, 2007. — 569 s.
7. Леонтьев А. Н. Избр. психол. произведения. В 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев. — Москва : Педагогика, 1983. — 320 с.
Leont'ev A. N. Izbr. psikhol. proizvedeniya. V 2 t. T. 2 / A. N. Leont'ev. — Moskva : Pedagogika, 1983. — 320 s.
8. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А. Н. Леонтьев; Кафедра общей психологии. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 40 с.
Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy i ehmotsii: konspekt lektsii / A. N. Leont'ev; Kafedra obshchei psikhologii. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1971. — 40 s.
9. Леонтьев Д. А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д. А. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2016. — № 2. — С. 3–18.
Leont'ev D. A. Ponyatie motiva u A. N. Leont'eva i problema kachestva motivatsii / D. A. Leont'ev // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2016. — № 2. — S. 3–18.
10. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием / М. Ш. Магомед-Эминов, И. А. Васильев. — Москва : МГУ, 1991. — 144 с.

Magomed-Ehminov M. Sh. Motivatsiya i kontrol' za deistviem / M. Sh. Magomed-Ehminov, I. A. Vasil'ev. — Moskva : MGU, 1991. — 144 s.

11. *Макклелланд Д.* Мотивация человека / Д. Макклелланд. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 667 с.

Makklelland D. Motivatsiya cheloveka / D. Makklelland. — Sankt-Peterburg : Piter, 2007. — 667 s.

12. *Маркина Н. В.* Психология мотивации профессионального развития : учеб. пособие / Н. В. Маркина, Т. А. Абрамовских, М. Е. Гумницкий. — Челябинск : ЧИППКРО, 2022. — 80 с.

Markina N. V. Psikhologiya motivatsii professional'nogo razvitiya : ucheb. posobie / N. V. Markina, T. A. Abramovskikh, M. E. Gumnitskii. — Chelyabinsk : ChIPPKRO, 2022. — 80 s.

13. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. — Москва : Просвещение, 1983. — 96 с.

Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste : posobie dlya uchitelya / A. K. Markova. — Moskva : Prosveshchenie, 1983. — 96 s.

14. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу // Мастера Психологии. — 3-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2025. — 400 с.

Maslou A. Motivatsiya i lichnost' / A. Maslou // Mastera Psikhologii. — 3-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2025. — 400 s.

15. *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 : [б. и.], 2023. — 143 с.

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

16. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. — Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. — 426 с.

Myasishchev V. N. Lichnost' i nevrozy / V. N. Myasishchev. — Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta, 1960. — 426 s.

17. *Немов Р. С.* Системно-исторический анализ понятий, используемых в психологии мотивации / Р. С. Немов // Системная психология и социология. — 2023. — № 1 (45). — С. 77–86. — DOI: 10.25688/2223-6872.2023.45.1.07

Nemov R. S. Sistemno-istoricheskii analiz ponyatii, ispol'zuemykh v psikhologii motivatsii / R. S. Nemov // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2023. — № 1 (45). — S. 77–86. — DOI: 10.25688/2223-6872.2023.45.1.07

18. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен ; под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2004. — 608 с.

Nyutten Zh. Motivatsiya, deistvie i perspektiva budushchego / Zh. Nyutten ; pod red. D. A. Leont'eva. — Moskva : Smysl, 2004. — 608 s.

19. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва : [б. и.], 1993. — 432 с.

Rubinshtein S. L. Problemy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Moskva : [b. i.], 1993. — 432 s.

20. *Суровицкая Ю. Ю.* Понятие о мотивации в психологии / Ю. Ю. Суровицкая, М. Н. Мадимухаметов // Наука и реальность. — 2023. — № 1 (13). — С. 36–40.

Surovitskaya Yu. Yu. Ponyatie o motivatsii v psikhologii / Yu. Yu. Surovitskaya, M. N. Madimukhametov // Nauka i real'nost'. — 2023. — № 1 (13). — S. 36–40.

21. *Трухан Е. А.* Психология мотивации. Тексты : учеб.-метод. пособие / Е. А. Трухан ; Фак. философии и соц. наук, Каф. общ. и мед. психологии. — Минск : БГУ, 2023. — 446 с.

Trukhan E. A. Psikhologiya motivatsii. Teksty : ucheb.-metod. posobie / E. A. Trukhan ; Fak. filosofii i sots. nauk, Kaf. obshch. i med. psikhologii. — Minsk : BGU, 2023. — 446 s.

22. Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации и субъективного благополучия у российских сотрудников / Е. Н. Осин, Д. Д. Сучков, Т. О. Гордеева, Т. Ю. Иванова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2015. — № 4. — С. 103–121.

Udovletvorenie bazovykh psikhologicheskikh potrebnostei kak istochnik trudovoi motivatsii i sub"ektivnogo blagopoluchiya u rossiiskikh sotrudnikov / E. N. Osin, D. D. Suchkov, T. O. Gordeeva, T. Yu. Ivanova // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ehkonomiki. — 2015. — № 4. — S. 103–121.

23. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В. Д. Шадриков. — Москва : Логос, 2001. — 134 с.

Shadrikov V. D. Vvedenie v psikhologiyu: motivatsiya povedeniya / V. D. Shadrikov. — Moskva : Logos, 2001. — 134 s.

Информация об авторах

Екатерина Игоревна Мишина — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики образования ИП им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет».

Дмитрий Александрович Коляков — аспирант кафедры психологии и педагогики образования ИП им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет».

Information about the authors

Ekaterina Igorevna Mishina — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy Education, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities.

Dmitry Alexandrovich Kolyakov — Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy Education, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities.

Для цитирования: Мишина Е. И. Специфика взаимосвязей показателей мотивационного компонента структуры рефлексивного Я субъектов учебной деятельности / Е. И. Мишина, Д. А. Коляков // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 25–35. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_25. — EDN: EDHJNV

For citation: Mishina E. I., Kolyakov D. A. Specificity of the internal links between the indicators of the target component of self-reflection structure during student's educational activity, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 25–35(In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_25, EDN: EDHJNV

Статья поступила в редакцию 27.11.2025; одобрена после рецензирования 08.04.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 27.11.2025; approved after reviewing 08.04.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Методика изучения символического опосредствования музыкальных переживаний у младших школьников с трудностями в учении: пилотажное исследование

Алексей Михайлович Поляков

Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь,
Polyakov.bsu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2089-1093

Вэй Гуйчэнь

Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь,
fishnight888@gmail.com, ORCID: 0009-0004-6984-8787

Аннотация. В статье рассматриваются особенности символического опосредствования музыкальных переживаний у школьников с трудностями в учении. Исследование опирается на культурно-историческую психологию Л. С. Выготского. Применялся экспериментально-генетический метод с использованием методики двойной стимуляции. В пилотажном исследовании приняли участие 20 детей 9–11 лет (10 с трудностями в учении, 10 нормативно развивающихся). Анализ включал вербальные и невербальные ответы, а также статистическую обработку данных с использованием U-критерия Манна — Уитни и ϕ -критерия Фишера.

У школьников с трудностями в учении обнаружены менее дифференцированные эмоциональные реакции, сниженная способность к вербализации внутренних состояний, построению сложных метафор и семантическому оцениванию. Их воспоминания, связанные с музыкой, носят более обобщенный и негативно окрашенный характер. Полученные данные свидетельствуют о недостаточности развития символической функции и открывают перспективы психологической коррекции.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, символ, символическое опосредствование, музыкальные переживания, трудности в учении, младшие школьники, экспериментально-генетический метод.

The Research Method for Studying Symbolic Mediation of Musical Experiences in Primary School Students with Learning Disabilities: a Pilot Study

Alexey M. Polyakov

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus, Polyakov.bsu@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-2089-1093

Wei Guichen

Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus, fishnight888@gmail.com,
ORCID: 0009-0004-6984-8787

Abstract. The article examines the specific features of symbolic mediation of musical experiences in schoolchildren with learning disabilities. The study is grounded in the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. The experimental-genetic method was applied using the double stimulation technique. The pilot study involved 20 children aged 9–11 years (10 with learning disabilities, 10 typically developing). The analysis included verbal and non-

verbal responses, as well as statistical data processing using the Mann–Whitney U test and Fisher's ϕ test.

Schoolchildren with learning disabilities demonstrated less differentiated emotional reactions, reduced ability to verbalize internal states, to construct complex metaphors, and to engage in semantic evaluation. Their music-related memories were more generalized and negatively colored. The obtained data indicate an underdevelopment of the symbolic function and open up prospects for psychological correction.

Keywords: cultural-historical psychology, symbol, symbolic mediation, musical experiences, learning disabilities, primary schoolchildren, experimental-genetic method.

Введение

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского подчеркивает роль знаково-символических средств в становлении высших психологических функций. Согласно Л. С. Выготскому, опосредствование знаками и символами позволяет человеку овладеть своими психическими процессами, трансформируя натуральные формы поведения и психических функций в культурные [3]. В контексте музыкального переживания это означает, что оно не является непосредственным, а опосредствуется системой культурных форм — знаков и символов. Однако ключевую роль здесь играют именно символические формы как выражающие переживания субъекта, связанные с переживаниями Другого [5; 6; 9; 10; 11; 15; 17]. Иными словами, символы служат культурной формой сопереживания, играющего ключевую роль в музыкальном переживании.

По аналогии с идеей Л. С. Выготского о том, что «средством овладения собственным поведением» выступает знак [4, с. 38], мы полагаем, что символ, выражающий отношения между людьми, становится «орудием» осмысления и организации собственных и чужих переживаний [17]. Эстетические переживания также становятся доступны человеку с помощью их символической репрезентации в его сознании. При построении научного исследования переживаний, в том числе эстетических (музыкальных), мы переходим от принципа сигнификации, примененного к овладению поведением и когнитивными функциями, к принципу символизации [16; 17]. Это положение имеет непосредственное отношение к нашей работе, поскольку способность к символическому опосредствованию, являющаяся центральным предметом данного исследования, формируется именно по закону интериоризации. Первоначально знаки и символы (например, метафоры, выразительные жесты) существуют как средство общения и взаимодействия между ребенком и взрослым в культурном контексте. Лишь затем они интериоризируются, превращаясь в индивидуальные психологические средства управления собственными восприятием, вниманием и памятью, а также — в средства осмысления и организации музыкального переживания. Как отмечает А. В. Конокотин, в этой идее Л. С. Выготского раскрывается ключевой механизм культурного развития: знак, изначально существующий как средство социаль-

ного взаимодействия, в процессе интериоризации становится средством организации собственного поведения, что означает присутствие «Другого» в структуре индивидуального сознания [8].

Данное понимание находит развитие в концепции «деятельностной семиотики», предложенной Ли Юнхи, где интерпретация рассматривается как типичная знаково-опосредствованная мыслительная деятельность, а символ выступает связующим звеном между психикой, культурой и сообществом [19]. Это позволяет рассматривать процесс символизации музыкальных переживаний не только как индивидуальный психический акт, но и как явление, укорененное в более широком культурно-семиотическом контексте. Данное исследование направлено на выявление особенностей символического опосредствования музыкальных переживаний у школьников с трудностями в учении и их нормативно развивающихся сверстников. Следует отметить, что современный взгляд на трудности в учении характеризует их не просто как дефицит знаний или когнитивных функций, но как аномалию развития, предполагающую изменение связи между процессами обучения и развития [7]. Это требует применения исследовательского подхода, ориентированного на выявление зоны ближайшего развития и потенциала к символическому опосредствованию.

Цель исследования — определить особенности символического опосредствования музыкальных переживаний у школьников с трудностями в учении.

Задачи:

- 1) проанализировать эмоциональное отношение к музыке и характер связанных с ней воспоминаний у школьников с трудностями в учении;
- 2) изучить их способность к созданию метафор и выразительных движений, соотносимых с музыкальным произведением;
- 3) выявить особенности вербализации и семантического оценивания школьниками музыкальных произведений;
- 4) определить характер различий в переживаниях детей с трудностями в учении при сравнении произведений.

Гипотеза исследования состоит в том, что дети с трудностями в учении отличаются от сверстников не наличием/отсутствием эмоционального отклика, а качественным своеобразием и сниженным уровнем его символического опосредствования.

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования выступили положения культурно-исторической психологии Л. С. Выготского о знаково-символическом опосредствовании высших психологических функций [4].

В соответствии с этим был применен экспериментально-генетический метод, который, по мысли Л. С. Выготского, позволяет исследовать психологические функции не как «окаменелые» формы, а в процессе их становления и развития [1, с. 41]. Этот метод направлен на воссоздание генетического процесса возникновения высших форм поведения в искусственно создаваемых условиях эксперимента [1; 2].

Аналогичный методологический подход реализуется в исследованиях Г. Фрагкиадаки и К. Раваниса, которые, опираясь на четыре принципа экспериментально-генетического метода, используют понятие «переживание» в качестве инструмента анализа процесса развития мышления у детей [14]. Это подтверждает эвристический потенциал культурно-исторической методологии для изучения детского развития в различных предметных областях, включая музыкальное восприятие.

Конкретной реализацией данного метода в нашем исследовании выступила методика двойной стимуляции, описанная Л. С. Выготским [4]. Ее суть заключается в том, что испытуемому предлагаются два ряда стимулов: стимулы-объекты (первого порядка) и стимулы-средства (второго порядка), выполняющие знаковую или символическую функцию [1; 2; 4].

В нашем исследовании стимулами первого порядка выступали музыкальные произведения, призванные вызвать непосредственное эмоциональное переживание. Стимулами второго порядка, то есть предлагаемыми средствами опосредствования этого переживания, служили символические формы: экспрессивные жесты (выразительные движения), нарративы (описания событий из жизни), метафоры и словесные описания, а также семантические коды.

Использование методики двойной стимуляции в нашем исследовании опирается на понимание символа как культурного орудия опосредствования музыкального переживания. В русле современных семиотических интерпретаций теории Л. С. Выготского, знак-посредник понимается широко — как любой искусственный инструмент, выводящий психическую функцию в пространство культуры [13]. В нашем эксперименте в качестве таких стимулов-средств второго порядка выступили не знаки, а символические формы — экспрессивные жесты, автобиографические нарративы и метафоры, — которые позволяют исследовать процесс опосредствования музыкального переживания в его многообразии [16].

Теоретической основой для понимания и анализа процессов музыкального переживания в данном исследовании послужили работы Г. Г. Шпета и Б. М. Теплова [12; 15]. Г. Г. Шпет представлял искусство как особый вид знания, высвечивающий ценностно-смысловую реальность человека и представленный в форме чувственно-эмоционального переживания [15]. Г. Г. Шпет, как и Л. С. Выготский, подчеркивает уникальность художественного образа, который, в отличие от знака, не включается в действительные связи вещей, а, напротив, отрешается от этих

связей, выводя наше сознание за рамки обыденной реальности. Формы искусства, таким образом, обеспечивают объективное существование символических смыслов, раскрывающих отношения человека с миром.

Согласно Б. М. Теплову, музыкальность представляет собой комплекс индивидуально-психологических особенностей, необходимых для успешного занятия музыкальной деятельностью [12]. Важнейшим компонентом музыкальности Б. М. Теплов считал эмоциональную отзывчивость на музыку, а также «переживание музыки как выражения некоторого содержания» [12, с. 17]. Это положение напрямую соотносится с предметом нашего исследования, направленного на изучение способов символического опосредствования именно этого содержания музыкальных переживаний.

Б. М. Теплов подчеркивал, что музыкальное переживание имеет одновременно непосредственно-эмоциональную и смысловую природу [12]. Это кажущееся противоречие снимается в акте символического опосредствования, когда непосредственное эмоциональное впечатление облекается в культурную форму (метафору, жест, нарратив, семантический код), выявляя его смысл для личности.

Существенное значение для понимания механизмов вербализации музыкальных переживаний имеет семиотический анализ культурно-исторической теории, предложенный Чжао Айго [20]. В данном контексте процесс вербализации музыкальных переживаний, исследуемый в нашей работе, может быть понят как внутренняя работа, осуществляя которую ребенок не просто называет эмоцию, но через слово обобщает свой чувственный опыт и связывает различные его содержания в единое целое, выявляя его культурно оформленный смысл.

Таким образом, идеи Г. Г. Шпета об искусстве как особой форме знания, представляющей в сознании человека смысловую реальность, разработанная Б. М. Тепловым структура музыкальных способностей, в центре которой находится способность к эмоциональному переживанию и осмыслению музыки, а также идеи культурно-исторической психологии о роли символических форм в преобразовании субъективных переживаний субъекта служат для нас основанием для интерпретации данных: трудности символизации переживаний у детей с трудностями в учении мы рассматриваем не просто как выражение когнитивного дефицита, но как проявление недостаточного системного развития символической функции сознания, обеспечивающей способности к сопереживанию, смысловому и эмоциональному освоению музыки. В этой связи настоящее исследование ориентировано на идею изучения специфической дефицитарности в освоении культурных (символических) форм как основы для последующего построения целенаправленной развивающей или коррекционной практики [11].

Выбор стимулов второго порядка опирается также на концепцию символической функции сознания (СФС) и типологию символических

форм, разработанных А. М. Поляковым [10; 16]. СФС понимается как функциональный орган, обеспечивающий решение задач по осмыслению и выражению реальности с помощью символов [10, с. 60]. В контексте нашего исследования именно способность к символическому опосредствованию позволяет преобразовать непосредственное музыкальное впечатление в осмысленное переживание, выраженное через метафору, жест, нарратив, семантический код.

Использование музыки в качестве стимульного материала особенно релевантно, поскольку, как показано в работе А. М. Полякова и М. В. Пугач, эстетическое переживание, в том числе музыкальное, имеет сложную динамическую структуру и предполагает активную работу по осмыслению художественного образа через символические формы [9]. Эта работа, в соответствии с этапами эстетического переживания, включает воссоздание предметного содержания произведения, выделение художественного образа и его антиномии, «погружение» в образ и, наконец, осознание внутренней позиции и формирование субъективного отношения к художественному образу [9]. Выделенные этапы эстетического переживания содержательно перекликаются с фазами катарсиса [5]. Наша методика была направлена на активизацию и фиксацию этих процессов.

Выборка. В пилотажном исследовании приняли участие 20 школьников — учащихся общеобразовательных школ г. Тайань, провинция Шаньдун, КНР (отбор проводился на базе Первой экспериментальной начальной школы г. Тайаня) — в возрасте 9–11 лет, разделенных на две группы: группа 1 — нормативно развивающиеся дети ($n = 10$) и группа 2 — дети с трудностями в учении ($n = 10$). Участники группы 2 отличались невнимательностью на занятиях, пониженной успеваемостью, гиперактивностью, трудностями овладения письмом, чтением, счетом.

Дизайн исследования. Исследование основано на сравнительном качественно-количественном анализе ответов участников на стимульный материал — музыкальные фрагменты. Каждый участник прослушивал два различных музыкальных фрагмента, поочередно для разных детей выбираемые из четырех вариантов, и отвечал на 11 вопросов и заданий, направленные на выявление особенностей символического опосредствования переживания музыки, которые могли уточняться и дополняться в зависимости от развернутости ответов.

Вопросы и задания включали следующие аспекты, связанные с музыкальным переживанием:

- 1) эмоциональное отношение к музыке;
- 2) переживаемые эмоции;
- 3) автобиографические нарративы;
- 4) метафорические образы;
- 5) экспрессивные движения;

- 6) вербальная характеристика музыки;
- 7) семантическая оценка произведения;
- 8) сравнение музыкальных произведений.

Материалы

В качестве стимульного материала использовались инструментальные композиции, различные по темпу, настроению и жанровой принадлежности:

1. Эдвард Григ «Утро» из сюиты «Пер Гюнт».
2. Камиль Сен-Санс «Лебедь» из сюиты «Карнавал животных».
3. Пётр Ильич Чайковский «Марш» из балета «Щелкунчик».
4. Феликс Мендельсон. Песня без слов «На крыльях песни», Op. 62, № 4.

Процедура

Эксперимент проводился индивидуально в отдельном помещении. После прослушивания каждого музыкального фрагмента участник отвечал на вопросы исследователя. Ответы фиксировались в протоколе и подвергались качественному анализу в соответствии с разработанной системой категорий. Среднее время проведения эксперимента составляло 50 минут.

Анализ данных

Качественный анализ ответов проводился на основе выделенных нами категорий и соответствующих им типов ответов, отражающих особенности символического опосредствования музыкальных переживаний у школьников. Выделенные категории и типы ответов представлены в таблице 1.

Таблица 1. Категории анализа и типы ответов детей

№	Категория анализа ответов	Типы ответов
I	Категории анализа использования символических форм (пп. 1–15)	
1	Эмоциональное отношение к музыкальному произведению, отражающее знак вызываемых эмоций	Позитивное Негативное
2	Эмоциональный опыт. Возникновение эмоций, вызываемых музыкой после прослушивания	Не вызывает эмоций Вызывает эмоции
3	Воспоминания, связанные с музыкальным произведением	Воспоминания возникают Не возникают
4	Тип воспоминаний, связанных с музыкальным произведением. Эмоциональная окраска музыки при вызывании воспоминаний о прошлом жизненном опыте детей	Приятные Неприятные
5	Уровень детализации при описании воспоминаний о прошлых событиях	Обобщенные Конкретные

№	Категория анализа ответов	Типы ответов
6	Позиция ребенка в воспоминаниях	Внутри события (активный участник события) Вовне события
7	Вербализация внутреннего состояния или действия, связанных с музыкальным произведением	Вербализация эмоции (чувства) Вербализация желания Вербализация действия
8	Точность обозначения ментальных состояний	Точно Неопределенно или слишком обобщенно
9	Создание метафоры музыкального произведения	Метафора создается Нет метафоры
10	Эмоционально-оценочный компонент метафоры	Положительный Отрицательный Нейтральный
11	Оригинальность (необычность) образа-метафоры музыкального произведения. Источники создания метафор в понимании музыки	Образ-воспоминание (реалистичный образ) Образ воображения (фантазия)
12	Определение правдоподобности образа, ассоциируемого ребенком, в реальности	Есть Нет
13	Субъектное содержание образа-метафоры музыкального произведения	Субъектное Объектное Псевдосубъектное
14	Создание движений, связанных с музыкальным произведением	Может создать движение Не может
15	Выразительное содержание движений, связанных с музыкальным произведением	Выражает состояние ребенка Выражает содержание метафоры музыкального произведения Выражает содержание музыкального произведения
II	Категории анализа использования семантических кодов (пп. 16–19)	
16	Модальность (абстрактность/конкретность) описания и оценки	Амодальное описание/оценка (абстрактные) Модальное описание (чувственно-конкретные)
17	Полюс оценки семантического кода	Положительная Двойственная Негативная
18	Направленность описания	Описание внутреннего состояния Описание внешних предметов или событий
19	«Одушевление» предметного содержания образа	Анимистичное содержание Неодушевленное содержание
III	Категории анализа сравнения музыкальных произведений (пп. 20–23)	
20	Обнаружение содержательных различий между музыкальными произведениями на основании их сравнения	Обнаруживает различия Обнаруживает сходство Не обнаруживает ни сходства, ни различий

№	Категория анализа ответов	Типы ответов
21	Сложность сходства или различия	Несколько признаков сходства (различия) Один признак сходства (различия) Не выделяет общих признаков
22	Выделение общего основания для сравнения	Выделяет общее основание Не выделяет общее основание
23	Содержательная характеристика сравнения музыкальных мелодий	Сравнение ритмического темпа Сравнение степени музыкального порядка или беспорядка Сравнение метафорических образов

Результаты

Для статистической проверки гипотез о различиях между группами в зависимости от типа данных использовались ϕ -критерий Фишера (для дихотомических переменных) и U-критерий Манна – Уитни (для порядковых переменных). Анализ 23 показателей выявил статистически значимые различия между нормативно развивающимися детьми и детьми с трудностями в учении по ряду ключевых параметров. Конкретные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Статистически значимые различия между группами по показателям символического опосредствования

№	Категория анализа	Статистический критерий, значение	Уровень значимости, р
A	Дихотомические показатели (ϕ-критерий Фишера)		
1	Эмоциональное отношение (позитивное/негативное)	$\phi = 3.51$	$p \leq 0.001$
2	Возникновение эмоций (да/нет)	$\phi = 2.07$	$p \leq 0.05$
4	Эмоциональная окраска воспоминаний (приятное/неприятное)	$\phi = 2.07$	$p \leq 0.05$
5	Уровень детализации воспоминаний (конкретное/обобщенное)	$\phi = 2.07$	$p \leq 0.05$
8	Точность обозначения ментальных состояний (точно/нечетко)	$\phi = 4.95$	$p \leq 0.001$
11	Источник метафоры (воображение/воспоминание)	$\phi = 3.06$	$p \leq 0.01$
14	Создание движений (да/нет)	$\phi = 2.07$	$p \leq 0.05$
18	Направленность описания (внутреннее/внешнее)	$\phi = 3.06$	$p \leq 0.01$
19	«Одушевление» образа (присутствует/отсутствует)	$\phi = 2.07$	$p \leq 0.05$

№	Категория анализа	Статистический критерий, значение	Уровень значимости, p
22	Выделение общего основания для сравнения (да/нет)	$\varphi = 2.36$	$p \leq 0.05$
Б Порядковые показатели (U-критерия)			
10	Эмоционально-оценочный компонент метафоры	$U_{\text{эмп}} = 96.0$	$p \leq 0.001$
13	Субъектное содержание образа-метафоры	$U_{\text{эмп}} = 79.5$	$p \leq 0.05$
15	Выразительное содержание движений	$U_{\text{эмп}} = 78.0$	$p \leq 0.01$
20	Обнаружение содержательных различий между произведениями	$U_{\text{эмп}} = 85.0$	$p \leq 0.01$
21	Сложность сходства или различия	$U_{\text{эмп}} = 79.0$	$p \leq 0.05$

Примечание: Показатели, не достигшие уровня значимости $p \leq 0.05$, в таблице не представлены.

Таким образом, результаты показывают системное отставание в овладении символическими формами как средством осмысления и организации музыкальных переживаний в группе детей с трудностями в учении. Наиболее выраженные различия ($p < 0.001$) наблюдались в точности вербализации внутренних состояний, позитивности эмоционального отношения к музыке и эмоциональной насыщенности метафор. Кроме того, у детей с трудностями в учении достоверно чаще возникали неприятные или нейтральные воспоминания, связанные с музыкой (категория 4, $p \leq 0.05$), а сами воспоминания носили более обобщенный, лишенный деталей характер (категория 5, $p \leq 0.05$). Кроме того, дети с трудностями в учении достоверно чаще использовали внешнюю, а не внутреннюю позицию в описании переживаний; их метафоры чаще опирались на память, а не воображение; они испытывали трудности в построении сложных сравнений и создании выразительных движений, адекватных содержанию музыки. Это согласуется с тем, что их семантические оценки музыки чаще имели негативный или двойственный характер (категория 17), а при сравнении произведений они с большим трудом могли выделить общее основание для сопоставления (категория 22, $p \leq 0.05$). При этом характер различий неодинаков. Способность к созданию метафоры как таковой (категория 9) у детей с трудностями в учении сохранна — значимых различий между группами не выявлено. Напротив, качество метафоры — ее эмоциональная насыщенность, субъектность и опора на воображение (категории 10, 11, 13) достоверно снижены. Аналогично эмоции на музыку возникают в обеих группах, однако у детей с трудностями в учении — значимо реже (категория 2, $p \leq 0.05$). Таким образом, базовые механизмы эмоционального реагирования и первичной символизации в целом сформированы, но страдает их культурное оформление — про-

извольное, развернутое и семантически дифференцированное выражение переживания. Таким образом, трудности затрагивают как процессы порождения символических форм (метафор, жестов, нарративов), так и процессы осмысления и организации музыкальных переживаний: аффективную окраску связанных с ними воспоминаний, их детализацию и сравнение, семантическое оценивание и выделение субъектного содержания опыта. Статистический анализ подтвердил эти наблюдения.

Обсуждение результатов

Результаты подтверждают, что ключевое различие между группами лежит не в плоскости наличия или отсутствия реакции на музыку (например, базовые эмоции или метафоры могут возникать), а в качестве и глубине символического опосредствования этого переживания.

Результаты исследования свидетельствуют о трудностях опосредствования музыкальных переживаний символическими формами, которые, как показало исследование, играют существенную роль в их осмыслении и организации. Данные выводы согласуются с теорией Л. С. Выготского о том, что высшие психологические функции формируются через присвоение культурных средств [3]. Эстетическое переживание в данном контексте также можно рассматривать как результат работы высших психологических функций.

Младшие школьники с трудностями в учении чаще остаются на уровне непосредственных эмоциональных реакций на музыкальное произведение, не способны к построению сложных метафор и осмыслению собственных эмоциональных переживаний. Это указывает на дефицит не просто в «музыкальном» восприятии, а в базовой способности к символическому преобразованию личного опыта. Следовательно, ограничение затрагивает не только учебную деятельность на уроках музыки, но и широкую сферу культурного развития, где именно символы (в виде слова, жеста, образа) служат основным средством для глубокого освоения искусства, рефлексии собственных чувств и, что крайне важно, для понимания и разделения эмоционального мира других людей.

Особенности символизации музыкальных переживаний у детей с трудностями в учении выражались в ряде специфических особенностей. При создании метафор музыкального произведения учащиеся с трудностями в учении создавали более простые метафорические образы (категория 11 «Источник метафоры», $\varphi = 3.06$, $p \leq 0.01$). Способность к порождению метафор лежит в основе символической игры, которая представляет собой активный процесс опосредствования, где ребенок использует один объект или действие для репрезентации другого, наделяя их новыми смыслами [21].

Полученные нами данные могут быть интерпретированы в контексте анализа социальной природы знака, предложенного А. В. Коноко-

тиным. Согласно этому анализу, знак становится подлинным средством овладения поведением лишь тогда, когда он первоначально выступает как средство социальной связи [8]. Данная идея применима и к символическим формам. В нашем исследовании дети с трудностями в учении, у которых снижена способность к использованию метафоры как средства выражения внутреннего состояния, демонстрируют также трудности в установлении связи музыкального переживания с автобиографическими воспоминаниями, имеющими социальную природу. Это позволяет предположить, что дефицит символизации затрагивает не только индивидуально-психологический, но и социально-коммуникативный план развития.

Нарушение или недостаточное развитие этой базовой символической способности, естественным образом проявляющейся в игре, может обуславливать и трудности в более сложных формах культурного опосредствования, таких как осмысление музыкальных переживаний. Их метафоры часто носили формальный, безоценочный характер, лишенный эмоционально-личностного компонента (категория 10 «Эмоционально-оценочный компонент метафоры», $U = 96.0$, $p \leq 0.001$) («Как медленно катится Земля», «Цветной мяч подпрыгивает по земле»). Кроме того, содержание их метафорических образов было достоверно менее субъектным, более объектным или псевдосубъектным (категория 13 «Субъектное содержание образа-метафоры», $U = 79.5$, $p \leq 0.05$). В отличие от развернутых и чувственных образов детей с нормативным развитием («как мягкое одеяло», «лежать в облаке»), их описания были буквальными и предметными («медленно, как больной человек»). Школьники экспериментальной группы также демонстрировали затруднения в порождении экспрессивных движений, выражающих содержание музыкального произведения (категория 14 «Создание движений», $\phi = 2.07$, $p \leq 0.05$). Кроме того, их движения реже передавали смысл музыки, чаще просто отражая физическое состояние или простые двигательные импульсы (категория 15 «Выразительное содержание движений», $U = 78.0$, $p \leq 0.05$). В то время как педагогические исследования показывают, что систематическое построение «телесных ритмических паттернов» и «пространственных координат мелодии» является эффективным педагогическим инструментом для развития такой способности у нормативно развивающихся детей [18], наши данные указывают, что у детей с трудностями в учении этот базовый механизм телесно-символического опосредствования развит недостаточно. Дети этой группы испытывали трудности в точном обозначении своих переживаний (категория 8 «Точность обозначения ментальных состояний», $\phi = 4.95$, $p \leq 0.001$). Эти трудности сочетались с общей тенденцией к использованию внешней, а не внутренней позиции в описании (категория 18 «Направленность описания», $\phi = 3.06$, $p \leq 0.01$). Полу-

ченные нами данные о трудностях в точной вербализации внутренних состояний и склонности к внешнему описанию согласуются с современным пониманием, согласно которому у детей с трудностями в учении может быть снижена не только способность к усвоению материала, но и способность быть субъектом преодоления собственных учебных трудностей [7]. А также со снижением позитивности общего эмоционального отношения к музыке (категория 1 «Эмоциональное отношение», $\varphi = 3.51$, $p \leq 0.001$). Это часто выражалось в нейтральных или неопределенных оценках («не знаю», «скучно», «просто музыка»).

Настоящее пилотажное исследование имеет ограничение, связанное с небольшим объемом выборки ($n = 10$ в каждой группе), что не позволяет экстраполировать результаты на всю генеральную совокупность. Однако полученные яркие качественные различия и статистически значимые результаты демонстрируют чувствительность экспериментальной методики к изучаемому феномену, указывают на выраженность изучаемого эффекта у школьников с трудностями в учении и являются основанием для проведения дальнейших исследований на более крупных выборках, которые позволят увидеть мишени для психологической коррекции, а также предложат инструменты развития музыкального переживания.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы в соответствии с поставленными задачами.

1. У детей с трудностями в учении выявлено менее позитивное эмоциональное отношение к музыке ($p \leq 0.001$); воспоминания чаще имеют неприятную окраску ($p \leq 0.05$) и обобщенный характер ($p \leq 0.05$).

2. Базовая способность к созданию метафоры у них сохранна, однако ее качество, выражающееся в эмоциональной насыщенности ($p \leq 0.001$), субъектности ($p \leq 0.05$) и опоре на воображение ($p \leq 0.01$), снижено. Дети реже создают движения, адекватные смыслу музыки ($p \leq 0.05$).

3. Отмечаются трудности точной вербализации переживаний ($p \leq 0.001$); описания направлены преимущественно на внешние объекты ($p \leq 0.01$); семантические оценки чаще негативны или двойственны.

4. При сравнении произведений выявлены затруднения в выделении общего основания ($p \leq 0.05$) и содержательных различий ($p \leq 0.01$).

Описанная экспериментальная методика, построенная по принципу двойной стимуляции и в соответствии с требованиями к экспериментально-генетическому методу, открывает пути качественно-количественного изучения символического опосредствования музыкальных переживаний у школьников 9–11 лет с трудностями в учении. Методика позволяет осуществлять анализ данной способности в соответствии с ка-

тегориями, отражающими овладение ребенком различными символическими формами (метафорами, автобиографическими нарративами, экспрессивными движениями, семантическими кодами) для музыкального переживания и раскрытия смысла произведения.

Проведенное пилотажное исследование позволило выявить существенные качественные и статистически значимые различия в способности к символическому опосредствованию музыкальных переживаний у младших школьников с трудностями в учении и их нормативно развивающихся сверстников.

Эмпирически подтверждено, что у детей с трудностями в учении наблюдается недостаточность развития символической функции, что проявляется в трудностях опосредствования переживаний через метафоры, нарративы, выразительные жесты и семантические коды. Проведенный анализ подтверждает теоретическое положение о том, что символ выступает не только как средство репрезентации, но и как инструмент формирования субъектной позиции [8; 14]. В этой связи полученные данные открывают перспективы для дальнейших исследований, направленных на изучение процесса интериоризации символических форм в онтогенезе, а также на разработку коррекционных программ, ориентированных на развитие способности к символизации как основы эмоционального и социального развития детей. Эти данные углубляют понимание психологической природы трудностей в учении, выводя их за рамки сугубо когнитивного дефицита.

Полученные данные подчеркивают необходимость разработки коррекционных программ, направленных на развитие символической функции через искусство, а через него и на развитие способности к сопереживанию и пониманию других людей и себя.

Библиографический список

1. *Вересов Н. Н.* Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья первая) / Н. Н. Вересов // Культурно-историческая психология. — 2014. — Т. 10, № 4. — С. 121–130.

Veresov N. N. Ehksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachenogo (stat'ya pervaya) / N. N. Veresov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2014. — Т. 10, № 4. — С. 121–130.

2. *Вересов Н. Н.* Экспериментально-генетический метод и психология сознания: в поисках утраченного (статья вторая) / Н. Н. Вересов // Культурно-историческая психология. — 2015. — Т. 111, № 1. — С. 117–126.

Veresov N. N. Ehksperimental'no-geneticheskii metod i psikhologiya soznaniya: v poiskakh utrachenogo (stat'ya vtoraya) / N. N. Veresov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2015. — Т. 111, № 1. — С. 117–126.

3. *Выготский Л. С.* Психология искусства / Л. С. Выготский — Москва : Искусство, 1968. — 576 с.

Vygotskii L. S. Psikhologiya iskusstva / L. S. Vygotskii — Moskva : Iskuststvo, 1968. — 576 s.

4. *Выготский Л. С.* Собр. соч. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. — Москва : Педагогика, 1983. — 368 с.

Vygotskii L. S. Sobr. soch. V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki / L. S. Vygotskii ; pod red. A. M. Matyushkina. — Moskva : Pedagogika, 1983. — 368 s.

5. *Ермолаева М. В.* Виды катарсиса при восприятии произведений живописи / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Культурно-историческая психология. — 2019. — Т. 15, № 3. — С. 125–132. — DOI: 10.17759/chp.2019150313

Ermolaeva M. V. Vidy katarsisa pri vospriyatii proizvedenii zhivopisi / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2019. — Т. 15, № 3. — С. 125–132. — DOI: 10.17759/chp.2019150313

6. *Зинченко В. П.* Психологические аспекты влияния искусства на человека / В. П. Зинченко // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 4. — С. 3–21.

Zinchenko V. P. Psikhologicheskie aspekty vliyaniya iskusstva na cheloveka / V. P. Zinchenko // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2006. — № 4. — С. 3–21.

7. *Исаев Е. И.* Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление / Е. И. Исаев, А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 5. — С. 7–20.

Isaev E. I. Trudnosti v obuchenii: diagnostika, profilaktika, preodolenie / E. I. Isaev, A. A. Margolis // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — Т. 28, № 5. — С. 7–20.

8. *Конокотин А. В.* Развитие понятия «знак» в культурно-исторической психологии Л. С. Выготского: истоки и перспективные направления исследований. Часть 1 / А. В. Конокотин // Культурно-историческая психология. — 2024. — Т. 20, № 3. — С. 58–68. — DOI: 10.17759/chp.2024200306

Konokotin A. V. Razvitie ponyatiya «znak» v kul'turno-istoricheskoi psikhologii L. S. Vygotskogo: istoki i perspektivnye napravleniya issledovaniy. Chast' 1 / A. V. Konokotin // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2024. — Т. 20, № 3. — С. 58–68. — DOI: 10.17759/chp.2024200306

9. *Поляков А. М.* Динамическая структура эстетического переживания / А. М. Поляков, М. В. Пугач // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. — 2019. — № 2. — С. 115–121.

Polyakov A. M. Dinamicheskaya struktura ehsteticheskogo perezhivaniya / A. M. Polyakov, M. V. Pugach // Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. — 2019. — № 2. — С. 115–121.

10. *Поляков А. М.* Методика изучения развития символической функции сознания / А. М. Поляков // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12, № 2. — С. 59–68. — DOI: 10.17759/chp.2016120206

Polyakov A. M. Metodika izucheniya razvitiya simvolicheskoi funktsii soznaniya / A. M. Polyakov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2016. — Т. 12, № 2. — С. 59–68. — DOI: 10.17759/chp.2016120206

11. *Поляков А. М.* Применение культурных форм в развивающих психологических практиках / А. М. Поляков // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида : матер. V Междунар. науч. конф. (Минск, 23–24 октября 2020 г.) / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. — Минск : БГУ, 2020. — С. 216–221.

Polyakov A. M. Primenenie kul'turnykh form v razvivayushchikh psikhologicheskikh praktikakh / A. M. Polyakov // Psikhosotsial'naya adaptatsiya v transformiruyushchemsya obshchestve: sub'ekt-sub'ektnaya kommunikatsiya kak faktor sotsializatsii individa : mater. V Mezhdunar. nauch. konf. (Minsk, 23–24 oktyabrya 2020 g.) / Belarus. gos. un-t ; redkol.: I. A. Furmanov (otv. red.) [i dr.]. — Minsk : BGU, 2020. — С. 216–221.

12. *Теплов Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. — Москва : Наука, 2003. — 379 с.

Teplov B. M. Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostei / B. M. Teplov. — Moskva : Nauka, 2003. — 379 s.

13. *Троицкий Ю. Л.* Идея опосредствования Л. С. Выготского: семиотические и образовательные проекции / Ю. Л. Троицкий, Н. В. Максимова, Л. Г. Албул // Культурно-историческая психология. — 2023. — Т. 19, № 2. — С. 18–26.

Troitskii Yu. L. Ideya oposredstvovaniya L. S. Vygotskogo: semioticheskie i obrazovatel'nye proektsii / Yu. L. Troitskii, N. V. Maksimova, L. G. Albul // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2023. — Т. 19, № 2. — С. 18–26.

14. *Фрагкиадаки Г.* Экспериментально-генетический метод в контексте обучения естественным наукам в дошкольном возрасте: исследование развития научного мышления с позиции культурно-исторического подхода / Г. Фрагкиадаки, К. Раванис // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12, № 3. — С. 310–330. — DOI: 10.17759/chp.2016120319

Fragkiadaki G. Ekhspperimental'no-geneticheskii metod v kontekste obucheniya estestvennym naukam v doshkol'nom vozraste: issledovanie razvitiya nauchnogo myshleniya s pozitsii kul'turno-istoricheskogo podkhoda / G. Fragkiadaki, K. Ravanis // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2016. — Т. 12, № 3. — С. 310–330. — DOI: 10.17759/chp.2016120319

15. *Шпет Г. Г.* Искусство как вид знания (этюды) / Г. Г. Шпет // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 4. — С. 25–35.

Shpet G. G. Iskusstvo kak vid znaniya (ehtyudy) / G. G. Shpet // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2006. — № 4. — С. 25–35.

16. *Polyakov A. M.* The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation / A. M. Polyakov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology. — 2022. — Vol. 18, no. 2. — P. 4–12. — DOI: 10.17759/chp.2022180201

17. *Polyakov A. M.* The subject–symbolic approach to psychological support practice with children and adolescents / A. M. Polyakov // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology. — 2025. — Vol. 21, no. 3. — P. 71–79. — DOI: 10.17759/chp.2025210305

18. 朱惠. 节奏与旋律共舞：小学音乐趣味教学的动觉记忆模式建构[J]. 琴童, 2025(11): 19–21.

Чжу Хуэй. Ритм и мелодия в танце: построение кинестетической модели памяти для занимательного преподавания музыки в начальной школе / Чжу Хуэй // Циньтун. — 2025. — № 11. — С. 19–21.

Chzhu Khuehi. Ritm i melodiya v tantse: postroenie kinesteticheskoi modeli pamyati dlya zanimatel'nogo prepodavaniya muzyki v nachal'noi shkole / Chzhu Khuehi // Tsin'tun. — 2025. — № 11. — С. 19–21.

19. 李允熙. 活动符号学绪论[J]. 淮阴师范学院学报(哲学社会科学版), 2017, 39(2): 167–171.

Ли Юнхи. Прологомены к деятельностиной семиотике / Ли Юнхи // Вестник Хуайиньского педагогического университета (Философские и социальные науки). — 2017. — Т. 39, № 2. — С. 167–171.

Li Yunkhi. Prolegomeny k deyatel'nostnoi semiotike / Li Yunkhi // Vestnik Khuaiin'skogo pedagogicheskogo universiteta (Filosofskie i sotsial'nye nauki). — 2017. — Т. 39, № 2. — С. 167–171.

20. 赵爱国. 符号学视阈的维果斯基“文化-历史心理学”理论评略[J]. 中国俄语教学, 2018, 37(2): 1–7.

Чжао Айго. Очерк теории «культурно-исторической психологии» Л. С. Выготского в семиотическом измерении / Чжао Айго // Преподавание русского языка в Китае. — 2018. — Т. 37, № 2. — С. 1–7.

Chzhao Aigo. Ocherk teorii «kul'turno-istoricheskoi psikhologii» L. S. Vygotskogo v semioticheskom izmerenii / Chzhao Aigo // Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae. — 2018. — T. 37, № 2. — S. 1–7.

21. 马润燕. 隐喻视角下的儿童象征性游戏[J]. 教育观察, 2021,10(8): 44–46. DOI: 10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2021.08.013

МаЖуньянь. Символическая игра детей с точки зрения метафоры / МаЖуньянь // Современное дошкольное образование. — 2021. — № 8. — С. 44–46. — DOI: 10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2021.08.013

Ma Zhun'yan'. Simvolicheskaya igra detei s tochki zreniya metafor / Ma Zhun'yan' // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. — 2021. — № 8. — С. 44–46. — DOI: 10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2021.08.013

Информация об авторах

Алексей Михайлович Поляков — доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и медицинской психологии Белорусского государственного университета.

Вэй Гуйчэнь — аспирант кафедры общей и медицинской психологии Белорусского государственного университета.

Information about the authors

Alexey Mikhailovich Polyakov — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General and Medical Psychology of the Belarusian State University.

Wei Guichen — PhD Student (Psychology) of the Department of General and Clinical Psychology of the Belarusian State University.

Для цитирования: Поляков А. М. Методика изучения символического опосредствования музыкальных переживаний у младших школьников с трудностями в учении: пилотажное исследование / А. М. Поляков, В. Гуйчэнь // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 36–52. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_36. — EDN: EFMDSU

For citation: Polyakov A. M., Guichen W. The research method for studying symbolic mediation of musical experiences in primary school students with learning disabilities: a pilot study, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 36–52 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_36, EDN: EFMDSU

Статья поступила в редакцию 19.02.2026; одобрена после рецензирования 18.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 19.02.2026; approved after reviewing 18.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Практическое применение метода десенсибилизации и переработки движениями глаз при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления

Анна Алексеевна Федорова

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, psyfedorova@mail.ru

Ирина Валерьевна Кондратенко

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия,

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия, ikondratenko@mpsu.ru

Олеся Алексеевна Кавалерчик

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, kavalerchik.l@yandex.ru

Аннотация. В статье выделяются области рассмотрения феномена «магическое мышление» и основное содержание данного понятия; описываются и анализируются случаи применения метода десенсибилизация и переработка движениями глаз (ДПДГ) при работе с женщинами, имеющими высокий уровень магического мышления; проверяется эффективность и описываются результаты применения данного метода путем измерения показателей уровня магического мышления и демонстрации изменений у клиентов; обсуждается польза применения данного метода в схожих случаях; также ставится вопрос о пограничности нормы и патологии в случаях с высоким уровнем магического мышления.

Ключевые слова: магическое мышление, стресс, тревожность, защитные механизмы, копинг-стратегии, десенсибилизация и переработка движениями глаз (ДПДГ).

Practical Application of the Eye Movement Desensitization and Reprocessing Method in Dealing with the Clients with a High Level of Magical Thinking

Anna A. Fedorova

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, psyfedorova@mail.ru

Irina V. Kondratenko

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia,

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ikondratenko@mpsu.ru

Olesya A. Kavalerchik

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, kavalerchik.l@yandex.ru

Abstract. The article highlights the areas of consideration of the phenomenon of “magical thinking” and the main contents of this concept; describes and analyzes cases of using the eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) method when working with women with a high level of magical thinking; verifies the effectiveness and describes the results of using this method by measuring the level of magical thinking and demonstrating changes in clients; discusses the benefits of using this method in similar cases; the question of the borderline of norm and pathology in cases with a high level of magical thinking is also raised.

Keywords: magical thinking, stress, anxiety, defense mechanisms, coping strategies, eye movement desensitization and reprocessing (EMDR).

На сегодняшний день каждый третий житель нашей страны верит в мистицизм [10], и, согласно данным издательств и электронных ресурсов, спрос на эзотерические книги вырос на 50 % по сравнению с 2020 годом [7]. Тем, кто уверовал в сверхъестественное, проще обратиться за помощью не к психологам, которые не всегда готовы принять нетрадиционные убеждения клиентов [6], а к эзотерикам, несмотря на то что природа их состояния лежит в области психологии или даже психиатрии, но точно не в сфере магии и эзотерики.

Проанализировав источники, можно выделить 4 области рассмотрения феномена «магическое мышление»: как психопатологию, как социальное поведение, как личностную характеристику, как этап в онтогенезе. Касательно содержания самого понятия «магическое мышление» наблюдается плюрализм мнений, которые варьируются в зависимости от научного подхода, области рассмотрения и конкретных эмпирических исследований:

- Э. Эриксон видел в магическом мышлении попытку беспокоящегося ребенка контролировать окружающий мир [17];
- К. Хорни считала, что магическое мышление — это способ справиться с тревогой и чувством беспомощности [15];
- З. Фрейд считал, что это тип мышления, при котором человек верит, что его мысли, слова или действия могут непосредственно влиять на окружающую реальность [13];
- К. Юнг полагал, что магическое мышление — это фантастический тип мышления, при котором человек не отделяет себя от окружающей реальности и чувствует, что он может с ней взаимодействовать на более глубоком уровне [18];
- Л. Леви-Брюль соотносил магическое мышление с первобытным, или пралогическим, мышлением, когда, совершая ритуальные обряды, люди верили в свое влияние на мир [8];
- Ж. Пиаже магическое мышление считал нереалистичным искажением в мышлении маленьких детей в возрасте от 2 до 7 лет, при котором ребенок считает себя первопричиной всех событий [11];
- К. Р. Мергелидзе указывал на то, что магическое, нелогичное мышление характерно не только для мышления примитивного, но и для современного [9];
- Е. В. Субботский писал о существовании магического в мышлении современного взрослого человека, которое осуществляется в воображении и не противоречит вере в науку и логику [12];
- Э. Э. Байрамова рассматривает магическое мышление у современных людей как проявление копинг-стратегии [3] в норме и при эндогенных расстройствах личности [2].

На основании вышеизложенного в своем практическом исследовании эффективности применения метода ДПДГ (EMDR) (десенсибилизация и переработка движениями глаз) при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления мы придерживались следующего содержания понятия: магическое мышление представляет собой сложный феномен, при котором человек убежден в возможности напрямую воздействовать на реальность или других людей через свои мысли, слова или специфические действия, а также верит во влияние на его жизнь сверхъестественного, в виде предначертанной судьбы и прогнозов на будущее.

В целом можно выделить несколько методов психотерапии, которые могут быть эффективными при работе с магическим мышлением:

- 1) Клинический подход, поскольку магическое мышление может проявляться при эндогенных психических заболеваниях [2], а при таком подходе переживания пациента рассматриваются как аномальные или исключительные [25] и основная задача специалиста — существенно трансформировать восприятие человеком своего мистического мировоззрения и магических верований [26].
- 2) Трансперсональная психотерапия, позволяющая пациенту осознать свое место в мире и развить более реалистичное и зрелое отношение к реальности. С позиции трансперсонального подхода мистические переживания являются движущей силой в достижении целей клиента. Поэтому деликатное взаимодействие с бессознательным материалом на трансперсональном уровне психики помогает человеку достичь равновесия [5]. Этот метод уделяет внимание духовным и трансцендентным аспектам личности. Опираясь на трансперсональные положения, психолог может продолжать разговаривать с обратившимся к нему клиентом на мистическом языке.
- 3) Когнитивно-поведенческая терапия, нацеленная на идентификацию и изменение иррациональных убеждений и мыслительных паттернов, связанных с магическим мышлением. Постепенно, работая в данном методе, психолог помогает клиенту осознать, что его убеждение в том, что без магического заклинания его желание не исполнится, является необоснованным и иррациональным. При когнитивно-поведенческом подходе клиент научается выявлять свои магические представления и реакции на них самостоятельно, тренирует способность к альтернативному, более реалистичному взгляду на ситуацию. Развитие альтернативного мышления и рефлексии является важнейшей задачей когнитивно-поведенческой психотерапии [14].
- 4) Метод ДПДГ (EMDR), в рамках которого магическое мышление может рассматриваться как одна из форм искажения обработки информации,

актуализированная при столкновении человека с неблагоприятными факторами среды. В основе лежит модель адаптивной переработки информации (АПИ), которая обеспечивает теоретическую основу и принципы терапии ДПДГ (EMDR). Система АПИ — это физиологическая система обработки информации, которая интегрирует восприятие сенсорной информации и когнитивные компоненты опыта в соответствующую внутреннюю сеть памяти, обеспечивающую сбалансированное функционирование психики [19]. Наше психическое здоровье зависит от способности мозга воспринимать ситуацию, перерабатывать полученный опыт и интегрировать его в личность. Суть метода — трансформация стратегии обработки информации до адаптивной происходит во время работы в ДПДГ (EMDR) терапии, направленной на изменение способа обработки информации для разрешения проблемы клиента. Изменения считаются побочным продуктом переработки и происходят благодаря изменению формы хранения воспоминания и налаживанию связей с адаптивными сетями воспоминаний [27]. Также при применении метода ДПДГ (EMDR) происходит укрепление адаптивных убеждений, а восприятие клиентом себя и других людей обычно меняется таким образом, что человек может более адаптивно реагировать на текущие и будущие жизненные требования [21]. Главная задача метода — помочь мозгу переработать травматичные воспоминания, вызывающие различные симптомы и провоцирующие дезадаптивные схемы поведения.

В рамках нашего практического исследования была выдвинута **гипотеза** об эффективности применения метода ДПДГ (EMDR) при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления, и с точки зрения практических результатов (изменение поведения), и с точки зрения снижения самого уровня магического мышления.

Цель исследования: проверить эффективность применения метода ДПДГ (EMDR) при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи исследования:**

1. Рассмотреть возможность эффективного применения метода ДПДГ (EMDR) при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления.
2. Представить общую концепцию и характеристику стандартного протокола работы в методе ДПДГ (EMDR).
3. Сформировать выборку для исследования, провести сессии по стандартному протоколу работы в методе ДПДГ (EMDR) и провести диагностику до и после проведенных сессий.

4. Сделать выводы об эффективности использования метода ДПДГ (EMDR) при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления.

Метод терапии ДПДГ (EMDR), в 2013 году рекомендованный ВОЗ при работе с последствиями травматического опыта для детей, подростков и взрослых, доказал свою эффективность (более 30 рандомизированных контролируемых исследований (РКИ)) при [23]: генерализованном тревожном расстройстве [29]; депрессии [22]; расстройстве привязанности [20]; проблемах с поведением и самооценкой [28] — которые, исходя из имеющихся исследований [1–4; 9; 11–13; 24], в определенной степени могут быть свойственны людям с магическим мышлением. Применение метода ДПДГ (EMDR) при работе с клиентами с магическим мышлением может быть также эффективно и за счет комплексной работы, включающей в себя поведенческий, когнитивный, эмоциональный и физический компоненты, где каждый играет свою роль: воздействие и десенсибилизация, усиление эмоциональной регуляции, когнитивная переработка, воссоединение рассеянных фрагментов травматической памяти и их интеграция в память, свободные ассоциации, ясное сознание, вдохновенное медитативной практикой, и двусторонняя стимуляция (движения глаз из стороны в сторону, постукивание по плечам или коленям) [24].

В нашем исследовании приняли участие 5 женщин с высоким уровнем магического мышления, в возрасте от 33 до 39 лет, ранее регулярно обращавшиеся на протяжении длительного времени за помощью к специалистам из сферы магических и эзотерических услуг, а теперь пришедшие в терапию с различными запросами. Важно отметить, что женщины обратились за помощью после неудачных попыток разрешить свои проблемы с помощью магии и эзотерики, находясь в состоянии эмоционального выгорания, апатии, с повышенной тревожностью и с заниженной самооценкой. Все участницы получили исчерпывающую информацию касательно своего участия в практическом исследовании и дали информированное согласие на проведение работы в методе ДПДГ (EMDR), обработку данных и предоставление результатов в рамках нашего исследования (табл. 1, табл. 2).

С каждой из женщин было проведено по 10 сессий в подходе ДПДГ (EMDR) согласно трехшаговому протоколу работы в рамках комплексной восьмифазовой терапии. Прежде всего перерабатываются прошлые переживания как определяющие текущие симптомы клиента, далее осуществляется работа с настоящим: устраняются текущие триггеры, не устраненные при обращении к прошлому опыту. После этого следует протокол работы с будущими реакциями. Процедурную последовательность переработки дезадаптивно сохраненной информации можно описать как реализацию восьми фаз:

1. Фаза сбора информации для концептуализации случая с учетом модели физиологической системы обработки информации (АПИ) и

определения последовательности воспоминаний, которые будут подвергнуты переработке.

2. Фаза подготовки/стабилизации предполагает определение готовности клиента к работе, разъяснение механизма работы, устранение опасений клиента, установление сигнала на случай, если клиенту потребуется остановиться в процессе, здесь же проходит работа с ресурсом, необходимым для стабилизации клиента и конфронтации с негативным опытом, который будет переосмыслен в процессе переработки.

3. Фаза оценки включает в себя доступ к целевому воспоминанию (или переживанию без конкретного воспоминания) в том виде, в каком оно присутствует в жизни клиента в данный момент, а также проведение базовых измерений сенсорных компонентов опыта.

4. Фаза десенсибилизации представляет собой переработку беспокоящего воспоминания из прошлого или текущего события-мишени. Переработка включает в себя изменения сенсорной, когнитивной, эмоциональной и соматической информации.

5. Фаза инсталляции направлена на выявление желаемого на данный момент позитивного убеждения о себе относительно проработанного воспоминания и усиливает его, способствуя интеграции воспоминания в сети адаптивных воспоминаний.

6. Фаза сканирования тела позволяет клиенту обнаружить и переработать любые остаточные соматические ощущения, стремясь к полному соматическому разрешению.

7. Фаза завершения предназначена для корректного окончания любого сеанса.

8. Фаза повторной оценки используется для наблюдения за прогрессом предыдущей переработки на каждом новом сеансе. Целесообразность этого обусловлена тем, что переработка продолжается обычно в течение 3–5 дней уже после завершения сеанса.

Уровень магического мышления измерялся до и после 10 сессий в методе ДПДГ (EMDR) (табл. 1) **с помощью методики** определения уровня магического мышления М. Экблада и Л. Дж. Чапмана (Magical Ideation Scale — MIS) в адаптации Э. Э. Байрамовой и С. Н. Ениколопова [1].

Таблица 1. Результаты определения уровня магического мышления до и после терапии в методе ДПДГ (EMDR)

Клиент	Уровень ММ до начала терапии	Уровень ММ после 10 сеансов
Женщина, 37 лет	26	17
Женщина, 33 года	20	13
Женщина, 35 лет	21	11
Женщина, 36 лет	20	14
Женщина, 39 лет	23	15

Таблица 2. Результаты терапевтической работы в методе ДПДГ (EMDR)

Клиент	Запрос	Негативная когниция (НК)	Предшествующий опыт, повлиявший на формирование НК	Позитивная когниция (ПК)	Результаты работы в методе
Ж, 37 лет, 7 лет ходит к магам	«Я обречена на одиночество. Чего я только не делала и у кого я только не была: астрологи, гадалки, нумерологи, родологи... я 5 лет пытаюсь выйти замуж, а мне попадают то женатые, то абызеры, то малышкины сынки... Я все надеюсь и жду, но что-то со мной не так»	Я не заслуживаю любви, я плохая	Эмоциональное отвержение матерью, отсутствующий отец и тяжелый развод родителей в подростковом возрасте	Со мной все в порядке, я имею право быть любимой	Возобновила активный поиск партнера, научилась говорить «нет» тем, кто не подходит ей, с достойными соглашается на продолжение общения после первого свидания. Приняла, что можно искать советы и ответы у вышших сил, но это все просто информация, а не решение
Ж, 33 года, 3 года ходит к магам	«Мне страшно. Оказалось, что мой муж мне изменяет, гадалка и ясновидящая подтвердили это... а я, понимаю, в декрете и сама не зарабатываю. Если он уйдет – мы умрем с голоду. А без приворота он уйдет, но я боюсь последствий...»	Я беззащитна и не достойна мужа	Мать не защищала дочь от насилия со стороны отца, страдающего алкоголизмом, и отдавала больше внимания и любви младшей сестре	Я справлюсь, я достаточно взрослая и сильная	Поиск удаленной работы, налаживание отношений с матерью, привлечение матери-пенсיוнерки к помощи с ребенком. Вывод, что нет никаких оснований верить гадалке и ясновидящей, тем более платить деньги за приворот, который не гарантирует, что сработает
Ж, 35 лет, 4 года ходит к магам	«Я на грани, в отчаянии. Не знаю, как мне быть... Денег практически нет, последние я отдала ведьме за амулет “на деньги”, чтобы решились все проблемы. Но гадалка сказала, что причина моего безденежья в роду»	Я ничтожна и не смогу справиться сама	Гиперопекающая мать, от отца физические наказания за ошибки и постоянное сравнение с более успешными детьми	Я компетентна, главное – идти к цели	Устроилась на работу, которая ей нравится, и пошла на программу профессиональной переподготовки. Решила, что амулет может и не работать, а ей работать важно

Таблица 2 (окончание). Результаты терапевтической работы в методе ДПДГ (EMDR)

Клиент	Запрос	Негативная когниция (НК)	Предшествующий опыт, повлиявший на формирование НК	Позитивная когниция (ПК)	Результаты работы в методе
Ж, 36 лет, 4 года ходит к мамам	«Я устала от того, что никак не могу найти предназначение и начать зарабатывать больше. Астрологи говорят, что я должна быть психологом, там мои миллионы. Пыталась, но не очень получается. Что мне делать?»	Я себе не доверяю, у меня ничего не получится	Критика со стороны родителя за интересы к увлечению фотографией в школьном возрасте и обесценивание ее победы в городском конкурсе фотографов	Я могу заниматься тем, чем я хочу, и быть успешной в этом	Начала снимать по выходным семьи, подала заявку на участие в конкурсе семейных фотографов. Планирует уволиться с прежней работы. Поняла, что не так важно, что говорят другие (они могут ошибаться), стоит делать как самой хочется
Ж, 39 лет, 6 лет ходит к мамам	«Боюсь, что мой муж меня бросит, потому что у меня не получается родить ребенка. Обращалась даже к целителям и энергетическим практикам за исцелением, делала все, что они говорили, но результата нет. Помогите. Я так больше не могу»	Я виновата, мне нужно искупить вину	Жестокие физические наказания от матери в детстве клиентки (6 лет) за недостаточный присмотр за младшим братом (3 года), в результате чего брат получил травму	Я не виновата в своей болезни, это просто со мной случилось	Повышение мотивации к лечению бесплодия у традиционных врачей, согласие на проведение процедуры ЭКО. Осознание, что целители дают лишь ложные надежды, но реально помочь не могут

Мы пришли к выводу, что у женщин, принявших участие в нашем исследовании, была нарушена работа системы АПИ после столкновения с информацией, которую они не смогли полноценно переработать (угроза безопасности, угроза нарушения связи ребенка с его фигурой привязанности и т. д.), что привело к искажению в обработке информации, сохранившемуся как дезадаптивный паттерн совладания или копинг-стратегия в виде магического мышления, которое стало ответом на систематическое неудовлетворение потребности в безопасности, предсказуемости положительной обратной связи от воспитывающих фигур в ответ на проявление автономии и позитивной оценки способов совладания со стрессом ребенка родителями в процессе взросления. Поскольку нарушения обработки информации формируются преимущественно в детском и подростковом возрасте, оставаясь неизменными на протяжении всей жизни, постольку сохраняют функцию связи с объектом привязанности в условиях угрозы [30], что также нашло подтверждение в ходе работы. Вместе с тем искажения в обработке информации имеют и большое клиническое значение, их можно рассматривать как средства, с помощью которых поддерживается дезадаптация и повышается риск развития психопатологии. Поэтому здесь важно отметить, что во всех случаях, описанных в нашей публикации, при первичном консультировании были отмечены нарушения адекватности поведения, сниженная критичность мышления и непродуктивность деятельности, что по совокупности является одним из признаков пограничности между нормой и патологией, описанных Н. Л. Белопольской [4].

Магическое мышление, включающее в себя низкую эмоциональную толерантность к фрустрации, искаженную интерпретацию событий и причинно-следственных связей, по причине отсутствия полноценной интеграции воспоминаний о неудовлетворенных эмоциональных потребностях в семантическую память, выступает формой гиперкомпенсации собственной уязвимости перед стрессовыми жизненными обстоятельствами в настоящем. Поэтому ощущение собственной уязвимости, сформированное опытом прошлого, влияющее на восприятие себя и мира в настоящем и прогнозирование будущего, стало мишенью для переработки в методе ДПДГ (EMDR). А укрепление эмоциональной регуляции в процессе работы и расширение репертуара реакций в ответ на стресс способствовали укреплению собственной устойчивости клиентов взамен уязвимости, тем самым исключая необходимость в магическом мышлении как дисфункциональной копинг-стратегии. В силу чего и были достигнуты изменения в поведении и снижение уровня магического мышления, но еще и за счет изменения самоконцепции, повышения мотивации к активным действиям относительно самостоятельного разрешения проблемы, а также, вероятно, позитивно сыграл тот факт, что женщины увидели несостоятельность и ненадежность своих убеждений

и верований, базирующихся на недостоверной информации от магических специалистов. Прогноз относительно совладания с будущим женщины начали делать на основе собственной способности справиться с жизненными обстоятельствами, исключая необходимость интерпретировать события за счет магического воздействия свыше или прибегать к помощи ритуалов, заговоров и т. п. Магическое мышление перестало использоваться в качестве психологической защиты и попытки совладать с реальностью.

Таким образом, согласно представленным результатам гипотеза об эффективности применения метода ДПДГ (EMDR) при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления, выдвинутая в рамках данного практического исследования, нашла свое подтверждение и цель исследования была достигнута. Задачи исследования выполнены, в том числе рассмотрение возможности эффективного применения метода ДПДГ (EMDR) при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления, представление общей концепции и характеристики стандартного протокола работы в методе ДПДГ (EMDR), а также выводы об эффективности использования метода ДПДГ (EMDR) при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления.

Проведенное исследование на малочисленной выборке требует масштабирования, для получения статистически значимых показателей эффективности психологического воздействия.

Также стоит отметить, что для эффективной терапии не было необходимости разделять верования клиента, достаточно было использовать его терминологию в качестве предикатов для подстройки и создания доверительного терапевтического пространства. Магическое мышление — часть мировоззрения клиента, которую важно не осуждать или отрицать, а обыгрывать в рабочем поле для достижения целей работы.

Библиографический список

1. Байрамова Э. Э. Адаптация методики определения уровня магического мышления М. Экблада и Л. Дж. Чапмана на русскоязычной выборке / Э. Э. Байрамова, С. Н. Ениколопов // Психиатрия. — 2016. — № 1 (69). — С. 40–46.

Bairamova Eh. Eh. Adaptatsiya metodiki opredeleniya urovnya magicheskogo myshleniya M. Ehklada i L. Dzh. Chapmana na russkoyazychnoi vyborke / Eh. Eh. Bairamova, S. N. Enikolopov // Psikhiatriya. — 2016. — № 1 (69). — S. 40–46.

2. Байрамова Э. Э. Исследование магического мышления у лиц с эндогенными психическими заболеваниями / Э. Э. Байрамова, С. Н. Ениколопов // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. — 2016. — № 4 (14). — URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 04.04.2023). — Текст: электронный.

Bairamova Eh. Eh. Issledovanie magicheskogo myshleniya u lits s ehndogennymi psikhicheskimi zabolevaniyami / Eh. Eh. Bairamova, S. N. Enikolopov // Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika: ehlektron. nauch. zhurn. —

2016. — № 4 (14). — URL: <http://medpsy.ru/climp> (data obrashcheniya: 04.04.2023). — Текст: электронный.

3. Байрамова Э. Э. Магическое мышление и вера в магию в структуре психологических защит и копинг-стратегий / Э. Э. Байрамова, С. Н. Ениколопов // Психология. Психофизиология. — 2021. — Т. 14, № 4. — С. 5–13.

Bairamova E. E. Magicheskoe myshlenie i vera v magiyu v strukture psikhologicheskikh zashchit i koping-strategii / E. E. Bairamova, S. N. Enikolopov // Psikhologiya. Psikhofiziologiya. — 2021. — T. 14, № 4. — S. 5–13.

4. Белопольская Н. Л. Диагностика психической нормы и патологии: психологические критерии / Н. Л. Белопольская // Клиническая психология в здравоохранении, образовании и социальной сфере: онтогенетически ориентированные подходы : сб. докл. Всерос. межведомств. науч.-практ. конф. (Нижний Новгород, 17 февраля 2022 г.). — Нижний Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2022. — С. 41–51.

Belopol'skaya N. L. Diagnostika psikhicheskoi normy i patologii: psikhologicheskie kriterii / N. L. Belopol'skaya // Klinicheskaya psikhologiya v zdravookhranении, obrazovanii i sotsial'noi sfere: ontogeneticheski orientirovannye podkhody : sb. dokl. Vseros. mezhvedomstv. nauch.-prakt. konf. (Nizhnii Novgorod, 17 fevralya 2022 g.). — Nizhnii Novgorod : NNGU im. N. I. Lobachevskogo, 2022. — S. 41–51.

5. Духовный кризис. Когда преобразование личности становится кризисом : сб. ст. / под ред. С. и К. Гроф ; [пер. с англ.: А. Ригин, А. Киселев]. — Москва : Ганга, 2020. — 468 с. — (Трансперсональная психология).

Dukhovnyi krizis. Kogda preobrazovanie lichnosti stanovitsya krizisom : sb. st. / pod red. S. i K. Grof ; [per. s angl.: A. Rigin, A. Kiselev]. — Moskva : Ganga, 2020. — 468 s. — (Transpersonal'naya psikhologiya).

6. Как так получилось, что магическое мышление не работает? // b17.ru. — URL: <https://www.b17.ru/forum/topic.php?id=429529> (дата обращения: 04.04.2023). — Текст: электронный.

Kak tak poluchilos', chto magicheskoe myshlenie ne rabotaet? // b17.ru. — URL: https://www.b17.ru/forum/topic.php?id=429529 (data obrashcheniya: 04.04.2023). — Tekst: ehlektronnyi.

7. Лебедева В. Карма — источник знаний / В. Лебедева // Коммерсантъ. — URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5193414> (дата обращения: 04.04.2023). — Текст: электронный.

Lebedeva V. Karma — istochnik znaniy / V. Lebedeva // Kommersant. — URL: https://www.kommersant.ru/doc/5193414 (data obrashcheniya: 04.04.2023). — Tekst: ehlektronnyi.

8. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль ; пер. с фр. Б. И. Шаревской. — Москва : Академический проект, 2021. — 428 с. — (Философские технологии. Социокультурная антропология).

Levi-Bryul' L. Sverkh"estestvennoe v pervobytnom myshlenii / L. Levi-Bryul' ; per. s fr. B. I. Sharevskoi. — Moskva : Akademicheskii projekt, 2021. — 428 s. — (Filosofskie tekhnologii. Sotsiokul'turnaya antropologiya).

9. Мегрелидзе К. Р. О ходячих суевериях и «пралогическом» способе мышления (Реплика Леви-Брюлю) / К. Р. Мегрелидзе // Академику Н. Я. Марру : т. XLV / АН СССР ; под ред. И. И. Мещанинова. — Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. наук СССР, 1935. — С. 461–496.

Megrelidze K. R. O khodyachikh sueveriyakh i «pralogicheskome» sposobe myshleniya (Replika Levi-Bryulyu) / K. R. Megrelidze // Akademiku N. Ya. Marru : t. XLV / AN SSSR ; pod red. I. I. Meshchaninova. — Moskva ; Leningrad : Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1935. — S. 461–496.

10. О вере и суевериях, или Таинственное и загадочное рядом // ВЦИОМ. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/o-vere-i-sueveriyakh-ili-tainstvennoe-i-zagadochnoe-rjadam> (дата обращения: 04.04.2023). — Текст: электронный.

O vere i sueveriyakh, ili Tainstvennoe i zagadochnoe ryadom // VTSIOM. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/o-vere-i-sueveriyakh-ili-tainstvennoe-i-zagadochnoe-rjadom> (data obrashcheniya: 04.04.2023). — Tekst: ehlektronnyi.

11. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка : [пер. с фр.] / Ж. Пиаже. — Москва : АСТ, 2002. — 416 с. — (Эксклюзивная классика).

Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka : [per. s fr.] / Zh. Piazhe. — Moskva : AST, 2002. — 416 s. — (Ehksklyuzivnaya klassika).

12. *Субботский Е. В.* Невидимая реальность: Сознание в зеркале магического мышления / Е. В. Субботский // Психолог. — 2015. — № 3. — С. 33–67. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=14198 (дата обращения: 04.04.2023). — Текст: электронный.

Subbotskii E. V. Nevidimaya real'nost': Soznanie v zerkale magicheskogo myshleniya / E. V. Subbotskii // Psikholog. — 2015. — № 3. — S. 33–67. — URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=14198 (data obrashcheniya: 04.04.2023). — Tekst: ehlektronnyi

13. *Фрейд З.* Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии / З. Фрейд. — Москва : Эксмо, 2013. — 224 с.

Freid Z. Totem i tabu. Psikhologiya pervobytnoi kul'tury i religii / Z. Freid. — Moskva : Ehksmo, 2013. — 224 s.

14. *Холмогорова А. Б.* Отечественная психология мышления и когнитивная психотерапия / А. Б. Холмогорова // Московский психотерапевтический журнал / гл. ред. Т. В. Снегирева. — 2001. — № 4. — С. 165–181. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=57387> (дата обращения: 04.04.2023). — Режим доступа: авторизованный. — Текст: электронный.

Kholmogorova A. B. Otechestvennaya psikhologiya myshleniya i kognitivnaya psikhoterapiya / A. B. Kholmogorova // Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal / gl. red. T. V. Snegireva. — 2001. — № 4. — S. 165–181. — URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=57387> (data obrashcheniya: 04.04.2023). — Rezhim dostupa: avtorizovannyi. — Tekst: ehlektronnyi.

15. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты / К. Хорни ; [пер. с англ. В. Старовойтой и др.]. — Москва : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 560 с. — (Психологическая коллекция).

Khorni K. Nashi vnutrennie konflikty / K. Khorni ; [per. s angl. V. Starovoitovoi i dr.]. — Moskva : Aprel'-Press : EHKSМО-Press, 2000. — 560 s. — (Psikhologicheskaya kollektsiya).

16. *Шапиро Ф.* Психотерапия эмоциональных травм с помощью движения глаз (EMDR): основные принципы, протоколы и процедуры / Ф. Шапиро ; пер. с англ. Д. А. Ключина. — Киев : Диалективка, 2021. — 832 с.

Shapiro F. Psikhoterapiya ehmtsional'nykh travm s pomoshch'yu dvizheniya glaz (EMDR): osnovnye printsipy, protokoly i protsedury / F. Shapiro ; per. s angl. D. A. Klyushina. — Kiev : Dialektivka, 2021. — 832 s.

17. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество : пер. с англ. / Э. Г. Эриксон. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Ленато : АСТ : Фонд «Университетская книга», 1996. — 592 с.

Ehrikson Eh. G. Detstvo i obshchestvo : per. s angl. / Eh. G. Ehrikson. — Izd. 2-e, pererab. i dop. — Sankt-Peterburg : Lenato : ACT : Fond «Universitetskaya kniga», 1996. — 592 s.

18. *Юнг К. Г.* Психология и алхимия / К. Г. Юнг. — Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. — 592 с.

Yung K. G. Psikhologiya i alkhimiya / K. G. Yung. — Moskva : Refl-buk ; Kiev : Vakler, 1997. — 592 s.

19. *D'Argembeau A.* Phenomenal characteristics associated with projecting oneself back into the past and forward into the future: Influence of valence and temporal distance /

A. D'Argembeau, M. Van der Linden // *Consciousness and Cognition*. — 2004. — Vol. 13, no. 4. — P. 844–858. — URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1053810004000832> (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

20. Eye movement desensitization reprocessing for children with posttraumatic stress disorder: A systematic narrative review / I. G. Barron, C. Bourgaize [et al.] // *Journal of EMDR Practice and Research*. — 2004. — Vol. 13, no. 4. — P. 270–283. — URL: https://connect.springerpub.com/content/sgremdr/13/4/270?ikey=e5b3729494a8b0f39badb18add0178b04de1bbab&keytype2=tf_ipsecsha (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

21. *Fink D. S.* Life course epidemiology of trauma and related psychopathology in civilian populations / D. S. Fink, S. Galea // *Current Psychiatry Reports*. — 2015. — Vol. 17. — Art. 31. — URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-015-0566-0> (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

22. *Gauhar Y. W. M.* The Efficacy of EMDR in the Treatment of Depression / Y. W. M. Gauhar // *Journal of EMDR Practice and Research*. — 2016. — Vol. 10, no. 2. — URL: <https://connect.springerpub.com/content/sgremdr/10/2/59> (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

23. Maxfield L. A. Clinician's guide to the efficacy of EMDR Therapy / L. A. Maxfield // *Journal of EMDR Practice and Research*. — 2019. — Vol. 13, no. 4. — P. 239–246. — URL: <http://dx.doi.org/10.1891/1933-3196.13.4.239> (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

24. *Meichenbaum D.* A constructivist narrative perspective on stress and coping: Stress inoculation applications / D. Meichenbaum, D. Fitzpatrick // *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* / L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.). — 2nd ed. — P. 706–723). — URL: <https://psycnet.apa.org/record/1993-97397-036> (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

25. *Rabeyron T.* When the Truth Is Out There: Counseling People Who Report Anomalous Experiences / T. Rabeyron // *Frontiers in Psychology*. — 2022. — Vol. 12. — URL: https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.693707/full?field=journalName=Frontiers_in_Psychology&id=693707 (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

26. *Renaud E.* La clinique parapsychologique / E. Renaud // *Magma*. — 2007. — Vol. 5., no 3. — URL: http://www.analisiqualitativa.com/magma/0503/article_04.htm (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

27. *Shapiro E.* The Efficacy of EMDR early interventions / E. Shapiro, L. Maxfield // *Journal of EMDR Practice and Research*. — 2019. — Vol. 13, no. 4. — P. 291–302. — URL: https://connect.springerpub.com/content/sgremdr/13/4/291?ikey=8a862bcd9a932187ce050ffdfca16aafd91f8e54&keytype2=tf_ipsecsha (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

28. Theoretical background and clinical aspects of the use of EMDR in patients with bipolar disorder / A. Valiente-Gomez, A. Moreno-Alcázar [et al.] // *Journal of EMDR Practice and Research*. — 2019. — Vol. 13, no. 4. — URL: https://connect.springerpub.com/content/sgremdr/13/4/307?ikey=34c136505a6d09f1d70825d28db7a32a1f7b52b9&keytype2=tf_ipsecsha (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

29. Thought control strategies and symptom dimensions in obsessive-compulsive disorder: Associations with treatment outcome / E. B. Lee, S. Bistricky [et al.] // *Journal of Cognitive Psychotherapy*. — 2016. — Vol. 30, no. 3. — URL: <https://connect.springerpub.com/content/sgrjcp/30/3/177> (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

30. *Unterrainer J. M.* Planning and problem solving: From neuropsychology to functional neuroimaging / J. M. Unterrainer, A. M. Owen // *Journal of Physiology-Paris*. — 2006. — Vol. 99, no. 4-6. — P. 308–317. — URL: <https://doi.org/10.1016/j.jphysparis.2006.03.014> (date of the application: 04.04.2023). — Text: electronic.

Информация об авторах

Анна Алексеевна Федорова — аспирант, ассистент кафедры общей и педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», частная практика, член Общероссийской Профессиональной Психотерапевтической Лиги.

Ирина Валерьевна Кондратенко — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», доцент кафедры организационной психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».

Олеся Алексеевна Кавалерчик — магистр психологии, факультет общей и социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», частная практика, член Национальной Ассоциации поддержки и развития метода психотерапии десенсибилизации и переработки с помощью движений глаз, член Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии.

Information about the authors

Anna Alekseevna Fedorova — Postgraduate Student, assistant of the Department of General and Pedagogical Psychology of the Moscow Psychological and Social University, Individual practice, member of the All-Russian public organization «Professional psychotherapists league».

Irina Valeryevna Kondratenko — Ph. D. (Psychology), Associate professor, the Department of Social Psychology of the Moscow Psychological and Social University.

Olesya Alekseevna Kavalerschik — Master's Degree of the Faculty of General and Social Psychology of the Moscow Psychological and Social University, Individual practice member of the National Association for the support and development of eye movement desensitization and reprocessing psychotherapy, member of the Association for Cognitive and Behavioral Psychotherapy.

Для цитирования: Федорова А. А. Практическое применение метода десенсибилизации и переработки движениями глаз при работе с клиентами с высоким уровнем магического мышления / А. А. Федорова, И. В. Кондратенко, О. А. Кавалерчик // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 53–66. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_53. — EDN: EHPOPV

For citation: Fedorova A. A., Kondratenko I. V., Kavalerschik O. A. Practical application of the eye movement desensitization and reprocessing method in dealing with the clients with a high level of magical thinking, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 53–66 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_53, EDN: EHPOPV

Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 18.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 14.11.2025; approved after reviewing 18.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Интеграция когнитивно-эмоциональной технологии и схема-терапии в коррекции глубинных родовых программ

Екатерина Александровна Чохели

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, e.choxeli@yandex.ru

Елена Сергеевна Кузнецова

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, ESKaip@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7445-6524

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема психокоррекции глубинных дезадаптивных паттернов, трансгенерационно передающихся в рамках семейной системы и определяемых как «родовые программы». Автор обосновывает теоретическую и практическую ограниченность классических психотерапевтических подходов при работе с данным классом нарушений. В качестве решения предлагается интегративная модель, синтезирующая методологический аппарат схема-терапии психолога Джеффри Янга, сфокусированной на ранних дезадаптивных схемах, и современных когнитивно-эмотивных технологий, направленных на работу с аффективной составляющей этих схем. Центральный тезис статьи заключается в том, что родовые программы представляют собой сложные конгломераты когнитивных, аффективных и поведенческих схем, уходящих корнями в историю семейной системы, и их эффективная коррекция требует одновременного воздействия на всех этих уровнях. В статье подробно раскрываются механизмы трансляции родовых программ, анализируется их структурное сходство с ранними дезадаптивными схемами и предлагаются конкретные техники интегративного подхода. Особое внимание уделяется роли эмоционального перепроживания и когнитивного реструктурирования в процессе изменения устойчивых межпоколенческих паттернов. Практическая значимость исследования заключается в разработке четкого алгоритма психотерапевтического вмешательства, применимого в рамках помощи клиентам с хроническими личностными расстройствами, устойчивыми к стандартным методам лечения, а также лицам, переживающим экзистенциальные кризисы, связанные с семейной историей.

Ключевые слова: родовые программы, схема-терапия, когнитивно-эмотивная технология, трансгенерационная передача, ранние дезадаптивные схемы, психокоррекция, семейная система, интегративная психотерапия.

Integration of Cognitive-emotional Techniques and Schema Therapy in the Correction of Deep-seated Generational Patterns

Ekaterina A. Chokheli

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, e.choxeli@yandex.ru

Elena S. Kuznestsova

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, ESKaip@yandex.ru,
ORCID: 0000-0002-7445-6524

Abstract. This article addresses the problem of psychological correction of deep-seated maladaptive patterns that are transgenerationally transmitted within the family system and defined as “generational programs.” The author substantiates the theoretical and practi-

cal limitations of classical psychotherapeutic approaches in working with this class of disorders. As a solution, an integrative model is proposed, synthesizing the methodological framework of Jeffrey Young's schema therapy, which is focused on early maladaptive schemas, and modern cognitive-emotional techniques aimed at working with the affective component of these schemas. The central thesis of the article is that generational programs represent complex conglomerates of cognitive, affective, and behavioral schemas rooted in the history of the family system, and their effective correction requires simultaneous intervention at all these levels. The article elaborates on the mechanisms of the transmission of generational programs, analyzes their structural similarity to early maladaptive schemas, and proposes specific techniques of the integrative approach. Special attention is paid to the role of emotional re-experiencing and cognitive restructuring in the process of modifying persistent intergenerational patterns. The practical significance of the study lies in the development of a clear algorithm for psychotherapeutic intervention applicable in helping clients with chronic personality disorders resistant to standard treatment methods, as well as individuals experiencing existential crises related to family history.

Keywords: generational programs, schema therapy, cognitive-emotional technique, transgenerational transmission, early maladaptive schemas, psychological correction, family system, integrative psychotherapy.

Современная клиническая психология и психотерапия все чаще сталкиваются с категорией пациентов, чьи проблемы носят глубинный, устойчивый и многогранный характер, не всегда полностью объяснимый в парадигме индивидуального онтогенетического опыта. Речь идет о феномене так называемых родовых программ — сложных, часто дезадаптивных паттернов восприятия, мышления, эмоционального реагирования и поведения, которые имплицитно передаются из поколения в поколение внутри семейной системы. Эти программы, не будучи вербализованными или осознанными, функционируют как своего рода «семейное бессознательное», определяя жизненные сценарии, выборы, стратегии построения отношений и даже соматическое здоровье представителей рода. Традиционные методы когнитивно-поведенческой терапии, эффективные для работы с актуальными искажениями, часто оказываются недостаточными для проработки этих глубинных, исторически обусловленных структур. Аналитический подход, хотя и признает значение семейной истории, не всегда предлагает структурированные и директивные методы для их активной трансформации. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки интегративного психотерапевтического подхода, способного учитывать комплексный характер родовых программ и воздействовать одновременно на их когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Целью статьи является теоретическое обоснование и описание практической интеграции методологии схема-терапии и когнитивно-эмотивной технологии для коррекции данных устойчивых образований.

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

1. Провести теоретический анализ понятия «родовые программы» в контексте современных психологических теорий (теория семейных систем, психоанализ, теория привязанности, схема-терапия).

2. Выявить структурное сходство между феноменом родовых программ и ранними дезадаптивными схемами (РДС) в концепции Джеффри Янга.

3. Обосновать необходимость дополнения классического протокола схема-терапии техниками когнитивно-эмотивного подхода для работы с трансгенерационным аспектом РДС.

4. Сформулировать основные этапы и техники предлагаемого интегративного подхода.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что родовые программы представляют собой форму проявления ранних дезадаптивных схем, имеющих трансгенерационное происхождение. Эффективная коррекция данных программ возможна только при условии интеграции структурного подхода схема-терапии, позволяющего диагностировать и концептуализировать проблему, и технологий когнитивно-эмотивного подхода, обеспечивающих проработку эмоциональной связи с семейной историей и когнитивное переформулирование унаследованных паттернов.

Концепция родовых программ, хотя и не является строго формализованным научным термином, находит свое отражение и объяснение в нескольких авторитетных психологических теориях. В теории семейных систем психолога и психиатра Мюррея Боуэна описан процесс трансгенерационной передачи паттернов, где неразрешенные эмоциональные проблемы предыдущих поколений («незавершенное дело») проецируются на детей и последующие поколения. В контексте психоанализа французских психоаналитиков-фрейдистов Николя Абрахам и Мария Торок ввели понятие «трансгенерационного призрака» — невысказанного секрета или травмы предков, которые продолжают бессознательно влиять на потомков. Более современный взгляд предлагает теория привязанности психиатра и психоаналитика Джона Боулби, где тип привязанности, будучи сформированным в диаде «мать-дитя», воспроизводится из поколения в поколение, определяя модели отношений в роду. Однако наиболее операционализируемой для психокоррекционной практики представляется модель схема-терапии Джеффри Янга. Ранние дезадаптивные схемы (РДС) — устойчивые паттерны, состоящие из воспоминаний, телесных ощущений, эмоций и когниций, — формирующиеся в детстве и **развивающиеся** на протяжении жизни, являются, по сути, индивидуальным воплощением родовой программы. Такие схемы, как «Дефективность/Стыд», «Покорность», «Негативизм/Пессимизм», «Эмоциональная депривация», часто имеют явные трансгенерационные корни. Родитель, сам являясь носителем определенной схемы,

через стиль воспитания, неписанные семейные правила и эмоциональную коммуникацию транслирует ее ребенку, таким образом воспроизводя родовую программу. Схема-терапия предлагает мощный диагностический инструментарий и концептуальную базу для понимания этих структур, но ее классические техники (эмпирические, когнитивные, поведенческие) могут требовать дополнения для работы именно с межпоколенческим, а не только личностным измерением схем.

Предлагаемый в данной статье интегративный подход заключается в системном дополнении методологического аппарата схема-терапии конкретными техниками, заимствованными из арсенала когнитивно-эмотивных и телесно-ориентированных направлений, специально адаптированными для работы с трансгенерационным аспектом РДС. Новизна заключается не в простом эклектическом сочетании методов, а в их синергетическом слиянии в единой стратегии коррекции. Если схема-терапия предоставляет карту — диагностику схем и их происхождения, то когнитивно-эмотивные технологии предлагают более глубокие и эффективные способы «путешествия» по этой карте, особенно в аспекте работы с семейной историей. Ключевым аспектом новизны является смещение фокуса с исключительно индивидуального опыта клиента на контекст его семейной системы, рассматриваемой в исторической перспективе. Также нам представляется интересной теория саногенной рефлексии С. Н. Морозюк и саногенного мышления Ю. М. Орлова.

В переводе с греческого “sanos” означает оздоровление, а “genos” — происходящий, несущий. То есть «саногенный» — значит несущий оздоровление. Саногенное мышление согласно Ю. М. Орлову — это один из методов регуляции и контроля теми умственными автоматизмами, которые возникают неосознанно. Саногенное мышление и патогенное мышление отличаются по результату. Патогенное зарождает болезнь и страдание, саногенное — благополучие и здоровье.

Поэтому одной из главных целей саногенного мышления является адаптация к своим эмоциям через обучение тому, как правильно обижаться, быть виноватым, стыдиться. Причем «правильно» — значит к месту и в нужный момент. На основе мышления, объяснения причин происходящего с личностью формируется ее **мировоззрение**.

Мировоззрение определяет то, как человек думает о своих жизненных проблемах. Значение философии для оздоровления человека заключается в том, какое влияние мышление оказывает на жизнь и поведение. В мышлении можно выделить две основные функции:

- 1) информационную (обеспечение поведения в изменяющихся обстоятельствах);
- 2) объяснительную (ставит задачей объяснить, почему обстоятельства именно такие, а не иные).

В свою очередь, продолжая идеи Ю. М. Орлова, С. Н. Морозюк в рамках данной концепции вводит понятие «саногенная рефлексия», понимая под этим рефлексию, направленную на понимание своего образа жизни, отношений с миром, своей жизненной философии. Роль саногенной рефлексии как фактора развития эмоционально-психологического благополучия заключается в уменьшении страданий от негативных переживаний. Саногенная рефлексия состоит в анализе неконструктивных умственных автоматизмов, их переосмыслении, в выборе конструктивных программ поведения.

Применительно к нашей теме, саногенное мышление достигается за счет развития способности к рефлексии, направленной на оздоровление. Это позволяет переформулировать генезис дезадаптивной схемы: она воспринимается клиентом не просто как результат его личных травм, но как часть наследия, которое он неосознанно принял. Это переформулирование само по себе обладает мощным терапевтическим эффектом, снижая чувство вины и личной неудачи и переводя проблему в плоскость ответственности за изменение унаследованного паттерна. Кроме того, новизна подхода заключается в разработке специфических интервенций, направленных на символическое завершение незавершенных процессов в родовой системе, что выходит за рамки стандартного протокола схема-терапии.

Практическая реализация интегративного подхода происходит в несколько этапов, логически вытекающих один из другого. На первом, диагностическом этапе стандартная работа по идентификации РДС и **режимов функционирования схема-терапии** дополняется **построением генограммы** и исследованием семейной истории. Клиент совместно с терапевтом исследует, какие ключевые неразрешенные конфликты, утраты, тайны или «запретные» темы существовали в его роду. Выявляется, какие схемы могли быть адаптивными для выживания системы в прошлом, но стали дезадаптивными в настоящем. На втором этапе, этапе эмоционального перепроживания, используются мощные когнитивно-эмотивные техники. Это может быть техника «диалога стульев», где клиент входит в режим «здорового взрослого» и ведет диалог не только со своим «уязвимым ребенком», но и с фигурой предка, который был носителем патологической схемы. Целью является не осуждение, а понимание, отделение и принятие решения не нести эту программу дальше. **Техники управляемого воображения и рескриптинга** травматических событий семейной истории позволяют символически дать предкам то, чего им не хватало (поддержку, признание, прощение), тем самым завершая незавершенный гештальт и лишая схему ее энергетической подпитки. **Рескриптинг (от англ. «re-script» — переписывать) — терапевтическая техника, в ходе которой клиент под руководством терапевта мысленно «переписывает» трав-**

матический сценарий, изменяя его ход и давая себе или значимым фигурам (включая предков) желаемый опыт поддержки и защиты. На третьем, когнитивном этапе проводится реструктуризация иррациональных убеждений, являющихся частью родовой программы. **Реструктуризация иррациональных убеждений** — это процесс выявления, критического анализа и замены жестких, неадаптивных мыслей (например, долженствований, катастрофизации, сверхобобщений) более гибкими, реалистичными и помогающими к достижению целей. Клиент и терапевт совместно исследуют и оспаривают послания, передававшиеся в роду («в нашей семье все страдают», «мужчинам не положено плакать», «мы никогда не выберемся из бедности»). Разрабатываются новые, более адаптивные когнитивные конструкты. Поведенческий этап предполагает разработку и закрепление новых паттернов поведения, которые противоречат родовой программе, но соответствуют актуальным целям и ценностям клиента. Для валидации эффективности данного подхода необходимо проведение лонгитюдных исследований с использованием стандартизированных методик диагностики выраженности РДС (например, опросник Д. Янга), а также проективных методик и глубинных интервью, позволяющих оценить изменения в восприятии клиентом своей семейной истории и степени влияния родовых сценариев на его жизнь.

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие **выводы**, соответствующие поставленным задачам.

1. В результате решения первой задачи было установлено, что феномен «родовых программ» находит свое объяснение в ряде авторитетных психологических концепций: теории семейных систем М. Боуэна (трансгенерационная передача неразрешенных конфликтов), психоаналитических представлениях о «трансгенерационном призраке» (Н. Абрахам, М. Торок) и теории привязанности Дж. Боулби (воспроизводство типов привязанности в поколениях). Однако данные подходы часто носят метафорический или описательный характер, что затрудняет разработку структурированных интервенций.

2. В ходе решения второй задачи была выявлена и обоснована структурная идентичность родовых программ и ранних дезадаптивных схем в схема-терапии Д. Янга. РДС могут рассматриваться как индивидуальное воплощение родовой программы, передаваемой через стиль воспитания и семейные правила. Это позволяет использовать диагностический и концептуальный аппарат схема-терапии (опросник РДС, концепцию режимов) для работы с трансгенерационной проблематикой.

3. Решение третьей задачи подтвердило, что классический протокол схема-терапии, сфокусированный преимущественно на индивидуальном опыте, нуждается в дополнении для эффективной коррекции

именно родового аспекта схем. Интеграция с когнитивно-эмотивным подходом, в частности с теорией саногенного мышления (Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк), позволяет сместить фокус на семейный контекст и историческую перспективу, что способствует снижению самообвинения, переформулированию проблемы как «семейного наследия» и повышению мотивации к изменениям.

4. В рамках четвертой задачи был разработан и описан четырех-этапный алгоритм интегративного вмешательства (диагностический, эмоционального перепроживания, когнитивный, поведенческий), включающий специфические техники: работу с генограммой, диалог с фигурой предка, рескриптинг семейной истории и когнитивную реструктуризацию родовых посланий.

Таким образом, выдвинутая гипотеза получила теоретическое подтверждение. Родовые программы могут быть эффективно концептуализированы и скорректированы в рамках интегративной модели, сочетающей структурный подход схема-терапии и процессуальные возможности когнитивно-эмотивных технологий. Для валидации эффективности данного подхода необходимы дальнейшие эмпирические исследования, включающие проведение лонгитюдных исследований с использованием стандартизированных методик диагностики выраженности РДС (опросник Д. Янга), а также проективных методик и глубинных интервью, позволяющих оценить изменения в восприятии клиентом своей семейной истории и степени влияния родовых сценариев на его жизнь.

Библиографический список

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Теория и диагностика : монография / В. А. Абабков, М. Перре. — Санкт-Петербург : Речь, 2019. — 358 с.
Ababkov V. A. Adaptatsiya k stressu. Teoriya i diagnostika : monografiya / V. A. Ababkov, M. Perre. — Sankt-Peterburg : Rech', 2019. — 358 s.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; пер. с англ. В. В. Старовойтова. — 2-е изд. — Москва : Академический проект, 2020. — 232 с.
Boulbi Dzh. Sozдание i razrushenie ehmtsional'nykh svyazei / Dzh. Boulbi ; per. s angl. V. V. Starovoitova. — 2-e izd. — Moskva : Akademicheskii proekt, 2020. — 232 s.
3. Боуэн М. Теория семейных систем / М. Боуэн ; пер. с англ. К. Баньковской, М. Хазановой. — Москва : Когито-Центр, 2012. — 496 с.
Bouehn M. Teoriya semeinykh sistem / M. Bouehn ; per. s angl. K. Ban'kovskoi, M. Khazanovoi. — Moskva : Kogito-Tsentr, 2012. — 496 s.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия : учеб. пособие / А. Я. Варга. — Санкт-Петербург : Речь, 2018. — 283 с.
Varga A. Ya. Sistemnaya semeinaya psikhoterapiya : ucheb. posobie / A. Ya. Varga. — Sankt-Peterburg : Rech', 2018. — 283 s.
5. Клоско Дж. Схема-терапия. Полное руководство по протоколам / Дж. Клоско, Д. Янг, К. Бек ; пер. с англ. Д. В. Ковпака. — Санкт-Петербург : Диалектика, 2021. — 480 с.
Klosko Dzh. Shkema-terapiya. Polnoe rukovodstvo po protokolam / Dzh. Klosko, D. Yang, K. Bek ; per. s angl. D. V. Kovpaka. — Sankt-Peterburg : Dialektika, 2021. — 480 s.

6. Кузнецова Е. С. Саногенная рефлексия как фактор развития эмоционально-психологического благополучия / Е. С. Кузнецова // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. — 2019. — № 3. — С. 67–78.

Kuznetsova E. S. Sanogennaya refleksiya kak faktor razvitiya ehmtsional'no-psikhologicheskogo blagopoluchiya / E. S. Kuznetsova // Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2019. — № 3. — S. 67–78.

7. Морозюк С. Н. Саногенная рефлексия как фактор оптимизации акцентуаций характера и повышения эффективности учебной деятельности : монография / С. Н. Морозюк. — Москва : Прометей, 2005. — 320 с.

Morozyuk S. N. Sanogennaya refleksiya kak faktor optimizatsii aktsentuatsii kharaktera i povysheniya ehffektivnosti uchebnoi deyatel'nosti : monografiya / S. N. Morozyuk. — Moskva : Prometei, 2005. — 320 s.

8. Орлов Ю. М. Когнитивно-эмотивный тест / Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк. — 1999.

Orlov Yu. M. Kognitivno-ehmotivnyi test / Yu. M. Orlov, S. N. Morozyuk. — 1999.

9. Орлов Ю. М. Оздоровляющее саногенное мышление / Ю. М. Орлов. — Москва : Эксмо, 2023. — 256 с. — (Энергия здоровья).

Orlov Yu. M. Ozdoravlivayushchee sanogennoe myshlenie / Yu. M. Orlov. — Moskva : Ehksmo, 2023. — 256 s. — (Ehnergiya zdorov'ya).

10. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд ; пер. с англ. М. Р. Гинзбурга. — Москва : АСТ, 2020. — 256 с.

Freid A. Psikhologiya Ya i zashchitnye mekhanizmy / A. Freid ; per. s angl. M. R. Ginzburga. — Moskva : AST, 2020. — 256 s.

11. Холмогорова А. Б. Схема-терапия: история, теория и практика / А. Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. — 2018. — Т. 26, № 4. — С. 9–28.

Kholmogorova A. B. Skhema-terapiya: istoriya, teoriya i praktika / A. B. Kholmogorova // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2018. — T. 26, № 4. — S. 9–28.

12. Шамшикова О. А. Трансгенерационные аспекты личностных дисфункций: современное состояние проблемы / О. А. Шамшикова, Е. Л. Григоренко // Консультативная психология и психотерапия. — 2021. — Т. 29, № 1. — С. 90–110.

Shamshikova O. A. Transgeneratsionnye aspekty lichnostnykh disfunktsii: sovremennoe sostoyanie problemy / O. A. Shamshikova, E. L. Grigorenko // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2021. — T. 29, № 1. — S. 90–110.

13. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — 5-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2019. — 672 с.

Ehidemiller Eh. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i / Eh. G. Ehidemiller, V. Yustitskis. — 5-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2019. — 672 s.

14. Янг Дж. Схема-терапия: практическое руководство / Дж. Янг, Дж. Клоско, М. Вейшар ; пер. с англ. под науч. ред. А. Б. Холмогоровой. — Москва : Вильямс, 2016. — 432 с.

Yang Dzh. Skhema-terapiya: prakticheskoe rukovodstvo / Dzh. Yang, Dzh. Klosko, M. Veishar ; per. s angl. pod nauch. red. A. B. Kholmogorovoi. — Moskva : Vil'yams, 2016. — 432 s.

15. Beck A. T. Cognitive Therapy of Personality Disorders / A. T. Beck, D. D. Davis, A. Freeman. — 3rd ed. — New York : Guilford Press, 2015. — 498 p.

16. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice / M. Bowen. — Lanham : Jason Aronson, 2010. — 592 p.

17. Kellermann N. P. F. Psychodynamic Psychotherapy: Using the Genogram to Work on Transgenerational Transmission of Trauma / N. P. F. Kellermann // American Journal of Psychotherapy. — 2019. — Vol. 72, no. 4. — P. 123–129.

18. McGoldrick M. Genograms: Assessment and Intervention / M. McGoldrick, R. Gerson, S. Petry. — 4th ed. — New York : W. W. Norton & Company, 2020. — 416 p.

19. *Rafaeli E. Schema Therapy: Distinctive Features* / E. Rafaeli, D. P. Bernstein, J. Young. — London : Routledge, 2020. — 210 p.

20. *Safran J. D. Emotion and Meaning in Psychotherapy* / J. D. Safran, L. S. Greenberg. — Washington, DC : APA Books, 2021. — 350 p.

Информация об авторах

Екатерина Александровна Чохели — магистрант направления «консультативная психология», ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Елена Сергеевна Кузнецова — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the authors

Ekaterina Aleksandrovna Chokheli — Master's Student in Counseling Psychology, Moscow Psychological and Social University.

Elena Sergeevna Kuznetsova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Moscow Psychological and Social University.

Для цитирования: Чохели Е. А. Интеграция когнитивно-эмоциональной технологии и схема-терапии в коррекции глубинных родовых программ / Е. А. Чохели, Е. С. Кузнецова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 67–75. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_67. — EDN: LQXD XR

For citation: Chokheli E. A., Kuznetsova E. S. Integration of cognitive-emotional techniques and schema therapy in the correction of deep-seated generational patterns, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 67–75 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_67, EDN: LQXD XR

Статья поступила в редакцию 15.10.2025; одобрена после рецензирования 18.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 15.10.2025; approved after reviewing 18.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

К методологии исследования личности: от проблемы субъективности к проблематике субъектности

Лидия Бернгардовна Шнейдер

ФГБОУ ВО «МПГУ», Москва, Россия,
ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия,
lshnejder@mpgu.su, ORCID: 0000-0002-3517-0873

Кирилл Алексеевич Богатырев

ФГАОУ ВО НИ ТГУ, Томск, Россия,
Kirill.bogatirev2011@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1573-7964

Аннотация. В исследовательских подходах к изучению личности нередко возникают методологические перекосы. В одних случаях происходит центрация на статистических расчетах, в других — доминирующую роль играет качественный аспект. В статье раскрываются обе позиции, рассматриваемые через призму субъективности/объективности, обсуждается исследовательская субъектность как новая проблематика в контексте дилеммы «человек — искусственный интеллект». Выделены эпистемические критерии познания, характерные для человека, науки и искусственного интеллекта (ИИ), психологические признаки субъектности человека и ИИ, на основании которых указано на появление антропоморфного парадокса. В результате сопоставлений и проведенного анализа для исследований личности подчеркивается значимость самого исследователя, его мастерства и функциональной грамотности. Сделан вывод о сохранении человеком ведущей роли как субъекта исследования и о необходимости формирования его цифровой культуры в исследовательских практиках.

Ключевые слова: личность, методология, субъективность, статистические расчеты, исследователь, цифровизация, субъект, субъектность, искусственный интеллект.

To the Methodology of Personality Research: from the Problem of Subjectivity to the Problem of Subjecthood

Lidiya B. Shneyder

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia,
lshnejder@mpgu.su, ORCID: 0000-0002-3517-0873

Kirill A. Bogatyrev

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia,
Kirill.bogatirev2011@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-1573-7964

Abstract. In research approaches to the study of personality, methodological distortions often occur. In some cases, the focus is on statistical calculations, while in others, the qualitative aspect plays a dominant role. The article explores both perspectives through the lens of subjectivity/objectivity and discusses research subjectivity as a new issue in the context of the “human-artificial intelligence” dilemma. It highlights the epistemic criteria of human, scientific, and artificial intelligence (AI) knowledge, as well as the psychological characteristics of human and AI subjectivity, leading to the emergence of an anthropomorphic paradox.

As a result of the comparisons and analysis, the importance of the researcher, their skills, and functional literacy is emphasized in personality research. It is concluded that the individual retains a leading role as a subject of research and that it is necessary to develop their digital culture in research practices.

Keywords: personality, methodology, subjectivity, statistical calculations, researcher, digitalization, subject, subjectivity, artificial intelligence.

Введение

Развитие психологической науки требует понимания специфики функционирования и воспроизводства исследовательских практик в контексте тех изменений, которые принесли с собой масштабирующиеся количественные (базирующиеся на стандартизации, расчетах, опирающихся для окончательных выводов на числовые данные) и качественные (базирующиеся на интерпретациях, суждениях и вдумчивом анализе, ориентированные на использование словесных описаний и умозаключений) способы изучения личности. Несмотря на огромное количество работ, посвященных методологии и подобным способам исследования, их особенности и глубинный смысл до сих пор в полной мере не раскрыты. «Принципы постнеклассической науки не только делают исследователя более свободным и открытым новым парадигмам, но и создают ряд проблем в научном психологическом исследовании» [26, с. 74] и его методологии. К тому же в последнее время произошли огромные технологические преобразования, которым уделяют большое внимание разработчики, аналитики и различные сообщества в области Интернета вещей, сетей 5G, искусственного интеллекта, блокчейна, машинного обучения, дополненной и виртуальной реальности (AR/VR) и во многих других сферах. В совокупности все эти информационно-технологические изменения влияют на научное изучение личности в исследовательских практиках.

Постановка проблемы

Отметим, что в условиях цифровой трансформации и всевластия искусственного интеллекта не только поменялся дизайн и инструментарий исследований, возник гибридный формат их проведения, но также изменился сам исследователь, его внутренняя позиция, мастерство [4]. Возникла приверженность к числовой упорядоченности и статистической значимости, для обнаружения которых используются многочисленные цифровые технологии, однако об этом известно немного. Бросается в глаза, что «база данных» с солидной статистической обработкой главенствует в исследовательском пространстве, а все остальные аспекты, в том числе и классический экспериментальный метод, становятся маргинальными и факультативными. Помимо этого, в современном мире изменение значений слов (да еще с учетом заимствований) происходит довольно быстро и достаточно часто. Сегодня без специальной семантической

рефлексии ученый не может быть полностью уверен, что понимает термины, используемые его предшественниками [26, с. 69].

Впрочем, по мере накопления знаний о личности фиксируются реальные методологические изменения, трансформируется само исследовательское пространство с перемещением из реальной геопозиции в виртуальную, исследовательская деятельность модифицируется и в теоретическом аспекте, и в технологическом. Методологии кумулятивный эффект не присущ, поэтому устоявшаяся классическая основа принимается за отправную точку исследования и дополняется собственным (или заимствованным у иностранных коллег) теоретико-методологическим позиционированием ученого. Что далеко не всегда бросается в глаза, часто просто формализуется, так как парадигмальное самоопределение современного специалиста во многом уступает инструментальному. Кроме того, «происходит изменение исследователя в процессе исследования» [26, с. 74], замещение и исполнение его роли искусственным интеллектом, но это вообще никак не учитывается и не обсуждается. Между тем оценка важности и значимости полученного знания во многом зависит от доверия к ученому (человеку), научным технологиям (науке) и искусственному интеллекту, что наглядно представлено в таблице 1.

Таблица 1. Эпистемические критерии познания в зависимости от доверия к человеку, науке и ИИ

Параметр доверия/ знания	Человек	Научное исследование	Искусственный интеллект
Основание вывода	Опыт, интуиция, убеждения	Протокол, измерение, контроль переменных	Данные, обучение на данных, контекст запроса
Проверяемость	Низкая (локальная)	Высокая (репликация, рецензирование)	Требует внешней проверки, может помочь проверить данные
Воспроизводимость	Низкая (состояние, контекст)	Высокая (стандарты)	Переменная (версия, параметры, стохастика, контекст)
Калибровка уверенности	Есть сомнения, осторожность	Формализуется (ошибки, доверительные интервалы)	Часто слабая без специфических настроек, например уверенный тон ≠ точность
Прозрачность происхождения результата	Часто низкая (неявные установки)	Требуется экспликация методов	Часто низкая, фальсификация данных
Типичные ошибки	Когнитивные искажения	Систематические ошибки метода выявляются процедурами	Галлюцинации, смещения данных, уязвимость к промптам

Параметр доверия/ знания	Человек	Научное исследование	Искусственный интеллект
Контекстная чувствительность	Высокая	Контролируется дизайном исследования	Очень высокая к формулировке запроса и контексту
Нормативность, ценности	Неизбежны	Минимизируются и декларируются	Встроены через данные и политики (настройки), не осознаются системой
Контур ответственности	Индивидуальная	Институциональная (авторы, комитеты, журналы)	Распределенная (разработчики/ пользователи)
Роль антропоморфизма	Часто влияет на доверие к людям	Не нужен	Часто ключевой фактор доверия (иллюзия субъектности)

В последнее время часто возникает в обсуждении вопрос об искусственном интеллекте (далее ИИ) и его возможностях (1; 3; 19; 29; 34), однако наряду с этим остро дает о себе знать проблема, связанная с доверием к нему (36; 37; 38). В настоящий момент дискуссии в этой сфере нельзя считать завершенными.

В условиях цифровой трансформации требуется не просто уточнение и углубление знаний о методологии, ее месте в психологическом исследовании личности, она сама нуждается в раскрытии своих сущностных особенностей. Следует подчеркнуть, что методологический аппарат представляет собой не просто сопряжение эмпирических методов с их теоретической обоснованностью и не только определенную совокупность множественных описаний (которые не сложно выполнить, привлекая ресурсы ИИ), за ее нормативным вариантом стоит и на нее опирается процедура *получения* эмпирически достоверных фактов, подтверждения на результирующем этапе объяснительного потенциала исследовательских практик, ориентированных на поиск истины и постижение субъективных реалий личности.

При этом методология весьма активно ставит перед ученым сообществом все новые и новые задачи, являясь реально действующей составной частью научных эвристик, допускающих уточнения и дополнения, связанные с современным уровнем развития мыследеятельности и цифровых технологий, с поиском решения обновляющихся исследовательских задач. Насущной проблемой сегодняшнего дня остается вопрос о соотношении субъективности/объективности исследований личности, особенно при сборе диагностического материала в киберпространстве с использованием цифровых технологий. Повышает ли такой анонимный опрос объективность или размывает ее окончательно? Уходит ли безвозвратно метод наблюдения из инструментального арсенала диагностики? Не последние ли дни справляет этап поиска психической причинности,

базирующейся не на корреляционных исследованиях, а на экспериментальном подходе? Или все остается на своих местах, просто сам исследователь элиминирует свой личностный вклад и делится своей субъектностью с ИИ?

Об использовании статистики в психологических исследованиях

Когда мы заглядываем в солидные научные журналы, листаем отчеты по современным исследованиям, читаем психологическую литературу, возникает мысль о том, что современная психология не может обойтись в изучении психического без подхода, ориентированного на количественные показатели, валидность и статистическую достоверность полученных данных, без которых научные выводы и рекомендации не правомерны. Слишком уж очевидны успехи точных методов исследования, и абсолютно ясно, что без них ни о какой доказательной базе даже мечтать не приходится. В приписываемом А. Эйнштейну и ставшем расхожим утверждении постулируется, что наука становится наукой, когда она начинает использовать математический аппарат. Однако при таком стремлении «к дружбе с математикой» наблюдается просто соревновательное пристрастие к корпусным исследованиям, увеличению численности выборок, доходящее до сотен или даже тысяч респондентов, благо эпоха цифрового голоцена позволяет осуществить это бесппроблемно. Сформированная издавна установка на то, что «чем больше получено результатов, тем в большей степени по различиям между двумя выборками можно судить о том, что действительно имеет место в той популяции, из которой взяты эти выборки» [8, с. 297], работает безотказно. Но, как пишет В. М. Аллахвердов, «при желании, имея достаточно большой набор данных, практически всегда можно получить какие-нибудь статистически “значимые” результаты» и пр. [2, с. 61]. В этом смысле кульминацией исследовательских практик является тот момент, когда сырые данные посредством применения ряда точных приемов, в которых большую роль играет воображение, высокая научная культура и математическая образованность исследователя, превращаются в значимые результаты.

«Другими словами, ученый стремится узнать *то, что есть на самом деле*, но всегда вносит в полученное знание нечто субъективное, нечто такое, чего *на самом деле нет*» [2, с. 56]. Соответственно в реализации исследовательских подходов много личностных и речевых пристрастий, групповых перекосов, парадигмальных или инструментальных отступлений и пр. Подобная субъективность, нередко «зараженная» предубеждениями исследователя, может существенно влиять и искажать доказательную базу. Ранее научность исследовательского результата была делом чистой деонтологии. Деонтологические нормы одни только и мог-

ли легитимировать «авторитет» обнаруженного факта [30]. В настоящее время бал правят цифровые технологии, измерение и статистические нормы, так как пристрастие к статистическим расчетам, различным видам математического анализа и графическим изображениям направлено на преодоление субъективности. В современных условиях «статистическое царствование» растет и множится в геометрической прогрессии, занимает в отдельных статьях и авторефератах диссертаций до 30–40 % объема, соответственно «пояснительные выкладки сокращаются, а обобщающие тексты минимизируются» [2, с. 59]. Из-за этого такие работы малоинформативны и не притягательны.

Приверженность к статистическим методам строится на том убеждении, «что раз они математически обоснованы, то получаются вполне объективные результаты, достойные публикации» [2, с. 59]. Однако подобные выкладки никакой, кроме расчетно-математической, ценности не имеют. Эта ценность возникает только на основе глубинного понимания и содержательной интерпретации. В связи с чем приходится констатировать: чем больше статистики (любого достоинства) и числовых показателей (любого ранга), тем меньше самой психологии, тем хуже обстоит дело с осознанием исследователем своих действий и полученных результатов. Дело в том, что «методы статистического анализа данных — это средство, помогающее психологу в его творческой работе, а отнюдь не универсальный способ, *сам по себе* приводящий к получению содержательных и объективных результатов» [2, с. 62]. Досадно то, что здесь обнаруживается глубокое заблуждение относительно «непорочной» теории и усилия самостоятельной исследовательской мысли вообще [30].

Убеждение, что статистики по сути своей более точны, поскольку оперируют числами, а не сложными суждениями и, следовательно, позволяют обходить субъективность, достаточно живуче. Но это убеждение нельзя считать бесспорным, так как опора на статистические данные не является более точной, если эти данные неправильно используются. Они могут вводить в заблуждение, если их неуместно используют или неверно понимают. Представляется, что интерпретация и обоснованность статистик основывается по большей части на субъективном опыте и интуиции, то есть числа вроде бы «объективны», но их объективность может быть иллюзорной [13].

Получается, что, пытаясь разрешить проблему субъективности и усилить доказательную базу исследования за счет математических приемов и многослойных словесных интерпретаций (классификаций, группировок и пр.), обрамляющих реальные факты, ученый неизбежно попадает в новую ловушку субъективности. А на замену его субъектности, попутно элиминируя саму проблему субъективности, приходит искусственный интеллект.

О сочетании объективного и субъективного в современных психологических исследованиях

При многоплановом увлечении статистическими (числовыми) методами человек, тем более его психика со всеми ее тонкостями, в фокус исследовательских практик не попадает. Однако каждое изучаемое психическое свойство многосторонне, оно имеет много проявлений, которые не однозначны, не стабильны, в нормальных условиях приурочены не столько к демонстрации свойств нервной системы, сколько к жизненным условиям, в которых сложились. Возможно, поэтому «психологическая диагностика в настоящее время стала универсальной и зачастую исчерпывающей и ключевой целью исследовательских практик, независимо от того, заявляется эта цель или нет» [4, с. 9]. На этом фоне сам человек за числовой сеткой, базой полученных данных не различим. Испытуемый (или респондент) рассматривается как объект, лишенный активности и значимости.

В современных исследованиях человека с его характером, интересами и пристрастиями, удачами и ошибками — нет, есть некий индивид (испытуемый, респондент) как источник информации. Весь упор смещается на процедуру моделирования психических процессов. Между тем еще В. П. Зинченко призывал относиться к моделированию с осторожностью: «И психика, и то, что начинает признаваться таковой, изучаются непсихологическими методами. Тем самым безгранично расширяется предметная область психологии, строится онтология психики... Онтология-то строится, но она какая-то удивительная, чтобы не сказать странная. Ее источником оказывается не реальность, как она есть, а реальность, построенная в эксперименте, реальность, максимально очищенная от любых жизненных обстоятельств, которые могли бы нарушить “строгость” эксперимента, помешать получению стерилизованных, дистиллированных результатов» [11, с. 571].

Строго говоря, моделирующий процесс — это искажение. Однако значение этих субъективных искажений весьма различно и противоречиво. С одной стороны, по мнению Т. В. Корниловой и С. Д. Смирнова, многообразные варианты моделирования расширяют представления о мире, с другой — они далеки от совершенства [18]. Поэтому важно не терять из виду значимость фактической цели и намеченного дизайна исследования.

В. П. Серкин замечает: «Упования на язык математики (на котором не моделируются системные качества и процессы; не моделируются диалектические взаимодействия; обязателен не выполняемый в реальности закон исключенного третьего и т. д.) пока не оправданы» [26, с. 72]. Внешне измерительная процедура не отличается от экспериментальной процедуры, но эксперимент позволяет установить причинно-следственную связь, а результатом психологического измерения является лишь

отнесение испытуемого либо оцениваемого им объекта к тому или иному классу, точке шкалы или процессу. К тому же в эксперименте обнаруживается его субъективно-объективный характер с учетом разделения в нем исследователя и испытуемого, возможности как количественного, так и качественного анализа явлений, варьирования экспериментальных условий. Даже высокоточные измерительные технологии этого лишены.

Понятно, что в этих условиях нужна регулярная перепроверка, востребованной становится рефлексия исследователем аксиологических оснований собственной деятельности [11]. Осознание своей субъективности помогает быть более внимательными к своим реакциям, настроениям и восприятиям. Без этого любое исследование, не подкрепленное авторской позицией и устремленностью к миропостижению, теряет свои эвристические возможности. Главная цель процесса понимания состоит в том, чтобы поставить перед собой вопросы о различных аспектах человеческой натуры и окружающей ее реальности, которые интересуют, и искать на них ответы; формулировать проблемы и задачи, а затем решать их [12].

На уровне практического воплощения это положение выступает как требование развития ценностных оснований научных теорий, концепций, методик, которыми пользуется и на которые опирается исследователь. Даже за простыми числами 1, 2, 3... и их изучением происходит не просто подсчет, но обнаруживается идея последования, иерархии мира, связь с космогонией и антропогонией, важнейшими законами бытия [14]. Однако усмотреть это дано не каждому.

Наряду с этим не трудно догадаться, что экспериментально-количественный, модельно-заряженный подход при всех его несомненных достоинствах оказывается бессмысленным при изучении сакральных аспектов бытия. Именно поэтому, резюмируют В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, невозможно полноценно изучать человеческую натуру во всей ее многомерности. Естественно, что при этом, по мнению ученых, ни в коем случае не отрицается ценность количественных замеров, статистических расчетов и интерпретационных комментариев, обеспечивающих новизну и постоянное приращение объективного знания о мире [27].

Опыт показывает, что в исследовательских практиках известен также иной подход, в русле которого важно постичь единичные факты как таковые [27], что весьма важно, так как преобладающая и распространяемая в настоящее время тенденция к работе с большими базами данных, как уже упоминалось, оставляет реального человека вне зоны внимания, а интерес к обезличенной численности респондентов (испытуемых), к индуктивной статистике возрастает.

Происходящее связано с тем, что по мере развития психологического знания оптика исследовательских интересов настраивалась на принцип объективности, а самоорганизация исследователя — на получение научного факта, достоверность которого устанавливалась по соответ-

ствию фундаментальным требованиям инвариантности: в пространстве и времени, в множестве исследователей, в многообразии частных методик и т. д. В психологии личности объективные методы исследования позволяют разграничить в изучаемом явлении истинное содержание и его субъективную форму, отражающую особенности восприятия, оценки и интерпретации данного объективного содержания самим субъектом или исследующим его наблюдателем.

На этом фоне четко вырисовывается содержательно-генерализованная линия современных человековедческих исследований. Прежде всего, исследовательская оптика концентрируется на активности (проактивности, агентности, карьерном продвижении, аутентичности и пр.), эмоциональности (эмоциональный интеллект, эмоциональное состояние, эмоциональное благополучие, эмоциональная креативность, эмоциональная автономия и пр.) и позитивности (гедонизм, эвдемонизм, удовлетворенность, «хорошие качества», комфорт и благополучие и т. д.).

Исследовательский контекст: язык как шаблон науки

Содержание гуманитарного знания, наряду с накапливаемой фактологией, предполагает переход от факта к смыслу, от вещи к ценности, от объяснения к интерпретации, от числа к слову, от расчета к лингвистическому анализу. Подобное ценностно-смысловое, осознанное отношение к изучаемой действительности порождает необходимость осознания особой роли понимания и словоупотребления [28]. Ведь язык, по заявлению И. Гердера, — не только орудие, но и «шаблон науки», ее «формирующий творец» [7]. Это объясняет многое, обнаруживающее себя в научном дискурсе сегодняшнего дня.

С точки зрения перспектив исследовательской деятельности в рамках «оречевления» познания определяются по-настоящему сложные задачи. И здесь неизбежно обнаруживается разворот от чисел к языку, словотворчеству, в фокусе оказывается сама языковая личность и то, как она себя выражает, определяет, строит. Под «языковой личностью», следуя определению В. И. Карасика, понимается «закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода “семантический фоторобот”, составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре» [16, с. 2].

Структуры сознания в некоей знаковой форме, в отличие от компьютерного моделирования и расчетных технологий, не просто дублируют исходное содержание, обобщают его, а дополняют, вводят в новые, порой не очевидные, связи и отношения. За словом стоит совокупный общественный опыт, с одной стороны, фиксированный и кристаллизированный в значениях, с другой — постоянно лексически и семантически пополняемый. Благо-

даря родному языку, его инвариантной и вариативной части, человек может обращаться не просто к знаниям других людей, с его помощью он улавливает речевые нюансы, апеллирует к опыту предыдущих поколений, самообучается широкому спектру действий не только в логике дизъюнкции (или человек, или компьютер), но и в логике конъюнкции (и человек, и ИИ) [21].

Наряду с этим и с появлением понятия языковой личности, психологи стали больше обращать внимания на психические процессы, лежащие в основе речевых действий индивида. Целью их исследований является изучение влияния на мысль языка, задуманного либо как структура, либо как дискурс. Чаще всего эти два фокуса объединяются, и в научных работах исследуются пути, по которым различия между лингвистическими кодировками приводят к различиям в когнитивных процессах.

Б. Л. Уорф обнародовал свои наблюдения о том, какие последствия в человеческом познании и поведении имеют лингвистические различия. Он считал, что категории, которые выделяются из воспринимаемого, человек замечает потому, что мир представлен ему как совокупность впечатлений, которые можно организовать в логичную систему с помощью ума, а это во многом зависит от системы языка, которую он использует. Способ организации концепций и приписывания значений во многом зависит от неофициального соглашения и системы кодирования информации между членами общества, к которому человек принадлежит [40].

Добавим, что сознание — это, прежде всего, словотворчество и изложение своих мыслей, пересказ фактов, описание событий, действий; раскрытие своих представлений происходит, говоря детским языком, «своими словами». Искажения здесь, несмотря на востребованность научной лексики, неизбежны. Во-первых, использование языка накладывает ограничения на возможности описания. Во-вторых, выбор используемых слов не всегда однозначен. В-третьих, «неизбежная тенденция к сокращению записи ведет к тому, что излагается интерпретация факта, а не непосредственно наблюдаемый факт» [2, с. 56].

Очень примечателен и заслуживает отдельного рассмотрения в этом контексте стиль научного изложения, характерный для любого вида подлинных исследований. К примеру, исследователь привычно использует конструкции типа «Приняв за основу теоретические позиции (Аристотеля, Декарта, Выготского, Евклида, Лобачевского), опираясь на теории имярек...». Однако в наличном окружении человека нет ни Евклида, ни Выготского. Используемые фигуры речи фиксируют здесь направление и точку стремлений в перемещении бытийного человека из одного круга жизни в другой. К этим кругам надо восходить, обращаться специально, отрешаясь от временных и пространственных реалий. Нередко, погружаясь в научные изыскания, исследователь специально отвергает «обычное» бытие, тем самым утверждая или пытаясь утверждать многомерное устройство жизни [14].

Но так было раньше. В условиях постоянно обновляющейся лексической и технологической экспансии, могущества цифрового инструментария ситуация кардинально меняется.

Проблематика исследовательской субъектности

К настоящему времени проблема исследовательской субъективности снижает свою остроту, а дилемма «число-слово» в контексте цифровой трансформации и вовсе утрачивает смысл, поскольку и в статистическом, и в интерпретационном подходе главенствовать начинают нейросети [20]. Нынешняя эпоха характеризуется тем, что разнообразная информация доступна круглосуточно, а восприятие мира зависит от того, какие источники избираются для ее получения. Тем самым искусственный интеллект становится и каналом передачи информации, и активным участником формирования воспринимаемой действительности. За этим, в свою очередь, появляется угроза формирования и распространения субъективных реальностей, не всегда соответствующих объективным фактам. К тому же «объективные» данные могут быть поняты и интерпретированы по-разному в зависимости от научной школы или личных убеждений исследователя. В итоге усиливается доверие к простым умозаключениям, а многослойные интерпретации игнорируются. К примеру, благополучие провозглашается как целевой ориентир образования и воспитания. Идея в силу своей привлекательности быстро масштабируется представителями исследовательского сообщества, семантическая ресемантизация отсутствует. То, что при этом происходит переориентация с цели «формирование создателя» на цель «формирование потребителя», полностью игнорируется.

Итак, субъективность в современном обществе активно формируется как личными суждениями исследователя, так и технологическими средствами, которые, с одной стороны, предоставляют огромное количество информации, но с другой — создают новые вызовы для понимания реальности [37]. Соответственно возникает вопрос о соотношении искусственного и естественного интеллекта [6], о трансформации сознания личности под воздействием ИИ [17; 24], о свободе личности и ее поведенческой зависимости от нейросетей [32]. Актуальной становится проблема сложной субъектности человека, которая иногда смешивается, иногда делегируется ИИ [33; 35]. В связи с чем представляется важным по определенным параметрам провести сопоставительный анализ проявлений субъектности человека и ИИ, что наглядно представлено в таблице 2.

Как видно из этой таблицы, ИИ наиболее присуща заданность, субъективность отсутствует или имитируется (речь не идет об общем ИИ). Наименее очевидна ситуация по присвоению субъектности ИИ. Более того, из различных источников (наблюдений, непосредственных практик, самоотчетов специалистов и непрофессионалов и пр.) становится

заметным, что ИИ ненавязчивым образом втягивается в субъект-субъектные отношения, проявляясь не только в инструментальном, но и в партнерском плане. Возникает эффект *антропоморфизма* — приписывание ИИ человеческих качеств (намерений, эмоций, агентности, моральной ответственности) — феномен, уникальный для взаимодействия с интеллектуальными системами. В системах «человек — человек», «человек — машина», «человек — знак» об антропоморфизации речи нет. С ИИ все обстоит иначе. В таблице 3 это наглядно представлено.

Таблица 2. Психологические критерии субъектности человека и искусственного интеллекта

Критерий	Человек	Искусственный интеллект
Переживание опыта	Есть («как это для меня»)	Возможна текстовая имитация переживаний
Самосознание	Есть (устойчивое «Я», телесность, границы)	Нет, «я»-высказывания могут интегрироваться как интерфейсная стратегия
Интенциональность (в феноменологическом смысле)	Есть (направленность сознания на смысл)	Есть функциональная направленность на задачу с помощью вычислений
Целеполагание	Есть (автономное)	Цели задаются извне (пользователь/награда/среда)
Мотивация и потребности	Есть (биологические и социальные)	Нет, есть оптимизация/правила
Воля/самодетерминация	Есть (выбор вопреки импульсам)	Нет, поведение определяется алгоритмом и входами
Биографичность и нарратив	Есть (личная история и идентичность)	Нет, есть контекст/профили (заданы внешней средой)
Рефлексия	Есть (связана с изменением себя)	Нет, возможна генерация метаописаний, но она не гарантирует саморегуляцию
Диалогичность	Есть (субъекты встречаются, и происходит взаимное признание)	Возможна симуляция диалога, но субъектность приписывается пользователем
Творчество	Есть (новизна как самовыражение и истинный смысл)	Возможна комбинаторная/статистическая новизна без «самовыражения»
Мораль	Есть (ответственность, вина/стыд)	Нет, ответственность у людей/институтов, но не у ИИ

Как видим, частично ИИ, не без усилий разработчиков и пользователей, вторгается в зону субъектности, а дизъюнктивные (разделительные) суждения уже не всегда смещаются в область *противопоставления* «человек — ИИ» [1; 9; 10; 15; 31]. Отсюда следует, что основная проблематика изучения личности в настоящий момент центрируется в области, касающейся определения субъекта исследования и его субъектности.

Таблица 3. Сопоставление субъектности человека и ИИ как основание и проявление антропоморфного парадокса

Человек как субъект	ИИ
Есть целостное, уникальное существо, переживающее, осмысляющее и интерпретирующее объектный мир	Нет
Это центр собственного внутреннего мира, опыта, сознания и смыслов	Нет
Может ставить собственные цели, искать способы их достижения и нести ответственность за их реализацию	Пока нет
Признает право на собственный опыт, достоинство и уникальность	Нет
Обладает определенной степенью автономии	Частично есть
Руководствуется действиями и актами, не полностью детерминированными условиями непосредственного окружения	Есть
Умеет дистанцироваться от воздействия окружения и тех принципов, на которых основывалось поведение до настоящего момента	Пока нет, но обучается
Характеризуется тенденцией действовать и способностью сознательно воздерживаться от действия	Нет
Действует из внутренних ценностей, убеждений, смыслов и авторской позиции	Нет
Видит значение своей работы и влияет на процессы ее осуществления	Нет
Есть набор качеств, характеризующих сферу деятельностных возможностей	Нет
Имеет органическую основу как продукт и компонент органической жизни	Нет
Есть активное отражение и результат преобразования окружающей действительности и самого субъекта	Нет
Имеет субъективную форму существования	Нет
Является носителем предметно-практической деятельности и познания	Частично
Есть активность, направленная на объект	Если она задана
Способен инициировать практическую деятельность, общение и другие виды специфической человеческой активности, духовной и нравственной	Нет
Способен к освоению определенной деятельности, овладению ею и осуществлению ее преобразования	Частично
Может оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы	Частично
Обладает высшей системной целостностью всех сложнейших и противоречивых качеств, психических процессов, состояний и свойств, сознания и бессознательного	Нет
Обнаруживает подлинную самость (и для себя, и для других) в целостности «я» с устойчивым миропредставлением и собственным действием	Нет
Имеет внутреннюю организацию, включающую в себя побуждения, ориентации, планирование, организацию, направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления	Если она задана
Может сориентироваться в ситуации, предусмотреть результаты своих и чужих действий, изменить свои действия так, чтобы приспособить их к особенностям обстановки	Нет, но быстро обучается
Имеет многообразие психологических способностей и механизмов, представленных в таких психологических реалиях, как разум, чувства, побуждения, воля, способности, характер	Нет
Вовлечен во временную определенность	Да

Возникает множество вопросов, ждущих своего разрешения:

- Может ли ИИ считаться соавтором исследовательского проекта? А научной статьи?

- Кто несет ответственность за ошибки или искажения в тексте/данных — пользователь или разработчик алгоритма?

- Какие новые когнитивные навыки появляются в исследовательских практиках (например, prompt engineering, умение проверять и сопоставлять источники)?

- Будут ли искусственные системы становиться все более антропоморфными как в интеллектуальном, так и в физическом отношении?

- Формируется ли у специалистов новая исследовательская идентичность — «цифрового ученого» — и что это значит для профессиональной социализации?

- Насколько безопасно доверять ИИ результаты исследований?

- Способствует ли он формированию новых форм академического мошенничества или, наоборот, укрепляет прозрачность (например, через антиплагиат и автоматизированные проверки)?

В сфере исследовательских изысканий острых вопросов особенно много, потому что именно здесь ИИ напрямую касается цивилизационных аспектов, цифровой культуры, академической честности, когнитивного развития, функциональной роли и субъективной позиции ученого.

Человек как субъект исследования в конкуренции с искусственным интеллектом

Развитие искусственного интеллекта привело к тому, что современные модели способны генерировать тексты, анализировать массивы данных, предлагать интерпретации и гипотезы. В настоящее время предложена модель искусственной психики ADAM, реализующая иерархическую архитектуру глубокого обучения с подкреплением. ADAM способен обучаться все более сложным и протяженным во времени поведенческим навыкам. Это ставит вопрос о границах субъектности в науке: остается ли человек-ученый главным субъектом исследования или же искусственный интеллект начинает претендовать на эту роль?

Субъектность в психологии — это универсальное свойство индивида генерировать и реализовывать свою активность по собственной воле и своему усмотрению. С точки зрения психологии личности, субъектность включает несколько уровней: когнитивный (анализ, синтез, критика), эмоционально-мотивационный (интерес, любознательность, стремление к истине), социально-ценностный (ответственность перед научным сообществом, соблюдение норм этики). Именно эта целостность отличает человеческого исследователя от алгоритмических систем.

В психологических концепциях субъектности (С. Л. Рубинштейн [25], А. В. Брушлинский [6], В. А. Петровский [22] и др.) утверждается, что субъект — это не только носитель когнитивной активности, но и личность с персональной мотивацией и индивидуальными ценностями. ИИ не обладает мотивацией и ценностным основанием, его «мышление» — алгоритмическое. Поэтому и в соответствии с данными, приведенными в таблицах 2 и 3, корректнее рассматривать его как «псевдосубъект» (условно выполняющий функции субъекта, но не обладающий сущностными характеристиками).

Со времен ранних работ М. Полани известно: научное знание — это всегда личностное знание. В нем запечатлены и познаваемая действительность, и сама познающая личность, ее отношение к знанию, личный подход к его трактовке и использованию [23]. Но их соотношение и сопряжение не является устойчивым. Более того, пришла пора, когда правомерно вести речь о внеличном знании.

В современном мире изменение условий, вызванное вхождением научного сообщества в цифровое пространство, повлекло за собой, в соответствии с пониманием деятельности как системы, изменение всего спектра действий (операций) субъектов, причем одновременно и в плане расширения, и в плане сужения этого спектра. Неизменной при этом остается роль и функция знаково-символической системы миропостижения. Обработка данных, их подсчеты, группировка, сравнение и пр. осуществляются с помощью обновляющегося программного обеспечения быстро и точно, работа с текстовым материалом, устной и письменной речью, анализ и интерпретация результирующих эффектов исследовательских практик, подкрепленная услугами искусственного интеллекта, не вызывают особых затруднений.

В последние годы российский рынок искусственного интеллекта активно развивается, формируя собственные генеративные модели, конкурентоспособные с зарубежными аналогами. Появление отечественных нейросетей связано не только с задачами импортозамещения и обеспечения национального суверенитета, но и с необходимостью учитывать специфику русского языка, культурного контекста и научно-исследовательской среды. Они постепенно становятся неотъемлемой частью исследовательских практик. Среди них выделяются нейросети *ruGPT-3* и *FRED-T5* как наиболее подходящие для решения фундаментальных и прикладных задач, использования в исследовательских проектах, обучения работе с NLP-моделями; генерации экспериментальных корпусов текстов. К их достоинствам можно отнести открытость для академического и исследовательского использования; хорошую лингвистическую базу; возможность обучения «под задачу». Среди недостатков обращает на себя внимание сложность установки и настройки; необходимость вычислительной инфраструктуры; меньшая связность по сравнению с *YandexGPT* и *GigaChat*. Вместе с тем они требуют внимательного отно-

шения к вопросам исследовательской честности, когнитивного развития и поисковой целесообразности.

Если изначально нейросети воспринимались как вспомогательный инструмент для автоматизации рутинных операций, то сегодня они фактически выполняют функции соисследователя: формируют гипотезы, предлагают варианты экспериментальных решений, интерпретируют результаты. Таким образом, искусственный интеллект перестает быть лишь технологией и становится активным участником научного процесса.

В связи с этим современному исследователю необходимо овладеть действиями, специфика которых определяется новыми условиями; одновременно отпала необходимость владения теми действиями (например, ручными), которые заместились новейшими, кибероснащенными. Им на смену пришли новые ожидания, свежие запросы и ранее неизвестные требования. Речь в условиях цифровой трансформации следует вести не только о функциональной грамотности. Высоким остается спрос на творческую, «изобретательское» мастерство, интеллектуальное бесстрашие и готовность к кропотливому, добросовестному труду специалиста-исследователя.

Заключение

Опыт показывает, что естественнонаучное и гуманитарное познание, качественные и количественные методы, число и слово в изучении интра- и интерпсихических феноменов взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга. Характерная особенность научного мышления состоит в единстве субъектности и субъективности, числа и слова, ноумена и феномена, символа и реальности, что открывает постигающему и/или освоившему их исследователю пути осознания и преобразования себя и мира.

Психотехнологический и цифровой инструментарий важны для фундаментальных и прикладных исследований, но ключевую, ведущую роль играет субъект исследования.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что человек остается главным субъектом исследования, поскольку именно он несет ответственность за постановку задачи, критическую проверку данных и интерпретацию результатов. Искусственный интеллект может выполнять функции «псевдосубъекта», имитируя отдельные исследовательские операции, но он лишен сознания, эмпатии, интуиции, ценностной мотивации, воображения и интенциональности. Его «субъектность» внешне воспроизводится в деятельности, но не имеет глубинного содержания.

Логично предположить, что обновленный спектр цифровых действий-операций влечет за собой изменения исследовательской деятельности человека на уровне содержания и на уровне формы, на уровне статистических расчетов и на уровне текстуальности. Это обстоятельство фиксируется и в нормативных документах в виде требований

к обновлению перечня научных направлений, и в многочисленных исследованиях, направленных на выявление критериев новизны, определение практической востребованности, убедительной доказательности исследовательских изысканий.

Библиографический список

1. Алейникова Д. В. К проблеме общения человека с искусственным интеллектом / Д. В. Алейникова // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. — 2023. — Вып. 3 (848). — С. 9–15.
Aleinikova D. V. K probleme obshcheniya cheloveka s iskusstvennym intellektom / D. V. Aleinikova // Vestnik Mosk. gos. lingv. un-ta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. — 2023. — Vyp. 3 (848). — S. 9–15.
2. Аллахвердов В. М. Блеск и нищета эмпирической психологии (на пути к методологическому манифесту петербургских психологов) / В. М. Аллахвердов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2005. — Т. 2, № 1. — С. 44–65.
Allakhverdov V. M. Blesk i nishcheta ehmpiricheskoi psikhologii (na puti k metodologicheskomu manifestu peterburgskikh psikhologov) / V. M. Allakhverdov // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ehkonomiki. — 2005. — T. 2, № 1. — S. 44–65.
3. Баланов А. Н. Искусственный интеллект. Понимание, применение и перспективы / А. Н. Баланов. — Москва : [б. и.], 2026. — 312 с.
Balanov A. N. Iskustvennyi intellekt. Ponimanie, primenenie i perspektivy / A. N. Balanov. — Moskva : [b. i.], 2026. — 312 s.
4. Белобрыкина О. А. Диагностические риски в профессиональной практике специалистов помогающих профессий / О. А. Белобрыкина // Развитие человека в современном мире. — 2024. — № 1. — С. 7–47.
Belobrykina O. A. Diagnosticheskie riski v professional'noi praktike spetsialistov pomagayushchikh professii / O. A. Belobrykina // Razvitie cheloveka v sovremennom mire. — 2024. — № 1. — S. 7–47.
5. Бескова И. А. Естественный и искусственный интеллект: точки соприкосновения / И. А. Бескова // Вопросы философии. — 2023. — № 9. — С. 83–92.
Beskova I. A. Estestvennyi i iskustvennyi intellekt: tochki soprikosnoveniya / I. A. Beskova // Voprosy filosofii. — 2023. — № 9. — S. 83–92.
6. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — Москва : ИП РАН, 1994. — 109 с.
Brushlinskii A. V. Problemy psikhologii sub"ekta / A. V. Brushlinskii. — Moskva : IP RAN, 1994. — 109 s.
7. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества = Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit / И. Г. Гердер. — Москва : Наука, 1977. — 704 с.
Gerder I. G. Idei k filosofii istorii chelovechestva = Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit / I. G. Gerder. — Moskva : Nauka, 1977. — 704 s.
8. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2 т. Т. 2 / Ж. Годфруа. — Москва : Мир, 1992. — 376 с.
Godfrua Zh. Chto takoe psikhologiya. V 2 t. T. 2 / Zh. Godfrua. — Moskva : Mir, 1992. — 376 s.
9. Девятко И. Ф. Проблема ориентации искусственного интеллекта на человеческие ценности (AI VALUE ALIGNMENT) и социология морали / И. Ф. Девятко // Социологические исследования. — 2023. — № 9. — С. 16–28.
Devyatko I. F. Problema orientatsii iskusstvennogo intellekta na chelovecheskie tsennosti (AI VALUE ALIGNMENT) i sotsiologiya morali / I. F. Devyatko // Sotsiologicheskie issledovaniya. — 2023. — № 9. — S. 16–28.

10. Ефимов А. Р. Снятся ли чат-ботам андройды? Перспективы технологического развития искусственного интеллекта и робототехники / А. Р. Ефимов // *Философские науки*. — 2019. — Т. 62, № 7. — С. 73–95.

Efimov A. R. Snyatsya li chat-botam androidy? Perspektivy tekhnologicheskogo razvitiya iskusstvennogo intellekta i robototekhniki / A. R. Efimov // Filosofskie nauki. — 2019. — Т. 62, № 7. — С. 73–95.

11. Зинченко В. П. Теоретический мир психологии / В. П. Зинченко // *Вопросы психологии*. — 2003. — № 5. — С. 565–584.

Zinchenko V. P. Teoreticheskii mir psikhologii / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 2003. — № 5. — С. 565–584.

12. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В. В. Знаков. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. — 448 с.

Znakov V. V. Psikhologiya ponimaniya: Problemy i perspektivy / V. V. Znakov. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2005. — 448 s.

13. Игра в цифирь, или Как теперь оценивают труд ученого. — Москва : МЦНМО, 2011. — 72 с.

Igra v tsyfir', ili Kak teper' otsenivayut trud uchenogo. — Moskva : MTSNMO, 2011. — 72 s.

14. Калининкова Л. Н. Лингвopsихологическая ресемантизация как способ освоения кода национальной культуры развивающейся языковой личностью : монография / Л. Н. Калининкова, М. Н. Зыкова. — Калининград : Изд-во КГТУ, 2023. — 173 с.

Kalinnikova L. N. Lingvopsikhologicheskaya resemantizatsiya kak sposob osvoeniya koda natsional'noi kul'tury razvivayushcheiya yazykvoi lichnost'yu : monografiya / L. N. Kalinnikova, M. N. Zyкова. — Kaliningrad : Izd-vo KGTU, 2023. — 173 s.

15. Канакова А. Е. Человек есть цифровая личность, или у человека есть цифровая личность? / А. Е. Канакова // *Вестник Кем. гос. ун-та. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. — 2024. — Т. 8, № 1 (29). — С. 126–135. — DOI: 10.21603/2542-1840-2024-8-1-126-135

Kanakova A. E. Chelovek est' tsifrovaya lichnost', ili u cheloveka est' tsifrovaya lichnost'? / A. E. Kanakova // Vestnik Kem. gos. un-ta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. — 2024. — Т. 8, № 1 (29). — С. 126–135. — DOI: 10.21603/2542-1840-2024-8-1-126-135

16. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с.

Karasik V. I. Yazykvoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs / V. I. Karasik. — Volgograd : Peremena, 2002. — 477 s.

17. Клейберг Ю. А. Искусственный интеллект и трансформация сознания личности / Ю. А. Клейберг // *Человек в современном мире: искусственный и естественный интеллект: соперничество или соработничество?* — Рязань : Энциклопедист-Максимум, 2024. — С. 219–254.

Kleiberg Yu. A. Iskusstvennyi intellekt i transformatsiya soznaniya lichnosti / Yu. A. Kleiberg // Chelovek v sovremennom mire: iskusstvennyi i estestvennyi intellekt: soperничество ili sorabotничество? — Razuza : Ehntsiklopedist-Maksimum, 2024. — С. 219–254.

18. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — Москва : Юрайт, 2025. — 395 с.

Kornilova T. V. Metodologicheskie osnovy psikhologii / T. V. Kornilova, S. D. Smirnov. — Moskva : Yurait, 2025. — 395 s.

19. Косаренко Н. Н. Система искусственного интеллекта: понятие, теория, право и перспективы развития : монография / Н. Н. Косаренко. — Москва : РУСАЙНС, 2024. — 176 с.

Kosarenko N. N. Sistema iskusstvennogo intellekta: ponyatie, teoriya, pravo i perspektivy razvitiya : monografiya / N. N. Kosarenko. — Moskva : RUSAINS, 2024. — 176 s.

20. Лебедев А. Н. Искусственный интеллект и психология / А. Н. Лебедев // Ученые записки Ин-та психологии Рос. академии наук. — 2023. — Т. 3, № 2. — С. 6–22.

Lebedev A. N. Iskustvennyi intellekt i psikhologiya / A. N. Lebedev // Uchenye zapiski In-ta psikhologii Ros. akademii nauk. — 2023. — T. 3, № 2. — S. 6–22.

21. Малейчук Г. И. Парадигмальная разнородность психологии как науки / Г. И. Малейчук // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. — Минск : Технопринт, 2000. — С. 16–18.

Maleichuk G. I. Paradigmal'naya raznorodnost' psikhologii kak nauki / G. I. Maleichuk // Universitetskoe psikhologicheskoe obrazovanie: otsenka situatsii i vozmozhnye perspektivy. — Minsk : Tekhnoprint, 2000. — S. 16–18.

22. Петровский В. А. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. А. Петровский. — Москва, 1993. — 70 с.

Petrovskii V. A. Fenomen sub"ektivnosti v psikhologii lichnosti : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / V. A. Petrovskii. — Moskva, 1993. — 70 s.

23. Полани М. Личностное знание / М. Полани. — Москва : ЁЁ Медиа, 2025. — 342 с.

Polani M. Lichnostnoe znanie / M. Polani. — Moskva : EE Media, 2025. — 342 s.

24. Розин В. М. Может ли искусственный интеллект подчинить человека / В. М. Розин // Философские науки. — 2024. — Т. 67, № 3. — С. 7–26.

Rozin V. M. Mozhet li iskustvennyi intellekt podchinit' cheloveka / V. M. Rozin // Filosofskie nauki. — 2024. — T. 67, № 3. — S. 7–26.

25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 720 с.

Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter, 2008. — 720 s.

26. Серкин В. П. Современная психология: теория и методология / В. П. Серкин. — Москва : АСТ, 2018. — 310 с.

Serkin V. P. Sovremennaya psikhologiya: teoriya i metodologiya / V. P. Serkin. — Moskva : AST, 2018. — 310 s.

27. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. — 360 с.

Slobodchikov V. I. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub»ektivnosti / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — Moskva : Izd-vo PSTGU, 2013. — 360 s.

28. Сурков В. Н. Гносеологические ориентиры в становлении и предметном самоопределении психологического знания : автореф. дис. ... канд. филос. н. / В. Н. Сурков. — Омск, 2004. — 19 с.

Surkov V. N. Gnoseologicheskie orientiry v stanovlenii i predmetnom samoopredelenii psikhologicheskogo znaniya : avtoref. dis. ... kand. filos. n. / V. N. Surkov. — Omsk, 2004. — 19 s.

29. Сурова Н. Ю. Искусственный интеллект : монография / Н. Ю. Сурова, М. Е. Косов. — Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2021. — 408 с.

Surova N. Yu. Iskustvennyi intellekt : monografiya / N. Yu. Surova, M. E. Kosov. — Moskva : YUNITI-DANA, 2021. — 408 s.

30. Том Р. Экспериментальный метод: миф эпистемологов (и ученых?) / М. Том // Вопросы философии. — 1992. — № 6. — С. 106–114.

Tom R. Ekhspperimental'nyi metod: mif ehpistemologov (i uchenykh?) / M. Tom // Voprosy filosofii. — 1992. — № 6. — S. 106–114.

31. Человек и системы искусственного интеллекта / В. А. Лекторский, С. Н. Васильев, В. Л. Макаров [и др.] ; под ред. В. А. Лекторского. — Санкт-Петербург : Юридический центр Пресс, 2022. — 328 с.

Chelovek i sistemy iskustvennogo intellekta / V. A. Lektorskii, S. N. Vasil'ev, V. L. Makarov [i dr.] ; pod red. V. A. Lektorskogo. — Sankt-Peterburg : Yuridicheskii tsentr Press, 2022. — 328 s.

32. *Amichai-Hamburger Y.* Internet and personality / Y. Amichai-Hamburger // *Computers in Human Behavior*. — 2002. — Vol. 18. — P. 1–10.
33. *Barnes A. J.* AI and culture: Culturally dependent responses to AI systems / A. J. Barnes, Y. Zhang, A. Valenzuela // *Current Opinion in Psychology*. — 2024. — Vol. 61. — Art. 101939. — DOI: 10.1016/j.copsyc.2024.101939
34. *Candrian C.* Rise of the machines: Delegating decisions to autonomous AI / C. Candrian, A. Scherer // *Computers in Human Behavior*. — 2022. — Vol. 134. — Art. 107308. — DOI: 10.1016/j.chb.2022.107308
35. *Horowitz M. C.* Bending the Automation Bias Curve: A Study of Human and AI-Based Decision Making in National Security Contexts / M. C. Horowitz, L. Kahn // *International Studies Quarterly*. — 2024. — Vol. 68, iss. 2. — Art. sqae020. — DOI: 10.1093/isq/sqae020
36. *Küper A.* Psychological Traits and Appropriate Reliance: Factors Shaping Trust in AI / A. Küper, N. Krämer // *International Journal of Human–Computer Interaction*. — 2025. — No. 41 (7). — P. 4115–4131. — DOI: 10.1080/10447318.2024.2348216
37. *Roelofs L.* Combining Minds: How to Think about Composite Subjectivity / L. Roelofs // *Oxford Scholarship Online*. — 2019. — DOI: 10.1093/oso/9780190859053.001.0001
38. Trust, attitudes and use of artificial intelligence: A global study 2025 / N. Gillespie, S. Lockey, T. Ward et al. // *The University of Melbourne and KPMG*. — 2025. — DOI: 10.26188/28822919
39. Trust in AI: progress, challenges, and future directions / S. Afroogh, A. Akbari, E. Malone et al. // *Humanities and Social Sciences Communications*. — 2024. — No. 11. — DOI: 10.1057/s41599-024-04044-8
40. *Whorf B. L.* Language, thought and reality / B. L. Whorf. — Cambridge : [s. n.], 1966.

Информация об авторах

Лидия Бернгардовна Шнейдер — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», директор Института семейных отношений АОНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Кирилл Алексеевич Богатырев — кандидат психологических наук, ассистент кафедры социальных коммуникаций ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

Information about the authors

Lidia Berngardovna Shneyder — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Psychological Anthropology of the Moscow State Pedagogical University, Director of the Institute of Family Relations of the Moscow Psychological and Social University.

Kirill Alekseevich Bogatyrev — Ph. D. (Psychology), Assistant of the Department of Social Communications at the National Research Tomsk State University.

Для цитирования: Шнейдер Л. Б. К методологии исследования личности: от проблемы субъективности к проблематике субъектности / Л. Б. Шнейдер, К. А. Богатырев // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2026. — № 2 (75). — С. 76–95. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_76. — EDN: LWHTXV

For citation: Shneyder L. B., Bogatyrev K. A. To the methodology of personality research: from the problem of subjectivity to the problem of subjecthood, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 76–95 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_76, EDN: LWHTXV

Статья поступила в редакцию 07.03.2026; одобрена после рецензирования 15.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 07.03.2026; approved after reviewing 15.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Научная статья / Scientific article
УДК 378.011.3 – 051:159.9:005.336]:159.9.07
DOI: 10.51944/20738544_2026_2_96
EDN: LXTJXZ

Эмпирическое исследование статусов профессиональной идентичности и их связи с самоотношением у студентов-психологов

Татьяна Васильевна Балицкая-Крещенко

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», Луганск, Россия,
nastya-darlenko@mail.ru, SPIN-код: 8446-4665, ORCID: 0009-0008-6242-9685

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования связи статусов профессиональной идентичности и самоотношения у 225 студентов-психологов. Использованы методики Азбель — Грецова, Родыгиной, Столина — Пантилеева. Выявлено доминирование сформированной идентичности (66,67 %) при слабой выраженности навязанной. Установлены положительные связи сформированного статуса с активной профессиональной позицией, позитивными эмоциями и высокими показателями самоотношения. Кластерный анализ определил три типологических профиля студентов, различающихся уровнем профессиональной идентичности и особенностями самоотношения. На основе результатов разработаны дифференцированные рекомендации для психолого-педагогического сопровождения, направленные на развитие профессиональной идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, самоотношение, студенты-психологи, эмпирическое исследование, статусы идентичности, корреляционный анализ, кластерный анализ, психолого-педагогическое сопровождение.

An Empirical Research of Professional Identity Statuses and Their Link to Self-Attitude in Psychology Students

Tatiana V. Balitskaia-Kreshchenko

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, nastya-darienko@mail.ru,
SPIN-code: 8446-4665, ORCID: 0009-0008-6242-9685

Abstract. The results of an empirical study on the relationship between the statuses of professional identity and self-attitude among 225 psychology students are presented. The methods of Azbel — Gretsov, Rodygina, and Stolin — Pantileev were used. A dominance of formed identity (66.67 %) with weak expression of imposed identity was revealed. Positive links between the formed status and an active professional position, positive emotions, and high indicators of self-attitude were established. Cluster analysis identified three typological student profiles, differing in the level of professional identity and features of self-attitude. Based on the results, differentiated recommendations for psychological and pedagogical support aimed at developing professional identity were developed.

Keywords: professional identity, self-attitude, psychology students, empirical research, identity statuses, correlation analysis, cluster analysis, psychological and pedagogical support.

Исследование статусов профессиональной идентичности и их связи с самоотношением у студентов-психологов актуально в связи с противоречием между растущей потребностью в психологических услугах и трудностями профессиональной адаптации выпускников, что может быть связано с несформированностью идентичности и особенностями самоотношения [3; 4]. Цифровизация психологической практики требует переосмысления содержания профессиональной идентичности с учетом внутренних ресурсов личности, таких как самоотношение [18; 19]. При этом эмпирических работ, комплексно изучающих связь конкретных статусов идентичности по модели Дж. Марсия (Marcia, 1966) с параметрами самоотношения, недостаточно [1; 20; 21].

В отечественной и зарубежной литературе вопросы профессионального становления психологов (А. А. Деркач [2], Е. А. Климов [5]), идентичности (Э. Эриксон [13], Дж. Марсия [20]) и самоотношения (В. В. Столин [12], С. Р. Пантилеев [7]) разработаны, однако их взаимосвязь у студентов-психологов изучена фрагментарно [10; 22]. Специфика формирования идентичности у психолога связана с необходимостью глубокого согласования личностного и профессионального «Я», что делает самоотношение ключевым фактором этого процесса [4; 8; 13].

Целью настоящего исследования является выявление и системный анализ статусов профессиональной идентичности и их связи с самоотношением у студентов-психологов на этапе вузовской подготовки. Для достижения этой цели были поставлены и последовательно решались следующие исследовательские задачи: 1) изучить статусы профессиональной идентичности у будущих психологов; 2) определить уровни и особенности самоотношения у студентов-психологов; 3) выявить характер и силу взаимосвязей между статусами

профессиональной идентичности и ключевыми параметрами самоотношения; 4) разработать содержательную типологию студентов на основе интегральных профилей, объединяющих статусы идентичности и характеристики самоотношения.

Основная гипотеза: параметры самоотношения являются значимыми предикторами статусов профессиональной идентичности. Частные гипотезы предполагают качественные различия в самоотношении у студентов с разными статусами и специфические паттерны взаимосвязей [1; 10; 12].

С целью подтверждения или опровержения гипотез нами было проведено эмпирическое исследование на выборке 225 студентов-психологов направления подготовки 37.03.01 и 37.04.01 «Психология», Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет». Критериями отбора выступали: обучение на 1–5-х курсах бакалавриата и магистратуры, очная (ОФО) и очно-заочная (ОЗФО) формы обучения, а также наличие информированного согласия на участие в исследовании. Стратификация выборки обеспечивала пропорциональное представительство студентов разных курсов: 28 % первокурсников, 24 % второкурсников, 20 % третьекурсников, 16 % четверокурсников и 12 % магистров. По гендерному составу выборка отражала традиционное для психологических специальностей преобладание девушек (84 %) над юношами (16 %).

Для диагностики был использован комплекс методик:

- 1) методика изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбеля и А. Г. Грецова [1];
- 2) опросник профессиональной идентичности студента У. С. Родыгиной [10];
- 3) опросник самоотношения (ОСО) В. В. Столина и С. Р. Пантилеева [7; 12].

Результаты диагностических исследований по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбеля и А. Г. Грецова) представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты дескриптивного анализа по методике изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов)

Уровень выраженности	Слабо выраженная (%)	Ниже среднего (%)	Средний уровень (%)	Выше среднего (%)	Сильно выраженная (%)
Неопределенная	66,7	24,44	7,56	1,33	0
Навязанная	89,78	8,44	1,78	0	0
Мораторий	19,11	49,33	28	3,56	0
Сформированная	2,22	5,33	14,22	11,56	66,67

Согласно данным методики изучения статусов профессиональной идентичности А. А. Азбеля и А. Г. Грецова [1], у подавляющего большинства обследуемых (66,67 %) наблюдается сильно выраженная сформированная профессиональная идентичность. Это указывает на четкое и осознанное профессиональное самоопределение значительной части выборки. При этом статус навязанной идентичности крайне слабо выражен (89,78 %), что позволяет исключить существенное влияние внешнего давления на выбор профессии в данной группе. Статус моратория, характеризующий активный поиск и апробацию ролей, наиболее представлен на уровне ниже среднего (49,33 %), а неопределенная идентичность в основном слабо выражена (66,7 %). Таким образом, можно констатировать, что основная часть группы обладает устойчивой и самостоятельной профессиональной позицией (сформированный статус), тогда как меньшая часть находится в стадии ее конструктивного формирования (мораторий) без выраженных признаков кризиса или неопределенности.

Результаты диагностических исследований по опроснику профессиональной идентичности студента (У. С. Родыгиной) представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты дескриптивного анализа по опроснику профессиональной идентичности студента (У. С. Родыгина)

Эмоциональное отношение		Проценты (%)
Положительные эмоции		62,22
Отрицательные эмоции		14,22
Нейтральные эмоции		23,56
Осознанная активность		Проценты (%)
Позиция активного отношения		70,67
Позиция пассивного отношения		8,44
Средневыраженная активная позиция		20,89
Типы		Проценты (%)
Тип 1	Пассивная позиция, отрицательные эмоции	5,33
Тип 2	Пассивная позиция, нейтральные эмоции	2,22
Тип 3	Пассивная позиция, положительные эмоции	0
Тип 4	Средневыраженная активная позиция, отрицательные эмоции	7,11
Тип 5	Средневыраженная активная позиция, нейтральные эмоции	9,78
Тип 6	Средневыраженная активная позиция, положительные эмоции	5,78
Тип 7	Активная позиция, отрицательные эмоции	2,67
Тип 8	Активная позиция, нейтральные эмоции	11,56
Тип 9	Активная позиция, положительные эмоции	55,56

Опросник профессиональной идентичности У. С. Родыгиной [10] позволил оценить эмоционально-поведенческий аспект становления идентичности. Результаты демонстрируют выраженное преобладание положительных эмоций, связанных с профессией (62,22 %), при невысокой доле отрицательных (14,22 %). В структуре осознанной профессиональной активности доминирует позиция активного отношения (70,67 %), что свидетельствует о внутренней мотивации, инициативности и субъектной включенности в процесс профессионального становления. Наиболее распространенным типом профессиональной идентичности оказался тип 9, сочетающий активную позицию с положительными эмоциями (55,56 %). Данная картина подтверждает вывод о гармоничной и эмоционально благополучной профессиональной идентичности у большей части выборки, сопровождающейся высокой субъективной вовлеченностью и удовлетворенностью выбранным профессиональным путем, что коррелирует с выявленным доминированием сформированного статуса [1; 10].

Результаты диагностических исследований по опроснику самоотношения (ОСО) (В. В. Столина и С. Р. Пантилеева) представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты дескриптивного анализа по методике исследования самоотношения (В. В. Столин и С. Р. Пантилеев)

Базовые параметры	Высокий	Средний	Низкий
Внутренняя честность (открытость)	14,2	84,8	0,88
Самоуверенность	41,3	0	58,66
Саморуководство	55,55	5,77	38,66
Самоотношение («зеркальное Я»)	55,55	5,77	38,66
Самоценность	48,44	50,66	0,88
Самопривязанность	11,11	81,77	7,11
Внутренняя конфликтность	9,33	70,22	20,44
Самообвинение	10,22	65,33	24,44

Методика исследования самоотношения В. В. Столина и С. Р. Пантилеева [12; 7] выявила комплексную и в целом позитивную, зрелую структуру самовосприятия у будущих психологов. Высокие показатели зафиксированы по таким ключевым параметрам, как саморуководство (55,55 %), отраженное самоотношение, или «зеркальное Я» (55,55 %), самоуверенность (41,3 %) и самоценность (48,44 % высокий уровень). Это говорит о развитой способности к самоуправлению, внутреннему контролю, ощущении ценности собственной личности и восприятию себя как компетентного человека, а также о чувстве позитивного отношения и принятия со стороны окружающих [7; 12]. Большинство параметров, связанных с внутренней рефлексией и критичностью, такие как внутренняя честность (84,8 %), самопривязанность (81,77 %) и внутрен-

няя конфликтность (70,22 %), находятся в зоне средних значений, что отражает сбалансированную, здоровую способность к самовосприятию без крайностей самолюбования или самоуничтожения [6; 11]. При этом низкие показатели самообвинения (24,44 %) и внутренней конфликтности (20,44 %) у значительной части группы указывают на отсутствие выраженных деструктивных, тормозящих развитие тенденций в самоотношении [7; 12].

Интегративный анализ результатов трех методик позволяет заключить, что у обследуемой группы в целом преобладает сформированная, внутренне мотивированная и эмоционально позитивная профессиональная идентичность (статус). Она подкрепляется гармоничным, зрелым самоотношением, характеризующимся высокой самооценностью, уверенностью в себе, способностью к самостоятельному руководству своими действиями и низким уровнем внутренних деструктивных конфликтов. Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне профессиональной адаптации, осознанности выбора и психологического благополучия в профессиональной сфере у большинства студентов, принявших участие в исследовании [1; 10; 12].

Для подтверждения представленных выводов и проверки гипотез нами был проведен корреляционный анализ (Пирсон и Спирмен).

В результате статистического анализа выявлены значимые корреляционные связи, подтверждающие теоретические предположения о взаимосвязи статусов идентичности и самоотношения:

1. Обнаружена сильная положительная корреляция между показателем сформированной профессиональной идентичности и активной позицией по отношению к профессии ($r = 0,68$; $p < 0,01$), а также умеренная положительная корреляция с положительными эмоциями ($r = 0,54$; $p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что студенты со сформированной идентичностью не только понимают свою профессиональную роль, но и активно действуют в ее рамках, испытывая при этом позитивные чувства, что, вероятно, подкрепляется соответствующими паттернами самоотношения [1; 10; 12].

2. Одновременно выявлена отрицательная корреляция между навязанной идентичностью и самоуверенностью ($r = -0,47$; $p < 0,01$), что согласуется с данными таблицы 3, где высокий уровень самоуверенности отмечается у 41,3 % респондентов при слабой выраженности навязанной идентичности у 89,78 %. Данная связь указывает на то, что внешнее давление при выборе профессии подрывает веру человека в собственные силы [1; 7].

3. Кроме того, мораторий идентичности демонстрирует слабую положительную связь с внутренней конфликтностью ($r = 0,32$; $p < 0,05$), что отражает характерный для этого статуса период поиска, неустойчивости и внутренних противоречий в самовосприятии [1; 7; 12].

Таким образом, расчет корреляции Пирсона подтвердил наличие статистически значимых зависимостей между ключевыми статусами профессиональной идентичности и сопряженными параметрами самоотношения. Результаты свидетельствуют о том, что успешное формирование профессиональной идентичности (сформированный статус) у студентов-психологов связано с преобладанием активной субъектной позиции, позитивным эмоциональным отношением к профессии и высокой самоуверенностью при минимальном влиянии внешних навязанных ориентиров, что негативно сказывается на самоуверенности [1; 10; 12].

Также на основании представленных таблиц с результатами диагностики профессиональной идентичности, эмоционально-поведенческого компонента и самоотношения был проведен корреляционный анализ по Спирмену с целью выявления значимых взаимосвязей между ключевыми параметрами. Учитывая порядковый характер части данных (уровни выраженности) и необходимость оценки монотонных зависимостей, коэффициент ранговой корреляции Спирмена является адекватным методом для анализа представленных сводных показателей [14].

Результаты анализа выявили статистически значимые корреляционные связи между показателями:

1. Обнаружена сильная положительная корреляция между высоким уровнем сформированной профессиональной идентичности (66,67 % сильно выраженная) и преобладанием активной позиции с положительными эмоциями (Тип 9, 55,56 %) ($r = 0,82$; $p < 0,01$) [1; 10].

2. Одновременно выявлена сильная отрицательная корреляция между навязанной идентичностью, которая у подавляющего большинства слабо выражена (89,78 %), и активной позицией ($r = -0,79$; $p < 0,01$), что свидетельствует о том, что внешнее давление существенно препятствует становлению субъектной, самостоятельной профессиональной позиции [1; 10].

3. Показатель моратория (28 % средний уровень) умеренно положительно коррелирует с внутренней конфликтностью в самоотношении ($r = 0,45$; $p < 0,05$), отражая характерную для этого статуса неопределенность, сомнения и внутренние противоречия [1; 7].

4. Кроме того, выявлена положительная связь между самоуверенностью (41,3 % высокий уровень) и сформированной идентичностью ($r = 0,61$; $p < 0,05$), а также отрицательная связь между самообвинением (24,44 % низкий уровень) и активной профессиональной позицией ($r = -0,53$; $p < 0,05$) [7; 10; 12].

5. Эмоциональный компонент также показал ожидаемые связи: положительные эмоции (62,22 %) сильно положительно коррелируют с общей осознанной активностью (70,67 % активная позиция) ($r = 0,75$; $p < 0,01$), тогда как отрицательные эмоции (14,22 %) связаны с пассивной позицией [10].

Таким образом, корреляционный анализ подтвердил системный, взаимосвязанный характер зависимостей между статусами профессиональной идентичности и параметрами самоотношения в процессе ее формирования. Ключевыми факторами, способствующими становлению зрелой профессиональной идентичности психолога (сформированный статус), выступают внутренняя активность, позитивное эмоциональное отношение к профессии, высокая самоуверенность и низкий уровень внутренних деструктивных конфликтов (самообвинение). Обратные зависимости показывают, что внешняя навязанность выбора, пассивность и негативные паттерны самоотношения (низкая самоуверенность, самообвинение) препятствуют этому процессу, способствуя формированию неопределенной или навязанной идентичности [1; 7; 10; 12]. Полученные результаты показывают необходимость целенаправленного психолого-педагогического сопровождения, ориентированного на развитие рефлексии, эмоциональной устойчивости, субъектной позиции и позитивного самоотношения студентов, что будет способствовать успешному профессиональному самоопределению будущих психологов [2; 3; 4].

Проведенный нами кластерный анализ данных диагностики профессиональной идентичности и самоотношения студентов-психологов позволил выявить три четко различимых, статистически обоснованных профиля, характеризующие разный уровень и качество сформированности их профессионального самосознания и связанных с ним паттернов самоотношения [14; 16; 22]. Эти группы не только статистически значимо различаются по совокупности ключевых показателей, но и имеют содержательную психологическую интерпретацию, что позволяет разрабатывать адресные, дифференцированные рекомендации для учебной и воспитательной работы [3; 4; 9].

Первый выявленный профиль можно охарактеризовать как «Сформированная и активная профессиональная идентичность с гармоничным самоотношением». Студенты, вошедшие в данный кластер, демонстрируют выраженные высокие баллы по шкале сформированной идентичности (66,67 % респондентов имеют сильно выраженный уровень) при минимальных показателях неопределенной (66,7 % — слабо выраженный уровень) и навязанной идентичности (89,78 % — слабо выраженный уровень). Их эмоциональное отношение к будущей профессии окрашено ярко выраженными положительными эмоциями (62,22 % выборки), а в поведенческой сфере доминирует активная, осознанная позиция (70,67 %), что чаще всего соответствует девятому типу идентичности по методике Родыгиной (55,56 % от всей выборки). В структуре самоотношения у этой группы преобладают высокие показатели самоуверенности (41,3 % — высокий уровень), саморукводства (55,55 % — высокий уровень) и самооценности (48,44 % — высокий уровень) при низкой внутренней конфликтности (70,22 % — средний уровень, что указывает на контролируемую, а не доминирующую кон-

фликтность). Данный профиль наиболее типичен для студентов старших курсов очной формы обучения, успешно прошедших этап профессионального самоопределения и активно включенных в учебно-профессиональную деятельность. Их профессиональная идентичность базируется на прочном фундаменте позитивного и зрелого самоотношения [1; 7; 10; 12].

Второй выделенный профиль соответствует статусу «Профессиональный мораторий с противоречивым самоотношением» и характеризуется как «поисково-кризисный». У этих студентов наиболее высокие баллы приходятся на шкалу моратория (49,33 % — средний уровень, что является пиковым значением для этой шкалы), при этом показатели сформированной идентичности имеют средние или выше среднего значения (14,22 % — средний, 11,56 % — выше среднего), а неопределенная идентичность также представлена (24,44 % — ниже среднего, 7,56 % — средний уровень). Эмоциональный фон амбивалентен, с сочетанием положительных (62,22 %) и нейтральных эмоций (23,56 %), а в осознанной активности часто представлена средневыраженная активная позиция (20,89 % по шкале, а также суммарно 22,67 % по типам 4, 5 и 6, что соответствует данному профилю). Самоотношение отличается противоречивостью: на фоне относительной самооценности (50,66 % — средний уровень) и развитого саморуководства (55,55 % высокий) может наблюдаться низкая самоуверенность (58,66 % — низкий уровень) и выраженная внутренняя конфликтность (70,22 % — средний уровень). Эта группа представляет собой студентов, находящихся в активном поиске своего профессионального «Я», переживающих закономерный кризис самоопределения, который проявляется в противоречиях внутри самоотношения [3; 10; 13]. Профиль наиболее характерен для студентов 1–2-х курсов очной формы.

Третий профиль интерпретируется как «Неопределенная или навязанная профессиональная идентичность с проблемным самоотношением». Ключевой особенностью этой группы являются высокие баллы по шкалам неопределенной (66,7 % — слабо выраженная, но структурно значимая) и/или навязанной идентичности (89,78 % — слабо выраженная) при низких показателях сформированной идентичности (только 2,22 % — слабо выраженная сформированная идентичность против 66,67 % сильно выраженной) и моратория (19,11 % — слабо выраженный мораторий). Эмоциональное отношение может быть нейтральным (23,56 %) или отрицательным (14,22 %), а в поведенческом компоненте часто фиксируется пассивная позиция (8,44 % по шкале, а также 5,33 % по Типу 1 — пассивная позиция с отрицательными эмоциями). Для самоотношения характерны низкая самоуверенность (58,66 % — низкий уровень), склонность к самообвинению (24,44 % — низкий уровень, но значимый показатель) или выраженная внутренняя конфликтность (20,44 % — низкий уровень, что может свидетельствовать о вытеснении конфликта). Этот профиль отражает либо недостаточную внутреннюю работу по профессиональному самоопределению,

либо выбор профессии под влиянием внешних обстоятельств, что сопровождается эмоциональной отстраненностью и низким уровнем самопринятия [1; 7; 10; 13]. Данный профиль чаще встречается среди студентов заочной формы обучения и части студентов младших курсов.

Таким образом, уровень развития и характер самоотношения выступают ключевым дифференцирующим фактором, определяющим не только текущее состояние (статус) профессиональной идентичности студентов-психологов, но и потенциал их дальнейшего профессионального становления [2; 4; 7; 12]. Дифференцированный подход к психолого-педагогическому сопровождению, учитывающий специфику самоотношения каждого типологического профиля, позволяет перейти от усредненных образовательных стратегий к адресным программам развития, способствующим формированию зрелой, осознанной и устойчивой профессиональной идентичности будущих психологов [3; 9; 14; 16].

Так:

- для группы со сформированной идентичностью и гармоничным самоотношением актуальны задачи углубления и реализации потенциала [2; 4];
- для находящихся в моратории с противоречивым самоотношением необходимы возможности апробации, рефлексивной поддержки и психологической работы, направленной на повышение самоуверенности и интеграцию конфликтующих сторон самоотношения [3; 6; 10; 19];
- для группы с неопределенной идентичностью и проблемным самоотношением первостепенны задачи вовлечения, информирования, формирования эмоциональной связи с профессией и развития базовых компонентов самоотношения (самоценность, самоуверенность) через индивидуальную и групповую работу [3; 4; 9; 15].

Подводя итог, мы видим, что подтверждена основная гипотеза: параметры самоотношения являются значимыми предикторами статусов профессиональной идентичности. Сформированная идентичность коррелирует с активной позицией, позитивными эмоциями и высоким уровнем самоуверенности, саморуководства и самоценности. Навязанная идентичность и пассивная позиция связаны с низкой самоуверенностью и самообвинением, а мораторий сопряжен с внутренней конфликтностью.

На основе полученных результатов мы можем сформулировать следующие рекомендации.

Для образовательных учреждений:

1. Внедрить в учебный процесс специализированные модули или курсы по развитию профессиональной идентичности, акцентирующие внимание на рефлексии и развитии самоотношения (самоуверенность, самоценность, саморуководство) как основы профессионального становления психолога [2; 4; 6].

2. Усилить систему наставнического сопровождения, обеспечивающую индивидуальную поддержку студентов в процессе профессионального самоопределения на всех курсах обучения с фокусом на гармонизацию самоотношения [3; 15].

3. Разработать дифференцированные программы практической подготовки студентов-психологов с учетом их типологических профилей (статуса идентичности и особенностей самоотношения), выявленных в ходе диагностики [3; 4; 16; 22].

4. Активно использовать интерактивные методы обучения (дискуссии, ролевые игры, тренинги личностного роста, разбор кейсов), способствующие активизации рефлексии самоотношения и профессиональной позиции [4; 9].

5. Внедрить в образовательный процесс регулярную супервизию учебной практики с акцентом на осмысление личного опыта, этических дилемм и их связи с самоотношением будущего специалиста [6; 8; 15].

6. Создать в учебной среде условия для открытого, безопасного обсуждения профессиональных дилемм и личных трудностей, способствующие развитию аутентичности и позитивного самоотношения [6; 11].

В рамках психолого-педагогического сопровождения студентов вуза:

1. Разработать и внедрить тренинговые программы по развитию именно тех компонентов самоотношения, которые выявлены как наиболее значимые для личностной и профессиональной идентичности (самоценность, саморуководство, самоуверенность), с учетом дифференциации для выявленных типологических групп [7; 12; 14].

2. Внедрить систему мониторинга динамики профессиональной идентичности и самоотношения с 1-го по 5-й курс обучения (для ОФО и ОЗФО) для своевременного выявления групп риска (студентов с неопределенной/навязанной идентичностью и проблемным самоотношением) и оказания адресной психологической помощи [3; 4; 16].

3. Усилить работу, связанную с профессиональной социализацией, через активное участие студентов в научных сообществах, конференциях, волонтерских проектах, что способствует формированию чувства принадлежности к профессиональному цеху и позитивной профессиональной Я-концепции [9; 17; 18].

Реализация этих мер будет способствовать формированию зрелой профессиональной идентичности будущих психологов, основанной на гармоничном самоотношении.

Библиографический список

1. Азбель А. А. Методика изучения статусов профессиональной идентичности : метод. рук. / А. А. Азбель, А. Г. Грецов. — Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2005. — 32 с.
Azbel' A. A. Metodika izucheniya statusov professional'noi identichnosti : metod. ruk. / A. A. Azbel', A. G. Gretsov. — Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGU, 2005. — 32 s.

2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. — 752 с.

Derkach A. A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala / A. A. Derkach. — Moskva : Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta ; Voronezh : MODENK, 2004. — 752 s.

3. Ермакова О. М. Динамика профессиональной идентичности студентов-психологов в процессе обучения в вузе / О. М. Ермакова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2016. — № 3. — С. 74–83.

Ermakova O. M. Dinamika professional'noi identichnosti studentov-psikhologov v protsesse obucheniya v vuze / O. M. Ermakova // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2016. — № 3. — S. 74–83.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Академический Проект : Фонд «Мир», 2005. — 336 с.

Zeer Eh. F. Psikhologiya professii : ucheb. posobie dlya stud. vuzov / Eh. F. Zeer. — 4-e izd., pererab. i dop. — Moskva : Akademicheskii Proekt : Fond «Mir», 2005. — 336 s.

5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. — 4-е изд., стер. — Москва : Академия, 2004. — 304 с.

Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya : ucheb. posobie dlya vuzov / E. A. Klimov. — 4-e izd., ster. — Moskva : Akademiya, 2004. — 304 s.

6. Мухина В. С. Личность: мифы и реальность (альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В. С. Мухина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Эксмо, 2010. — 1088 с.

Mukhina V. S. Lichnost': mify i real'nost' (al'ternativnyi vzglyad. Sistemnyi podkhod. Innovatsionnye aspekty) / V. S. Mukhina. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Ehksmo, 2010. — 1088 s.

7. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Пантилеев Сергей Ростиславович. — Москва, 1993. — 39 с.

Pantileev S. R. Samootnoshenie kak ehmtsional'no-otsenochnaya sistema : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.01 / Pantileev Sergei Rostislavovich. — Moskva, 1993. — 39 s.

8. Петровский А. В. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — 2-е изд., стер. — Москва : Академия, 2001. — 512 с.

Petrovskii A. V. Psikhologiya : uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii / A. V. Petrovskii, M. G. Yaroshevskii. — 2-e izd., ster. — Moskva : Akademiya, 2001. — 512 s.

9. Пряхников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряхников. — Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психол. ; МОДЭК, 2008. — 365 с.

Pryazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie / N. S. Pryazhnikov. — Moskva ; Voronezh : In-t prakt. psikhol. ; MODENK, 2008. — 365 s.

10. Родыгина У. С. Профессиональная идентичность студентов-психологов: структура, динамика, условия становления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Родыгина Ульяна Сергеевна. — Ярославль, 2007. — 212 с.

Rodygina U. S. Professional'naya identichnost' studentov-psikhologov: struktura, dinamika, usloviya stanovleniya : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / Rodygina Ul'yana Sergeevna. — Yaroslavl', 2007. — 212 s.

11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 720 с.

Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter, 2002. — 720 s.

12. Столин В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы / под ред. В. В. Столина, А. Г. Шмелева. — Москва : Изд-во МГУ, 1988. — С. 123–130.

Stolin V. V. Oprosnik samootnosheniya / V. V. Stolin, S. R. Pantileev // Praktikum po psikhodiagnostike: Psikhodiagnosticheskie materialy / pod red. V. V. Stolina, A. G. Shmeleva. — Moskva : Izd-vo MGU, 1988. — S. 123–130.

13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. В. Толстых. — 2-е изд. — Москва : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. — 352 с.
Ehrikson Eh. Identichnost': yunost' i krizis / Eh. Ehrikson ; per. s angl. A. V. Tolstikh. — 2-e izd. — Moskva : Flinta : MPSI : Progress, 2006. — 352 s.
14. Brown S. D. Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across la life span / S. D. Brown, & R. W. Lent // *Journal of Counseling Psychology*. — 2013. — Vol. 60, no. 4. — P. 557–568.
15. Crossley M. L. Cultural and relational contexts in mentoring: Implications for Asian American early career psychologists / M. L. Crossley, & M. L. Miville // *Training and Education in Professional Psychology*. — 2013. — Vol. 7, no. 2. — P. 121–130.
16. Forrest L. M. Professional identity development in psychology trainees / L. M. Forrest // *Training and Education in Professional Psychology*. — 2018. — Vol. 12, no. 2. — P. 89–96.
17. Gibson D. E. Developing the professional self-concept: Role model construals in early, middle, and late career stages / D. E. Gibson // *Organization Science*. — 2003. — Vol. 14, no. 5. — P. 591–610.
18. Ibarra H. Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation / H. Ibarra // *Administrative Science Quarterly*. — 1999. — Vol. 44, no. 4. — P. 764–791.
19. Kunnen E. S. Development of meaning making: A dynamic systems approach / E. S. Kunnen, & H. A. Bosma // *New Ideas in Psychology*. — 2000. — Vol. 18, no. 1. — P. 57–82.
20. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1966. — Vol. 3. — P. 551–558.
21. Marcia J. E. Identity in adolescence / J. E. Marcia // *Handbook of adolescent psychology* / J. Adelson (Ed.). — [S. l.] : John Wiley & Sons, 1980. — P. 159–187.
22. Moss J. Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors / J. Moss, D. M. Gibson, & C. T. Dollarhide // *Journal of Counseling & Development*. — 2014. — Vol. 92, no. 1. — P. 3–12.

Информация об авторе

Татьяна Васильевна Балицкая-Крещенко — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет».

Information about the author

Tatiana Vasilievna Balitskaia-Kreshchenko — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology Lugansk State Pedagogical University.

Для цитирования: Балицкая-Крещенко Т. В. Эмпирическое исследование статусов профессиональной идентичности и их связи с самоотношением у студентов-психологов / Т. В. Балицкая-Крещенко // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2026. — № 2 (75). — С. 96–108. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_96. — EDN: LXTJXZ

For citation: Balitskaia-Kreshchenko T. V. An empirical research of professional identity statuses and their link to self-attitude in psychology students, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 96–108 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_96, EDN: LXTJXZ

Статья поступила в редакцию 30.01.2026; одобрена после рецензирования 13.02.2026; принята к публикации 16.05.2026.
 The article was submitted 30.01.2026; approved after reviewing 13.02.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Мотивационно-смысловые установки учителя и условие выбора стиля педагогического общения

Маргарита Александровна Коростылева

Педагогический институт ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»,
Хабаровск, Россия, viracrschool@gmail.com, ORCID: 0009-0009-8909-7382

Наталья Валентиновна Нозикова

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск, Россия,
nv_nozikova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-3467-0729

Тамара Ивановна Александрова

ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет», Хабаровск,
Россия, tomalex99@mail.ru, ORCID: 0000-0002-6384-9584

Аннотация. Статья посвящена исследованию мотивационно-смысловых установок учителя и условий выбора стиля педагогического общения. В исследовании участвовали 43 педагога школ г. Хабаровска. Использовались методика О. Ф. Потемкиной для определения социально-психологических установок, методика Ю. А. Корелякова для диагностики педагогической направленности и тест О. Н. Бочаровой для выявления стиля общения. Корреляционный анализ по r Спирмена выявил статистически значимые взаимосвязи между типами педагогической направленности и стилями педагогического общения: установлена положительная связь между направленностью «Коммуникатор» и стилем «Союз» ($r = 0,58$; $p \leq 0,05$), между направленностью «Интеллектуал» и стилем «Локатор» ($r = 0,44$; $p \leq 0,05$), а также между направленностью «Организатор» и стилем «Монблан» ($r = 0,47$; $p \leq 0,05$). Педагоги с гуманистическими ориентациями чаще реализуют демократичные формы взаимодействия, а при контролирующих установках преобладают директивные стратегии. Практическая значимость связана с применением данных в программах повышения квалификации, перспективы развития темы предполагают изучение влияния профессионального опыта на динамику установок.

Ключевые слова: зрелость, мотивация, мотивационно-смысловые установки, стиль педагогического общения, учитель, образовательный процесс.

Motivational and Meaning-Oriented Attitudes of Teachers and the Conditions for Choosing a Pedagogical Communication Style

Margarita A. Korostyleva

Pedagogical institute, Pacific National University, Khabarovsk, Russia, viracrschool@gmail.com,
ORCID: 0009-0009-8909-7382

Natalia V. Nozikova

Pacific National University, Khabarovsk, Russia, nv_nozikova@bk.ru, ORCID: 0000-0002-3467-0729

Tamara I. Alexandrova

Far Eastern State Medical University, Khabarovsk, Russia, tomalex99@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-6384-9584

Abstract. This article focuses on the study of teachers' motivational and meaning-oriented attitudes and the conditions influencing their choice of pedagogical communication style.

The study involved 43 educators from schools in Khabarovsk. The research employed O. F. Potemkina's methodology to assess socio-psychological attitudes, Yu. A. Korelyakov's technique for diagnosing pedagogical orientation, and O. N. Bocharova's test to identify communication styles. Spearman's rank correlation analysis (ρ) revealed statistically significant relationships between types of pedagogical orientation and styles of pedagogical communication: a positive correlation was found between the "Communicator" orientation and the "Union" style ($\rho = 0.58$; $p \leq 0.05$), between the "Intellectual" orientation and the "Locator" style ($\rho = 0.44$; $p \leq 0.05$), and between the "Organizer" orientation and the "Mont Blanc" style ($\rho = 0.47$; $p \leq 0.05$). Teachers with humanistic orientations are more likely to adopt democratic forms of interaction, whereas those with controlling attitudes tend to use directive strategies. The practical significance of the findings lies in their application in professional development programs, and the future research prospects involve examining the impact of professional experience on the dynamics of teachers' attitudes.

Keywords: maturity, motivation, motivational and meaning-oriented attitudes, pedagogical communication style, teacher, educational process.

Введение

Методологические основы анализа мотивации как системного феномена были заложены С. Л. Рубинштейном, рассматривавшим деятельность как единство мотива и цели [20].

В работах Р. С. Немова подчеркивается, что формирование мотивационной сферы человека — процесс исторически обусловленный и сложный, отражающий эволюцию представлений о побуждениях, целях и смыслах деятельности [15; 16].

Понимание этих закономерностей важно для педагогической практики. Каждый акт поведения учителя имеет внутреннюю побудительную основу, связанную с его ценностными ориентирами и смыслом труда. Научный подход к педагогическому общению как к целостности, в которой внутренние мотивы учителя определяют профессиональный стиль и характер взаимодействия с обучающимися, способствует осознанному формированию у них внутренних стимулов к познавательной и социальной активности. В современном образовательном пространстве мотивационно-смысловая установка становится ключевым фактором профессиональной деятельности педагога и успешности обучения.

В педагогическом наследии А. С. Макаренко, признанного в числе выдающихся педагогов и писателей, оказавших влияние на педагогическую деятельность в XX веке, особое внимание уделяется коммуникативной культуре педагога, проявляющейся в осознании воспитателем педагогической сути ситуации и своего поведения, в мастерстве владения приемами установления контакта с воспитанниками, тактичности и умении разрешать конфликт [14].

Гуманизм педагогических теорий и практик определяет смысловое содержание развивающих субъектных отношений педагогов и воспитанников, реализующихся в результатах педагогической работы [4].

Исследование обозначенной проблематики представлено в трудах Г. В. Акопова, А. Г. Асмолова, В. В. Бойко, Т. В. Валиевой, Н. В. Жуковой, И. А. Зимней, Д. А. Леонтьева, О. А. Матвеевой, Л. С. Подымовой и других авторов, рассматривающих внутреннюю мотивацию как основу профессионального самосознания педагога и важнейший фактор результативности образовательного процесса.

Актуальность изучения мотивационных установок и особенностей педагогического общения обусловлена наблюдающимся снижением интереса к учебной деятельности у школьников и студентов, ростом профессионального выгорания среди педагогов, увеличением внешних стрессоров, негативно влияющих на качество образовательного общения, повышающих риски снижения образовательных результатов школ [6; 10; 26]. Все это делает необходимым более глубокое изучение внутренних ресурсов учителя, определяющих эффективность его профессионального поведения, эмоциональную устойчивость и способность к конструктивному взаимодействию.

Цель нашего исследования — рассмотреть стиль педагогического общения, значимые стороны профессиональной направленности и структуру социально-психологических установок личности учителя, обуславливающих эффективность взаимодействия с обучающимися в учебно-воспитательном процессе. Это определяет следующие задачи работы: *во-первых*, рассмотреть содержание установленных требований к осуществлению учителем педагогического общения и особенности его влияния на формирование личности обучающегося; *во-вторых*, определить специфичность воздействия стилей общения в учебно-воспитательной практике, характеристик педагогической направленности личности и структуры мотивационно-смысловых установок в профессиональной деятельности учителя на особенности климата социально-психологической среды образовательного учреждения и его влияния на развитие потенциала личности обучающихся; *в-третьих*, предложить на основе полученных данных организационные и практические рекомендации для развития качества педагогического общения в образовательном процессе.

Современные требования к *педагогическому общению* закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах начального, основного и среднего общего образования [23; 24; 25]. В них подчеркивается, что педагог обязан обеспечивать формирование у обучающихся инициативности, самостоятельности и способности к взаимодействию в коллективе. Эти качества могут формироваться в любых стилях общения в учебном процессе, однако уровень их выраженности зависит от личностной позиции и коммуникативной культуры учителя.

В системе профессиональной деятельности учителя педагогическое общение занимает центральное место. Оно представляет собой особый

вид взаимодействия, направленный на организацию учебного процесса, передачу социального и культурного опыта, а также создание условий для личностного развития обучающихся.

Содержание общения педагога с учениками проявляется в его *стиле*. В педагогических исследованиях отмечается, что особенности учебной мотивации учащихся проявляются по-разному в условиях различных стилей общения с педагогом.

В современной педагогике выделяются три основных стиля педагогического общения: авторитарный, демократический и либеральный, влияющие на мотивационную готовность педагогов к профессиональному развитию [22]. *Авторитарный* педагог сосредоточен на результате и дисциплине, *демократический* — на развитии личности ученика, а *либеральный* — на сохранении внешнего комфорта взаимодействия.

Н. С. Бобровникова и А. Д. Хрипкина указывают, что при демократическом стиле наблюдаются «большая включенность учеников в учебный процесс и стремление к самосовершенствованию» [2]. В то же время авторитарная модель общения учителя ориентирует учащихся на внешний результат — оценку, поощрение, одобрение, что приводит к снижению внутреннего интереса к учению [22].

В этой связи важно отметить выводы Т. А. Дворецкой, показавшей, что особенности педагогического общения способны изменять мотивационную сферу студентов, способствуя развитию познавательных и саморазвивающих мотивов, а также их потребности в автономии и компетентности [8].

Согласно исследованиям А. Н. Иоффе и Л. В. Бычковой, развитие личностного потенциала обучающегося возможно лишь в условиях взаимодействия, основанного на поддержке, уважении и признании *субъектной позиции* ученика [13]. Педагог, обладающий высокой личностной культурой и рефлексивностью, способен проектировать занятия так, чтобы стимулировать не только познавательную, но и смысловую активность учащихся.

Т. О. Гордеева и О. А. Сычев отмечают, что мотивирующие и демотивирующие стили взаимодействия напрямую связаны с личностными характеристиками педагога — уровнем ответственности, жизнестойкости и системной рефлексии [7]. Педагоги с высоким личностным потенциалом чаще используют мотивирующие стратегии, способствующие созданию доверительной атмосферы и развитию внутренней мотивации учеников.

Анализ современного развития психологии мотива в теории и практике актуальной социальной деятельности, выполненный Н. В. Нозикой, выделил такие факторы, определяющие качество мотивационных ресурсов личности обучающихся, как личностный потенциал педагога и стиль общения учителя [18].

Т. И. Александрова считает, что педагог, ориентированный в общении на смысл, проявляет большую терпимость, гибкость и внимание к инди-

видуальности учащегося, что «при антропоориентированных мотивационно-смысловых установках создается и сохраняется личностно-образовательный континуум, в котором развивается доверие человека к миру, преодолевается чувство разобщенности и отчуждения с ним» [1, с. 4].

Исследование Ю. И. Горбатенко и Е. И. Ерошенковой феномена профессионально-личностной устойчивости учителя с целью совершенствования профессиональной подготовки выявило структуру мотивационно-ценностного, когнитивно-ориентировочного, конативно-мобилизационного и рефлексивно-регулятивного компонентов. Так, мотивационно-ценностный компонент профессионально-личностной характеристики педагога «...предполагает продуктивную мотивацию к профессии, ценностное отношение к педагогической деятельности, преодоление порождаемых ею проблем, противоречий и трудностей; приверженность традиционным российским духовно-нравственным ценностям» [6].

Задачи формирования *зрелости* личности в образовательном процессе, которое рассматривается в современной психологии как интегративное понятие [21] и включает понимание человеком адекватного *смысла межличностных отношений* с людьми и субъектами социального взаимодействия [9], обуславливают актуальность изучения и развития соответствующих компетенций в педагогическом взаимодействии [10; 17].

Следовательно, характеристики позиции учителя как личности и стиль его педагогического общения можно рассматривать в качестве составляющих психологического механизма, регулирующего направленность и динамику становления зрелости личности обучающегося и его устойчивой учебной мотивации.

Проблема, выявленная в теоретическом анализе и определяющая цель эмпирического исследования, заключается в необходимости выявить предпочитаемые стили общения и выбор направленности в педагогической деятельности, особенности структуры в системе ценностей и мотивов личности педагогов, выделить из них факторы, способствующие созданию благоприятного эмоционально-мотивационного фона в образовательной среде и предложить рекомендации для практики развития качества педагогического общения.

Организация и методы эмпирического исследования

Ц ить особенности стиля и направленности педагогического общения и структуры мотивационно-смысловых установок учителя.

Гипотеза исследования предполагает, что преобладающие в педагогической деятельности стили общения, личностная направленность и структура системы ценностей и мотивов педагогов будут способствовать формированию инициативности, самостоятельности и способности обучающихся к взаимодействию в образовательной среде.

В процессе исследования использованы следующие *методики*:

1. Тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения (О. Н. Бочарова).

Методика направлена на определение доминирующего стиля педагогического общения. В основе лежит восемь метафорических моделей, отражающих разные коммуникативные стратегии. «*Монблан*» — авторитарный стиль, при котором педагог занимает позицию недостижимого авторитета, ограничивает инициативу учащихся. «*Китайская стена*» — отчужденно-формальный стиль, характеризующийся дистанцированностью и эмоциональной холодностью. «*Локаатор*» — внимательный и наблюдательный стиль, при котором педагог чувствителен к эмоциональному состоянию учеников и реагирует на их потребности. «*Темперев*» — стиль равнодушного, формально выполняющего обязанности педагога, не вовлеченного в процесс общения. «*Гамлет*» — противоречивый стиль, проявляющийся в эмоциональной неустойчивости, колебаниях между доверием и сомнением. «*Робот*» — регламентированный стиль, когда педагог действует строго по инструкции, избегая эмоциональных проявлений. «*Я — сам*» — индивидуалистический стиль, при котором педагог ориентирован на собственное мнение и опыт, не всегда учитывает позицию учащихся. «*Союз*» — демократичный, партнерский стиль, основанный на уважении, сотрудничестве и доверии между педагогом и учениками.

2. Экспресс-диагностика педагогической направленности учителя (Ю. А. Кореляков).

Методика позволяет определить, какие стороны педагогической деятельности наиболее значимы для учителя. Выделяются четыре типа направленности. «*Коммуникатор*» — ориентация на общение, установление эмоционального контакта, развитие доверительных отношений с учениками. «*Организатор*» — склонность к управлению коллективом, поддержанию дисциплины и эффективному распределению ролей. «*Предметник*» — акцент на передаче знаний, владении учебным материалом и повышении успеваемости. «*Интеллектуал*» — ориентация на саморазвитие, научно-методическую деятельность, аналитический подход к преподаванию.

3. Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина).

Методика выявляет преобладающие ориентации личности в системе ценностей и мотивов деятельности по семи шкалам. «*Процесс*» — ориентация на сам процесс деятельности, интерес к содержанию труда. «*Результат*» — стремление к достижению конкретных целей и получению ощутимого итога. «*Альтруизм*» — направленность на помощь другим людям, готовность к сотрудничеству. «*Эгоизм*» — сосредоточенность на собственных интересах и выгоде. «*Свобода*» — стремление к независимости.

сти и самореализации. «Власть» — желание влиять на других, занимать руководящую позицию. «Деньги» — материальная мотивация, стремление к вознаграждению и стабильности.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы г. Хабаровска. В нем приняли участие 43 педагога в возрасте от 23 до 63 лет со стажем работы от 1 месяца до 40 лет.

Исследование проводилось в очной форме в три этапа. На первом этапе педагогам были представлены инструкции и обеспечена добровольность участия, что соответствовало требованиям этики психологического исследования. На втором этапе участники последовательно заполняли диагностические опросники. Каждый педагог выполнял тестирование индивидуально, среднее время прохождения составляло около 40 минут. На третьем этапе были проведены обработка и сравнительный анализ полученных данных. Для обработки использовались методы описательной статистики (подсчет частот, процентных распределений), а также корреляционный анализ с применением коэффициента ранговой корреляции ρ Спирмена.

Результаты эмпирического исследования

Результаты эмпирического исследования, выполненного для реализации второй задачи настоящей работы, позволили определить особенности проявления мотивационно-смысловых установок педагогов и соответствующие им модели профессионального общения. На основе анализа данных были выделены распространенные в данной выборке стили педагогического взаимодействия, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Тенденции к стилям педагогического общения у учителей, установленные по методике О. Н. Бочаровой ($n = 43$)

Модель	Количество учителей	Процент
Монблан	2	4,8
Китайская стена	0	0
Локатор	19	45,2
Тетерев	0	0
Гамлет	1	2,4
Робот	2	4,8
Я — сам	1	2,4
Союз	18	42,9

Анализ распределения показателей демонстрирует выраженный сдвиг в сторону субъект-субъектных форм педагогического взаимодействия. Преобладание моделей «Локатор» (45,2 %) и «Союз» (42,9 %) отражает доминирование гуманистической ориентации педагогов, где

ведущими факторами выступают эмпатия, толерантность и внимание к индивидуальным потребностям обучающихся. Согласно интерпретации О. Н. Бочаровой, данные модели характерны для педагога, обладающего внутренней мотивацией, способностью к рефлексии и стремлением к сотрудничеству.

Для более глубокого понимания особенностей профессионального взаимодействия педагогов были проанализированы данные по методике Ю. А. Корелякова, позволившие определить ведущие типы педагогической направленности и соотнести их с предпочитаемыми стилями общения. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Типы педагогической направленности учителей и их соотношение с предпочитаемыми стилями общения (n = 43)

Типы педагогической направленности по методике Ю. А. Корелякова	Тенденции учителей к стилям педагогического общения по методике О. Н. Бочаровой	Особенности проявления в педагогической деятельности
Коммуникатор	Союз, Локатор	Ориентация на взаимодействие, сотрудничество и поддержку учащихся
Организатор	Локатор, Монблан	Стремление к контролю и дисциплине при сохранении внимания к процессу
Предметник	Монблан, Союз	Акцент на знаниях и требовательности, но при этом открытость к партнерству
Интеллектуал	Локатор	Наблюдательность, внимание к познавательному развитию и самостоятельности учеников

Сопоставление данных показывает, что учителя, использующие стили «Коммуникатор» и «Интеллектуал», чаще реализуют демократичные модели общения («Союз» и «Локатор»), ориентированные на партнерство и внимание к ученику. «Организаторы» склонны к стилю «Локатор», но у части из них проявляется и «Монблан», что отражает акцент на дисциплине и авторитете.

Для стиля «Предметник» характерно сочетание требовательного («Монблан») и демократичного («Союз») стилей, что демонстрирует стремление соединять акцент на освоении учащимися знаний с диалогичностью в учебном процессе.

Для выявления статистически значимых взаимосвязей между показателями педагогической направленности и стилями педагогического общения был проведен корреляционный анализ. В качестве статистиче-

ского метода использовался коэффициент ранговой корреляции ρ Спирмена, позволяющий установить силу и направление связей между переменными при сравнительно небольшой выборке. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3. Корреляционные связи между типами педагогической направленности и стилями педагогического общения (ρ Спирмена)

Показатели	Союз	Локатор	Монблан
Коммуникатор	0,58*	0,41*	-0,32
Организатор	0,22	0,36	0,47*
Предметник	0,34*	0,18	0,39
Интеллектуал	0,29	0,44*	-0,21

* *Примечание:* $p \leq 0,05$.

Анализ полученных корреляционных связей показывает, что наиболее выраженная положительная связь наблюдается между типом педагогической направленности «Коммуникатор» и демократическим стилем общения «Союз» ($\rho = 0,58$; $p \leq 0,05$), что подтверждает ориентацию педагогов данного типа на сотрудничество и диалогическое взаимодействие с обучающимися.

Также выявлена положительная связь между направленностью «Интеллектуал» и стилем «Локатор» ($\rho = 0,44$; $p \leq 0,05$), что отражает склонность педагогов данного типа к внимательному наблюдению за познавательной активностью учеников и поддержке их самостоятельности.

Для типа «Организатор» обнаружена положительная корреляция со стилем «Монблан» ($\rho = 0,47$; $p \leq 0,05$), что свидетельствует о стремлении части педагогов данного типа к более выраженному контролю и управлению образовательным процессом.

Полученные данные подтверждают предположение о том, что особенности педагогической направленности учителя выступают важным фактором выбора им определенного стиля педагогического общения.

С целью выявления доминирующих ориентаций личности в мотивационно-потребностной сфере и уточнения ценностных приоритетов педагогов была применена методика «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О. Ф. Потемкина) (см. рис. 1).

Высокие показатели по шкалам «Альтруизм» и «Свобода» при низких значениях «Власть» и «Деньги» свидетельствуют о сформированной гуманистической ценностной ориентации педагогов. Показатели по шкалам «Процесс», «Результат» указывают на интеграцию процессуальной и целевой мотивации, что отражает зрелость профессионального самосознания и высокий уровень смысловой регуляции деятельности.

Обобщение результатов трех диагностических методик позволяет сделать целостный вывод о специфике мотивационно-смысловых установок педагогов и их стиле педагогического общения.

Установлено, что ценностные приоритеты учителей ориентированы преимущественно на развитие сотрудничества в педагогическом общении, внимание к личности обучающегося и стремление к демократическому взаимодействию.



Рисунок 1. Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере по методике О. Ф. Потемкиной (n = 43)

На уровне стилей общения доминируют модели «Союз» и «Локатор», что подтверждает ориентацию на партнерство и диалог в учебно-воспитательном взаимодействии. Сопоставление этих данных с типами педагогической направленности показывает, что педагоги тяготеют к выбору демократичных форм общения, хотя в ряде случаев сохраняются элементы авторитарного подхода («Монблан»).

Выявлена согласованность следующих признаков педагогического общения:

- типа педагогической направленности «Коммуникатор» учителя и его стиля общения «Союз», проявляющаяся в стремлении сочетать эмоциональный контакт в доверительных отношениях с развитием демократичного сотрудничества с обучающимися;
- педагогической направленности «Интеллектуал» и стиля общения «Локатор», определяющая ориентиры на саморазвитие и

научно-методическую деятельность в аналитическом подходе к преподаванию и внимательное наблюдение за потребностями и эмоциональным состоянием детей;

- педагогической направленности «Организатор» и стиля общения «Монблан», сочетающая намерения учителя поддерживать дисциплину в управлении коллективом и авторитарное ограничение инициативы учащихся.

Результаты, полученные по методике О. Ф. Потемкиной, зафиксировавшие высокую значимость альтруизма и свободы при низкой выраженности стремления к власти и материальным ценностям, согласуются с общей картиной исследования и подтверждают склонность учителей к гуманистической модели образовательного взаимодействия.

Полученные данные свидетельствуют о том, что выдвинутая нами гипотеза исследования подтвердилась и в педагогической деятельности данной выборки учителей общеобразовательной школы преобладают стили общения и мотивационно-смысловые установки, обуславливающие благоприятный эмоционально-мотивационный климат социально-психологической среды образовательного учреждения, содействующий развитию инициативности, самостоятельности и способности обучающихся к коммуникации.

Результаты, близкие к описанным выше, получены коллективом авторов в исследованиях по программе «Развивающая среда» благотворительного фонда «Вклад в будущее» в 2018–2023 гг., предположивших, что для педагогов, использующих конструктивные стили общения, характерен более развитый личностный потенциал. Рефлексивность, толерантность к неопределенности, стремление к изменениям, самоэффективность, ответственность, самооценка, стремление к интеллектуальному развитию, развитые профессиональная мотивация, жизнестойкость и эмоциональный интеллект отличают их личностные характеристики [3].

Учитель как непосредственный участник педагогического процесса, утверждают авторы, личностно развивается так же, как и его ученики [3].

Для обеспечения права обучающегося на получение качественного образования необходимо освоение методических ориентиров и практических технологий для создания «...психологически безопасной, дружелюбной, эмоционально насыщенной среды, в которой главными ценностями будут взаимоуважение и доверие детей, педагогов и родителей друг другу» [19]. Особую актуальность это приобретает в условиях сельской школы [19], при возникновении рисков снижения образовательных результатов школьников [12], организации наставничества в системе «учитель — учитель», обеспечивающего развитие компетенций молодых педагогов в период их профессиональной адаптации [5; 11].

На основе полученных эмпирических результатов для выполнения третьей задачи настоящего исследования нам представляется целесообразным предложить следующие организационные и практические рекомендации.

Включение специальных тренингов в программы повышения квалификации педагогов необходимо в целях развития рефлексии и гармонизации личных ценностных структур, профессиональных смыслов и коммуникативных стратегий в процессе их взаимодействия с обучающимися.

Внедрение корпоративных практик, использующих такие формы работы, как проектная деятельность, наставничество и исследовательские инициативы, будет способствовать развитию *автономии* учителя [18] в выборе стиля и направленности своего поведения и его контролю в педагогической деятельности.

Персонализированные формы психолого-педагогического сопровождения будут обеспечивать обратную связь с субъектами образовательного процесса и профессиональное развитие учителя посредством осмысления его личного вклада в образовательный процесс.

Оптимизации социально-психологического климата образовательной среды будет способствовать диагностика эмоционального состояния и мотивационно-смысловых установок педагогов с последующими консультациями психолога.

Укреплению демократичного стиля общения у педагогов будет содействовать использование психолого-педагогических методов развития у них эмоционального интеллекта, навыков эмпатийного восприятия и стрессоустойчивости.

Реализация данных рекомендаций позволит повысить уровень профессиональной рефлексии, укрепить внутреннюю мотивацию педагогов, сформировать устойчивую систему гуманистических ценностей и целостно развить психологическую зрелость учителя и обучающихся, обеспечивающих эффективность современного образовательного процесса.

Заключение

Проведенное исследование позволило комплексно рассмотреть особенности мотивационно-смысловых установок педагога и выбора им стиля профессионального общения. Установлено, что именно смысловая организация личности учителя определяет не только стратегию взаимодействия с обучающимися, но и качество образовательной среды в целом.

Эмпирические результаты подтвердили, что педагоги, характеризующиеся выраженной внутренней мотивацией, альтруистическими и свободными ориентациями, демонстрируют демократичные и диалоговые формы общения. Напротив, наличие внешней мотивации, ориентированной на контроль и власть, сопряжено с элементами директивности

и снижением рефлексивности. Эти данные согласуются с положениями теории самоопределения и концепцией смысловой регуляции деятельности, что подтверждает универсальность выявленных закономерностей.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении представлений о мотивационно-смысловой сфере педагога как системообразующем факторе профессиональной коммуникации. Полученные данные конкретизируют роль личностных смыслов в структуре профессионального поведения. Рекомендованные психолого-педагогические меры могут служить основой для профилактики профессионального выгорания и формирования устойчивой гуманистической среды в образовательных организациях.

Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным анализом смысловых регуляторов педагогической деятельности в контексте цифровизации образования и эмоционально-интеллектуальной адаптации учителя к новым форматам профессионального взаимодействия.

Библиографический список

1. *Александрова Т. И.* Мотивационная сфера личности учителя : [монография] / Т. И. Александрова. — Хабаровск : Тихоокеанский гос. ун-т, 2025. — 172 с. — ISBN 978-5-7389-4088-0. — EDN: JPFPPX

Aleksandrova T. I. Motivatsionnaya sfera lichnosti uchitelya : [monografiya] / T. I. Aleksandrova. — Khabarovsk : Tikhookeanskii gos. un-t, 2025. — 172 s. — ISBN 978-5-7389-4088-0. — EDN: JPFPPX

2. *Бобровникова Н. С.* Факторы формирования учебной мотивации младших школьников / Н. С. Бобровникова, А. Д. Хрипкова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2025. — № 8 (158). — URL: <https://research-journal.org/archive/8-158-2025-august/10.60797/IRJ.2025.158.76> (дата обращения: 15.03.2026). — Текст: электронный. — DOI: 10.60797/IRJ.2025.158.76

Bobrovnikova N. S. Faktory formirovaniya uchebnoi motivatsii mladshikh shkol'nikov / N. S. Bobrovnikova, A. D. Khripkova // Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. — 2025. — № 8 (158). — URL: <https://research-journal.org/archive/8-158-2025-august/10.60797/IRJ.2025.158.76> (data obrashcheniya: 15.03.2026). — Tekst: ehlektronnyi. — DOI: 10.60797/IRJ.2025.158.76

3. В чем развиваться педагогу, чтобы его ученики чувствовали себя благополучными и успешными? : результаты исследований и практические рекомендации / Е. Г. Коваль, М. А. Довгер, М. В. Лункина, А. А. Янченко. — Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2024. — 36 с. — ISBN 978-5-907027-74-9.

V chem razvivat'sya pedagogu, chtoby ego ucheniki chuvstvovali sebya blagopoluchnymi i uspebnymi? : rezul'taty issledovaniy i prakticheskie rekomendatsii / E. G. Koval', M. A. Dovger, M. V. Lunkina, A. A. Yanchenko. — Moskva : Nekommercheskoe partnerstvo «Avtorskii Klub», 2024. — 36 s. — ISBN 978-5-907027-74-9.

4. *Воробьева М. В.* Генезис содержания инновационных идей в педагогике XX века (часть 1) / М. В. Воробьева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2025. — № 3 (78). — С. 19–30. — DOI: 10.51944/20722516_2025_3_19. — EDN: IITJWO

Vorob'eva M. V. Genезis soderzhaniya innovatsionnykh idei v pedagogike XX veka (chast' 1) / M. V. Vorob'eva // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2025. — № 3 (78). — S. 19–30. — DOI: 10.51944/20722516_2025_3_19. — EDN: IITJWO

5. Горбатенко Ю. И. Наставничество в системе «учитель — учитель»: особенности профессионально-личностного взаимодействия / Ю. И. Горбатенко, Е. А. Пузанова, Е. И. Ерошенкова // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. — 2024. — Т. 43, № 3. — С. 301–316. — DOI: 10.52575/2712-7451-2024-43-3-301-316. — EDN: BDLRBN

Gorbatenko Yu. I. Nastavnichestvo v sisteme «uchitel' — uchitel'»: osobennosti professional'no-lichnostnogo vzaimodeistviya / Yu. I. Gorbatenko, E. A. Puzanova, E. I. Eroshenkova // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniiya. — 2024. — T. 43, № 3. — S. 301–316. — DOI: 10.52575/2712-7451-2024-43-3-301-316. — EDN: BDLRBN

6. Горбатенко Ю. И. Профессионально-личностная устойчивость учителя: сущность, структура и содержание / Ю. И. Горбатенко, Е. И. Ерошенкова // Научный результат. Педагогика и психология образования. — 2025. — Т. 11, № 1. — С. 68–87. — DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6. — EDN: CYWTGV

Gorbatenko Yu. I. Professional'no-lichnostnaya ustoichivost' uchitelya: sushchnost', struktura i sodержanie / Yu. I. Gorbatenko, E. I. Eroshenkova // Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. — 2025. — T. 11, № 1. — S. 68–87. — DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6. — EDN: CYWTGV

7. Гордеева Т. О. Что стоит за мотивирующими и демотивирующими стилями взаимодействия с учащимися: роль личностного учителя / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев // Сибирский психологический журнал. — 2024. — № 92. — С. 44–63. — DOI: 10.17223/17267080/92/3. — EDN: PDNRTM

Gordeeva T. O. Chto stoit za motiviruyushchimi i demotiviruyushchimi stilyami vzaimodeistviya s uchashchimisya: rol' lichnostnogo uchitelya / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2024. — № 92. — S. 44–63. — DOI: 10.17223/17267080/92/3. — EDN: PDNRTM

8. Дворецкая Т. А. Педагогическое общение как фактор изменения мотивационной сферы личности студента в процессе обучения в вузе / Т. А. Дворецкая // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 1-2 (55). — С. 81–89. — EDN: IVOINY

Dvoretetskaya T. A. Pedagogicheskoe obshchenie kak faktor izmeneniya motivatsionnoi sfery lichnosti studenta v protsesse obucheniya v vuze / T. A. Dvoretetskaya // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 1-2 (55). — S. 81–89. — EDN: IVOINY

9. Доценко Е. Л. «Социально-психологическая зрелость» — формирование понятия / Е. Л. Доценко // Вестник Омского ун-та. Серия: Психология. — 2020. — № 3. — С. 4–12. — DOI: 10.24147/2410-6364.2020.3.4-12. — EDN: KDRNTA

Dotsenko E. L. «Sotsial'no-psikhologicheskaya zrelost'» — formirovanie ponyatiya / E. L. Dotsenko // Vestnik Omskogo un-ta. Seriya: Psikhologiya. — 2020. — № 3. — S. 4–12. — DOI: 10.24147/2410-6364.2020.3.4-12. — EDN: KDRNTA

10. Забродина О. В. Проблемы формирования социальной зрелости учащихся в образовательном пространстве / О. В. Забродина // Вестник университета. — 2024. — № 1. — С. 223–229. — DOI: 10.26425/1816-4277-2024-1-223-229. — EDN: JNYVDQ

Zabrodina O. V. Problemy formirovaniya sotsial'noi zrelosti uchashchikhsya v obrazovatel'nom prostranstve / O. V. Zabrodina // Vestnik universiteta. — 2024. — № 1. — S. 223–229. — DOI: 10.26425/1816-4277-2024-1-223-229. — EDN: JNYVDQ

11. Иванова И. П. Развитие профессиональной мотивации будущих педагогов / И. П. Иванова, Л. П. Терентьева // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 6-1. — С. 9. — DOI: 10.17513/spno.32129. — EDN: WSACUQ

Ivanova I. P. Razvitie professional'noi motivatsii budushchikh pedagogov / I. P. Ivanova, L. P. Terent'eva // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2022. — № 6-1. — S. 9. — DOI: 10.17513/spno.32129. — EDN: WSACUQ

12. Ильясов Д. Ф. Включение педагогов школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в условиях рисков снижения образовательных результатов, в неформальное повышение квалификации / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова // На-

учное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2022. — № 4 (53). — С. 5–17. — EDN: PAGNOK

Il'yasov D. F. Vkl'yuchenie pedagogov shkol s nizkimi rezul'tatami obucheniya i shkol, funktsioniruyushchikh v usloviyakh riskov snizheniya obrazovatel'nykh rezul'tatov, v neformal'noe povыshenie kvalifikatsii / D. F. Il'yasov, E. A. Selivanova // Nauchnoe obespechenie sistemy povыsheniya kvalifikatsii kadrov. — 2022. — № 4 (53). — С. 5–17. — EDN: PAGNOK

13. *Иоффе А. Н.* Развитие личностного потенциала на занятиях / А. Н. Иоффе, Л. В. Бычкова. — Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2021. — 280 с. — EDN: EUIWKZ

Ioffe A. N. Razvitie lichnostnogo potentsiala na zanyatiyakh / A. N. Ioffe, L. V. Bychkova. — Moskva : Blagotvoritel'nyi fond «Vklad v budushchee», 2021. — 280 s. — EDN: EUIWKZ

14. *Макаренко А. С.* Педагогические сочинения : в 8 т. / А. С. Макаренко ; редкол. М. И. Кондаков [и др.] ; Акад. пед. наук СССР. — Москва : Педагогика, 1983–1986.

Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochineniya : v 8 t. / A. S. Makarenko ; redkol. M. I. Kondakov [i dr.] ; Akad. ped. nauk SSSR. — Moskva : Pedagogika, 1983–1986.

15. *Немов Р. С.* Мотивация поведения людей в психологии и художественной литературе / Р. С. Немов, И. И. Яценко // Мир психологии. — 2025. — № 1 (120). — С. 96–109. — DOI: 10.51944/20738528_2025_1_96

Nemov R. S. Motivatsiya povedeniya lyudei v psikhologii i khudozhestvennoi literature / R. S. Nemov, I. I. Yatsenko // Mir psikhologii. — 2025. — № 1 (120). — С. 96–109. — DOI: 10.51944/20738528_2025_1_96

16. *Немов Р. С.* Психология мотивации в трудах ученых с древнейших времен до второй половины XX века / Р. С. Немов, И. Р. Алтунина // Мир психологии. — 2024. — № 4 (119). — С. 41–58. — DOI: 10.51944/20738528_2024_4_41. — EDN: WZAKVW

Nemov R. S. Psikhologiya motivatsii v trudakh uchenykh s drevneishikh vremen do vtoroi poloviny KHKh veka / R. S. Nemov, I. R. Altunina // Mir psikhologii. — 2024. — № 4 (119). — С. 41–58. — DOI: 10.51944/20738528_2024_4_41. — EDN: WZAKVW

17. *Нозикова Н. В.* Понятие «зрелость» и основные эпистемологические подходы к его исследованию / Н. В. Нозикова // Вестник Ярославского гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. — 2013. — № 1 (23). — С. 81–87. — EDN: PXFOQL

Nozikova N. V. Ponyatie «zrelost'» i osnovnye ehpistemologicheskie podkhody k ego issledovaniyu / N. V. Nozikova // Vestnik Yaroslavskogo gos. un-ta im. P. G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. — 2013. — № 1 (23). — С. 81–87. — EDN: PXFOQL

18. *Нозикова Н. В.* Психология мотива в теории и практике актуальной социальной деятельности / Н. В. Нозикова // Мир психологии. — 2025. — № 2 (121). — С. 66–77. — DOI: 10.51944/20738528_2025_2_66. — EDN: GPGEVK

Nozikova N. V. Psikhologiya motiva v teorii i praktike aktual'noi sotsial'noi deyatel'nosti / N. V. Nozikova // Mir psikhologii. — 2025. — № 2 (121). — С. 66–77. — DOI: 10.51944/20738528_2025_2_66. — EDN: GPGEVK

19. Проектирование личностно-развивающей образовательной среды сельской школы / Л. В. Байбородова, А. А. Кorableва, Н. В. Бедарева [и др.]. — Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2023. — 179 с. — ISBN 978-5-00089-639-6. — EDN: AAKCAA

Proektirovanie lichnostno-razvivayushchei obrazovatel'noi sredy sel'skoi shkoly / L. V. Baiborodova, A. A. Korableva, N. V. Bedareva [i dr.]. — Yaroslavl' : Yaroslavskii gos. ped. un-t im. K. D. Ushinskogo, 2023. — 179 s. — ISBN 978-5-00089-639-6. — EDN: AAKCAA

20. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Питер, 2012. — 224 с. — ISBN 978-5-459-00888-3. — EDN: QYDXML

Rubinshtein S. L. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtein. — Moskva : Piter, 2012. — 224 s. — ISBN 978-5-459-00888-3. — EDN: QYDXML

21. *Сергиенко Е. А.* Психологическая зрелость — интегративное понятие / Е. А. Сергиенко // Разработка понятий современной психологии. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2021. — С. 236–272. — DOI: 10.38098/thry_21_0439_07. — EDN: FEJAPM

Sergienko E. A. Psikhologicheskaya zrelost' — integrativnoe ponyatie / E. A. Sergienko // Razrabotka ponyatii sovremennoi psikhologii. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2021. — S. 236–272. — DOI: 10.38098/thry_21_0439_07. — EDN: FEJAPM

22. *Темняткина О. В.* Исследование мотивационной готовности педагогов к непрерывному профессиональному развитию / О. В. Темняткина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 1. — С. 13. — EDN: KLQLYT

Temnyatkina O. V. Issledovanie motivatsionnoi gotovnosti pedagogov k nepreryvnomu professional'nomu razvitiyu / O. V. Temnyatkina // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2021. — № 1. — S. 13. — EDN: KLQLYT

23. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : ред. от 18.06.2025 : утв. Приказом Министерства Просвещения РФ № 268 от 31.05.2021. — URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/29> (дата обращения: 16.03.2026). — Текст: электронный.

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : red. ot 18.06.2025 : utv. Prikazom Ministerstva Prosveshcheniya RF № 268 ot 31.05.2021. — URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/29> (data obrashcheniya: 16.03.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

24. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : ред. от 18.06.2025 : утв. Приказом Министерства Просвещения РФ № 287 от 31.05.2021. — URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/30> (дата обращения: 16.03.2026). — Текст: электронный.

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya : red. ot 18.06.2025 : utv. Prikazom Ministerstva Prosveshcheniya RF № 287 ot 31.05.2021. — URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/30> (data obrashcheniya: 16.03.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

25. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : ред. от 12.02.2025 : утв. Приказом Министерства Просвещения РФ № 413 от 17.05.2012. — URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31> (дата обращения: 16.03.2026). — Текст: электронный.

Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshchego obrazovaniya : red. ot 12.02.2025 : utv. Prikazom Ministerstva Prosveshcheniya RF № 413 ot 17.05.2012. — URL: <https://fgosreestr.edsoo.ru/federal-standard/31> (data obrashcheniya: 16.03.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

26. Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов : аналитический доклад / Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков [и др.] ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : НИУ ВШЭ, 2022. — 96 с. — DOI: 10.17323/978-5-7598-2693-4

Shkol'noe obrazovanie v kontekste natsional'nykh tselei i prioritetnykh projektov : analiticheskii doklad / T. A. Mertsalova, S. G. Kosaretskii, K. M. Anchikov [i dr.] ; Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ehkonomiki». — Moskva : NIU VSHEh, 2022. — 96 s. — DOI: 10.17323/978-5-7598-2693-4

Информация об авторах

Маргарита Александровна Коростылева — студент педагогического института ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет».

Наталья Валентиновна Нозикова — кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет».

Тамара Ивановна Александрова — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Дальневосточный государственный медицинский университет».

Information about the authors

Margarita Aleksandrovna Korostyleva — Student of the Pedagogical Institute, Pacific National University.

Natalia Valentinovna Nozikova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology, Pacific National University.

Tamara Ivanovna Alexandrova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Far Eastern State Medical University.

Для цитирования: Коростылева М. А. Мотивационно-смысловые установки учителя и условие выбора стиля педагогического общения / М. А. Коростылева, Н. В. Нозикова, Т. И. Александрова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 109–125. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_109. — EDN: MEVIIN

For citation: Korostyleva M. A., Nozikova N. V., Alexandrova T. I. Motivational and meaning-oriented attitudes of teachers and the conditions for choosing a pedagogical communication style, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 109–125 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_109, EDN: MEVIIN

Статья поступила в редакцию 30.11.2025; одобрена после рецензирования 25.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 30.11.2025; approved after reviewing 25.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Научная статья / Scientific article

УДК 159.99

DOI: 10.51944/20738544_2026_2_125

EDN: MNXJPQ

Алгоритм консультативной работы с матерями со стилем родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств»

Светлана Николаевна Морозюк

ФГБОУ ВО «МПГУ», Москва, Россия, 7085963@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4982-2115

Юрий Витальевич Морозюк

ФГБОУ ВО «МПГУ», Москва, Россия, 89268863933@mail.ru, ORCID: 0000-0002-0387-0613

Елена Сергеевна Кузнецова

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, ESKaip@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7445-6524

Аннотация. В статье исследуются понятия «рефлексивный профиль личности» и «рефлексивный портрет личности» в контексте детско-родительских отношений. На основе эмпирического исследования, проведенного с использованием методик Ю. М. Орлова, С. Н. Морозюк, В. Д. Шадрикова и Д. А. Леонтьева, представлен рефлексивный портрет матерей со стилем родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств» (по классификации Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса). Раскрыты содержание и различия понятий «рефлексивный профиль» и «рефлексивный портрет», описаны характерные рефлексивные стратегии и тактики поведения матерей в общении с ребенком, показан патогенный характер типичных рефлексивных паттернов, закрепляющих неконструктивные формы взаимодействия матери и ребенка. Предложен протокол саногенной сессии и алгоритм консультативной работы с матерями, включающий диагностику, осознание неконструктивных паттернов, обучение саногенным стратегиям и отработку новых форм взаимодействия.

Ключевые слова: рефлексивный профиль личности, рефлексивный портрет личности, саногенная рефлексия, патогенная рефлексия, стиль родительского отношения, «Расширение сферы родительских чувств», консультативная работа, детско-родительские отношения.

The Algorithm of Consultative Work with Mothers with the Parenting Style “Expanding the Sphere of Parental Feelings”

Svetlana N. Morozyuk

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, 7085963@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-4982-2115

Yuri V. Morozyuk

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, 89268863933@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-0387-0613

Elena S. Kuznetsova

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, ESKaip@yandex.ru,
ORCID: 0000-0002-7445-6524

Abstract. The article examines the concepts of “reflexive personality profile” and “reflexive personality portrait” in the context of child-parent relations. Based on an empirical study conducted using the methods of Yu. M. Orlov, S. N. Morozyuk, V. D. Shadrikov and D. A. Leontiev presents a reflective portrait of mothers with the parenting style of “Expanding the sphere of parental feelings” (according to the classification of E. G. Eidemiller and V. V. Justickis). The content and differences of the concepts of “reflexive profile” and “reflexive portrait” are revealed, characteristic reflexive strategies and tactics of mothers’ behavior in communicating with the child are described, the pathogenic nature of typical reflexive patterns that consolidate non-constructive forms of interaction between mother and child is shown. The protocol of the sanogenic session and the algorithm of consultative work with mothers are proposed, including diagnosis, awareness of non-constructive patterns, training in sanogenic strategies and development of new forms of interaction.

Keywords: reflexive personality profile, reflexive personality portrait, sanogenic reflection, pathogenic reflection, parenting style, “Expanding the sphere of parental feelings”, counseling work, child-parent relations.

Введение

Термин «портрет» пришел из французского языка, где *portrait* образован от глагола *peindre* — «воспроизводить облик», «снимать изображение». Сама этимология указывает на главную задачу портрета — зафиксировать внешний вид человека [1; 7].

Важный шаг в осмыслении термина сделал Андре Фелибьен. Он четко обозначил: портрет — это изображение конкретного человека, причем внешность здесь не просто предмет эстетического восприятия, а способ передать его индивидуальность.

В толковом словаре С. И. Ожегова портрет трактуется двояко [9]: с одной стороны, как визуальное воплощение человека (в живописи, фотографии, скульптуре), а с другой стороны, как методичное словесное описание его наружности.

Таким образом, понятие охватывает два формата представления образа:

- материальный (изображение);
- вербальный (описание).

Чтобы портрет был убедительным, он должен сочетать два аспекта.

Портрет — это не просто копия реальности, а сложный смысловой образ, в котором соединяются: достоверность (точное воспроизведение внешности); интерпретация (показ внутреннего мира человека); контекст (связь с временем, культурой, обществом).

В современной психологии прочно утвердилось понятие «психологический портрет личности». Оно обозначает систематизированное описание характерных черт человека, позволяющее воссоздать целостное представление о его внутреннем мире и особенностях поведения.

«Под рефлексивным портретом личности мы в свою очередь понимаем описание ее рефлексивных стратегий (на что направлена рефлексия в деятельности, в поведении, в ситуациях, требующих своего решения) и рефлексивных тактик (характерных умственных автоматизмов, повторяющихся с высокой вероятностью в сходных проблемных ситуациях)» (Морозюк, Кузнецова; 2020) [3; 5].

В связи с этим **проблема исследования** очевидна: стиль родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств» (по классификации А. Я. Варги и В. В. Столина) характеризуется чрезмерной эмоциональной вовлеченностью родителя в жизнь ребенка, стиранием психологических границ и подменой потребностей ребенка потребностями родителя [2].

Проблема заключается в негативных последствиях такого стиля для психологического развития ребенка и эмоционального благополучия семьи: у ребенка формируются зависимость, инфантилизм, трудности с сепарацией и самоидентификацией; мать испытывает хроническую тревогу, чувство вины и эмоциональное выгорание из-за гиперответственности; нарушается семейная иерархия, могут возникать конфликты с другими членами семьи (в т. ч. с отцом ребенка); мать зачастую не осознает деструктивность своего поведения, воспринимая его как проявление любви и заботы [21].

Возникает потребность в разработке и описании алгоритма консультативной работы, который поможет психологу эффективно корректировать данный стиль родительского отношения, сохраняя эмоциональную близость в диаде «мать — ребенок» и формируя здоровые границы.

Согласно Э. Г. Эйдемиллеру, А. S. Waterman и J. A. Bowlby, семья целостная многоуровневая и многофункциональная система, где нарушения в функционировании семьи напрямую влияют на проблемы отдельных ее членов. Авторы подчеркивают, что семья — это не просто сумма индивидов, а сложная открытая система, в которой все элементы взаимосвязаны и влияют друг на друга [15; 19; 20; 23].

Ранний опыт взаимодействия ребенка со значимым взрослым (чаще матерью) формирует внутреннюю рабочую модель отношений, которая влияет на его эмоциональное развитие, способность исследовать мир и строить межличностные связи во взрослом возрасте [16; 17; 18; 22].

Для описания рефлексивных портретов матерей с различными стилями отношения к ребенку мы использовали следующие психологические методики [3]:

проективный «Когнитивно-эмотивный тест (КЭТ)» (Орлов Ю. М., Морозюк С. Н.) [10; 11];

тест рефлексии деятельности (Шадриков В. Д., Кургинян С. С., Кузнецова М. Д.) [13];

опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Леонтьев Д. А., Лаптева Е. М., Осин Е. Н.) [4];

опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В.) [14].

Цель исследования — разработать и описать алгоритм консультативной психологической работы с матерями, демонстрирующими стиль родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств», направленный на формирование адекватных психологических границ в детско-родительских отношениях и снижение эмоциональной гипервключенности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к пониманию стиля родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств».
2. Выявить типичные проявления стиля «Расширение сферы родительских чувств» в консультативной практике.
3. Определить цели и этапы консультативной работы с матерями.
4. Подобрать и систематизировать методы и техники для каждого этапа работы.
5. Разработать алгоритм консультативной работы.
6. Предложить рекомендации для психологов по работе с матерями с данным стилем родительского отношения.

Согласно концепции Э. Г. Эйдемиллера, стиль родительского отношения «Расширение родительских чувств» (РРЧ) характеризуется избыточной эмоциональной вовлеченностью матери в жизнь ребенка. В его основе лежит неосознанная тенденция удовлетворять *собственные психологические потребности* через детско-родительские отношения [6].

Мать стремится отдать ребенку «все чувства», «всю любовь», а в дальнейшем удержать его с целью удовлетворения собственных потребностей за счет ребенка.

В ходе исследования на базе эмпирических данных с применением математической обработки был разработан рефлексивный профиль матери. Этот профиль дает возможность всесторонне изучить специфику рефлекс-

сивной деятельности матери в контексте взаимодействия с ребенком. Позволяет увидеть не только количественную выраженность тех или иных показателей их защитной рефлексии (по Орлову Ю. М., Морозюк С. Н.) с различными стилями родительского отношения (по Эйдемиллеру Э. Г., Юстицкису В. В.), но и увидеть ее *рефлексивные стратегии и тактики* [12].

В результате эмпирического исследования впервые были выявлены связи стилей родительского отношения матери с качественно своеобразным профилем ее рефлексии. Установлена отрицательная статистически значимая достоверная связь данного стиля родительского отношения с показателем защитной рефлексии от переживания зависти ($r = -0,15$) и положительная связь с показателем «Апеллирующее мышление» ($r = 0,13$). Было выяснено не только то, как мать ведет себя по отношению к ребенку, но и то, как она рефлексировует.

Ключевой вывод исследования: стиль родительского отношения к ребенку «Расширение сферы родительских чувств» носит компенсаторный, защитный характер от отрицательных переживаний — стыда, вины, страха неудачи и зависти. Именно поэтому в работе не обнаружили статистически значимой связи стилей родительского отношения с показателем «Саногенное мышление» (конструктивное мышление, направленное на решение проблем).

Стиль родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств» (РРЧ) строится на патогенных установках — жестких, негибких убеждениях, искажающих восприятие ребенка и природы детско-родительских отношений. Базовыми патогенными убеждениями матери являются убеждения о том, что «Мой ребенок должен быть лучше всех» — фиксация на гипердостижениях как способе подтверждения собственной ценности и родительской компетентности. «Только я знаю, что ему нужно, чтобы быть самым лучшим» — отрицание права ребенка на автономию, собственный выбор и индивидуальные потребности.

Эти установки выполняют защитную функцию: за ними скрываются глубинные страхи — боязнь несостоятельности, потери любви и значимости.

В процессе игры, которая для ребенка служит естественным механизмом проживания и осмысления собственных переживаний, нередко наблюдается специфическая реакция матери. Вместо поддержки детской инициативы она стремится включиться в игру не как партнер ребенка, а как субъект собственных нереализованных потребностей, трансформировать детскую игру в пространство для проигрывания личностных сценариев взрослого, наделять ребенка ролью «мужчины» в диаде «женщина — мужчина», игнорируя его возрастную незрелость. Подобное поведение обусловлено неосознаваемыми установками: убежденностью, что через игру можно «заранее обучить» ребенка «правильному» взаимодействию с противоположным полом, попыткой реализовать собственные представления о романтических отношениях, опираясь на жизненную

философию и личный опыт, стремлением компенсировать неудовлетворенные потребности в партнерстве через детско-родительскую связь.

При этом в данном случае ребенок перестает быть центром игры, превращаясь в «инструмент» для матери, его реальные переживания и интересы вытесняются родительскими сценариями. Фразы таких матерей следующие: «Мы сегодня записались в музыкальную школу», «Нам не нравится читать такие книжки».

Итак, рефлексивные стратегии матери — вместо осмысления реальных проблем воспитания и развития ребенка она направлена на защиту от тревоги и страхов.

Рефлексивные тактики — характерные паттерны поведения через апеллирующее мышление (постоянное обращение к авторитетам (специалистам, родственникам, интернет-сообществам) с целью получить «готовое решение», зависимость от чужих мнений при принятии родительских решений, использование экспертных рекомендаций как оправдание своих действий («так сказал врач/психолог»)). Кроме этого, мать постоянно находится в поиске «лучшего для ребенка» (выстраивает не-реалистичные сценарии в отношении будущего ребенка («он станет выдающимся музыкантом/спортсменом»), подменяет реальные желания ребенка собственными проекциями, происходит потеря границы между «я» матери и «я» ребенка (формирование симбиотической связи)).

Ниже представлен Алгоритм консультативной работы с матерями со стилем родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств» (рис. 1).

Протокол саногенной сессии

Цель сессии — снизить уровень гипервнимания матери к ребенку, уменьшить переживания страха потери любви и общей тревожности в родительском поведении.

Задачи сессии:

1. Помочь матери осознать ее доминирующий стиль родительского отношения.
2. Обучить приемам аутопсихоанализа для выявления неконструктивных рефлексивных и поведенческих тактик (апеллирующее мышление, проекция, избегание).
3. Создать условия для рефлексивного прозрения: увидеть разрыв между реальными потребностями ребенка и материнскими ожиданиями.
4. Сформировать навыки дифференциации «я» матери, и «я» ребенка (отказ от местоимения «мы»).
5. Наметить стратегии постепенного предоставления ребенку личной автономии с учетом его возраста и потребностей.

Ожидаемый результат — мать осознает гипертрофированный характер своего внимания и его связь с личными страхами, научается отслеживать

неконструктивные рефлексивные тактики, предоставляет ребенку личную свободу в безопасных для него сферах (выбор занятий, одежды, друзей).

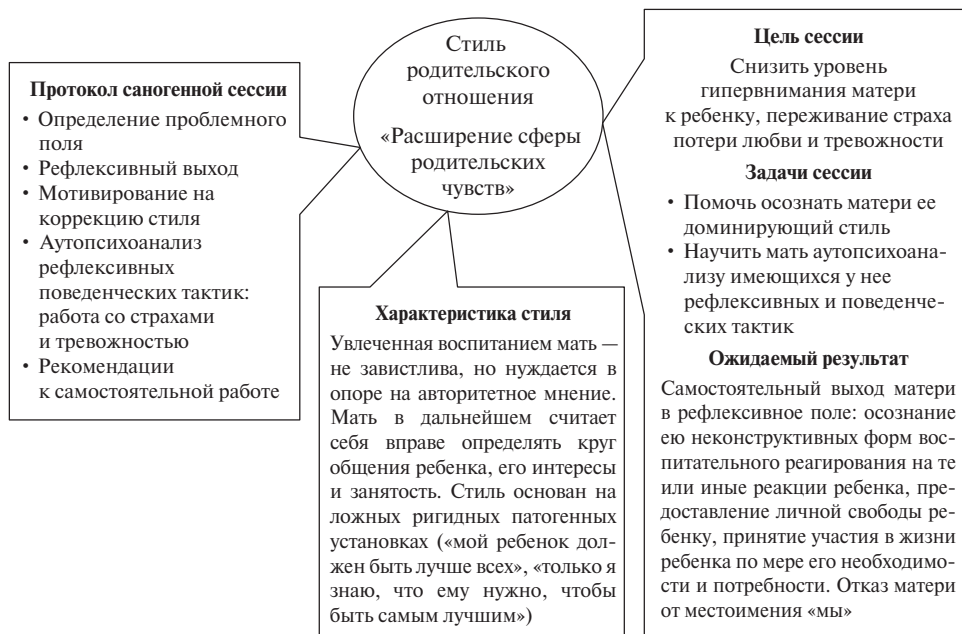


Рисунок 1. Алгоритм консультативной работы с матерями со стилем родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств»

Алгоритм консультативной работы (см. рис. 1)

1. Определение проблемного поля.

В процессе консультирования особое внимание следует уделять речевым предикатам матери — лексическим маркерам, отражающим ее внутреннее отношение к ребенку и особенности родительского поведения: «Мой ребенок должен быть лучше всех», «Только я знаю, что ему нужно, чтобы быть самым лучшим», «Нам не нравится читать такие книжки», «Мы перешли в новую группу в детском саду».

2. Рефлексивный выход.

Для выявления и проработки неконструктивных паттернов материнского поведения эффективно применяются проективные методики, позволяющие обойти защитные механизмы сознания и выйти на глубинный уровень переживаний. Например, когнитивно-эмотивный тест (КЭТ) Ю. М. Орлова и С. Н. Морозюк. Также эффективной будет песочная терапия, с целью выявления защитных установок, блокирующих конструктивное взаимодействие с ребенком. Через символическое моделирование на песочном ландшафте происходит визуализация неосозна-

ваемых паттернов взаимодействия с ребенком. Ключевыми темами для работы могут быть: «Я глазами ребенка» — позволяет матери увидеть себя с позиции сына/дочери — или «Я и мой ребенок» — отражает реальное или желаемое взаимодействие.

3. Мотивирование на коррекцию стиля.

В процессе психологической работы матери предстоит увидеть противоречия между ее намерениями и реальными последствиями действий:

- «она хочет сделать ребенка счастливым, а делает на самом деле несчастным;
- на самом деле она стремится “привязать” ребенка к своему настроению, а не ориентирована на его реальные переживания;
- она игнорирует самостоятельность и желания ребенка, убеждаясь в его беспомощности, при этом формирует зависимость от себя и своего настроения» [3].

В ходе консультации психолог предлагает матери систематическую работу через аутопсихоанализ эмоций — осознанное самонаблюдение, направленное на выявление внутренних барьеров, мешающих конструктивному взаимодействию с ребенком.

Цель аутопсихоанализа в данном контексте:

- помочь матери распознать истинные мотивы своих действий и реакций;
- отделить собственные страхи и проекции от реальных потребностей ребенка;
- осознать механизмы психологической защиты, искажающие восприятие ситуации;
- выработать навык рефлексии вместо импульсивных реакций.

4. Аутопсихоанализ рефлексивных и поведенческих тактик.

Аутопсихоанализ при переживании матерью страхов и тревоги [3]:

- «Как я должна вести себя, чтобы не испытывать страх и тревогу?
- Откуда берутся мои ожидания?
- Насколько они реалистичны?
- Могу ли я соответствовать этим ожиданиям?
- Что мне мешает быть успешной мамой и конструктивной в общении с ребенком?»

5. Рекомендации к самостоятельной работе над собой.

Для трансформации неконструктивных моделей взаимодействия и выстраивания здоровых детско-родительских отношений матери рекомендуется последовательно работать над следующими направлениями [8]:

- определять сферы, где ребенок может принимать решения без вмешательства (выбор одежды, игр, друзей, хобби);
- допускать ошибки ребенка как естественный этап обучения (не исправлять сразу, а обсуждать последствия);

- делегировать посильные обязанности (уборка игрушек, подготовка рюкзака в школу);
- уважать право ребенка на личное пространство (комнату, вещи, время наедине).

Выводы

На основе проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Стиль родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств» (по классификации А. Я. Варги и В. В. Столина) действительно оказывает негативное влияние как на психологическое развитие ребенка, так и на эмоциональное состояние матери. Он характеризуется: стиранием психологических границ между родителем и ребенком; подменой потребностей ребенка потребностями родителя; чрезмерной эмоциональной вовлеченностью; формированием у ребенка зависимости и инфантилизма; эмоциональным выгоранием и тревогой у матери.

2. В ходе работы подтвердилось, что данный стиль часто не осознаваем матерями: они воспринимают свою гипервключенность как проявление любви и заботы. Ключевые маркеры стиля в консультативной практике: жалобы на непослушание или «неблагодарность» ребенка; трудности сепарации (ребенок «не хочет взрослеть»); чрезмерная тревога за ребенка даже в безопасных ситуациях; сопротивление идее предоставления ребенку автономии; проекции собственных нереализованных потребностей на ребенка.

3. Разработанный алгоритм консультативной работы доказал свою применимость и результативность. Он позволяет: поэтапно корректировать деструктивные паттерны поведения; формировать здоровые психологические границы в детско-родительских отношениях; снижать уровень эмоциональной гипервключенности без утраты эмоциональной близости; повышать осознанность материнского поведения.

4. О положительной динамике свидетельствуют: снижение уровня тревоги и эмоционального напряжения у матери; рост осознанности в оценке своего поведения и его последствий; постепенное расширение автономии ребенка при сохранении эмоциональной близости; уменьшение количества конфликтов в семье; позитивные изменения в поведении и самооценке ребенка.

5. Результаты исследования открывают возможности для: дальнейшей адаптации алгоритма под другие стили дисгармоничного воспитания; разработки групповых форм работы с матерями; создания просветительских программ для родителей по профилактике гиперопеки; интеграции алгоритма в программы подготовки и повышения квалификации психологов.

Таким образом, новизна исследования состоит не в открытии новых феноменов, а в системной разработке практического инструментария — алгоритма, который: учитывает психологические механизмы стиля «Расширение сферы родительских чувств»; предлагает четкие критерии диагностики и оценки прогресса; дает конкретные рекомендации для психологов.

Это позволяет повысить эффективность консультативной помощи и способствует гармонизации детско-родительских отношений при сохранении эмоциональной близости.

Разработанный алгоритм консультативной работы является эффективным инструментом психологической помощи матерям со стилем родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств». Его применение способствует гармонизации детско-родительских отношений, улучшению психологического климата в семье и полноценному развитию личности ребенка.

Таким образом, сочетание наблюдения, рефлексивного анализа и четкого алгоритма консультативной работы создает устойчивую основу для трансформации неконструктивных паттернов в детско-родительских отношениях. Это позволяет не просто корректировать отдельные проявления, но и формировать новый, более зрелый стиль родительства, ориентированный на взаимное уважение и развитие автономии ребенка. А используя ментальную карту с соответствующим алгоритмом ведения саногенной сессии, можно обеспечить качество психологической помощи матерям.

Библиографический список

1. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. — Москва : [б. и.], 2010. — 432 с.
Enikeev M. I. Psikhologicheskii ehntsiklopedicheskii slovar' / M. I. Enikeev. — Moskva : [b. i.], 2010. — 432 s.
2. Кузнецова Е. С. Рефлексивные портреты матерей с различными стилями родительского отношения к ребенку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кузнецова Елена Сергеевна ; [место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. — Москва, 2020. — 285 с.
Kuznetsova E. S. Refleksivnye portrety materei s razlichnymi stilyami roditel'skogo otnosheniya k rebenku : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / Kuznetsova Elena Sergeevna ; [mesto zashchity: Mosk. ped. gos. un-t]. — Moskva, 2020. — 285 s.
3. Кузнецова Е. С. Саногенная рефлексия матерей в структуре эмоционального благополучия детей дошкольного возраста / Е. С. Кузнецова, С. Н. Морозюк // Психологические науки : междунар. науч.-исслед. журнал. — 2012. — № 3. — С. 12–15.
Kuznetsova E. S. Sanogennaya refleksiya materei v strukture ehmotSIONal'nogo blagopoluchiya detei doshkol'nogo vozrasta / E. S. Kuznetsova, S. N. Morozyuk // Psikhologicheskie nauki : mezhdunar. nauch.-issled. zhurnal. — 2012. — № 3. — S. 12–15.
4. Леонтьев Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11, № 4. — С. 110–135.
Leont'ev D. A. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike / D. A. Leont'ev, E. N. Osin // Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ehkonomiki. — 2014. — T. 11, № 4. — S. 110–135.

5. Морозюк С. Н. Детско-родительский тренинг как интегративный метод преодоления психологического неблагополучия ребенка / С. Н. Морозюк, Т. О. Смолева // Преподаватель XXI века. — 2011. — № 2. — С. 185–192.

Morozyuk S. N. Detsko-roditel'skii trening kak integrativnyi metod preodoleniya psikhologicheskogo neblagopoluchiya rebenka / S. N. Morozyuk, T. O. Smoleva // Prepodavatel' XXI veka. — 2011. — № 2. — S. 185–192.

6. Морозюк С. Н. Рефлексивные портреты педагогов с различными акцентуациями характера: монография / С. Н. Морозюк, Д. И. Гасанова. — Москва: Янус-К, 2014. — 248 с.

Morozyuk S. N. Refleksivnye portrety pedagogov s razlichnymi aktsentuatsiyami kharaktera: monografiya / S. N. Morozyuk, D. I. Gasanova. — Moskva: Yanus-K, 2014. — 248 s.

7. Национальная психологическая энциклопедия // Сидоров С. В. Педагог-исследователь. — URL: <http://si-sv.com/dir/3-1-0-144?ysclid=moqqt8dcrn890569163> (дата обращения: 04.05.2026). — Текст: электронный.

Natsional'naya psikhologicheskaya ehntsiklopediya // Sidorov S. V. Pedagog-issledovatel'. — URL: http://si-sv.com/dir/3-1-0-144?ysclid=moqqt8dcrn890569163 (data obrashcheniya: 04.05.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

8. Никольская И. М. Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. — Санкт-Петербург: Речь, 2001. — 507 с.

Nikol'skaya I. M. Psikhologicheskaya zashchita u detei / I. M. Nikol'skaya, R. M. Granovskaya. — Sankt-Peterburg: Rech', 2001. — 507 s.

9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — Москва: Высшая школа, 1997. — 944 с.

Ozhegov S. I. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. — Moskva: Vysshaya shkola, 1997. — 944 s.

10. Орлов Ю. М. Когнитивно-эмотивный тест / Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк. — Москва: [б. и.], 1999. — 20 с.

Orlov Yu. M. Kognitivno-ehmotivnyi test / Yu. M. Orlov, S. N. Morozyuk. — Moskva: [b. i.], 1999. — 20 s.

11. Орлов Ю. М. Саногенное (оздоравливающее) мышление / Ю. М. Орлов. — Москва: Слайдинг, 2022. — 96 с.

Orlov Yu. M. Sanogennoe (ozdoravlivayushchee) myshlenie / Yu. M. Orlov. — Moskva: Slaiding, 2022. — 96 s.

12. Орлов Ю. М. Стыд. Зависть / Ю. М. Орлов. — Москва: Слайдинг, 2005. — 89 с.

Orlov Yu. M. Styd. Zavist' / Yu. M. Orlov. — Moskva: Slaiding, 2005. — 89 s.

13. Шадриков В. Д. Тест рефлексии деятельности / В. Д. Шадриков, С. С. Кургинян, М. Д. Кузнецова. — Москва: Университетская книга, 2015. — 100 с.

Shadrikov V. D. Test refleksii deyatel'nosti / V. D. Shadrikov, S. S. Kurginyan, M. D. Kuznetsova. — Moskva: Universitetskaya kniga, 2015. — 100 s.

14. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — Санкт-Петербург: Питер, 2002. — 656 с.

Ehidemiller Eh. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i / Eh. G. Ehidemiller, V. V. Yustitskis. — Sankt-Peterburg: Piter, 2002. — 656 s.

15. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, Н. В. Александрова. — Санкт-Петербург: Питер, 2000. — 400 с.

Ehidemiller Eh. G. Semeinaya psikhoterapiya / Eh. G. Ehidemiller, N. V. Aleksandrova. — Sankt-Peterburg: Piter, 2000. — 400 s.

16. Эйнсворт М. Д. Привязанности за порогом младенчества. Детство идеальное и настоящее / М. Д. Эйнсворт. — Новосибирск: [б. и.], 1994. — 324 с.

Ehinsvort M. D. Privyazannosti za porogom mladenchestva. Detstvo ideal'noe i nastoyashchee / M. D. Ehinsvort. — Novosibirsk: [b. i.], 1994. — 324 s.

17. Эльконин Д. Б. Психологическое развитие в детском возрасте / Д. Б. Эльконин. — Москва; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. — 417 с.

Ehl'konin D. B. Psikhologicheskoe razvitiye v detskom vozraste / D. B. Ehl'konin. — Moskva ; Voronezh : NPO MODEHNK, 2001. — 417 s.

18. *Эриксон Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. — Санкт-Петербург : ЛЕНАТО : АСТ, 1996. — 592 с.

Ehrikson Eh. Detstvo i obshchestvo / Eh. Ehrikson. — Sankt-Peterburg : LENATO : AST, 1996. — 592 s.

19. *Bowlby J. A.* Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory / J. Bowlby. — [S. I.] : Psychology Press, 1988. — 196 p.

20. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation / M. D. Ainsworth, M. Blehar, E. Waters, S. Wall. — Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1978. — 282 p.

21. *Ryff C. D.* Psychological Well-Being / C. D. Ryff // Encyclopedia of Gerontology. — 1996. — Vol. 2. — P. 365–369.

22. *Steier F.* Research as Self-Reflexivity, Self-Reflexivity as Social Process. Research and Reflexivity / F. Steier. — [S. I. : s. n.], 1991. — 420 p.

23. *Waterman A. S.* Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness and hedonic enjoyment / A. S. Waterman // Journal of Personality and Social psychologists. — 1993. — No. 64. — P. 678–691.

Информация об авторах

Светлана Николаевна Морозюк — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Юрий Витальевич Морозюк — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет».

Елена Сергеевна Кузнецова — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the authors

Svetlana Nikolaevna Morozyuk — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Psychology of Education, Moscow Pedagogical State University.

Yuri Vitalievich Morozyuk — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Psychology of Education, Moscow Pedagogical State University.

Elena Sergeevna Kuznetsova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Moscow Psychological and Social University.

Для цитирования: Морозюк С. Н. Алгоритм консультативной работы с матерями со стилем родительского отношения «Расширение сферы родительских чувств» / С. Н. Морозюк, Ю. В. Морозюк, Е. С. Кузнецова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 125–136. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_125. — EDN: MHXJPQ

For citation: Morozyuk S. N., Morozyuk Yu. V., Kuznetsova E. S. The algorithm of consultative work with mothers with the parenting style “Expanding the sphere of parental feelings”, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 125–136 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_125, EDN: MHXJPQ

Статья поступила в редакцию 21.04.2026; одобрена после рецензирования 28.04.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 21.04.2026; approved after reviewing 28.04.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Проект «Ценностный атлас России»: основные результаты

Андрей Ильич Подольский

Институт образования НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,
apodolskiy@hse.ru, ORCID: 0000-0002-5788-7015

Ольга Афанасьевна Идобаева

Департамент развития человеческого ресурса фонда «Национальное интеллектуальное развитие», Москва, Россия, oai@list.ru, ORCID: 0000-0001-6913-198X

Дмитрий Андреевич Подольский

НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия, bicus@bk.ru,
ORCID: 0000-0003-1437-3927

Аннотация. В настоящее время проблема жизненных ценностей подростка приобретает все большую актуальность. Ценностные ориентации во многом задают жизненную позицию и мировоззрение подростка. При этом исследование вопроса о значимых для школьника жизненных ценностях требует учета возрастных изменений, которые происходят в ценностно-моральной сфере учащихся при переходе от младшего подросткового возраста к старшему. Особое значение приобретает пубертатный период, когда важную роль начинают играть процессы, связанные с самоопределением подростка. Качественные изменения в самосознании личности подростков, физиологический сдвиг, противоречивость эмоционально-волевой сферы нередко сопровождаются импульсивностью, тревожностью, трудностями самоопределения. Структура исследования позволяет не просто констатировать наличие той или иной иерархии ценностных ориентаций современных подростков, а предполагает более глубокое изучение данной проблемы за счет рассмотрения связей ценностных ориентаций с особенностями социальной ситуации развития подростков (семья, школа). Полученные закономерности позволяют дать более полное описание психологических механизмов социального поведения личности и на этой основе сконструировать наиболее оптимальные формирующие процедуры.

Ключевые слова: самоорганизация, активная жизненная позиция, возрастные особенности подросткового возраста, ценностные ориентации, самосознание подростка.

Project “Value Atlas of Russia”: Main Results

Andrey I. Podolskiy

Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, apodolskiy@hse.ru, ORCID: 0000-0002-5788-7015

Olga A. Idobaeva

Department of Human Resources Development, Foundation “NIR”, Moscow, Russia, oai@list.ru, ORCID: 0000-0001-6913-198X

Dmitry A. Podolskiy

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, apodolskiy@hse.ru, ORCID: 0000-0002-5788-7015

Abstract. The issue of adolescent values is becoming increasingly important. Value orientations largely determine a teenager’s life position and worldview. Research into the values that are significant for schoolchildren requires consideration of the age-related changes that occur in their value-moral sphere during the transition from early to late adolescence. Puberty is particu-

larly significant, as processes related to adolescent self-determination begin to play a significant role. Qualitative changes in adolescent self-awareness, physiological shifts, and inconsistencies in emotional-volitional spheres are often accompanied by impulsivity, anxiety, and difficulties in self-determination. The structure of the study allows for more than simply acknowledging the existence of a particular hierarchy of value orientations among modern adolescents. It also suggests a more in-depth exploration of this issue by examining the connections between value orientations and the specific social contexts of adolescent development (family, school). The resulting patterns allow for a more complete description of the psychological mechanisms of individual social behavior and, on this basis, the design of optimal developmental procedures.

Keywords: self-organization, active life position, age-related characteristics of adolescence, value orientations, self-awareness.

Научно-практический проект «Атлас индивидуальных и культурных ценностей России» (сокращенно: «Ценностный атлас России») ведется, начиная с 2015 года. Целесообразность проведения проекта связана с тем, что имеющиеся на сегодняшний день во властных и корпоративных структурах представления о жизненных задачах и ценностях современной молодежи носят чрезвычайно расплывчатый характер; отсутствует дифференциация этих представлений применительно к различным группам и категориям молодежи (возрастные особенности, специфика различных социально-экономических и этнических групп и т. д.). Подобная ситуация делает весьма затруднительным более или менее надежный прогноз, касающийся реального и потенциального кадрового ресурса той или иной территории, осложняет проведение в жизнь программ по развитию кадрового потенциала. Существенной предпосылкой, позволяющей решать указанные проблемы, является реализация программы, предусмотренной проектом «Ценностный атлас России».

Но есть и другая, не менее серьезная проблема, существование которой также простимулировало разворачивание данного исследования. Необходимо учитывать, что современный этап развития российского общества характеризуется сложной, неоднозначной ситуацией, сложившейся во всех сферах жизни: экономике, промышленности, сельском хозяйстве, науке, культуре, здравоохранении и образовании, что не может не отразиться на личностном развитии человека, на его здоровье, моральных принципах, на психологическом благополучии. Это подтверждается статистическими данными о состоянии физического и психического здоровья детей и подростков, различными видами асоциального и саморазрушительного (аутодеструктивного) поведения. По данным НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков, отмечается неуклонный рост пограничной психической патологии, аддиктивных нарушений, девиантных форм поведения. Клинические формы пограничных психических нарушений диагностируются примерно у 10 % школьников, у 60 % подростков определяются так называемые предболезненные психические расстройства. Каждые 5–7 лет распространенность нервно-психических заболеваний среди молодежи увеличивается на 10–15 %.

И, конечно, нельзя не коснуться печальной статистики по наркомании. Ежегодно наркотические средства начинает употреблять около 90 000 жителей нашей страны. Средний возраст наркозависимых — 16–18 лет. Все перечисленные факты говорят об острейшей необходимости формирования психологического благополучия детей и подростков. Если мы говорим о школьниках, то нельзя не учитывать, что подростковый возраст — это время активного формирования личности: формирование ценностной системы, самосознания, направленности личности, духовной сферы посредством интериоризации норм социума. Подросток должен понять себя, ответить на вопросы: «Кто Я?», «В чем мое предназначение?», «Как планировать и выстраивать свою жизнь?» и др. [1; 2]. А помогает ли социум интериоризировать социальные нормы, которые бы помогли подростку ответить на эти вопросы? Скорее всего — нет. И причиной этого, во многом, является социальная аномия — отсутствие определенной системы устоявшихся ценностей и норм. Это приводит к развитию такого психологического состояния личности, которое характеризуется чувством потери ориентации в жизни и несет серьезную опасность формирующейся психике так же, как и непоследовательный стиль воспитания, при котором высока вероятность развития дезадаптации и неврозов, что, конечно же, не способствует психологическому благополучию молодого человека и его успешности во всех сферах жизнедеятельности [5; 7].

Жизнь требует от человека, а тем более молодого, входящего в жизнь, адекватной ориентировки, умений совладать с негативными жизненными обстоятельствами, находить конструктивное решение проблемных ситуаций. При этом следует отметить, что в отечественной и зарубежной литературе практически отсутствуют исследования, посвященные систематической проработке психолого-педагогических вопросов формирования психологического благополучия и успешности в жизни [5; 6; 7].

На первом этапе проекта «Ценностный атлас России» проведено широкомасштабное обследование старшеклассников, их родителей и учителей, а также студентов профессиональных колледжей и университетов (всего обследовано более 5000 человек). Работа велась во всех федеральных округах Российской Федерации. В качестве исследовательских инструментов использовались хорошо апробированные методики, направленные на изучение ценностных ориентаций, феномена самоотношения, профессиональных намерений, психоэмоционального благополучия школьников, их родителей и педагогов (методики для учащихся: исследование ценностных приоритетов (Schwartz S. H.), психоэмоционального благополучия (Прихожан А. М.) и профессиональной готовности (Пряжников Н. С.); методики для учителей: исследование психологического благополучия (Спилбергер Ч. Д., Ханин Ю. Л., Копина О. С., Суслова Е. А., Заикин Е. В.) и смысловых ориента-

ций (Леонтьев Д. А.); методики для родителей: исследование психологического благополучия (Спилбергер Ч. Д., Ханин Ю. Л., Копина О. С., Сулова Е. А., Заикин Е. В.) и смысложизненных ориентаций (Леонтьев Д. А.)) [3; 7; 8; 10; 11; 20; 21; 22; 23; 24].

Как показали полученные результаты, на фоне вполне благополучных жизненных ценностей, таких как стремление делать добро людям, приоритет семейных ценностей и пр., обнаружены «болевые точки» морально-ценностного развития подростков и юношей, особенностей их самосознания, в том числе профессионального самосознания, а именно: неумение и нежелание понимать свои сильные и слабые стороны; неумение ставить цель в жизни и планировать ее достижение; неумение понимать и влиять на внешние обстоятельства, выступающие барьерами к достижению цели; непонимание других людей, их чувств и потребностей, приводящее к нарушению процесса коммуникации; неумение управлять своими эмоциями и потребностями. Пожалуй, наиболее тревожным моментом является отсутствие у большинства обследованных подростков и юношей понимания возможности самореализации, достижения базовых жизненных целей через профессиональное развитие. Понятно, что подобная ситуация делает молодых людей беззащитными перед любыми деструктивными влияниями, лишает их возможности реалистично смотреть на жизнь, активно участвовать в ее самостоятельном построении, опираясь на позитивные ценности. И, что еще очень важно, — выявлены значимые связи ценностных ориентаций и психоэмоционального благополучия учащихся с различными психологическими характеристиками их родителей [4; 9; 12]. Это обстоятельство говорит о необходимости психологического просвещения родителей. Как выяснилось, во многих случаях родители, по их собственному признанию, не знают, как взаимодействовать с детьми, особенно в «трудном» подростковом возрасте.

И, конечно же, надо помнить, что ключевой фигурой образовательно-воспитательного процесса является психологически благополучный педагог, так как именно от учителя, его профессиональной компетентности и личностных особенностей в значительной степени зависит, каким выйдет молодой человек из стен образовательного учреждения, как сложится его жизнь и каким будет его вклад в общее достояние всего общества [14; 16]. Нужно отметить, что если в целом полученные в исследовании результаты являются более или менее одинаковыми по всей стране, то при ближайшем рассмотрении различия обнаруживаются не только между регионами, но даже и между образовательными организациями, расположенными по соседству. Все определяется наличием или отсутствием условий, позволяющих (или, напротив, препятствующих) молодым людям ясно определиться в жизни, найти конструктивные ответы на волнующие их вопросы. Мы фиксируем своего

рода задержку личностного развития, которое по всем канонам классической психологии должно было бы качественно изменяться от отрочества к взрослости, а многие показатели этого развития у молодежи, перешагнувшей двадцатилетний рубеж, то есть достаточно взрослых и, казалось бы, зрелых людей, на деле соответствуют подростковому возрасту. Здесь мы имеем дело с явлением инфантилизма, все чаще встречающимся не только в психологических и педагогических исследованиях, но и в реальной жизни. Своего рода утешением может служить тот факт, что инфантилизация молодежи в равной, если не в большей, степени захлестнула и многие европейские страны. Пока сложно окончательно судить о сходстве или различии механизмов этой своего рода «психологической эпидемии» в России и Западной Европе, но в интересах повышения психологического здоровья общества, прежде всего его молодой части, этот вопрос не должен уходить из поля внимания не только ученых, но и государственных деятелей.

Полученные нами результаты остро ставят вопрос о соответствии актуальных характеристик современных подростков и молодежи требованиям времени и, что еще более важно, о путях и возможностях преодоления существующего разрыва.

Новым направлением в развитии проекта «Ценностный атлас России» стало изучение интересующих нас вопросов в контексте взаимодействия с интернет-контентом подростков и молодежи, а также выявление связи психологических характеристик респондентов с «цифровым следом» в социальных сетях с целью последующего прогнозирования этих характеристик для всей целевой аудитории. Исследование проводилось в течение 2020 г.; в нем приняли участие 12223 учащихся школ, студентов колледжей и вузов Российской Федерации в возрасте от 14 до 25 лет. Средний возраст участников — 17,65 года. В исследовании участвовали 7741 девушка и 4482 юноши, проживающие в Москве, Нижнем Новгороде, Воронеже, Севастополе, Томске, Тюмени. Для изучения их «цифрового следа», прогнозирования и анализа целевой аудитории, не прошедшей психологическое тестирование, с помощью «Портала по работе с данными социальных сетей» НИ Томского государственного университета была произведена выгрузка 3 003 750 профилей пользователей, проживающих в тех же регионах, что и респонденты, участвовавшие в психологическом тестировании. Исследование проводилось с помощью опросника «Психодиагностика мотивационной структуры личности» (автор — В. Э. Мильман), специально разработанной анкеты для изучения особенностей взаимодействия подростков и молодежи с интернет-контентом (автор — В. В. Щербакова) и программных инструментов, позволяющих работать с большими данными [13; 16].

Современные технологии сбора больших данных и их интеллектуального анализа позволяют проводить психологические исследования

на более глубоком уровне, не доступном при использовании традиционных методов исследований. Но такого рода проекты могут выполняться только при междисциплинарном сотрудничестве психологов и специалистов по работе с большими данными. В результате такого сотрудничества на основе полученных больших данных нами составлены типологические портреты для целевой аудитории по разным сегментам (регион, возраст, пол и т.д.) и по разным характеристикам (публикационная активность, структура сети связей (друзей), миграционные тренды, выстраивание архитектуры взаимосвязей информационных потоков и т.д.). Кроме того, специально для сбора данных психологической диагностики техническими специалистами НИ ТГУ был разработан сайт-опросник ivik.org, решающий проблему потери существенной части данных за счет автоматической идентификации пользователя в социальной сети «ВКонтакте».

В рамках проекта разработана уникальная модель для выявления зависимостей между психологическими характеристиками аудитории и «цифровым следом» в социальных сетях. Индексы психологического благополучия респондентов сопоставлялись с особенностями их «цифрового следа» и применялись к генеральной совокупности с помощью алгоритмов машинного обучения.

Проведенное исследование позволяет выявлять информационные тренды в любой заданной половозрастной категории и лидеров общественного мнения в молодежной среде, экстраполировать зависимость психологических характеристик личности и «цифрового следа» на всех найденных в социальной сети «ВКонтакте» представителей целевой аудитории, получать более репрезентативные выводы по задачам исследования.

Кроме того, собранный массив данных представляет ценность для новых исследований по теме социально-политических, культурных и демографических проблем современного российского общества.

Полученные результаты позволили сформулировать предложения с целью определения основных векторов повышения просоциальной направленности взаимодействия с интернет-контентом у изученных категорий пользователей. Необходимо создание, с одной стороны, возможностей для реализации доступной для тех или иных групп интернет-пользователей продуктивной активности, а с другой стороны, организация интернет-пространства, способствующего своим контентом позитивному развитию и самореализации подростков и молодежи. Это сможет обеспечить формирование значительных объединений молодых людей, включенных в решение актуальных для страны в целом и своих регионов задач, как противовес использованию Интернета в антисоциальных, деструктивных целях. Дополнительно благодаря технологиям, обрабатываемым в рамках проекта «Исследование взаимодействия с

интернет-контентом», открываются перспективы раннего выявления и дальнейшей корректировки особенностей взаимодействия пользователей с интернет-контентом.

В этой статье мы затронули лишь некоторые направления исследований, выполненных в русле проекта «Ценностный атлас России». В следующей публикации мы коснемся того, что можно и что нужно делать, чтобы изменить ситуацию с ценностным и психоэмоциональным развитием нашей молодежи в необходимом направлении.

Библиографический список

1. Анциферова Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анциферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. — Москва : [б. и.], 1991.
Antsiferova L. I. Razvitie lichnosti spetsialista kak sub"ekta svoei professional'noi zhizni / L. I. Antsiferova // Psikhologicheskie issledovaniya problemy formirovaniya lichnosti professionala. — Moskva : [b. i.], 1991.
2. Божович Л. И. Избр. психол. тр. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. — Москва : [б. и.], 1985.
Bozhovich L. I. Izbr. psikhol. tr. Problemy formirovaniya lichnosti / L. I. Bozhovich. — Moskva : [b. i.], 1985.
3. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 17–24.
Bondarevskaya E. V. Smysly i strategii lichnostno orientirovannogo vospitaniya / E. V. Bondarevskaya // Pedagogika. — 2001. — № 1. — S. 17–24.
4. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 5. — С. 38–46.
Bubnova S. S. Tsennostnye orientatsii lichnosti kak mnogomernaya nelineinaya sistema / S. S. Bubnova // Psikhologicheskii zhurnal. — 1999. — T. 20, № 5. — S. 38–46.
5. Идобаева О. А. Психологическое благополучие современных подростков: актуальный уровень и пути его повышения : монография / О. А. Идобаева, А. И. Подольский. — Москва : Эко-Пресс, 2012. — 200 с.
Idobaeva O. A. Psikhologicheskoe blagopoluchie sovremennykh podrostkov: aktual'nyi uroven' i puti ego povysheniya : monografiya / O. A. Idobaeva, A. I. Podol'skii. — Moskva : Ehko-Press, 2012. — 200 s.
6. Идобаева О. А. Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности : дис. ... д-ра психол. наук / О. А. Идобаева. — Москва, 2013. — 387 с.
Idobaeva O. A. Psikhologo-pedagogicheskaya model' formirovaniya psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk / O. A. Idobaeva. — Moskva, 2013. — 387 s.
7. Идобаева О. А. Психоэмоциональное благополучие современных подростков / О. А. Идобаева, А. И. Подольский // Национальный психологический журнал. — № 1 (2) сентябрь. — 2007. — С. 87–89.
Idobaeva O. A. Psikhoehmotsional'noe blagopoluchie sovremennykh podrostkov / O. A. Idobaeva, A. I. Podol'skii // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — № 1 (2) sentyabr'. — 2007. — S. 87–89.
8. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 70 с.

Karandashev V. N. Metodika Shvartsa dlya izucheniya tsennosti lichnosti: kontseptsiya i metodicheskoe rukovodstvo / V. N. Karandashev. — Sankt-Peterburg : Rech', 2004. — 70 s.

9. *Лебедева Н. М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре / Н. М. Лебедева // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 3. — С. 26–36.*

Lebedeva N. M. Tsennostno-motivatsionnaya struktura lichnosti v russkoi kul'ture / N. M. Lebedeva // Psikhologicheskii zhurnal. — 2001. — Т. 22, № 3. — С. 26–36.

10. *Леонтьев Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 1999. — 487 с.*

Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 1999. — 487 s.

11. *Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. — Москва : [б. и.], 1992. — 18 с.*

Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZHO) / D. A. Leont'ev. — Moskva : [b. i.], 1992. — 18 s.

12. *Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 308 с.*

Markova A. K. Psikhologiya professionalizma / A. K. Markova. — Moskva : Mezhdunarodnyi humanitarnyi fond «Znanie», 1996. — 308 s.

13. *Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности / В. Э. Мильман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / под ред. А. И. Зеличенко и др. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — С. 23–43.*

Mil'man V. Eh. Metod izucheniya motivatsionnoi sfery lichnosti / V. Eh. Mil'man // Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii / pod red. A. I. Zelichenko i dr. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1990. — S. 23–43.

14. *Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 28–38.*

Mitina L. M. Lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka v novykh sotsial'no-ehkonomicheskikh usloviyakh / L. M. Mitina // Voprosy psikhologii. — 1997. — № 4. — S. 28–38.

15. *Молчанов С. В. Развитие морально-ценностной ориентации личности как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук / С. В. Молчанов. — Москва, 2005. — 234 с.*

Molchanov S. V. Razvitie moral'no-tsennostnoi orientatsii lichnosti kak funktsiya sotsial'noi situatsii razvitiya v podrostkovom i yunosheskom vozraste : dis. ... kand. psikhol. nauk / S. V. Molchanov. — Moskva, 2005. — 234 s.

16. *Пирумова К. В. Смысложизненные ориентации как фактор профессионального развития педагога : автореф. дис. ... канд. психол. наук / К. В. Пирумова. — Москва, 2004. — 22 с.*

Pirumova K. V. Smyslozhiznennyye orientatsii kak faktor professional'nogo razvitiya pedagoga : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / K. V. Pirumova. — Moskva, 2004. — 22 s.

17. *Подольский А. И. Молодежь и интернет-контент: анализ больших данных / А. И. Подольский, В. Л. Гойко // Вопросы психологии. — 2021. — Т. 67, № 3. — С. 46–55.*

Podol'skii A. I. Molodezh' i internet-kontent: analiz bol'shikh dannykh / A. I. Podol'skii, V. L. Goiko // Voprosy psikhologii. — 2021. — Т. 67, № 3. — С. 46–55.

18. *Подольский А. И. Психэмоциональное благополучие детей и подростков : учеб.-метод. пособие для учителей и родителей / А. И. Подольский, О. А. Идобаева. — Москва : Арманов-центр, 2009. — 112 с.*

Podol'skii A. I. Psikhoehmotsional'noe blagopoluchie detei i podrostkov : ucheb.-metod. posobie dlya uchitelei i roditelei / A. I. Podol'skii, O. A. Idobaeva. — Moskva : Armanov-tsentr, 2009. — 112 s.

19. Психоэмоциональное благополучие современных подростков и ресурсы его повышения: опыт международного исследования / А. И. Подольский, О. А. Карабаева, О. А. Идобаева, П. Хейманс // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 2011. — № 2. — С. 9–20.

Psikhoehmotsional'noe blagopoluchie sovremennykh podrostkov i resursy ego povysheniya: opyt mezhdunarodnogo issledovaniya / A. I. Podol'skii, O. A. Karabanova, O. A. Idobaeva, P. Kheimans // Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya. — 2011. — № 2. — S. 9–20.

20. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. — Москва : АНО ПЭБ, 2007. — 125 с.

Prikhozhan A. M. Diagnostika lichnostnogo razvitiya detei podrostkovogo vozrasta / A. M. Prikhozhan. — Moskva : ANO PEHB, 2007. — 125 s.

21. Carpendile J. I. M. Kollberg and Piaget on stages and moral reasoning / J. I. M. Carpendile // Developmental Review. — 2000. — No. 20. — P. 181–205.

22. Colby A. The measurement of moral judgment : vol. 1 / A. Colby & L. Kohlberg. — New York : Cambridge University Press, 1987.

23. Rokeach M. The Nature of human values / M. Rokeach. — New York : [S. I.], 1973. — 484 p.

24. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. H. Schwartz // Advances in Experimental Social Psychology / M. P. Zanna (Ed.). — Orlando, FL : Academic, 1992. — Vol. 25. — P. 1–65.

Информация об авторах

Андрей Ильич Подольский — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента образовательных программ Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

Ольга Афанасьевна Идобаева — доктор психологических наук, доцент, заместитель руководителя департамента развития человеческого ресурса Фонда «Национальное интеллектуальное развитие».

Дмитрий Андреевич Подольский — кандидат психологических наук, доцент, доцент факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Information about the authors

Andrey Ilyich Podolskiy — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Educational Programs, Institute of Education, HSE University.

Olga Afanasyevna Idobaeva — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Deputy Head of Human Resource Development Department, Foundation “National Intellectual Development”.

Dmitry Andreevich Podolskiy — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Faculty of Social Sciences, HSE University.

Для цитирования: Подольский А. И. Проект «Ценностный атлас России»: основные результаты / А. И. Подольский, О. А. Идобаева, Д. А. Подольский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 137–145. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_137. — EDN: MJANSM

For citation: Podolskiy A. I., Idobaeva O. A., Podolskiy D. A. Project “Value atlas of Russia”: main results, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 137–145 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_137, EDN: MJANSM

Статья поступила в редакцию 26.03.2026; одобрена после рецензирования 26.04.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 26.03.2026; approved after reviewing 26.04.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Проблемное поле рассмотрения академической прокрастинации современных студентов: систематический обзор статей Scopus за 2025 год

Ольга Борисовна Полякова

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

Аннотация. Систематический обзор статей Scopus за 2025 год способствовал описанию проблемного поля рассмотрения академической прокрастинации (АП) современных студентов: 1) связь АП и особенностей эмоционально-волевой сферы (импульсивности, нарушения смысловой регуляции, низких самоконтроля и самооценки, страха неудач, тревожности) (46,67 %); 2) связь АП и особенностей мотивационно-потребностной сферы (внешней мотивации, поверхностности мотивов, слабой заинтересованности деятельностью) (26,67 %); 3) специфика коррекции АП (планирования времени, создания графика и расписания, установки задач и целей, устранения источников отвлечения) (20 %); 4) связь АП и особенностей учебно-профессионального самосознания (недостатка профессионального самоопределения, осознания проблем, перфекционизма) (6,66 %).

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, проблемное поле рассмотрения академической прокрастинации, студенты, молодежь, студенческая молодежь, подготовка, профессиональная подготовка, систематический обзор, Scopus.

The Problematic Field of Consideration of Academic Procrastination of Modern Students: a Systematic Review of Scopus Articles for 2025

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 systematic review of Scopus articles for 2025 contributed to the description of the problematic field of consideration of academic procrastination (AP) of modern students: 1) the relationship between AP and the characteristics of the emotional-volitional sphere (impulsivity, impaired semantic regulation, fear of failure, anxiety) (46.67 %); 2) the relationship between AP and the characteristics of the motivational-need sphere (external motivation, weak interest in activities) (26.67 %); 3) the specifics of AP correction (time planning, creating a schedule and timetable, eliminating sources of distraction) (20 %); 4) the relationship between AP and the characteristics of educational and professional self-awareness (lack of professional self-determination, awareness of problems) (6.66 %).

Keywords: procrastination, academic procrastination, problematic field of consideration of academic procrastination, students, youth, student youth, training, professional training, systematic review, Scopus.

Введение в проблему

Одним из аспектов профессиональной подготовки студентов выступает упреждение академической прокрастинации (АП) [3], то есть осознанного откладывания выполнения учебных заданий (организации

и выполнения учебно-профессиональных проектов, подготовки к контрольным и самостоятельным работам, а также зачетам и экзаменам) [8], несмотря на ожидание негативных последствий [11].

Детерминация АП студенческой молодежи обусловлена академическим стрессом, недостатком учебно-профессиональных интересов, отсутствием четкости плана учебных действий и организованности, перфекционизмом, страхом неудач, утомлением [10].

АП студенчества проявляется в оставлении учебных работ на последний момент, отвлечении на мелочи, панике перед дедлайном, переносе начала учебной работы, постоянном откладывании выполнения заданий, самообмане (убеждении себя в качестве работы под давлением и внешним контролем и в наличии времени), чувстве вины за отсрочки [9].

Последствия АП студентов заключаются в задолженностях академического спектра, неспособности выполнять своевременно учебно-профессиональные задания, неуспешности профессиональной подготовки [5].

Проблемное поле рассмотрения АП — совокупность вопросов:

- о видах прокрастинации (академической, бытовой, компульсивной, невротической, принятия решений, профессиональной, ситуативной, устойчивой, хронической);
- о внешних и внутренних факторах, детерминации, причинах возникновения (когнитивных искажениях, перфекционизме, проблемах с задачами и приоритизацией, сложности заданий);
- о методах борьбы (использовании списка дел, минимизации отвлекающих факторов, напоминании о долгосрочных целях и ценностях, тайм-менеджменте, технике двух минут, технике пошагового дробления крупных задач на этапы решения);
- о научных исследованиях, посвященных проблеме АП.

Целью исследования является описание проблемного поля рассмотрения АП современных студентов с помощью систематического обзора статей Scopus за 2025 год.

Задачи исследования: осуществить подбор и анализ научных статей, посвященных АП (academic procrastination) современных студентов; описать проблемное поле рассмотрения АП современных студентов.

Гипотеза. В современных зарубежных научных исследованиях наибольшее внимание уделяется связи феномена «АП» и особенностей эмоционально-волевой сферы студентов. Фоновыми выступают статьи, посвященные установлению связи АП и особенностей мотивационно-потребностной сферы и учебно-профессионального самосознания студенчества, а также определению специфики коррекции АП студенческой молодежи.

Методы

В соответствии с целью и задачами исследования по ключевым словам «АП» (*academic procrastination*) современных студентов из 82 научных статей за 2025 год, опубликованных в системе международного научного цитирования Scopus на платформе Science Direct в 2025 году, отобраны 15 научных статей, ранее на русский язык не переводившихся и систематизации не подвергавшихся.

Результаты

Систематический обзор статей Scopus за 2025 год дал возможность описать проблемное поле рассмотрения АП современных студентов.

1. Специфика коррекции (методов борьбы) АП студенчества.

1.1. Интернет-программа GetStarted (ИП GS) по снижению АП 403 студентов, описанная A. Amarnath, S. Ozmen, C. van Klaveren, A. van Straten, J. Pei, L. de Wit, R. E. Raabe, P. Cuijpers & S. Y. Struijs [16] и представляющая собой приложение на основе техники ведения дневника, списка задач со встроенным тренером, стимулирующим начать задачу и направляющим ее выполнение, продемонстрировала эффективность в снижении АП студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной через 4 недели (коэффициент Коэна $d = 0,38$; $\beta = -2,18$, $SE = 0,61$, 95 % доверительный интервал (confidence interval, CI) $-3,39, -0,98$; $p < 0,001$; средняя разница (average difference, ADi) $= 1,06$, $p = 0,028$) и через 6 месяцев (ADi $= 6,61$; $p < 0,001$). Снижение АП способствовало уменьшению стресса ($\beta = -2,23$, $SE = 0,69$, 95 % CI $-3,59, -0,88$; $p < 0,002$, $d = 0,23$) и депрессии (ADi $= 1,72$, $p = 0,014$).

1.2. Веб-ориентированная программа GetStarted (БОП GS) по борьбе с АП, использованная S. Ozmen, A. Amarnath, L. de Wit, C. van Klaveren, P. Cuijpers, A. van Straten & S. Struijs [18] и включающая предоставление консультаций 335 студентам в форме письменных мотивационных и поддерживающих сообщений, способствовала удовлетворенности студентов БОП GS (средний балл (average score, AS) $= 23,48$, стандартное отклонение (standard deviation, SD) $= 3,23$, $t = 6,212$; $p < 0,001$; $d = 0,68$) и умеренно доверительному взаимодействию с онлайн-трениром (AS $= 45,26$, SD $= 7,72$, $t = 5,52$; $p < 0,001$; $d = 0,6$). Студенты сочли ее удобной (AS $= 34,39$, SD $= 4,52$, $t = 4,94$; $p < 0,001$; $d = 0,54$) и продемонстрировали снижение АП (среднее снижение (average decrease, ADe) $= 35,39-32,56$, $d = 0,63$), депрессии (ADe $= 9,27-7,73$, $d = 0,35$) и стресса (ADe $= 20,79-19,02$, $d = 0,31$) и повышение качества жизни (среднее повышение $= 12,81-13,65$, $d = 0,37$).

1.3. Эффективность мобильного приложения для борьбы с АП, дополненного полугенеративным чат-ботом, охарактеризованная S. Lee, J. Jeong, M. Kim, S. Lee, S.-P. Kim & D. Jung [15] и ориентированная на

составление списка дел, помогающего 85 студентам в самонаблюдении, разработке стратегий и рефлексии, подтверждена увеличением в экспериментальной группе (ЭГ) показателей навыков управления временем с T0 (измерение до использования приложения) до T1 (измерение после 1-месячного применения приложения) ($AS = 7,56$, $SD = 10,6$, 95 % $CI = 4,22-10,91$; $p < 0,001$) и постановки целей / планирования от T0 до T2 (измерение после 2-месячного использования приложения) ($AS = 2,98$, $SD = 4,93$, 95 % $CI = 1,42-4,53$; $p < 0,001$) и снижением показателя воспринимаемого стресса ($AS = -3,59$, $SD = 6$, 95 % $CI = \text{от } -5,48 \text{ до } -1,69$; $p < 0,001$). При условии разделения вовлеченности на кластеры (высокий, средний и низкий) установлено, что высокий кластер в ЭГ показал снижение иррациональной АП между T0 и T1 ($AS = -4,54$, $SD = 5,59$, 95 % $CI = \text{от } -6,3 \text{ до } -2,77$; $p < 0,001$) и между T0 и T2 ($AS = -6,2$, $SD = 5,78$, 95 % $CI = \text{от } -8,02 \text{ до } -4,37$; $p < 0,001$). Удобство использования в ЭГ оценено как хорошее ($AS = 72,8$, $SD = 16$), а приемлемость была выше, чем в контрольной группе ($p = 0,03$).

2. Связь АП и особенностей мотивационно-потребностной сферы студенческой молодежи.

2.1. Корреляция между АП и намерением бросить учебу (НБУ) у 1001 студента, установленная M. Delgado-García, F. J. García-Prieto, D. López-Aguilar & C. Ceinos-Sanz [12], указывает на умеренно низкий уровень АП ($AS = 2,68$; $SD = 1,164$), высокие показатели желания найти простой способ выполнения заданий ($AS = 4,31$; $SD = 2,163$), ощущения справедливого отношения ($AS = 4,29$; $SD = 2,287$) и откладывания начала не нравившихся учебных заданий ($AS = 3,58$; $SD = 1,987$), низкую степень выраженности разочарования в учебе ($AS = 1,86$; $SD = 1,377$), неверия в важность усердной учебы и настойчивости ($AS = 1,71$; $SD = 1,291$) и несоблюдения сроков выполнения учебных работ, посещения занятий ($AS = 1,67$; $SD = 1,275$). 18,8 % студентов выбрали НБУ и показали высокие баллы по АП ($U = 4654$; $R = 561,87$; $p < 0$; $PSest = 0,354$), отсрочке выполнения новых учебных заданий ($U = 56451$; $R = 492,88$; $p = 0,03$; $PSest = 0,448$), несоблюдению сроков выполнения заданий, посещения занятий и консультаций ($U = 55735$; $R = 496,96$; $p = 0,004$; $PSest = 0,442$) и негативному восприятию принуждения к выполнению сложных заданий ($U = 55373,5$; $R = 499,18$; $p = 0,01$; $PSest = 0,439$).

2.2. Задержка в выполнении задач при АП, детерминированная исследовательскими наклонностями 237 студентов, рассмотренная L. L. Saling, S. Weatherhead & D. B. Cohen [24], предполагает, что люди, склонные к АП, откладывают выполнение задач, так как предпочитают стратегии исследовательского обучения, включающего когнитивную гибкость, позволяющую студентам более творчески распознавать закономерности в задачах с конъюнктивными правилами. Об-

щая модель, указывающая на то, что поведенческая и личностная АП положительно влияют на исследовательскую активность, оказалась значимой ($F(3,225) = 3,63$, $p = 0,014$, скорректированный $R^2 = 0,033$). Диспозиционная АП положительно предсказывала правильную идентификацию и оказалась положительным предиктором креативности ($\beta = 0,19$, $t = 2,6$, $p = 0,01$). Общая модель, указывающая на то, что поведенческая и диспозиционная АП будет отрицательно влиять на непереносимость фрустрации, оказалась значимой ($F(2,226) = 13,8$, $p < 0,001$, скорректированный $R^2 = 0,1$). Диспозиционная АП оказалась положительным предиктором непереносимости фрустрации ($\beta = 0,33$, $t = 5,22$, $p < 0,001$).

2.3. Взаимосвязь АП, удовлетворенности жизнью (УЖ) и скрытых профилей временной фокусировки 649 студентов, представленная C. Gao, Y. Zhou, Y. Yang, X. Liu, L. Jia, J. Dou & G. Lu [25], базируется на выделении 3 профилей временной направленности: слабой, сбалансированной и гипервременной направленности. Принадлежность к профилю предсказывают место жительства (город / сельская местность) ($p < 0,05$), пол ($p < 0,01$) и статус студенческого лидера ($p < 0,05$). Профили временной направленности связаны с УЖ ($r = 0,625$) и АП ($r = 0,485$). Сбалансированная и гипервременная направленность характеризовались более высокой УЖ ($r = 0,715$; $r = 0,505$ соответственно) и меньшей АП ($r = 0,395$; $r = 0,575$ соответственно) по сравнению со слабой временной направленностью ($r = 0,205$ с УЖ; $r = 0,735$ с АП).

2.4. Зависимость АП от вовлеченности 308 студентов в учебный процесс, установленная X. Liang & O. O. Bautista [21], выявлена в ходе экспериментального курса по снижению АП. В ЭГ показатели задержки начала выполнения задачи снизились с 3,4 ($SD = 0,58$) на этапе предварительного тестирования до 2,9 ($SD = 0,55$) на этапе последующего тестирования. Показатели задержки завершения задачи снизились с 3,38 ($SD = 0,57$) до 2,88 ($SD = 0,53$). Показатели управления временем упали с 3,55 ($SD = 0,53$) до 2,95 ($SD = 0,5$). ЭГ продемонстрировала увеличение баллов по поведенческой (с 3,45 SD 0,54 до 3,95 SD 0,48), эмоциональной (с 3,6 SD 0,49 до 4,1 SD 0,44), когнитивной (с 3,5 SD 0,52 до 4,05 SD 0,46) и общей вовлеченности (с 3,52 SD 0,5 до 4,03 SD 0,45). Значимые групповые эффекты установлены для поведенческой ($F(1, df) = 13,45$, $p < 0,001$, с большим размером эффекта $\eta^2 = 0,35$), эмоциональной ($F(1, df) = 17,23$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,37$), когнитивной ($F(1, df) = 15,88$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,3$) и общей вовлеченности ($F(1, df) = 22,11$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,33$). Помимо вовлеченности, на общую АП повлияла групповая переменная ($F(1, df) = 18,32$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,43$).

3. Связь АП и особенностей эмоционально-волевой сферы студентов.

3.1. Корреляция АП и регуляции эмоций (РЭ) 294 студентов, установленная W.-L. Chen & S.-H. Chung [13], базируется на данных 3 вре-

менных точек (в начале (Т1), середине (Т2) и конце семестра (Т3)). Средние значения АП и эмоциональной дисрегуляции демонстрировали продольный рост от Т1 до Т3. Корреляции АП между временными точками были положительными (r от 0,83 до 0,87, все $p < 0,01$). Результат шкалы трудностей РЭ (Difficulties in Emotion Regulation Scale, DERS) показал положительную связь между временными точками (r от 0,80 до 0,82, все $p < 0,01$), при этом трудности в РЭ стабилизировались после первоначального увеличения. Взаимосвязь между АП и трудностями в РЭ смещалась от 2-направленной к 1-направленной по мере продвижения семестра, при этом дисрегуляция эмоций — более сильный предиктор.

3.2. Аспекты самоконтроля, связанные с АП и тревожностью 246 студентов, предсказывающими индивидуальные различия в негативности несоответствия, рассмотренные С. М. Denaro, А. А. Hartley, J. W. Couperus, С. М. Bukach & С. L. Reed [23], указывают на то, что более высокие значения негативности несоответствия связаны с большей ошибкой прогнозирования, когда входной стимул противоречит ожиданиям. Волевой контроль положительно коррелировал с амплитудами негативности несоответствия (80,09 SD 16,17; $r = 0,18$; $p = 0,05$). Импульсивность (62,83 SD 10,4; $r = -0,21$; $p = 0,05$), тревожность (10,69 SD 9,13; $r = -0,21$; $p = 0,05$) и АП (57,43 SD 14,28; $r = -0,26$; $p = 0,05$) отрицательно коррелировали с амплитудами негативности несоответствия.

3.3. Взаимосвязь между АП, тревожностью и зависимостью от смартфонов (ЗОС) 306 студентов, представленная М. Su, J. Zhang, Y. Xu & J. Hu [26], установлена на основе данных 10-дневного наблюдения за студентами с использованием дневниковых записей и шкал ЗОС, АП и тревожности для сбора ежедневных динамических данных и различения 2-уровневых эффектов. Средний балл по ЗОС составил 2,51 (SD = 0,53; внутрииндивидуальное (ВИ) SD = 0,87); средний балл по АП составил 2,59 (SD = 0,41; ВИ SD = 0,72); средний балл по тревожности составил 2,07 (SD = 0,51; ВИ SD = 0,89). На межиндивидуальном уровне существует положительная корреляция между ЗОС и АП ($r = 0,876$, $p < 0,01$) и тревожностью ($r = 0,618$, $p < 0,01$). Показана положительная корреляция между АП и тревожностью ($r = 0,590$, $p < 0,01$). На внутрииндивидуальном уровне положительная корреляция ЗОС с АП ($r = 0,798$, $p < 0,01$) и тревожностью ($r = 0,581$, $p < 0,01$) и положительная корреляция между АП и тревожностью ($r = 0,577$, $p < 0,01$) были значимы. На межиндивидуальном уровне тревожность не играла важной роли в ЗОС ($\beta = -0,042$, $p > 0,05$). ЗОС оказывала положительное влияние на АП ($\beta = 0,251$, $p < 0,01$). Тревожность оказывала отрицательное влияние на АП ($\beta = -0,203$, $p < 0,05$). Средний индивидуальный уровень ЗОС играл существенную опосредующую роль во взаимосвязи между средним уровнем тревожности и средней

АП ($\beta = 0,341$, $p < 0,05$, 95 % CI = 0,095, 0,516). На внутрииндивидуальном уровне ситуативная тревожность имела положительную корреляцию с ЗОС ($\beta = 0,448$, $p < 0,001$) и АП ($\beta = 0,156$, $p < 0,001$). ЗОС имела положительную корреляцию с АП ($\beta = 0,502$, $p < 0,001$) и опосредовала связь между тревожностью и АП ($\beta = 0,236$, $p < 0,001$, 95 % CI = 0,196, 0,258).

3.4. Влияние дезадаптивного перфекционизма (ДАП) на АП перед сном 486 студентов, описанное Y. Jiang & C. Jiang [20], сфокусировано на данных, полученных с помощью метода Тамхана: в множественных сравнениях ДАП обнаружены различия между 1-м и последним курсами (MD = 0,427*), АП перед сном обнаружены различия между 1-м и последним курсами (MD = 0,598*), между 1-м и 3-м курсами (MD = 0,254*), между 2-м и 4-м курсами (MD = 0,421*), номофобии (по mobile phone phobia, страха иррационального плана остаться без мобильного телефона или без связи) выявлена разница между 1-м и последним курсами (MD = 0,679*), между 2-м и последним курсами (MD = 0,523*). ДАП, номофобия и АП перед сном показали положительную корреляцию ($r = 0,644$, $r = 0,711$ соответственно; $p < 0,01$), а ДАП, номофобия, АП перед сном и физические упражнения показали отрицательную корреляцию ($r = -0,474$, $r = -0,506$; $r = -0,529$ соответственно; $p < 0,01$). Чем выше уровень ДАП, тем выше уровень номофобии, тем ниже уровень физических упражнений и тем выше уровень АП перед сном. ДАП оказывает положительное прогностическое влияние на номофобию ($\beta = 0,870$, $p < 0,001$), на АП перед сном ($\beta = 0,113$, $p < 0,001$) и отрицательное прогностическое влияние на физические упражнения ($\beta = -1,938$, $p < 0,001$). Номофобия оказывает положительное прогностическое влияние на АП перед сном ($\beta = 0,486$, $p < 0,001$) и отрицательное прогностическое влияние на физические упражнения ($\beta = -2,331$, $p < 0,001$). Физические упражнения оказывают отрицательное прогностическое влияние на АП перед сном ($\beta = -0,017$, $p < 0,001$).

3.5. Раскрытие когнитивных и нейронных механизмов, связывающих психологическую устойчивость с АП, представленное B. Zhang, R. Zhang & T. Feng [27], опирается на данные заполненных шкал психологической устойчивости и АП 430 студентами и акцентирует внимание на отрицательной связи между психологической устойчивостью и АП ($r = -0,563$; $p < 0,01$), обусловленной планированием целей и контролем эмоций, являющимися 2 субкомпонентами психологической устойчивости.

3.6. Кросс-лаговый анализ АП, зависимости от мобильных телефонов (ЗОМТ) и уверенности в своих силах в отношении физических упражнений среди 407 студентов, осуществленный Z. Xielin, Z. Mu, C. Lu & L. Bo [14], базируется на том, что самооффективность в отношении физических упражнений — когнитивная способность верить в себя в достижении целей и задач физической активности. Диагности-

ческие замеры проведены с интервалом в 3 месяца в мае 2024 г. (T1) и августе 2024 г. (T2). Авторегрессионный анализ показал значимую положительную корреляцию ($p < 0,01$) между ЗОМТ на этапах T1 и T2 ($r = 0,217$), прокрастинацией перед сном на этапах T1 и T2 ($r = 0,183$), самооэффективностью в отношении физических упражнений на этапах T1 и T2 ($r = 0,281$). АП на этапе T1 положительно коррелировала с ЗОМТ на этапе T2 ($\beta = 0,15$, $p < 0,001$) и отрицательно коррелировала с самооэффективностью в отношении физических упражнений на этапах T1 ($r = -0,210$, $p < 0,01$) и T2 ($\beta = -0,10$, $p < 0,05$). АП на этапе T2 отрицательно коррелировала с двигательной самооэффективностью на этапе T2 ($r = -0,142$, $p < 0,01$). ЗОМТ на этапе T1 положительно коррелировала с АП на этапах T1 ($r = 0,342$, $p < 0,01$) и T2 ($\beta = 0,15$, $p < 0,05$) и отрицательно коррелировала с самооэффективностью в отношении физических упражнений на этапах T1 ($r = -0,156$, $p < 0,01$) и T2 ($\beta = -0,12$, $p < 0,05$). ЗОМТ на этапе T2 показала положительную корреляцию с АП на этапе T2 ($r = 0,202$, $p < 0,01$) и отрицательную корреляцию с двигательной самооэффективностью на этапе T2 ($r = -0,156$, $p < 0,01$).

3.7. Рассмотрение АП, специфики планирования и объективных показателей сна у 119 студентов, выполненное Z. Pu, A. S. C. Ng, S. Suh, M. W. L. Chee & S. A. A. Massar [17], указывает на то, что студенты продемонстрировали умеренную склонность к АП, набрав в среднем 28,21 балла. В расчете на 1 человека большинство студентов планировали время отхода ко сну менее 1 дня в неделю (медиана [межквартильный размах] (median [interquartile range], M [IR]) = 0,93 [0,37–2,75] дня/неделю). Студенты указали на наличие планов времени пробуждения (54,65 % дней; M [IR] = 4 [2,66–5,38] дня/неделю). Основными причинами нарушения запланированного времени отхода ко сну были учеба/работа (26,63 %), электронный досуг (26,04 %, «играть в видеоигры», «смотреть фильмы»), отсутствие усталости / неспособность заснуть (17,16 %), социальные занятия (13,02 %, «отвечаю на сообщения», «разговариваю с другом»), досуг (7,69 %), личная гигиена (5,33 %). АП явно указана в качестве причины в 4,14 % случаев («прокрастинация», «теряю чувство времени»).

4. Связь АП и особенностей учебно-профессионального самосознания студенчества.

4.1. Взаимосвязь между АП и профессиональной идентичностью при учете опосредующей роли самооэффективности и модераторной роли оценок, выявленная X. Huang & F. A'dilah Binti Rusdi [19], показала сильную отрицательную связь между АП и профессиональной идентичностью ($r = -0,44$, $p < 0,01$). АП имела самую сильную корреляцию с соответствием профессиональной идентичности в подшкале профессиональной идентичности ($r = -0,35$, $p < 0,01$). Обнаружены сильная положительная связь между самооэффективностью и профессиональной идентич-

ностью ($r = 0,55$, $p < 0,01$) и существенная отрицательная корреляция между АП и самооэффективностью ($r = -0,53$, $p < 0,01$) и между уровнем образования и АП ($r = -0,20$, $p < 0,01$). Самооэффективность сильно и положительно предсказывает профессиональную идентичность на младших и старших курсах (в группе с низким уровнем успеваемости $\beta = 0,16$, $t = 3,83$, $p < 0,001$; в группе с высоким уровнем успеваемости $\beta = 0,5$, $t = 11,45$, $p < 0,001$). Среди студентов с низкими оценками самооэффективность отрицательно коррелировала с косвенной связью между АП и профессиональной идентичностью ($\beta = -0,05$, 95 % CI = $-0,08$, $-0,024$). Среди студентов с высокими оценками эта связь была сильнее, с более существенным косвенным эффектом ($\beta = -0,16$, 95 % CI = $-0,197$, $-0,132$). Эта закономерность предполагает, что по мере продвижения студентов по академическим программам самооэффективность играет все более важную роль в смягчении отрицательной связи между АП и профессиональной идентичностью.

Обсуждение

Результаты описания проблемного поля рассмотрения АП современных студентов коррелируют с исследованиями методов борьбы с АП (избегания отвлекающих факторов, награждения себя за своевременное выполнение задач, разделения крупных задач, составления четкого расписания, установления конкретных временных рамок), а также взаимосвязи АП с индивидуально-психологическими особенностями студенчества.

Низкая учебно-профессиональная мотивация студентов приводит к откладыванию дел на потом, а АП снижает мотивацию, усиливает отсутствие прогресса в профессиональной подготовке, стресс и чувство вины [4].

Жизнестойкость студенческой молодежи — внутренний ресурс для минимизации АП, а стрессоустойчивость студенчества снижает уровень АП [22].

К основным психическим состояниям, связанным с АП, относятся депрессия, посттравматическое стрессовое расстройство, синдром дефицита внимания и гиперактивности, тревожные расстройства, фрустрация, шизофрения и биполярное расстройство. АП студентов негативно влияет на их академическую успеваемость, снижая качество профессиональной подготовки и создавая пробелы в учебно-профессиональных знаниях [1].

Низкий самоконтроль способствует откладыванию учебно-профессиональных заданий, а навыки самоконтроля помогают преодолеть АП. Студенты-прокрастинаторы не в состоянии контролировать успеваемость, поддерживать учебно-профессиональную мотивацию, ставить

реалистичные цели, планировать, управлять собственным временем. Низкая самооффективность приводит к откладыванию учебно-профессиональных задач и стремлению уделять им меньше усилий. Учебно-профессиональный стресс, вызванный АП студенческой молодежи, снижает ее самооффективность [7].

Учебно-профессиональный стресс — катализатор АП, а АП усиливает стресс. Стресс, связанный с определенной учебно-профессиональной задачей, может вызывать желание избежать негативных эмоций путем откладывания. Хронический стресс истощает когнитивные ресурсы, необходимые для планирования и самоконтроля, что приводит к АП. В состоянии стресса студентам сложнее выделить важные учебно-профессиональные задачи, что приводит к неэффективному распределению времени и ресурсов. АП вызывает чувство вины и стресс, что делает задачу более эмоционально нагруженной и трудно выполнимой [2; 6].

Заключение (выводы)

Гипотеза подтвердилась.

В современных зарубежных научных исследованиях наибольшее внимание уделяется связи феномена «АП» и особенностей эмоционально-волевой сферы студентов. Фоновыми выступают статьи, посвященные установлению связи АП и особенностей мотивационно-потребностной сферы и учебно-профессионального самосознания студенчества, а также определению специфики коррекции АП студенческой молодежи.

Систематический обзор статей Scopus за 2025 год дал возможность описать проблемное поле рассмотрения АП современных студентов:

- 1) связь АП и особенностей эмоционально-волевой сферы студентов (импульсивности, нарушения смысловой регуляции, недостаточной самоорганизации, низких самоконтроля и самооценки, страха неудач, личностной и ситуативной тревожности) (46,67 %);
- 2) связь АП и особенностей мотивационно-потребностной сферы студенческой молодежи (выраженной внешней мотивации, поверхностности мотивов, слабой заинтересованности учебно-профессиональной деятельностью) (26,67 %);
- 3) специфика коррекции АП студенчества (планирования времени для отдыха и себя, поиска связи выполнения заданий и долгосрочных целей, создания графика и расписания обучения, установки конкретных задач и целей, устранения источников отвлечения) (20 %);
- 4) связь АП и особенностей учебно-профессионального самосознания студенчества (недостатка профессионального самоопределения, осознания проблем, перфекционизма) (6,66 %).

Обращает на себя внимание отсутствие в проблемном поле рассмотрения АП современных студентов таких проблем, как:

- реверсивность АП (обратная АП, при которой студенты начинают выполнять задачи заранее из страха не успеть, выступающая механизмом психологической защиты и создающая порочный круг: чем больше студенты стараются подготовиться идеально, тем быстрее растет страх не оправдать собственных ожиданий, тем сильнее желание делать все еще раньше);
- реверсивность причин/последствий АП (например, избегание неудач $\leftarrow$ АП $\leftarrow$ избегание неудач; недостаточная самоорганизация $\leftarrow$ АП $\leftarrow$ недостаточная самоорганизация; учебный стресс $\leftarrow$ АП $\leftarrow$ учебный стресс).

Библиографический список

1. *Барина О. Г.* Особенности психических состояний и успеваемости студентов с высоким уровнем академической прокрастинации / О. Г. Барина, А. А. Королев, С. С. Ляпина // Психология и психотехника. — 2022. — № 1. — С. 32–43. — DOI: 10.7256/2454-0722.2022.1.37586

Barinova O. G. Osobennosti psikhicheskikh sostoyanii i uspevaemosti studentov s vysokim urovnem akademicheskoi prokrastinatsii / O. G. Barinova, A. A. Korolev, S. S. Lyapina // Psikhologiya i psikhotekhnika. — 2022. — № 1. — S. 32–43. — DOI: 10.7256/2454-0722.2022.1.37586

2. *Бонкало Т. И.* Проблемное поле современных исследований учебного стресса студентов колледжей: мета-анализ Scopus 2024 / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова, В. М. Гребенникова // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 86-1. — С. 446–450.

Bonkalo T. I. Problemnoe pole sovremennykh issledovaniy uchebnogo stressa studentov kollidzhei: meta-analiz Scopus 2024 / T. I. Bonkalo, O. B. Polyakova, V. M. Grebennikova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2025. — № 86-1. — S. 446–450.

3. *Мезрина А. Н.* Академическая прокрастинация у студентов выпускных курсов: теоретический анализ и корреляционные зависимости / А. Н. Мезрина, Л. В. Бура // Вектор научной мысли. — 2025. — № 5 (22). — С. 198–200. — DOI: 10.58351/2949-2041.2025.22.5.004

Mezrina A. N. Akademicheskaya prokrastinatsiya u studentov vypusknykh kursov: teoreticheskii analiz i korrelyatsionnye zavisimosti / A. N. Mezrina, L. V. Bura // Vektor nauchnoi mysli. — 2025. — № 5 (22). — S. 198–200. — DOI: 10.58351/2949-2041.2025.22.5.004

4. *Никulina Т. И.* Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации у студентов на начальном этапе обучения в вузе / Т. И. Никulina, А. И. Гуляева, В. А. Канцыба // Baikal Research Journal. — 2023. — Т. 14, № 2. — С. 645–654. — DOI: 10.17150/2411-6262.2023.14(2).645-654

Nikulina T. I. Vzaimosvyaz' akademicheskoi prokrastinatsii i uchebnoi motivatsii u studentov na nachal'nom etape obucheniya v vuze / T. I. Nikulina, A. I. Gulyaeva, V. A. Kantsyba // Baikal Research Journal. — 2023. — Т. 14, № 2. — S. 645–654. — DOI: 10.17150/2411-6262.2023.14(2).645-654

5. Опыт коррекции феномена академической прокрастинации арабских студентов как этап формирования компетенции самоорганизации учебной деятельности / А. Е. Мальцева, Л. Е. Обухова, М. В. Горячева, А. В. Требухов // Современные проблемы науки и образования. — 2022. — № 6-1. — С. 91–101. — DOI: 10.17513/spno.32357

Opyt korrektsii fenomena akademicheskoi prokrastinatsii arabskikh studentov kak ehtap formirovaniya kompetentsii samoorganizatsii uchebnoi deyatelnosti / A. E. Mal'tseva, L. E. Obukhova, M. V. Goryacheva, A. V. Trebukhov // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. — 2022. — № 6-1. — S. 91–101. — DOI: 10.17513/spno.32357

6. Полякова О. Б. Направления современных исследований учебно-профессионального стресса студентов: метаанализ научных публикаций Scopus 2024 / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 2 (71). — С. 127–139. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_127

Polyakova O. B. Napravleniya sovremennykh issledovaniy uchebno-professional'nogo stressa studentov: metaanaliz nauchnykh publikatsii Scopus 2024 / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2025. — № 2 (71). — S. 127–139. — DOI: 10.51944/20738544_2025_2_127

7. Полякова О. Б. Самоконтроль как фактор, влияющий на саморегуляцию и самоэффективность студентов: систематический обзор Scopus 2024 / О. Б. Полякова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 3 (72). — С. 145–157. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_145

Polyakova O. B. Samokontrol' kak faktor, vliyayushchii na samoregulyatsiyu i samoeffektivnost' studentov: sistematicheskii obzor Scopus 2024 / O. B. Polyakova // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2025. — № 3 (72). — S. 145–157. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_145

8. Симонова Ж. Г. Академическая прокрастинация: проблема или стиль жизни студентов / Ж. Г. Симонова // *Современные проблемы науки и образования*. — 2022. — № 4. — С. 70–82. — DOI: 10.17513/spno.31969

Simonova Zh. G. Akademicheskaya prokrastinatsiya: problema ili stil' zhizni studentov / Zh. G. Simonova // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. — 2022. — № 4. — S. 70–82. — DOI: 10.17513/spno.31969

9. Факторы, влияющие на проявление академической прокрастинации студентов в условиях цифровизации обучающей среды / Григорьева И. В., Маринова Т. Ю., Феоктистова С. В. [и др.] // *Вестник практической психологии образования*. — 2025. — Т. 22, № 2-1. — С. 148–164. — DOI: 10.17759/bppe.2025220211

Faktory, vliyayushchie na proyavlenie akademicheskoi prokrastinatsii studentov v usloviyakh tsifrovizatsii obuchayushchei sredy / Grigor'eva I. V., Marina T. Yu., Feoktistova S. V. [i dr.] // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2025. — T. 22, № 2-1. — S. 148–164. — DOI: 10.17759/bppe.2025220211

10. Чернякевич Е. Ю. Самолидерство как способность к самоуправлению во взаимосвязи с академической прокрастинацией студентов инженерных специальностей / Е. Ю. Чернякевич // *Перспективы науки и образования*. — 2024. — № 3 (69). — С. 546–557. — DOI: 10.32744/pse.2024.3.33

Chernyakevich E. Yu. Samoliderstvo kak sposobnost' k samoupravleniyu vo vzaimosvyazi s akademicheskoi prokrastinatsiei studentov inzhenernykh spetsial'nostei / E. Yu. Chernyakevich // Perspektivy nauki i obrazovaniya. — 2024. — № 3 (69). — S. 546–557. — DOI: 10.32744/pse.2024.3.33

11. Шах А. А. Связь академической прокрастинации с адаптивными возможностями студентов вуза / А. А. Шах // *Концепт : науч.-метод. электронный журнал*. — 2023. — № 12. — С. 295–302. — DOI: 10.24412/2304-120X-2023-12019

Shak A. A. Svyaz' akademicheskoi prokrastinatsii s adaptivnymi vozmozhnostyami studentov vuza / A. A. Shak // Kontsept : nauch.-metod. ehlektronnyi zhurnal. — 2023. — № 12. — S. 295–302. — DOI: 10.24412/2304-120X-2023-12019

12. Association between Procrastination and Academic Dropout Intention in University Students / M. Delgado-Garc a, F. J. Garc a-Prieto, D. L pez-Aguilar, C. Ceinos-Sanz // *Social Sciences & Humanities Open*. — 2025. — No. 11. — P. 101506. — DOI: 10.1016/j.ssaho.2025.101506

13. *Chen W.-L.* Academic Procrastination and Emotion Regulation: Parallel Trajectories and Reciprocal Influences over an Academic Semester / W.-L. Chen, S.-H. Chung // *Personality and Individual Differences*. — 2025. — No. 237. — P. 113050. — DOI: 10.1016/j.paid.2025.113050
14. Cross-Lagged Analysis of Mobile Phone Addiction, Bedtime Procrastination, and Exercise Self-Efficacy among University Students / Z. Xielin, Z. Mu, C. Lu, L. Bo // *Journal of Exercise Science & Fitness*. — 2025. — No. 23 (4). — P. 369–376. — DOI: 10.1016/j.jesf.2025.07.003
15. Development of a Mobile Intervention for Procrastination Augmented with a Semi-generative Chatbot for University Students: Pilot Randomized Controlled Trial / S. Lee, J. Jeong, M. Kim [et al.] // *JMIR mHealth and uHealth*. — 2025. — No. 13. — P. 53133. — DOI: 10.2196/53133
16. Effectiveness of a Guided Internet-Based Intervention in Reducing Procrastination among University Students — a Randomized Controlled Trial / A. Amarnath, S. Ozmen, C. van Klaveren [et al.] // *Internet Interventions*. — 2025. — No. 42. — P. 100878. — DOI: 10.1016/j.invent.2025.100878
17. Failing to Plan: Bedtime Planning, Bedtime Procrastination, and Objective Sleep in University Students / Z. Pu, A. S. C. Ng, S. Suh [et al.] // *Sleep Medicine*. — 2025. — No. 132. — P. 106556. — DOI: 10.1016/j.sleep.2025.106556
18. Feasibility of a Guided Web-Based Procrastination Intervention for College Students: Open Trial / S. Ozmen, A. Amarnath, L. de Wit [et al.] // *JMIR Formative Research*. — 2025. — No. 9. — P. 72896. — DOI: 10.2196/72896
19. *Huang X.* The Relationship between Procrastination and Professional Identity: the Mediating Role of Self-Efficacy and the Moderating Role of Grades / X. Huang, F. A'dilah Binti Rusdi // *Acta Psychologica*. — 2025. — No. 261. — P. 105750. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.105750
20. *Jiang Y.* The Impact of Maladaptive Perfectionism on College Students' Bedtime Procrastination: The Chain Mediating Effects of Nomophobia and Physical Exercise / Y. Jiang, C. Jiang // *Acta Psychologica*. — 2025. — No. 260. — P. 105504. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.105504
21. *Liang X.* Student Negotiated Syllabus and Students' Engagement and Academic Procrastination: A Mixed-Method Study / X. Liang, O. O. Bautista // *Acta Psychologica*. — 2025. — No. 252. — P. 104681. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104681
22. *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.
23. Procrastination and Anxiety Aspects of Self-Control Predict Individual Differences in the Mismatch Negativity (MMN) / C. M. Denaro, A. A. Hartley, J. W. Couperus [et al.] // *International Journal of Psychophysiology*. — 2025. — No. 214. — P. 113202. — DOI: 10.1016/j.ijpsycho.2025.113202
24. *Saling L. L.* Exploratory tendencies explain task delay in procrastination / L. L. Saling, S. Weatherhead, D. B. Cohen // *New Ideas in Psychology*. — 2025. — No. 79. — P. 101190. — DOI: 10.1016/j.newideapsych.2025.101190
25. Temporal Focus Latent Profiles and Their Relation to Life Satisfaction and Procrastination among Chinese College Students / C. Gao, Y. Zhou, Y. Yang [et al.] // *Personality and Individual Differences*. — 2025. — No. 246. — P. 113327. — DOI: 10.1016/j.paid.2025.113327
26. The Relationship between Smartphone Addiction, Academic Procrastination, and Anxiety: Evidence from a Diary-Based Approach / M. Su, J. Zhang, Y. Xu, J. Hu // *Acta Psychologica*. — 2025. — No. 260. — P. 105517. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.105517
27. *Zhang B.* The Cognitive and Neural Pathways Linking Psychological Resilience to Procrastination / B. Zhang, R. Zhang, T. Feng // *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*. — 2025. — No. 143. — P. 111549. — DOI: 10.1016/j.pnpb.2025.111549

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. Проблемное поле рассмотрения академической прокрастинации современных студентов: систематический обзор статей Scopus за 2025 год / О. Б. Полякова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 146–159. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_146. — EDN: MRJSMK

For citation: Polyakova O. B. The problematic field of consideration of academic procrastination of modern students: a systematic review of Scopus articles for 2025, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 146–159 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_146, EDN: MRJSMK

Статья поступила в редакцию 31.01.2026; одобрена после рецензирования 29.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 31.01.2026; approved after reviewing 29.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2026_2_159

EDN: MULDZR

Формирование цифровой адаптации личности в смешанных учебных группах: психолого-педагогические условия и межпоколенческое взаимодействие

Наталья Евгеньевна Серебровская

ФГБОУ ВО «НГЛУ имени Н. А. Добролюбова», Нижний Новгород, Россия,
ФГАОУ ВО «ННГУ имени Н. И. Лобачевского», Нижний Новгород, Россия,
serebrovskaya-n@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9140-5393

Елена Александровна Григорьева

ФГБОУ ВО «НГЛУ имени Н. А. Добролюбова», Нижний Новгород, Россия,
lenyacu.24526@mail.ru, ORCID: 0009-0008-6802-3854

Аннотация. Цифровая трансформация образования закрепила смешанное обучение как устойчивую практику гетерогенных учебных групп, в которых психологическая адаптация личности к цифрово-опосредованной образовательной среде становится ключевой из-за автономии, асинхронности и требований к саморегуляции. В статье цифровая адаптация личности рассматривается как самостоятельный психолого-педагогический конструкт — процесс и результат устойчивого функционирования в условиях онлайн- и офлайн-обучения. Цель работы — обосновать феномен цифровой адаптации в смешанных группах и выявить условия ее формирования с учетом межпоколенческого взаимодействия как системообразующего фактора психологической безопасности и самоэффективности. Научная новизна заключается в понимании цифровой адаптации

в смешанной группе как динамического конструкта, интегрирующего личностные ресурсы и условия образовательной среды, в отличие от цифровой готовности и цифровой компетентности.

Ключевые слова: цифровая адаптация личности, смешанное обучение, цифрово-опосредованная образовательная среда, психологическая адаптация, межпоколенческое взаимодействие, самоэффективность, субъективное благополучие, цифровая компетентность, гетерогенные учебные группы.

Formation of Digital Adaptation of the Personality in Blended Learning Groups: Psychological and Pedagogical Conditions and Intergenerational Interaction

Natalya E. Serebrovskaya

LUNN, Nizhny Novgorod, Russia,
Lobachevsky University, Nizhny Novgorod, Russia,
serebrovskaya-n@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-9140-5393

Elena A. Grigoryeva

LUNN, Nizhny Novgorod, Russia, lenycu.24526@mail.ru, ORCID: 0009-0008-6802-3854

Abstract. The digital transformation of education has established blended learning as a stable practice within heterogeneous learning groups, in which the psychological adaptation of the individual to a digitally mediated educational environment becomes critical due to autonomy, asynchronicity, and demands for self-regulation. The article conceptualizes digital adaptation of the personality as an independent psychological and pedagogical construct — both a process and an outcome of stable functioning in online and offline learning conditions. The aim of the study is to substantiate the phenomenon of digital adaptation in blended groups and to identify the conditions for its formation, taking into account intergenerational interaction as a system-forming factor of psychological safety and self-efficacy. The scientific novelty lies in understanding digital adaptation in a blended group as a dynamic construct integrating personal resources and environmental conditions, in contrast to digital readiness and digital competence.

Keywords: digital adaptation of the personality, blended learning, digitally mediated educational environment, psychological adaptation, intergenerational interaction, self-efficacy, subjective well-being, digital competence, heterogeneous learning groups.

Введение

Смешанные форматы обучения, сочетающие очные и дистанционные формы образовательного взаимодействия, сегодня выступают не временным решением, а устойчивой характеристикой образовательной реальности. Эти изменения закреплены в стратегических и нормативных документах Российской Федерации, ориентированных на формирование безопасной цифровой образовательной среды и развитие гибких образовательных практик [14; 9]. Однако трансформация затрагивает не только инструменты обучения, но и саму логику организации учебной деятельности и взаимодействия ее участников [7]. В условиях постоянного переключения между онлайн- и офлайн-форматами от обучающихся требуется активная позиция в обучении, способность к саморегуляции и самостоятельной организации учебной активности [8].

Расширяя доступность и индивидуализацию образования, цифровизация одновременно усиливает психологическую нагрузку. Асинхронность коммуникаций, фрагментарность взаимодействий и снижение внешнего контроля повышают уровень цифрового стресса, когнитивной перегрузки и эмоционального напряжения [10; 16; 20]. В этих условиях устойчивость учебной деятельности определяется не только личностными ресурсами обучающихся, но и характеристиками образовательной среды — прежде всего уровнем психологической безопасности и характером взаимодействия [3; 15]. Недостаточная разработанность проблемы цифровой адаптации в смешанных группах в долгосрочной перспективе может приводить к снижению результативности обучения и формированию неустойчивых образовательных траекторий, что придает ей системную значимость.

Особую остроту проблема приобретает в смешанных учебных группах, объединяющих обучающихся разных возрастов и с неоднородным образовательным опытом. Гетерогенность таких групп проявляется в различиях цифровых навыков, ценностно-смысловых ориентаций и стилей саморегуляции [1; 11]. В зависимости от организации образовательного процесса эти различия могут становиться ресурсом развития либо усиливать адаптационную нагрузку, влияя на психологическую устойчивость и субъективное благополучие обучающихся [17].

В исследованиях цифрового обучения включенность традиционно описывается через категории цифровой компетентности и психологической готовности [2; 12]. Эти подходы отражают важные, но частные аспекты включения в обучение и не позволяют описать устойчивое функционирование личности в динамике смешанного формата. Между тем смешанное обучение предполагает не разовую адаптацию, а длительный режим перестройки деятельности и регуляции, требующий стабильных механизмов включения в образовательный процесс [5].

Для анализа данного уровня в статье вводится конструкт цифровой адаптации личности в смешанных учебных группах. Цель исследования заключается в содержательном обосновании данного феномена и определении психолого-педагогических условий его формирования с учетом межпоколенческого взаимодействия. В соответствии с целью сформулированы задачи исследования: проанализировать теоретические подходы к изучению цифровой адаптации личности в смешанных учебных группах; уточнить содержание конструкта цифровой адаптации в смешанных учебных группах; обосновать условия ее формирования.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что цифровая адаптация личности в смешанных учебных группах представляет собой системный психолого-педагогический феномен, устойчивость которого определяется взаимодействием личностных регуляторных характеристик, межпоколенческого взаимодействия и психологической безопасности образовательной среды. Апробация гипотезы осуществляется по-

средством теоретического анализа и построения теоретической модели цифровой адаптации в смешанных группах. Научная новизна работы состоит в разработке цифровой адаптации личности в смешанных учебных группах как самостоятельного психолого-педагогического конструкта и в обосновании межпоколенческого взаимодействия как ключевого условия ее устойчивого формирования в цифрово-опосредованном обучении.

Теоретические подходы к проблеме адаптации личности в цифровой образовательной среде

В рамках психологического знания адаптация личности понимается как процесс согласования субъекта со средой, направленный на сохранение эффективности деятельности и психологического благополучия. В образовательном контексте адаптация включает перестройку способов учебной деятельности, изменение социальных ролей и выработку устойчивых стратегий саморегуляции, поэтому ее целесообразно рассматривать как разворачивающийся во времени процесс, а не как разовый акт приспособления [15].

Цифрово-опосредованная образовательная среда существенно расширяет спектр адаптационных задач. Обучающийся действует при снижении внешнего контроля и возрастании автономии, чаще сталкивается с асинхронной коммуникацией и необходимостью самостоятельного управления информационными потоками. Такое сочетание автономии и неопределенности повышает значимость регуляторных ресурсов личности — прежде всего саморегуляции, устойчивости к неопределенности и способности поддерживать учебную активность в изменяющихся условиях [8].

При недостаточной сформированности этих механизмов возрастает риск цифрового стресса, когнитивной перегрузки и эмоционального напряжения, что отражается не только на учебной эффективности, но и на субъективном благополучии обучающихся [18; 21]. Устойчивость обучающегося в цифрово-опосредованной среде определяется, таким образом, не только индивидуальными ресурсами, но и совокупностью требований образовательной практики и способом ее организации в конкретной образовательной среде.

Системный и экопсихологический подходы позволяют рассматривать образовательную среду как активный фактор адаптации. Организация учебного процесса, характер межличностного взаимодействия и параметры психологической безопасности задают условия, в которых либо поддерживается устойчивость и благополучие обучающихся, либо усиливаются адаптационные риски [3]. В смешанных учебных группах данный тезис проявляется особенно отчетливо: межпоколенческое взаимодействие при дефиците поддерживающих условий может усиливать напряженность и фрагментацию учебной деятельности, тогда как

при соответствующей организации становится ресурсом устойчивого функционирования и взаимного обучения [17].

Таким образом, теоретические подходы сходятся в двух принципиальных положениях. Во-первых, адаптация в цифрово-опосредованном обучении носит процессуальный характер и проявляется как способность личности удерживать эффективность и психологическое благополучие во времени, а не как разовый акт приспособления. Во-вторых, устойчивость адаптации определяется не только индивидуальными ресурсами обучающихся, но и тем, как организована образовательная среда — через требования, нормы взаимодействия и уровень психологической безопасности. Эти положения задают необходимость уточнения теоретического конструкта, позволяющего описывать устойчивое функционирование личности в условиях длительного смешанного обучения.

Цифровая адаптация личности в смешанных учебных группах как самостоятельный теоретический конструкт

Если рассматривать адаптацию как разворачивающийся во времени процесс согласования требований среды и регуляторных возможностей личности, то в условиях смешанного обучения принципиально важно описывать не только момент включения в цифровую среду, но и то, каким образом обучающийся поддерживает устойчивость учебной деятельности, психологическое равновесие и субъективное благополучие при постоянном чередовании онлайн- и офлайн-форматов [2; 4]. В этой перспективе традиционные категории включенности оказываются методологически ограниченными.

Понятия цифровой готовности и цифровой компетентности позволяют описывать включенность обучающихся в цифровое обучение, однако оказываются недостаточными для анализа устойчивого функционирования личности при длительном сочетании онлайн- и офлайн-форматов.

Цифровая компетентность преимущественно описывает инструментально-операциональный уровень деятельности, а психологическая готовность — исходные предпосылки включения в обучение. Обе категории в меньшей степени отражают процессуальный характер устойчивого функционирования личности в динамике смешанного обучения [6; 12].

Поэтому цифровая адаптация личности в смешанных учебных группах рассматривается как комплексный процесс интеграции внутренних ресурсов личности (мотивационных, когнитивных, эмоциональных) и внешних факторов образовательной среды (организация учебного процесса, межличностное взаимодействие, поддерживающая среда). Цифровая адаптация возникает в результате согласования личностных регуляторных ресурсов с условиями образовательной среды и отражает способность

личности поддерживать устойчивость учебной деятельности и психологическое благополучие при изменяющихся требованиях цифрового обучения [8; 15]. Данное определение смещает аналитический акцент с наличия отдельных предпосылок и навыков на характер их согласованной работы в динамике образовательного взаимодействия. В центре внимания оказывается не сумма ресурсов, а их функциональная интеграция в условиях изменяющихся требований цифрово-опосредованной среды.

В отличие от цифровой готовности и цифровой компетентности, данный конструкт фиксирует не наличие предпосылок и не уровень владения инструментами, а динамическую интеграцию личностных ресурсов и условий образовательной среды во времени.

Структура цифровой адаптации включает взаимосвязанные компоненты, согласованность которых задает устойчивость учебной деятельности в смешанном формате:

- мотивационный, отражающий принятие формата и готовность поддерживать учебное усилие;
- когнитивно-операциональный, связанный с работой с информацией и использованием цифровых инструментов как средств учебной деятельности;
- эмоционально-регуляторный, включающий саморегуляцию, стрессоустойчивость, толерантность к неопределенности и самоэффективность [8].

При этом цифровая компетентность выступает необходимым, но недостаточным условием адаптации: владение цифровыми инструментами само по себе не гарантирует психологической устойчивости и сохранения благополучия при цифровой неопределенности и нагрузках [18].

Решающим становится согласование регуляторных механизмов личности с поддержкой со стороны образовательной среды, которое и удерживает устойчивость учебной деятельности в условиях длительного смешанного обучения.

В условиях смешанных учебных групп вопрос поддержки со стороны образовательной среды приобретает особую специфику. Здесь ключевое значение имеет не только организационно-методический или технологический уровень, но и социальная структура взаимодействия между участниками обучения — нормы, роли, допустимость ошибок и способы взаимной поддержки [3]. Именно поэтому анализ цифровой адаптации в смешанных группах требует обращения к межпоколенческому взаимодействию как центральному механизму, через который образовательная среда либо связывает компоненты адаптации в устойчивую стратегию, либо усиливает их разобщенность.

Однако в смешанных учебных группах вопрос поддержки со стороны образовательной среды нельзя сводить только к цифровой инфра-

структуре или методическим решениям. Здесь ключевым становится социальный уровень среды: как распределяются роли, как задаются нормы допустимости ошибок, как организована помощь и обратная связь и какой уровень психологической безопасности поддерживается в группе [15; 19]. Именно поэтому следующий блок посвящен межпоколенческому взаимодействию как тому механизму, через который среда либо связывает компоненты цифровой адаптации в устойчивую стратегию, либо, напротив, усиливает их разрыв.

Межпоколенческое взаимодействие как социально-психологический механизм цифровой адаптации

Возрастные и опытные различия сами по себе не определяют ни успешность, ни трудности цифровой адаптации. При дефиците психологической безопасности и слабой структурированности взаимодействия они усиливают тревожность, социальное сравнение и цифровой стресс [1; 13; 20]. При наличии поддерживающей образовательной среды межпоколенческая гетерогенность, напротив, разворачивается как ресурс взаимного обучения и обмена практиками, снижая барьеры обращения за помощью и поддерживая вовлеченность.

Ключевые механизмы, через которые межпоколенческое взаимодействие поддерживает устойчивую цифровую адаптацию, включают психологическую безопасность, нормирование ошибок и поддержание самооффективности. Психологическая безопасность снижает угрозу оценивания и позволяет воспринимать затруднения как нормативную часть обучения, а не как сигнал несостоятельности [3]. Нормирование ошибок переводит цифровую активность в режим учебного эксперимента и снижает избегание сложных задач. Поддержание самооффективности через опыт совместного решения задач и социальное подкрепление усиливает ожидания успешности и устойчивость в ситуации временных неудач [17].

В совокупности эти механизмы снижают риски дезадаптации и поддерживают устойчивость учебной деятельности в цифрово-опосредованном обучении, поскольку связывают требования среды с возможностями личности и задают «безопасный режим» освоения цифровых практик.

Обсуждение

Введение конструкта цифровой адаптации личности в смешанных учебных группах позволяет сместить фокус анализа с фиксации исходных характеристик обучающихся на рассмотрение устойчивости их функционирования в условиях смешанного обучения. В отличие от подходов, сосредоточенных на уровне цифровых навыков или стартовой готовности, цифровая адаптация отражает процессуальную

интеграцию мотивационных, когнитивно-операциональных и эмоционально-регуляторных ресурсов личности в динамике образовательного взаимодействия.

Такой подход позволяет объяснять различия в учебной устойчивости и субъективном благополучии при сопоставимом уровне цифровой компетентности и выходить за рамки объяснений адаптационных трудностей, сводящихся исключительно к индивидуальным особенностям обучающихся. В центре анализа оказываются характеристики образовательной среды, определяющие, объединяются ли личностные ресурсы обучающихся в устойчивые адаптационные стратегии или остаются фрагментарными и не обеспечивают стабильности учебной деятельности.

В этой логике межпоколенческое взаимодействие выступает не вторичным проявлением групповой гетерогенности, а системообразующим психолого-педагогическим условием цифровой адаптации, через которое реализуются механизмы психологической безопасности, нормирования ошибок и поддержания самоэффективности.

Заключение

Цифровая адаптация личности в смешанных учебных группах обоснована как самостоятельный психолого-педагогический конструкт, описывающий устойчивое функционирование личности в цифрово-опосредованной образовательной среде. В отличие от подходов, ориентированных преимущественно на уровень цифровых навыков или исходную готовность к обучению, данный взгляд позволяет рассматривать адаптацию как длительный процесс сохранения учебной эффективности, психологической устойчивости и субъективного благополучия при постоянном сочетании онлайн- и офлайн-форм.

Показано, что в гетерогенных учебных группах ключевую роль в формировании цифровой адаптации играет межпоколенческое взаимодействие. Через него обеспечиваются психологическая безопасность, допустимость ошибок и поддержание самоэффективности обучающихся, что способствует объединению личностных регуляторных ресурсов в устойчивые адаптационные стратегии и подтверждает системный характер цифровой адаптации. Тем самым образовательная среда выступает не фоновым условием, а активным участником адаптационного процесса.

Практическая значимость предложенного подхода связана с возможностью использовать модель при проектировании программ смешанного обучения, подготовке преподавателей к работе с гетерогенными группами и оценке образовательной среды с точки зрения ее адаптационного потенциала. Полученные результаты могут применяться при разработке методических рекомендаций по организации межпоколенческого взаи-

модействия и созданию психологически безопасных цифровых образовательных практик.

Представленные выводы задают направление для дальнейших исследований цифровой адаптации и разработки психолого-педагогических технологий поддержки обучающихся в смешанных образовательных системах.

Библиографический список

1. *Алексеева О. С.* Ценностные ориентации представителей четырех возрастных групп россиян / О. С. Алексеева, И. Е. Ржанова // Новые психологические исследования. — 2021. — № 3. — С. 121–133. — DOI: 10.51217/npsyresearch_2021_01_03_06

Alekseeva O. S. Tsennostnye orientatsii predstavitelei chetyrekh vozrastnykh grupp rossiyan / O. S. Alekseeva, I. E. Rzhanova // Novye psikhologicheskie issledovaniya. — 2021. — № 3. — С. 121–133. — DOI: 10.51217/npsyresearch_2021_01_03_06

2. *Асмаковец Е. С.* Психологическая готовность студентов к обучению в цифровой образовательной среде / Е. С. Асмаковец, Е. А. Циркина // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 13.01.2026). — Текст: электронный.

Asmakovets E. S. Psikhologicheskaya gotovnost' studentov k obucheniyu v tsifrovoi obrazovatel'noi srede / E. S. Asmakovets, E. A. Tsirkina // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2022. — Т. 10, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com> (data obrashcheniya: 13.01.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

3. *Баева И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития / И. А. Баева // Экстремальная психология и безопасность личности. — 2024. — Т. 1, № 3. — С. 5–19. — DOI: 10.17759/epps.2024010301

Baeva I. A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi srede: stanovlenie napravleniya i perspektivy razvitiya / I. A. Baeva // Ekhstremal'naya psikhologiya i bezopasnost' lichnosti. — 2024. — Т. 1, № 3. — С. 5–19. — DOI: 10.17759/epps.2024010301

4. *Бондаренко Т. А.* Современные тенденции развития цифровой трансформации образования / Т. А. Бондаренко // Вестник Рос. нового ун-та. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. — 2023. — № 2. — С. 99–104. — DOI: 10.18137/rnU.V9187.23.02.P99

Bondarenko T. A. Sovremennye tendentsii razvitiya tsifrovoi transformatsii obrazovaniya / T. A. Bondarenko // Vestnik Ros. novogo un-ta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie. — 2023. — № 2. — С. 99–104. — DOI: 10.18137/rnU.V9187.23.02.P99

5. *Вайндорф-Сысоева М. Е.* Организация обучения в современных условиях цифровизации образования / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. М. Субочева // Принтика. — 2022. — С. 7–9.

Vaindorf-Sysoeva M. E. Organizatsiya obucheniya v sovremennykh usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya / M. E. Vaindorf-Sysoeva, L. M. Subocheva // Printika. — 2022. — С. 7–9.

6. *Гревцева Г. Я.* Цифровая социализация личности в образовательной среде / Г. Я. Гревцева // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2022. — Т. 15, № 1. — С. 32–40. — DOI: 10.14529/ped220104

Grevtseva G. Ya. Tsifrovaya sotsializatsiya lichnosti v obrazovatel'noi srede / G. Ya. Grevtseva // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. un-ta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. — 2022. — Т. 15, № 1. — С. 32–40. — DOI: 10.14529/ped220104

7. *Король А. Д.* Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века / А. Д. Король, Ю. И. Воротницкий // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31, № 6. — С. 389–402. — DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61

Korol' A. D. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i vyzovy XXI veka / A. D. Korol', Yu. I. Vorotnitskii // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2022. — Т. 31, № 6. — С. 389–402. — DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61

8. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс личности / В. И. Моросанова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2021. — № 1. — С. 4–37. — DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01

Morosanova V. I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs lichnosti / V. I. Morosanova // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2021. — № 1. — С. 4–37. — DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01

9. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года : Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 13.01.2026). — Текст: электронный.

O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2024 goda : Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 07.05.2018 № 204. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (data obrashcheniya: 13.01.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

10. Плужникова Н. Н. Цифровизация образования в период пандемии: социальные вызовы и риски / Н. Н. Плужникова // Logos et Praxis. — 2021. — Т. 20, № 1. — С. 15–22. — DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2021.1.2

Pluzhnikova N. N. Tsifrovizatsiya obrazovaniya v period pandemii: sotsial'nye vyzovy i riski / N. N. Pluzhnikova // Logos et Praxis. — 2021. — Т. 20, № 1. — С. 15–22. — DOI: 10.15688/lp.jvolsu.2021.1.2

11. Солдатова Г. У. Анализ межпоколенческих особенностей формирования социального онлайн-капитала / Г. У. Солдатова, С. В. Чигарькова, Е. И. Рассказова // Вопросы психологии. — 2024. — Т. 70, № 1. — С. 35–49.

Soldatova G. U. Analiz mezhpokolencheskikh osobennostei formirovaniya sotsial'nogo onlain-kapitala / G. U. Soldatova, S. V. Chigar'kova, E. I. Rasskazova // Voprosy psikhologii. — 2024. — Т. 70, № 1. — С. 35–49.

12. Солдатова Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 431–450.

Soldatova G. U. Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoi sotsializatsii: novaya ehkosistema i sotsial'naya ehvolyutsiya psikhiki / G. U. Soldatova, A. E. Voiskunskii // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ehkonomiki. — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 431–450.

13. Солдатова Г. У. Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 3. — С. 11–30. — URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n3/Soldatova_Rasskazova (дата обращения: 12.01.2026). — DOI: 10.17759/sps.2023140302. — Текст: электронный.

Soldatova G. U. Tsifrovaya sotsializatsiya rossiiskikh podrostkov: skvoz' prizmu sravneniya s podrostkami 18 evropeiskikh stran / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2023. — Т. 14, № 3. — С. 11–30. — URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2023_n3/Soldatova_Rasskazova (data obrashcheniya: 12.01.2026). — DOI: 10.17759/sps.2023140302. — Tekst: ehlektronnyi.

14. Цифровая образовательная среда Российской Федерации : паспорт приоритетного проекта. — Москва, 2016. — 40 с. — URL: <https://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 13.01.2026). — Текст: электронный.

Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda Rossiiskoi Federatsii : pasport prioritetnogo proekta. — Moskva, 2016. — 40 s. — URL: <https://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZbUUtmuF5lZYfTvOAG.pdf> (data obrashcheniya: 13.01.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

15. Ясвин В. А. Образовательная среда: психологическая структура и проектирование : монография / В. А. Ясвин. — Москва : Смысл, 2022. — 412 с.

Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: psikhologicheskaya struktura i proektirovanie : monografiya / V. A. Yasvin. — Moskva : Smysl, 2022. — 412 s.

16. Bailenson J. N. Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of zoom fatigue / J. N. Bailenson // *Technology, Mind, and Behavior*. — 2021. — Vol. 2, no. 1. — DOI: 10.1037/tmb0000030

17. Brower R. We Can Do This Thing Together: Intergenerational Learning and Academic Motivation among Community College Students / R. Brower, P. Hu, H. Daniels // *Community College Journal of Research and Practice*. — 2021. — Vol. 46, no. 3. — P. 1–14. — DOI: 10.1080/10668926.2021.1910594

18. Djaja M. S. Peran Cyberloafing Terhadap Digital Well-Being Pada Karyawan Generasi Z / M. S. Djaja, Z. Zamralita, I. R. P. Putra // *Cendekia: Jurnal Ilmu Pengetahuan*. — 2026. — Vol. 6, no. 1. — P. 100–113. — DOI: 10.51878/cendekia.v6i1.8864

19. Generation invisible. Higher education students' (non)use of webcams in synchronous online learning / S. Bedenlier, I. Wunder, M. Gläser-Zikuda [et al.] // *International Journal of Educational Research Open*. — 2021. — Vol. 2. — Article 100068. — DOI: 10.1016/j.ijedro.2021.100068

20. Stress development during emergency remote teaching in higher education / R. Obermeier, S. Bedenlier, M. Gläser-Zikuda, R. Kammerl // *Learning and Individual Differences*. — 2022. — Vol. 98. — Article 102178. — DOI: 10.1016/j.lindif.2022.102178

21. Tracking the evolution of crisis processes and mental health on social media during the COVID-19 pandemic / A. Tommasel, A. Diaz-Pace, D. Godoy, J. M. Rodriguez // *Behaviour & Information Technology*. — 2022. — Vol. 41, no. 16. — P. 3450–3469. — DOI: 10.1080/0144929X.2021.1998630

Информация об авторах

Наталья Евгеньевна Серебровская — доктор психологических наук, доцент, профессор, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова, Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского.

Елена Александровна Григорьева — аспирант, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н. А. Добролюбова.

Information about the authors

Natalya Evgenyevna Serebrovskaya — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

Elena Aleksandrovna Grigoryeva — Graduate Student of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov.

Для цитирования: Серебровская Н. Е. Формирование цифровой адаптации личности в смешанных учебных группах: психолого-педагогические условия и межпоколенческое взаимодействие / Н. Е. Серебровская, Е. А. Григорьева // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2026. — № 2 (75). — С. 159–169. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_159. — EDN: MULDZR

For citation: Serebrovskaya N. E., Grigoryeva E. A. Formation of digital adaptation of the personality in blended learning groups: psychological and pedagogical conditions and intergenerational interaction, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 159–169 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_159, EDN: MULDZR

Статья поступила в редакцию 02.02.2026; одобрена после рецензирования 18.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 02.02.2026; approved after reviewing 18.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Влияние профессиональной мотивации на эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности студентов-психологов

Лариса Анатольевна Черных

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», Луганск, Россия, larisa_pon@inbox.ru, ORCID: 0000-0001-5562-7669

Дарья Витальевна Кравченко

ФГБОУ ВО «ЛГПУ», Луганск, Россия, dashulya4854@mail.ru, ORCID: 0009-0002-8850-7844

Аннотация. В статье рассматривается влияние профессиональной мотивации на эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности студентов-психологов. Значимым аспектом исследования выступило изучение характера взаимосвязей между конкретными типами мотивации и структурными компонентами формирующегося профессионального «Я» — эмоциональным отношением и осознанной активностью. Эмпирически подтверждено, что автономная мотивация, в особенности ее идентифицированная и интегрированная формы, положительно влияют на позитивное эмоциональное принятие профессии и становление активной профессиональной позиции. Напротив, контролируемая мотивация демонстрирует деструктивное воздействие на исследуемые компоненты идентичности.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональная мотивация, осознанная активность, эмоциональное отношение, автономная мотивация, контролируемая мотивация, студенты-психологи.

The Impact of Professional Motivation on the Emotional and Behavioral Components of Professional Identity among Psychology Students

Larisa A. Chernykh

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, larisa_pon@inbox.ru,
ORCID: 0000-0001-5562-7669

Daria V. Kravchenko

Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia, dashulya4854@mail.ru,
ORCID: 0009-0002-8850-7844

Abstract. The article examines the influence of professional motivation on the emotional and behavioral components of the professional identity of psychology students. A significant aspect of the study was the examination of the nature of the relationships between specific types of motivation and the structural components of the emerging professional self — emotional attitude and conscious activity. It has been empirically confirmed that autonomous motivation, especially its identified and integrated forms, has a positive effect on the positive emotional acceptance of the profession and the development of an active professional position. In contrast, controlled motivation demonstrates a destructive impact on the studied components of identity.

Keywords: professional identity, professional motivation, conscious activity, emotional attitude, autonomous motivation, controlled motivation, psychology students.

Формирование стабильной профессиональной идентичности представляет собой важнейшую задачу профессионализации личности, имеющую значение в построении ее дальнейшей жизненной траектории, самореализации, и несет весомый вклад в развитие общества в целом. В эпоху, характеризующуюся повсеместными социально-экономическими изменениями и быстрой трансформацией рынка труда, этот процесс сталкивается с новыми сложностями. Сформированная профессиональная идентичность становится надежным психологическим ресурсом, который помогает личности сохранять целостность и благополучие в современных условиях.

Весомый вклад в изучение мотивационной структуры личности внесли такие ученые, как Е. А. Климов, О. М. Камалова Т. О. Гордеева, А. А. Горбунова, Е. Н. Осин, Т. Ю. Иванова, Н. В. Кошелев, Е. Ю. Овчинникова и др.

Разработкой проблемы профессиональной идентичности занимались Л. Б. Шнейдер, У. С. Родыгина, Л. Д. Желдоченко, Е. А. Брызгалин, Н. С. Пряжников, Ю. Ю. Александрова, Л. Е. Солянкина, Т. С. Тимофеева.

Вопросами, направленными на изучение мотивационной сферы личности в связи со сформированностью ее профессиональной идентичности, занимались: О. Г. Барина, А. А. Токарев, Р. И. Цветкова и др.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных изучению мотивационной сферы и профессиональной идентичности как самостоятельных феноменов, их взаимосвязь остается недостаточно изученной.

Цель исследования: выявить и проанализировать характер влияния различных типов профессиональной мотивации на эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности студентов-психологов.

Задачи исследования:

1. Определить уровень выраженности различных типов профессиональной мотивации у студентов-психологов.
2. Эмпирически исследовать взаимосвязи между типами профессиональной мотивации и компонентами профессиональной идентичности (эмоциональным отношением и осознанной активностью) у студентов-психологов.
3. Сравнить мотивационные профили студентов с различной степенью выраженности позитивного эмоционального отношения к профессии и активности в профессиональном становлении.

По данным исследований (Л. Е. Солянкина, Т. С. Тимофеева), становление личности как профессионала в данный момент происходит в особых условиях — «транзитивного общества», характеризующегося сменой ценностей и идеалов в профессиональной сфере. Основные ценности, присущие человеку в профессиях типа «человек — человек», — альтруизм, гуманистическая приверженность делу и саморефлексия — вступают в конфликт со все более утилитарными и прагматичными ориентациями,

преобладающими в быстро изменяющемся мире. Следовательно, путь к стабильной и последовательной профессиональной идентичности становится особенно сложным и все чаще сталкивается с кризисами (особенно это характерно для студентов и начинающих специалистов) [9].

Зарубежные эмпирические исследования студентов высших учебных заведений также подтверждают наличие проблемы профессиональной идентичности. Исследование, проведенное М. Tomlinson, D. Jackson (2019), показывает, что значительная часть студентов выпускных курсов считает, что они находятся на начальных этапах профессионального становления [21]. L. Carvalho, E. Amorim-Ribeiro, M. Cunha, L. Mourão считают, что индикатором профессионального становления студентов старших курсов колледжа, работающих в своей профессиональной области, является употребление слов, связанных с профессиональной идентификацией [19].

В отечественной психологии понятие профессиональной идентичности связывают с профессиональным самоопределением, профессиональным сознанием и становлением [12]. Л. Б. Шнейдер определяет профессиональную идентичность как «функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии, которое включает в себя понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные функции» [13, с. 141]. Данное определение профессиональной идентичности, на наш взгляд, является одним из самых полных и четко отражающих структуру феномена, на которую мы будем опираться в дальнейшем.

Зарубежные ученые (B. Ashforth, A. Barbarà-i-Molinero, R. Cascón-Pereira), в свою очередь, предлагают понимать профессиональную идентичность как динамичный психосоциальный феномен, отражающий степень принятия индивидом своей профессиональной роли и принадлежности к профессиональному сообществу [14].

Профессиональная идентичность является частью личностной идентичности и результатом сложного процесса профессионализации. При этом У. С. Родыгина предлагает отделять понятия «профессиональная идентичность студента» и «профессиональная идентичность специалиста», приводя в доказательство следующие аргументы: профессиональная идентичность является результатом высокого уровня овладения профессией, достижения мастерства, что не свойственно студентам, только начинающим делать первые шаги в ней [8; 11]. В соответствии с концепцией разделения этих понятий, У. С. Родыгиной было дано определение профессиональной идентичности студентов как «единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом» [8, с. 40].

Ряд отечественных авторов (Л. Б. Шнейдер, У. С. Родыгина) сходятся во мнении, что структура профессиональной идентичности включает

три взаимосвязанных компонента: эмоционально-оценочный (отношение к профессии, удовлетворенность/неудовлетворенность собственным профессиональным статусом), когнитивно-смысловой (знание о своих профессиональных качествах, их соответствии тем требованиям, которые выдвигает профессия), поведенческий (способность ставить профессиональные цели, регулировать свою профессиональную деятельность) [8; 13]. Т. С. Тимофеева, ссылаясь в своих работах на мнение Е. В. Дмитриенко [3], писала, что когнитивный компонент профессиональной идентичности включает в себя представления личности о самой себе (Я-концепция, Я-образ), а также о своей профессии (смыслы, мотивы, ценности, которые вкладывает в нее личность) [10].

Развитие профессиональной идентичности носит деятельностный, неравномерный и вероятностный характер, тесно связано с этапами обучения и профессионального становления, о чем свидетельствуют исследования авторов Е. А. Брызгалина, Ю. Ю. Александровой, Н. С. Пряжникова, У. С. Родыгиной [1; 8]. У. С. Родыгина отмечает, что период обучения в вузе рассматривается как сензитивный этап формирования профессиональной идентичности, на который влияют социальный опыт, качество образовательной среды и личностные факторы (в том числе мотивационные) [9]. Профессиональная идентичность развивается через механизмы идентификации и рефлексии (самопонимание, самоотношение), а ее целенаправленное формирование возможно в рамках специально организованных образовательных программ, что отражено в работах Л. Д. Желдоchenko, Е. А. Брызгалина, У. С. Родыгиной, A. Barbarà-i-Molinero [1; 4; 8; 14].

Содержание когнитивно-смыслового компонента профессиональной идентичности, безусловно, имеет важное значение в профессиональном становлении человека. Ряд зарубежных исследований (Е. А. Enns, R. Steinmayr) демонстрируют, что для достижения высоких результатов в приобретении профессиональных навыков особое значение приобретает вера в собственные способности к овладению новыми навыками [15; 20].

Для дальнейшего исследования проблематики необходимо перейти к проблеме профессиональной мотивации как движущей силе профессионального становления личности.

Е. А. Климов определял профессиональную мотивацию как «действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией» [6, с. 382]. Она определяет не только продуктивность и качество работы, но и психологическое благополучие сотрудника, его удовлетворенность трудом и приверженность организации.

Ранние исследования, восходящие к работам Дж. Аткинсона, выделяли два основных мотива: стремление к успеху и избегание неудачи. Этот дихотомический взгляд, однако, имел свои ограничения, фокусируясь преимущественно на тревожности, влекущей человека к избегающему

поведению, и направленности исключительно на достижения, игнорируя многообразие других движущих сил человеческой деятельности [2].

В основу изучения феномена профессиональной мотивации в настоящем исследовании легла теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, которая, развивая дихотомии источников мотивации, представила мотивацию не как противопоставление, а как континуум различных форм регуляции, упорядоченных по степени удовлетворения базовой потребности человека в автономии, на что обратили внимание О. М. Камалова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, О. Nordhall [2; 5; 7; 17].

В рамках теории самодетерминации выделяется шесть ключевых типов регуляции, образующих единый континуум относительной автономии, согласно Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осину и др.:

- 1) амотивация — отсутствие намерения действовать, непонимание причин своей деятельности. Это состояние, когда «субъект не испытывает желания и не осознает причин выполнять трудовую деятельность» [7, с. 22];
- 2) экстернатальная регуляция — деятельность осуществляется исключительно ради внешних последствий — получения награды или избегания наказания (например, «потому что я боюсь остаться без средств к существованию»);
- 3) интроецированная регуляция — поведение управляется внутренним давлением, чувством вины, долга или потребностью в самоуважении (например, «потому что я должен быть в жизни победителем»). Деятельность выполняется, чтобы избежать тревоги или поддержать самооценку;
- 4) идентифицированная регуляция — человек осознает личную значимость деятельности для достижения собственных целей и принимает ее (например, «потому что эта работа соответствует моим карьерным планам»);
- 5) интегрированная регуляция — ценности и требования, связанные с работой, полностью ассимилированы с «образом Я» человека, гармонично вплетены в его систему ценностей и идентичность (например, работа как призвание);
- 6) внутренняя мотивация — наиболее автономная форма, при которой деятельность совершается ради нее самой, из интереса и удовольствия от процесса (например, «потому что мне интересно заниматься моей работой») [2; 7].

Для профессиональной самореализации личности наиболее продуктивно объединение типов регуляции в две метакатегории:

- 1) автономная мотивация включает внутреннюю, интегрированную и идентифицированную. Она связана с переживанием выбора и осмысленности деятельности;

- 2) контролируемая мотивация включает в себя интроецированную и экстернальную, а также амотивацию, которая рассматривается как предельно контролируемая форма, поскольку деятельность осуществляется без внутреннего побуждения.

Исследования последовательно демонстрируют различие этих мета-категорий. Автономная мотивация выступает устойчивым предиктором психологического благополучия, настойчивости, увлеченности работой, креативности и эффективности, особенно в решении сложных задач. Напротив, контролируемая мотивация связана с эмоциональным истощением, выгоранием, скукой и формальным отношением к обязанностям.

Таким образом, в качестве основной психологической концепции, в рамках которой будет рассмотрена профессиональная мотивация, выбрана теория самодетерминации.

Перейдем к анализу исследований взаимосвязи профессиональной мотивации и профессиональной идентичности. В зарубежных исследованиях (O. Nordhall, I. Knez и др.) профессиональная мотивация часто рассматривается через призму теории самоопределения, где особое значение имеют базовые психологические потребности: автономия и компетентность [17]. Личная профессиональная идентичность сильнее связана с внутренней, самоопределяемой мотивацией. Эта связь опосредована, в первую очередь, эмоциональным компонентом: чем больше человек эмоционально привязан к своей профессии, испытывает гордость и личную значимость в работе, тем выше его автономная мотивация. Напротив, коллективная трудовая идентичность, по мнению M. J. Kadhim, A. A. Najaf, оказалась более значимой для восприятия. Здесь ключевую роль сыграл когнитивный компонент: осознание своей принадлежности к организации, понимание ее правил и процедур усиливало чувство справедливости в коллективе [16].

Обратим внимание также на функциональную взаимосвязь, существующую между профессиональной мотивацией и профессиональной идентичностью. Зарубежные исследования мотивации, основанной на идентичности (M. J. Kadhim, A. A. Najaf), позволили определить, что люди более мотивированы на совершение той деятельности, которая соответствует их идентичности (в т. ч. профессиональной). Когда цель профессиональной деятельности становится частью профессиональной идентичности, человек становится более мотивированным к ее достижению [16].

Проблема взаимосвязи учебно-профессиональной мотивации и профессиональной идентичности на ранних этапах профессионального пути освещена в работе А. А. Токарева, изучавшего соотношение учебно-профессиональной мотивации и статусов профессиональной идентичности у студентов-первокурсников педагогического вуза. В результате своего исследования автор выявил, что неустойчивая, несформированная профессиональная идентичность коррелирует со слабой, неинтериоризированной

учебно-профессиональной мотивацией [11]. Однако методологический инструментарий, использованный в исследовании, хотя и позволил диагностировать общий статус идентичности, не дает возможности увидеть ее внутреннюю структуру. Таким образом, идентичность «не сформирована», но не понятно, какие именно ее компоненты отсутствуют или деформированы: возможно, студенты не имеют эмоциональной связи с профессией, или у них не сформировано когнитивное представление о ее сути, или же отсутствует поведенческая готовность действовать как профессионал.

Исследование М. Л. Шаповаловой, С. В. Хребиной обращено на молодых специалистов, только начинающих свой профессиональный путь. Разработанная и апробированная авторами программа психологического сопровождения была нацелена именно на развитие профессиональной мотивации. Важнейшим результатом стало статистически значимое повышение внутренней мотивации и рост роли нематериальных факторов (таких как стремление к признанию, уважению в группе, значимость отношений) после прохождения курса [19]. Этот сдвиг можно интерпретировать как косвенное свидетельство изменений в профессиональной идентичности: усиление внутренней мотивации и ориентация на социально-профессиональные ценности предполагают, что образ «Я-профессионала» становится более ясным, позитивным и социально ориентированным. Однако в самой работе профессиональная идентичность не выступала как отдельный диагностируемый конструкт.

Работа Р. И. Цветковой предлагает взгляд на мотивационную сферу студента через профессиональную коммуникацию. Автор экспериментально доказала, что целенаправленное развитие коммуникативных навыков и компетентности (коммуникативные средства) приводит к значительному росту мотивации, в частности к усилению стремления к аффилиации и снижению страха отвержения. Р. И. Цветкова выделяет коммуникативный компонент как ядро мотивационной сферы для многих студентов, подчеркивая его роль в профессионально-личностном становлении [12].

Обобщая анализ представленных исследований, можно констатировать, что взаимосвязь между мотивацией и профессиональной идентичностью является установленным фактом. Существующие работы имеют ряд ограничений, не позволяющих проникнуть вглубь этой связи. Во-первых, преобладает макроподход: идентичность чаще измеряется как единый статус (сформированная/несформированная) или уровень (высокий/низкий). Во-вторых, наблюдается разрыв между исследованиями с работающими профессионалами и со студентами, хотя механизмы связи на этапе становления идентичности и на этапе ее реализации в карьере могут принципиально различаться.

Теоретический анализ проблемы позволил выделить несколько ключевых опорных моментов для дальнейшего исследования. Во-первых, становится очевидной многокомпонентная природа феномена.

Во-вторых, анализ подтверждает динамичный и многоэтапный характер становления профессиональной идентичности. Особое внимание при этом уделяется периоду обучения в вузе, который рассматривается как критически важный этап формирования будущего специалиста, что позволяет сосредоточить эмпирическое исследование именно на студенческой среде.

В-третьих, существует множество эмпирических подтверждений существования взаимосвязи между профессиональной мотивацией и профессиональной идентичностью, однако вопрос о влиянии мотивации в формировании тех или иных структурных компонентов идентичности остается открытым и требует уточнения.

С целью выявления характера взаимосвязей между различными типами профессиональной мотивации и компонентами профессиональной идентичности (эмоциональным отношением и осознанной активностью) у студентов было проведено эмпирическое исследование на выборке студентов-психологов 1–4-х курсов бакалавриата и 1–2-х курсов магистратуры очной и очно-заочной формы обучения в количестве 225 человек в возрасте от 17 до 50 лет, использованы «Опросник профессиональной идентичности студента» У. С. Родыгиной (позволяет диагностировать основные составляющие формирующегося профессионального «Я») [7] и «Опросник профессиональной мотивации ОПМ-2» Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина (измеряет типы регуляции деятельности, расположенные по континууму автономии) [6]. Для проверки гипотезы о характере взаимосвязей между типами профессиональной мотивации и компонентами профессиональной идентичности был проведен корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) данных.

В основу исследования легла гипотеза о том, что автономные типы мотивации будут связаны с позитивным эмоциональным отношением и осознанной активностью в профессиональной идентичности. Контролируемая мотивация будет иметь негативное влияние на эмоциональное отношение и осознанную активность профессиональной идентичности.

В результате первичной обработки полученных результатов было выявлено, что 62,22 % студентов испытывают положительные эмоции по отношению к своей профессии, у 14,22 % преобладают отрицательные эмоции и 23,56 % преимущественно не проявляют эмоций. При этом в группе с преобладанием положительных эмоций по отношению к своей профессии внутренняя мотивация наиболее выражена у 78,5 % опрошенных, интегрированная мотивация — у 78,5 %, идентифицированная мотивация — у 90 %, интроецированная мотивация — у 44,6 %, экстернальная мотивация — у 5,4 %, амотивация — у 0,8 %. Полученные результаты указывают на преобладание автономных типов мотивации, что свидетельствует о высокой степени осмысленности выбора и внутренней вовлеченности.

В группе с превалированием отрицательных эмоций по отношению к своей профессии наблюдаются следующие результаты: внутренняя

мотивация в большей степени выражена у 29 % испытуемых; интегрированная — 22,6 %; идентифицированная — 25,8 %; интроецированная — 9,7 % экстернальная — 16,1 %; амотивация — 12,9 %. В данной выборке показатели автономных типов мотивации (внутренняя, интегрированная, идентифицированная) находятся на низком и среднем уровне (22,6–29,0 %). Это значительно ниже, чем в группе с преобладанием положительных эмоций (78,5–90 %). Выявлена особенно низкая доля студентов с выраженной интегрированной мотивацией, что указывает на слабую связь профессиональных ценностей с личностной системой ценностей. Таким образом, прослеживается тенденция к тому, что низкий уровень автономной, внутренне согласованной мотивации ведет к отсутствию позитивного эмоционального вовлечения в профессию.

Перейдем к анализу данных осознанной активности человека в отношении собственной профессиональной деятельности. Из всей совокупности испытуемых активную позицию в профессиональном развитии занимают 70,67 % опрошенных, пассивную — 8,44 % и средневывраженную активную позицию — 20,89 %. У большинства студентов этой группы ярко выражены внутренне принятые и согласованные формы мотивации: идентифицированная мотивация — 90 %; интегрированная — 87,7 %; внутренняя — 78,5 %, что свидетельствует о представлении о профессии как об инструменте достижения своих целей, слиянии профессиональных и личных ценностей, а также интересе к процессу, а не результату самой профессиональной деятельности. При этом интроецированная мотивация наиболее выражена у 44,6 %, это указывает на то, что для части студентов, даже при высокой автономии, внутреннее давление все же остается дополнительным, но не основным стимулом профессиональной деятельности. Экстернальная мотивация и амотивация у данной выборки практически отсутствуют.

В группе с пассивной позицией по отношению к своей профессии наблюдаются более низкие показатели мотивации автономной группы. Так, внутренняя мотивация встречается у 21,1 % опрошенных, интегрированная — у 26,3 %, идентифицированная — у 21,1 %. При этом наблюдаются более высокие, по сравнению с предыдущей группой, показатели интроецированной мотивации (15,8 %), экстернальной мотивации (21,1 %) и амотивации (21,1 %). Таким образом, можно говорить о том, что люди, не проявляющие активности в своем профессиональном становлении и развитии, характеризуются низкой представленностью внутренне принятых, осознанных форм мотивации в сочетании с амотивацией.

Проанализируем влияние профессиональной мотивации на эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности.

Были получены значимые положительные корреляции автономных типов мотивации с эмоциональным отношением и осознанной активностью. Наиболее сильное влияние на эмоциональное отношение к профессии ($r = 0.605$; $p \leq 0.01$) и на активность профессиональной позиции

($r = 0.525$; $p \leq 0.01$) оказывает идентифицированная мотивация, что свидетельствует о влиянии осознания личностной значимости профессии на профессиональное становление. Студенты, для которых профессия психолога является осмысленно выбранным инструментом для достижения собственных жизненных целей, не только демонстрируют более высокую вовлеченность в учебную деятельность, но и испытывают более позитивное эмоциональное отношение к своей будущей специальности. Высокие показатели интегрированной мотивации также связаны как с эмоциональным отношением ($r = 0.581$; $p \leq 0.01$), так и с активностью ($r = 0.491$; $p \leq 0.01$). Внутренняя мотивация имеет взаимосвязь с обоими компонентами: с эмоциональным отношением ($r = 0.522$; $p \leq 0.01$), с активностью ($r = 0.457$; $p \leq 0.01$). Полученные результаты позволяют констатировать, что преобладание автономных типов мотивации положительно влияет на позитивное эмоциональное отношение к собственной профессиональной деятельности и на формирование активной профессиональной позиции.

В то же время контролируемые типы мотивации продемонстрировали негативное влияние на исследуемые компоненты профессиональной идентичности. Наиболее сильное отрицательное влияние на оба компонента идентичности оказывает амотивация (с эмоциональным отношением ($r = -0.570$; $p \leq 0.01$), с активностью ($r = -0.549$; $p \leq 0.01$)), поскольку амотивация сама по себе предполагает полное отсутствие смысла, намерения и понимания причин своей деятельности. Экстернальная регуляция также демонстрирует умеренную отрицательную связь с эмоциональным отношением ($r = -0.387$; $p \leq 0.01$), с активностью ($r = -0.395$; $p \leq 0.01$). Это объясняется тем, что деятельность, движимая исключительно внешними стимулами (оценки, диплом, давление семьи), находится в прямом конфликте с задачей формирования внутреннего, автономного профессионального «Я». Слабая, но значимая отрицательная корреляция была выявлена у интроецированной мотивации с эмоциональным отношением ($r = -0.201$; $p \leq 0.01$), с активностью ($r = -0.200$; $p \leq 0.01$). Профессиональный выбор и активность диктуются не свободным интересом или осмысленными ценностями, а необходимостью соответствовать внутренним долженствованиям. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа по опроснику профессиональной идентичности студента (У. С. Родыгина) и опроснику профессиональной мотивации ОПМ-2 (Гордеева, Осин) ($N = 225$)

Показатели мотивации (ОПМ-2)	Эмоциональное отношение	Осознанная активность
Внутр. мотивация	0.522**	0.457**
Интегрир. мотивация	0.581**	0.491**
Идентифиц. мотивация	0.605**	0.525**
Интроециров. мотивация	-0.201**	-0.2**

Показатели мотивации (ОПМ-2)	Эмоциональное отношение	Осознанная активность
Экстернальн. мотивация	-0.387**	-0.395**
Амотивация	-0.57**	-0.549**
Автономная мотивация	0.614**	0.529**
Контролируемая мотивация	-0.475**	-0.469**
Индекс относит. автономии	0.614**	0.566**

Примечание: * — корреляция значима при $p \leq 0.05$;

** — корреляция значима при $p \leq 0.01$.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование, направленное на выявление характера влияния различных типов профессиональной мотивации на эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности студентов-психологов, позволяет сформулировать следующие выводы:

1. При определении уровня выраженности различных типов профессиональной мотивации у студентов-психологов выявлено, что в выборке преобладают автономные формы мотивации: идентифицированная мотивация наиболее выражена у 90 % студентов с позитивным эмоциональным отношением к профессии, интегрированная — у 78,5 %, внутренняя — у 78,5 %. Контролируемые формы мотивации представлены в меньшей степени: интроецированная мотивация выражена у 44,6 %, экстернальная — у 5,4 %, амотивация — у 0,8 % в группе с позитивным эмоциональным отношением.

2. Автономные типы мотивации оказывают влияние на эмоциональное отношение к профессии и осознанную активность в профессиональном становлении. Наиболее сильное влияние на эмоциональное отношение и осознанную активность оказывает идентифицированная мотивация. Контролируемые типы мотивации демонстрируют негативное влияние на исследуемые компоненты: наиболее сильное отрицательное влияние на оба компонента оказывает амотивация.

3. Сравнительный анализ мотивационных профилей студентов с различной степенью выраженности эмоционального отношения и осознанной активности показал значимые различия. Формирование позитивной профессиональной идентичности у студентов-психологов напрямую зависит от степени развития автономных форм мотивации, в особенности тех, которые связаны с осознанием личностного смысла и ценности профессии (идентифицированная и интегрированная мотивация). Именно этот тип мотивации создает психологическую основу для эмоционального принятия будущей роли и превращает студента в активного субъекта профессионального становления, умеющего ставить перед собой осознанные профессиональные цели, достигать их, преодолевать трудности на своем пути. Напротив, контролируемая мотивация

является препятствием на этом пути. Ориентация на внешние стимулы, учебная деятельность, детерминированная чувством долга или вины, а также отсутствие осмысленности профессионального выбора приводят к фрагментации профессионального «Я», эмоциональной отстраненности и снижению учебно-профессиональной активности.

Библиографический список

1. Брызгалин Е. А. Теоретико-психологический анализ современных представлений о профессиональной идентичности: проблемы развития. Часть 2 / Е. А. Брызгалин, Ю. Ю. Александрова, Н. С. Пряжников // Психологические исследования. — 2024. — Т. 17, № 93. — Ст. 4. — DOI: 10.54359/ps.v17i93.1517. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/1517> (дата обращения: 12.12.2025). — Текст: электронный.

Bryzgalin E. A. Teoretiko-psikhologicheskii analiz sovremennykh predstavlenii o professional'noi identichnosti: problemy razvitiya. Chast' 2 / E. A. Bryzgalin, Yu. Yu. Aleksandrova, N. S. Pryazhnikov // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2024. — T. 17, № 93. — St. 4. — DOI: 10.54359/ps.v17i93.1517. — URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/1517> (data obrashcheniya: 12.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

2. Гордеева Т. О. Внутренняя и внешняя мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Вопросы психологии. — 2013. — № 1. — С. 1–11. — URL: https://istina.msu.ru/media/publications/articles/f44/e24/4792545/Gordeeva_Syichev_Osin_VP_2013.pdf (дата обращения: 12.12.2025). — Текст: электронный.

Gordeeva T. O. Vnutrennyaya i vneshnyaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // Voprosy psikhologii. — 2013. — № 1. — S. 1–11. — URL: https://istina.msu.ru/media/publications/articles/f44/e24/4792545/Gordeeva_Syichev_Osin_VP_2013.pdf (data obrashcheniya: 12.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

3. Дмитриенко Е. В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03, 19.00.05 / Е. В. Дмитриенко. — Ярославль, 2010. — 224 с.

Dmitrienko E. V. Sotsial'no-professional'naya identichnost' psikhologa-konsul'tanta na raznykh etapakh professionalizatsii : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.03, 19.00.05 / E. V. Dmitrienko. — Yaroslavl', 2010. — 224 s.

4. Желдоченко Л. Д. Взаимосвязь профессиональных представлений и профессиональной идентичности у студентов с разной мотивацией к успеху / Л. Д. Желдоченко, О. Ф. Николенко // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12, № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN524.pdf> (дата обращения: 12.12.2025). — Текст: электронный.

Zheldochenko L. D. Vzaimosvyaz' professional'nykh predstavlenii i professional'noi identichnosti u studentov s raznoi motivatsiei k uspekhu / L. D. Zheldochenko, O. F. Nikolenko // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2024. — T. 12, № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PSMN524.pdf> (data obrashcheniya: 12.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

5. Камалова О. М. Мотивационно-смысловые отношения личности в профессиональной деятельности / О. М. Камалова, Л. Ж. Караванова // Психология и Психотехника. — 2024. — № 2. — С. 29–37. — DOI: 10.7256/2454-0722.2024.2.70276

Kamalova O. M. Motivatsionno-smyslovye otnosheniya lichnosti v professional'noi deyatel'nosti / O. M. Kamalova, L. Zh. Karavanova // Psikhologiya i Psikhotehnika. — 2024. — № 2. — S. 29–37. — DOI: 10.7256/2454-0722.2024.2.70276

6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 509 с.

Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya : ucheb. posobie dlya vuzov / E. A. Klimov. — Rostov-na-Donu : Feniks, 1996. — 509 s.

7. Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности / Е. Н. Осин, А. А. Горбунова, Т. О. Гордеева [и др.] // Организационная психология. — 2017. — Т. 7, № 4. — С. 21–49.

Professional'naya motivatsiya sotrudnikov rossiiskikh predpriyatii: diagnostika i svyazi s blagopoluchiem i uspekhnost'yu deyatel'nosti / E. N. Osin, A. A. Gorbunova, T. O. Gordeeva [i dr.] // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2017. — Т. 7, № 4. — С. 21–49.

8. Родыгина У. С. Психологические особенности студентов с различным уровнем профессиональной идентичности / У. С. Родыгина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. — 2007. — Т. 13, № 1. — С. 95–98.

Rodygina U. S. Psikhologicheskie osobennosti studentov s razlichnym уровнем professional'noi identichnosti / U. S. Rodygina // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. — 2007. — Т. 13, № 1. — С. 95–98.

9. Солянкина Л. Е. Становление профессиональной идентичности психолога в условиях транзитивного общества / Л. Е. Солянкина, Т. С. Тимофеева // Благополучие и безопасность в условиях социальных трансформаций : сб. науч. тр. X Междунар. симпозиума (Екатеринбург, 9–10 июля 2019 г.) / ред. Е. Б. Перельгина [и др.]. — Екатеринбург : Гум. ун-т, 2019. — С. 182–191. — ISBN 978-5-7741-0376-8. — DOI: 10.35853/LAU.WS.2019.SP19

Solyankina L. E. Stanovlenie professional'noi identichnosti psikhologa v usloviyakh tranzitivnogo obshchestva / L. E. Solyankina, T. S. Timofeeva // Blagopoluchie i bezopasnost' v usloviyakh sotsial'nykh transformatsii : sb. nauch. tr. X Mezhdunar. simpoziuma (Ekaterinburg, 9–10 iyulya 2019 g.) / red. E. B. Perelygina [i dr.]. — Ekaterinburg : Gum. un-t, 2019. — С. 182–191. — ISBN 978-5-7741-0376-8. — DOI: 10.35853/LAU.WS.2019.SP19

10. Тимофеева Т. С. Особенности структуры профессиональной идентичности психолога на разных этапах карьерного роста : монография / Т. С. Тимофеева. — Волгоград : Сфера, 2022. — 220 с.

Timofeeva T. S. Osobennosti struktury professional'noi identichnosti psikhologa na raznykh etapakh kar'ernogo rosta : monografiya / T. S. Timofeeva. — Volgograd : Sfera, 2022. — 220 s.

11. Токарев А. А. Соотношение учебно-профессиональной мотивации со статусами профессиональной идентичности студентов вуза / А. А. Токарев // Наука и практика в образовании : эл. науч. журнал. — 2024. — Т. 5, № 2. — С. 49–56. — DOI: 10.54158/27132838_2024_5_2_49

Tokarev A. A. Sootnoshenie uchebno-professional'noi motivatsii so statusami professional'noi identichnosti studentov vuza / A. A. Tokarev // Nauka i praktika v obrazovanii : ehl. nauch. zhurnal. — 2024. — Т. 5, № 2. — С. 49–56. — DOI: 10.54158/27132838_2024_5_2_49

12. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р. И. Цветкова // Психологическая наука и образование. — 2006. — Т. 11, № 4. — С. 76–80.

Tsvetkova R. I. Motivatsionnaya sfera lichnosti studenta: usloviya i sredstva ee formirovaniya / R. I. Tsvetkova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2006. — Т. 11, № 4. — С. 76–80.

13. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монография / Л. Б. Шнейдер. — Москва : МОСУ, 2001. — 272 с.

Shneider L. B. Professional'naya identichnost' : monografiya / L. B. Shneider. — Moskva : MOSU, 2001. — 272 s.

14. Barbarà-i-Molinero A. Professional identity development in higher education: influencing factors / A. Barbarà-i-Molinero, R. Cascón-Pereira, A. B. Hernández-Lara // International Journal of Educational Management. — 2017. — Vol. 31, no. 2. — P. 189–203. — DOI: 10.1108/IJEM-05-2015-0058

15. *Enns E. A. Psycho-Pedagogical Model of Students' Professional Consciousness Development* / E. A. Enns, M. L. Shapovalova // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 385–392. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.661
16. *Kadhim M. J. Identity-Based Motivation (IBM) Among University Students* / M. J. Kadhim, A. A. Najaf // *Journal of Posthumanism*. – 2025. – Vol. 5, no. 6. – P. 740–751. – DOI: <https://doi.org/10.63332/joph.v5i6.2128>
17. *Nordhall O. Motivation and Justice at Work: The Role of Emotion and Cognition Components of Personal and Collective Work Identity* / O. Nordhall, I. Knez // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 8. – Article 2307. – DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02307
18. Professional identity and experience of undergraduate students: an analysis of semantic networks / L. Carvalho, E. Amorim-Ribeiro, M. Cunha, L. Mourão // *Psicologia: Reflexão e Crítica*. – 2021. – Vol. 34, no. 14. – DOI: 10.1186/s41155-021-00179-8
19. Psychological features of professional motivation development in young professionals / M. L. Shapovalova, S. V. Khrebina, M. V. Khrebin, E. F. Serdyukova // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*. – 2020. – P. 577–583. – DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.05.70
20. The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings / R. Steinmayr, A. F. Weidinger, M. Schwinger, B. Spinath // *Frontiers in Psychology*. – 2019. – No. 10. – DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01730
21. *Tomlinson M. Professional identity formation in contemporary higher education students* / M. Tomlinson, D. Jackson // *Studies in Higher Education*. – 2019. – Vol. 46, no. 2. – P. 885–900. – DOI: 10.1080/03075079.2019.1659763

Информация об авторах

Лариса Анатольевна Черных — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет».

Дарья Витальевна Кравченко — студентка 1-го курса магистратуры, программа магистратуры «Кризисная психология», ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет».

Information about the authors

Larisa Anatolyevna Chernykh — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology at the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lugansk State Pedagogical University”.

Daria Vitalievna Kravchenko — 1st year Master's Student, Master's program in Crisis Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Lugansk State Pedagogical University”.

Для цитирования: Черных Л. А. Влияние профессиональной мотивации на эмоциональный и поведенческий компоненты профессиональной идентичности студентов-психологов / Л. А. Черных, Д. В. Кравченко // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 170–183. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_170. — EDN: MVHSVM

For citation: Chernykh L. A., Kravchenko D. V. The impact of professional motivation on the emotional and behavioral components of professional identity among psychology students, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 170–183 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_170, EDN: MVHSVM

Статья поступила в редакцию 13.01.2026; одобрена после рецензирования 18.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 13.01.2026; approved after reviewing 18.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

AGE PSYCHOLOGY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2026_2_184

EDN: MXEOXK

Самоидентичность как фактор становления мировоззрения на разных возрастных этапах

Алла Дамировна Андреева

ФГБНУ «ФНЦ ПМИ», Москва, Россия, alladamirovna@yandex.ru,

ORCID: 0000-0002-1253-8903

Елена Евгеньевна Данилова

ФГБНУ «ФНЦ ПМИ», Москва, Россия, danillen@yandex.ru,

ORCID: 0000-0001-5209-3665

Алёна Геннадьевна Лисичкина

ФГБНУ «ФНЦ ПМИ», Москва, Россия, al1975@spartak.ru,

ORCID: 0000-0002-5411-2396

Людмила Анатольевна Бегунова

ФГБНУ «ФНЦ ПМИ», Москва, Россия, lab6510@list.ru,

ORCID: 0000-0002-9704-7096

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного изучения структурных компонентов мировоззрения в юношеском и взрослом возрастах. В исследовании приняли участие 665 человек (старшеклассники, студенты 1–2-х курсов колледжа и взрослые люди). Был использован комплект диагностических методик: опросники «Гражданская позиция», «Ценностные ориентации в пословицах и поговорках», «История моей семьи», «Научная картина мира», а также методика «Потребность в достижении цели». Показано, что базовым компонентом мировоззрения выступает самоидентичность, основанием которой является идентификация с родительской семьей. Становление идентичности в процессе возрастного развития идет в направлении от узкого круга ценностей, ориентированных на семейные нормы и принципы, к более широким общественно значимым ценностям.

Ключевые слова: мировоззрение, структура мировоззрения, идентичность личности, самоидентичность, юношеский возраст, старшеклассники, студенты вуза, взрослые, социальная ситуация развития.

Self-Identity as a Factor in the Formation of Worldview at Different Age Stages

Alla D. Andreeva

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches”, Moscow, Russia, alladamirovna@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-1253-8903

Elena E. Danilova

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches”, Moscow, Russia, danillen@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-5209-3665

Alena G. Lisichkina

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches”, Moscow, Russia, al1975@spartak.ru, 0000-0002-5411-2396

Lyudmila A. Begunova

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches”, Moscow, Russia, lab6510@list.ru, ORCID: 0000-0002-9704-7096

Abstract. The article presents the results of a comparative study of the structural components of worldview in adolescence and adulthood. The study involved 665 participants (high school students, first- and second-year college students, and adults). A set of the author's diagnostic methods was used: questionnaires “Civic position”, “Value orientations in proverbs and sayings”, “History of my family”, “Scientific picture of the world”, as well as the technique “The need to achieve the goal”. It has been shown that the basic component of worldview is self-identity, which is based on identification with the parental family. Identity development during adulthood progresses from a narrow range of values oriented toward family norms and principles to broader socially significant values.

Keywords: worldview, worldview structure, personal identity, self-identity, adolescence, high school students, university students, adults, social situation of development.

Введение

В современных науках о человеке понятие «мировоззрение» является одним из базовых и достаточно хорошо проработанных в теоретическом плане. В отечественной научной традиции мировоззрение понимается как ценностно-смысловое ядро образа мира, как система обобщенных представлений субъекта об окружающей действительности, обществе и самом себе как человеке, включающая основные принципы познания и деятельности, жизненные позиции, убеждения, идеалы, ценностные ориентации [4; 17; 20].

Эмпирическое изучение мировоззрения как психологического феномена представляет определенные трудности, обусловленные его комплексным характером. Однако уже имеющиеся данные свидетельствуют о разных уровнях его функционирования — на институциональном и обыденном уровнях сознания, — отражающих различные источники происхождения мировоззренческого содержания [2; 13].

Продуктивным является и подход к пониманию мировоззрения не как статичного образования, а как «деятельности ориентации в мире», в процессе которой человек переосмысливает заимствованные извне готовые социокультурные представления и переходит к «формированию собственного мировоззрения за счет собственного рефлексивно-мыслительного процесса» [12].

Ключевым этапом в становлении мировоззрения является ранний юношеский возраст, важнейшими новообразованиями которого выступают рефлексия и качественно новый уровень самосознания [3; 9]. Как индивидуальный образ мира мировоззрение развивается на протяжении всей жизни человека и может служить показателем его личностной зрелости. Сочетание в индивидуальном мировоззрении устойчивых и динамичных компонентов позволяет ему выполнять регулирующую функцию и обеспечивать личности эффективное функционирование в условиях неизбежной трансформации окружающей социокультурной среды [6; 16; 19].

В 2024–2025 гг. авторским коллективом было проведено эмпирическое изучение структурно-динамических характеристик мировоззрения старшеклассников и студентов вуза [18]. Было показано, что социально-психологическими источниками становления мировоззрения являются гражданская позиция, семейная история, ценностные ориентации, стремление к успеху и способ познания мира. Полученные результаты соответствуют базовым положениям культурно-исторической теории Л. С. Выготского, теории развития личности в онтогенезе Л. И. Божович [3; 5; 21].

Продолжением этого исследования стало изучение структуры мировоззрения взрослых людей, находящихся в активном периоде жизни, результаты которого будут представлены в настоящей статье.

Целью данного исследования стало сравнительное изучение структурных компонентов мировоззрения в юношеском и взрослом возрастах. **Задачи исследования** были направлены на проверку предположения о сходстве структурных компонентов мировоззрения в юношеском и взрослом возрастах, а также гипотезы о том, что структурно-динамические характеристики целостного мировоззрения обусловлены систематизирующим фактором, выступающим регулятором принятия или отвержения входящих в картину мира социальных представлений, ценностей, знаний и убеждений.

Психологические исследования свидетельствуют, что в качестве такового может выступать идентичность личности (или самоидентичность), понимаемая как осознание человеком целостности и тождественности самому себе во всем разнообразии отношений с окружающим миром: своих особенностей, качеств, взаимоотношений, своей принадлеж-

ности к определенным социальным, культурным или профессиональным группам, а также понимание своих ценностей, целей и роли в обществе. В психологии, культурологии идентичность трактуется как продукт психологического и эмоционального развития человека, как результат социализации личности, в ходе которой человек по мере взросления включается в различные социальные общности [10; 22–25]. В процессе самоидентификации происходит постепенное расширение круга значимых для человека лиц: от более интимного, семейного круга к более широкому, связанному с собственной жизненной активностью («от матери до всего человечества») [3; 22].

Таким образом, мы предполагаем, что, при сохранении структурного единства мировоззрения на разных возрастных этапах, базовым фактором, определяющим его основные содержательные характеристики, выступает идентичность личности, или самоидентичность, расширение которой происходит в соответствии с возникновением новых задач возрастного развития.

Материалы и методы

Для изучения структуры мировоззрения учащихся и взрослых был использован комплект авторских диагностических методик [1]:

- опросник «Гражданская позиция» (ГП), содержит 3 шкалы: институциональный компонент (ИК), эмоциональный компонент (ЭК), деятельностный компонент (ДК);
- методика «Ценностные ориентации в пословицах и поговорках» (ЦО), содержит 9 шкал: жизненная позиция; учение и труд; успех, достижения; деньги; семья, родственники; дружба; коллективизм/индивидуализм; отношение к закону, личная ответственность; страна, Родина;
- опросник «История моей семьи» (ИС), содержит 4 шкалы: семейная идентичность, реальные знания истории семьи, ответственность за членов семьи, позитивный образ семьи;
- методика «Научная картина мира», представляет собой единую шкалу, отражающую ориентацию на научные или житейские представления (НиЖ).

Этот методический комплект был дополнен опросником «Потребность в достижении цели» [15], предназначенным для диагностики выраженности стремления к успеху.

Перечисленные диагностические инструменты (за исключением методики «Научная картина мира») построены на оценке суждений по 5-балльной шкале; методика «Научная картина мира» предполагает парную оценку суждений, отражающих научные и житейские знания о мире.

Все авторские методики соответствуют критерию содержательной валидности, надежности и внутренней согласованности (по коэффициенту α -Кронбаха).

Обработка результатов проводилась методами описательной статистики, корреляционного, регрессионного и факторного анализа с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 25.0.

В сравнительном исследовании приняли участие 665 человек, среди них: старшеклассники и студенты 1–2-х курсов колледжа (16–18 лет) — 344 человека ($M = 16,7$, $SD = 0,70$); студенты университета (19–22 лет) — 185 человек ($M = 21,5$, $SD = 0,85$); взрослые люди (25–55 лет) — 136 человек ($M = 35,5$ лет, $SD = 0,9$).

Результаты

Результаты описательной статистики позволили выбрать статистические методы обработки данных. Стандартная ошибка асимметрии по шкалам, используемым в исследовании, варьировала в диапазоне от 0,107 до 0,112; стандартная ошибка эксцесса — от 0,213 до 0,220. Полученные показатели асимметрии и эксцесса, согласно рекомендуемым в исследованиях нормам, являются невысокими, что позволило применить параметрические методы при последующей обработке данных.

Далее был проведен эксплораторный факторный анализ методами главных компонент и вращения варимакс. Для выборки юношей и девушек 16–18 лет критерий адекватности эмпирических данных для факторного анализа Кайзера — Мейера — Олкина (КМО) = 0,834, $p = 0,0001$, критерий сферичности Бартлетта $\chi^2 = 2333,495$ и $p < 0,001$. Для выборки юношей и девушек 19–22 лет: КМО = 0,807, $p = 0,0001$, критерий сферичности Бартлетта $\chi^2 = 868,118$ и $p < 0,001$. Для выборки респондентов 25–55 лет: КМО = 0,652, $p = 0,0001$, критерий сферичности Бартлетта $\chi^2 = 835,927$ и $p < 0,001$.

На основании графика собственных значений и факторных нагрузок шкал была выделена 4-факторная модель мировоззрения для всех групп респондентов, единая по структуре для сравниваемых выборок: фактор 1 — «Освоение социального норматива», фактор 2 — «Значимый социум», фактор 3 — «Ресурсы успеха», фактор 4 — «Самоидентичность». Показатель кумулятивной дисперсии 4-факторной модели выборки учащихся 16–18 лет — 50,323 %, учащихся 19–22 лет — 51,48 %, респондентов 25–55 лет — 58,18 %. Значения факторных нагрузок по шкалам методик представлены в таблице 1.

Таблица 1. Факторная структура мировоззрения

Компоненты мировоззрения		Факторы							
		Возрастная группа 16–18 лет				Возрастная группа 19–22 лет			
		Освоение социального норматива	Значимый социум	Ресурсы успеха	Самоидентичность	Освоение социального норматива	Значимый социум	Ресурсы успеха	Самоидентичность
История семьи	1. Семейная идентичность		0,641						
	2. Реальные знания истории семьи				0,870		0,600		
	3. Ответственность за членов семьи			0,477		-0,565			
	4. Позитивный образ семьи				0,880			0,740	
Гражданская позиция	5. Институциональный компонент (ИК)	0,473	0,373			0,750			0,581
	6. Эмоциональный компонент (ЭК)	0,641	0,669			0,723	0,357		
	7. Деятельностный компонент (ДК)	0,710	0,528			0,692	0,374		
8. Научная картина мира			0,336	-0,563					0,644
Ценностные ориентации	9. Жизненная позиция	0,651				0,452		0,452	
	10. Учение и труд	0,704				0,638			0,658
	11. Успех и достижение			0,638				0,792	
	12. Деньги	0,568		-0,362					0,586

Компоненты мировоззрения		Факторы											
		Возрастная группа 16–18 лет				Возрастная группа 19–22 лет				Возрастная группа 25–55 лет			
		Освоение социального норматива	Значимый социум	Ресурсы успеха	Самоидентичность	Освоение социального норматива	Значимый социум	Ресурсы успеха	Самоидентичность	Освоение социального норматива	Значимый социум	Ресурсы успеха	Самоидентичность
Ценностные ориентации	13. Семья, родственники	0,425	0,452			0,375			0,342	0,611			
	14. Дружба, друзья	0,646							0,476	0,784			
	15. Коллективизм/ индивидуализм	0,671				0,597	0,581			0,705			
	16. Отношение к закону, личная ответственность	0,736				0,718				0,787			
	17. Страна, Родина	0,477	0,511			0,680		–0,390		0,794			
18. Потребность в достижении цели			0,333		–0,488				0,722			0,666	
Суммарный процент дисперсии		25,500	10,963	7,545	6,315	25,320	9,814	7,498	6,919	31,640	10,680	9,050	6,790

Полученные ранее результаты изучения структурно-динамических характеристик мировоззрения учащихся юношеского возраста [18] показали, что для старшеклассников самым весомым оказывается фактор «самоидентичность», важнейшим компонентом которого выступает позитивное отношение к родительской семье, к ее истории. Вступая в самостоятельную жизнь, юноши и девушки по-прежнему опираются на семейные ресурсы, не только материальные, но и ценностные (см. табл. 1).

Для студентов и выпускников вуза самыми весомыми становятся два фактора: «освоение социального норматива», отражающий становление осознаваемой, эмоционально окрашенной гражданской позиции, и «самоидентичность», свидетельствующий о сохранении связи с родительской семьей. Усиливается ориентация на достижения, что можно рассматривать как признак формирующейся ответственности за свою жизнь, готовности к сепарации от родителей (см. табл. 1).

Факторная модель структуры мировоззрения взрослых респондентов включает в себя 4 фактора: «освоение социального норматива», «зна-

чимый социум», «ресурсы успеха» и «самоидентичность». Для взрослых самыми весомыми является фактор «освоение социального норматива», включающий в себя представления о ценности родины, межличностных отношений, активной жизненной позиции, труда, уважения к закону, а также фактор «значимый социум», связанный с сохранением ценности семьи и семейной истории (см. табл. 1).

Таким образом, структурные характеристики мировоззрения взрослых аналогичны тем, что были выявлены в исследовании мировоззрения учащихся юношеского возраста.

Содержательный анализ наполнения факторов показывает, что во всех изучаемых возрастных группах факторы «значимый социум» и «самоидентичность» обладают большей устойчивостью входящих в них компонентов, чем более динамичные факторы «освоение социального норматива» и «ресурсы успеха». Мы полагаем, что устойчивость указанных факторов обусловлена их личностной направленностью, в отличие от факторов, связанных с активной деятельной позицией, меняющейся в зависимости от складывающейся социальной ситуации. Общим устойчивым компонентом обоих факторов личностной направленности оказывается семья, в которой человек вырос, ценности которой стали основой его личной идентичности.

Было выдвинуто **предположение**, что идентичность личности систематизирует мировоззрение человека, придает личностный смысл ценностям и требованиям социума.

С целью проверки этого предположения был проведен корреляционный анализ, который показал, что во всех изучаемых возрастных группах шкала «семейная идентификация» на высоком уровне значимости коррелирует с основными компонентами мировоззрения: гражданской позицией, ценностным отношением к семье, окружающим людям, закону, своей стране (табл. 2). По-видимому, зрелая идентичность личности выступает регулятором принятия или отвержения новых социальных представлений, а ее становление в процессе возрастного развития идет в направлении от узкого круга ценностей, ориентированных на семейные нормы и принципы, к более широким общественно значимым ценностям.

Для выявления прогностического эффекта влияния компонентов мировоззрения на становление самоидентичности в период юношества и активной взрослости был проведен регрессионный анализ (методом пошагового отбора), где в качестве зависимой переменной выступала шкала «семейная идентичность», представленная в опроснике «История моей семьи», а предикторами являлись шкалы опросников «Гражданская позиция», «Ценностные ориентации в пословицах и поговорках», а также интегральные показатели опросников «Научная картина мира» и «Потребность в достижении цели». Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа

Семейная идентичность			Показатель		Гражданская позиция			Ценностные ориентации в пословицах и поговорках												
					Институциональный компонент (ИК)	Эмоциональный компонент (ЭК)	Деятельностный компонент (ДК)	Потребность в достижении цели	Научная картина мира	Жизненная позиция	Учение и труд	Успех и достижение	Деньги	Семья, родственники	Дружба	Коллективизм / индивидуализм	Отношение к закону, личной ответственности	Страна, Родина		
25–55 лет	19–22 года	16–18 лет	0,221*	0,330**	0,112	0,295**	0,337**	0,045	0,002	0,146	–0,143	0,065	0,152*	0,065	0,251**	0,263**	0,091	0,254**	0,203**	0,175*
			0,455**	0,438**																
			0,458**	0,399**																
			0,226*	0,212**																
			0,290**	0,238**																
			–0,010	0,018																
			0,145	0,288**																
			0,196	0,426**																
			0,027	0,248**																
			0,354**	0,236**																
			0,276**	0,288**																
			0,296**	0,373**																

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

Таблица 3. Результаты регрессионного анализа

Показатель		R ²	Adj. R ²	SE	F	Предикторы	Beta	p-level	Tolerance	VIF
Семейная идентичность	16–18 лет	0,149	0,140	3,099	15,553	ЦО Семья, родственники	0,313	0,001	1,000	1,000
	19–22 года	0,268	0,259	3,001	29,503	ГП Эмоциональный компонент	0,333	0,001	0,954	1,048
						ЦО Семья, родственники	0,332	0,001	0,954	1,048
	25–55 лет	0,133	0,116	5,057	9,923	ГП Деятельностный компонент	0,298	0,002	1,000	1,000

Примечание: Adj. R² – 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); ГП – гражданская позиция; ЦО – ценностные ориентации.

Результаты регрессионного анализа показали, что для **старшеклассников** вклад в выраженность шкалы «семейная идентичность» вносит единственный показатель — шкала ЦО «семья, родственники» (скорректированный R^2 для полученной модели составил 0,14). Первой жизненной опорой для юношей и девушек становится семейная идентичность, социальные и материальные ресурсы родительской семьи. У **студентов** вклад в выраженность шкалы «семейная идентичность» вносят шкала ЦО «семья, родственники» и «эмоциональный компонент гражданской позиции» (скорректированный R^2 для полученной модели составил 0,25). Тем самым проявляется тенденция к расширению сферы самоидентичности, в которую входит не только семья, но и эмоциональное отношение к себе как гражданину. У **взрослых** вклад в выраженность шкалы «семейная идентичность» вносит единственный показатель — «деятельностный компонент гражданской позиции» (скорректированный R^2 для полученной модели составил 0,11), свидетельствующий о доминировании гражданских ценностей над семейными.

Иными словами, для 14 % старшеклассников становление самоидентичности обусловлено влиянием родительской семьи, для 25 % студентов и выпускников вуза этот процесс определяется уже не только влиянием семьи, но и появлением гражданского чувства, а для 11 % активных взрослых самоидентичность тесно связана с их активной гражданской позицией. По-видимому, небольшое, хотя и статистически значимое, количество взрослых, чья самоидентичность обусловлена сформированной активной гражданской позицией, объясняется сложным характером текущей общественной жизни, противоречивостью информационного пространства, неопределенностью образа будущего. В данном случае можно говорить о кризисе или ослаблении идентичности, наступающих в периоды масштабных социальных потрясений и трансформаций [7; 8; 10; 11; 14; 23–25].

Результаты регрессивного анализа являются достоверными ($p = 0,0001$), что подтверждает выдвинутое предположение о значимости самоидентификации в процессе становления целостного мировоззрения, а также гипотезу о расширении сферы идентичности личности от узкого круга ценностей, ориентированных на семейные нормы и представления, к более широкому общественно значимым ценностям.

Исследование показало, что устойчивые содержательные характеристики мировоззрения вычлняются во всех исследованных возрастных группах только у части респондентов. Такой результат можно признать вполне закономерным, если учесть, что мировоззрение — это феномен индивидуального сознания, уникальная картина мира каждого человека. Будучи чрезвычайно сложным психологическим феноменом и в целом подчиняясь основным закономерностям социокультурного развития личности, мировоззрение неизбежно несет на себе неповторимый отпечаток индивидуальности и жизненного опыта каждого человека.

Выявление единства структурных компонентов мировоззрения в юношеском и взрослом возрастах, установление самоидентичности в качестве базового компонента мировоззрения, ее связи с семейной идентичностью и расширением круга значимых ценностей в процессе перехода от юношества к взрослости может служить значимым ориентиром для построения педагогической и воспитательной работы с учащимися юношеского возраста по формированию их целостного, гармоничного мировоззрения.

Выводы

1. Выявленная на юношеской выборке структура мировоззрения сохраняет свою конфигурацию в период взрослости и включает следующие факторы: «Освоение социального норматива», «Значимый социум», «Ресурсы успеха» и «Самоидентичность».

2. Базовым компонентом становления мировоззрения выступает самоидентичность, основанием которой является идентификация с родительской семьей.

3. Становление идентичности в процессе возрастного развития идет в направлении от узкого круга ценностей, ориентированных на семейные нормы и принципы, к более широким общественно значимым ценностям.

Библиографический список

1. Андреева А. Д. Изучение компонентов мировоззрения современных старшеклассников : свидетельство о регистрации базы данных RU 2023624106 / А. Д. Андреева, Л. А. Бегунова, Е. Е. Данилова ; ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований». — Заявка № 2023623944 ; дата регистрации 16.11.2023. — Бюл. № 12 ; дата публикации 22.11.2023.

Andreeva A. D. Izuchenie komponentov mirovozzreniya sovremennykh starsheklassnikov : svidetel'stvo o registratsii bazy dannykh RU 2023624106 / A. D. Andreeva, L. A. Begunova, E. E. Danilova ; FGBNU «Federal'nyi nauchnyi tsentr psikhologicheskikh i mezhdistsiplinarnykh issledovaniy». — Zayavka № 2023623944 ; data registratsii 16.11.2023. — Byul. № 12 ; data publikatsii 22.11.2023.

2. Берулава Г. А. Образ мира как мифологический символ : учеб. пособие / Г. А. Берулава. — Москва : Педагогическое общество России, 2001. — 46 с.

Berulava G. A. Obraz mira kak mifologicheskii simvol : ucheb. posobie / G. A. Berulava. — Moskva : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. — 46 s.

3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 400 с.

Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — Sankt-Peterburg : Piter, 2008. — 400 s.

4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещеряковой, В. П. Зинченко. — 4-е изд., расш. — Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. — 811 с.

Bo'lshoi psikhologicheskii slovar' / pod red. B. G. Meshcheryakovoi, V. P. Zinchenko. — 4-e izd., rassh. — Sankt-Peterburg : Praitm-EVROZNAK, 2009. — 811 s.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский ; под ред. А. М. Матюшкина. — Москва : Педагогика, 1983. — 368 с.

Vygotskii L. S. Sobranie sochinenii. V 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki / L. S. Vygotskii ; pod red. A. M. Matyushkina. — Moskva : Pedagogika, 1983. — 368 s.

6. Григорьева М. В. Структура и мотивация социальной активности и ее соотношение с гражданским самосознанием молодежи / М. В. Григорьева, А. А. Шаров, А. И. Заграничный // Социальная психология и общество. — 2022. — Т. 13, № 1. — С. 142–158. — DOI: 10.17759/sps.2022130109

Grigor'eva M. V. Struktura i motivatsiya sotsial'noi aktivnosti i ee sootnoshenie s grazhdanskim samosoznaniem molodezhi / M. V. Grigor'eva, A. A. Sharov, A. I. Zagranichnyi // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2022. — Т. 13, № 1. — С. 142–158. — DOI: 10.17759/sps.2022130109

7. Карбанова О. А. Связь базовых ценностей личности с характером психологической адаптации к глобальным цифровым рискам / О. А. Карбанова, О. А. Тихомандрицкая, С. В. Молчанов // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 4. — С. 104–125. — DOI: 10.17759/pse.2024290409

Karabanova O. A. Svyaz' bazovykh tsennosti lichnosti s kharakterom psikhologicheskoi adaptatsii k global'nym tsifrovym riskam / O. A. Karabanova, O. A. Tikhomandritskaya, S. V. Molchanov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2024. — Т. 29, № 4. — С. 104–125. — DOI: 10.17759/pse.2024290409

8. Китова Д. А. Мировоззрение как психологический феномен в обыденном представлении россиян / Д. А. Китова, А. Л. Журавлёв // Психологический журнал. — 2021. — Т. 42, № 4. — С. 106–117. — DOI: 10.31857/S020595920016045-5

Kitova D. A. Mirovozzrenie kak psikhologicheskii fenomen v obydennom predstavlenii rossiyan / D. A. Kitova, A. L. Zhuravlev // Psikhologicheskii zhurnal. — 2021. — Т. 42, № 4. — С. 106–117. — DOI: 10.31857/S020595920016045-5

9. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. — Москва : Политиздат, 1984. — 335 с.

Kon I. S. V poiskakh sebya: Lichnost' i ee samosoznanie / I. S. Kon. — Moskva : Politizdat, 1984. — 335 s.

10. Леонтьев Д. А. Идентичность / Д. А. Леонтьев, О. О. Савельева // Большая российская энциклопедия : сайт. — URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2000174> (дата обращения: 15.02.2026). — Текст: электронный.

Leont'ev D. A. Identichnost' / D. A. Leont'ev, O. O. Savel'eva // Bol'shaya rossiiskaya ehntsiklopediya : sait. — URL: https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2000174 (data obrashcheniya: 15.02.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

11. Леонтьев Д. А. Мировоззрение / Д. А. Леонтьев // Большая российская энциклопедия : сайт. — URL: <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2217191> (дата обращения: 15.02.2026). — Текст: электронный.

Leont'ev D. A. Mirovozzrenie / D. A. Leont'ev // Bol'shaya rossiiskaya ehntsiklopediya : sait. — URL: https://old.bigenc.ru/philosophy/text/2217191 (data obrashcheniya: 15.02.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

12. Леонтьев Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность / Д. А. Леонтьев // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / под ред. В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой. — Томск : Томский гос. ун-т, 2004. — С. 11–29. — URL: <http://institut.smysl.ru/article/mif.php> (дата обращения: 15.02.2026). — Текст: электронный.

Leont'ev D. A. Mirovozzrenie kak mif i mirovozzrenie kak deyatel'nost' / D. A. Leont'ev // Mentalitet i kommunikativnaya sreda v tranzitivnom obshchestve / pod red. V. I. Kabrina, O. I. Murav'evoy. — Tomsk : Tomskii gos. un-t, 2004. — S. 11–29. — URL: http://institut.smysl.ru/article/mif.php (data obrashcheniya: 15.02.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

13. Лубовский Д. В. Теоретические основы исследования мировоззрения современных старшеклассников / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2022. — № 4. — С. 125–132. — DOI: 10.51944/20738544_2022_4_125

Lubovskii D. V. Teoreticheskie osnovy issledovaniya mirovozzreniya sovremennykh starsheklassnikov / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2022. — № 4. — S. 125–132. — DOI: 10.51944/20738544_2022_4_125

14. *Муращенкова Н. В.* Психологическое состояние российской студенческой молодежи в условиях кризиса: связь с культурным и политическим патриотизмом / Н. В. Муращенкова // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 4. — С. 63–73. — DOI: 10.17759/pse.2024290405

Murashchenkova N. V. Psikhologicheskoe sostoyanie rossiiskoi studencheskoi molodezhi v usloviyakh krizisa: svyaz' s kul'turnym i politicheskim patriotizmom / N. V. Murashchenkova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2024. — Т. 29, № 4. — С. 63–73. — DOI: 10.17759/pse.2024290405

15. *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 ehffektivnosti uchebnoi deyatel'nosti studentov vuza : dis. ... d-ra psikhol. nauk / Yu. M. Orlov. — Moskva, 1984. — 525 s.

16. Отношение к патриотизму и патриотическая самоидентичность российской студенческой молодежи в условиях поляризации российского общества / Н. В. Муращенкова, В. В. Гриценко, Н. В. Калинина [и др.] // Социальная психология и общество. — 2023. — Т. 14, № 4. — С. 68–88. — DOI: 10.17759/sps.2023140405

Otnoshenie k patriotizmu i patrioticheskaya samoidentichnost' rossiiskoi studencheskoi molodezhi v usloviyakh polyarizatsii rossiiskogo obshchestva / N. V. Murashchenkova, V. V. Gritsenko, N. V. Kalinina [i dr.] // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2023. — Т. 14, № 4. — С. 68–88. — DOI: 10.17759/sps.2023140405

17. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Политиздат, 1990. — 494 с.

Psikhologiya : slovar' / pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Politizdat, 1990. — 494 s.

18. Структурно-динамические характеристики мировоззрения учащихся юношеского возраста / А. Д. Андреева, Л. А. Бегунова, Е. Е. Данилова, А. Г. Лисичкина // Психологическая наука и образование. — 2025. — Т. 30, № 4.

Strukturno-dinamicheskie kharakteristiki mirovozzreniya uchashchikhsya yunosheskogo vozrasta / A. D. Andreeva, L. A. Begunova, E. E. Danilova, A. G. Lisichkina // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2025. — Т. 30, № 4.

19. *Федотов Б. В.* Проблема формирования мировоззрения молодежи и студентов с точки зрения базовых ценностей и приоритетов в развитии России / Б. В. Федотов // Мир науки, культуры, образования. — 2022. — Т. 93, № 2. — С. 70–72. — DOI: 10.24412/1991-5497-2022-293-70-72

Fedotov B. V. Problema formirovaniya mirovozzreniya molodezhi i studentov s tochki zreniya bazovykh tsennostei i prioritetov v razvitii Rossii / B. V. Fedotov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2022. — Т. 93, № 2. — С. 70–72. — DOI: 10.24412/1991-5497-2022-293-70-72

20. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. — Москва : Советская энциклопедия, 1983. — 839 с.

Filosofskii ehntsiklopedicheskii slovar' / gl. red. L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev, S. M. Koval'ev, V. G. Panov. — Moskva : Sovetskaya ehntsiklopediya, 1983. — 839 s.

21. Формирование личности старшеклассника / А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина [и др.] ; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР ; под ред. И. В. Дубровиной. — Москва : Педагогика, 1989. — 168 с.

Formirovanie lichnosti starsheklassnika / A. D. Andreeva, N. I. Gutkina, I. V. Dubrovina [i dr.] ; NII obshchei i pedagogicheskoi psikhologii APN SSSR ; pod red. I. V. Dubrovinoi. — Moskva : Pedagogika, 1989. — 168 s.

22. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. — Москва : Прогресс, 1996. — 344 с.

Ehrikson Eh. Identichnost': yunost' i krizis : per. s angl. / Eh. Ehrikson ; obshch. red. i predisl. A. V. Tolstykh. — Moskva : Progress, 1996. — 344 s.

23. Identity development and social-emotional disorders during adolescence and emerging adulthood: a systematic review and meta-analysis / R. Potterton, A. Austin, L. Robinson [et al.] // *Journal of Youth and Adolescence*. — 2022. — Vol. 51. — P. 16–29. — DOI: 10.1007/s10964-021-01536-7

24. Implications of identity resolution in emerging adulthood for intimacy, generativity, and integrity across the adult lifespan / L. L. Mitchell, J. Lodi-Smith, E. N. Baranski, S. K. Whitbourne // *Psychology and Aging*. — 2021. — Vol. 36, no. 5. — P. 545–556. — DOI: 10.1037/pag0000537

25. *Kroger J.* Erikson, the identity statuses, and beyond / J. Kroger, J. E. Marcia // *The Cambridge handbook of identity* / M. Bamberg [et al.] (Eds.). — Cambridge : Cambridge University Press, 2022. — P. 215–237. — DOI: 10.1017/9781108755146.012

Информация об авторах

Алла Дамировна Андреева — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований».

Елена Евгеньевна Данилова — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований».

Алёна Геннадьевна Лисичкина — научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований».

Людмила Анатольевна Бегунова — кандидат юридических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований».

Information about the authors

Alla Damirovna Andreeva — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, the Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches”.

Elena Evgenyevna Danilova — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher, Leading 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 Researches”.

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 Researches”.

Lyudmila Anatolyevna Begunova — Ph. D. (Law), Leading 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 Researches”.

Для цитирования: Самоидентичность как фактор становления мировоззрения на разных возрастных этапах / А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, А. Г. Лисичкина, Л. А. Бегунова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 184–197. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_184. — EDN: MXEOXX

For citation: Andreeva A. D., Danilova E. E., Lisichkina A. G., Begunova L. A. Self-identity as a factor in the formation of worldview at different age stages, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 184–197 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_184, EDN: MXEOXX

Статья поступила в редакцию 07.03.2026; одобрена после рецензирования 26.04.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 07.03.2026; approved after reviewing 26.04.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Факторы психологического здоровья в пожилом возрасте

Елена Евгеньевна Басанова

ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Россия,
Lenmit@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-0250-3026

Ирина Александровна Колиниченко

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар, Россия,
kolinichenkoi@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0644-6076

Аннотация. Анализируются социально-психологические факторы, влияющие на психологическое здоровье пожилых людей.

Научное исследование базируется на концепции самоактуализации А. Маслоу и К. Роджерса, научных положениях о психологическом здоровье В. И. Слободчикова, о развитии индивидуальности как показателей здоровья И. В. Дубровиной, концепции личностных ресурсов развития и защиты, обеспечивающих индивидуальную психологическую безопасность пожилых, Т. М. Краснянской, В. Г. Тылец.

Выявлены факторы, значимо увеличивающие показатели психологического здоровья, снижающие тревожность, депрессию: стратегический, процессуальный, интеллектуальный, семейный.

Программа психологического сопровождения как часть федеральной программы «Активное долголетие» рекомендуется для улучшения качества жизни пожилых.

Ключевые слова: психологическое здоровье, фактор трудовой деятельности, фактор взаимодействия с детьми, пожилой возраст, статус пенсионера, удовлетворенность жизнью.

Factors of Psychological Health in Old Age

Elena E. Basanova

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia, Lenmit@yandex.ru,
ORCID: 0000-0003-0250-3026

Irina A. Kolinichenko

Kuban State University, Krasnodar, Russia, kolinichenkoi@yandex.ru,
ORCID: 0000-0002-0644-6076

Abstract. The article analyzes the socio-psychological factors affecting the psychological health of the elderly.

The scientific research is based on the concept of self-actualization by A. Maslow and K. Rogers, the scientific principles of psychological health by V. I. Slobodchikov, on the development of individuality as indicators of health by I. V. Dubrovina, concepts the personal resources of development and protection that ensure the individual psychological safety of the elderly by T. M. Krasnyanskaya and V. G. Tylets.

The factors that significantly increase indicators of psychological health, reduce anxiety, and depression are identified: strategic, procedural, intellectual, and family.

The psychological support program, as part of the federal program “Active Longevity”, is recommended for improving the quality of life for the elderly.

Keywords: psychological health, work factor, the factor of interaction with children, elderly age, retirement status, life satisfaction.

Развитие медицинской отрасли, появление высокотехнологичных диагностических методик, методов лечения и профилактики физического здоровья привело к увеличению продолжительности жизни пожилых людей [12]. После выхода на пенсию и прекращения профессиональной деятельности человек может прожить еще 30 и более лет. При заполнении освобожденного времени возникают психологические трудности лиц пенсионного возраста: дети выросли и проживают отдельно, друзья и близкие поочередно уходят из жизни, а новыми знакомствами трудно обзавестись, да и физическое здоровье, несмотря на развитие медицинской отрасли, постепенно ослабевает, становится меньше физических и психологических ресурсов.

В исследовании Т. М. Краснянской и В. Г. Тыльца (Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G.) проанализированы ресурсы психологической безопасности лиц пенсионного возраста с различным трудовым статусом. Так, для пожилых людей, сохранивших статус «работающего пенсионера», наиболее значимыми являются ресурсы развития (личностная, профессиональная и социальная реализованность). Неработающие пенсионеры, в большей степени, сосредоточены на ресурсах защищенности, обеспечивающих ощущение стабильности. Уровень психологической безопасности пожилых людей напрямую связан с возможностью продолжать трудовую деятельность [20].

Значимость трудовой деятельности для пожилого возраста неоднократно подчеркивала М. В. Ермолаева [7]. Именно возможность продолжать трудовую деятельность позволяет пожилому человеку эффективно преодолеть возрастной кризис, связанный с потерей прежней и формированием новой идентичности [6].

Благополучную адаптацию к новому социальному статусу, создание новых социальных связей, обретение новых смысловых ценностей М. В. Ермолаева называет оптимальным старением, в том смысле, что личность смогла найти пути развития и быть востребованной и в пожилом возрасте. Нормальное старение, по мнению автора, характеризуется в большей степени «выживанием» в новом статусе, чем развитием. Люди с таким типом старения воспринимают свою жизнь негативно, не строят планов на будущее, а заикливаются на прошлом [7].

Смена социального статуса, ограничение социальной жизни, физической активности, приближающийся естественный уход из жизни, несомненно, оказывают влияние на психологическое здоровье пожилого человека: развивается хроническая тревожность, различные фобии и страхи, ипохондрия, снижается уровень удовлетворенности жизнью, субъективного психологического благополучия.

Метаанализ данных, полученных И. Зенебе с соавторами (Zenebe Y. et al.), показал большой процент распространенности депрессии среди пожилого населения мира. Данное исследование авторы призывают рассматривать в качестве предупреждения и как рекомендацию специалистам для принятия соответствующих мер контроля и периодического мониторинга состояния психического здоровья пожилого населения [21].

Проблема психологического благополучия в пожилом возрасте ставится не только в отечественных, но и в зарубежных исследованиях. Так, А. Джавед (Javed A.) подчеркивает необходимость создания благоприятной атмосферы для пожилых людей, организации для них комплексного (медицинского, социального, психологического) ухода, призывает к борьбе с эйджизмом. Решение данной проблемы авторы видят в расширении научных исследований и развитии инноваций [19].

Интересный взгляд на проблему эйджизма в цифровой и реальной среде представлен в статьях М. Л. Шаповаловой и А. В. Мирошниченко [16; 17]. Эйджизм, согласно М. Фрабони (Fraboni M. et al., 1990), представляет собой негативное отношение к пожилым людям, выражающееся в дискриминации и избегании контакта [18]. Исследователи проанализировали высказывания более 10000 пользователей в социальной сети «ВК» и в реальной жизни о пожилых людях. Результат получился не оптимистичный: зафиксировано негативное и даже крайне гневное отношение к старшему поколению относительно его интеллектуальных способностей и профессиональной деятельности. И если в цифровой среде практически отсутствует положительная тенденция в отношении пожилых людей, то в высказываниях из реальной жизни были выявлены эмпатия и желание наладить контакт. Данное исследование подчеркивает актуальность создания программ социальной адаптации для пожилых людей и привлечения к ним молодежи.

В Российской Федерации в 2019 г. уже внедрена федеральная программа «Активное долголетие» в рамках национального проекта «Демография» и федерального проекта «Старшее поколение», направленная на повышение качества и продолжительности жизни пожилых людей. Но, несмотря на поддержку государства, возрастные граждане продолжают оставаться наиболее уязвимой и малоизученной социальной категорией. Психологические исследования лиц пожилого возраста по-прежнему фрагментарны и разрознены.

Несмотря на множество научных и практических работ в рассматриваемой области, в современной психологии нет единого определения феномена «психологическое здоровье» [3]. Первыми о «психологическом здоровье» стали упоминать гуманистические психологи, понимая под ним процесс самоактуализации (А. Маслоу, К. Роджерс).

И. В. Дубровина определяет психологическое здоровье как развитие личностной индивидуальности. Согласно автору, суть психологического

здоровья заключается в принятии личностью своих индивидуально-психологических особенностей, в наличии активной позиции, способствующей дальнейшему развитию. Психологически здоровая личность характеризуется свободой и инициативой в самовыражении, уверенностью в себе, ответственностью, проявляет стойкий интерес к собственной психической, эмоциональной деятельности и жизни окружающих, осознает свою уникальность, способна к творческому самовыражению [5].

Еще один исследователь психологического здоровья В. И. Слободчиков включает в него 3 компонента: аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты [14]. Аксиологический компонент характеризует уровень принятия личностью себя и других людей. Инструментальный компонент описывает способность владения личностью механизмом рефлексии, познания собственных мотивов, чувств, эмоций, поведения. Потребностно-мотивационный компонент указывает на наличие потребности в саморазвитии.

Ю. В. Челышева видит психологическое здоровье в гармонии эмоциональной и интеллектуальной сфер человека. Достигать такой гармонии помогают навыки саморегуляции и наличие ресурсов для совладания со стрессовыми ситуациями. Именно способность адаптироваться к новым изменяющимся условиям и является, по мнению автора, показателем психологического здоровья личности [14].

Наиболее часто встречаются исследования, направленные на анализ факторов, обуславливающих психологическое благополучие пожилых людей. А. И. Нерушай доказала взаимосвязь между трудовой деятельностью и уровнем психологического благополучия пожилого человека и выявила отсутствие связи между наличием близких семейных отношений и психологическим благополучием [9].

М. И. Байчорова и Е. Е. Басанова установили, что на психологическое благополучие в пенсионном возрасте влияют удовлетворенность жизнью, физическое здоровье человека, экономическое положение семьи, семейные отношения и реализация в профессиональной деятельности [2].

Т. Н. Дорошенко выделяет факторы, оказывающие существенно негативное влияние на психологическое здоровье лиц пенсионного возраста, заключающееся в трудности формирования новых представлений. Так, для оценки социальной ситуации пожилому человеку требуется значительно больше времени, чем молодому; наблюдаются эмоциональная нестабильность вследствие потери контроля над эмоциями, нежелание следовать новым нормам и правилам, ригидность социальной жизни [4]. Кроме того, психологическое здоровье в пожилом возрасте может осложняться в результате снижения функциональности головного мозга [1]. Особенно данный фактор наиболее актуален для лиц старше 60 лет, им же свойственен и рост непсихотических психических расстройств

[11]. Все вышеперечисленное оказывает различное влияние на психологическое здоровье пожилого человека: затрудняет либо помогает социальной адаптации к возрастным изменениям [13].

Цель исследования — сравнительный анализ показателей психологического здоровья лиц пожилого возраста в зависимости от выраженности определенного социально-психологического фактора.

Задачи исследования: выделить наиболее значимые факторы для психологического здоровья в пожилом возрасте; определить степень влияния каждого фактора на уровень психологического здоровья; разработать программу психологического сопровождения пожилых людей с учетом выделенных факторов психологического здоровья.

В качестве **гипотезы исследования** было выдвинуто предположение, что наиболее значимыми факторами, оказывающими влияние на психологическое здоровье в пожилом возрасте, являются социально-профессиональный статус (трудовая деятельность есть / трудовой деятельности нет), наличие близких эмоциональных связей (совместное/раздельное проживание с детьми; наличие/отсутствие супруга/супруги), а также отнесенность к определенному полу (женщины/мужчины).

На основе анализа научной литературы по исследуемой проблеме были выделены основные факторы, оказывающие влияние на показатели психологического здоровья в пожилом возрасте: фактор принадлежности к определенному полу (мужчины/женщины), фактор наличия/отсутствия трудовой деятельности и фактор совместного/раздельного проживания с детьми, а также фактор наличия/отсутствия супруга.

Данные социально-психологические и психологические факторы были выделены не случайно. Так, существенное влияние на психологическое здоровье могут оказывать принадлежность к определенному полу и отнесение личностью себя к определенному гендеру. Первое определяется биологическими факторами (например, гормональными), принадлежность же к гендеру — социальными факторами (видами деятельности, социальной ролью).

Наличие/отсутствие трудовой деятельности в пожилом возрасте во многих научных источниках выделяется как основной фактор, вызывающий стрессовые состояния у личности, затрудняющий/облегчающий адаптацию к новому возрастному этапу в жизни. Так, прерывание трудовой деятельности способствует снижению уровня общего здоровья и переживанию стресса.

Фактор наличия/отсутствия супруга подчеркивает роль близкого человека в адаптации к новому социальному статусу. При поддержке и понимании со стороны близкого человека облегчается принятие новых социальных перемен.

Фактор совместного/раздельного проживания с детьми позволяет изучить, как наличие тесной связи между поколениями помогает продлить психологическое здоровье пожилому человеку. Именно в заботе о внуках и помощи детям пожилой человек восполняет потерю собственной значимости из-за прекращения профессиональной деятельности, чувствует себя нужным родным и близким. Совместное проживание с детьми и поддержание с ними близкой эмоциональной связи позволяет справиться с растущим ощущением одиночества, когда старые социальные связи рвутся.

В исследовании принимали участие 48 человек пожилого возраста, из них 38 женщин и 10 мужчин в возрасте от 71 до 80 лет. Эмпирической базой исследования выступило ГБУСО «Пятигорский КЦСОН».

Для диагностики уровня психологического здоровья использовалась методика «Индивидуальная модель психологического здоровья» А. В. Козлова [8], шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина) [10], методика диагностики тревожности Ч. Д. Спилберга, Ю. Л. Ханина и методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге, адаптированная Т. И. Балашовой.

Результаты исследования

На первоначальном этапе проводился анализ выборки по основным социальным параметрам. В таблице 1 представлена подробная характеристика исследуемой выборки; она описывалась по параметрам «наличие/отсутствие трудовой деятельности», «наличие/отсутствие супруга» и «раздельное/совместное проживание с детьми».

Таблица 1. Характеристики исследовательской выборки (N = 48)

Респонденты	Трудовая деятельность есть	Трудовой деятельности нет	Замужем/женат	Не замужем/холост	Живет самостоятельно	Живет с детьми
Ж (n = 38)	30	8	15	15	25	13
М (n = 10)	4	6	8	2	7	3
Всего	34	14	23	17	32	16

Так, 34 человека, что составляет 71 %, сохранили трудовую деятельность, в основном работают на неквалифицированных должностях с посменным графиком работы (вахтерами, сторожами, уборщицами и т. д.). Из женщин большинство работающих (30 человек, или 78 %), в отличие от мужчин (4 человека, или 40 %), что говорит о сохранности у женщин стремления к работе.

15 женщин, или 50 %, и 8 мужчин, или 80 %, имеют супругов. Женщины, не состоящие в браке, характеризуются социальным статусом «вдова» или «в разводе». Значительное превышение количества женатых мужчин над замужними женщинами свидетельствует о меньшей продолжительности жизни мужчин или вступлении их в повторные браки.

Большинство пенсионеров проживают раздельно от детей (32 человека, или 67 %), женщин среди них 25 человек, или 65 %, а мужчин — 7 человек, или 70 %. Примерно равное количество проживающих самостоятельно мужчин и женщин в пенсионном возрасте свидетельствует о том, что в большинстве случаев дети покидают родительские семьи, переезжают в другое жилье, оставляя своих родителей, таким образом, в одиночестве в пожилом возрасте.

На следующем исследовательском этапе проводился сравнительный анализ основных показателей психологического здоровья у лиц пожилого возраста различных социальных групп с целью выделения наиболее уязвимой категории граждан в области психологического здоровья (табл. 2).

Таблица 2. Статистический анализ показателей психологического здоровья в пожилом возрасте по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» А. В. Козлова ($\bar{X}$)

Социальный статус	Стратегический вектор	Просоциальный вектор	Я-вектор	Творческий вектор	Духовный вектор	Интеллектуальный вектор	Семейный вектор	Гуманистический вектор
Женщины	3,18	4,54	4,28	5,13	5,86	2,16	5,28	3,26
Мужчины	2,41	2,18	2,09	4,04	4,26	3,54	3,96	3,86
t-критерий Стьюдента	–	–	2,55	–	–	–	–	–
p ≤	–	–	0,05	–	–	–	–	–
Трудовая деятельность есть	5,64	6,34	4,36	4,32	4,04	4,52	4,02	3,54
Трудовой деятельности нет	2,18	3,52	3,66	3,24	3,96	2,18	3,56	3,16
t-критерий Стьюдента	2,77	2,66	–	–	–	2,34	–	–
p ≤	0,05	0,05	–	–	–	0,05	–	–
Замужем/женат	5,04	4,34	2,31	3,15	3,54	2,39	3,18	3,28
Не замужем/холост	2,96	3,21	4,58	3,26	3,95	3,21	2,63	2,36
t-критерий Стьюдента	2,61	–	2,41	–	–	–	–	–
p ≤	0,05	–	0,05	–	–	–	–	–
Живет самостоятельно	2,39	3,09	4,34	3,63	3,56	2,96	2,18	2,85
Живет с детьми	5,01	5,56	2,96	3,51	4,18	3,08	4,56	3,67
t-критерий Стьюдента	2,56	2,51	–	–	–	–	2,43	–
p ≤	0,05	0,05	–	–	–	–	0,05	–

Данные таблицы 2 свидетельствуют о наличии значимых различий показателей психологического здоровья в зависимости от выделенных социально-психологических и психологических факторов.

Так, между мужчинами и женщинами выявлено различие в проявлении показателя «Я-вектор» на 5 % уровне значимости. Уровень автономности значимо выше среди женщин. Это можно объяснить тем, что среди пожилых людей женщины преобладают, они продолжительное время проживают самостоятельно и сами справляются с новым социальным статусом и бытовыми трудностями.

По другим показателям психологического здоровья между мужчинами и женщинами не выявлено значимых различий, что свидетельствует о наименьшем влиянии фактора пола. Имеется тенденция в увеличении уровня всех показателей психологического здоровья в группе женщин, кроме показателя «интеллектуальный вектор», который незначительно выше в группе мужчин.

Фактор наличия/отсутствия трудовой деятельности оказывает значительное влияние на показатели «стратегический вектор», «процессуальный вектор» и «интеллектуальный вектор» на 5 % уровне значимости. Средние значения по данным факторам выше в группе работающих пенсионеров, что подтверждает мнение о снижении уровня психологического здоровья в результате выхода на пенсию и смены социального статуса. Работающие пенсионеры больше удовлетворены межличностными отношениями, поскольку вовлечены в социальные связи, профессионально и личностно значимые. Работающие пенсионеры сохраняют более высокий уровень когнитивных процессов, поскольку им приходится решать разнообразные профессиональные задачи. Пенсионеры, продолжающие профессиональную деятельность, сохраняют способность ставить перед собой цели и стремиться к их достижению.

Пенсионеры, потерявшие профессиональную деятельность по причине ухудшения здоровья или под влиянием социальных, экономических факторов, характеризуются более низким уровнем психологического здоровья.

Следующим фактором, оказывающим существенное влияние на показатели психологического здоровья, является совместное/отдельное проживание с детьми. Совместное проживание разнопоколенных членов семьи способствует повышению показателей «стратегический вектор», «процессуальный вектор» и «семейный вектор» на 5% уровне достоверности. Сохранение близких связей с детьми повышает удовлетворенность межличностными и семейными отношениями у пенсионеров, способствует сохранению способности к постановке и достижению целей, то есть жизнь пожилого человека приобретает смысл, несмотря на сни-

жение уровня физического здоровья, разрыв социальных и профессиональных связей.

Последним изучаемым фактором, влияющим на уровень психологического здоровья, является наличие/отсутствия супруга или супруги. Наличие такового(ой) позволяет в пожилом возрасте сохранить близкие эмоциональные связи. Лучше всех новый социальный статус, проблемы со здоровьем будут понятны человеку, находящемуся в той же ситуации. Большинство пенсионеров имеют статус «вдовец» или «разведен», им не удастся сохранить связь с близким человеком. В результате холостые пенсионеры на 5 % уровне значимости утрачивают стратегический смысл в жизни, не видят реальных целей и не стремятся к их реализации (показатель «стратегический вектор»). У одиноких пенсионеров снижается уровень удовлетворенности межличностными отношениями на 5 % уровне значимости, они больше ощущают одиночество, непонимание и отвержение.

Таким образом, статистический сравнительный анализ показателей психологического здоровья по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» А. В. Козлова позволил оценить значимость социально-психологических и психологических факторов наличия/отсутствия профессиональной деятельности, наличия/отсутствия супруга, совместного/раздельного проживания с детьми. В случае сохранения профессиональной деятельности, наличия близкого человека, совместного проживания с детьми в пожилом возрасте повышаются отдельные показатели психологического здоровья. Для сохранения психологического здоровья в пожилом возрасте необходимо сохранить близкие социальные связи, находиться в психологическом контакте с семьей, заботиться о детях и внуках, получать поддержку от них. Важно обеспечить пенсионерам профессиональную занятость в меньшем объеме и другого социального уровня, но работающие пенсионеры более адаптивны к возрастным изменениям, чем неработающие.

Продолжим статистический сравнительный анализ показателей психологического здоровья в пожилом возрасте в зависимости от выделенных социально-психологических и психологических факторов с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 3).

Согласно данным, представленным в таблице 3, в уровне удовлетворенностью жизнью выявлены значимые различия в пожилом возрасте в зависимости от наличия/отсутствия трудовой деятельности на 1% уровне значимости и раздельного/совместного проживания с детьми на 5% уровне значимости. Удовлетворенность жизнью выше у работающих пенсионеров и проживающих с детьми. Сохранение социальных связей в профессиональной и семейной сфере ведет к повышению уровня удовлетворенности жизнью. В пожилом возрасте важно не оставаться наедине с проблемами со здоровьем, утратами физических сил и отношений.

Таблица 3. Статистический анализ показателей психологического здоровья в пожилом возрасте ($\bar{X}$)

Социальный статус	Удовлетворенность жизнью	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность	Уровень депрессивного расстройства
Женщины	12,21	42,34	40,12	55,28
Мужчины	9,03	45,68	44,52	58,56
t-критерий Стьюдента	–	–	–	–
p≤	–	–	–	–
Трудовая деятельность есть	15,02	40,18	39,25	54,12
Трудовой деятельности нет	9,08	44,39	43,28	61,05
t-критерий Стьюдента	2,88	–	–	2,65
p≤	0,001	–	–	0,05
Замужем/женат	12,36	40,56	40,87	55,23
Не замужем/холост	10,58	44,25	44,28	58,34
t-критерий Стьюдента	–	–	–	–
p≤	–	–	–	–
Живет самостоятельно	9,62	45,89	44,74	63,21
Живет с детьми	13,88	40,25	40,02	52,01
t-критерий Стьюдента	2,78	2,87	2,54	2,62
p≤	0,05	0,05	0,05	0,05

Наметилась тенденция к увеличению удовлетворенности жизнью у женщин и пожилых людей, состоящих в браке. Возможно, женщинам в большей степени удастся сохранить физические силы и социальные связи, профессиональную деятельность, они больше вовлечены в семьи своих детей и внуков, где получают поддержку и ощущение собственной значимости. Состоящие в браке пожилые люди опираются на общность ситуации со своим партнером, который находится в тех же условиях, взаимно черпают силы, что придает смысл жизни.

При анализе уровня ситуативной и личностной тревожности, диагностированного по шкале Ч. Д. Спилберга, оказалось, что наибольшее влияние оказывает фактор раздельного/совместного проживания с детьми на 5 % уровне значимости. Уровень тревожности существенно снижается при сохранении эмоциональных и близких связей с семьей, а у одиноких пенсионеров этот уровень значительно повышен.

В целом у пенсионеров выявлен повышенный уровень тревожности из-за смены социального статуса, потери активности и проблем со здоровьем. Выявлена тенденция повышенной тревожности у мужчин-пенсионеров, не продолжающих профессиональную деятельность, и пенсионеров без супруга.

Следующим показателем психологического здоровья выступил уровень депрессивного расстройства, измеряемый с помощью методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге. Проанализировав результаты сравнительного анализа различных факторов, можно заключить, что на уровень депрессивного расстройства влияет фактор наличия/отсутствия трудовой деятельности на 5% уровне значимости и фактор совместного/раздельного проживания с детьми также на 5% уровне. При отсутствии трудовой деятельности значимо повышается уровень депрессивного расстройства с легкого до умеренного; при раздельном проживании с детьми уровень депрессии увеличивается. Значимых различий между мужчинами и женщинами в уровне депрессивного расстройства не выявлено, но наметилась тенденция к увеличению расстройства у мужчин. При наличии/отсутствии супруга не выявлено значимых различий в уровне депрессивного расстройства, но имеется тенденция к его увеличению у одиноких пожилых людей.

Обсуждение результатов исследования

По завершении сравнительного анализа показателей психологического здоровья в зависимости от выраженности социально-психологических и психологических факторов, можно заключить, что наиболее значимыми факторами, оказывающими существенное влияние на психологическое здоровье, являются фактор совместного/раздельного проживания с детьми и наличия/отсутствия трудовой деятельности. Сохранение профессионального взаимодействия в пожилом возрасте является одним из главных показателей, которые помогают личности оставаться активной в социальном пространстве. Если продолжать трудовую деятельность не представляется возможным по экономическим, социальным или физиологическим причинам, то спасением от одиночества, поддержанием собственной значимости является близкое общение с детьми и внуками.

Факторы принадлежности к полу и наличия/отсутствия супруга в данном исследовании не оказали столь сильного влияния на показатели психологического здоровья, но наметилась тенденция к снижению уровня психологического здоровья у мужчин и пожилых людей в статусе одиноких. Данный факт требует дополнительного анализа и увеличения количества респондентов. Возможно, их значимость будет более существенная.

На основе проведенного научного исследования была разработана и апробирована в рамках сетевого сотрудничества с ГБУСО «Пятигорский КЦСОН» программа психологического сопровождения пожилых людей «Психологическое здоровье у лиц пенсионного возраста», которая

органично интегрирована в социальный проект «Университет третьего возраста».

Программа состоит из 3 блоков, соответствующих выделенным факторам психологического здоровья.

Первый блок программы «Творчество» посвящен развитию творческих способностей лиц пенсионного возраста. В течение активной профессиональной деятельности вырабатываются важные навыки, которыми человек успешно может поделиться с другими. Предлагается организовывать мастер-классы с участием пенсионеров в роли ведущих по кулинарии, вязанию, шитью, художественной, музыкальной деятельности, огородничеству, растениеводству, компьютерной грамотности. Организуются встречи со специалистами по здоровому питанию, лечебной физкультуре, досуговой деятельности.

Второй блок программы «Близость» посвящен сохранению близких эмоциональных связей с родными, детьми и внуками. К сожалению, в пожилом возрасте многие социальные связи утрачиваются, в результате пожилой человек находится в социальном вакууме и переживает болезненное чувство одиночества.

Третий блок программы «Саморегуляция» направлен на развитие навыков саморегуляции, уверенности в себе, поиск ресурсного состояния с применением методов арт-терапии, психотерапевтических технологий для сохранения физического здоровья и продуктивного социального взаимодействия.

Существенную роль в реализации программы психологического сопровождения пожилых людей отводится волонтерам-студентам, а также всем неравнодушным людям, которые расширят практический репертуар оказания психологической, социальной и социально-психологической помощи пожилым.

Основные выводы

1. В результате анализа научной литературы по проблеме психологического здоровья в пожилом возрасте был выделен ряд факторов, оказывающих влияние на уровень психологического здоровья: фактор принадлежности к определенному полу (мужчины/женщины), фактор наличия/отсутствия трудовой деятельности, фактор совместного/раздельного проживания с детьми, фактор наличия/отсутствия супруга.

Были выделены 8 экспериментальных групп, соответствующие каждому параметру 4 факторов, по которым осуществлялся сравнительный анализ показателей психологического здоровья.

2. В результате статистического сравнительного анализа показателей психологического здоровья по методике «Индивидуальная модель психологического здоровья» А. В. Козлова сформулирован вы-

вод: в случае сохранения профессиональной деятельности, наличия близкого человека, совместного проживания с детьми в пожилом возрасте увеличиваются отдельные показатели психологического здоровья. При наличии трудовой деятельности значимо увеличиваются показатели «стратегический вектор», «процессуальный вектор» и «интеллектуальный вектор» на 5% уровне значимости. При совместном проживании с детьми значимо повышаются показатели «стратегический вектор», «процессуальный вектор» и «семейный вектор» на 5% уровне достоверности, значимо увеличиваются показатели «стратегический вектор» и «Я-вектор».

3. При сравнении показателей удовлетворенности жизнью, уровня тревожности и уровня депрессивного расстройства выявлены значимые различия в зависимости от выраженности факторов. Наличие трудовой деятельности способствует повышению удовлетворенности жизнью и снижению уровня депрессивного расстройства. Совместное проживание с детьми значимо снижает уровень личностной и ситуативной тревожности, уровень депрессивного расстройства, повышает уровень удовлетворенности жизнью.

4. Таким образом, наиболее значимыми факторами являются фактор совместного/раздельного проживания с детьми и наличия/отсутствия трудовой деятельности. Сохранение профессионального взаимодействия в пожилом возрасте является одним из главных показателей, которые помогают личности оставаться активной в социальном пространстве.

5. Для сохранения психологического здоровья в пожилом возрасте необходимо сохранить близкие социальные связи, находиться в психологическом контакте с семьей. Важно обеспечить пенсионерам профессиональную занятость, возможно в меньшем объеме и другого социального уровня, но работающие пенсионеры более адаптивны к возрастным изменениям, чем неработающие.

Библиографический список

1. Аксенов М. М. Психологические особенности пациентов пожилого возраста с непсихотическими психическими расстройствами / М. М. Аксенов, И. Я. Стоянова, Е. В. Цыбульская // Вестник ТГПУ. — 2015. — Т. 3, № 156. — С. 58–63.

Aksenov M. M. Psikhologicheskie osobennosti patsientov pozhilogo vozrasta s nepсихотическими psikhicheskimi rasstroistvami / M. M. Aksenov, I. Ya. Stoyanova, E. V. Tsybul'skaya // Vestnik TGPU. — 2015. — Т. 3, № 156. — S. 58–63.

2. Байчорова М. И. Особенности психологического благополучия у лиц пенсионного возраста / М. И. Байчорова, Е. Е. Басанова // Взгляд современной молодежи на актуальные проблемы гуманитарного знания : матер. XI ежегодной межрегион. студ. науч.-практ. конф. (г. Грозный, 24 марта 2022 г.). — Грозный : [б. и.], 2022. — С. 71–75.

Baichorova M. I. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya u lits pensionnogo vozrasta / M. I. Baichorova, E. E. Basanova // Vzgl'yad sovremennoi molodezhi na aktual'nye

problemy gumanitarnogo znaniya : mater. KhI ezhegodnoi mezhregion. stud. nauch.-prakt. konf. (g. Groznyi, 24 marta 2022 g.). — Groznyi : [b. i.], 2022. — S. 71–75.

3. Бенко Е. В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию психологического благополучия / Е. В. Бенко // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Психология. — 2015. — Т. 8, № 2. — С. 5–13.

Benko E. V. Obzor zarubezhnykh publikatsii, posvyashchennykh issledovaniyu psikhologicheskogo blagopoluchiya / E. V. Benko // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gos. un-ta. Seriya: Psikhologiya. — 2015. — T. 8, № 2. — S. 5–13.

4. Дорошенко Т. Н. Социально-психологические особенности пожилых людей / Т. Н. Дорошенко // Социально-психологические аспекты практики социальной работы : сб. тр. — [Б. м. : б. и.], 2016. — С. 338–342.

Doroshenko T. N. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti pozhilykh lyudei / T. N. Doroshenko // Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty praktiki sotsial'noi raboty : sb. tr. — [B. m. : b. i.], 2016. — S. 338–342.

5. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. — 2009. — № 3. — С. 17–21.

Dubrovina I. V. Psikhicheskoe i psikhologicheskoe zdorov'e v kontekste psikhologicheskoi kul'tury lichnosti / I. V. Dubrovina // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2009. — № 3. — S. 17–21.

6. Ермолаева М. В. К проблеме психологической поддержки пожилого человека в период возрастного кризиса / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2015. — № 4 (37). — С. 87–94.

Ermolaeva M. V. K probleme psikhologicheskoi podderzhki pozhilogo cheloveka v period voznrastnogo krizisa / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2015. — № 4 (37). — S. 87–94.

7. Ермолаева М. В. Старость: я сам ее творенье и творец / М. В. Ермолаева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2016. — № 4 (41). — С. 13–18.

Ermolaeva M. V. Starost': ya sam ee tvoren'e i tvorets / M. V. Ermolaeva // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2016. — № 4 (41). — S. 13–18.

8. Козлов А. В. Методика диагностики психологического здоровья / А. В. Козлов // ПНиО. — 2014. — № 6 (12). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dagnostiki-psihologicheskogo-zdorovya> (дата обращения: 11.11.2025). — Текст: электронный.

Kozlov A. V. Metodika diagnostiki psikhologicheskogo zdorov'ya / A. V. Kozlov // PNiO. — 2014. — № 6 (12). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-dagnostiki-psihologicheskogo-zdorovya (data obrashcheniya: 11.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

9. Нерушай А. И. Психологическое благополучие людей пожилого возраста / А. И. Нерушай // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2021. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-lyudey-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 26.11.2025). — Текст: электронный.

Nerushai A. I. Psikhologicheskoe blagopoluchie lyudei pozhilogo vozrasta / A. I. Nerushai // Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie. — 2021. — № 1. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-blagopoluchie-lyudey-pozhilogo-vozrasta (data obrashcheniya: 26.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

10. Осин Е. Н. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Матер. III Всерос. социол. конгресса (г. Москва, 21–24 октября 2008 г.). — Москва : Ин-т социол. РАН, Рос. общество социологов, 2008.

Osin E. N. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ehkspress-otsenki sub»ektivnogo blagopoluchiya / E. N. Osin, D. A. Leont'ev // Mater. III Vseros. sotsiol. kongressa (g. Moskva, 21–24 oktyabrya 2008 g.). — Moskva : In-t sotsiol. RAN, Ros. obshchestvo sotsiologov, 2008.

11. Психологические формы преодоления стресса пожилыми пациентами / Н. А. Мазаева, Т. М. Сирияченко, Л. И. Пекарская, В. Ю. Зорин // Сб. ММА им. И. М. Сеченова. — Москва : [б. и.], 2000. — С. 45–57.

Psikhologicheskie formy preodoleniya stressa pozhilymi patsientami / N. A. Mazaeva, T. M. Siryachenko, L. I. Pekarskaya, V. Yu. Zorin // Sb. MMA im. I. M. Sechenova. — Moskva : [b. i.], 2000. — S. 45–57.

12. Резникова Т. Н. Психологическое здоровье лиц пожилого возраста / Т. Н. Резникова, Н. И. Артемюк, Н. А. Селиверстова // Общественное здоровье и здравоохранение. — 2011. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-lits-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 11.11.2025). — Текст: электронный.

Reznikova T. N. Psikhologicheskoe zdorov'e lits pozhilogo vozrasta / T. N. Reznikova, N. I. Artemyuk, N. A. Seliverstova // Obshchestvennoe zdorov'e i zdravookhranenie. — 2011. — № 4. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-lits-pozhilogo-vozrasta (data obrashcheniya: 11.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

13. Скрининговое исследование психологического здоровья лиц пожилого возраста / Э. Ш. Шаяхметова, Р. Р. Самигуллин, Р. М. Халфин, Г. В. Митина // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skriningovoe-issledovanie-psihologicheskogo-zdorovya-lits-pozhilogo-vozrasta> (дата обращения: 12.11.2025). — Текст: электронный.

Skriningovoe issledovanie psikhologicheskogo zdorov'ya lits pozhilogo vozrasta / Eh. Sh. Shayakhmetova, R. R. Samigullin, R. M. Khalfin, G. V. Mitina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2018. — № 60-4. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/skriningovoe-issledovanie-psihologicheskogo-zdorovya-lits-pozhilogo-vozrasta (data obrashcheniya: 12.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

14. Скуднова Т. Д. Психологическое здоровье человека: междисциплинарный подход / Т. Д. Скуднова // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. — 2018. — № 3. — С. 217–222.

Skudnova T. D. Psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka: mezhdistsiplinarnyi podkhod / T. D. Skudnova // Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski. — 2018. — № 3. — S. 217–222.

15. Чельшева Ю. В. Психологическое здоровье специалиста социальной сферы : кол. монография / Ю. В. Чельшева [и др.]. — Москва : МГПУ, 2014. — С. 93–100.

Chelysheva Yu. V. Psikhologicheskoe zdorov'e spetsialista sotsial'noi sfery : kol. monografiya / Yu. V. Chelysheva [i dr.]. — Moskva : MGPU, 2014. — S. 93–100.

16. Шаповалова М. Л. Сравнительная характеристика проявления эйджизма в цифровой среде и реальной жизни / М. Л. Шаповалова, А. В. Мирошниченко // Семья и работа : матер. междунар. науч.-практ. конф. (г. Нижний Новгород, 19–20 сентября 2024 г.). — Нижний Новгород : [б. и.], 2024. — С. 573–575.

Shapovalova M. L. Sravnitel'naya kharakteristika proyavleniya ehidzhizma v tsifrovoi srede i real'noi zhizni / M. L. Shapovalova, A. V. Miroshnichenko // Sem'ya i rabota : mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Nizhnii Novgorod, 19–20 sentyabrya 2024 g.). — Nizhnii Novgorod : [b. i.], 2024. — S. 573–575.

17. Шаповалова М. Л. Сравнительное исследование проявления эмоционального отношения в цифровой среде и реальности (на примере эйджизма) / М. Л. Шаповалова, А. В. Мирошниченко // Общество: социология, психология, педагогика. — 2024. — № 11 (127). — С. 92–99.

Shapovalova M. L. Sravnitel'noe issledovanie proyavleniya ehmotSIONal'nogo otnosheniya v tsifrovoi srede i real'nosti (na primere ehidzhizma) / M. L. Shapovalova, A. V. Miroshnichenko // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. — 2024. — № 11 (127). — S. 92–99.

18. Fraboni M. The Fraboni Scale of Ageism (FSA): An Attempt at a More Precise Measure of Ageism / M. Fraboni, R. Saltstone, S. Hughes // Canadian Journal of Aging = La Re-

vue Canadienne du Vieillissement. — 1990. — Vol. 9, iss. 1. — P. 56–66. — DOI: 10.1017/s0714980800016093

19. *Javed A.* Mental health of older adults: an agenda for action / A. Javed // Consortium Psychiatricum. — 2022. — Vol. 3, no. 1. — P. 6–7. — DOI: 10.17816/CP156

20. *Krasnyanskaya T. M.* Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner / T. M. Krasnyanskaya, V. G. Tylets // Advances in Gerontology. — 2018. — Vol. 8, no. 3. — P. 256–261. — DOI: 10.1134/S2079057018030116

21. Prevalence and determinants of depression among old age: a systematic review and meta-analysis / Y. Zenebe, B. Akele, Z. M. Selassie and M. Necho // Annals of General Psychiatry. — 2021. — Vol. 20, no. 55. — DOI: 10.1186/s12991-021-00375-x

Информация об авторах

Елена Евгеньевна Басанова — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет».

Ирина Александровна Колинченко — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет».

Information about the authors

Elena Evgenievna Basanova — Ph. D. (Psychology), Pyatigorsk State University Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology.

Irina Alexandrovna Kolinichenko — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Sociology of Management Kuban State University.

Для цитирования: Басанова Е. Е. Факторы психологического здоровья в пожилом возрасте / Е. Е. Басанова, И. А. Колинченко // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 198–213. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_198. — EDN: NBEYND

For citation: Basanova E. E. Factors of psychological health in old age, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 198–213 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_198, EDN: NBEYND

Статья поступила в редакцию 12.12.2025; одобрена после рецензирования 25.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 12.12.2025; approved after reviewing 25.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

СЛОВО МОЛОДЫМ WORD TO THE YOUNG

Научная статья / Scientific article

УДК 159.92

DOI: 10.51944/20738544_2026_2_214

EDN: NSYAYJ

Личностные ресурсы саморегуляции взрослых в условиях хронического психологического стресса

Вадим Леонидович Банников

Москва, Россия, bannykov@gmail.com, ORCID: 0009-0000-1194-1285

Аннотация. В статье рассматривается проблема личностных ресурсов саморегуляции взрослых в условиях хронического психологического стресса с опорой на психоаналитическую методологию. Хронический стресс анализируется как устойчивый контекст функционирования психики, затрагивающий как осознанные, так и бессознательные уровни регуляции. Обосновывается положение о многоуровневой структуре ресурсов саморегуляции, включающей когнитивные, аффективные и глубинно-личностные компоненты. Особое внимание уделяется роли эго-функций, защитных механизмов и способности к ментализации как факторов устойчивости личности. Представлена теоретическая модель личностных ресурсов саморегуляции.

Ключевые слова: хронический стресс, саморегуляция, личностные ресурсы, психоаналитический подход, эго-функции, защитные механизмы, ментализация, регуляция аффекта, интеграция Я, психическая устойчивость, адаптация, бессознательные процессы, психодинамика, рефлексия.

Personal Resources of Self-Regulation in Adults under Conditions of Chronic Psychological Stress

Vadim L. Bannikov

Moscow, Russia, bannykov@gmail.com, ORCID: 0009-0000-1194-1285

Abstract. The article examines the problem of personal self-regulation resources in adults under conditions of chronic psychological stress based on a psychoanalytic framework. Chronic stress is analyzed as a stable context of mental functioning that affects both conscious and unconscious levels of regulation. The study substantiates a multi-level structure of self-regulation resources, including cognitive, affective, and deep personality components. Special attention is paid to the role of ego functions, defense mechanisms, and mentalization as factors of psychological stability. A theoretical model of personal self-regulation resources is proposed.

Keywords: chronic stress, self-regulation, personal resources, psychoanalytic approach, ego functions, defense mechanisms, mentalization, affect regulation, ego integration, psychological stability, adaptation, unconscious processes, psychodynamics, reflection.

Актуальность проблемы исследования

В условиях современных социальных трансформаций хронический психологический стресс приобретает характер устойчивого фона жизнедеятельности взрослого человека. В отличие от острых стрессовых реакций, возникающих в ответ на ограниченные по времени стрессогенные события, хронический стресс характеризуется длительностью, повторяемостью и отсутствием четкой точки завершения. Он формируется в результате постоянного воздействия требований среды, превышающих адаптационные возможности личности, и сопровождается постепенным истощением регуляторных механизмов психики [3].

Для взрослого населения России последнего десятилетия хронический стресс связан с совокупностью социально-экономических, профессиональных и экзистенциальных факторов. Ускорение темпа жизни, нестабильность профессиональной идентичности, размывание привычных форм социальной поддержки и длительное пребывание в условиях неопределенности формируют ситуацию, при которой напряжение перестает восприниматься как временное состояние и интегрируется в повседневный опыт.

Особенностью хронического психологического стресса является его кумулятивное воздействие на психическое функционирование. Длительное напряжение затрагивает не только эмоциональную сферу, но и когнитивные процессы, мотивацию, структуру самосознания и способы регуляции поведения. Вместе с тем адаптационные механизмы, эффективные в условиях кратковременного стресса, оказываются недостаточными для поддержания устойчивости в ситуации постоянного давления, что обуславливает необходимость опоры на более глубокие личностные ресурсы саморегуляции [3].

В отечественной психологии саморегуляция преимущественно рассматривается как система осознанных процессов, обеспечивающих управление деятельностью, поведением и психическими состояниями. Однако в условиях хронического стресса возрастает роль бессознательных и частично неосознаваемых регуляторных процессов, что ограничивает объяснительный потенциал моделей, ориентированных исключительно на произвольный контроль. В настоящем исследовании используется интегративный личностно-регуляторный подход, предполагающий рассмотрение саморегуляции как многоуровневой системы. При этом психоаналитическая перспектива выступает как теоретически приоритетная при анализе глубинных механизмов регуляции, обеспечивающих переработку аффективного напряжения и поддержание устойчивости психического функционирования в условиях длительного стресса.

Интегративный личностно-регуляторный подход с включением психодинамического уровня анализа позволяет рассматривать саморегу-

ляцию как результат взаимодействия сознательных и бессознательных процессов, направленных на поддержание относительного психического равновесия. В рамках данной парадигмы регуляция напряжения осуществляется не только через осознанное целеполагание и контроль, но и посредством функционирования Я, защитных механизмов, способности к символизации и особенностей объектных отношений [11].

Анализ личностных ресурсов саморегуляции с позиций психодинамического уровня анализа позволяет рассматривать устойчивость к хроническому стрессу как показатель зрелости психической организации. Такие ресурсы включают способность Я выдерживать аффективное напряжение, использовать зрелые защитные механизмы, сохранять функцию ментализации и опираться на внутренние объекты в условиях дефицита внешней поддержки [11].

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных стрессу и совладанию, проблема личностных ресурсов саморегуляции в условиях хронического психологического стресса остается недостаточно разработанной именно в психоаналитическом ключе. В отечественной психологии преобладают исследования, ориентированные на операционализацию саморегуляции как осознанного процесса, тогда как бессознательные регуляторные механизмы чаще остаются за пределами системного анализа.

В связи с этим актуальным становится теоретическое осмысление личностных ресурсов саморегуляции взрослых в условиях хронического психологического стресса с опорой на психоаналитическую методологию. Такое рассмотрение позволяет углубить понимание механизмов адаптации и создать концептуальные основания для дальнейших исследований, ориентированных на анализ структуры Я, защитных процессов и смысловой переработки стрессового опыта.

Важность исследования личностных ресурсов саморегуляции взрослых в условиях хронического психологического стресса определяется как масштабом самого феномена хронического стресса, так и его системным влиянием на психическое функционирование личности. В современных условиях стресс перестает быть временной реакцией на экстремальные обстоятельства и трансформируется в устойчивый контекст жизни, оказывающий долговременное воздействие на структуру Я, способы регуляции аффекта и характер взаимодействия с реальностью.

Хронический психологический стресс обладает принципиально иными психологическими последствиями по сравнению с острым стрессом. Если кратковременное напряжение может мобилизовать ресурсы и способствовать адаптации, то длительное воздействие стрессоров приводит к постепенному истощению регуляторных возможностей личности. Это истощение нередко протекает латентно, не достигая уровня клинических расстройств, но проявляясь в снижении эмоциональной устойчивости, утрате субъективного чувства контроля, нарушении смысловой организации

жизненного опыта. Именно эта «пограничная» зона между нормой и патологией остается наименее исследованной и наиболее распространенной.

Особую значимость проблема приобретает в контексте взрослого возраста, когда на личность возлагается ответственность за профессиональную реализацию, семейные отношения и социальную адаптацию. В условиях хронического стресса данные сферы становятся источниками постоянного напряжения, что требует от личности не ситуативных, а устойчивых регуляторных решений. Поэтому способность к саморегуляции выступает не просто как психологическая функция, а как ключевой фактор сохранения личностной целостности и жизнеспособности.

С теоретической точки зрения важность данной проблемы обусловлена ограниченностью существующих моделей саморегуляции при анализе хронического стресса. Значительная часть исследований фокусируется на осознанных стратегиях совладания, когнитивных оценках и поведенческих паттернах. Однако в условиях длительного напряжения регуляторная нагрузка существенно смещается в область бессознательных процессов, что снижает объяснительный потенциал подходов, ориентированных исключительно на произвольный контроль.

Психоаналитический подход позволяет рассматривать хронический стресс как фактор, оказывающий давление на эго-функции и актуализирующий защитные механизмы личности. В этом контексте саморегуляция выступает как результат сложного взаимодействия между сознательными усилиями Я и бессознательными способами переработки аффекта. От уровня интеграции этих процессов зависит способность личности выдерживать длительное напряжение без дезорганизации психического функционирования.

Практическая значимость проблемы заключается в том, что хронический стресс все чаще становится предметом обращения за психологической помощью, в то же время запросы клиентов нередко носят диффузный характер и не укладываются в рамки конкретных диагнозов. Отсутствие выраженной клинической симптоматики затрудняет использование стандартных диагностических и коррекционных протоколов, что повышает значение теоретически обоснованного понимания личностных ресурсов саморегуляции.

Кроме того, анализ саморегуляции в условиях хронического стресса имеет значение для разработки профилактических подходов, ориентированных не на устранение отдельных симптомов, а на укрепление внутренней регуляторной структуры личности. В рамках интегративного личностно-регуляторного подхода с элементами психодинамической интерпретации данные психологические интервенции могут рассматриваться как процессы, направленные на повышение интеграции Я, развитие способности к символизации и формирование более зрелых форм переработки напряжения.

Важность исследования личностных ресурсов саморегуляции взрослых в условиях хронического психологического стресса определяется сочетанием социальной актуальности, теоретической недостаточности существующих моделей и практической потребности в углубленном понимании механизмов психологической устойчивости. Рассмотрение данной проблемы в психоаналитическом ключе открывает перспективы для расширения научных представлений о саморегуляции и формирует основу для последующих фундаментальных и прикладных исследований.

Теоретические основы исследования

В последние годы в психологической науке наблюдается устойчивый рост интереса к проблеме хронического психологического стресса и механизмов личностной устойчивости в условиях длительного напряжения. Существенные достижения накоплены как в области общей и клинической психологии, так и в рамках психоаналитически ориентированных исследований, что создает теоретическую основу для углубленного анализа личностных ресурсов саморегуляции [2; 3; 4].

В отечественной психологии продолжается развитие концепции осознанной саморегуляции, представленной в работах В. И. Моросановой и ее последователей. Современные исследования уточняют роль регуляторных процессов и свойств личности в условиях повышенных нагрузок, показывая, что высокий уровень саморегуляции связан с большей устойчивостью к стрессу, снижением эмоционального истощения и сохранением продуктивности деятельности. При этом в работах последних лет подчеркивается, что регуляторные ресурсы проявляют себя не только как операциональные навыки, но и как относительно устойчивые личностные характеристики [13; 14; 15].

Развивается и ресурсный подход, в рамках которого саморегуляция рассматривается в контексте совокупности личностных ресурсов, обеспечивающих адаптацию к стрессу. Исследования показывают, что такие характеристики, как жизнестойкость, осмысленность жизни и субъективный контроль, выступают медиаторами между стрессовыми воздействиями и психологическим благополучием. Эти данные расширяют представление о саморегуляции, однако преимущественно остаются в плоскости осознаваемых и измеряемых параметров [9; 10; 16].

Значительный вклад в изучение стрессовых состояний внесен клинко-психологическими исследованиями, ориентированными на анализ эмоционального выгорания, тревожных состояний и пограничных форм дезадаптации. Работы последних лет подчеркивают, что хронический стресс часто проявляется в виде субклинических состояний, сопровождающихся снижением качества жизни и нарушением эмоциональной

регуляции, но не всегда достигающих уровня психических расстройств. Это обстоятельство усиливает интерес к внутренним механизмам устойчивости, не сводимым к клинической симптоматике [2; 18; 21].

В психоаналитической традиции последних десятилетий акцент смещается с классического анализа конфликтов к изучению функций Я и механизмов психической регуляции. Современные психоаналитические концепции рассматривают способность к саморегуляции как показатель зрелости эго-структур, обеспечивающих переработку аффекта и поддержание целостности психического функционирования. Работы в области эго-психологии, теории объектных отношений и ментализации подчеркивают роль внутренних ресурсов в противостоянии длительному стрессу [11; 22; 24].

Особое значение приобретают исследования, посвященные ментализации и символизации эмоционального опыта. Современные авторы рассматривают способность к ментализации как ключевой регуляторный механизм, позволяющий осознавать и перерабатывать внутренние переживания без их отреагирования или соматизации. В условиях хронического стресса сохранность ментализационной функции рассматривается как фактор, снижающий риск дезорганизации Я и примитивизации защитных механизмов [11; 13; 16].

В отечественной психоаналитически ориентированной литературе последних лет усиливается внимание к проблеме внутренней устойчивости личности в условиях социальной неопределенности. Исследователи подчеркивают, что длительное напряжение актуализирует ранние формы защиты и объектных отношений, что делает анализ глубинных регуляторных механизмов особенно значимым. Эти работы создают теоретический фон для интеграции психоаналитического подхода с исследованиями саморегуляции [10; 16; 17].

В то же время анализ современных публикаций показывает, что, несмотря на накопление эмпирических и теоретических данных, проблема личностных ресурсов саморегуляции в условиях хронического психологического стресса остается недостаточно систематизированной. Существующие исследования часто рассматривают отдельные аспекты регуляции — когнитивные, эмоциональные или мотивационные — без их интеграции в целостную модель психического функционирования [14; 15; 21].

Таким образом, достижения последних лет создают прочную научную базу для дальнейшего развития темы, но одновременно выявляют потребность в теоретическом обобщении, ориентированном на анализ саморегуляции как многоуровневого личностного ресурса. Психоаналитический подход в данном контексте представляется перспективным направлением, позволяющим объединить данные о сознательных и бессознательных механизмах регуляции [10; 11; 13; 21].

Цель и задачи исследования

Целью исследования является теоретико-методологический анализ личностных ресурсов саморегуляции взрослых в условиях хронического психологического стресса с позиций психоаналитического подхода и обоснование их роли в поддержании устойчивости психического функционирования [11; 14; 15].

В соответствии с поставленной целью в исследовании определены следующие задачи:

1. Проанализировать основные теоретические подходы к пониманию саморегуляции личности в отечественной и зарубежной психологии [7; 14; 15; 20].

2. Рассмотреть феномен хронического психологического стресса как устойчивый контекст функционирования психики взрослого человека [3; 4; 8; 23].

3. Выявить особенности воздействия хронического стресса на регуляторные механизмы личности в психоаналитической перспективе [11; 22; 24].

4. Определить ключевые личностные ресурсы саморегуляции, обеспечивающие устойчивость Я в условиях длительного психологического напряжения [9; 13; 16; 24].

5. Обосновать значение бессознательных регуляторных механизмов в структуре саморегуляции личности [11; 22; 24].

6. Сформулировать концептуальные основания для дальнейших эмпирических и клинико-психологических исследований личностных ресурсов саморегуляции в условиях хронического стресса [10; 13; 21].

Гипотеза исследования

В рамках настоящего теоретического исследования выдвигается гипотеза о том, что устойчивость личности взрослого человека в условиях хронического психологического стресса определяется не столько уровнем осознанных регуляторных навыков, сколько степенью развитости глубинных личностных ресурсов саморегуляции, связанных с функционированием Я, зрелостью защитных механизмов и способностью к символической переработке аффективного опыта (включая вербализацию и ментализацию переживаний) [11; 13; 22; 24].

Предполагается, что при высоком уровне интеграции Я хронический стресс не приводит к дезорганизации психического функционирования, а перерабатывается посредством относительно зрелых защит и механизмов ментализации. В противоположном случае длительное стрессовое воздействие способствует актуализации примитивных форм защиты, снижению способности к рефлексии и повышению риска эмоционального истощения и дезадаптации [3; 8; 18; 21].

В качестве частных положений гипотезы рассматриваются следующие утверждения:

- личностные ресурсы саморегуляции в психоаналитическом понимании включают как осознаваемые, так и бессознательные регуляторные механизмы [11; 22];
- хронический психологический стресс выступает фактором, обнажающим уровень интеграции регуляторной структуры личности [2; 3; 4];
- зрелость защитных механизмов и сохранность функции ментализации играют ключевую роль в поддержании устойчивости психического функционирования в условиях длительного напряжения [11; 13; 16].

Апробация выдвинутой гипотезы в рамках данного исследования носит теоретико-аналитический характер и осуществляется посредством системного анализа и сопоставления современных отечественных и зарубежных концепций саморегуляции, стресса и психоаналитического понимания регуляторных процессов [7; 10; 14; 15]. Используемая стратегия предполагает выявление концептуальных соответствий и расхождений между общепсихологическими моделями саморегуляции и психоаналитическими представлениями о функционировании Я [11; 22].

Перспективная эмпирическая апробация гипотезы предполагается в рамках дальнейших исследований и может включать клинико-психологический анализ, использование проективных методик, качественный анализ нарративов, а также психоаналитически ориентированные диагностические инструменты, направленные на оценку эго-функций, защитных механизмов и способности к ментализации [13; 16; 21]. Указанная стратегия не является частью настоящей статьи и рассматривается как направление последующих научных разработок.

Таким образом, формулируемая гипотеза и обозначенная стратегия ее апробации создают методологическую основу для дальнейшего углубленного изучения личностных ресурсов саморегуляции в условиях хронического психологического стресса и ориентированы на развитие психоаналитически обоснованной модели саморегуляции личности взрослого человека [10; 11; 13; 15].

Проверка выдвинутой гипотезы в рамках теоретического исследования осуществляется посредством последовательного анализа научных концепций, позволяющих соотнести уровень интеграции Я, зрелость защитных механизмов и способность к ментализации с характеристиками устойчивости психического функционирования в условиях хронического стресса. Таким образом, каждая из поставленных задач направлена на раскрытие отдельных аспектов гипотезы и ее концептуальное обоснование.

В настоящем исследовании используется интегративный личностно-регуляторный подход, при этом психоаналитическая перспектива

выступает как теоретически приоритетная при анализе глубинных механизмов саморегуляции в условиях хронического стресса.

Методы

Эмпирический сбор данных в рамках данной работы не проводился, что соответствует цели исследования, ориентированной на теоретико-методологический анализ.

В качестве базы анализа использовались отечественные и зарубежные научные публикации последних двух десятилетий, посвященные проблемам саморегуляции, стрессовой адаптации и психоаналитического понимания регуляторных процессов.

Анализ осуществлялся по следующим направлениям:

- сопоставление общепсихологических и психоаналитических подходов к саморегуляции;
- выявление роли хронического стресса как фактора, влияющего на регуляторные механизмы личности;
- выделение ключевых личностных ресурсов саморегуляции в психоаналитической перспективе;
- обобщение представлений о взаимодействии сознательных и бессознательных механизмов регуляции.

Стратегия анализа предполагала последовательное соотнесение теоретических положений с выдвинутой гипотезой, что позволило рассмотреть устойчивость психического функционирования как результат интеграции различных уровней саморегуляции.

Ограничением исследования является его теоретический характер, что не позволяет проводить эмпирическую проверку гипотезы в рамках данной работы.

Результаты

Анализ современных отечественных исследований саморегуляции, личностных ресурсов и психологического стресса показал, что в научной литературе отсутствует единое понимание структуры регуляторных механизмов личности в условиях хронического стрессового воздействия. Одновременно различные подходы акцентируют внимание на разных уровнях психического функционирования, что требует их сопоставления и теоретической интеграции.

В рамках концепции осознанной саморегуляции В. И. Моросановой саморегуляция рассматривается как метаресурс, обеспечивающий достижение целей и эффективное разрешение жизненных задач. Данный подход подчеркивает роль произвольных регуляторных процессов — целеполагания, планирования, моделирования значимых условий и контроля результатов — как ключевых факторов успешной адаптации личности [13]. Вместе

с тем в ситуациях хронического психологического стресса эффективность данных механизмов может снижаться вследствие длительного напряжения, что ограничивает их самостоятельный регуляторный потенциал.

Сходную линию анализа развивает Д. А. Леонтьев, рассматривающий личностный потенциал как интегративную характеристику, включающую ресурсы саморегуляции, осмысленности и субъектности. В его работах подчеркивается, что устойчивость личности определяется не только наличием отдельных регуляторных навыков, но и уровнем интеграции личностных структур, обеспечивающих способность к осмыслению и переработке жизненного опыта [10]. Это положение расширяет представление о саморегуляции, выводя его за пределы операционального уровня.

В исследованиях С. К. Нартовой-Бочавер особое внимание уделяется роли персональной аутентичности как фактора, опосредующего процессы совладания со стрессом. Показано, что сохранение внутренней согласованности и целостности Я способствует более эффективной регуляции эмоциональных состояний и снижает деструктивное влияние стрессовых факторов [16]. Данный подход подчеркивает значимость глубинных личностных характеристик, выходящих за рамки осознаваемых стратегий поведения.

Работы А. О. Прохорова и А. В. Чернова, посвященные становлению системы ментальной регуляции психических состояний, демонстрируют, что регуляция включает не только когнитивные и поведенческие компоненты, но и сложные процессы переработки внутреннего опыта, обеспечивающие устойчивость психического функционирования [21]. Особое значение придается развитию способности к осознанию и управлению внутренними состояниями, что сближает данный подход с концепцией ментализации в психоаналитической традиции.

Исследования В. А. Бодрова, посвященные психологическому стрессу при социальных изменениях, показывают, что хроническое стрессовое воздействие приводит к истощению адаптационных ресурсов личности и актуализирует необходимость опоры на более устойчивые механизмы совладания [2]. При этом подчеркивается, что эффективность адаптации зависит от совокупности ресурсов, включающих как личностные характеристики, так и способы переработки стрессового опыта.

Сопоставление рассмотренных подходов позволяет сделать вывод о необходимости их теоретической интеграции в рамках единой модели саморегуляции. При этом проведенный анализ показывает, что в условиях хронического психологического стресса различные уровни регуляции обладают неодинаковой функциональной значимостью. Если когнитивно-рефлексивные механизмы обеспечивают произвольное управление деятельностью, то при длительном напряжении возрастает роль аффективных и глубинно-личностных процессов, связанных с переработкой внутреннего опыта. В этой связи представляется обоснованным выделение многоуровневой структуры личностных ресурсов саморегуляции,

носящей интегративный характер и одновременно предполагающей системообразующую роль глубинного уровня, включающего функционирование Я, защитные механизмы и способность к ментализации.

Проведенный теоретический анализ позволяет допустить усиление значимости аффективных и глубинных механизмов регуляции в условиях хронического стрессового воздействия. В случаях недостаточной интеграции Я и преобладания примитивных защитных механизмов возрастает риск дезорганизации психического функционирования, тогда как наличие зрелых форм защиты и развитой способности к ментализации способствует сохранению устойчивости личности.

Следовательно, теоретический анализ позволяет рассматривать устойчивость психического функционирования в условиях хронического психологического стресса как результат взаимодействия различных уровней саморегуляции, где ключевое значение приобретает глубинно-личностный уровень. Полученные результаты служат теоретическим основанием для выдвинутой гипотезы о ведущей роли интеграции Я и зрелости защитных механизмов в обеспечении устойчивости личности и создают основу для построения концептуальной модели личностных ресурсов саморегуляции.

На основе проведенного теоретического анализа и сопоставления различных подходов к пониманию саморегуляции была разработана многоуровневая модель личностных ресурсов саморегуляции, представленная в таблице 1.

Таблица 1. Взаимосвязь хронического стресса и личностных ресурсов саморегуляции [2; 10; 13; 16; 21]

Уровень регуляции	Ключевые компоненты	Функция в условиях хронического стресса	Проявления дефицита
Когнитивно-рефлексивный	Целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль деятельности	Обеспечение произвольной регуляции поведения и принятия решений	Снижение произвольного контроля, дезорганизация деятельности, импульсивные реакции
Аффективно-регуляторный	Эмоциональная регуляция, толерантность к фрустрации, переработка аффекта	Стабилизация эмоционального состояния и снижение интенсивности переживаний	Аффективная лабильность, повышение тревожности, эмоциональное истощение
Глубинно-личностный	Интеграция Я, зрелость защитных механизмов, способность к ментализации	Поддержание целостности психического функционирования и переработка внутреннего опыта	Преобладание примитивных защит, снижение способности к рефлексии, регрессивные формы реагирования

Представленная модель обобщает результаты анализа и отражает распределение регуляторных функций между различными уровнями психической организации, что позволяет рассматривать саморегуляцию как иерархически организованную систему.

Обсуждение результатов

Проведенный теоретический анализ позволяет рассматривать хронический психологический стресс не только как совокупность внешних нагрузок, но и как длительный контекст функционирования психики, в котором проявляется структурная организация личности [3; 4]. В отличие от ситуационного стресса, хроническое воздействие не ограничивается кратковременной мобилизацией ресурсов, а постепенно перестраивает регуляторные процессы, затрагивая как осознанные, так и бессознательные уровни саморегуляции.

Полученные теоретические результаты позволяют уточнить место различных подходов к саморегуляции в анализе хронического стресса. Когнитивно-поведенческие модели обоснованно описывают осознанные стратегии контроля и совладания, однако их объяснительный потенциал оказывается ограниченным в условиях длительного стрессового воздействия, затрагивающего более глубокие уровни психической организации. В рамках настоящего исследования обосновывается положение о том, что устойчивость психического функционирования в значительной степени определяется состоянием глубинных личностных структур — степенью интеграции Я, зрелостью защитных механизмов и способностью к символизации и ментализации аффективного опыта. Психодинамический уровень саморегуляции рассматривается не как альтернативный, а как системообразующий по отношению к другим уровням, обеспечивающий их согласованное функционирование в условиях хронического стресса.

Выделенная многоуровневая структура личностных ресурсов саморегуляции демонстрирует, что устойчивость взрослого человека в условиях длительного напряжения не сводится к когнитивным стратегиям совладания. Осознанные формы контроля поведения и эмоций выполняют важную, но ограниченную функцию. При длительном стрессовом воздействии ключевое значение приобретает состояние глубинных регуляторных структур — степень интеграции Я, зрелость защитных механизмов, способность к символизации и ментализации аффективного опыта [17].

В рамках интегративного личностно-регуляторного подхода с элементами психодинамической интерпретации хронический стресс может рассматриваться как фактор, активизирующий ранние уровни психической организации. При недостаточной интеграции Я усиливается использование примитивных защит, снижается способность к перера-

ботке аффекта, возрастает вероятность регрессивных форм поведения. В противоположность этому при сформированной структуре личности длительное напряжение перерабатывается посредством зрелых защит и поддерживается относительная стабильность внутреннего опыта. Это положение согласуется с современными представлениями о роли эго-функций и ментализации в регуляции психического состояния.

Анализ современных исследований, посвященных стрессу в российском обществе последнего десятилетия, позволяет говорить о возрастании роли хронических стрессоров: экономической нестабильности, изменения профессиональной структуры занятости, цифровизации среды, пандемийных ограничений, геополитических событий [6; 12; 18]. Длительное пребывание в условиях неопределенности формирует состояние пролонгированного напряжения, при котором адаптация носит не эпизодический, а системный характер. В таких условиях личностные ресурсы саморегуляции становятся фактором не только индивидуального благополучия, но и профессиональной состоятельности, социальной активности, сохранности психического здоровья.

Отдельного внимания требует различие между внешними поведенческими стратегиями совладания и внутренними структурными возможностями личности. Современные когнитивно-поведенческие модели подчеркивают роль навыков контроля, однако данный подход в большей степени акцентирует значение осознанных процессов контроля и регуляции поведения. Теоретический анализ показывает, что игнорирование глубинного уровня регуляции ограничивает понимание устойчивости к хроническому стрессу. Снижение симптоматики не всегда свидетельствует о переработке внутреннего конфликта; возможно формирование ригидных форм защиты, обеспечивающих внешнюю адаптацию при сохранении внутреннего напряжения [17].

Предложенная модель личностных ресурсов саморегуляции позволяет рассматривать хронический стресс как диагностически значимую ситуацию, выявляющую качество психической организации [1; 22]. В этом контексте особую значимость приобретает исследование ментализации, способности к удержанию противоречивых аффектов, уровня автономии Я и гибкости защитных механизмов [17]. Эти параметры могут выступать маркерами устойчивости и одновременно ориентирами для психотерапевтической работы.

Обсуждение результатов также указывает на необходимость интеграции ресурсного и психодинамического подходов. Ресурсная парадигма традиционно акцентирует накопление и мобилизацию внешних и внутренних ресурсов, тогда как психоаналитическая традиция анализирует структурную организацию личности. Их объединение позволяет рассматривать ресурсы не только как набор навыков или качеств, но и как проявление зрелости психической структуры.

Ограничением настоящего исследования является его теоретический характер. Представленная модель требует эмпирической проверки с использованием клинико-психологических и психометрических инструментов, направленных на оценку эго-функций, защитных механизмов и способности к ментализации [17]. Перспективным направлением представляется изучение различий в регуляторных механизмах у взрослых с различным уровнем хронического стресса и различной степенью интеграции личности.

В итоге, обсуждение позволяет теоретически обосновать выдвинутую гипотезу о том, что устойчивость к хроническому психологическому стрессу в значительной степени определяется глубинными личностными ресурсами саморегуляции [17]. С позиций психодинамического подхода представляется возможность расширить понимание регуляторных процессов, рассматривая их как проявление структурной организации личности. Дальнейшее развитие данной проблематики может лечь в основу эмпирического исследования, направленного на изучение психодинамических факторов устойчивости взрослых в условиях длительного стрессового воздействия.

Выводы

В соответствии с поставленными задачами исследования сформулированы следующие положения.

1. Проведенный анализ отечественных и зарубежных подходов показал, что саморегуляция рассматривается как многоуровневая система, включающая когнитивные, эмоциональные и личностно-структурные компоненты [7]. В ряде современных моделей недостаточно раскрыта роль глубинных бессознательных механизмов регуляции.

2. Хронический психологический стресс определяется как устойчивый контекст функционирования психики взрослого человека, характеризующийся длительным воздействием стрессоров и постепенной перестройкой регуляторных процессов [3; 4]. В отличие от кратковременных стрессовых реакций, хроническое напряжение затрагивает структурные элементы личности и может приводить к изменению характера саморегуляции.

3. В психоаналитической перспективе воздействие хронического стресса связано с актуализацией защитных механизмов и проверкой степени интеграции Я. Длительное напряжение выявляет уровень зрелости регуляторной системы личности и может способствовать как ее дезорганизации, так и укреплению при наличии достаточных внутренних ресурсов.

4. Выделены ключевые личностные ресурсы саморегуляции в условиях хронического стресса: интеграция Я, зрелость защитных механизмов, способность к ментализации и символической переработке аффекта,

развитость рефлексивных процессов и толерантность к внутреннему напряжению. Указанные компоненты образуют глубинный уровень регуляции, обеспечивающий устойчивость психического функционирования.

5. Значение бессознательных регуляторных механизмов может рассматриваться как один из ключевых факторов устойчивости личности. Эффективность осознанных стратегий совладания во многом определяется состоянием глубинных личностных структур [17].

6. Сформированы концептуальные основания для дальнейших эмпирических исследований личностных ресурсов саморегуляции, ориентированных на оценку эго-функций, защитных механизмов и способности к ментализации в условиях хронического психологического стресса.

Можно сделать вывод, что проведенный теоретический анализ позволяет обосновать продуктивность психодинамического подхода к изучению личностных ресурсов саморегуляции.

Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 288 с.
Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. — Sankt-Peterburg : Piter, 2001. — 288 s.
2. *Бодров В. А.* Психологический стресс и ресурсы совладания в условиях социальных изменений / В. А. Бодров // Психологический журнал. — 2020. — Т. 41, № 5. — С. 5–17.
Bodrov V. A. Psikhologicheskii stress i resursy sovladaniya v usloviyakh sotsial'nykh izmenenii / V. A. Bodrov // Psikhologicheskii zhurnal. — 2020. — Т. 41, № 5. — S. 5–17.
3. *Бодров В. А.* Психологический стресс: развитие и преодоление / В. А. Бодров. — Москва : ПЕР СЭ, 2006. — 528 с.
Bodrov V. A. Psikhologicheskii stress: razvitie i preodolenie / V. A. Bodrov. — Moskva : PER SEh, 2006. — 528 s.
4. *Вассерман Л. И.* Стресс и психическая адаптация / Л. И. Вассерман, Е. А. Трифонова. — Санкт-Петербург : Речь, 2012. — 191 с.
Vasserman L. I. Stress i psikhicheskaya adaptatsiya / L. I. Vasserman, E. A. Trifonova. — Sankt-Peterburg : Rech', 2012. — 191 s.
5. *Гринберг Дж.* Управление стрессом / Дж. Гринберг. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 496 с.
Grinberg Dzh. Upravlenie stressom / Dzh. Grinberg. — Sankt-Peterburg : Piter, 2002. — 496 s.
6. *Леонтьев Д. А.* Жизнестойкость как личностный ресурс / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — Москва : Смысл, 2006. — 184 с.
Leont'ev D. A. Zhiznestoikost' kak lichnostnyi resurs / D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova. — Moskva : Smysl, 2006. — 184 s.
7. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития личности / Э. Ф. Зеер. — Москва : Академия, 2006. — 240 с.
Zeer Eh. F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya lichnosti / Eh. F. Zeer. — Moskva : Akademiya, 2006. — 240 s.
8. *Конопкин О. А.* Осознанная саморегуляция произвольной активности человека / О. А. Конопкин. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2010. — 164 с.
Konopkin O. A. Osoznannaya samoregulyatsiya proizvol'noi aktivnosti cheloveka / O. A. Konopkin. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2010. — 164 s.

9. *Лазарус Р.* Психологический стресс и процесс совладания / Р. Лазарус. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 464 с.

Lazarus R. Psikhologicheskii stress i protsess sovladaniya / R. Lazarus. — Sankt-Peterburg : Piter, 2000. — 464 s.

10. *Леонтьев Д. А.* Личностный потенциал: структура и развитие / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2020. — № 4. — С. 3–15.

Leont'ev D. A. Lichnostnyi potentsial: struktura i razvitie / D. A. Leont'ev // Voprosy psikhologii. — 2020. — № 4. — S. 3–15.

11. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2019. — 488 с.

Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 2019. — 488 s.

12. *Митина Л. М.* Психология профессионального развития / Л. М. Митина. — Москва : Академия, 2014. — 320 с.

Mitina L. M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya / L. M. Mitina. — Moskva : Akademiya, 2014. — 320 s.

13. *Моросанова В. И.* Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В. И. Моросанова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2021. — № 1. — С. 3–37.

Morosanova V. I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselei i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti / V. I. Morosanova // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2021. — № 1. — S. 3–37.

14. *Моросанова В. И.* Регуляторные ресурсы личности / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2015. — 304 с.

Morosanova V. I. Regulyatornye resursy lichnosti / V. I. Morosanova, I. N. Bondarenko. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2015. — 304 s.

15. *Моросанова В. И.* Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. — Москва : Наука, 2010. — 519 с.

Morosanova V. I. Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka / V. I. Morosanova. — Moskva : Nauka, 2010. — 519 s.

16. *Нартова-Бочавер С. К.* Персональная аутентичность как предиктор копинга со стрессом и возможные эффекты стресса / С. К. Нартова-Бочавер // Человек в современном мире: исследования и практики. — 2023. — Т. 34, № 4. — С. 128–148. — URL: <https://journals.rcsi.science/02362007/article/view/141408/119645> (дата обращения: 25.02.2026). — Текст: электронный.

Nartova-Bochaver S. K. Personal'naya autentichnost' kak prediktor kopinga so stressom i vozmozhnye ehffekty stressa / S. K. Nartova-Bochaver // Chelovek v sovremennom mire: issledovaniya i praktiki. — 2023. — T. 34, № 4. — S. 128–148. — URL: <https://journals.rcsi.science/02362007/article/view/141408/119645> (data obrashcheniya: 25.02.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

17. *Нартова-Бочавер С. К.* Психология личности и стресс / С. К. Нартова-Бочавер. — Москва : Изд-во МГУ, 2014. — 320 с.

Nartova-Bochaver S. K. Psikhologiya lichnosti i stress / S. K. Nartova-Bochaver. — Moskva : Izd-vo MGU, 2014. — 320 s.

18. *Орёл В. Е.* Психология эмоционального выгорания / В. Е. Орёл. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. — 330 с.

Orel V. E. Psikhologiya ehmtsional'nogo vygoraniya / V. E. Orel. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2005. — 330 s.

19. *Петровский А. В.* История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — Москва : Академия, 2005. — 608 с.

Petrovskii A. V. Istoriya i teoriya psikhologii / A. V. Petrovskii, M. G. Yaroshevskii. — Moskva : Akademiya, 2005. — 608 s.

20. *Прохоров А. О.* Психические состояния и саморегуляция / А. О. Прохоров. — Казань : КГУ, 2011. — 626 с.

Prokhorov A. O. Psikhicheskie sostoyaniya i samoregulyatsiya / A. O. Prokhorov. — Kazan' : KGU, 2011. — 626 s

21. *Прохоров А. О. Становление системы ментальной регуляции психических состояний студентов в процессе обучения в вузе / А. О. Прохоров, А. В. Чернов // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2022. — Т. 15, № 1. — С. 101–121.*

Prokhorov A. O. Stanovlenie sistemy mental'noi regulyatsii psikhicheskikh sostoyanii studentov v protsesse obucheniya v vuze / A. O. Prokhorov, A. V. Chernov // Teoreticheskaya i ehksperimental'naya psikhologiya. — 2022. — T. 15, № 1. — S. 101–121.

22. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2019. — 713 с.*

Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter, 2019. — 713 s.

23. *Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. — Москва : Прогресс, 2012. — 124 с.*

Sel'e G. Stress bez distressa / G. Sel'e. — Moskva : Progress, 2012. — 124 s.

24. *Титаренко Т. М. Психологические ресурсы личности / Т. М. Титаренко. — Москва : Смысл, 2011. — 200 с.*

Titarenko T. M. Psikhologicheskie resursy lichnosti / T. M. Titarenko. — Moskva : Smysl, 2011. — 200 s.

25. *Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 860 с.*

Khekkhauzen Kh. Motivatsiya i deyatel'nost' / Kh. Khekkhauzen. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 860 s.

26. *Чиксентмихайи М. Поток и оптимальное переживание / М. Чиксентмихайи. — Москва : Альпина нон-фикшн, 2011. — 464 с.*

Chiksentmikhaii M. Potok i optimal'noe perezhivanie / M. Chiksentmikhaii. — Moskva : Al'pina non-fikshn, 2011. — 464 s.

Информация об авторе

Вадим Леонидович Банников — магистр психологии.

Information about the author

Vadim Leonidovich Bannikov — Master of Psychology.

Для цитирования: Банников В. Л. Личностные ресурсы саморегуляции взрослых в условиях хронического психологического стресса / В. Л. Банников // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 214–230. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_214. — EDN: NSYAYJ

For citation: Bannikov V. L. Personal resources of self-regulation in adults under conditions of chronic psychological stress, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 214–230 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_214, EDN: NSYAYJ

Статья поступила в редакцию 25.02.2026; одобрена после рецензирования 16.05.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 25.02.2026; approved after reviewing 16.05.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Субъективные механизмы изменения эмоциональных состояний личности в ситуации психологического взаимодействия

Екатерина Борисовна Степанова¹

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия,
katerina.stepanov@gmail.com, ORCID: 0009-0001-8676-2545

Аннотация. В публикации рассматриваются неспецифичные психологические механизмы, опосредующие изменение психических состояний личности в условиях психологического взаимодействия в психодинамическом, когнитивно-поведенческом и экзистенциальном направлениях. В исследовании приняли участие взрослые лица с депрессивными состояниями ($N = 122$), прошедшие по 5 сессий консультирования в рамках одной из трех модальностей. В группе когнитивно-поведенческого направления прирост выраженности неспецифичных факторов оказался выше, чем в группе психодинамического направления ($p = 0,011$). Уровень неспецифичных факторов после завершения курса отрицательно коррелировал с уровнем депрессии по шкале НАМ ($p = -0,408$; $p < 0,001$). Результаты свидетельствуют о роли неспецифичных механизмов эмоциональных состояний.

Ключевые слова: личность, психологическое взаимодействие, психические состояния, неспецифичные факторы, эмоциональная регуляция, субъективное качество жизни, психологическое консультирование.

Subjective Mechanisms Underlying Changes in Emotional States in Psychological Interaction

Ekaterina B. Stepanova

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, katerina.stepanov@gmail.com,
ORCID: 0009-0001-8676-2545

Abstract. The publication examines non-specific psychological mechanisms mediating changes in individuals' mental states under conditions of psychological interaction within psychodynamic, cognitive-behavioral, and existential approaches. The study involved adults with depressive states ($N = 122$) who completed five counseling sessions within one of the three modalities. In the cognitive-behavioral group, the increase in the intensity of non-specific factors was higher than in the psychodynamic group ($p = 0.011$). The level of non-specific factors after completion of the course was negatively correlated with the level of depression measured by the Hamilton Depression Rating Scale ($p = -0.408$; $p < 0.001$). The results indicate the role of non-specific mechanisms in emotional states.

Keywords: personality, psychological interaction, mental states, non-specific factors, emotional regulation, subjective quality of life, psychological counseling.

¹ *Научный руководитель:* Савченко Татьяна Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии познавательных процессов и математической психологии ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук», t.n.savchenko@mail.ru

Scientific supervisor: Savchenko Tatyana Nikolaevna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Leading Research Fellow, Laboratory of Psychology of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Federal State Budgetary Institution of Science "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences", t.n.savchenko@mail.ru

Введение

В настоящее время фокус внимания в психологии личности смещается к исследованию психологических механизмов изменения психических состояний [2; 23]. Изменение психических состояний личности не может быть объяснено только через прямое воздействие внешних факторов [4; 6]. Определяющее значение в данном вопросе приобретают субъективные способы переживания, интерпретации ситуации и степень деятельности и смысловой включенности личности в процесс межличностного взаимодействия [4]. Эмоциональное состояние изменяется в зависимости от того, какое значение ситуация приобретает для субъекта и каким образом она включается в структуру его отношений и деятельности [18; 19; 20].

В данном контексте особый интерес представляют неспецифичные факторы психологического воздействия, под которыми понимаются субъективные компоненты ситуации: ожидания, установки, интерперсональные смыслы и оценка переживаемого опыта [13; 33]. Данные факторы не могут быть сведены к формальным характеристикам взаимодействия и отражают личностный уровень переработки психологического опыта, через который опосредуется изменение эмоционального состояния [13; 24; 21]. Неспецифичные факторы также могут рассматриваться как механизмы субъективной регуляции эмоций, обеспечивающие нейтрализацию психологического напряжения и формирование новых позитивных способов переживания жизненной ситуации [13; 22; 21].

Особое значение в исследовании влияния неспецифичных факторов на изменение эмоциональных состояний приобретает их связь с показателями субъективного качества жизни как интегральной характеристики психологического благополучия [7; 28]. Субъективное качество жизни связано с чувствительностью личности к неспецифичным факторам психологического воздействия и выраженностью этих факторов после интервенции [15; 28]. При этом его изменения нередко носят неспецифичный характер и опосредуются субъективным переживанием и интерпретацией ситуации, что подтверждается данными о плацебо-подобных и символических вмешательствах [13; 22; 21]. Позитивный и негативный эмоциональный фон также тесно связаны с силой неспецифичных факторов и уровнем субъективного качества жизни [9; 12; 29]. Вместе с тем психологическое содержание неспецифичных факторов нередко остается недостаточно концептуализированным, а сами они рассматриваются как побочные или вторичные явления, только сопровождающие изменение состояния [34; 35].

В качестве психологического воздействия в настоящем исследовании выбрано психологическое консультирование, поскольку на его ход оказывают существенное влияние такие неспецифичные факторы, как

установки, ожидания и межличностные смыслы. В различных модальностях психологического консультирования могут наблюдаться различные пропорции ключевых неспецифичных факторов. Таким образом, психологическое консультирование позволяет рассматривать изменения эмоциональных состояний личности не только как результат применения конкретных техник, но и как следствие субъективных переживаний.

Под неспецифичными факторами в данной статье понимаются суммарно эффект плацебо, эффекты установок в отношении интервенции и эффекты межличностных ожиданий. Соотношение этих эффектов в рамках ПК в целом и его отдельных модальностей сегодня исследовано слабо [35]. Тем не менее известно, что неспецифичные факторы объясняют значительную часть результатов ПК [8], а отдельные изменения эмоционального состояния возможны в 60 % случаев и чаще [3]. Количественно выраженность неспецифичных факторов в среднем достигает 30 % общего эффекта ПК [8]. Проявление неспецифичных факторов определяется спектром условий, включая представления субъекта о специалисте, теоретической рамке взаимодействия, а также межличностными характеристиками ситуации, прежде всего качеством коммуникации, уровнем доверия к специалисту [16; 17; 30; 34]. Существенную роль играет устойчивость психологического альянса и способность специалиста распознавать и устранять его нарушения, а также индивидуальные характеристики специалиста, влияющие на субъективный опыт психологического взаимодействия [16; 30; 34].

Наряду с межличностными условиями важную роль играют факторы, связанные со смысловой организацией ситуации, включая веру субъекта в теоретические основания используемого подхода и в значимость соблюдения ритуализированных форм взаимодействия [10; 20; 22]. Также показано влияние предшествующего опыта, представлений о престижности психологической помощи и ее стоимости [8], которые формируют ожидания и установки личности еще до начала взаимодействия.

С учетом этих данных закономерно предположить, что ожидания и субъективные интерпретации, связанные с различными направлениями психологического консультирования, могут существенно различаться, что, в свою очередь, приводит к вариативности неспецифичных факторов и их вклада в динамику эмоциональных состояний. Однако, несмотря на теоретическую обоснованность данного предположения, до сих пор не был проведен исчерпывающий сравнительный анализ выраженности неспецифичных факторов в различных направлениях психологического консультирования.

Целью настоящего исследования является анализ выраженности неспецифичных факторов краткосрочного психологического консультирования в рамках трех классических направлений: психодинамического, когнитивно-поведенческого и экзистенциального, а также изучение

связей между субъективной выраженностью данных факторов, динамикой эмоциональных состояний и показателями субъективного качества жизни по завершении взаимодействия. Задачи исследования: 1) оценить различия уровня неспецифичных эффектов консультирования в зависимости от его модальности; 2) выявить корреляционные взаимосвязи между интенсивностью этих эффектов, фоном настроения и субъективным качеством жизни после курса консультирования.

В качестве эмпирической модели были выбраны состояния депрессивного спектра, субъективный характер проявлений которых создает благоприятные условия для выявления роли неспецифичных психологических механизмов. Существенное значение в состояниях депрессивного спектра имеют изменения эмоционального фона, отражающие процессы эмоциональной регуляции, а также снижение субъективного качества жизни, рассматриваемое как личностная характеристика.

Основная гипотеза исследования: в группе когнитивно-поведенческого консультирования (КПТ) неспецифичные факторы ПК выражены сильнее, чем в других группах ПК, поскольку эффективность данного подхода широко известна [15; 32], что влияет на установки в отношении интервенции. Кроме того, иерархические отношения в паре клиент-психолог [35], поясняющая, обучающая позиция психолога [1] формируют авторитет специалиста, сказывающийся на общей выраженности неспецифичных факторов КПТ. Дополнительная гипотеза: по завершении психологического взаимодействия суммарная выраженность неспецифичных факторов будет связана с уровнем эмоционального состояния и субъективного качества жизни, а динамика данных факторов — с динамикой эмоциональных показателей настроения.

Методы

Процедура исследования

Дизайн исследования может быть охарактеризован как рандомизированное исследование с тремя экспериментальными группами. Выборка формировалась сплошным методом. Все участники были разделены на три приблизительно равные группы, соответствующие трем типам интервенции, с помощью блочной рандомизации. Выбывание испытуемых не компенсировалось. Испытуемые в каждой группе получили по пять сессий психологического консультирования в психодинамическом (ПД), экзистенциальном (ЭКЗ) и когнитивно-поведенческом (КПТ) направлениях соответственно. Данные пять сессий рассматривались как краткий, но законченный курс, предполагающий традиционную динамику от знакомства к терминации. По завершении экспериментальных курсов ПК участники не подвергались систематически дальнейшим психосоциальным интервенциям. ПК в каждой модальности проводилось психологом,

сертифицированным практиком в данном направлении. Демографические и клинические характеристики испытуемых собирались до начала курсов ПК. Субъективное качество жизни, уровни тревоги и депрессии оценивались дважды: до начала и после завершения курса. Выраженность неспецифических эффектов ПК определялась после 1-го и последнего сеансов ПК, а данные о настроении участников — до 1-го и последнего сеансов ПК.

Испытуемые

Всего 135 участников с диагнозом аффективного расстройства дали письменное информированное согласие на участие в исследовании. Тринадцать испытуемых не завершили курсы ПК, таким образом итоговая выборка составила 122 участника: 54 мужского и 78 женского пола; 31 со средним специальным и 91 с высшим образованием. Возраст участников варьировался от 21 до 57 лет, в среднем $36,9 \pm 9,0$ лет, длительность заболевания — от 1 до 12 лет, в среднем $4,5 \pm 2,7$ года. Исследование проведено в соответствии с Хельсинкской декларацией ВОЗ в редакции 2013 г.

Методики исследования

Оценка выраженности неспецифических факторов ПК проводилась с помощью шкалы удовлетворенности терапией, состоящей из 15 утверждений, описывающих опыт, установки и ожидания участника относительно процесса ПК и предоставляющего его специалиста, то есть проявления неспецифических факторов консультирования в понимании данной статьи. Каждое утверждение оценивалось по 6-балльной шкале Лайкерта применительно к прошедшей сессии. Методика исходно была разработана для оценки вклада неспецифических факторов в успешность нейротерапии [11], однако может использоваться для любых форм психологических взаимодействий.

Эмоциональное состояние было оценено по шкале позитивного аффекта и негативного аффекта (PANAS) из 20 пунктов для оценки испытуемым выраженности конкретных положительных или отрицательных эмоций с помощью 5-балльных шкал Лайкерта. В русскоязычной адаптации [5] PANAS характеризуется подтвержденной конструктивной и конкурентной валидностью и высокой внутренней согласованностью шкал. Уровень депрессивной симптоматики оценивался врачом-психиатром, слепым относительно принадлежности участника к группе, по шкале депрессии Гамильтона (HAM-D) и субъективно самим испытуемым с помощью Госпитальной шкалы тревоги и депрессии. Различные компоненты качества жизни измерены с помощью методики «Субъективное качество жизни» [7].

Методы математической статистики

Для проверки исходной эквивалентности групп по демографическим параметрам использовались критерий χ^2 Пирсона и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Для межгруппового сравнения показате-

лей неспецифичных факторов ПК и настроения в начальной и конечной точках курса использовался ANOVA с межгрупповым фактором «Группа» и внутригрупповым фактором «Время» с применением поправки Гринхауса — Гейссера. Для межгруппового сравнения динамики (разности конечного и начального значения) неспецифичных факторов ПК и настроения использовался однофакторный ANOVA. Статистическая значимость в апостериорных попарных сравнениях корректировалась с помощью поправки Бонферрони. Для оценки связей между показателями неспецифичных факторов ПК и эмоционального с одной стороны и другими психометрическими характеристиками с другой применялся корреляционный анализ r Спирмена. Все статистические процедуры выполнены в программном пакете IBM SPSS 21.0.

Результаты

Демографические характеристики групп

Не выявлено значимых различий между группами по количеству испытуемых, досрочно прервавших участие: $\chi^2(2) = 0,2$; $p = 0,917$. Выборки участников, для которых получен полный комплект данных, составили $N = 40$ для ПД, $N = 40$ для ЭКЗ и $N = 42$ для КПТ. Группы не отличались по половому соотношению участников ($\chi^2(2) = 1,2$; $p = 0,552$), их среднему возрасту ($F(2) = 0,6$; $p = 0,539$) и уровню образования ($\chi^2(2) = 0,4$, $p = 0,817$) и длительности заболевания ($F(2) = 2,4$; $p = 0,096$), см. таблицу 1.

Таблица 1. Демографические характеристики групп испытуемых

Переменная	ПД	ЭКЗ	КПТ	F / χ^2	p
Выбывание	4	5	4	0,2	0,917
Пол	18М:22Ж	20М:20Ж	16М:26Ж	1,2	0,552
Возраст	35,6 (1,5)	37,7 (1,3)	37,4 (1,4)	0,6	0,539
Образование	9ССО:31ВО	10ССО:30ВО	12ССО:30ВО	0,4	0,817
Длительность	3,9 (0,4)	5,2 (0,4)	4,4 (0,4)	2,4	0,096

Примечание: F — F Фишера для ANOVA; χ^2 — χ^2 Пирсона; p — двусторонняя статистическая значимость; ПД — группа психодинамического консультирования; ЭКЗ — группа экзистенциального консультирования; КПТ — группа когнитивно-поведенческого консультирования. Для групп приводятся соотношения или средние и стандартные ошибки среднего.

Межгрупповые различия показателей неспецифичных факторов ПК и эмоционального состояния

ANOVA с повторными измерениями продемонстрировал значимый эффект фактора «Время» ($F(1, 119) = 216,47$; $p < 0,001$; частная $\eta^2 = 0,645$) и взаимодействия «Время» $\times$ «Группа» ($F(2, 119) = 4,66$; $p = 0,011$; частная

$\eta^2 = 0,073$) для показателя неспецифичных факторов. Значение показателя увеличивалось от первой к последней сессии ПК. Однако апостериорные сравнения между группами не выявили статистически значимых различий (все $p > 0,1$; см. рис. 1, табл. 2).

Таблица 2. Результаты дисперсионного анализа для начального и конечного показателей выраженности неспецифичных эффектов и аффекта

Переменная	Эффект	F	p	η_p^2	Контраст	$p_{\text{Бонф.}}$
Неспец. эффекты	Время	216,5	<0,001	0,645	—	—
	Группа	0,6	0,530	0,011	—	—
	Время $\times$ Группа	4,7	0,011	0,073	ПД>ЭКЗ КПТ>ПД КПТ>ЭКЗ	1,0 0,432 0,129
Позитивн. аффект	Время	143,0	<0,001	0,546	—	—
	Группа	0,8	0,440	0,014	—	—
	Время $\times$ Группа	2,5	0,086	0,040	—	—
Негативн. аффект	Время	140,8	<0,001	0,542	—	—
	Группа	0,5	0,598	0,009	—	—
	Время $\times$ Группа	1,5	0,221	0,025	—	—

Примечание: F — F Фишера для ANOVA; p — двусторонняя статистическая значимость; η_p^2 — размер эффекта; $p_{\text{Бонф.}}$ — уровень значимости апостериорного сравнения с поправкой Бонферрони; ПД — группа психодинамического консультирования; ЭКЗ — группа экзистенциального консультирования; КПТ — группа когнитивно-поведенческого консультирования. Апостериорные контрасты рассмотрены в случае значимого взаимодействия в точке после завершения курса.

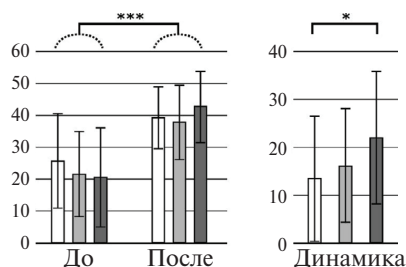
Для позитивного ($F(1, 119) = 143,01$; $p < 0,001$; частная $\eta^2 = 0,546$) и негативного ($F(1, 119) = 140,79$; $p < 0,001$; частная $\eta^2 = 0,542$) аффекта отмечен значимый эффект фактора «Время». Эти результаты отражают увеличение значений позитивного и уменьшение значений негативного аффекта от первой к последней сессии ПК. При этом взаимодействие «Время» $\times$ «Группа» оказалось незначимым и для позитивного ($F(2, 119) = 2,51$; $p = 0,086$; частная $\eta^2 = 0,040$), и для негативного ($F(1, 119) = 1,53$; $p = 0,221$; частная $\eta^2 = 0,025$) аффекта (табл. 2).

При сравнении динамики (разности балла после курса и до курса ПК) показателей обнаружено значимое различие между группами по показателю силы неспецифичных факторов ($F(2, 119) = 4,66$; $p = 0,011$). Апостериорные сравнения продемонстрировали больший прирост значения неспецифичных факторов в течение курса ПК в группе КПТ по сравнению с группой ПД ($p = 0,011$; см. рис. 1). Для значений позитивного ($F(2, 119) = 2,51$; $p = 0,086$) и негативного ($F(2, 119) = 1,53$; $p = 0,221$) аффекта межгрупповых различий в выраженности динамики показателя не обнаружено (табл. 3).

Таблица 3. Результаты межгруппового дисперсионного анализа для динамики выраженности неспецифичных эффектов и аффекта

Переменная	F	p	Контраст	$P_{\text{Бонф.}}$
Неспец. эффекты	4,7	0,011	ЭКЗ>ПД КПТ>ПД КПТ>ЭКЗ	1,0 0,011 0,128
Позитивн. аффект	2,5	0,086	—	—
Негативн. аффект	1,5	0,221	—	—

Примечание: F — F Фишера для ANOVA; p — двусторонняя статистическая значимость; $P_{\text{Бонф.}}$ — уровень значимости апостериорного сравнения с поправкой Бонферрони; ПД — группа психодинамического консультирования; ЭКЗ — группа экзистенциального консультирования; КПТ — группа когнитивно-поведенческого консультирования. Апостериорные контрасты рассмотрены в случае значимого эффекта.



Приведены средние арифметические и стандартные отклонения по каждой группе: белый — ПД, светло-серый — ЭКЗ, темно-серый — КПТ. * — $p < 0,05$; *** — $p < 0,001$

Рисунок 1. Выраженность неспецифичных факторов (в баллах) в группах различных модальностей ПК

Связи показателей неспецифичных факторов ПК, эмоционального состояния и субъективного качества жизни

Выраженность неспецифичных факторов была положительно связана с интенсивностью позитивного аффекта и для первого ($p = 0,419$; $p < 0,001$), и для последнего ($p = 0,484$; $p < 0,001$) сеансов ПК. Интенсивности позитивного и негативного аффекта негативно коррелировали как перед первой ($p = -0,426$; $p < 0,001$), так и перед 5-й ($p = -0,361$; $p < 0,001$) сессией ПК. Значения неспецифичных факторов ПК и негативного аффекта ни в стартовой, ни в финишной точке не были значимо связаны.

Перед началом курса ПК показатели позитивного аффекта и субъективного качества жизни негативно коррелировали друг с другом ($p = -0,244$; $p = 0,007$). Интенсивность негативного аффекта до первого сеанса была от-

рицательно связана с выраженностью депрессивной симптоматики по Госпитальной шкале до начала курса ПК ($\rho = -0,221$; $p = 0,014$).

Выраженность неспецифичных факторов ПК, оцененная после последнего сеанса, негативно коррелировала с показателями депрессии по НАМ-D ($\rho = -0,408$; $p < 0,001$) и Госпитальной шкале ($\rho = -0,319$; $p < 0,001$) после курса ПК. Сила позитивного аффекта перед последней сессией была отрицательно связана с уровнем депрессии по НАМ-D ($\rho = -0,321$; $p < 0,001$) и Госпитальной шкале ($\rho = -0,236$; $p = 0,009$) и положительно — с когнитивным ($\rho = 0,178$; $p = 0,049$), эмоциональным ($\rho = 0,293$; $p < 0,001$) и общим ($\rho = 0,211$; $p = 0,019$) качеством жизни после курса ПК. Интенсивность негативного аффекта перед 5-м сеансом продемонстрировала обратную корреляцию с эмоциональным ($\rho = -0,240$; $p = 0,008$) и общим ($\rho = -0,184$; $p = 0,042$) качеством жизни.

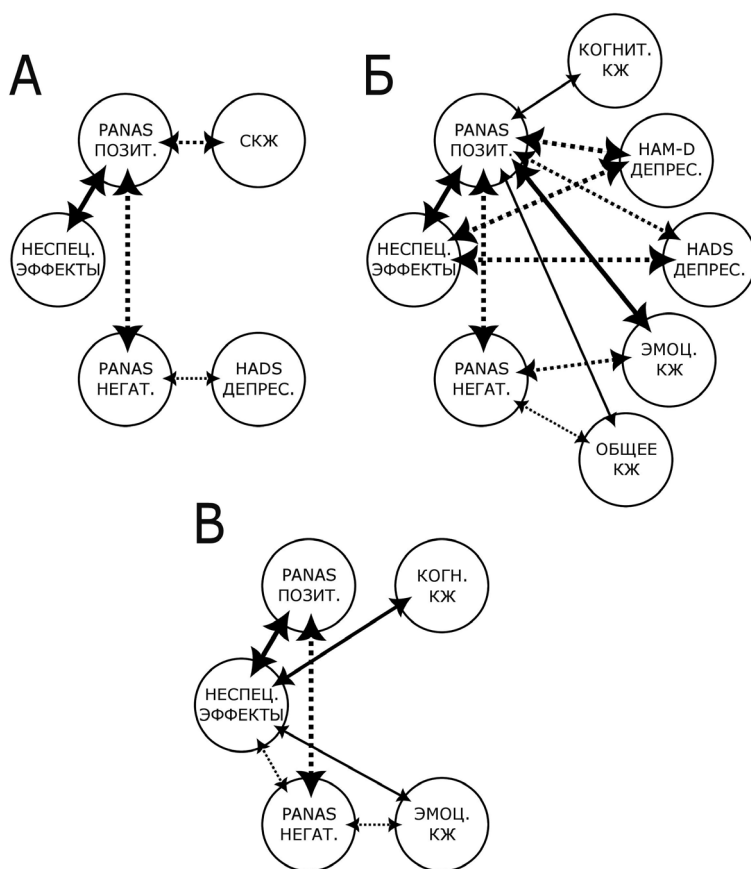
Динамика неспецифичных факторов ПК достоверно коррелировала с динамикой позитивного ($\rho = 0,342$; $p < 0,001$) и негативного ($\rho = -0,211$; $p = 0,020$) аффекта. Также изменения позитивного и негативного аффекта в ходе курса продемонстрировали обратную взаимосвязь ($\rho = -0,565$; $p < 0,001$). Кроме того, усиление неспецифичных факторов ПК в ходе курса было значимо связано с увеличением значений когнитивного ($\rho = 0,237$; $p = 0,009$) и эмоционального ($\rho = 0,199$; $p = 0,028$) качества жизни. Наконец, динамика негативного аффекта и динамика эмоционального качества жизни были отрицательно связаны ($\rho = -0,185$; $p = 0,041$). Все обозначенные результаты из этого раздела приведены в таблице 4 и схематично суммированы на рисунке 2.

Таблица 4. Корреляции уровня неспецифичных эффектов и эмоционального фона с показателями депрессии, тревоги и качества жизни

До начала курса	Несп. эффекты		Позит. аффект		Негат. аффект	
	ρ	p	ρ	p	ρ	p
НАМ-D	-0,124	0,172	0,000	1,0	0,043	0,641
HADS Тревога	-0,040	0,664	0,108	0,235	-0,216	0,017
HADS Депрессия	-0,010	0,910	0,059	0,516	-0,221	0,014
Когнитивное КЖ	-0,016	0,864	-0,137	0,132	0,072	0,434
Эмоциональное КЖ	0,047	0,605	-0,104	0,255	0,081	0,374
Социальное КЖ	-0,093	0,307	-0,114	0,213	0,094	0,302
КЖ Здоровья	-0,091	0,321	-0,056	0,537	0,076	0,404
Общее КЖ	-0,044	0,627	-0,119	0,192	0,105	0,249
Субъективное КЖ	0,039	0,673	-0,244	0,007	0,109	0,231

По завершении курса						
	Несп. эффекты		Позит. аффект		Негат. аффект	
	ρ	p	ρ	p	ρ	p
HAM-D	−0,408	0,000	−0,321	0,000	0,012	0,894
HADS Тревога	−0,252	0,005	−0,189	0,037	0,002	0,983
HADS Депрессия	−0,319	0,000	−0,236	0,009	0,017	0,852
Когнитивное КЖ	0,124	0,174	0,178	0,049	−0,166	0,068
Эмоциональное КЖ	0,149	0,101	0,293	0,001	−0,240	0,008
Социальное КЖ	0,006	0,944	0,124	0,174	−0,089	0,330
КЖ Здоровья	0,129	0,156	0,151	0,096	−0,133	0,144
Общее КЖ	0,102	0,265	0,211	0,019	−0,184	0,042
Субъективное КЖ	0,066	0,473	0,026	0,776	−0,056	0,537
Различия начальной и конечной точек						
	Несп. эффекты		Позит. аффект		Негат. аффект	
	ρ	p	ρ	p	ρ	p
HAM-D	−0,162	0,075	−0,127	0,164	0,075	0,414
HADS Тревога	0,096	0,294	0,024	0,792	−0,168	0,064
HADS Депрессия	0,011	0,908	−0,114	0,209	−0,106	0,244
Когнитивное КЖ	0,237	0,009	0,053	0,561	0,023	0,803
Эмоциональное КЖ	0,199	0,028	0,137	0,133	−0,185	0,041
Социальное КЖ	−0,002	0,985	−0,004	0,961	−0,002	0,985
КЖ Здоровья	0,064	0,481	0,084	0,358	−0,051	0,580
Общее КЖ	0,165	0,070	0,088	0,334	−0,064	0,485
Субъективное КЖ	0,068	0,455	−0,140	0,124	0,104	0,256

Примечание: ρ — коэффициент корреляции ρ Спирмена; p — двусторонняя статистическая значимость; HAM-D — шкала депрессии Гамильтона; HADS — Госпитальная шкала тревоги и депрессии; КЖ — качество жизни.



А — до курса ПК, Б — после курса ПК, В — разница показателей между измерениями до и после курса ПК. Сплошные линии — положительные корреляции, пунктирные линии — отрицательные корреляции, тонкие линии — $p < 0,05$; средние линии — $p < 0,01$; утолщенные линии — $p < 0,001$

Рисунок 2. Плеяды корреляционных связей между показателями неспецифичных факторов и эмоционального состояния с одной стороны и депрессии и качества жизни с другой стороны (корреляции между индексами качества жизни и депрессии не приведены)

Обсуждение

Исследование показывает, что выраженность неспецифичных факторов ПК связана с динамикой эмоциональных состояний и субъективными показателями качества жизни. После завершения курса ПК более высокие значения неспецифичных факторов и позитивных эмоций оказываются обратно связаны с уровнем депрессивной симптоматики, а показатели эмоционального состояния ассоциированы с качеством жизни в различных доменах. Эти результаты согласуются с положением о том,

что изменение психического состояния не может быть сведено к прямому воздействию внешних условий, а опосредуется системой субъективных значений и способов переживания ситуации [4; 6].

Отсутствие различий между группами психологического консультирования по абсолютным значениям эмоциональных состояний и неспецифичных факторов в начальной и конечной точках курса указывает на их надмодальный характер. Вместе с тем анализ динамики выявил, что наибольший прирост выраженности неспецифичных факторов наблюдается в группе когнитивно-поведенческого консультирования. Это позволяет говорить о дифференциальной включенности неспецифичных факторов в различные виды психологического взаимодействия.

Когнитивно-поведенческое консультирование обладает рядом характеристик, способствующих формированию устойчивых ожиданий и установок относительно изменений состояния. К ним относятся структурированность и директивность взаимодействия, патерналистская модель отношений специалиста и клиента, ориентация на быстрые и наблюдаемые изменения эмоционального состояния [14; 26; 35], а также фокус на осознаваемых когнитивных схемах и возможность предложить клиенту связанное и психологически понятное объяснение его трудностей [22]. Дополнительным фактором выступает высокая репрезентация КПТ как «эффективного» направления [14]. В совокупности данные особенности усиливают субъективную значимость ситуации психологического взаимодействия и создают условия для более выраженного проявления неспецифичных факторов.

Выявленная связь между динамикой неспецифичных факторов и изменением эмоциональных состояний испытуемых подтверждает, что восприятие ситуации ПК и субъективная оценка взаимодействия со специалистом вносят существенный вклад в регуляцию эмоций. Данный результат согласуется с экспериментальными данными предшественников о роли ожиданий и интерпретации ситуации в изменении эмоционального состояния [9; 21; 27; 31].

Полученные данные также подтверждают наличие связи между неспецифичными факторами ПК и выраженностью депрессивной симптоматики. Как и в ряде предшествующих исследований [1; 27], более высокая выраженность неспецифичных факторов после завершения курса ассоциирована с меньшей выраженностью депрессии. Ранее было показано, что неспецифичные воздействия способны снижать эмоциональное напряжение, связанное с негативными воспоминаниями [27], реактивность на негативные стимулы [9; 21], а также способствуют коррекции эмоциональных состояний при депрессии [27]. Это позволяет рассматривать неспецифичные факторы ПК как психологические механизмы, включенные в процесс эмоциональной регуляции и переработки негативных переживаний.

Субъективное качество жизни, существенно сниженное при депрессивных состояниях, отражает интегральную субъективную оценку жизненной ситуации и оказывается чувствительным к изменениям эмоционального состояния. Данный результат косвенно согласуется с данными J. C. Eickhoff [15], показывающими, что субъективное качество жизни может изменяться под влиянием неспецифичных факторов и отражать степень включенности личности в процесс интеграции собственного опыта. Таким образом, результаты исследования позволяют рассматривать неспецифичные факторы психологического консультирования как самостоятельные психологические механизмы, обеспечивающие опосредование изменений эмоциональных состояний личности.

Практическое применение результатов

Наши данные не выявили различий между модальностью ПК, полученного испытуемыми, и показателями эмоционального состояния участников после курса. Вероятно, КПТ характеризуется более выраженным ростом неспецифичных факторов в течение курса. Таким образом, с прагматической точки зрения, при равной доступности ПК различных модальностей, лицам с депрессией КПТ может быть рекомендована в большей степени, чем ПД и ЭКЗ.

Направления дальнейших исследований

Нами была продемонстрирована особенно высокая выраженность неспецифичных факторов КПТ при депрессии. В значительном количестве работ предшественников были описаны преимущества КПТ в эффективности над другими модальностями ПК. Эти результаты мотивируют необходимость дополнительных исследований для оценки того, относится ли данное преимущество КПТ в помощи при депрессии исключительно на счет более выраженных неспецифичных факторов или также демонстрирует более сильные специфичные эффекты. Также могут быть интересны работы, аналогичные данной, но вовлекающие другие модальности ПК или когорты испытуемых, и в особенности — тестирующие более длительные курсы ПК.

Выводы:

1. Выраженность эффектов краткого курса психологического консультирования в точках до и после курса не зависит от модальности консультирования. Однако увеличение силы этих эффектов в течение курса более выражено в группе когнитивно-поведенческого консультирования, чем в группе психодинамического консультирования.
2. Интенсивность неспецифичных эффектов консультирования вне зависимости от временной точки их измерения позитивно коррелирует с выраженностью положительных эмоций. После завершения курса консультирования выявляются дополнительные отрицательные связи силы

неспецифичных эффектов и депрессивной симптоматики. Динамика неспецифичных эффектов в ходе курса положительно ассоциирована с динамикой позитивных эмоций, когнитивного и эмоционального качества жизни и отрицательно — с динамикой негативных эмоций.

Заключение

1. КПТ ассоциирована с большим увеличением интенсивности действия неспецифичных факторов, чем ПД.

2. Сила неспецифичных факторов ПК положительно коррелирует с уровнем позитивного аффекта и (после курса ПК) отрицательно с выраженностью депрессии.

3. Значения шкал эмоционального состояния после курса ПК ассоциированы с субъективным качеством жизни испытуемых.

Таким образом, основная гипотеза исследования подтверждена частично: группа КПТ действительно продемонстрировала более выраженное увеличение силы неспецифичного эффекта консультирования, чем группа ПД. Однако преимуществ КПТ перед ЭКЗ в силе данных эффектов обнаружено не было. Кроме того, результаты не воспроизводились при сравнении показателей в точке завершения курса.

Дополнительная гипотеза также подтверждена частично. В соответствии с гипотезой, неспецифичные эффекты консультирования оказались значимо связанными с уровнем позитивного аффекта. Кроме того, показаны корреляции динамики неспецифичных эффектов и динамики позитивного и негативного аффекта. Однако в точках до и после курса консультирования не выявлено непосредственных связей силы неспецифичных эффектов с уровнем качества жизни и негативного аффекта.

Ограничения

Ключевым ограничением исследования является длительность курса в 5 сессий, которая может быть недостаточной для проявления эффектов ПК. Тем не менее, по данным J. B. Persons, C. Thomas [26], успешность раннего отрезка КПТ (первые 4 сеанса) при депрессии обычно предопределяет итоговый успех 20-недельного курса, что позволяет ожидать проявления на этом отрезке парциальной динамики субъективного качества жизни и симптоматики депрессии.

Библиографический список

1. Групп-аналитическая психотерапия пациентов с соматоформными расстройствами: клиническая эффективность, динамика качества жизни, отношения к болезни и лечению / И. В. Белокрылов, С. В. Семиков, А. Ш. Тхостов, Е. И. Рассказова // Психиатрия. — 2022. — Т. 20, № 1. — С. 76–88. — DOI: 10.30629/2618-6667-2022-20-1-76-88

Grupp-analiticheskaya psikhoterapiya patsientov s somatoformnymi rasstroistvami: klinicheskaya ehffektivnost', dinamika kachestva zhizni, otnosheniya k bolezni i lecheniyu /

I. V. Belokrylov, S. V. Semikov, A. Sh. Tkhostov, E. I. Rasskazova // *Psikhiatriya*. — 2022. — Т. 20, № 1. — С. 76–88. — DOI: 10.30629/2618-6667-2022-20-1-76-88

2. *Кенунен О. Г.* Феномен плацебо как перспективное направление психологических и психофизиологических исследований / О. Г. Кенунен, Н. П. Реброва // *Известия Иркутского гос. ун-та. Серия: Психология*. — 2020. — Т. 31. — С. 30–42. — DOI: 10.26516/2304-1226.2020.31.30

Kenunen O. G. Fenomen platsebo kak perspektivnoe napravlenie psikhologicheskikh i psikhofiziologicheskikh issledovaniy / O. G. Kenunen, N. P. Rebrova // *Izvestiya Irkutskogo gos. un-ta. Seriya: Psikhologiya*. — 2020. — Т. 31. — С. 30–42. — DOI: 10.26516/2304-1226.2020.31.30

3. *Лапин И. П.* Плацебо и терапия / И. П. Лапин. — Санкт-Петербург : Лань, 2000. — 224 с.

Lapin I. P. Platsebo i terapiya / I. P. Lapin. — Sankt-Peterburg : Lan', 2000. — 224 s.

4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1978.

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1978.

5. *Осин Е. Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е. Н. Осин // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. — 2012. — Т. 9, № 4. — С. 91–110. — DOI: 10.17323/1813-8918-2012-4-91-11

Osin E. N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh ehmotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS / E. N. Osin // *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ehkonomiki*. — 2012. — Т. 9, № 4. — С. 91–110. — DOI: 10.17323/1813-8918-2012-4-91-11

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Учпедгиз, 1940. — 596 с.

Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Moskva : Uchpedgiz, 1940. — 596 s.

7. *Савченко Т. М.* Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования / Т. М. Савченко, Г. М. Головина. — Москва : ИП РАН, 2006. — 170 с.

Savchenko T. M. Sub»ektivnoe kachestvo zhizni: podkhody, metody otsenki, prikladnye issledovaniya / T. M. Savchenko, G. M. Golovina. — Moskva : IP RAN, 2006. — 170 s.

8. *Тхостов А. Ш.* Психология телесности / А. Ш. Тхостов. — Москва : Смысл, 2002. — 287 с.

Tkhostov A. Sh. Psikhologiya telesnosti / A. Sh. Tkhostov. — Moskva : Smysl, 2002. — 287 s.

9. Affect and emotions in placebo and nocebo effects: What do we know so far? / A. L. Geers, K. Faasse, D. A. Guevarra [et al.] // *Social and Personality Psychology Compass*. — 2020. — Vol. 14, no. 12. — Article e12575. — DOI: 10.1111/spc3.12575

10. Association between personality traits and placebo effects: a preregistered systematic review and meta-analysis / H. Kang, M. S. Miksche, D.-M. Ellingsen // *Pain*. — 2023. — Vol. 164, no. 3. — P. 494–508. — DOI: 10.1097/j.pain.0000000000002753

11. Brain-machine interface in chronic stroke rehabilitation: a controlled study / A. Ramos-Murguialday, D. Broetz, M. Rea [et al.] // *Annals of Neurology*. — 2013. — Vol. 74, no. 1. — P. 100–108. — DOI: 10.1002/ana.23879

12. *Busseri M. A.* Examining the structure of subjective well-being through meta-analysis of the associations among positive affect, negative affect, and life satisfaction / M. A. Busseri // *Personality and Individual Differences*. — 2018. — Vol. 122. — P. 68–71. — DOI: 10.1016/j.paid.2017.10.003

13. *Chiffi D.* Meaning and affect in the placebo effect / D. Chiffi, A. V. Pietarinen, A. Greccucci // *Journal of Medicine and Philosophy*. — 2021. — Vol. 46, no. 3. — P. 313–329. — DOI: 10.1093/jmp/jhab002

14. Cognitive behavior therapy vs. control conditions, other psychotherapies, pharmacotherapies and combined treatment for depression: a comprehensive meta-analysis including 409 trials with 52,702 patients / P. Cuijpers, C. Miguel, M. Harrer [et al.] // *World Psychiatry*. — 2023. — Vol. 22, no. 1. — P. 105–115. — DOI: 10.1002/wps.21069
15. *Eickhoff J. C.* Placebo effect-adjusted assessment of quality of life in placebo-controlled clinical trials / J. C. Eickhoff // *Statistics in Medicine*. — 2008. — Vol. 27, no. 9. — P. 1387–1402. — DOI: 10.1002/sim.3180
16. *Falkenström F.* Therapeutic alliance predicts symptomatic improvement session by session / F. Falkenström, F. Granström, R. Holmqvist // *Journal of Counseling Psychology*. — 2013. — Vol. 60, no. 3. — P. 317–328. — DOI: 10.1037/a0032258
17. *Ford A. C.* Meta-analysis: factors affecting placebo response rate in the irritable bowel syndrome / A. C. Ford, P. Moayyedi // *Alimentary Pharmacology & Therapeutics*. — 2010. — Vol. 32, no. 2. — P. 144–158. — DOI: 10.1111/j.1365-2036.2010.04328.x
18. *Frijda N. H.* The Emotions / N. H. Frijda. — Cambridge : Cambridge University Press, 1986. — 544 p.
19. *Gross J. J.* The emerging field of emotion regulation: An integrative review / J. J. Gross // *Review of General Psychology*. — 1998. — Vol. 2, no. 3. — P. 271–299.
20. *Hoemann K.* Mixed emotions in the predictive brain / K. Hoemann, M. Gendron, L. F. Barrett // *Current Opinion in Behavioral Sciences*. — 2017. — Vol. 15. — P. 51–57. — DOI: 10.1016/j.cobeha.2017.05.013
21. How expectations shape the experience of emotions: A systematic review / T. Kube, J. A. Glombiewski, W. Rief [et al.] // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. — 2021. — Vol. 127. — P. 1–17. — DOI: 10.1016/j.neubiorev.2021.04.026
22. *Hutchinson P.* The meaning response, “placebo,” and methods / P. Hutchinson, D. E. Moerman // *Perspectives in Biology and Medicine*. — 2018. — Vol. 61, no. 3. — P. 361–378. — DOI: 10.1353/pbm.2018.0049
23. *Jackson J. J.* The process and mechanisms of personality change / J. J. Jackson, A. J. Wright // *Nature Reviews Psychology*. — 2024. — Vol. 3, no. 5. — P. 305–318. — DOI: 10.1038/s44159-024-00295-Z
24. *Lazarus R. S.* Emotion and Adaptation / R. S. Lazarus. — New York : Oxford University Press, 1991. — 557 p.
25. *O’Kane T. W.* The evaluation of non-specific risk indicators in improving detection of psychosis-spectrum liability / T. W. O’Kane, D. A. Fife, T. J. Dinzeo // *Current Psychology*. — 2025. — Vol. 44. — P. 15484–15509. — DOI: 10.1007/s12144-025-08195-y
26. *Persons J. B.* Symptom severity at week 4 of cognitive-behavior therapy predicts depression remission / J. B. Persons, C. Thomas // *Behavior Therapy*. — 2019. — Vol. 50, no. 4. — P. 791–802. — DOI: 10.1016/j.beth.2018.12.0
27. Placebo mechanisms in depression: An experimental investigation of the impact of expectations on sadness in female participants / J. A. Glombiewski, J. Rheker, J. Wittkowski, T. Kube // *Journal of Affective Disorders*. — 2019. — Vol. 256. — P. 658–667. — DOI: 10.1016/j.jad.2019.06.070
28. Placebo response variability on health-related quality of life outcomes in irritable bowel syndrome: an arm-based network meta-analysis / Z. Wang, Y. Chen, X. Li, L. Lin [et al.] // *Quality of Life Research*. — 2025. — Vol. 34, no. 6. — P. 1553–1568. — DOI: 10.1007/s11136-025-03927-w
29. Positive and negative affect change following psychotherapeutic treatment for anxiety-related disorders: A systematic review and meta-analysis / S. N. Hoffman, S. Sauer-Zavala, J. F. Boswell [et al.] // *Journal of Affective Disorders*. — 2024. — Vol. 352. — P. 52–63. — DOI: 10.1016/j.jad.2024.01.045
30. *Safran J. D.* Resolving therapeutic alliance ruptures: Diversity and integration / J. D. Safran, J. C. Muran // *Journal of Clinical Psychology*. — 2000. — Vol. 56, no. 2. — P. 233–243. — DOI: 10.1002/(SICI)1097-4679(200002)56:2<233::AID-JCLP9>3.0.CO;2-3

31. Systematic review: the placebo effect of psychological interventions in the treatment of irritable bowel syndrome / C. E. Flik, L. Bakker, W. Laan [et al.] // *World Journal of Gastroenterology*. — 2017. — Vol. 23, no. 12. — P. 2223–2233. — DOI: 10.3748/wjg.v23.i12.2223
32. The effects of fifteen evidence-supported therapies for adult depression: A meta-analytic review / P. Cuijpers, E. Karyotaki, L. de Wit, D. D. Ebert // *Psychotherapy Research*. — 2020 — Vol. 30, no. 3. — P. 279–293. — DOI: 10.1080/10503307.2019.1649732
33. The social placebo: How expectations and meaning-making influence interpersonal interactions / I. Kirsch, A. J. Crum, D. Smilek [et al.] // *Psychological Science*. — 2024. — Vol. 35, no. 9. — P. 1234–1245. — DOI: 10.1177/09567976241123456
34. Therapist effects: facilitative interpersonal skills as a predictor of therapist success / T. Anderson, B. M. Ogles, C. L. Patterson, S. J. Lambert // *Journal of Clinical Psychology*. — 2009. — Vol. 65, no. 7. — P. 755–768. — DOI: 10.1002/jclp.20583
35. *Wampold B. E.* How important are the common factors in psychotherapy? An update / B. E. Wampold // *World Psychiatry*. — 2015. — Vol. 14, no. 3. — P. 270–277. — DOI: 10.1002/wps.20238

Информация об авторе

Екатерина Борисовна Степанова — старший преподаватель кафедры нейропсихологии и нейрокоучинга ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the author

Ekaterina Borisovna Stepanova — Senior Lecturer at the Autonomous Non-Profit Organization of Higher Education Moscow Psychological and Social University.

Для цитирования: Степанова Е. Б. Субъективные механизмы изменения эмоциональных состояний личности в ситуации психологического взаимодействия / Е. Б. Степанова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2026. — № 2 (75). — С. 231–247 — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_231. — EDN: NJBQGK

For citation: Stepanova E. B. Subjective mechanisms underlying changes in emotional states in psychological interaction, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 231–247 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_231, EDN: NJBQGK

Статья поступила в редакцию 10.02.2026; одобрена после рецензирования 23.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.
The article was submitted 10.02.2026; approved after reviewing 23.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

Семья как психологический фактор формирования трудолюбия у детей

Елена Вячеславовна Черкасова¹

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, hrl1977@gmail.com, ORCID: 0009-0003-5926-5230

Аннотация. В статье раскрывается роль семьи как ведущего психологического фактора формирования трудолюбия у детей. Анализируются психолого-педагогические механизмы влияния семейного воспитания на развитие трудовой мотивации, ответственности, настойчивости и готовности к усилию. Рассматриваются возрастные и индивидуальные особенности формирования трудолюбия, влияние эмоционального климата, стиля воспитания и личного примера родителей. Особое внимание уделено современным вызовам — цифровизации, изменению семейных ценностей и ослаблению трудовых традиций.

Определены психолого-педагогические условия формирования трудолюбия в семье, включающие создание эмоционально благоприятной среды, поддержку самостоятельности ребенка, организацию совместной деятельности и взаимодействие семьи со школой. Сделан вывод о необходимости системного подхода к трудовому воспитанию в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: трудолюбие, семья, семейное воспитание, трудовая мотивация, эмоциональный климат, психологические условия, самостоятельность, ответственность, воспитание детей, трудовое развитие.

The Family as a Psychological Factor in the Formation of Children's Diligence

Elena V. Cherkasova

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, hrl1977@gmail.com,
ORCID: 0009-0003-5926-5230

Abstract. The article examines the family as a major psychological factor in the development of children's diligence. It analyzes the psychological and pedagogical mechanisms of family influence on the formation of work motivation, responsibility, perseverance, and readiness for effort. The paper discusses age-related and individual features of diligence formation, the impact of emotional climate, parenting style, and parental role modeling. Special attention is given to modern challenges such as digitalization, changing family values, and the weakening of labor traditions. Based on theoretical and empirical analysis, the author identifies psychological and pedagogical conditions that ensure the effective formation of diligence — an emotionally supportive family environment, encouragement of independence, organization of joint activities, and family–school cooperation. The study concludes that a systemic approach to labor education is essential under current sociocultural conditions.

Keywords: diligence, family, family upbringing, work motivation, emotional climate, psychological conditions, independence, responsibility, child development, labor education.

¹ *Научный руководитель:* Лотова Ирина Петровна — доктор психологических наук, доцент, профессор аспирантуры ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия, lotovaip@mail.ru

Scientific supervisor: Lotova Irina Petrovna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, lotovaip@mail.ru

Современное общество переживает период интенсивных социально-экономических и культурных трансформаций, оказывающих значительное влияние на воспитательные ориентиры и ценностные установки подрастающего поколения. В условиях глобализации, цифровизации и ускорения темпа жизни происходят глубокие изменения в системе межпоколенческих связей, что затрагивает и сферу семейного воспитания. Одним из важнейших направлений воспитательной работы остается формирование трудолюбия — качества, обеспечивающего не только успешность деятельности, но и внутреннюю устойчивость личности, ее готовность к преодолению трудностей, ответственность и социальную зрелость [3; 4; 15; 19].

Трудолюбие является не просто совокупностью практических навыков, но отражает целостную личностную установку, включающую мотивационную, волевую, когнитивную и ценностную составляющие. Оно проявляется в настойчивости, инициативности, способности к усилию, внутренней дисциплине и стремлении приносить пользу обществу. С психологической точки зрения, трудолюбие представляет собой интегративное качество, формирующееся в процессе социализации, где ведущая роль принадлежит семье [1; 5; 17; 10]. Именно семья создает эмоционально-психологическую основу трудового воспитания, задает нормы и ценности, определяет смысл труда и его место в жизненном опыте ребенка.

Целью настоящего исследования является теоретическое осмысление и анализ психологических механизмов формирования трудолюбия у детей в условиях семейного воспитания, а также выявление психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие трудовой мотивации и формирование устойчивого положительного отношения к трудовой деятельности.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что формирование трудолюбия у детей будет происходить более эффективно в условиях семейного воспитания при наличии благоприятного эмоционально-психологического климата, систематического включения ребенка в различные виды посильной трудовой деятельности, а также при активном воздействии личного примера родителей и поддержке самостоятельности и ответственности ребенка.

В соответствии с поставленной целью были сформулированы следующие задачи исследования:

- проанализировать основные теоретические подходы к проблеме формирования трудолюбия и трудовой мотивации в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе;
- рассмотреть психологические механизмы формирования трудолюбия у детей в условиях семейного воспитания;

- выявить роль и влияние семейных факторов (эмоционального климата семьи, стиля родительского воспитания, личного примера родителей) на формирование отношения ребенка к труду;
- определить психолого-педагогические условия, способствующие развитию трудолюбия у детей в семейной среде;
- разработать практические рекомендации по организации трудового воспитания детей в семье.

Методологическую основу исследования составили методы теоретического анализа и обобщения научной литературы, сравнительный анализ психолого-педагогических исследований по проблеме трудового воспитания, а также метод интерпретации научных данных.

В отечественной педагогике значение трудового воспитания традиционно подчеркивали К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, рассматривая труд как естественное средство формирования морального сознания и развития личности [13; 19; 20].

К. Д. Ушинский писал, что труд является «вечным воспитателем человечества», способным формировать волю и нравственный стержень человека [20].

А. С. Макаренко акцентировал внимание на том, что трудовое воспитание не может быть изолированным, оно должно быть включено в коллективную деятельность, приносящую обществу конкретную пользу [13].

В. А. Сухомлинский, развивая гуманистическую линию, утверждал, что «воспитание без труда — иллюзия» и только труд, окрашенный радостью созидания, способствует раскрытию духовных сил ребенка [19].

Психологические аспекты формирования трудолюбия раскрываются в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, которые доказательно показали, что личность формируется в деятельности, а труд выступает базовым фактором развития самосознания, воли и ответственности [4; 9; 16]. Согласно деятельностному подходу, именно в процессе практического действия ребенок усваивает социальные нормы, преобразует внешние формы поведения во внутренние установки и ценности. В этом смысле трудовая деятельность выполняет двойную функцию: инструментальную (овладение навыками) и смысловую (формирование отношения к усилию и результату).

В современных исследованиях психологии и педагогики (Е. А. Климов, И. П. Лотова, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова и др.) трудолюбие рассматривается как компонент общей трудовой культуры, как личностное качество, детерминирующее успешность профессионального самоопределения и социальную адаптацию [8; 11; 12; 21].

Так, по мнению И. П. Лотовой, именно семья задает ценностно-смысловой вектор развития трудолюбия, поскольку в ней ребенок впер-

вые сталкивается с реальными проявлениями труда, его эмоциональной и нравственной стороной [10; 11]. От того, как родители выстраивают трудовой уклад семьи, зависит не только отношение ребенка к обязанностям, но и формирование таких качеств, как настойчивость, добросовестность, инициативность и чувство ответственности.

Вместе с тем современные социальные реалии вносят значительные коррективы в процесс трудового воспитания. Цифровая среда формирует у детей новые типы поведения и восприятия труда. В условиях, когда значительная часть общения, обучения и досуга перемещается в виртуальное пространство, усиливается ориентация на быстрый результат, внешнее признание и потребительские установки. Это приводит к тому, что понятие труда теряет для ребенка эмоциональный и нравственный смысл, а трудолюбие как черта личности утрачивает ценностную основу. Возникает противоречие между социальным запросом на инициативного, ответственного, трудолюбивого человека и фактическим снижением готовности детей к длительному усилию и саморегуляции.

Одновременно наблюдается ослабление роли семьи в воспитании трудолюбия. Занятость родителей, дефицит совместного времени, изменение моделей родительства и ценностей ведут к сокращению трудового взаимодействия поколений [5; 10]. В ряде случаев родители сознательно освобождают ребенка от любых бытовых обязанностей, полагая, что это способствует его учебной или творческой успешности. Однако фактически подобная гиперопека приводит к формированию зависимости, безынициативности и неготовности к самостоятельным действиям.

Таким образом, проблема формирования трудолюбия в семье приобретает стратегическое значение. Она требует системного анализа и выработки психолого-педагогических условий, способных восстановить воспитательную функцию семьи и вернуть труду его ценностный статус. Научное осмысление данного процесса предполагает изучение комплекса факторов — от эмоционального климата и стиля воспитания до культурных традиций и социального контекста.

Психологические факторы формирования трудолюбия в семье

Формирование трудолюбия в семье определяется совокупностью психологических факторов, влияющих на мотивационную, эмоциональную и волевую сферу ребенка. Семейная среда, в отличие от институциональных форм воспитания, действует естественно и постоянно, создавая условия для усвоения норм и ценностей труда через подражание, совместную деятельность и эмоциональное взаимодействие [5; 10; 11].

Одним из ведущих факторов выступает личный пример родителей. Согласно теории социального научения А. Бандуры, ребенок

усваивает трудовые модели поведения, наблюдая за действиями значимых взрослых [2]. Родитель, проявляющий ответственность, аккуратность, добросовестность и настойчивость, становится для ребенка образцом, на основе которого формируются установки и привычки. Если же взрослые демонстрируют отрицательное отношение к труду, ребенок перенимает модель избегания усилий и зависимости от внешней оценки.

Второй важный фактор — эмоциональный климат семьи, определяющий уровень доверия, уверенности и готовности ребенка к активности. Исследования показывают, что атмосфера поддержки, уважения и признания усилий способствует развитию внутренней мотивации и настойчивости [5; 18]. В семьях с эмоциональной холодностью или чрезмерным контролем формируется тревожность и внешняя мотивация, что снижает устойчивость к трудностям.

Значимым является и стиль семейного воспитания, задающий характер взаимодействия между взрослыми и детьми. Демократический стиль, основанный на уважении и сотрудничестве, способствует развитию ответственности и самостоятельности. Авторитарный стиль формирует внешнюю мотивацию и зависимость, а попустительский — неорганизованность и равнодушие [10; 16]. Наиболее эффективным оказывается сочетание требовательности и эмоциональной поддержки, обеспечивающее чувство защищенности и уверенности.

Не менее важную роль играет включение ребенка в совместную трудовую деятельность. Посильное участие в бытовых делах, уходе за животными, семейных проектах формирует чувство полезности, ответственности и уверенности в собственных силах [8; 17]. Совместный труд укрепляет эмоциональные связи между членами семьи, способствует развитию коммуникации, настойчивости и саморегуляции.

К числу значимых факторов относится и система родительских поощрений. Поддержка, доверие и признание усилий стимулируют внутреннюю мотивацию, формируя у ребенка позитивное отношение к деятельности [11; 12]. Напротив, избыточная критика или ориентация исключительно на результат приводят к зависимости от внешней оценки и снижению интереса к труду.

Завершающим фактором является наличие семейных традиций, связанных с трудом, — участие в совместных мероприятиях, ведение хозяйства, помощь другим. Эти традиции формируют у ребенка не только практические умения, но и чувство сопричастности, уважения к труду и понимание его общественной значимости [17; 19].

Таким образом, психологические факторы формирования трудолюбия в семье образуют целостную систему, где личный пример родителей, эмоциональный климат, стиль воспитания, совместная деятельность и позитивное подкрепление действуют взаимосвязанно. Их сочетание обе-

спечивает развитие у ребенка внутренней мотивации, настойчивости и ответственности, превращая труд из внешнего требования в осознанную жизненную потребность [10; 11; 12].

Возрастные и индивидуальные особенности формирования трудолюбия

Формирование трудолюбия — это постепенный и поэтапный процесс, который проходит в соответствии с возрастными и индивидуальными закономерностями развития личности. На каждом возрастном этапе изменяются ведущие мотивы, формы трудовой активности и степень самостоятельности ребенка [4; 6; 7].

В дошкольном возрасте основным механизмом является подражание. Ребенок перенимает образцы поведения взрослых и эмоционально откликается на их действия. Через игру и совместные поручения формируется интерес к труду, стремление помогать и ощущение значимости своих усилий [4; 7; 20]. Родителям важно создавать ситуации успеха, эмоционально поддерживать ребенка, закрепляя у него положительное отношение к деятельности.

В младшем школьном возрасте трудолюбие связано с развитием ответственности и самоконтроля. Дети начинают осознавать связь между усилием и результатом, понимают значимость выполненных заданий [6; 13]. Участие в школьных и домашних делах помогает формировать чувство долга, настойчивость и дисциплину. Родительское одобрение и доверие усиливают внутреннюю мотивацию и стремление доводить дело до конца.

В подростковом возрасте наблюдается активное становление личностной автономии. Подростки стремятся к самореализации и признанию, начинают оценивать труд как средство самоутверждения [8; 9; 16]. Однако при отсутствии доверительных отношений в семье может возникнуть негативное отношение к труду, как к навязанной обязанности. Эффективным становится партнерский стиль общения, при котором родители поощряют инициативу, допускают самостоятельность и ответственность за результат.

В старшем школьном возрасте трудолюбие приобретает осознанный характер и связано с профессиональным самоопределением. В этот период усиливается стремление к достижению личных целей, к выбору жизненного пути и профессии [8; 15; 21]. Ребенок способен ставить задачи, планировать деятельность и оценивать результаты. Важно поддерживать его инициативу, помогать осмысливать значение труда как источника саморазвития и жизненного успеха.

Индивидуальные различия также оказывают существенное влияние на процесс формирования трудолюбия. Темперамент, уровень тревожности, особенности внимания и самооценки определяют характер вклю-

ченности ребенка в деятельность [1; 5]. Одни дети стремятся к самостоятельности и проявляют инициативу, другие нуждаются в пошаговом сопровождении и эмоциональном одобрении. Родителям необходимо учитывать эти особенности, создавая условия, при которых труд становится посильным и психологически комфортным.

Как отмечает И. П. Лотова, индивидуально-личностный подход к трудовому воспитанию в семье обеспечивает развитие не только навыков, но и внутренней потребности в самореализации через деятельность [10; 11]. Оптимальные педагогические условия — это доверие, постепенность, сотрудничество и признание успехов ребенка.

Таким образом, развитие трудолюбия подчиняется возрастной логике: от подражания — к самостоятельности, от внешней мотивации — к внутренней. Учет возрастных и индивидуальных особенностей позволяет сделать трудовое воспитание естественной частью личностного становления, формируя у ребенка уверенность, настойчивость и готовность к продуктивной деятельности [8; 10; 15].

Современные вызовы и проблемы формирования трудолюбия в семье

Современное общество характеризуется масштабными технологическими и культурными преобразованиями, которые существенно влияют на процесс формирования трудолюбия у подрастающего поколения. Развитие цифровой среды, трансформация семейных отношений и изменение трудовых ориентиров приводят к тому, что традиционные механизмы трудового воспитания оказываются ослабленными [5; 14].

Одной из ключевых проблем становится десакрализация труда — снижение его ценностного статуса в общественном сознании. Под влиянием массовой культуры и социальных сетей труд все чаще воспринимается как средство получения выгоды, а не как форма самореализации и социального вклада [14; 18]. В результате у детей формируется установка на быстрое достижение успеха, без усилий и настойчивости. Психологи отмечают, что подобные ценностные искажения ведут к снижению трудовой мотивации и волевых качеств личности [8; 16].

Вторым важным вызовом является ослабление воспитательной функции семьи. Занятость родителей, сокращение времени общения и эмоциональная дистанция между поколениями приводят к тому, что дети все реже вовлекаются в совместные дела, утрачивая опыт организованной деятельности и чувство ответственности [5; 10]. Семья, освобождая ребенка от бытовых обязанностей, непреднамеренно формирует зависимость и пассивность. Как отмечает И. П. Лотова, снижение роли семейных традиций в трудовом воспитании ведет к утрате преемственности ценностей и снижению воспитательного потенциала семьи [11; 12].

Не менее значимой проблемой становится влияние цифровой среды, в которой ребенок получает быстрые эмоциональные отклики без приложения усилий. Виртуальные формы самореализации формируют ложное ощущение достижений и подменяют реальную деятельность символическими результатами [14]. Вследствие этого у детей снижается способность к концентрации, терпению и длительным усилиям — качествам, необходимым для формирования трудолюбия.

Кроме того, наблюдается дисбаланс между умственным и практическим трудом. Современные дети все меньше вовлечены в реальные виды деятельности, требующие физических усилий и настойчивости [17; 19]. Отсутствие практического опыта лишает их возможности пережить радость результата, осознать ценность созидания и ответственности. В свою очередь, переизбыток теоретической или виртуальной активности формирует иллюзию деятельности без реального труда.

Еще одним вызовом является потребительская ориентация общества, при которой ценность труда подменяется ценностью обладания. Дети усваивают установки на потребление и комфорт, но не на усилие и созидание. Этот феномен приводит к тому, что мотивация трудиться ради других уступает место желанию «иметь» [18; 20].

Преодоление обозначенных тенденций требует обновления психолого-педагогических подходов. Необходимо возвращать труд в систему семейных и школьных ценностей, развивать формы социально полезной активности, волонтерства, проектной деятельности, где труд выступает как средство самореализации и сотрудничества [8; 15].

Таким образом, современные вызовы — цифровизация, ослабление роли семьи, утрата трудовых традиций и кризис ценностей — требуют системного подхода к трудовому воспитанию. Только объединение усилий семьи, школы и общественных институтов позволит восстановить у детей понимание труда как нравственной, личностной и культурной ценности [10; 11; 15; 19].

Психолого-педагогические условия и рекомендации по формированию трудолюбия в семье

Формирование трудолюбия у детей в условиях семьи требует не только осознания его значимости, но и создания комплекса психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие устойчивой мотивации, ответственности и стремления к продуктивной деятельности. Эти условия отражают единство ценностных, эмоциональных и организационных аспектов семейного воспитания [5; 10; 11].

Прежде всего, ключевым условием является личностная включенность родителей в трудовую деятельность и ее позитивная демонстрация. Родители, выступающие в роли трудового примера, формируют у ребенка представление о труде как о социально и личностно значимом

процессе. Важно не только показывать результат, но и делиться эмоциональными переживаниями, связанными с усилием, настойчивостью и преодолением трудностей [10; 11]. Такое моделирование создает основу для формирования внутренней мотивации, побуждающей ребенка не избегать трудностей, а искать в них смысл и удовлетворение [2; 16].

Второе условие — создание благоприятного эмоционального климата в семье, где труд воспринимается как естественная часть совместной жизни. Атмосфера взаимного уважения, поддержки и доверия усиливает у ребенка чувство уверенности и снижает тревожность, способствуя формированию волевых качеств. Эмпатия родителей, их умение поощрять даже небольшие успехи укрепляют у ребенка веру в собственные силы и ценность труда [5; 18].

Третье условие — включение ребенка в совместную деятельность, соразмерную его возрасту и возможностям. Систематическое участие в домашних обязанностях, помощь старшим, уход за животными, участие в семейных или социальных проектах способствуют развитию самостоятельности, организованности и ответственности [8; 17]. Особенно важно, чтобы труд имел личностный смысл: ребенок должен видеть его пользу и результаты, а не воспринимать поручения как наказание или формальность.

Четвертое условие связано с педагогическим стилем общения в семье. Эффективным является демократический и партнерский стиль, основанный на уважении, сотрудничестве и доверии. Родителям рекомендуется сочетать требовательность с эмоциональной поддержкой, обеспечивая баланс между контролем и свободой [10; 16]. Авторитарное давление или гиперопека приводят к снижению внутренней мотивации, тогда как доверительное взаимодействие стимулирует инициативность и саморегуляцию.

Пятое условие — поддержание трудовых традиций и создание семейных ритуалов труда. Регулярное проведение совместных дел, праздников труда, акций взаимопомощи способствует укреплению чувства принадлежности и коллективизма [11; 12; 17]. Эти традиции не только передают опыт поколений, но и формируют у ребенка эмоционально окрашенное отношение к труду как к ценности.

Шестое условие — психологическая поддержка и поощрение самостоятельности. Родителям важно предоставлять ребенку право выбора, возможность ошибаться и исправлять ошибки, что способствует развитию волевых качеств и ответственности. Как отмечает И. П. Лотова, воспитание трудолюбия предполагает не контроль, а сопровождение — создание ситуаций успеха, позволяющих ребенку пережить радость достижения [10].

Наконец, с точки зрения педагогической практики, важным направлением становится взаимодействие семьи и школы. Образовательная

организация должна не подменять, а поддерживать семейное трудовое воспитание, помогая родителям осознавать его значение. Эффективными формами работы являются родительские клубы, мастер-классы, проекты «семейных дел», где родители и дети совместно участвуют в полезной деятельности [8; 15; 19].

Таким образом, реализация обозначенных психолого-педагогических условий обеспечивает формирование у ребенка трудолюбия как личностного качества, основанного на внутренней мотивации, положительном эмоциональном опыте и осознании социальной значимости труда. Системный подход, включающий партнерство семьи и школы, поддержку инициативы и традиции совместного труда, способствует становлению зрелой, ответственной и трудолюбивой личности [10; 11; 12].

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что семья является базовым психологическим и социальным институтом формирования трудолюбия как важнейшего личностного качества ребенка. Именно в семейной среде закладываются первые представления о труде, ответственности, настойчивости, сотрудничестве и ценности созидательной деятельности. Семья формирует эмоционально-психологические условия, в которых труд воспринимается не как обязанность, а как естественная и радостная часть жизни человека [5; 10; 11].

Трудолюбие — это не только умение работать, но и внутренняя установка на труд как на ценность. Оно проявляется в настойчивости, дисциплинированности, самостоятельности и стремлении приносить пользу другим. Как показали исследования отечественных психологов и педагогов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский, И. П. Лотова и др.), формирование трудолюбия происходит через деятельность, в которой ребенок осваивает социально значимые формы поведения, переживает радость усилия и результат собственного труда [4; 9; 19; 20].

Решающим условием успешного формирования трудолюбия является активная позиция родителей, их личный пример и вовлечение ребенка в совместную деятельность. Эмоционально поддерживающий климат в семье, партнерский стиль общения и доверие создают основу для внутренней мотивации и устойчивости к трудностям. Родители, демонстрирующие уважение к труду и признание усилий ребенка, формируют у него уверенность, чувство ответственности и стремление к самореализации [8; 10; 16].

Современные вызовы — цифровизация, ослабление семейных традиций, переоценка трудовых ценностей — требуют осмысления новых

форм педагогического сопровождения семьи. Важно интегрировать усилия семьи, школы и социальных институтов для создания единого воспитательного пространства, в котором труд приобретает личностный, нравственный и общественный смысл [5; 15].

Эффективность трудового воспитания в семье определяется совокупностью психолого-педагогических условий:

- включением ребенка в реальную трудовую деятельность;
- созданием положительного эмоционального опыта труда;
- обеспечением поддержки и признания усилий;
- сохранением семейных традиций и преемственности поколений;
- развитием партнерства семьи и школы [11; 12; 17; 19].

Семейное трудовое воспитание выступает неотъемлемой частью становления личности, способной к осознанному труду и социальной ответственности. Оно формирует у ребенка трудовую культуру, в основе которой лежит уважение к труду, понимание его общественной значимости и внутренняя потребность к созиданию.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы:

- установлено, что трудолюбие выступает важной личностной характеристикой, формирование которой связано с развитием мотивационной, волевой и ценностной сфер личности ребенка;
- показано, что семья является ключевой средой формирования трудовой мотивации, так как именно в семейной системе ребенок получает первый опыт участия в трудовой деятельности;
- определено, что значимыми психологическими механизмами формирования трудолюбия являются эмоционально благоприятный семейный климат, личный пример родителей, включение ребенка в совместную деятельность и поддержка его самостоятельности;
- выявлены психолого-педагогические условия формирования трудолюбия в семье, включающие систематическое привлечение детей к посильному труду, формирование ответственности и позитивного отношения к трудовой деятельности.

На основе проведенного анализа разработаны рекомендации по организации трудового воспитания детей в семье, которые могут быть использованы родителями, педагогами и специалистами системы образования при организации трудового воспитания детей и формировании у подрастающего поколения устойчивой мотивации к трудовой деятельности.

Полученные результаты теоретического анализа позволяют сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза исследования в целом подтверждается: формирование трудолюбия у детей в значительной степени определяется особенностями семейного воспитания, эмоцио-

нальным климатом семьи и включением ребенка в совместную трудовую деятельность.

Таким образом, семья является первоосновой развития трудолюбия — качества, обеспечивающего не только жизненную успешность, но и нравственную зрелость личности. Системная работа по поддержке семейного воспитания, методическая помощь родителям, развитие программ взаимодействия семьи и школы должны рассматриваться как стратегическое направление современной образовательной политики [10; 11; 12; 15].

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Мысль, 1991. — 302 с.
Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni / K. A. Abul'khanova-Slavskaya. — Moskva : Mysl', 1991. — 302 s.
2. *Бандура А.* Теория социального научения / А. Бандура. — Санкт-Петербург : Евразия, 2000. — 320 с.
Bandura A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya / A. Bandura. — Sankt-Peterburg : Evraziya, 2000. — 320 s.
3. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Москва : Просвещение, 1968. — 464 с.
Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — Moskva : Prosveshchenie, 1968. — 464 s.
4. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — Москва : Смысл, 2005. — 512 с.
Vygotskii L. S. Psikhologiya razvitiya cheloveka / L. S. Vygotskii. — Moskva : Smysl, 2005. — 512 s.
5. *Гусева О. В.* Психолого-педагогические основы семейного воспитания / О. В. Гусева. — Москва : Академия, 2018. — 240 с.
Guseva O. V. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy semeinogo vospitaniya / O. V. Guseva. — Moskva : Akademiya, 2018. — 240 s.
6. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : Педагогика, 1986. — 384 с.
Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — Moskva : Pedagogika, 1986. — 384 s.
7. *Запорожец А. В.* Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. — Москва : Просвещение, 1986. — 256 с.
Zaporozhets A. V. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii / A. V. Zaporozhets. — Moskva : Prosveshchenie, 1986. — 256 s.
8. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Москва : Академия, 2004. — 304 с.
Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya / E. A. Klimov. — Moskva : Akademiya, 2004. — 304 s.
9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1977. — 304 с.
Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1977. — 304 s.
10. *Лотова И. П.* Деструктивные типы семейного воспитания и их влияние на развитие ребенка / И. П. Лотова // Семейное воспитание в современной России: состояние

и стратегия развития : кол. монография / отв. ред. И. Д. Дементьева. — Москва : ИИДСВ РАО, 2015. — С. 135–152.

Lotova I. P. Destruktivnye tipy semeinogo vospitaniya i ikh vliyanie na razvitie rebenka / I. P. Lotova // Semeinoe vospitanie v sovremennoi Rossii: sostoyanie i strategiya razvitiya : kol. monografiya / отв. ред. И. Д. Демет'ева. — Москва : ИИДСВ РАО, 2015. — С. 135–152.

11. *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 трудовому воспитанию на основе национальных традиций РФ) : сб. науч. ст. / под ред. Г. И. Климантовой. — Москва : [б. и.], 2017. — С. 84–91.*

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 trudovomu vospitaniiu na osnove natsional'nykh traditsii RF) : sb. nauch. st. / pod red. G. I. Klimantovoi. — Moskva : [b. i.], 2017. — S. 84–91.

12. *Лотова И. П. Системный подход к изучению семейных ценностей в современном российском обществе / И. П. Лотова // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. — 2015. — № 5. — С. 62–67.*

Lotova I. P. Sistemnyi podkhod k izucheniyu semeinykh tsennostei v sovremen-nom rossiiskom obshchestve / I. P. Lotova // Ehkonomika, statistika i informatika. Vestnik UMO. — 2015. — № 5. — С. 62–67.

13. *Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. — Москва : Просвещение, 1988. — 285 с.*

Makarenko A. S. Lektsii o vospitanii detei / A. S. Makarenko. — Moskva : Prosveshchenie, 1988. — 285 s.

14. *Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособие / А. В. Мудрик. — Москва : Академический проект, 2010. — 304 с.*

Mudrik A. V. Sotsializatsiya cheloveka : ucheb. posobie / A. V. Mudrik. — Moskva : Akademicheskii projekt, 2010. — 304 s.

15. *Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. — Москва : Академия, 2008. — 272 с.*

Pryazhnikov N. S. Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika / N. S. Pryazhnikov. — Moskva : Akademiya, 2008. — 272 s.

16. *Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 720 с.*

Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter, 2002. — 720 s.

17. Семья и трудовое воспитание подрастающего поколения в контексте Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года / Г. И. Климова (ред.). — Москва : МПСУ, 2017.

Sem'ya i trudovoe vospitanie podrastayushchego pokoleniya v kontekste Strategii vospitaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda / G. I. Klimova (red.). — Moskva : MPSU, 2017.

18. *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.

19. *Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. — Москва : Просвещение, 1979. — 384 с.*

Sukhomlinskii V. A. Serdtse otdayu detyam / V. A. Sukhomlinskii. — Moskva : Prosveshchenie, 1979. — 384 s.

20. *Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский. — Москва : Академия, 2007. — 319 с.*

Ushinskii K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya / K. D. Ushinskii. — Moskva : Akademiya, 2007. — 319 s.

21. *Чистякова С. Н. Профессиональная ориентация школьников: современные подходы / С. Н. Чистякова. — Москва : Академия, 2015. — 208 с.*

Chistyakova S. N. Professional'naya orientatsiya shkol'nikov: sovremennye podkhody / S. N. Chistyakova. — Moskva : Akademiya, 2015. — 208 s.

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. Семья как психологический фактор формирования трудолюбия у детей / Е. В. Черкасова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 248–261. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_248. — EDN: NJVUHU

For citation: Cherkasova E. V. The family as a psychological factor in the formation of children's diligence, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 248–261 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_248, EDN: NJVUHU

Статья поступила в редакцию 28.11.2025; одобрена после рецензирования 18.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 28.11.2025; approved after reviewing 18.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

OUR ANNIVERSARIES

Персоналии / Personalities

УДК 159.019

DOI: 10.51944/20738544_2026_2_262

EDN: NNYGUJ

Методологическая рефлексия фундаментально-прикладного развития психологии труда во взаимодействии с эргономикой, акмеологией, педагогикой (к 95-летию Евгения Александровича Климова и 40-летию его научной школы)

Игорь Никитович Семенов

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия, i_samenov@mail.ru, ORCID: 0009-0003-7048-8216

Илья Геннадьевич Калашников

ГАОУ ВО МГПУ, Москва, Россия, simpson_@inbox.ru, ORCID: 0009-0003-4173-0368

Аннотация. На фоне эволюции российской психологии труда анализируется междисциплинарная концепция системного развития профессионализма, разработанная Е. А. Климовым во взаимодействии с эргономикой и акмеологией. Впервые обоснована методология пофазовой периодизации развития познавательно-исследовательской и организационно-прикладной деятельности Е. А. Климова с учетом одновременного и параллельного пересечения ее различных сфер в его трудах и их продуктивной реализации в современном человекознании. Показана конструктивная и оригинальная роль Е. А. Климова в становлении субъектно-деятельностного подхода к профессиональному самоопределению и самореализации человека, что разрабатывалось им параллельно со школами Б. Г. Ананьева (Н. В. Кузьмина, В. С. Мерлин) и С. Л. Рубинштейна (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский). Обобщен эвристический вклад достижений Е. А. Климова и его научной школы в современное человекознание, в т. ч. как конструктивной предпосылки психолого-акмеологического изучения роли рефлексии в развитии человеческого капитала субъектов образовательной и профессиональной деятельности в современных социокультурных условиях.

Ключевые слова: человекознание, общая и инженерная психология труда, эргономика, педагогика, акмеология, профессиональное самоопределение, субъект, развитие, периодизация, научное творчество, образование, психологическое просвещение.

Methodological Reflection on the Fundamental and Applied Development of Work Psychology in Interaction with Ergonomics, Acmeology, and Pedagogy (to the 95th Anniversary of Evgeny Aleksandrovich Klimov and the 40th Anniversary of His Scientific School)

Igor N. Semenov

Moscow City University, Moscow, Russia, i_samenov@mail.ru, ORCID: 0009-0003-7048-8216

Ilya G. Kalashnikov

Moscow City University, Moscow, Russia, simpson_@inbox.ru, ORCID: 0009-0003-4173-0368

Abstract. Against the background of the evolution of Russian labor psychology, the article analyzes E. A. Klimov's interdisciplinary concept of the systemic development of professionalism, which was developed in collaboration with ergonomics and acmeology. For the first time, the article substantiates the methodology of the phase-by-phase periodization of E. A. Klimov's cognitive, research, and organizational-applied activities, taking into account the simultaneous and parallel intersection of various areas in his works and their productive implementation in modern human studies. The article demonstrates the constructive and original role of E. A. Klimov in the development of a subject-activity approach to professional self-determination and self-realization, which he developed in parallel with the schools of B. G. Ananyev (N. V. Kuzmina, V. S. Merlin) and S. L. Rubinstein (K. A. Abulkhanova, A. V. Brushlinsky). The article summarizes the heuristic contribution of E. A. Klimov and his scientific school to modern human studies, including as a constructive prerequisite for the psychological and acmeological study of the role of reflections on the development of human capital in educational and professional activities in modern sociocultural conditions.

Keywords: human studies, general and engineering psychology of labor, ergonomics, pedagogy, acmeology, professional self-determination, subject, development, periodization, scientific creativity, education, and psychological enlightenment.

1. Методология науковедческого изучения познавательно-организационной деятельности Е. А. Климова в человекознании

Одним из важнейших его современных направлений является изучение профессионального развития человека в научной школе (с 1981 г.) психологии общей и труда Евгения Александровича Климова (1931–2014). Эта школа создана им на психологическом факультете МГУ им. М. В. Ломоносова на возглавляемой им в 1983–2002 гг. кафедре инженерной психологии и психологии труда. Познавательно-творческими и предметно-организационными предпосылками этому послужили: формирование Е. А. Климова как психолога общего и труда в пермской научной школе В. С. Мерлина [32], многолетнее становление как самостоятельного экспериментатора, теоретика, психотехнолога (в вузах Казани, Перми, Ленинграда), обширный практический опыт эффективной организации учебно-прикладной деятельности региональных и столичных учебно-научных учреждений профессионального среднего, высшего и последипломного образования.

Параллельно с разнообразными фундаментально-прикладными исследованиями (в области методологии [5; 13; 14; 21; 27; 28], общей [11; 12; 15; 16; 23; 35] и инженерной [7; 36] психологии труда [7; 9; 10; 15; 17; 20; 21; 22; 36], эргономики [33; 36], акмеологии [1; 3; 25; 37; 40] и педагогики [4; 8; 11; 17; 18; 19; 22; 32]), Е. А. Климов разрабатывал теоретико-методологические проблемы человекознания [9; 21], истории психологии и культуры [5; 13; 14], пропагандировал [4; 5; 8; 16; 18; 22; 23; 26] применение достижений психологического знания в социальной практике организации труда и образования. При этом он вел просветительскую работу среди различных слоев населения (в т. ч. родителей и специалистов), а также гуманно и мастерски руководил [27] профессиональной деятельностью Общества психологов СССР/РФ (координируя взаимодействие его региональных отделений) в самый сложный переходный период трансформации науки от социализма к рыночным отношениям в 1980–1990-е гг. распада СССР и становления новой российской науки и государственности, за что удостоен множества наград.

Историко-научный анализ предметно-познавательного разнообразия достижений академика РАО и президента РПО Е. А. Климова сталкивается с рядом методологических проблем адекватного теоретического обобщения его наследия, построения масштабно-организационной типологии направлений фундаментально-прикладной деятельности и периодизации развития научного творчества выдающегося российского ученого и созданной им научной школы с ее ответвлениями в дифференциальную психофизиологию и системную эргономику, психологию общую и труда, акмеологию профессионализма и управления.

Традиционно коллеги и ученики Е. А. Климова, обзревая путь в науке выдающегося ученого, к сожалению, специально подробно не анализируют его участие в разработке смежной с инженерной психологией эргономики [33; 36] и с педагогикой — инновационной акмеологии [1; 37]. Хотя он не только 15 лет преподавал ряд ее аспектов профессором Российской академии госслужбы при Президенте РФ (ныне РАНХиГС), но и участвовал [1] в определении предмета и разработке понятийного аппарата этой инновационной дисциплины, проектировании ее исследований и учебных планов и программ [3]. В школе Е. А. Климова его ученики традиционно характеризуют четыре основных крупных периода его профессионального развития в человекознании: казанский этап (профессиональное образование как психолога с 1948 г. под руководством В. С. Мерлина), казанско-пермский этап (его работа в КГУ и параллельное сотрудничество со своим учителем в ПГПИ с 1954 г.), ленинградский этап (преподавательская и научно-организационная деятельность в системе профтехобразования и ЛГПИ [7; 16; 40] с 1969 г.),

московский — преподавание и научно-организационная работа в МГУ [28; 34] с 1980 г. и профессорство в РАГС [3; 25] (с 1993 г., когда один из авторов с ним тесно сотрудничал [1; 3; 24]).

Однако эта поэтапно-линейная трактовка (недостаточная — без учета его участия в развитии акмеологии) сталкивается с рядом трудностей, в т. ч. из-за нереализации системно-методологического принципа онтологической полноты историко-наукovedческой периодизации научного творчества. *Во-первых*, это — проблема интеграции эвристической роли оригинально-парадоксального мыслителя Е. А. Климова [4; 8; 11; 12; 13; 16; 18; 24] — как одного из создателей (с А. А. Бодалевым, А. А. Деркачем, Н. В. Кузьминой-Гаршиной, И. Н. Семеновым, Ю. В. Синягиным) современной акмеологии [1; 3; 25; 37] — в наукovedческое построение полной периодизации его исследовательской деятельности, в т. ч. акмеологической. *Во-вторых*, это — двойственность квалификации «казанско-пермского» периода, которая хронологически выходит за рамки линейного выделения начальных этапов научной деятельности Е. А. Климова. *В-третьих*, еще труднее выдерживать принцип линейности крупных этапов при обобщении московского периода деятельности Е. А. Климова: ввиду многообразия его занятий и их одновременного пересечения — как, например, в виде взаимодействия и пересечения инженерной психологии с эргономикой [33; 36] или психологии труда с акмеологией [1; 3; 25; 37] профессионализма и с андрагогикой [6; 30] образования взрослых и подготовки кадров управления с учетом конфликтологии [12; 16], а также связи психологии труда [21; 27] с наукovedением [18; 21] и когнитивизмом [16; 24; 30; 31; 38].

Этот парадокс недостаточности и неадекватности линейно-этапной периодизации снимается ее методологической заменой нами более подробной и пофазовой дифференциацией развития жизненного пути Е. А. Климова в науке. При этом посредством предлагаемой пофазовой периодизации изначально характеризуется параллельное пересечение одновременных занятий им различными видами деятельности: социокультурными, историко-научными, методологическими, исследовательскими, теоретическими, прикладными, организационными, преподавательскими, просветительскими.

2. Пофазовая периодизация научно-профессиональной жизнедеятельности Е. А. Климова

С позиций рефлексивно-психологической парадигмы [2; 6; 29; 38; 39] институционально-персонологического изучения [31; 38] научного творчества, профессиональное развитие Е. А. Климова нами впервые дифференцируется на следующие пересекающиеся фазы его жизнедеятельности в сфере человекознания.

На **первой фазе** (1930–1948) жизненного пути Евгений Александрович Климов родился и жил в поселке Вятские Поляны, расположенном в Нижегородской области. Здесь он получил воспитание в сельской семье (где отец — мастер на все руки — играл на ряде инструментов, а мать учительствовала в начальных классах) и окончил общеобразовательную школу. В период Великой Отечественной войны, в возрасте 14 лет он начал свою трудовую деятельность, работая слесарем по 14 часов в сутки на местном заводе № 367 «Молот». Сильная воля, четкая самоорганизация, трудолюбие, работа руками, внимание к деталям, слаживание в коллективе характеризовали потом его всю жизнь.

Вторая фаза (1948–1953) была связана с получением высшего образования на факультете психологии Казанского университета, где сохранялись научные традиции, заложенные В. М. Бехтеревым, основателем в 1885 г. первой в России лаборатории экспериментальной психофизиологии. Уже на младших курсах Е. А. Климов проявил глубокий интерес к исследованиям человека и стал учеником известного психофизиолога В. С. Мерлина [32]. Под его руководством Е. А. Климов прошел последовательную подготовку по различным основным сферам психологии: начиная с детской и зоопсихологии, продолжая трудотерапией в условиях психиатрической клиники и заканчивая психологией труда и производственным обучением.

На **третьей фазе** (1953–1959) Е. А. Климов активно включился в научно-исследовательскую работу, продолжая линию, заложенную В. М. Бехтеревым (см. о нем: Семенов И. Н. // БСЭ. 3-е изд. Москва : СЭ, 1970), А. Ф. Лазурским, М. Я. Басовым, Б. Г. Ананьевым, В. Н. Мясищевым. В Казанском университете, в сотрудничестве с В. С. Мерлином (см. о нем: Климов Е. А. // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 95–98), его талантливый целеустремленный ученик Е. А. Климов участвовал [32] в развитии естественнонаучного подхода к комплексному изучению психических процессов в контексте трудовой деятельности. Далее он работал доцентом кафедры педагогики и психологии КГУ, параллельно преподавал логику и психологию в железнодорожной средней школе № 1. В 1959 г. им защищена кандидатская диссертация «Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в зависимости от подвижности нервных процессов». В ней заложены основы будущей концепции индивидуального стиля в рамках психофизиологического подхода к трудовой деятельности, исходя из развития идей его научного руководителя В. С. Мерлина.

На **четвертой фазе** (1959–1968), после защиты диссертации Е. А. Климов возглавил Казанский филиал лаборатории профессиональной педагогики Центрального учебно-методического кабинета профтехобразования. Продолжая сотрудничество с пермской научной школой В. С. Мерлина [32], Е. А. Климов разрабатывал проблематику индивиду-

ального стиля деятельности, что вылилось в защиту им в 1968 г. докторской диссертации «Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы». Здесь он впервые системно обосновал взаимосвязь психофизиологических, характерологических и коммуникативных компонентов в структуре индивидуального стиля. Его позиция отличалась от доминировавшего в то время социально-исторического подхода к деятельности (А. Н. Леонтьев) и ориентировалась на антропологическую традицию, восходящую к Б. Г. Ананьеву, которая базировалась на дифференциальной психофизиологии Б. М. Теплова (см.: [31]), В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина.

На **пятой фазе** (1968–1976) Е. А. Климов переехал в Ленинград, где возглавил лабораторию профориентации и одновременно отдел психологии труда во ВНИИ профтехобразования Госпрофобра СССР. Под его руководством велись масштабные прикладные и теоретические исследования по развитию психологии труда как научной и прикладной дисциплины. Исходя из этого он обобщил принципы профориентации [16] и реализовал их в разработке справочников [7; 40] по видам профессий Ленинградского региона.

На **шестой фазе** (1976–1980) Е. А. Климов работал профессором Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена, где продолжил преподавание и научную деятельность по психологии общей и труда и педагогики, уделяя особое внимание теоретико-методологическим и практико-прикладным аспектам психолого-педагогического обеспечения [24] образовательного процесса и подготовки специалистов в высшей школе.

На **седьмой фазе** (1980–1986) по приглашению декана факультета психологии МГУ А. А. Бодалева его ленинградский коллега Е. А. Климов переходит на работу в МГУ. Здесь он с 1981 г. разворачивает с учениками исследования своей научной школы и с 1983 по 2002 г. возглавляет кафедру психологии труда и инженерной психологии МГУ. В итоге под его руководством формировались научные направления, связанные с фундаментальным изучением закономерностей профессиональной деятельности, анализом прикладных проблем проектирования и оптимизации человеческого фактора техники в русле эргономики и педагогического обеспечения преподавания психологии профессионального образования. В этот период Е. А. Климов [27] стал — наряду с К. А. Абульхановой (1966, 1973), Б. Г. Ананьевым (1955, 1967), Я. А. Пономаревым (1959), С. Л. Рубинштейном (1946, 1957), — стал одним из первых советских психологов, кто обратился к изучению проблемы субъективности человека. В выступлении на заседании руководства Общества психологов СССР, в своей программной речи в 1984 г. он наметил [40] перспективы разработки субъектного подхода к изучению профессионального развития человека, что позднее с субъектно-деятельностных [38] позиций

научной школы С. Л. Рубинштейна реализовал в 1990-е гг. директор ИП РАН А. В. Брушлинский. Рефлексируя в начале XXI в. в интервью с В. И. Артамоновым в «Психологическом журнале» (2004. Т. 25. № 5. С. 104–114), оценивая свое заведование кафедрой инженерной психологии МГУ, Е. А. Климов заявил: «Мне кажется, хотя, возможно, ошибаюсь, я культивировал субъектный подход к человеку, занятому трудом», посвятив на рубеже XX–XXI вв. ряд своих трудов проблеме субъектности [1; 3; 25; 27 и др.].

На **восьмой фазе** (1986–2002) параллельно с заведованием кафедрой Е. А. Климов стал возглавлять в качестве декана факультет психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, где с 1992 г. он также руководил научно-исследовательской секцией психологии труда и конфликтов [12]. Под его научным руководством развивались комплексные исследования профессионального развития личности [10; 15; 20], в которых участвовали ведущие специалисты факультета. Он стал инициатором создания и первым председателем Научно-методического совета по психологии при УМО университетов РФ (1988–2000), руководил разработкой первых государственных стандартов профессиональной подготовки психологов с ее учебно-методическим [35] обеспечением.

На **девятой фазе** (1993–2002) Е. А. Климов совмещал основную и научно-организационную деятельность в МГУ [19; 28] с преподаванием курса по акмеологии профессионализма в Российской академии государственной службы (РАГС) при Президенте РФ (ныне РАНХиГС). Здесь, на руководимой А. А. Деркачем кафедре акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАГС, Е. А. Климов принимал активное участие в разработке ее теоретических основ [1] и прикладных акметехнологий [3; 25] по обеспечению профессионального развития личности в образовании и управлении. Будучи одним из инициаторов (вслед за Н. А. Рыбниковым, Б. Г. Ананьевым, Н. В. Кузьминой-Гаршиной, А. А. Бодалевым, А. А. Деркачем) создания новой дисциплины акмеологии [38] как комплексной психолого-андрагогической науки о развитии профессионального мастерства взрослых специалистов [6], Е. А. Климов способствовал в РАГС концептуализации акмеологического знания [1] и разработке дидактического обеспечения его преподавания [3] в высшем и последипломном профессиональном образовании. При этом он взаимодействовал с рядом крупных акмеологов (К. А. Абульхановой, А. А. Бодалевым, И. В. Дубровиной, В. Г. Зазыкиным, Р. Л. Кричевским, Н. В. Кузьминой-Гаршиной, А. К. Марковой, А. Н. Реаном, И. Н. Семеновым, Е. А. Яблоковой и др.), а также в 1998–2001 гг. возглавлял экспертный совет ВАК РФ по психологии и педагогике, включая психологию развития и акмеологию.

На **десятой фазе** (1986–2002) научно-общественная активность Е. А. Климова осуществлялась в процессе реформирования им Обще-

ства психологов СССР/РФ, президентом которого он трижды избирался. В конце 1980-х гг. основным вектором трансформации организации стало расширение ее прикладных функций, нацеленных на поддержку специалистов, занятых в самых разных отраслях психологии. В годы социально-экономических преобразований 1990-х гг., когда страна переживала болезненный переход [12] к рыночной экономике, Е. А. Климов сфокусировался на задачах профессиональной адаптации психологов к новым социоэкономическим условиям.

Во время системного кризиса 1990-х гг. он был дважды единогласно переизбран президентом РПО, став его лидером, сыгравшим ключевую роль в сохранении и развитии профессии в этот переломный период. По его инициативе создавались специализированные филиалы РПО — как в Москве и Санкт-Петербурге, так и в других регионах, что спасительно предоставляло специалистам-психологам реальные возможности трудоустройства и даже перспективы профессионального роста. Эти меры позволили сотням практикующих психологов сохранить квалификацию, продолжить работу по специальности и включиться в научно-образовательное поле в условиях резких социальных сдвигов.

На **одиннадцатой фазе** (2003–2014) своей научной деятельности Е. А. Климов продолжал теоретическую и просветительскую работу, совмещая ее с предметной рефлексией достижений человекознания [13; 18; 23], их системным анализом и концептуальным обобщением накопленного профессионально-психологического и акмеолого-педагогического опыта. Несмотря на высокий уровень занятости в научной и экспертной сфере, он оставался глубоко вовлечен в процессы преподавания, методологической рефлексии и теоретического проектирования дальнейшего развития ряда областей человекознания: психологии общей и труда, инженерной психологии и эргономики, акмеологии профессионализма и педагогики образования. В этот период он завершает формулировку ряда ключевых концепций, включая теорию профессионального самоопределения, основы акмеологии профессионализма [25], а также структурированную классификацию профессий [23] на психологической основе [28], продолжая при этом преподавательскую и просветительскую деятельность по популяризации психологии общей и труда во взаимодействии с инженерной психологией и эргономикой [36].

3. Концептуализация наследия Е. А. Климова и междисциплинарный синтез психологии с областями человекознания

Необходимо подчеркнуть его вклад в разработку энциклопедического справочника по профессиональному образованию, где им были даны [26] научно обоснованные и оригинальные словарные определе-

ния для основных психических процессов в пятитомник под редакцией С. Я. Батышева «Энциклопедии профессионального образования». В методологическом контексте их междисциплинарного взаимодействия Е. А. Климов концептуально обобщил разработанную им систему человекознания с позиций психологии общей и труда в виде свыше 100 словарных статей. О масштабе эрудиции и глубине энциклопедизма Е. А. Климова свидетельствует, например, в этом издании цикл его статей по когнитивной/метакогнитивной психологии и акмеологии творчества (история которой нами с ним изучается специально [1; 38]), охватывающих его ключевые понятия: «Вдохновение, Воображение, Задатки, Интеллектуальная деятельность, Интерес, Коммуникационные (или коммуникативные) способности, Любознательность, Мышление, Мышление техническое, Обобщение, Определение, Осознание, Память, Педагогическое мышление, Педагогическое общение, Поведение, Подражание, Понимание, Понятие, Потребность, Предсказание, Представления, Призвание, Психология (психологические науки), Психология образования, Психология управления, Развитие, Развитие личности, Рассудок и разум, Рассуждение, Регуляция (психологический аспект), Регуляция поведения (человека), Репродуктивное воображение, Рефлексия, Склонности, Сновидения, Созерцание, Сознание, Сравнение, Талант, Темперамент, Теория познания, Ум (интеллект), Умозрение, Умственное воспитание в труде, Умственное развитие, Характер, Чувства, Эмоции, Эстетические чувства». Эти и другие научные статьи пятитомника далее дополняются пояснением фундаментальных и практически значимых психологических знаний для широкого круга читателей (на понятном им языке «обыденной речи»), структурированных Е. А. Климовым совместно с С. К. Бондыревой [4; 5], что обобщает понятийную палитру современного человекознания начала XXI в.

Также Е. А. Климов концептуально обобщает свои представления о человеке как субъекте труда [27], интегрируя подходы общей и инженерной психологии с культурологическим, акмеологическим и когнитивным знанием, включая системный, субъектный, эргономический и антропотехнический подходы.

Оригинальный стиль его педагогической и научной коммуникации отличается стремлением к установлению рефлексивно-доверительного диалога взаимопонимания с адресатом — вне зависимости от уровня подготовки. Его тексты одинаково содержательны и понятны школьникам, студентам, родителям, преподавателям, управленцам, психологам и исследователям. Стремясь к переосмыслению системы подготовки будущих специалистов, Е. А. Климов предложил иную, дидактически оригинальную систему преподавания современной психологии [8; 11; 16; 17; 18; 19; 22; 23; 26; 28; 35; 40]. В отличие

от классического историко-философского введения, он творчески настаивал на первоочередном рассмотрении феноменологических основ психики и лишь затем на квалификации методологического перехода к ее историко-теоретическим основаниям и практико-прикладным технологиям и приложениям.

Ключевым методологическим элементом этой реформы преподавания человекознания стала идея о необходимости введения в психологический понятийный аппарат категории субъективной реальности [12; 25]. Согласно Е. А. Климову, личность не сводится к совокупности психофизиологических свойств, изучаемых в рамках школ В. М. Бехтерева, М. Я. Басова, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, Б. М. Теплова, В. С. Мерлина. Ибо структура личности включает также сознание, характер, систему смыслов, формирующихся в процессе общения и деятельности, в том числе в рамках профессиональной и конфликтной самореализации [18; 39]. Это направление активно расширяется в современных инновационных исследованиях профессионализма [2], направленных на формирование рефлексивности [29] человеческого капитала [30; 39] и развитие субъектности в образовании, трудовой и управленческой деятельности с учетом их когнитивных/метакогнитивных [38] особенностей.

С теоретической точки зрения Е. А. Климов разрабатывал субъектно-деятельностный подход в оригинальном ключе, акцентируя не только социально-историческую, но и индивидуально-стилевую составляющую развития психики. В то время как школы С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева акцентировали социальную природу психики, подчеркивали единство сознания и деятельности, их интерпретации зачастую не охватывали диапазон индивидуальных различий. Этот пробел Е. А. Климов восполнял за счет социосинтеза с дифференциально-психологической парадигмой [15], развитой в трудах Б. М. Теплова [31] и В. С. Мерлина [32]. При этом Е. А. Климов последовательно обращался (с С. К. Бондыревой [4]) к историческим основаниям мировой и российской психологии, включая архаические формы человекознания [5], которые начали исследовать в 1940–1960-е гг. классики истории отечественной психологии Б. Г. Ананьев и М. В. Соколов.

Разработанная Е. А. Климовым дифференциально-психологическая модель субъектно-деятельностного анализа предполагает сбалансированное соотношение между индивидуальной и социальной обусловленностью развития психики с учетом инженерной психологии и эргономики. Это нашло практическое воплощение в акмеолого-педагогических проектах по развитию профессионального потенциала человека в сложных социотехнических системах труда и образования (эргатических системах), с применением психотехнологий профессионального роста.

Продолжая работы по психологической типологии профессий, начатые ранее, Е. А. Климов выстраивает их на фундаментальной методологической базе, опираясь на идеи Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, В. Н. Мясищева, В. С. Мерлина. Все же в отличие от традиции Б. М. Теплова, идущей от свойств нервной системы к психическим типам, школа В. С. Мерлина ориентировалась на анализ целостных симптомокомплексов. Это позволило Е. А. Климову предложить интегративную модель изучения профессионального самоопределения и сконструировать прикладные профориентационные технологии, получившие дальнейшее продолжение в трудах его учеников (Е. М. Ивановой, А. Б. Леоновой, О. Г. Носковой, Н. С. Пряжникова, В. П. Серкина, Ю. К. Стрелкова, В. А. Толочка и др.), а также в современной рефлексивной акмеологии и метакогнитивной психологии развития профессионализма и человеческого капитала [2; 29; 30; 38; 39].

Важное внимание Е. А. Климов уделял психолого-педагогическому обеспечению «вхождения» в субъективный мир человека труда. В программной статье «Человек как субъект труда и проблемы психологии» [27] он описал структуру сознания субъекта трудовой деятельности, дифференцируя ее когнитивный, операциональный и аффективный компоненты. Он выделил четыре функциональных признака осознания труда: понимание общественной значимости результата, принятие нормативных требований, овладение средствами труда и осознание межличностных производственных связей. Эта трактовка онтологически соотносится с экзистенциальной психологией субъекта (развиваемой в школе С. Л. Рубинштейна его учениками К. А. Абульхановой, Л. И. Анцыферовой, А. В. Брушлинским, И. С. Якиманской, М. Г. Ярошевским) и трактовкой деятельности в школе А. Н. Леонтьева (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Н. Н. Костюков, А. И. Подольский, З. А. Решетова и др.).

С практической точки зрения особенно важно отметить вклад Е. А. Климова в профориентационную работу: под его руководством в 1999–2005 гг. был составлен справочник (с опорой на его богатый ленинградский опыт [16; 40]) описаний более 200 учебных профилей МГУ [34], ориентированный на помощь абитуриентам и студентам младших курсов в выборе направления их профессиональной подготовки. Этот труд подытожил начатую им в 1970-е гг. профессиографическую деятельность [7] по созданию ставшей позднее знаменитой типологии профессий (человек — природа, человек — техника, человек — человек, человек — знаковые системы, человек — художественный образ) и системно-психологической теории [15; 20] с реализующими ее акмеолого-педагогическими рекомендациями [17; 19; 25] по профессиональному самоопределению школьников и студентов [8; 13; 35]. Это — наряду с другими актуальными проблемами психологии общей, педагогической, инженерной и труда — исследуется ныне участниками и после-

дователями (Е. М. Иванова, О. Д. Ковшуро [29], А. Б. Леонова, О. Г. Носкова, Н. С. Пряжников, И. Н. Семенов [2; 30; 39], В. П. Серкин, Г. Н. Солнцева, Ю. К. Стрелков, В. А. Толочек, В. И. Тютюнник и др.) его научной школы — одной из крупнейших и наиболее практически эффективных в российском человекознании на рубеже XX–XXI вв.

Библиографический список

1. *Абульханова К. А.* Акмеология : учебник / К. А. Абульханова, Е. А. Климов, И. Н. Семенов ; под ред. А. А. Деркача. — 2-е изд. — Москва : РАГС, 2006. — 422 с. — (Учебники Российской академии государственной службы при Президенте РФ / Председатель редсовета серии Председатель Правительства РФ Д. А. Медведев).

Abul'khanova K. A. Akmeologiya : uchebnik / K. A. Abul'khanova, E. A. Klimov, I. N. Semenov ; pod red. A. A. Derkacha. — 2-e izd. — Moskva : RAGS, 2006. — 422 s. — (Uchebniki Rossiiskoi akademii gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente RF / Predsedatel' redsoвета serii Predsedatel' Pravitel'stva RF D. A. Medvedev).

2. *Алюшина Н. А.* Психодиагностика и развитие рефлексивности профессионального самоопределения успешных управленцев : учеб.-метод. пособие / Н. А. Алюшина, Ю. А. Репецкий, И. Н. Семенов. — Москва — Сочи : ИРПТиГО МАГО-НОЦ РАО, 2000. — 270 с.

Alyushina N. A. Psikhodiagnostika i razvitie refleksivnosti professional'nogo samoopredeleniya uspekhnykh upravlentsev : ucheb.-metod. posobie / N. A. Alyushina, Yu. A. Repetskii, I. N. Semenov. — Moskva — Sochi : IRPTiGO MAGO-NOTS RAO, 2000. — 270 s.

3. *Бодалев А. А.* Программа курса: общая и прикладная акмеология для слушателей и аспирантов / А. А. Бодалев, Е. А. Климов, И. Н. Семенов ; под ред. А. А. Деркача. — Москва : РАГС, 1996. — 30 с.

Bodalev A. A. Programma kursa: obshchaya i prikladnaya akmeologiya dlya slushatelei i aspirantov / A. A. Bodalev, E. A. Klimov, I. N. Semenov ; pod red. A. A. Derkacha. — Moskva : RAGS, 1996. — 30 s.

4. *Бондырева С. К.* Мысли о психике в обыденной речи (для широкого круга читателей) : учеб. пособие / С. К. Бондырева, Е. А. Климов. — Москва : НОУ ВПО «Моск. психол.-соц. ин-т», 2008. — 137 с.

Bondyрева S. K. Mysli o psikhike v obydennoi rechi (dlya shirokogo kruga chitatelei) : ucheb. posobie / S. K. Bondyрева, E. A. Klimov. — Moskva : NOU VPO «Mosk. psikhol.-sots. in-t», 2008. — 137 s.

5. *Бондырева С. К.* Отображение психики в мифах народов мира : учеб. пособие / С. К. Бондырева, Е. А. Климов. — Москва : МПСИ, 2009. — 128 с.

Bondyрева S. K. Otobrazhenie psikhiki v mifakh narodov mira : ucheb. posobie / S. K. Bondyрева, E. A. Klimov. — Moskva : MPSI, 2009. — 128 s.

6. Гуманистические тенденции непрерывного образования взрослых в России и США / под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. — Москва : ИТПиМИО РАО, 1994. — 189 с.

Gumanisticheskie tendentsii nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossii i SSHA / pod red. M. V. Klarina, I. N. Semenova. — Moskva : ITPiMiO RAO, 1994. — 189 s.

7. Информационно-поисковая система «Профессиография» : метод. рек. / под ред. Е. А. Климова. — Ленинград : ВНИИ профтехобразования, 1972. — 304 с.

Informatsionno-poiskovaya sistema «Professiografiya» : metod. rek. / pod red. E. A. Klimova. — Leningrad : VNII proftekhobrazovaniya, 1972. — 304 s.

8. *Климов Е. А.* Для тех, кто не полюбил... математику. В помощь старшим школьникам, молодежи на этапах выбора профессии и профессионального становления : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Москва : [б. и.], 2005. — 192 с.

Klimov E. A. Dlya tekh, kto ne polyubil... matematiku. V pomoshch' starshim shkol'nikam, molodezhi na etapakh vybora professii i professional'nogo stanovleniya : ucheb. posobie / E. A. Klimov. — Moskva : [b. i.], 2005. — 192 s.

9. *Климов Е. А. История психологии труда в России / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1992. — 221 с.*

Klimov E. A. Istoriya psikhologii truda v Rossii / E. A. Klimov, O. G. Noskova. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1992. — 221 s.

10. *Климов Е. А. К вопросу о роли индивидуальных особенностей интеллектуальной сферы в производственном труде / Е. А. Климов // Ин-т практической психологии, МО-ДЭК, 1996. — С. 268–279.*

Klimov E. A. K voprosu o roli individual'nykh osobennostei intellektual'noi sfery v proizvodstvennom trude / E. A. Klimov // In-t prakticheskoi psikhologii, MODENK, 1996. — S. 268–279.

11. *Климов Е. А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам / Е. А. Климов // Вопросы психологии. — 1978. — № 2. — С. 57–60.*

Klimov E. A. Kakuyu psikhologiyu i kak prepodavat' budushchim pedagogam / E. A. Klimov // Voprosy psikhologii. — 1978. — № 2. — S. 57–60.

12. *Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект) : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Москва — Воронеж : МПСИ, 2001. — 192 с.*

Klimov E. A. Konfliktuyushchie real'nosti v rabote s lyud'mi (psikhologicheskii aspekt) : ucheb. posobie / E. A. Klimov. — Moskva — Voronezh : MPSI, 2001. — 192 s.

13. *Климов Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Москва : МПСИ, 2006. — 173 с.*

Klimov E. A. O stanovlenii professionala: priblizhenie k idealam kul'tury i sotvorenie ikh (psikhologicheskii vzglyad) : ucheb. posobie / E. A. Klimov. — Moskva : MPSI, 2006. — 173 s.

14. *Климов Е. А. Об исторически конкретных формах фиксации психологического знания / Е. А. Климов // Логика, методология, философия науки : XI Междунар. конф. Секция 11 — «Основания психологии» / отв. ред. Е. А. Климов. — Москва — Обнинск : [б. и.], 1995. — Вып. 4. — С. 166–170.*

Klimov E. A. Ob istoricheski konkretnykh formakh fiksatsii psikhologicheskogo znaniya / E. A. Klimov // Logika, metodologiya, filosofiya nauki : XI Mezhdunar. konf. Sektsiya 11 — «Osnovaniya psikhologii» / otv. red. E. A. Klimov. — Moskva — Obninsk : [b. i.], 1995. — Vyp. 4. — S. 166–170.

15. *Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Москва : Ф-т психологии МГУ, 1993. — 222 с.*

Klimov E. A. Obraz mira v raznotipnykh professiyakh : ucheb. posobie / E. A. Klimov. — Moskva : F-t psikhologii MGU, 1993. — 222 s.

16. *Климов Е. А. Общая типология ситуаций (казусов) и структура мыслительных задач, возникающих в практике работы профконсультанта / Е. А. Климов // Вопросы теории и методики индивидуальной профконсультации учащихся : науч. тр. / под ред. Е. А. Климова. — Ленинград : ВНИИ профессионально-технического образования, 1976. — Вып. 3. — С. 5–25.*

Klimov E. A. Obshchaya tipologiya situatsii (kazusov) i struktura myslitel'nykh zadach, vznikayushchikh v praktike raboty profkonsul'tanta / E. A. Klimov // Voprosy teorii i metodiki individual'noi profkonsul'tatsii uchashchikhsya : nauch. tr. / pod red. E. A. Klimova. — Leningrad : VNI professional'no-tekhnicheskogo obrazovaniya, 1976. — Vyp. 3. — S. 5–25.

17. *Климов Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Москва : Изд-во Моск. ун-та : Академия, 2004. — 240 с.*

Klimov E. A. Pedagogicheskii trud: psikhologicheskie sostavlyayushchie : ucheb. posobie / E. A. Klimov. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta : Akademiya, 2004. — 240 s.

18. Климов Е. А. Профессии научных работников : учеб. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников / Е. А. Климов. — Москва : Academia (ГУП «Сарат. полигр. комб.»), 2005. — 249 с.

Klimov E. A. Professii nauchnykh rabotnikov : ucheb. posobie dlya profil'noi i professional'noi orientatsii i profil'nogo obucheniya shkol'nikov / E. A. Klimov. — Moskva : Academia (GUP «Sarat. poligr. komb.»), 2005. — 249 s.

19. Климов Е. А. Психология: воспитание, обучение : учеб. пособие для вузов / Е. А. Климов. — Москва : ЮНИТИ, 2000. — 376 с.

Klimov E. A. Psikhologiya: vospitanie, obuchenie : ucheb. posobie dlya vuzov / E. A. Klimov. — Moskva : YUNITI, 2000. — 376 s.

20. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 509 с.

Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya / E. A. Klimov. — Rostov-na-Donu : Feniks, 1996. — 509 s.

21. Климов Е. А. Психология труда как область знания, отрасль науки, учебная дисциплина и профессия / Е. А. Климов // Вопросы психологии. — 1983. — № 1. — С. 102–108.

Klimov E. A. Psikhologiya truda kak oblast' znaniya, otrasl' nauki, uchebnaya distsiplina i professiya / E. A. Klimov // Voprosy psikhologii. — 1983. — № 1. — S. 102–108.

22. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации / Е. А. Климов. — Москва : Знание, 1983. — 95 с.

Klimov E. A. Psikhologo-pedagogicheskie problemy professional'noi konsul'tatsii / E. A. Klimov. — Moskva : Znanie, 1983. — 95 s.

23. Климов Е. А. Пути в профессионализм. Психологический взгляд : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта (ГУП ИПК «Ульян. Дом печати»), 2003. — 318 с.

Klimov E. A. Puti v professionalizm. Psikhologicheskii vzglyad : ucheb. posobie / E. A. Klimov. — Moskva : Mosk. psikhol.-sots. in-t : Flinta (GUP IPK «Ul'yan. Dom pechat»), 2003. — 318 s.

24. Климов Е. А. Социальная перцепция: объяснение и понимание / Е. А. Климов // Развитие социально-перцептивной компетенции личности : матер. науч. сессии, посв. 75-летию акад. А. А. Бодалева / под ред. А. А. Деркача, И. Н. Семенова. — Москва : РАГС, 1998. — С. 24–29.

Klimov E. A. Sotsial'naya pertsepsiya: ob"yasnenie i ponimanie / E. A. Klimov // Razvitie sotsial'no-pertseptivnoi kompetentsii lichnosti : mater. nauch. sessii, posv. 75-letiyu akad. A. A. Bodaleva / pod red. A. A. Derkacha, I. N. Semenova. — Moskva : RAGS, 1998. — S. 24–29.

25. Климов Е. А. Субъект как реальность глазами разнотипных профессионалов / Е. А. Климов // Акмеология. — 1994. — № 1. — С. 52–66.

Klimov E. A. Sub"ekt kak real'nost' glazami raznotipnykh professionalov / E. A. Klimov // Akmeologiya. — 1994. — № 1. — S. 52–66.

26. Климов Е. А. Тип профессий «человек — природа» / Е. А. Климов // Мир профессий : популярная библиографическая энциклопедия. В 4 т. Т. 1. Человек-природа. — Москва : РАГС при Президенте РФ : РГБ : МГУ им. М. В. Ломоносова ; Воронеж, 2008. — С. 7–12.

Klimov E. A. Tip professii «chelovek — priroda» / E. A. Klimov // Mir professii : populyarnaya bibliograficheskaya ehntsiklopediya. V 4 t. T. 1. Chelovek-priroda. — Moskva : RAGS pri Prezidente RF : RGB : MGU im. M. V. Lomonosova ; Voronezh, 2008. — S. 7–12.

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

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

28. Климов Е. А. Штрихи к лику факультета психологии МГУ / Е. А. Климов // Психологический журнал. — 1990. — № 5. — С. 98–105.

Klimov E. A. Shtrikhi k liku fakul'teta psikhologii MGU / E. A. Klimov // Psikhologicheskii zhurnal. — 1990. — № 5. — S. 98–105.

29. Ковшуро О. Д. Исследование рефлексивности самореализации личности в сфере государственной службы / О. Д. Ковшуро, И. Н. Семенов ; Орловская регион. акад. гос. службы. — Брянск ; Орел : Изд-во ОРАГС, 2005. — 239 с.

Kovshuro O. D. Issledovanie refleksivnosti samorealizatsii lichnosti v sfere gosudarstvennoi sluzhby / O. D. Kovshuro, I. N. Semenov ; Orlovskaya region. akad. gos. sluzhby. — Bryansk ; Orel : Izd-vo ORAGS, 2005. — 239 s.

30. Ларионова Л. И. Когнитивно-личностные компоненты человеческого капитала школьников, выбирающих профессию в современных условиях образования / Л. И. Ларионова, Ж. А. Джафарова, И. Н. Семенов // Шамовские педагогические чтения : XIV Междунар. науч.-практ. конф. — Москва : МПГУ, 2022. — В 2 ч. Ч. 1. — С. 53–58.

Larionova L. I. Kognitivno-lichnostnye komponenty chelovecheskogo kapitala shkol'nikov, vybirayushchikh professiyu v sovremennykh usloviyakh obrazovaniya / L. I. Larionova, Zh. A. Dzhaferova, I. N. Semenov // Shamovskie pedagogicheskie chteniya : XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Moskva : MPGU, 2022. — V 2 ch. Ch. 1. — S. 53–58.

31. Любимов С. Е. Научная деятельность Б. М. Теплова и его концепция творчества полководца в процессе практического мышления / С. Е. Любимов, И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2015. — № 3. — С. 9–51.

Lyubimov S. E. Nauchnaya deyatel'nost' B. M. Teplova i ego kontseptsiya tvorchestva polkovodtsa v protsesse prakticheskogo myshleniya / S. E. Lyubimov, I. N. Semenov // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2015. — № 3. — S. 9–51.

32. Мерлин В. С. Формирование индивидуального стиля в процессе обучения / В. С. Мерлин, Е. А. Климов // Советская педагогика. — 1967. — № 4. — С. 43–51.

Merlin V. S. Formirovanie individual'nogo stilya v protsesse obucheniya / V. S. Merlin, E. A. Klimov // Sovetskaya pedagogika. — 1967. — № 4. — S. 43–51.

33. Мунипов В. М. Становление эргономики как научной дисциплины / В. М. Мунипов, Н. Г. Алексеев, И. Н. Семёнов // Алексеев Н. Г. Избр. тр. по методологии. В 2 т. Т. 1. / Н. Г. Алексеев. — Москва : [б. и.], 2025. — С. 231–281.

Munipov V. M. Stanovlenie ehrgonomiki kak nauchnoi distsipliny / V. M. Munipov, N. G. Alekseev, I. N. Semenov // Alekseev N. G. Izbr. tr. po metodologii. V 2 t. T. 1. / N. G. Alekseev. — Moskva : [b. i.], 2025. — S. 231–281.

34. Профессии Московского университета / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой. — Москва : РПО : Ф-т психологии МГУ, 2000. — Вып. 1, 2, 3.

Professii Moskovskogo universiteta / pod red. E. A. Klimova, O. G. Noskovoi. — Moskva : RPO : F-t psikhologii MGU, 2000. — Vyp. 1, 2, 3.

35. Психолог. Введение в профессию / под ред. Е. А. Климова. — Москва : [б. и.], 2007. — 208 с.

Psikholog. Vvedenie v professiyu / pod red. E. A. Klimova. — Moskva : [b. i.], 2007. — 208 s.

36. Психология труда, инженерная психология и эргономика : учебник для вузов / под ред. Е. А. Климова [и др.]. — 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2025. — 661 с.

Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ehrgonomika : uchebnik dlya vuzov / pod red. E. A. Klimova [i dr.]. — 2-e izd. — Moskva : Yurait, 2025. — 661 s.

37. Семенов И. Н. Акмеология — новое направление междисциплинарных исследований человека / И. Н. Семенов // Общественные науки и современность. — 1998. — № 3. — С. 134–142.

Semenov I. N. Akmeologiya — novoe napravlenie mezhdistsiplinarnykh issledovaniy cheloveka / I. N. Semenov // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. — 1998. — № 3. — S. 134–142.

38. *Семенов И. Н. История когнитивной и метакогнитивной психологии рефлексивного развития творчества : учеб.-метод. пособие / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников. — Москва : МГПУ, 2024. — 210 с.*

Semenov I. N. Istoriya kognitivnoi i metakognitivnoi psikhologii reflektivnogo razvitiya tvorchestva : ucheb.-metod. posobie / I. N. Semenov, I. G. Kalashnikov. — Moskva : MGPU, 2024. — 210 s.

39. *Семенов И. Н. Методологическая проблематика и парадигмы рефлексивно-организационного развития человеческого капитала в непрерывном профессиональном образовании / И. Н. Семенов // Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. — Москва : ИП РАН, 2021. — С. 136–153.*

Semenov I. N. Metodologicheskaya problematika i paradigmy reflektivno-organizatsionnogo razvitiya chelovecheskogo kapitala v nepreryvnom professional'nom obrazovanii / I. N. Semenov // Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoi psikhologii. — Moskva : IP RAN, 2021. — S. 136–153.

40. *Человек и профессия / под ред. Е. А. Климова. — Ленинград : Лениздат, 1977–1986. — Вып. 1–9.*

Chelovek i professiya / pod red. E. A. Klimova. — Leningrad : Lenizdat, 1977–1986. — Vyp. 1–9.

Информация об авторах

Игорь Никитович Семенов — доктор психологических наук, профессор, профессор ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», лауреат премии Президента РФ в области образования.

Илья Геннадьевич Калашников — аспирант ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», магистр технических наук.

Information about the authors

Igor Nikitovich Semenov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Moscow City University, Laureate of the President of the Russian Federation Prize in the Field of Education.

Ilya Gennadyevich Kalashnikov — Postgraduate Student of the Moscow City University, Master of Engineering Sciences.

Для цитирования: Семенов И. Н. Методологическая рефлексия фундаментально-прикладного развития психологии труда во взаимодействии с эргономикой, акмеологией, педагогикой (к 95-летию Евгения Александровича Климова и 40-летию его научной школы) / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 2 (75). — С. 262–277. — DOI: 10.51944/20738544_2026_2_262. — EDN: NNYGUJ

For citation: Semenov I. N., Kalashnikov I. G. Methodological reflection on the fundamental and applied development of work psychology in interaction with ergonomics, acmeology, and pedagogy (to the 95th anniversary of Evgeny Aleksandrovich Klimov and the 40th anniversary of his scientific school), *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 2: 262–277 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_2_262, EDN: NNYGUJ

Статья поступила в редакцию 19.02.2026; одобрена после рецензирования 18.03.2026; принята к публикации 16.05.2026.

The article was submitted 19.02.2026; approved after reviewing 18.03.2026; accepted for publication 16.05.2026.

**Содержание журналов ВАК,
издаваемых Московским
психолого-социальным университетом.**

Вторые номера за 2026 год

**Contents of the VAK Journals Published
by the Moscow Psychological
and Social University.
Second issues for 2026**

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 № 2 (102)
март — апрель 2026 г**

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Алёхин И. А. Парадоксы публикационной активности..... 4

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Розин В. М. Почему В. П. Зинченко, инициировавший изучение эволюции визуального восприятия, негативно оценил проведенное автором исследование?..... 12

МИР ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ОПЫТ

Богданов И. В. Осмысление влияния ложного авторитета на процесс семейного воспитания молодежи в современном социуме..... 23

Горшкова В. В. Жить лучше или становиться лучше: к вопросу о человекоориентированной парадигме российского образования 34

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

Якубова Н. Н. Роль ментальной арифметики в системе дошкольного образования Узбекистана 43

Нигматуллаева М. Реализация искусственного интеллекта в начальном образовании: структура и компоненты..... 50

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

Хачатурова К. Р., Москвина А. С. Творческая активность педагога в патристическом воспитании школьников 55

Лотова И. П., Черкасова Е. В. Структурно-функциональная модель повышения эффективности трудового воспитания обучающихся современной общеобразовательной школы 63

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Алёхин И. А., Ковальский В. Б.</i> Методология формирования социальной активности курсантов современных военных вузов.....	78
<i>Герасимова Т. Н.</i> Сохранение традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей средствами военно-научной работы как основы нравственно-эстетического воспитания курсантов	85
<i>Карастелев В. Е., Данилова В. Л.</i> Учебно-производственная практика в магистратуре как опыт профессиональной агентности.....	94
<i>Апарина Ю. И.</i> Формирование эмоционального поведения педагога в процессе профессионального коммуникативного воспитания в педагогическом университете	104
<i>Алференко Д. А.</i> Способы и формы взаимодействия педагогических колледжей с социальными партнерами по развитию человеческого капитала студента	116

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

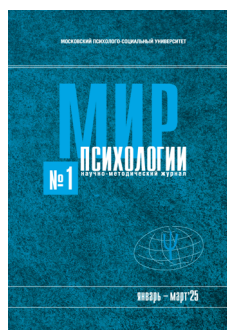
<i>Гущин С. С., Масягин С. В.</i> Некоторые подходы к исследованию личностных предикторов психологической готовности будущих педагогов к использованию технологий искусственного интеллекта в образовательной среде вуза.....	123
<i>Лях Ю. А., Саблева А. С., Третьяков А. Л.</i> Оценка влияния межличностных отношений на качество образования: стратегии формирования поддерживающей обучающей среды	134

МОЕ МНЕНИЕ

<i>Пустыльник Ю. Ю.</i> Педагогический стартап как выпускная квалификационная работа в российских университетах	146
---	-----

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

<i>Мартынюк Э. С.</i> Содержание и структура компетенции самообразования	158
--	-----



МИР ПСИХОЛОГИИ

Научно-практический журнал

*Главный редактор
профессор
Подольский Андрей Ильич*

Содержание № 2 (125) апрель — июнь 2026 г.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Петровский В. А., Фролова Д. Р. Альтернативное Я как путь к самости: от философских оснований к психологическому исследованию 5

Усик Д. А. Критическое мышление и восприятие информации в виртуальном пространстве 16

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

*Подольский А. И., Идобаева О. А.,
Поплавский М. В., Мотовилина И. А.* К вопросу психосоциального развития одаренных подростков в условиях интернатного обучения 28

Ефимова О. С. Психологическая адаптация к вузу студентов-первокурсников. Часть 2. Консультирование, профилактика и психокоррекция 44

Серебрякова Т. А., Иванова И. А., Смирнова А. Е. Страхи младших школьников как следствие кризиса коммуникации родителей с детьми 56

Шульга Т. И. Взаимосвязь ценностного потенциала и копинг-стратегий молодежи 70

Подольский Д. А. Фактор социальной желательности в исследовании индивидуальных ценностей 86

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Берриос Кальехас С. А., Бульцева М. А., Васильева Е. Д. Аккультурационный стресс как antecedent психологической безопасности иностранных студентов в России: контент-анализ 96

<i>Васильев Ф. В., Васильева Е. Д.</i> Взаимосвязь различных аспектов команды с удовлетворенностью результатом и процессом работы в проектных командах	113
<i>Золотарева А. А., Казенная Е. В., Ермолова Е. Ю., Ульянова А. С.</i> Эффективность ранних интервенций в работе с симптомами соматического и психологического дистресса на примере оказания психологической помощи жертвам и свидетелям теракта в «Крокус Сити Холле»	126
<i>Кононенко Н. А., Подольская Т. А., Самодерженков А. Н.</i> Разработка, валидизация и стандартизация опросника «Диагностика мотивов территориальной мобильности личности»	138
<i>Небродовская-Мазур Е. Ю., Матвеева И. П., Шаропатова А. В.</i> Профессиональная идентичность преподавателя высшей школы в условиях стратификации высших учебных заведений	157
<i>Полякова О. Б.</i> Специфика мотивационной готовности медицинских работников к профессиональной деятельности в условиях специальной военной операции	169
<i>Фатыхова Р. А.</i> Эмоции и финансовое поведение личности: аффективно-когнитивная модель	182
<i>Фельдман И. Л., Гуреева Д. Х.</i> Социально-психологические детерминанты девиантного поведения курсантов	200

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Алтунина И. Р., Немов Р. С.</i> О связи научной и практической психологии	211
<i>Лотова И. П., Якубович Е. А.</i> Повышение цифровой компетентности педагогов в процессе послевузовской подготовки: современные подходы и технологии	223
<i>Федоров О. Д., Галяев Н. Р.</i> Реконтекстуализация концепта «гражданское воспитание» в учительских практиках	234
<i>Фролова Т. Е., Карпеченко А. С.</i> Формирование познавательной активности посредством реализации интегративного подхода в математическом образовании начальной школы	252
<i>Шмелев И. М.</i> Феномен субъектности в высшем образовании: теоретико-методологические подходы и практические аспекты развития	269



НОВОЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики**

Научно-практический журнал

*Главный редактор
профессор*

Григорович Любовь Алексеевна

**Содержание № 2 (81)
март — апрель 2026 г.**

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Агатова О. А., Ермолина К. А.</i> Методология доказательного подхода в исследованиях и науках об образовании	10
<i>Ковальчук А. А.</i> Возможности управляемого развития саморегуляции обучающихся на уроках физической культуры	25
<i>Лупина И. В.</i> Патриотическое воспитание обучающихся казачьих кадетских корпусов как ресурс развития казачества и сохранения традиций казачьего образования	40
<i>Мезенцева А. И.</i> Трансформация содержания иноязычного образования в новых регионах РФ: от национально ориентированной парадигмы к поликультурной	52
<i>Тимофеева Л. Л., Михайлова А. Е., Лях Ю. А., Замолоцких Е. Г., Третьяков А. Л.</i> Роль духовно-нравственного воспитания в становлении социально-экологической направленности личности	66
<i>Хаади Т. А.</i> Коран и сунна о семье: основы исламской семейной культуры и их значение для педагогики	77

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Батенова Ю. В.</i> Развитие критического мышления у детей младшего возраста	89
--	----

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бородина Е. А.</i> Модель формирования профессиональных компетенций инженеров северного вуза	103
---	-----

<i>Новашина М. С.</i> Преподавание технологии звукозаписи чистового звука студентам вуза культуры в рамках профессиональных дисциплин	115
---	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Плигин А. А.</i> Психодидактика образовательных технологий.....	132
<i>Полякова О. Б.</i> Проблемное поле рассмотрения саморегуляции современных студентов университетов: анализ научных статей Scopus за 2025 год	147

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Араканцева Т. А., Заводилкина О. В.</i> Чувство дома как фактор социально-психологической адаптации молодых людей с ментальными особенностями	160
<i>Григорович Л. А.</i> Проблема цифровой социализации и онлайн-деятельности современных подростков в отечественных и зарубежных исследованиях	175
<i>Ундуск Е. Н., Кондакова И. В., Ряскова О. В.</i> Самоотношение и жизненные ценности волонтеров юношеского возраста	185

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА, КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

<i>Медведева О. В.</i> Амбулаторно-поликлинический этап реабилитации в детской нейроонкологии: стратегия логопедической помощи и социальной адаптации	202
<i>Соболевская О. А.</i> Ресурсы и дефициты в работе современных специалистов по реализации коррекционных программ для детей с проблемами развития.....	209

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@mps.u.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. Точка в конце не ставится.

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 помогли в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее 70 %.

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 70–75 %).

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 (4 номера в год)			
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 (6 номеров в год)			
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 (4 номера в год)			
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 (6 номеров в год)			
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

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), кроме того, НДС (22 %);
- в журнале категории K2 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 35 тыс. знаков с пробелами), кроме того, НДС (22 %).

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
2026, № 2 (75)

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 30.06.2026.
Дата выхода в свет 12.07.2026.
Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 23,38. Тираж 1000 экз. Заказ № 228322.

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