

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

№ 1 (74)
январь — март

Издается с 2006 г.

Actual problems of psychological knowledge

*Theoretical and practical
problems of psychology*

Scientific and practical journal

No. 1 (74)
January — March

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, 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»

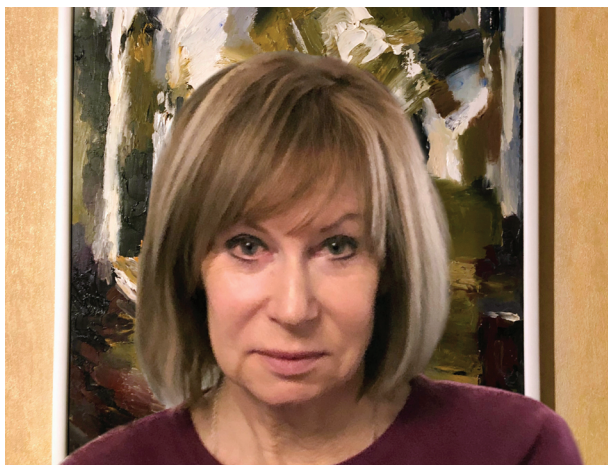
Третьяков Андрей Леонидович — советник ректора на научной работе ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», ответственный редактор издательства ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

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!**

Весна — это пора обновления, ревизии интеллектуального багажа, рефлексии своей способности влиять на ход собственной жизни. Без ощущения поступательного хода жизни невозможно преподавание, общение со студентами, научное творчество. Это ощущение обеспечивается не столько предсказуемостью хода собственной жизни и способностью управлять ею, сколько эмоциональным переживанием включенности в жизнь и ее осмысленности. Чувство включенности позволяет переживать жизнь как подлинно свою, вписывает смысл жизни в контекст временной перспективы, создает возможность строить перспективу будущего, конструировать и сравнивать разные варианты поведения, искать экзистенциальный смысл своей жизни. Существует много источников формирования открытого смыслового горизонта: В. П. Зинченко писал о том, что свобода предполагает наличие огромного числа путей развития и неограниченное пространство выбора. Возникает вопрос о том, что обеспечивает обращенность человека к экзистенциальному смыслу (смыслу альтернатив) и даже саму ориентировку человека на множественность и обогащение смыслов, на выход за пределы жесткой детерминирован-

ности жизни. Одним из факторов, способствующих такой ориентировке, является искусство.

По мнению Ю. М. Лотмана, искусство есть опыт того, что не случилось, или того, что могло бы случиться. Оно, с одной стороны, является моделью жизни, а с другой стороны, несет в себе тайну. Тайна эта проявляется в том, что художественный образ виртуален, он живет в сознании субъекта художественного восприятия как открытый, незаконченный, невоплощенный. В. П. Зинченко утверждал, что недосказанность характеризует любое произведение искусства и составляет его тайну. Эта тайна создает духовную атмосферу и феномены субъектности сотворенного произведения искусства, что обеспечивает возможность духовной субъективации мира.

Переживание и ожидание таинственного неуловимо присутствует в каждом мгновении человеческого существования как душевное и, позднее, духовное бытие, обращенное к области смыслов, в котором эти смыслы рождаются и позднее «экзистенциализируются». Эта область глубоко укоренилась в эмоциональных переживаниях особого рода, которые сопровождают становление человеческой индивидуальности, субъективности и самости, образуют фон, на котором бытие и время приобретают более глубокий смысл, делают жизнь жизнью, персонифицируют ее. Переживания таинства жизни поднимают человека над обыденностью, над скучной колеей будней, потенцируют время и становятся его потребностью. В зрелые годы их удастся пережить спонтанно в моменты критической перестройки сознания (в экзистенциальные моменты, в ходе встречи с «другим Я» (В. С. Соловьев, П. Д. Успенский, Ф. Д. Горбов, Д. А. Леонтьев) и осознанно — в творчестве (Р. Мэй), в любви (В. С. Соловьев), в эстетическом переживании колдовской магии искусства (В. П. Зинченко)). Все эти смыслообразующие моменты жизни человека характеризуются одной особенностью, которая только и исходит из сказочного, таинственного в нас — они потенцируют время.

Дорогие друзья, коллеги, рада в этот весенний день поздравить всех нас с двадцатилетием нашего журнала! Искренние поздравления Редакционной коллегии и Редакционному совету журнала, коллективу наших авторов, нашим читателям! Вместе с поздравлением хочу напомнить, что психология, как никакая другая наука, вдохновляет нас, её приверженцев, даёт силы, порождает идеи для педагогического и научного труда, насыщает энергией сегодняшнего дня, актуального будущего и незабвенного прошедшего.

*Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева*

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Акопов Г. В.</i> Феноменальное сознание: философский дискурс и психологическая определенность	10
<i>Белашева И. В., Есаян М. Л., Лежебоков А. А.</i> Семья как ресурс субъективного благополучия военнослужащих, участвовавших в боевых действиях	28
<i>Назаров А. И.</i> Электрофизиологическая ткань психодинамики (на примере решения анаграмм)	41
<i>Писаренко А. П., Балина Т. Н.</i> Анализ социально-психологических установок студентов-юристов в условиях профилактики коррупционного поведения	58
<i>Шабаш А. С., Кузнецова Е. С.</i> Саногенная рефлексия как эффективное средство оптимизации стрессовых расстройств личности	74

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Гаркуша Е. А., Ермолаев В. В.</i> Представления об организации высшего образования и лояльность студентов	90
<i>Полякова О. Б.</i> Приоритетность направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи: систематический обзор статей Scopus за 2025 год	102
<i>Розин В. М. Г. П.</i> Щедровицкий как тьютор (опыт реализации социально-образовательного проекта)	115

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Вачков И. В., Перемолотова И. А.</i> Особенности аутентичности у мужчин и женщин в период взрослости	128
<i>Иванова О. И., Шульга Т. И.</i> Родительские позиции матерей при взаимодействии с детьми-подростками в разных типах семей	146
<i>Кузнецова М. Н., Семигина А. Г.</i> Подходы к исследованию аддиктивного поведения подростков	162
<i>Миронов Е. Б.</i> Конструирование понятия «нужность»: теоретико-методологические основы исследования	174

СЛОВО МОЛОДЫМ

<i>Арсентьева Н. В.</i> Роль эмоционального абьюза и созависимости в снижении удовлетворенности женщин семейными отношениями	186
<i>Власенко М. А.</i> Методологические вызовы в изучении адаптивности личности: от полифонии подходов к интегративной модели	200
<i>Калиш И. В.</i> Связь эмоционального выгорания педагогов с особенностями их рефлексии	209
<i>Мерикова М. А.</i> Мотивационные предикторы самооценки обучения подростков в онлайн- и офлайн-среде	219
<i>Овчинникова О. В.</i> Современные зарубежные исследования формирования профессиональной идентичности у студентов инженерных специальностей с ограниченными возможностями здоровья	237
<i>Прокопец Л. И.</i> Анализ ключевых личностных компетенций, необходимых для успешной работы преподавателя вуза в условиях современных вызовов	251
<i>Якубович Е. А.</i> Цифровые технологии в системе послевузовской подготовки педагогов: особенности внедрения, проблемы и перспективы развития	264
Содержание журналов ВАК, издаваемых Московским психолого-социальным университетом.	
Первые номера за 2026 год	276
Правила оформления статей.....	283

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Akopov G. V.</i> Phenomenal Consciousness: Philosophical Discourse and Psychological Certainty	10
<i>Belasheva I. V., Yesayan M. L., Lezhebokov A. A.</i> Family as a Resource for Subjective Well-being of Military Personnel Participating in Combat Operations	28
<i>Nazarov A. I.</i> The Electrophysiological Fabric of Psychodynamics (Using anagram Solving as an Example)	41
<i>Pisarenko A. P., Balina T. N.</i> Analysis of socio-psychological attitudes of law students in the context of preventing corrupt behavior	58
<i>Shabash A. S., Kuznetsova E. S.</i> Sanogenic reflection as an effective means of optimizing stress disorders of personality	74

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Garkusha E. A., Ermolaev V. V.</i> Perceptions of higher education organization and student loyalty	90
<i>Polyakova O. B.</i> Priority of research directions in self-regulated learning of students: a systematic review of 2025 Scopus articles.....	102
<i>Rozin V. M. G. P.</i> Shchedrovitsky as a tutor (experience implementing a social and educational project).....	115

AGE PSYCHOLOGY

<i>Vachkov I. V., Peremolotova I. A.</i> Gender Differences in Authenticity during Adulthood	128
<i>Ivanova O. I., Shulga T. I.</i> Parental positions of mothers when interacting with adolescent children in different types of families	146
<i>Kuznetsova M. N., Semigina A. G.</i> Approaches to the study of adolescent addictive behavior	162
<i>Mironov E. B.</i> Construction of the concept of “necessity”: theoretical and methodological foundations of research	174

WORD TO THE YOUNG

<i>Arsentyeva N. V.</i> The role of emotional abuse and codependency in decreasing women's marital relationship satisfaction	186
<i>Vlasenko M. A.</i> Methodological challenges in studying personality adaptability: from polyphony of approaches to an integrative model	200
<i>Kalish I. V.</i> The Relationship between Teachers' Emotional Burnout and the Characteristics of Their Reflection	209
<i>Merikova M. A.</i> Motivational predictors of adolescents' academic self-assessment in online and offline learning environments	219
<i>Ovchinnikova O. V.</i> Contemporary foreign studies of engineering students' with disabilities professional identity formation	237
<i>Prokopets L. I.</i> Analysis of Key Personal Competencies Necessary for Effective University Teaching under Modern Challenges	251
<i>Yakubovich E. A.</i> Digital Technologies in the System of Postgraduate Teaching: Features of Implementation, Problems, and Development Prospects	264
Contents of the VAK journals published by the Moscow Psychological and Social University. First issues for 2026	276
Articles execution rules	283

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9

DOI: 10.51944/20738544_2026_1_10

EDN: LNZDRI

Феноменальное сознание: философский дискурс и психологическая определенность

Гарник Владимирович Акопов

СФ ГАОУ ВО МГПУ, Самара, Россия, akopovgv@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8374-1629

Аннотация. Роль сознания, в его многообразных проявлениях, формах и видах, становится центральной в современном мире. Исторически взаимосвязанные философские и психологические подходы в постановке и решениях проблемы сознания сегодня существенно дополняются нейрокогнитивными. Представленный в зарубежной «науке о сознании» опыт исследований не обеспечивает целостного взгляда на проблему и ее решения. Дуализм, связанный, в частности, с противопоставлением феноменального и когнитивного сознания, оказался непреодолимым. Опыт философских и психологических исследований сознания, при условиях соответствующей консолидации, а также сопряжения с нейрокогнитивными исследованиями, может служить основанием для существенного продвижения в решении не только теоретических, но и прикладных задач, связанных с проблематикой сознания. Отдельные зарубежные исследования по своим результатам сопоставимы с обновленной отечественной философской и психологической методологией. Это, в частности, дифференциация социального сознания в логике дихотомии Восток — Запад; множественная идентификация по типам и видам сознания; отдельные концепции и модели сознания. Современные российские философские и психологические исследования сознания могут составить необходимый ресурс консолидации. В психологии это, в частности: положение о многомерности сознания; категориальный и типологический подходы; расширенный принцип единства сознания, деятельности и созерцания; многоуровневая модель единства сознания; положение о дополнительности словесных и невербальных знаковых систем репрезентативного сознания; не акцентированные ранее феномены немедитативного созерцания, «ухода в свои мысли», «полного осознания», внутренней коммуникации личности и др. Консолидация может способствовать выстраиванию целостной композиции хаотично представленной мозаики подходов к решению проблемы сознания.

Ключевые слова: сознание, наука о сознании, феноменальное сознание, философия сознания, психология сознания, консолидация, нейрокогнитивные исследования сознания, сопряжение, ресурс консолидации.

Phenomenal Consciousness: Philosophical Discourse and Psychological Certainty

Garnik V. Akopov

Moscow City University, Samara branch, Samara, Russia, akopovgv@gmail.com,

ORCID: 0000-0001-8374-1629

Abstract. The role of consciousness, in its diverse manifestations, forms, and modes, is becoming central in the contemporary social world, simultaneously shared and unified. Historically interconnected philosophical and psychological approaches to framing and addressing the problem of consciousness are today significantly complemented by neurocognitive approaches and generative artificial intelligence programs. The research experience presented in foreign interdisciplinary “science of consciousness” does not provide a holistic view of the problem of consciousness and its solutions. Dualism, associated, in particular, with the opposition between phenomenal consciousness (a “difficult problem”) and cognitive, or more broadly, psychological consciousness (an “easy problem”), has proven insurmountable. The experience of domestic philosophical and psychological research on consciousness, with appropriate consolidation and integration with neurocognitive research, can serve as the basis for significant advances in solving not only theoretical but also applied problems related to consciousness. The results of certain foreign studies are consistent with updated domestic philosophical and psychological methodology and scientific mentality. These include, in particular, the differentiation of social consciousness within the logic of the East-West dichotomy; multiple identification by types and kinds of consciousness; some conceptions and models of consciousness. Contemporary Russian philosophical and psychological studies of consciousness can contribute to the necessary consolidation resource. In Russian psychology, these include, in particular: the proposition of the multidimensionality of consciousness; categorical and typological approaches to the problem of consciousness; an expanded principle of the unity of consciousness, activity, and contemplation; a multi-level model of the unity of consciousness; the proposition of the relationship between verbal and non-verbal sign systems of representative consciousness; previously unemphasized phenomena of non-meditative contemplation, “mind-wandering”, “mindfulness”, and internal communication of the individual; psychosemantic, socio-communicative, metasystemic-reflexive, and other conceptions of consciousness. A consolidating position will facilitate the definition of the conditions for constructing a holistic (systemically integrated) composition from a chaotically presented mosaic of approaches to solving the problem of consciousness.

Keywords: consciousness, science of consciousness, phenomenal consciousness, philosophy of consciousness, psychology of consciousness, consolidation, neurocognitive studies of consciousness, conjugation, consolidation resource.

Введение

Тема сознания, неотъемлемо присутствующая в философских изысканиях, велением времени периодически занимает центральное место в психологии, прервавшей свою родовую связь с философией в момент обретения статуса самостоятельной науки. Платформа В. Вундта, основателя первой психологической лаборатории (1879 г.) с ключевой категорией сознания, благоприятствовала плавному выходу «физиологической» (экспериментальной) психологии из философии, что вызва-

ло масштабный резонанс во многих странах и привлекло специалистов смежных направлений, в частности У. Джеймса — врача по образованию, философа и психолога по призванию; В. М. Бехтерева — невролога, психиатра, психолога, основателя первого психоневрологического института (1907 г.); Г. И. Челпанова — философа и психолога, основателя первого Института психологии (1912 г.) и др.

Со второй половины XX века, в связи с оформлением аналитической философии и новым спектром технологических возможностей изучения диады «мозг-сознание», проблема сознания получила новый импульс развития и приобрела более широкий статус междисциплинарной области — «наука о сознании». В связи с широким фронтом исследований, тема сознания вновь обрела высокий статус в философии и психологии [6; 14; 16]. Причины несопоставимого по масштабам отличия англоязычных и русскоязычных исследований сознания, несомненно, связаны с методологической статикой советского периода и, предположительно, различными языковыми менталитетами [12]. По своим направлениям наука о сознании охватывает, помимо философии и психологии, также антропологию, социологию, нейрофизиологию, лингвистику, информатику и др. дисциплины. Следует отметить, что понятие «наука» используется здесь в более широком значении. Еще в 1997 году G. Schouborg, в статье «Методология для науки о сознании» с приложением «Понятийной карты науки о сознании», включил в соответствующее междисциплинарное поле в номинации «повседневная наука» адекватные исследования суждения обычных людей, «исключая софистику». Автор — специалист в области философии психологии (Philosophical Psychology) — в числе комплекса наук о сознании обозначает также феноменологию («рефлексивное изучение процессов, состояний, событий сознания, благодаря которым “приобретаются все знания”»), нейронауку, науку о поведении и социальную науку [44].

К сожалению, активно развиваемые также в отечественной психологии новые, достаточно автономные направления: «когнитивная наука», «нейронаука» и их «нейрокогнитивное» объединение — практически вытеснили такую отрасль психологии, как психология сознания.

Становление науки о сознании

Согласно одной из статей авторитетного энциклопедического словаря по сознанию [36], вышедшего в электронном формате в 2009 г. (печатный в 2014 г.), становление науки о сознании прошло через два этапа, предпосылки которых начали формироваться в соответствующих публикациях с 1960-х гг. На первом этапе (1980–1994 гг.) вызревало парадигмальное оформление, и дата начала связана с выходом в свет журнала *Journal of Mind and Behavior*; на втором этапе (1994–2008 гг.) произошла «институционализация» статуса самостоятельного направления; дата на-

чала привязана к первой из серии тематических конференций в Туссоне (Аризона, США), а также началу выхода журнала *Journal of Consciousness Studies*. На этой конференции присутствовало порядка 700 человек, было заслушано множество докладов по тематике сознания; вместе с тем автор отмечает, что 20 % сообщений носили эзотерический характер. Научная нормативность стала доминировать в ежегодных конференциях «Ассоциации научных исследований сознания» (ASSC), проводимых ежегодно в разных странах и на разных континентах [11]. Масштаб междисциплинарности на разных конференциях и в разных журналах в разные годы неодинаков. По нашим подсчетам, на примере уже упомянутого англоязычного энциклопедического компендиума [46] состав авторов включает: психологи — 35 %, философы — 24 %, представители биологических наук — 12 %, когнитивное и нейрокогнитивное направления — 9 %, медицина и психиатрия — 6 %, социальные и гуманитарные направления, а также узкотехнологические (радиология, циклотроны, компьютеры и т. д.) — по 4 %; специализация остальных авторов не указана. Англоязычная наука о сознании поддерживается соответствующей журнальной периодикой (порядка 5) и весьма широким спектром сборников, монографий, а также справочных изданий.

В масштабном перечне современных отечественных периодических журналов по разным направлениям психологии, к сожалению, отсутствуют издания, ориентированные на проблематику сознания. Немногочисленные тематические статьи по сознанию во всей совокупности российских психологических журналов не часто затрагивают фундаментальные проблемы сознания, а само понятие сознания встречается все реже. Вместе с тем можно отметить монографические работы ряда психологов в этой области: В. П. Зинченко, В. Ф. Петренко, Е. В. Субботского, В. М. Аллахвердова, А. В. Карпова, Г. В. Аكوпова, А. Ю. Агафонова и др. Определенную известность получили актуально сфокусированные по времени и месту четыре Самарские конференции «Историческая психология Российского сознания: ментальность российской провинции» (1994, 1997, 1999, 2004 гг.) [15]. Проблематика последующих трех конференций была расширена по названию и содержанию: «Психология сознания: современное состояние и перспективы» и, помимо методологических и теоретических вопросов, включала прикладные, практически ориентированные направления (2007, 2011, 2015 гг.). В 2019 году была опубликована монография «Категория сознания в современной психологии», определившая переход к новому парадигмальному оформлению психологических изысканий, основанному на богатстве отечественных и зарубежных концепций, а также моделей сознания [6]. В 2023–2025 гг. в серии новых авторских публикаций, сопряженных с рядом работ в области науки о сознании, были представлены новые подходы и разработки проблемы сознания в методологии, теории, а также по теме единства сознания [2; 3].

В связи со значительным финансированием ведущими государствами программ исследований мозга, а в последние годы также различных моделей искусственного интеллекта, проблематика сознания все более переоформляется в терминологии нейрокогнитивных, а также компьютерных, информационных и нейросетевых направлений. Сложившаяся ситуация напоминает, казалось бы, преодоленную в мировой и отечественной психологии доминанту экстремального объективизма. Еще в 1977 году А. Н. Леонтьев в главе о сознании своей книги: «Деятельность. Сознание. Личность» писал, что «сейчас поистине страшным для психологии стал редукционизм. Осознание этого все больше проникает и в западную науку» [23]. Сегодня позиция редукционизма в англоязычных исследованиях и решениях проблемы сознания рассматривается как одна из множества возможных.

Сознание через «само сознание», или «перспектива от первого лица»

В статье А. В. Смирнова «Загадки сознания и кантианские ответы» приводится, по нашему мнению, один из воодушевляющих для философов и психологов ответов на загадку сознания: «исследования сознания через само сознание», то есть то, что в науке о сознании совпадает с так называемой перспективой от 1-го лица. Автор отмечает, что эта линия исследований сознания «противостоит линии “чистой доски”, представленной сегодня многими направлениями аналитической философии, семиотики, нейрофилософией и нейронаукой» [28], т. е. «перспективой от 3-го лица». Нам представляются принципиально важными, в контексте актуальности и «перспективы развития кантианского проекта» решения проблемы (загадки) сознания, выделенные А. В. Смирновым аспекты. Это, прежде всего, соотношение «всеобщего-вообще» как универсальной общечеловеческой «способности к связности» и вариантов реализации этой способности как «всеобщего в рамках больших культур» (там же). На наш взгляд, в логике обоснований этой позиции, в качестве подкрепляющего аргумента для данного аспекта может выступать комплекс исследований, объединенных в коллективной монографии под редакцией Ч. Вайтхеда (Ch. Whitehead) «Происхождение сознания в социальном мире» [45], в которой отчетливо показаны существенные различия «всеобщего» в «коллективном сознании» культур Запада и Востока. Ранее в категориях «холистичность / аналитичность» (Р. Нисбет, К. Пенг, И. Чой и А. Норензаян) и «ментальность» (А. В. Сухарев) было показано отсутствие «всеобщего-вообще» в сравнительном изучении разных культур [25; 29]. Весьма важным, на наш взгляд, является также выделенный А. В. Смирновым аспект проявлений сознания, связанный со «смыслополаганием как реализацией способности к связности» в раз-

личных модусах сознания: сенсорном, когнитивном, коммуникативном [28]. В этой, можно сказать, философско-психологической перспективе отсутствует противопоставление феноменального и когнитивного сознания, констатируемое в работе Д. Чалмерса [30].

Авторы разнонаправленных исследований в междисциплинарной науке о сознании, все еще не преодолевшей признаков комплекса, весьма далекого, как нам представляется, от интегративной холистичности, в поиске целостности, нередко апеллируют к феноменальному сознанию в поиске интегрального, нередукционистского решения трудной проблемы сознания. В этом поиске, в зависимости от дисциплинарной ориентации, имплицитно универсализируется используемый философский или психологический либо нейрокогнитивный категориальный аппарат. Это обусловлено не только соответствующими научными традициями, но и тем, что феноменальное сознание актуализируется исключительно с позиции от 1-го лица, нейрокогнитивный подход к сознанию — от 3-го лица, в то время как психологический подход может совмещать обе позиции. Менее значимы, но все же различны и профессиональные дискурсы, в частности в категориях объективизма или субъективизма, в использовании метафор, стиля речи, интонаций и др. Неравнозначность философского и психологического дискурсов в постановке и решениях проблемы сознания с использованием соответствующих понятий отчасти решается теми исследователями междисциплинарной «науки о сознании», которые предварительно оформляют корпус значений категории сознания («идентификация сознания» в англоязычной лексике) [34; 38; 39; 50].

Философия и психология сознания: возможности консолидации

Возможно ли не только имеющее место сопряжение, но и «перевод» или содержательный переход от философского дискурса к психологическому? Как известно, в отличие от позиции философа и психолога Ф. Brentano — учителя Э. Гуссерля, психология исключена из гуссерлианской феноменологии [27]. Вместе с тем, при всех философских и психологических разночтениях в определениях понятий «сознание» и «эго» (субъективность, самость, «Я»), в логике их соотношения с «миром вещей», т. е. окружающим миром, они включены в спектр основных категорий как феноменологии, так и психологии. Более того, категория «интенциональность» (важная характеристика сознания, определяющая его направленность на объект, была впервые обозначена в работах Ф. Brentano) нередко используется в психологии. Что касается таких понятий, как «трансцендентальное сознание» и «трансцендентальное эго» в феноменологии Гуссерля [27], то по примеру вошедших в классику и в современную психологию таких трансцендентальных явлений, как гештальт,

творческое озарение — инсайт, трансовитальный смысл, созерцание, медитативные и другие особые состояния сознания, а также достаточно известных в психологии направлений трансцендентальной психологии (А. И. Миракян и др.) и трансперсональной психологии (С. Гроф и др.), можно предполагать, что вполне возможен перенос и адаптация этих и других философских категорий в психологию.

Таким образом, если не акцентировать тему «первичности — вторичности» материи и сознания, в свое время решенную философом и психологом С. Л. Рубинштейном, то в ставшей вполне толерантной в вопросах материализма — идеализма науке о сознании (натурализм, физикализм, энактивизм, иллюзионизм и т. д.) вполне допустимы любые мыслимые или воображаемые речевые обороты. Вместе с тем, как нам представляется, «выносимое за скобки» феноменологией «эмпирическое сознание» никак не мешает отечественной философии и психологии выстроить консолидированную позицию в отношении роли философской феноменологии для современной психологии. Исторически целый ряд философских учений позитивизма, экзистенциализма, философии жизни и других послужил основой благополучно существующих созвучных направлений в психологии. Однако «феноменологическая психология» в отечественной психологии не вполне оформлена «де-юре». При существующей реверсивности и/или дополнительности «позиций от 1-го и 3-го лица» в науке о сознании, в условиях все более сложной конфигурации объективной, субъективной и виртуальной реальностей, возможны серьезные риски «потери» самой реальности. Технологические достижения последних десятилетий подводят к необходимости пересмотра классической философской и психологической диады «материя — сознание» (в иных терминах — «душа — тело») в новой логике, обусловленной триадой объективизма, субъективизма и виртуализма (вкупе с искусственным интеллектом). Консолидированная программа философских и психологических изысканий в непрерывно обновляющейся проблематике соотношения индивидуального, группового и массового (общественного) сознания в этих условиях, по нашему мнению, может способствовать выходу из «текучей» неопределенности.

Феноменальное сознание: как и почему?

Согласно мнению современного философа М. Д. Горбачева, тема «феноменального сознания или квалиа» является центральной для философии сознания [18]. В современной англоязычной науке о сознании междисциплинарный статус послужил серьезным триггером привлечения философов, которые неизменно, в разных аспектах обращались к феноменологии в попытках прояснить: содержание, место, связь с материальным миром, функции, формы и носители сознания, а также методы верификации выдвигаемых положений. Такие задачи ставит перед

исследователями сознания видный представитель и один из основоположников направления «Наука о сознании», автор одной из концепций сознания [48], инициатор дискуссии о соотношении психических и мозговых процессов [49], психолог М. Велманс в своей работе «Направление более глубокого понимания сознания» [50].

Вопросом: «Феноменальное сознание — как это возможно и почему это необходимо?» задается немецкий психолог О. Нойман (Neumann) в своей статье, опубликованной в 1990-м году [42]. Определяя содержание и функции феноменального сознания, автор считает его частью модели мира, состоящей из последовательности эпизодов («поток сознания» по У. Джеймсу), возможно иллюзорных, при отсутствии «прямого доступа» (access consciousness) в обычных случаях, но в отдельных случаях с возможностью осознания. Автор критически относится к иному англоязычному словосочетанию «феноменальное сознание» (phenomenal mind) в связи со значительно большей многозначностью термина mind в сравнении с двумя общепринятыми consciousness и awareness, определяя содержание понятия в психологической коннотации.

В сопоставимом времени датский философ-феноменолог Д. Захави в 1998 году отмечал: «Феноменальное сознание вновь стало уважаемой и популярной научной и философской темой» и далее: «необихевиоризм подвел к необходимости серьезного учета субъективного измерения сознания, т. е. позиции “от первого лица”» [51]. Солидаризуясь в этом вопросе с аналитическими философами, Захави подчеркивает важность «феноменологического рассмотрения сознания... как дополнения к нейронаучному и психологическому (функциональному)» [там же]. Вместе с тем он дифференцирует традиционную феноменологию и «тип теоретического донаучного рассмотрения того, как объекты воспринимаются и подвергаются интроспекции», т. е. выступает против отождествления гуссерлианской феноменологии с так называемой фолк-психологией (психология здравого смысла) и отстаивает первый вариант, обозначая его как «феноменальное измерение сознания» [там же]. Причем приоритетным Захави считает «анализ отношения между феноменальным сознанием с самостью (self) и самосознанием» [там же, с. 688]. Захави расширяет понятие самосознания (self-awareness), включая в него дорефлективное самосознание и рефлексивные проявления самоощущений разных модальностей, другие типы рефлексии, а также рефлексии в отношении самосознания, считая менее выигрышным в соответствующих исследованиях «теории репрезентации высшего порядка» (higher-order representation theories) [там же, с. 689–696].

Годом позже в Британском психологическом журнале вышла статья Дж. Пикеринга [43], в которой констатировался рост исследований сознания в логике естественных наук, порождающих новую проблематику с позиций отсутствия приемлемых решений так называемой трудной

проблемы сознания [17; 19; 26]. В обсуждаемом пространстве методологических подходов к проблеме сознания (проблема «мозг и сознание», ранее — психофизическая и психофизиологическая проблемы, в новом оформлении — поиск нейронных коррелятов сознания) были заявлены две исследовательские перспективы: «перспектива от первого лица» (калька с английского), т. е. научно-психологические исследования субъективной реальности человека и «перспектива от третьего лица», т. е. классическая естественно-научная парадигма исследований сознания, включающая определенный спектр методов, более или менее широко освоенных психологами, но в рамках строгих канонов естественных наук. Пикеринг усматривает две возможные линии сопряжения философского и научного в исследованиях сознания: 1. Изучение самого феномена сознания по Гуссерлю (феноменальное сознание), ждущего своего решения в научной психологии. 2. Изменение представлений о современной науке в контексте проблемы сознания [43].

В связи с вышеприведенной и встречающейся во многих работах представителей науки о сознании двойственной позицией в исследованиях сознания (от 1-го и 3-го лица), резонно возникает вопрос о возможности достижения целостного знания, или, в иной формулировке, вопрос о единстве сознания [3; 4; 35]. Принятие данной дилеммы в дискурсе некоторых авторов оформляется как «двухаспектный монизм» бинарных оппозиций: «внутренний мир человека» — «эгоцентричный мозг»; «приватная» — «публичная» реальность. При этом автор, A. Trehub, акцентирует необходимость «принципа связующего моста» [47]. Ранее, противопоставив эпистемологию и онтологию в решении трудной проблемы сознания, идею «дуального монизма» высказал М. Велманс [49].

Обстоятельный анализ феноменального сознания в связке с «сознанием доступа» (access consciousness) выполнен в работах Д. В. Иванова [22] и С. Ф. Нагумановой [24] в сопоставлении этих двух видов сознания, ранее выделенных известным представителем науки о сознании Н. Блоком. Множественность неупорядоченных идентификаций сознания в работах ряда других зарубежных авторов рассматривается с позиций выделения одной, основополагающей идентификации, в качестве которой нередко выступает та или иная категория или функция сознания [8; 9]. На роль такой ключевой категории нередко претендуют: квалиа, репрезентация, сознание высшего порядка, интегрированная информация и др. В отношении последней следует отметить, что впервые информационная концепция сознания была представлена в работах отечественного философа Д. И. Дубровского [19; 20]. Эта концепция может быть более органично сопряжена с некоторыми из современных отечественных психологических концепций сознания в сравнении с позже оформленной «теорией интегрированной информации» Дж. Тонони. Основу сопряжения философского и психологического подходов, по нашему мнению, могут составить инфор-

мационно-кодовые «носители» сознания в логике тех или иных знаковых систем «различных языков сознания», обозначенных в работах В. П. Зинченко [7; 21]. Иное философско-методологическое решение обсуждается в серии монографий современного отечественного психолога Г. С. Прыгина.

Многомерность сознания

Множество идентификаций или толкований содержания понятия «сознание» в науке о сознании не ограничивается двумя исходными в англоязычной лексике: *awareness*, *consciousness*. В типологии дефиниций сознания в Оксфордском словаре [46] и, к примеру, в монографии Хондерица [39] приводятся отчасти совпадающие перечни из пяти наименований. Неопределенность состоит в том, что дефиниции и соотношение различных идентификаций у разных авторов часто не совпадают. Так, феноменальное сознание может отождествляться с квалиа [18], а последнее часто определяется на примерах явлений сенсорной сферы и отождествляется, таким образом, с сенсорным сознанием, что предполагает функциональное «участие» не только репрезентативного, но также рефлексивного сознания.

Вопрос о типах идентификации сознания, на наш взгляд, можно рассматривать не только с позиций дефиниции сознания или выяснения, «на что это похоже», но и в логике хорошо известных в психологии «структурных образующих» сознания по В. П. Зинченко. Со времен Аристотеля выделяются разные виды «душевных явлений». Это познавательные процессы (внимание, память, перцепция, мышление и др.), эмоционально-чувственные, мотивационные и действенные процессы, с каждым из которых органично связан соответствующий тип сознания. Заслуга целостного выделения этих типов сознания задолго до созвучных в науке о сознании (*Higher order consciousness*) принадлежит Л. С. Выготскому, концептуально оформившему понятие высших психических функций. В отечественных унитарных, т. е. выполненных в рамках предметной области одной науки — психологии, известны реализованные программы исследований сознания, выполненные в «пространствах» идентификаций сознания в соответствующей типологии сознания: психосемантическая концепция сознания, основанная на словесной, визуально-образной, метафорической или иной знаковой системе (В. П. Зинченко, В. Ф. Петренко); теория магического происхождения сознания и реверсивной актуализации на разных возрастных этапах (Е. В. Субботский), метасистемная концепция на рефлексивной основе (А. В. Карпов); социально-коммуникативная концепция сознания (Г. В. Акопов), смысловая теория (А. Ю. Агафонов) и др.

Особо отметим «единую концепцию сознания и эмоций», оформленную Ю. И. Александровым в логике «низко — высоко дифференцированных систем» онтогенетического развития психики [32]. Эмоциональное

(аффективное) сознание, выделяемое представителями науки о сознании наряду с аттенционным, мнемическим, сенсорным, перцептивным, когнитивным и т. д., наименее выстроено в таких атрибутах сознания, как произвольность, интенциональность, знаковая опосредованность, репрезентативность и др. В силу этого возникает вопрос, а является ли аффект проявлением (одним из типов или характеристик) именно сознания?

Известно, что проблема аффекта и интеллекта так и не была решена Л. С. Выготским ни в дихотомии «общения и обобщения» как основных характеристик сознания, ни в дихотомии смыслового и системного строения сознания. Не вполне ясно, на каком уровне можно описать эмоции и чувства в категории высших психических функций. Допустимое в аналитике разделение единого сознания в дихотомию «эмоции — сознание» в соотношении с более широкой дихотомией «интуитивное — рациональное» несет в себе более или менее отчетливую коннотацию когнитивного сознания, откуда недалеко и до информационной теории эмоций. Таким образом, уходя от феноменологии эмоций, мы, возможно, приближаемся к решению трудной проблемы сознания, но ценой потери непрерывной целостности переживания и вместе с ним субъективного «Я» в угоду дискретной целостности эмоций — симулякров. В этом контексте актуализируется тема эволюционной первичности сенсорики (А. Н. Леонтьев) либо эмоций в версии К. К. Платонова. Современные цифровые (дискретные) модели ощущений и восприятий при отсутствии таковых для эмоций подкрепляют аргументацию тех, кто, не отрывая субъективности от аффекта, связывает их с феноменальным сознанием.

В зарубежных публикациях нового времени феноменальное сознание сохраняет свое центральное значение в методологических дискурсах науки о сознании. Отметим, в частности, работы М. Arici [33] и S. H. Klausen [40]. Оба автора выделяют, главным образом, субъективное (subjective) и качественное (qualitative) «начало» в существенных характеристиках феноменального сознания. В этих работах психологический взгляд может усмотреть гипотетическую связь используемых философами в поле науки о сознании вышеприведенных понятий с их психологическими коннотациями, это, в частности, интенциональность, самость, эго, «Я»; установка, направленность личности и др.

Методология сознания в философии и психологии

Возвращаясь к теме статьи и обращаясь к исторической связи философии и психологии, на основании вышеизложенного, можно констатировать все более сложное соотношение философского и научного психологического знания в решении изначально существующей в обеих системах знаний проблемы сознания. В разных понятийных вариациях: материя и сознание, психофизическая проблема, психофизиологическая проблема, проблема «мозг-сознание»; душа, духовность, сознание, пси-

хика, ментальность, «свободная энергия», субъективный опыт; объективная и «субъективная реальность» и др. — скрыты различные смысловые акценты. Неоднозначная еще в досоветской российской философии и психологии методология, с доминантой религиозной (христианской) философии, была позже переориентирована в единую универсальную философскую методологию марксизма, а в постсоветский период вновь вернулась к неоднозначности «либерального» подхода (А. В. Юревич). Эта предыстория существенно отличает отечественную психологию от западной (англоязычной), которая избежала методологических «разрывов» в своей эволюционной истории. Аналитическая философия с позиций рациональной ясности и научной строгости значимо потеснила феноменологию в проблематике сознания и стала органическим дополнением междисциплинарности в науке о сознании. Но «интервенция» многочисленных философских методологий, теоретических оснований, мнений, утверждений, положений выглядит сегодня весьма пестрой, хаотичной, не выстроенной в единую линию преодоления трудных вопросов о происхождении, сущности, функциях, структуре, видах, типах сознания и, главное, не несет в себе возможности отчетливой научной рефлексии предлагаемых решений. В связи с этим не просматриваются и возможности решения соответствующих теоретических, прикладных и практических задач. Основная линия приложения многочисленных усилий, направленных в основном на решение «трудной проблемы», оказалась тупиковой. Известный отечественный философ М. К. Мамардашвили, не вписавшийся со своей оригинальной позицией в «официальную» советскую философию, был не чужд феноменологии, рационализму и проблеме сознания, глубоко интересовался возможностью психологической (и в этом смысле — практической) конкретизации философских положений о сознании, оппонировал и сотрудничал с известными отечественными психологами. «Картезианские размышления» Мамардашвили можно рассматривать не только в логике переосмысления учения Р. Декарта о сознании, но и как блестящий пример психологической коннотации соответствующих категорий [5].

Обсуждение, заключение

Психология в свое время перешагнула через психофизиологическую проблему не без помощи философии диалектического материализма и направила свои усилия на развитие новых актуальных направлений и отраслей, а также решение прикладных и практических задач. В отечественных методологических изысканиях в области психологии сознания определились новые подходы и принципы, не акцентированные на «трудной проблеме» сознания. В сопоставимом поиске науки о сознании решение трудной проблемы упирается в неоднозначность содержания категории феноменального сознания; часть исследователей ограничи-

вает содержание качественной характеристикой (квалиа или сенсорное сознание в оппозиции с представителями «теории сознания высшего порядка» [37]), другая — проявлениями субъективности (subjectivity) в формах «Я» или «эго» [35; 41]; встречаются также идентификации феноменального сознания в понятиях интенциональности, реже — рефлексии. В зависимости от идентификации и, соответственно, возможности содержательной интерпретации в статусе психологических категорий, в том числе и когнитивной коннотации, феноменальное сознание становится, в логике Д. Чалмерса, «легкой проблемой» сознания.

С позиций сопряжения, а в перспективе и консолидации обзорно-аналитических работ отечественных философов и психологов в отношении англоязычного корпуса изысканий в науке о сознании, все более заметен переход от монокатегориальных подходов в решении проблемы сознания к поликатегориальным (дименсиональным) и метасистемным пространствам сознания. Типологический подход, определяющий различные основания идентификации сознания; расширение принципа единства (деятельность, сознание и созерцание) и оформление многоуровневой модели единства сознания, а также другие подходы и решения в определенной степени снимают остроту трудной проблемы сознания, обеспечивая выходы в соответствующую практику.

Вместе с тем имплицитная или явная доминанта поиска решений трудной проблемы в необозримом пространстве исследований англоязычной науки о сознании привела некоторых исследователей к гипертрофированной оценке роли нейрокогнитивного фактора при серьезной недооценке роли социального познания и к неявной «депривации» психологического фактора, номинируемого как «перспектива от первого лица» [13]. Такая исследовательская перспектива вкупе с прагматикой нового времени и гиперболизацией дискурсивных возможностей квантовой механики или искусственного интеллекта создает определенные риски деносации научного статуса психологии сознания в системе наук, а вслед за ней и психологии в целом [13].

Полученные в исследованиях и практиках сознания новые феномены: mind-wandering (уход в свои мысли [10]), пауза созерцания [31] («точка подвеса», по Мамардашвили, между сознанием и бессознательным), mindfulness (полная осознанность), внутренняя коммуникация личности (обобщенная версия внутренней речи по Л. С. Выготскому) посредством «трансмиссии» словесных языковых репрезентаций в несловесные: визуально-образные, интонационно-звуковые и другие — могут служить основой объединения, а возможно, и систематической интеграции исследовательских усилий философов и психологов. Организационно это могут быть совместные штудии, публикации, апробация новых идей на совместных мероприятиях различных форм и уровней и по возможности — создание константных исследовательских групп и сообществ.

Библиографический список

1. *Акопов Г. В.* Амплификация концепта «созерцание» в экзистенциальной логике С. Л. Рубинштейна / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян // *Философское наследие С. Л. Рубинштейна : сб. матер. Междунар. круглого стола (Москва, РУДН, 26 февраля 2025 года) / ред. В. Н. Белов.* — Москва : РУДН, 2025. — С. 18–30.

Akopov G. V. Amplifikatsiya kontsepta «sozertsaniE» v ehkzistentsial'noi logike S. L. Rubinshteina / G. V. Akopov, L. S. Akopyan // *Filosofskoe nasledie S. L. Rubinshteina : sb. mater. Mezhdunar. kruglogo stola (Moskva, RUDN, 26 fevralya 2025 goda) / red. V. N. Belov.* — Moskva : RUDN, 2025. — S. 18–30.

2. *Акопов Г. В.* Внутренняя коммуникация личности: типы сознания и осознания / Г. В. Акопов, А. В. Белоус // *Ученые записки Ин-та психологии РАН.* — 2021. — Т. 1, № 2 (2). — С. 79–85.

Akopov G. V. Vnutrennyaya kommunikatsiya lichnosti: tipy soznaniya i osoznaniya / G. V. Akopov, A. V. Belous // *Uchenye zapiski In-ta psikhologii RAN.* — 2021. — Т. 1, № 2 (2). — S. 79–85.

3. *Акопов Г. В.* Единство сознания: вариативность структурно-динамических оформлений / Г. В. Акопов // *Актуальные проблемы психологического знания.* — 2023. — № 3 (64). — С. 9–41.

Akopov G. V. Edinstvo soznaniya: variativnost' strukturno-dinamicheskikh oformlenii / G. V. Akopov // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya.* — 2023. — № 3 (64). — S. 9–41.

4. *Акопов Г. В.* Интеграция подходов к постановке и решению проблемы сознания: проект Чарлза Вайтхеда / Г. В. Акопов // *Интеграция в психологии: теории, методология, практика : сб. ст. IV Всерос. науч.-практ. конф. (Ярославль, 4 мая 2021 г.) / под ред. В. А. Мазилова.* — Ярославль : [б. и.], 2021. — С. 47–55.

Akopov G. V. Integratsiya podkhodov k postanovke i resheniyu problemy soznaniya: proekt Charlza Vaitkheda / G. V. Akopov // *Integratsiya v psikhologii: teorii, metodologiya, praktika : sb. st. IV Vseros. nauch.-prakt. konf. (Yaroslavl', 4 maya 2021 g.) / pod red. V. A. Mazilova.* — Yaroslavl' : [b. i.], 2021. — S. 47–55.

5. *Акопов Г. В.* Картезианские размышления М. К. Мамардашвили: опыт сознания и осознания в единстве объективной и субъективной реальности / Г. В. Акопов // *Актуальные проблемы психологического знания.* — 2024. — № 3 (68). — С. 5–8.

Akopov G. V. Kartezianskie razmyshleniya M. K. Mamardashvili: opyt soznaniya i osoznaniya v edinstve ob'ektivnoi i sub'ektivnoi real'nosti / G. V. Akopov // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya.* — 2024. — № 3 (68). — S. 5–8.

6. *Акопов Г. В.* Категория сознания в современной психологии / Г. В. Акопов. — Самара : Порто-принт, 2019.

Akopov G. V. Kategoriya soznaniya v sovremennoi psikhologii / G. V. Akopov. — Samara : Porto-print, 2019.

7. *Акопов Г. В.* Неречевые языки сознания: постановка проблемы и возможности ее решения / Г. В. Акопов // *Ученые записки Ин-та психологии РАН.* — 2021. — Т. 1, № 1. — С. 23–29.

Akopov G. V. Nerechevye yazyki soznaniya: postanovka problemy i vozmozhnosti ee resheniya / G. V. Akopov // *Uchenye zapiski In-ta psikhologii RAN.* — 2021. — Т. 1, № 1. — S. 23–29.

8. *Акопов Г. В.* Новое объяснение сознания: подход М. Грациано / Г. В. Акопов // *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* — 2022. — Т. 19, № 1. — С. 169–182.

Akopov G. V. Novoe ob'yasnenie soznaniya: podkhod M. Gratsiano / G. V. Akopov // *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ehkonomiki.* — 2022. — Т. 19, № 1. — S. 169–182.

9. *Акопов Г. В.* Новые подходы в постановке и решениях проблемы сознания / Г. В. Акопов // *Национальный психологический журнал.* — 2023. — № 1 (49). — С. 66–76.

Akopov G. V. Novye podkhody v postanovke i resheniyakh problemy soznaniya / G. V. Akopov // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — № 1 (49). — S. 66–76.

10. *Акопов Г. В. Общее и особенное в явлениях: «созерцание», «уход в свои мысли», «полная осознанность» и «внутренняя коммуникация личности» / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян // Ученые записки Ин-та психологии РАН. — 2024. — Т. 4, № 2 (12). — С. 4–15.*

Akopov G. V. Obshchee i osobennoe v yavleniyakh: «sozertsaniE», «ukhod v svoi myslI», «polnaya osoznannost'» i «vnutrennyaya kommunikatsiya lichnostI» / G. V. Akopov, L. S. Akopyan // Uchenye zapiski In-ta psikhologii RAN. — 2024. — Т. 4, № 2 (12). — С. 4–15.

11. *Акопов Г. В. Опыт осмысления проблемы сознания в пространстве и времени конференций ASSC / Г. В. Акопов, А. И. Белкин, А. В. Белоус // История отечественной и мировой психологической мысли: знать прошлое, анализировать настоящее, прогнозировать будущее : матер. междунар. конф. по исторической психологии «V Московские встречи» (Москва, 1–3 июня 2021 г.) / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2023. — С. 85–96.*

Akopov G. V. Opyt osmysleniya problemy soznaniya v prostranstve i vremeni konferentsii ASSC / G. V. Akopov, A. I. Belkin, A. V. Belous // Istoriya otechestvennoi i mirovoi psikhologicheskoi mysli: znat' proshloe, analizirovat' nastoyashchee, prognozirovat' budushchee : mater. mezhdunar. konf. po istoricheskoi psikhologii «V Moskovskie vstrechi» (Moskva, 1–3 iyunya 2021 g.) / отв. red. A. L. Zhuravlev [i dr.]. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2023. — S. 85–96.

12. *Акопов Г. В. Пространства значений категории сознания в современных русскоязычных и англоязычных исследованиях / Г. В. Акопов // Мир психологии. — 2020. — № 1 (101). — С. 20–29.*

Akopov G. V. Prostranstva znachenii kategorii soznaniya v sovremennykh russkoyazychnykh i angloyazychnykh issledovaniyakh / G. V. Akopov // Mir psikhologii. — 2020. — № 1 (101). — S. 20–29.

13. *Акопов Г. В. Психология — перспективы от 1-го и 3-го лица: дуализация, агглютинация; контаминация или отмена предмета (Проблема сознания в современном философском и психологическом дискурсах) / Г. В. Акопов // После постпозитивизма / науч. ред. и сост. И. Т. Касавин [и др.]. — Москва : Русское общество истории и философии науки, 2022. — С. 219–224. — URL: <http://rshps.ru/books/congress2022.pdf> (дата обращения: 15.12.2025). — Текст: электронный.*

Akopov G. V. Psikhologiya — perspektivy ot 1-go i 3-go litsa: dualizatsiya, agglyutinatsiya; kontaminatsiya ili otmena predmeta (Problema soznaniya v sovremennom filosofskom i psikhologicheskom diskursakh) / G. V. Akopov // Posle postpozitivizma / nauch. red. i sost. I. T. Kasavin [i dr.]. — Moskva : Russkoe obshchestvo istorii i filosofii nauki, 2022. — S. 219–224. — URL: <http://rshps.ru/books/congress2022.pdf> (data obrashcheniya: 15.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

14. *Акопов Г. В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований / Г. В. Акопов. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2010.*

Akopov G. V. Psikhologiya soznaniya. Voprosy metodologii, teorii i prikladnykh issledovaniy / G. V. Akopov. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2010.

15. *Акопов Г. В. Российское сознание на переломе эпохи: по материалам конференций 1994–2004 гг. в Самаре / Г. В. Акопов, Л. С. Акопян // Историческая психология: прошлое, настоящее, будущее / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2020. — С. 379–396.*

Akopov G. V. Rossiiskoe soznanie na perelome ehpokhi: po materialam konferentsii 1994–2004 gg. v Samare / G. V. Akopov, L. S. Akopyan // Istoricheskaya psikhologiya: proshloe, nastoyashchee, budushchee / отв. red. A. L. Zhuravlev [i dr.]. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2020. — S. 379–396.

16. Акопов Г. В. Этапы содержательной переориентации науки о сознании в процессе исторического развития психологии / Г. В. Акопов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 1–2 (55). — С. 7–16.

Akopov G. V. Ehtapy sodержatel'noi pereorientatsii nauki o soznanii v protsesse istoricheskogo razvitiya psikhologii / G. V. Akopov // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 1–2 (55). — С. 7–16.

17. Васильев В. В. Трудная проблема сознания / В. В. Васильев. — Москва : Прогресс-Традиция, 2009.

Vasil'ev V. V. Trudnaya problema soznaniya / V. V. Vasil'ev. — Moskva : Progress-Traditsiya, 2009.

18. Горбачев М. Д. Теоретически нейтральные квалиа? / М. Д. Горбачев // Вопросы философии. — 2024. — № 7. — С. 125–130.

Gorbachev M. D. Teoreticheski neutral'nye kvalia? / M. D. Gorbachev // Voprosy filosofii. — 2024. — № 7. — S. 125–130.

19. Дубровский Д. И. Проблема «Сознание и мозг»: Теоретическое решение / Д. И. Дубровский. — Москва : Канон+, 2015.

Dubrovskii D. I. Problema «Coznanie i mozG»: Teoreticheskoe reshenie / D. I. Dubrovskii. — Moskva : Kanon+, 2015.

20. Жудина А. А. Информационные концепции сознания Д. И. Дубровского и Д. Чалмерса / А. А. Жудина // Философский журнал. — 2024. — Т. 17, № 3. — С. 135–149.

Zhudina A. A. Informatsionnye kontseptsii soznaniya D. I. Dubrovskogo i D. Chalmersa / A. A. Zhudina // Filosofskii zhurnal. — 2024. — T. 17, № 3. — S. 135–149.

21. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 15–36.

Zinchenko V. P. Miry soznaniya i struktura soznaniya / V. P. Zinchenko // Voprosy psikhologii. — 1991. — № 2. — S. 15–36.

22. Иванов Д. В. Феноменальное сознание / Д. В. Иванов // Вестник Моск. ун-та. Серия 7. Философия. — 2009. — № 6. — С. 83–99.

Ivanov D. V. Fenomenal'noe soznanie / D. V. Ivanov // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 7. Filosofiya. — 2009. — № 6. — S. 83–99.

23. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1977.

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1977.

24. Нагуманова С. Ф. Феноменальное сознание и когнитивный доступ / С. Ф. Нагуманова // Ученые записки Казан. ун-та. — 2013. — Т. 155, кн. 1. — С. 117–128.

Nagumanova S. F. Fenomenal'noe soznanie i kognitivnyi dostup / S. F. Nagumanova // Uchenye zapiski Kazan. un-ta. — 2013. — T. 155, kn. 1. — S. 117–128.

25. Нисбетт Р. Е. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Р. Е. Нисбетт, К. Пенг, И. Чой, А. Норензаян. — Москва : Фонд «Либеральная миссия», 2011.

Nisbett R. E. Kul'tura i sistemy myshleniya: sravnenie kholisticheskogo i analiticheskogo poznaniya / R. E. Nisbett, K. Peng, I. Choi, A. Norenzayan. — Moskva : Fond «Liberal'naya missiya», 2011.

26. Пружинин Б. Концепция «логики смысла» А. В. Смирнова и философия сознания (материалы «круглого стола») / Б. Пружинин, В. Лекторский, С. Бородай [и др.] // Вопросы философии. — 2022. — № 6. — С. 5–44.

Pruzhinin B. Kontseptsiya «logiki smysla» A. V. Smirnova i filosofiya soznaniya (materialy «kruglogo stola») / B. Pruzhinin, V. Lektorskii, S. Borodai [i dr.] // Voprosy filosofii. — 2022. — № 6. — S. 5–44.

27. Слинин Я. А. Эдмунд Гуссерль и его «Картезианские размышления» / Я. А. Слинин // Гуссерль Э. Картезианские размышления / Э. Гуссерль. — Санкт-Петербург : Наука, 2006. — С. 5–46.

Slinin Ya. A. Ehdmund Gusserl' i ego «Kartezianskie razmyshleniya» / Ya. A. Slinin // Gusserl' E.H. Kartezianskie razmyshleniya / E.H. Gusserl'. — Sankt-Peterburg : Nauka, 2006. — S. 5–46.

28. Смирнов А. В. Загадки сознания и кантианские ответы / А. В. Смирнов // Философский журнал. — 2025. — Т. 18, № 2. — С. 70–82.

Smirnov A. V. Zagadki soznaniya i kantianskie otvety / A. V. Smirnov // Filosofskii zhurnal. — 2025. — T. 18, № 2. — S. 70–82.

29. Сухарев А. В. Развитие русской ментальности / А. В. Сухарев. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2017. — 398 с.

Sukharev A. V. Razvitie russkoi mental'nosti / A. V. Sukharev. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2017. — 398 s.

30. Чалмерс Д. Сознательный ум: В поисках фундаментальной теории / Д. Чалмерс ; пер. с англ. В. В. Васильева. — Москва : ЛИБРОКОМ, 2019.

Chalmers D. Soznayushchii um: V poiskakh fundamental'noi teorii / D. Chalmers ; per. s angl. V. V. Vasil'eva. — Moskva : LIBROKOM, 2019.

31. Akopov G. V. Non-Meditative Contemplation as a Research Project in Psychology: Between the Conscious and Unconscious Mind / G. V. Akopov, L.S. Akopian // Psychology Applications & Developments VII Advances in Psychology and Psychological Trends Series / ed. by: Prof. Dr. Clara Pracana and Prof. Dr. Michael Wang. — Lisboa, Portugal : Science Press, 2021. — P. 293–302.

32. Alexandrov Yu. I. Psychophysiological regularities of the dynamics of individual experience and the «stream of consciousness». Comparative description of consciousness and emotions in the framework of systemic understanding of behavioral continuum and individual development / Yu. I. Alexandrov // Neuronal bases and psychological aspects of consciousness / ed. by C. Teddei-Ferretti and C. Musio. — Singapour ; New York ; London ; Hong-Kong : World Scientific, 1999. — P. 201–235.

33. Arici M. The Problem of Phenomenal Consciousness: A Descriptive and Categorical Analysis / M. Arici // Metamind: Journal of Artificial Intelligence and Philosophy of Mind. — 2018. — Vol. 1, iss. 1. — P. 1–19.

34. Baruss I. Beliefs about Consciousness and Reality: Clarification of the Confusion Concerning Consciousness / I. Baruss // The Origin of Consciousness in the Social World / ed. by Ch. Whitehead. — UK ; USA : Imprint Academic, 2008. — P. 277–292.

35. Bayne T. The Unity of Consciousness / T. Bayne. — Oxford : Oxford University Press, 2012.

36. Fav B. Consciousness, modern scientific study / B. Fav // The Oxford Companion to Consciousness / ed. by T. Bayne [et al.]. — Oxford : Oxford University Press, 2014. — P. 182–188.

37. Gennaro R. J. The Consciousness Paradox: Consciousness, Concepts, and Higher-Order Thoughts / R. J. Gennaro. — Cambridge, Massachusetts ; London, England : A Bradford Book : The MIT Press, 2012.

38. Hill C. S. Identity Theory / C. S. Hill // The Oxford Companion to Consciousness / ed. by T. Bayne [et al.]. — Oxford : Oxford University Press, 2014. — P. 359–363.

39. Honderich T. Actual Consciousness / T. Honderich. — Oxford : Oxford University Press, 2014.

40. Klausen S. H. The Essential Tension in Phenomenal Consciousness / S. H. Klausen // Philosophical Papers. — 2020. — Vol. 49, no. 1. — P. 159–190.

41. Kriegel U. Subjective Consciousness: A Self-Representational Theory / U. Kriegel. — Oxford ; New York : Oxford University Press, 2011.

42. Neumann O. The phenomenal mind — how is it possible and why is it necessary? (Some Aspects of Phenomenal Consciousness and Their Possible Functional Corre-

lates) / O. Neumann. — Bielefeld : Center for Interdisciplinary Research (ZiF), May 14–17, 1990. — P. 2–15.

43. *Pickering J.* Consciousness and psychological science / J. Pickering // British Journal of Psychology. — 1999. — Vol. 90. — P. 611–624.

44. *Schouborg G. A.* Methodology for the Science of Consciousness / G. A. Schouborg // Karl Jaspers Forum : online journal. — Target Article 2, 17 July 1997. — URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/?ogbl#inbox/FMfcgzQdzmXMLtVJQSjWnlGzDnVrPWJM> (date of the application: 15.12.2025). — Text: electronic.

45. The Origin of Consciousness in the Social World / Ch. Whitehead (ed.). — UK ; USA : Imprint Academic, 2008.

46. The Oxford Companion to Consciousness / ed. by T. Bayne [et al.]. — Oxford : Oxford University Press, 2014.

47. *Trehub A.* The Science of Consciousness: Where it is and Where it Should Be / A. Trehub. — [S. I. : s. n.], 2007.

48. *Velmans M.* A reflexive science of consciousness / M. Velmans // Experimental and theoretical studies of consciousness / Ciba Foundation Symposium 174. — [New Jersey] : Wiley, 1993. — P. 81–99.

49. *Velmans M.* How Could Conscious Experiences Affect Brains? / M. Velmans // Journal of Consciousness Studies. — 2002. — Vol. 9, no. 11. Special Issue. — P. 3–29.

50. *Velmans M.* Towards a Deeper Understanding of Consciousness / M. Velmans. — Abingdon : Oxon Routledge, 2017.

51. *Zahavi D.* Phenomenal consciousness and self-awareness: a phenomenological critique of representational theory / D. Zahavi // Journal of Consciousness Studies. — 1998. — No. 5-6. — P. 687–705.

Информация об авторе

Гарник Владимирович Акопов — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной психологии и управления персоналом Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», заслуженный деятель науки Российской Федерации.

Information about the author

Garnik Vladimirovich Akopov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of General, Social Psychology and Personnel Management of the Samara Branch of Moscow City Pedagogical University, Honored Scientist of the Russian Federation.

Для цитирования: Акопов Г. В. Феноменальное сознание: философский дискурс и психологическая определенность / Г. В. Акопов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 10–27. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_10. — EDN: LNZDRI

For citation: Akopov G. V. Phenomenal consciousness: philosophical discourse and psychological certainty, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 10–27 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_10, EDN: LNZDRI

Статья поступила в редакцию 08.01.2026; одобрена после рецензирования 10.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 08.01.2026; approved after reviewing 10.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

Семья как ресурс субъективного благополучия военнослужащих, участвовавших в боевых действиях

Ирина Валерьевна Белашева

ФГАОУ ВО «СКФУ», Ставрополь, Россия, magistratura_ioisn@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-1289-2224

Марине Леоновна Есаян

ФГАОУ ВО «СКФУ», Ставрополь, Россия, marine.esayan@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-6797-1587

Андрей Александрович Лежебоков

ФГАОУ ВО «СКФУ», Ставрополь, Россия, leghebokov@yandex.ru,
ORCID: 0000-0002-0495-2784

Аннотация. В статье рассматривается ресурсная роль семьи в поддержании субъективного благополучия военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях. Представлен анализ исследований детерминантов субъективного благополучия военнослужащих. Акцент сделан на доверительные межличностные отношения и показатели стабильности/нестабильности эмоционально-личностной сферы. Анализ различий между группами военнослужащих с разным статусом семейного положения (женат, холост, разведен) показал, что психологически более стабильными и субъективно благополучными чаще являются военнослужащие, состоящие в браке, менее стабильными и благополучными — разведенные военнослужащие. Обнаружены единые тенденции в состоянии военнослужащих, не зависящие от их семейного статуса — постэкспедиционная астенизация, а также позитивная роль доверительных межличностных отношений в поддержании их субъективного благополучия.

Ключевые слова: субъективное благополучие, доверительные межличностные отношения, личностная рефлексия эмоций, невротизация, осознанная саморегуляция, базовые личностные свойства, семья, военнослужащие.

Family as a Resource for Subjective Well-being of Military Personnel Participating in Combat Operations

Irina V. Belasheva

North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, magistratura_ioisn@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-1289-2224

Marine L. Yesayan

North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, marine.esayan@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-6797-1587

Andrey A. Lezhebokov

North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russia, leghebokov@yandex.ru,
ORCID: 0000-0002-0495-2784

Abstract. This article examines the role of family in supporting the subjective well-being of military personnel who participated in combat operations. It presents an analysis of studies examining the determinants of subjective well-being in military personnel. Emphasis is placed on trusting interpersonal relationships and indicators of emotional-personal stability/instability.

lity. An analysis of differences between groups of military personnel with different marital statuses (married, single, divorced) revealed that married personnel are more likely to be psychologically stable and subjectively well-off, while divorced personnel are less stable and well-off. Common trends in the well-being of military personnel, independent of their marital status, were identified: post-expedition asthenia, as well as the positive role of trusting interpersonal relationships in maintaining their subjective well-being.

Keywords: subjective well-being, trusting interpersonal relationships, personal reflection of emotions, neuroticism, conscious self-regulation, basic personality traits, family, military personnel.

Исследования факторов и условий поддержания психологического здоровья и благополучия военнослужащих — участников боевых действий являются особенно актуальными в настоящее время, поскольку они выступают в качестве научного базиса системы психологического обеспечения готовности военнослужащих эффективно выполнять свои задачи, а также их последующей ресоциализации и реадaptации к условиям мирной жизни. Роль семьи как психологического ресурса здоровья и благополучия военнослужащих неоспорима.

Семья, являясь малой социальной группой, члены которой связаны общностью быта и взаимной ответственностью, выполняет множество функций, имеющих как общественное, так и личностное значение. В контексте нашего исследования мы акцентируем внимание на психотерапевтической функции семьи [13] и тесно связанной с ней восстановительной функции, обеспечивающей абсолютное принятие человека в совокупности всех его качеств, достижений, проявлений и как следствие выступающей благоприятной средой для восстановления человека при его нересурсных состояниях.

Семья военнослужащего имеет некоторые социально-психологические особенности, важнейшей из которых является то, что напряженная и связанная с риском для жизни служебная деятельность военнослужащего приводит к усилению роли и ценности семьи для него прежде всего в плане эмоциональной поддержки через уважение к его воинскому труду и признание его высокого статуса, а также в плане своего рода психологической реабилитации.

Особенно востребованы функции семейной поддержки и реабилитации военнослужащих сегодня, в условиях СВО на Украине. Выполняя боевые задачи в ходе СВО, требующие повышенной ответственности и связанные с необходимостью принятия быстрых и эффективных профессиональных и жизненно важных решений, военнослужащие испытывают высокий уровень стресса, физических и психологических нагрузок, апеллирующих к их фрустрационной устойчивости, психологическому здоровью и субъективному благополучию.

Рассмотрение психологических ресурсов военнослужащих — участников боевых действий, через призму субъективного благополучия, вы-

ступающего интегральным индикатором стрессоустойчивости и адаптации личности, актуализирует теоретические и эмпирические исследования их общей и профессиональной социализации, состояний психологического здоровья, а также разработку технологий оказания психологической помощи на новых методологических основаниях системно-динамического и субъектного подходов. Проблеме субъективного благополучия военнослужащих, как неотъемлемой части общей проблемы благополучия в вооруженных силах, и факторам его детерминации посвящен целый ряд современных исследований [3; 19].

Актуальной тенденцией в исследованиях субъективного благополучия военнослужащих стало включение в научный анализ особенностей семейных отношений.

Так, в теоретической модели благополучия военнослужащих S. V. Bowles, P. T. Bartone, D. Ross и соавторов [20] обозначены три области благополучия: служба, личная (семейная) жизнь и область их пересечения. Было показано, что ключевым фактором, определяющим конструктивный трек адаптивных реакций и, как следствие, уровень благополучия военнослужащих, является наличие социальной и психологической поддержки, которая обеспечивается членами семьи и ближайшим социальным окружением.

По мнению А. А. Златиной, психологическое благополучие военнослужащих определяется не только внешними условиями несения военной службы, но и качеством отношений с другими людьми, в том числе *семейных отношений* [4].

Исследования факторов, компенсирующих негативные влияния условий реальных боевых действий на психологическое благополучие военнослужащих, проведенные А. Skomorovsky, показали, что важнейшим из них является фактор поддержки семьи [18]. S. K. Brooks и N. Greenberg также изучали позитивные факторы субъективного благополучия военнослужащих. При этом в анализ были включены отношения с окружающими и ролеспецифичные стрессоры как факторы, не имеющие прямой связи с участием военнослужащих в боевых действиях. В структуру фактора «отношения с окружающими» с близкими вкладами вошли следующие переменные: эффективное лидерство, поддержка командиров, интегрированность в социальные группы и социальная поддержка. В качестве социальных групп рассматривались служебные коллективы и *семья* [17].

Проведенный нами анализ показывает, что субъективное благополучие военнослужащих является сложным интегральным эффектом взаимодействия различных внутренних и внешних факторов и условий, среди которых важная роль отводится семье и семейным отношениям.

Конечно, при анализе состояния субъективного благополучия военнослужащих, принимавших участие в военных операциях, нужно

исходить из его внутриличностных predispositions — личностно-характерологических свойств, особенностей осознанной саморегуляции, эмоциональных компетенций, ценностно-смысловых установок и др. Эти идеи отражены в работах Л. В. Куликова, отмечавшего опосредованность влияния внешних факторов благополучия субъективным восприятием и субъективной оценкой личности, обусловленными всем ее складом [5].

Поскольку субъективное благополучие представляет собой сложное и многогранное переживание личностью благополучности разных сторон ее бытия [5; 15], можно обоснованно предположить, что специфика его изменений у военнослужащих будет соотноситься с этапами их вхождения в выполнение боевых задач в условиях ведения реальных военных действий. В исследованиях Т. П. Мильчарек с соавторами [12] было показано, что на *адаптационном этапе* (этапе вхождения в зону ведения боевых действий) происходит первичная адаптация к экстремальной обстановке, проявляющаяся естественным повышением тревоги и актуализацией когнитивных и личностных механизмов ее преодоления. При неизбежном первом столкновении с тяжелыми потрясениями наступает *кризисный этап*, когда переживания военнослужащих приобретают выраженную аффективную окраску, возникает состояние острого психического напряжения. После преодоления кризиса следует *протагонистический этап*, когда состояние военнослужащего стабилизируется, он овладевает собой, обретая соответствующий опыт действий. *Рефлексивный этап* связан с оценкой, анализом и переосмыслением произошедших событий и себя в них. Этот этап чаще наступает после возвращения военнослужащих с территории ведения боевых действий [12].

Обоснованность обращения к внешним семейным и внутренним эмоционально-личностным факторам субъективного благополучия военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях, подтверждается данными исследований О. С. Ширяевой. Автор показала, что в экстремальных условиях (например, условиях ведения боевых действий) актуализируется *асимметричная модель* поддержания субъективного благополучия, базирующаяся преимущественно на внутриличностных ресурсах и поведенческих программах. В ситуации менее интенсивного влияния экстремальных факторов вероятнее актуализация *симметричной модели*, опирающейся как на внутренние (когнитивные, регулятивные, мотивационно-ценностные и пр.), так и на внешние ресурсы личности [16], среди которых наиважнейшим является семья и ее психотерапевтические и восстановительные функции.

На основании проведенного нами анализа представлений о субъективном благополучии и результатах его эмпирического исследования у военнослужащих, принимавших участие в боевых действиях [1], для

изучения ресурсной роли семьи в достижении их субъективного благополучия, с учетом его эмоционально-личностных детерминантов, мы исходили из теоретической модели детерминации субъективного благополучия, апробация которой представлена в нашей ранее опубликованной работе [1]. В контексте решения проблемы настоящего исследования предложенная детерминационная модель была дополнена доверительными межличностными отношениями (рис. 1), поскольку:

фрустрация межличностных отношений выступает значимым фактором субъективного неблагополучия военнослужащих, особенно в «кризисные» периоды военно-профессиональной социализации [14];

в системе межличностных отношений доверие как способность личности организовать социальный мир вокруг себя и достичь равновесия внутри себя, основанная на эмоционально-позитивном взаимопонимании, выступает условием, позволяющим надеяться на благоприятный исход в ситуации риска [11], и может рассматриваться как ресурс субъективного благополучия.

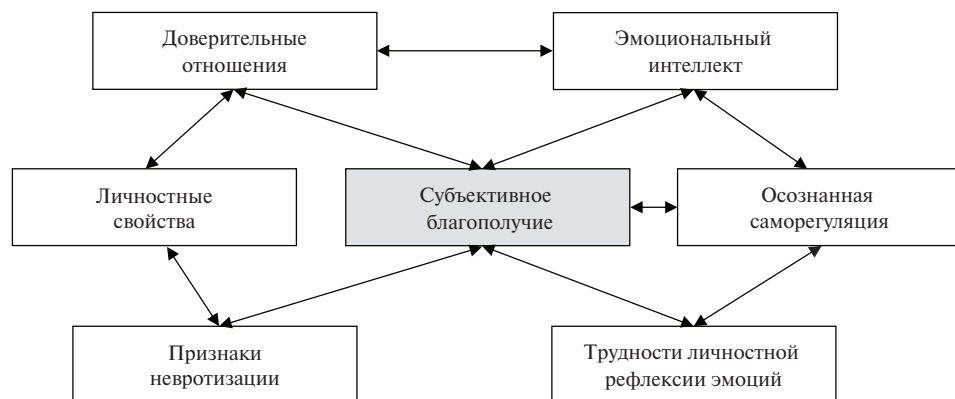


Рисунок 1. Теоретическая модель детерминации субъективного благополучия военнослужащих

Цель нашего эмпирического исследования: изучение ресурсной роли семьи в поддержании субъективного благополучия военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, с учетом его эмоционально-личностных детерминантов.

Задачи исследования:

1. Провести исследование и сравнительный анализ показателей субъективного благополучия, выраженности признаков невротизации, отражающей уровень стрессированности личности и вероятность негативной динамики субъективного благополучия, и доверительности

межличностных отношений / субъективного одиночества у военнослужащих — участников боевых действий с разным статусом семейного положения (женат, разведен, холост).

2. Определить специфику поддержания субъективного благополучия у военнослужащих с разным статусом семейного положения через соответствующий анализ детерминационных влияний показателей, отражающих состояние и функционирование эмоционально-личностной сферы (особенности личностной рефлексии эмоций, осознанная саморегуляция, доверительные межличностные отношения), и базовых личностных свойств.

Гипотезы:

1. Принимавшие участие в боевых действиях военнослужащие с разным статусом семейного положения отличаются по уровню субъективного благополучия, выраженности невротической симптоматики и доверительности межличностных отношений / субъективного одиночества. Психологически более стабильными и субъективно благополучными являются военнослужащие, состоящие в браке.

2. Различается уровень влияния показателей, отражающих состояние и функционирование эмоционально-личностной сферы, и базовых личностных свойств в поддержании субъективного благополучия военнослужащих с разным статусом семейного положения.

Материалы и методы исследования

Характеристика выборки. В эмпирическом исследовании приняли участие 194 военнослужащих мужского пола, в возрасте от 20 до 53 лет, которые находились в зоне ведения СВО не менее полугода. На момент исследования военнослужащие были возвращены с территории ведения боевых действий (около 1 месяца). Военнослужащие были информированы о целях и процедуре исследования. Предъявлялись бланковые версии психодиагностических методик.

Методики

В исследовании применялись следующие психодиагностические методики: методика диагностики субъективного благополучия личности [15]; методика «Трудности личностной рефлексии эмоций» [2]; тест эмоционального интеллекта [6]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» [8], диагностирующий уровень сформированности осознанной саморегуляции; методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества, направленная на изучение доверительных межличностных отношений, уровня одиночества и социальной изоляции человека (в адаптации Н. Е. Водопьяновой [9]); краткий пятифакторный опросник личности (TIPI-RU) в адаптации А. С. Сергеевой, Б. А. Кириллова,

А. Ф. Джумагулова [10], измеряющий выраженность пяти базовых личностных черт; опросник для выявления и оценки признаков невротизации [7].

Анализ данных

Статистическая обработка данных осуществлялась с использованием Н-критерия Краскела — Уоллиса, регрессионного анализа и расчета описательных статистик.

Результаты исследования и их обсуждение

Военнослужащие были разделены на 3 группы: 1-я группа (82 человека) — состоящие в браке, 2-я группа (58 человек) — не состоящие в браке, 3-я группа (54 человека) — находящиеся в разводе.

Сравнительный анализ, с применением Н-критерия Краскела — Уоллиса, общих показателей субъективного благополучия (СБ), выраженности невротической симптоматики, отражающей уровень стрессированности личности и вероятность негативной динамики СБ, и доверительности межличностных отношений / субъективного одиночества, обнаружил существенные различия между группами военнослужащих с разным статусом семейного положения (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ уровня субъективного благополучия, выраженности невротических симптомов и доверительных межличностных отношений у военнослужащих с разным семейным положением

Показатель	Средние значения			χ^2	p
	Женатые	Холостые	Разведенные		
Субъективное благополучие	4,94	4,53	3,27	165,881	0,000
Тревога	7,14	6,86	5,41	14,49	0,001
Истерические реакции	6,51	6,10	4,57	8,47	0,014
Невротическая депрессия	6,65	6,23	4,35	19,36	0,000
Обсессивно-фобические нарушения	5,15	4,93	3,55	14,34	0,001
Вегетативные нарушения	13,48	12,92	10,11	8,29	0,016
Доверительные межличностные отношения	14,38	22,65	41,17	15,812	0,000

Анализ средних значений показателей, по которым выявлены статистически значимые различия (тревога, реакции истерического типа, невротическая депрессия, обсессивно-фобические и вегетативные нарушения, уровень субъективного благополучия и одиночества), показал, что **военнослужащие, состоящие в браке**, в основном характеризуются отсутствием депрессивных проявлений — их настроение более устойчиво, самооценка адекватная, нет приступов тоски и апатии; не свойственны устойчивые страхи (темноты, одиночества, закрытых или открытых

пространств), навязчивые мысли и воспоминания, они уверены в своих поступках, уверены при принятии решений; для них не характерна повышенная впечатлительность, неадекватная эмоциональная реактивность (агрессия, крики, угрозы) и обидчивость; они менее тревожны; у них отсутствует дисбаланс вегетативной нервной системы с соответствующими проявлениями в виде головных болей, скачков давления, нарушений сна и аппетита, расстройств терморегуляции и ЖКТ. Обращает на себя внимание более высокий уровень доверительных отношений с близкими людьми, а также преимущественно высокий уровень СБ.

Военнослужащие, не состоящие в браке, характеризуются средним уровнем СБ с тенденцией к высокому; у большинства из них имеются доверительные отношения, однако есть и проявления осторожности в межличностных контактах. Невротическая симптоматика (депрессия, истерические реакции, связанные с требованиями признания, впечатлительностью, обидчивостью и избыточностью эмоционального реагирования, вегетативные нарушения) встречается редко, и уровень ее проявлений не позволяет говорить о собственно невротическом состоянии как нозологии. Тем не менее страхи, навязчивые воспоминания и мысли, беспокойство по поводу одиночества, ослабление тонуса и энергии часто представлены у них на субнозологическом уровне.

Военнослужащие, находящиеся в разводе, в основном характеризуются средним уровнем СБ с тенденцией к низкому; уровень их доверительных отношений невысок, они часто погружены в себя, а возникающее чувство одиночества может побуждать их к поиску средств нивелирования этого состояния. Невротическая симптоматика у этой группы военнослужащих проявляется чаще: имеет место пониженный фон настроения, ограничение контактов с окружающими, снижение интересов, чувство безрадостности, тревога, а также повышенная эмоциональная возбудимость, обидчивость, требования признания. Страхи и навязчивые воспоминания проявляются интенсивнее и чаще, чем у других военнослужащих.

Следует отметить, что по результатам анализа эмпирических данных достоверных различий по шкале астении между группами военнослужащих с разным семейным статусом не обнаружено. Большинство обследованных нами участников боевых действий вне зависимости от семейного положения были несколько астенизированы, поскольку находились в постэкспедиционном периоде, когда нет необходимости быть начеку и можно позволить себе расслабиться, в том числе снять эмоциональные барьеры.

Для каждой группы военнослужащих — участников боевых действий (женатых, холостых, разведенных) с использованием **регрессионного анализа** был определен вклад изучаемых показателей эмоционально-личностной сферы в достижение СБ. На основе данных регрессион-

ного анализа были построены соответствующие модели детерминации СБ (табл. 2).

Таблица 2. Регрессионные модели детерминации субъективного благополучия военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, с разным статусом семейного положения

Семейное положение	Зависимая переменная	Значимые предикторы (независимая переменная)	R ²	t	β	p
Женат	Субъективное благополучие	Доверительные межличностные отношения	0,460	-2,863	0,315	0,000
		Добросовестность		-1,401	0,472	0,000
		Тревога		1,078	-0,328	0,001
		Понимание своих эмоций		2,073	0,544	0,010
		Неспособность выдерживать (переносить) эмоции		-1,563	-0,319	0,021
		Запреты на эмоции		1,750	0,478	0,025
Холост	Субъективное благополучие	Доверительные межличностные отношения	0,420	-1,078	0,415	0,000
		Избегание эмоций		-4,747	-0,533	0,000
		Программирование		3,279	0,366	0,002
		Склонность использовать физиологически ориентированные защиты		-2,383	-0,252	0,021
		Неспособность выдерживать (переносить) эмоции		-2,304	-0,243	0,025
Разведен	Субъективное благополучие	Доверительные межличностные отношения	0,551	-1,516	0,565	0,000
		Контроль экспрессии		4,699	0,506	0,000
		Открытость новому опыту		-2,653	0,278	0,011
		Моделирование		3,668	0,406	0,001
		Трудности выражения своих эмоций		3,437	0,396	0,001
		Запреты на эмоции		-2,606	0,283	0,012

Согласно эмпирической модели для **семейных военнослужащих** значение коэффициента детерминации R² составляет 0,46, следовательно, 46 % дисперсии переменной «субъективное благополучие» по этой группе обусловлено влиянием включенных в регрессионную модель предикторов. *Позитивное влияние на СБ* семейных военнослужащих оказывают способность к пониманию собственных эмоций, запреты на эмоции как стойкие личностные установки на эмоциональную сдержанность, доверительные отношения и добросовестность; *негативное влияние* оказывают низкая устойчивость к эмоциональным нагрузкам и тревога. Полученные данные позволяют говорить о том, что в поддержании СБ семейные военнослужащие могут использовать запреты на переживание

и внешнее проявление эмоций, которые в краткосрочной перспективе выполняют охранные функции для самого военнослужащего и функции заботы об эмоциональном благополучии членов его семьи, однако являются неконструктивными в долгосрочной перспективе. Кроме того, семейные участники боевых действий могут переживать субъективное неблагополучие, если они высокотревожны и эмоционально неустойчивы.

В группе **участников боевых действий, не состоящих в браке**, согласно регрессионной модели, 42 % дисперсии переменной «субъективное благополучие» обусловлено влиянием вошедших в модель предикторов. В этой группе СБ поддерживается через открытость и доверие близким людям, а также через продумывание своих действий и поведения в направлении достижения намеченных целей (программирование как механизм осознанной регуляции). Снижают их СБ избегание сильных эмоций и эмоциогенных ситуаций, психоэмоциональная неустойчивость, склонность снимать эмоциональное напряжение алкоголем, табакокурением, перееданием и пр.

Разведенные участники СВО поддерживают СБ игнорированием собственной эмоциональности, контролем выражения эмоций через максимальное их сдерживание, адекватным оцениванием своих возможностей и внешних обстоятельств при достижении намеченных целей (регуляторный процесс моделирования), выстраиванием доверительных отношений с товарищами. Однако, как мы отмечали ранее, устойчивого высокого уровня СБ они не достигают. Чрезмерная открытость новому опыту при стойких личностных установках на эмоциональную сдержанность снижает их СБ. В этой группе военнослужащих 55,1 % дисперсии переменной «субъективное благополучие» обусловлено влиянием перечисленных предикторов.

Выводы

1. Анализ результатов проведенного нами исследования показывает, что военнослужащие — участники боевых действий с разным статусом семейного положения (женат, холост, разведен) отличаются по уровню СБ, выраженности признаков невротизации и уровню доверительности межличностных отношений / субъективного одиночества. Психологически более стабильными и субъективно благополучными чаще являются военнослужащие, состоящие в браке, менее стабильными и благополучными — разведенные военнослужащие. Общей тенденцией в состоянии военнослужащих, вне зависимости от их семейного положения, является постэкспедиционная астенизация. Таким образом, первая гипотеза подтверждена.

2. Показатели, отражающие состояние и функционирование эмоционально-личностной сферы, и базовые личностные свойства вносят разный по направленности (позитивный / негативный) и интенсивности (сла-

бый / сильный) вклад в достижение СБ военнослужащих с разным статусом семейного положения. СБ семейных военнослужащих в большей степени определяется их способностью понимать свои эмоциональные состояния и уровнем организованности личности. На СБ не состоящих в браке участников боевых действий заметнее влияет осознанное программирование действий в направлении достижения поставленных целей. Военнослужащие, находящиеся в разводе, чаще используют моделирование внешних и внутренних условий деятельности и контроль, сопряженный с трудностями выражения эмоций. Военнослужащие, имеющие опыт семейной жизни, для достижения СБ используют ориентированный вовне (на других) механизм запрета на эмоции, при этом их СБ зависит от выраженности базовых личностных свойств добросовестности (у женатых) и открытости новому (у разведенных), в то время как не имеющие опыта семейной жизни военнослужащие используют механизмы регуляции собственных действий. Доверительные межличностные отношения оказывают позитивное влияние на СБ военнослужащих вне зависимости от их семейного положения. Вторая гипотеза подтверждена.

Следует подчеркнуть, что определенные нами ведущие тенденции в эмоционально-личностном реагировании военнослужащих — участников боевых действий, состоящих и не состоящих в браке, не исключают отдельные случаи противоположных реакций и состояний. Это связано с полидетерминированностью СБ и необходимостью его комплексной оценки, включающей и личностный профиль военнослужащего, и его опыт преодоления стрессовых ситуаций, и особенности внутрисемейных отношений, и уровень его психической травматизации.

Полученные нами данные убедительно свидетельствуют о позитивной поддерживающей (ресурсной) роли семьи в достижении субъективного благополучия участников СВО через принимающую позицию, эмоциональную привязанность и доверие.

Библиографический список

1. *Белашева И. В.* Эмоционально-личностные детерминанты субъективного благополучия военнослужащих, участвовавших в боевых действиях / И. В. Белашева, П. Н. Ермаков // Сибирский психол. журнал. — 2024. — № 93. — С. 37–60. — DOI: 10.17223/17267080/93/3

Belasheva I. V. Ehmotsional'no-lichnostnye determinanty sub»ektivnogo blagopoluchiya voennosluzhashchikh, uchastvovavshikh v boevykh deistviyakh / I. V. Belasheva, P. N. Ermakov // Sibirskii psikholog. zhurnal. — 2024. — № 93. — С. 37–60. — DOI: 10.17223/17267080/93/3

2. *Белашева И. В.* Эмоциональное здоровье личности: методика измерения трудностей личностной рефлексии эмоций / И. В. Белашева, П. Н. Ермаков // Рос. психол. журнал. — 2023. — № 3. — С. 66–96. — DOI: 10.21702/rpj.2023.3.4

Belasheva I. V. Ehmotsional'noe zdorov'e lichnosti: metodika izmereniya trudnostei lichnostnoi refleksii ehmo-tsii / I. V. Belasheva, P. N. Ermakov // Ros. psikholog. zhurnal. — 2023. — № 3. — С. 66–96. — DOI: 10.21702/rpj.2023.3.4

3. *Ворожейкин С. А.* Представления о счастье как предикторы субъективного благополучия курсантов ВНГ РФ / С. А. Ворожейкин // Проблемы современного образования. — 2023. — № 2. — С. 90–104. — DOI: 10.31862/2218-8711-2023-2-90-104

Vorozheikin S. A. Predstavleniya o schast'ye kak prediktory sub'ektivnogo blagopoluchiya kursantov VNG RF / S. A. Vorozheikin // Problemy sovremennogo obrazovaniya. — 2023. — № 2. — S. 90–104. — DOI: 10.31862/2218-8711-2023-2-90-104

4. *Златина А. А.* Роль психологического благополучия в Вооруженных Силах Российской Федерации / А. А. Златина // Universum: Психология и образование : электронный науч. журнал. — 2019. — № 2(56). — URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/6844> (дата обращения: 03.11.2025). — Текст: электронный.

Zlatina A. A. Rol' psikhologicheskogo blagopoluchiya v Vooruzhennykh Silakh Rossiiskoi Federatsii / A. A. Zlatina // Universum: Psikhologiya i obrazovanie : ehlektronnyi nauch. zhurnal. — 2019. — № 2(56). — URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/6844> (data obrashcheniya: 03.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

5. *Куликов Л. В.* Детерминанты удовлетворенности жизнью / Л. В. Куликов // Общество и политика / ред.: В. Ю. Большакова. — Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2000. — С. 476–510.

Kulikov L. V. Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu / L. V. Kulikov // Obshchestvo i politika / red.: V. YU. Bol'shakova. — Sankt-Peterburg : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2000. — S. 476–510.

6. *Люсин Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3–22.

Lyusin D. V. Novaya metodika dlya izmereniya ehmtsional'nogo intellekta: oprosnik EhMIn / D. V. Lyusin // Psikhologicheskaya diagnostika. — 2006. — № 4. — S. 3–22.

7. *Менделевич В. Д.* Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. — Москва : Городец, 2016.

Mendelevich V. D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya / V. D. Mendelevich. — Moskva : Gorodets, 2016.

8. *Моросанова В. И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : руководство / В. И. Моросанова. — Москва : Когито-Центр, 2004.

Morosanova V. I. Oprosnik «Stil' samoregulyatsii povedeniya» (SSPM) : rukovodstvo / V. I. Morosanova. — Moskva : Kogito-Tsentr, 2004.

9. *Прохоров А. О.* Практикум по психологии состояний : учеб. пособие / А. О. Прохоров, Г. Ш. Габдреева. — Санкт-Петербург : Речь, 2004.

Prokhorov A. O. Praktikum po psikhologii sostoyanii : ucheb. posobie / A. O. Prokhorov, G. SH. Gabdreeva. — Sankt-Peterburg : Rech', 2004.

10. *Сергеева А. С.* Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности: оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности / А. С. Сергеева, В. А. Кириллов, А. Ф. Джумагулов // Экспериментальная психология. — 2016. — Т. 9, № 3. — С. 138–154.

Sergeeva A. S. Perevod i adaptatsiya kratkogo pyatifikornogo oprosnika lichnosti: otsenka konvergentnoi validnosti, vnutrennei soglasovannosti i test-retestovoi nadezhnosti / A. S. Sergeeva, V. A. Kirillov, A. F. Dzhumagulov // Ehksperimental'naya psikhologiya. — 2016. — T. 9, № 3. — S. 138–154.

11. *Скрипкина Т. П.* Психология доверия / Т. П. Скрипкина. — Москва : [б. и.], 2000.

Skripkina T. P. Psikhologiya doveriya / T. P. Skripkina. — Moskva : [b. i.], 2000.

12. Структура и феноменология переживания боевых действий военнослужащими / Т. П. Мильчарек, Н. А. Мильчарек, М. В. Пауксон, А. И. Макачук // Рос. военнопсихол. журнал. — 2024. — № 1 (3). — С. 103–113. — DOI: 10.25629/RMPJ.2024.01.13

Struktura i fenomenologiya perezhivaniya boevykh deistvii voennosluzhashchimi / T. P. Mil'charek, N. A. Mil'charek, M. V. Paukson, A. I. Makarchuk // Ros. voenno-psikhol. zhurnal. — 2024. — № 1 (3). — S. 103–113. — DOI: 10.25629/RMPJ.2024.01.13

13. Харчев А. Г. Социология семьи: проблемы становления науки / А. Г. Харчев. — Москва : Центр социального прогнозирования, 2003.

Kharchev A. G. Sotsiologiya sem'i: problemy stanovleniya nauki / A. G. Kharchev. — Moskva : Tsentr sotsial'nogo prognozirovaniya, 2003.

14. Шадрин А. А. Социально-психологические предикторы субъективного благополучия курсантов военных вузов / А. А. Шадрин // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2014. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-prediktory-subektivnogo-blagopoluchiya-kursantov-voennykh-vuzov> (дата обращения: 11.11.2025). — Текст: электронный.

Shadrin A. A. Sotsial'no-psikhologicheskie prediktory sub»ektivnogo blagopoluchiya kursantov voennykh vuzov / A. A. Shadrin // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2014. — № 4. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-prediktory-subektivnogo-blagopoluchiya-kursantov-voennykh-vuzov (data obrashcheniya: 11.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

15. Шамионов Р. М. Методика диагностики субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова // Психологические исследования. — 2018. — Т. 11, № 60. — С. 8.

Shamionov R. M. Metodika diagnostiki sub»ektivnogo blagopoluchiya lichnosti / R. M. Shamionov, T. V. Beskova // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2018. — T. 11, № 60. — S. 8.

16. Ширяева О. С. К вопросу о понятии «психологическое благополучие» / О. С. Ширяева // Личность в экстремальных условиях : сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. (Петропавловск-Камчатский, 01.01–31.12 2005 г.). — Петропавловск-Камчатский : Изд-во Камчат. гос. ун-та им. Витуса Беринга, 2005. — С. 182–186.

Shiryayeva O. S. K voprosu o ponyatii «psikhologicheskoe blagopoluchie» / O. S. Shiryayeva // Lichnost' v ehkstremaal'nykh usloviyakh : sb. mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Petropavlovsk-Kamchatskii, 01.01–31.12 2005 g.). — Petropavlovsk-Kamchatskii : Izd-vo Kamchat. gos. un-ta im. Vitusa Beringa, 2005. — S. 182–186.

17. Brooks S. K. Non-deployment factors affecting psychological wellbeing in military personnel: literature review / S. K. Brooks, N. Greenberg // Journal of Mental Health. — 2018. — Vol. 27, no. 1. — P. 80–90.

18. Skomorovsky A. Deployment stress and well-being among military spouses: the role of social support / A. Skomorovsky // Military Psychology. — 2014. — Vol. 26, no. 1. — P. 44–54.

19. Urbón E. Satisfaction with life, affects, and subjective happiness in military personnel / E. Urbón, C. Chafer, C. Salavera // Psicol Reflex Crit. — 2025. — No. 38 (1). — P. 7. — DOI: 10.1186/s41155-025-00343-4

20. Well-Being in the Military / S. V. Bowles, P. T. Bartone, D. Ross et al. // Handbook of Military Psychology: Clinical and Organizational Practice / ed. by S. V. Bowles, P. Bartone. — Cham : Springer, 2017. — DOI: 10.1007/978-3-319-66192-6_14

Информация об авторах

Ирина Валерьевна Белашева — доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и психологии личности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Марине Леоновна Есаян — кандидат психологических наук, доцент, заведующий базовой кафедрой консультативной психологии, доцент кафедры общей психологии и психологии личности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Андрей Александрович Лежебоков — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии личности ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет».

Information about the authors

Irina Valeryevna Belasheva — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General Psychology and Personality Psychology of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “North-Caucasus Federal University”.

Marine Levonovna Yesayan — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Basic Department of Counseling Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Personality Psychology of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “North-Caucasus Federal University”.

Andrey Aleksandrovich Lezhebokov — Dr. Sci. (Sociology), Professor, Professor of the Department of General and Personality Psychology of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “North-Caucasus Federal University”.

Для цитирования: Белашева И. В. Семья как ресурс субъективного благополучия военнослужащих, участвовавших в боевых действиях / И. В. Белашева, М. Л. Есаян, А. А. Лежебоков // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 28–41. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_28. — EDN: JIULDV

For citation: Belasheva I. V., Yesayan M. L., Lezhebokov A. A. Family as a Resource for Subjective Well-being of Military Personnel Participating in Combat Operations, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 28–41 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_28, EDN: JIULDV

Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 19.12.2025; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 14.11.2025; approved after reviewing 19.12.2025; accepted for publication 05.02.2026.

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9.1

DOI: 10.51944/20738544_2026_1_41

EDN: JGFREK

Электрофизиологическая ткань психодинамики (на примере решения анаграмм)

Анатолий Иосифович Назаров

ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна», Дубна, Россия, annaz1939@yandex.ru,
ORCID: 0000-0002-5844-0688

Аннотация. Представлены результаты эксперимента с применением метода спектрально-временного анализа локальной энцефалограммы (ЛЭ), регистрируемой при решениях человеком анаграмм. В выполнении таких действий участвует ряд психологических операций, динамику которых можно, как предполагалось, проследить на физиологическом уровне в виде временной последовательности конфигураций спектров частотных характеристик ЛЭ. На качественном уровне были изучены паттерны суммарных и парциальных спектров для каждой из нерешенных анаграмм. Оказалось, что индивидуальные суммарные спектры для разных анаграмм и одного и того же испытуемого существенно не отличаются по частотному составу, тогда как парциальные спектры для одной и той же анаграммы существенно отличались один от другого, демонстрируя скрытую динамику психологических операций, выполняемых в процессе решения анаграммы. Этот результат рассматривается в контексте тезиса о психофизиологическом переходе, который был обозначен в теории деятельности, предложенной А. Н. Леонтьевым.

Ключевые слова: психодинамика, психофизиологический переход, операции, действие, спектрально-временной анализ, локальная энцефалограмма.

The Electrophysiological Fabric of Psychodynamics (Using Anagram Solving as an Example)

Anatoly I. Nazarov

Dubna State University, Dubna, Russia, annaz1939@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-5844-0688

The results of an experiment using a method of spectral-temporal analysis of the local encephalogram (LE) recorded during human anagram solving are presented. A number of psychological operations are involved in the execution of such actions, the dynamics of which can, as expected, be traced at the physiological level as a temporal sequence of configurations of the LE power spectra density. The patterns of the sum and partial spectra for each of the unsolved anagrams were qualitatively studied. It turned out that individual sum spectra for different anagrams and for the same subject do not differ significantly in frequency composition, whereas the partial spectra for the same anagram differed significantly from one another, demonstrating the hidden dynamics of the psychological operations performed during anagram solving. This result is considered in the context of the thesis of the psychophysiological transition, which was outlined in the Activity Theory proposed by A. N. Leontiev.

Keywords: psychodynamics, psychophysiological transition, operations, action, spectral-temporal analysis, local encephalogram.

Введение

Термин «психодинамика», введенный в научный обиход психологом-фантастом З. Фрейдом, не имеет строгого определения. Таким же до конца не определенным остается и, по крайней мере, лингвистически близкий к нему термин «динамический стереотип», который, согласно И. П. Павлову, является физиологической основой прижизненно сформировавшихся стереотипных форм условно-рефлекторного поведения организма. Пожалуй, ближе всего к пониманию истинной сути психодинамики подошел К. Левин в своей концепции динамической психологии [4]. Общим для этих трех разных и одинаково уважаемых авторов является ключевое слово «динамика», которое, однако, связано по смыслу с разными предметными областями психологии: психоанализом (Фрейд), психофизиологией (Павлов) и личностной мотивацией поведения (Левин). Кстати, своего рода повивальной бабкой для психологических концепций Фрейда и Левина служила физическая теория термодинамики, в которой в те времена уже сложились формализованные представления о взаимодействии физических сил в энергетическом поле. Оставалось только вместо физических сил рассматривать взаимодействие сил психологических (мотивов, потребностей, влечений и т. д.), подчиняющееся тем же или аналогичным законам¹.

Сейчас с термином «психодинамика» можно встретиться в разных психологических публикациях, в которых, однако, интерес представляет скорее

¹ В наше время эта естественно-гуманитарная парадигма стала более математизированной и получила название *синергетика* [6].

не она сама, а ее, выражаясь языком лингвистики, та или иная валентность: психодинамика *чего*? Между тем изначальный и главный смысл этого термина связан с бессознательной сферой личности, где происходит взаимодействие с различными элементами психики, которое так или иначе проявляется во внешнем поведении человека и в осознании его внутреннего мира.

Мне представляется, что помимо вышеупомянутых областей применения этого термина есть еще одна немаловажная, о которой, пожалуй, ничего не известно, — психодинамика действия. Последнее развивается во времени, в течение которого повторяются или меняются операции, входящие в его психологическую структуру. Говоря об операциях как способах выполнения действия, А. Н. Леонтьев [5] отмечал их преимущественно неосознаваемый² характер, а также необходимость их анализа другими, непсихологическими средствами. Он обозначил этот момент как *переход* (там же, с. 120), при котором дальнейший (собственно операционный) анализ должен перейти на физиологический уровень (там же, с. 113). Возможно, что такой переход представляет собой не нечто плавное и непрерывное, а качественный скачок от одной системы понятий (психологической) к другой (психофизиологической).

Переходя от действия к операциям, необходимо выделить в них две разновидности, отличающиеся прежде всего по своему происхождению и функциональному предназначению.

Некоторые операции (обозначим их как ДО) вначале были осознаваемыми действиями, которые по мере их полного освоения и тренировки «автоматизировались» и стали неосознаваемыми, по крайней мере, в своей процессуальной части (движения руки во время письма, элементы сложных спортивных и трудовых движений, пальцевая моторика музыкального исполнителя...). Такие «последейственные» операции приобретаются в индивидуальном опыте и, как правило, специфичны для каждого конкретного действия, образуя часть «интеллектуального бессознательного». Даже если они участвуют в выполнении других действий, их физиологическая организация модифицируется, хотя их внешняя форма остается прежней. Об этом говорили Н. А. Бернштейн [1], А. В. Запорожец и А. Н. Леонтьев [2], приводя яркие и убедительные примеры разных уровней построения одних и тех же моторных операций, когда они выполнялись при решении психологически разных задач (например, поднять как можно выше руку или достать рукой шляпу).

Другие — служебные операции (СО) — являются физиологическим ресурсом для любого действия еще до его совершения и независимо от его содержания (дыхание, сердцебиение, реакции зрачка глаза...). Они не специфичны для каждого конкретного действия, что, кстати, создает проблему неоднозначности их толкования, когда их параметры используются

² Термин «неосознаваемое» я отношу к интеллектуальному бессознательному, которое отличается от глубинного бессознательного, по Фрейду (подробнее см. [7], а также [12; 13]).

в качестве «объективных индикаторов» субъективных процессов. Проблема неоднозначности решается лишь при строгом контроле экспериментальной ситуации, благодаря которому нивелируется или даже исключается влияние внеэкспериментальных факторов на упомянутые параметры.

В экспериментальных исследованиях поведения с давних времен применяются оба вида операций, которые оцениваются по одному-трем параметрам: времени реакции в ответ на стимул, амплитуде (интенсивности) и частоте. Начиная приблизительно с 60-х годов XIX века количество таких параметров увеличилось благодаря развитию электрофизиологии, появлению методов цифровой регистрации и обработки данных, в которых используется сложный (по крайней мере, для психологов) математический аппарат. Появилась возможность получать на основе сырых первичных данных вторичные и третичные, не обнаруживаемые в явном виде в первичных. В связи с этим проникновение вглубь действия, изучение свойств входящих в него операций, о чем говорил в упомянутой работе А. Н. Леонтьев, используя понятие «перехода», стало делом практики, а не только абстрактных рассуждений. Описанный ниже эксперимент является первым (?) шагом в этом направлении.

В данной статье под психодинамикой подразумевается изменение внутренней операциональной структуры действия на разных временных интервалах его выполнения. Существование такой структуры не требует доказательства и принимается здесь как аксиома, которую в разных редакциях можно встретить в многочисленных работах, так или иначе посвященных психологической тематике. При этом основная **цель статьи** — не содержательный анализ внутренней операциональной структуры действия (пока это скорее предмет теоретических спекуляций), а выяснение общего характера ее временной организации в однотипных условиях, которая, согласно основной гипотезе, должна отразиться в спектрально-временном профиле скрытого сукцессивного процесса.

Для эксперимента было выбрано задание с решениями анаграмм. Для решения анаграммы необходимо выполнить ряд операций, в том числе: воспринять ее буквенный состав, произвести несколько раз в уме перестановки букв или их сочетаний, фиксировать значимые сочетания, проверять их на соответствие заданному в анаграмме количеству букв, сделать окончательный выбор значимого слова в качестве правильного решения анаграммы. Все это сопровождается разными степенями умственного напряжения и колебаниями эмоциональных состояний, вызываемых промежуточными неудачами или удачей в рекуррентных попытках достичь правильного решения; то есть в действия испытуемых вовлечены интеллектуальные и эмоциональные ресурсы, запросы на которые меняются при переходе к разным опера-

циям, что составляет биологическую суть психодинамики, ее неосознаваемую составляющую.

В качестве объективного показателя внутренней психодинамики при решении испытуемыми предлагаемых им задач была использована локальная ЭЭГ с единственным активным отведением от точки Fp1. Правомерность использования ЭЭГ, имеющей *физиологическую* природу, в контексте *психодинамики* подтверждается рядом экспериментальных данных, в которых была показана ее связь с психологическими факторами в различных видах действий человека [3; 10; 11]. Например, с помощью частотно-временного анализа³ было обнаружено, что в локальной ЭЭГ, регистрируемой в диапазоне до 100 Гц в течение от нескольких секунд до 10 и более минут, происходит непрерывная и быстрая смена ее частот с периодически меняющимся профилем [8; 9]. Это видно на рисунке 1 (лучше смотреть оригинальную запись процесса в режиме воспроизведения).

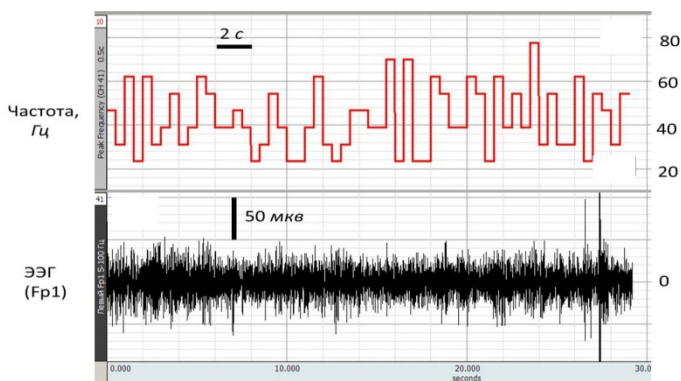


Рисунок 1. Фрагмент частотно-временного анализа (верхний канал) локальной ЭЭГ (Fp1, нижний канал), записанной во время попытки решения испытуемым анаграммы из 6 букв. (Из протокола авторского эксперимента)

Выбор частоты временного ряда биосигналов в качестве индикатора психодинамики не случаен. Он основан на моем (возможно, не только моем) убеждении в том, что в информации, которая регистрируется с помощью отводящего электрода, расположенного на небольшом участке (0.5–1 см²) кожного покрова, отражается не только и не столько то, что происходит лишь на этом участке или под ним, а электрическая активность всего организма. Это обусловлено хорошей электропроводностью кожи, покрывающей все тело человека. Она аккумулирует на себе многие локальные

³ При частотно-временном анализе сигнального ряда его частота рассматривается как функция времени (см. рис. 1).

электрические сигналы внутреннего происхождения⁴ в виде суммарного кожного потенциала (СКП), который можно регистрировать на различных участках тела. А ведь психодинамика — это не то, что локализуется в каком-то ограниченном месте, ее многочисленные неосознаваемые «исполнители» распределены по всему организму как единому целому. В отличие от классического показателя КГР, частота которого ограничивается (искусственно!) 1–2 герцами, верхняя граница частотного диапазона СКП — не менее 90 Гц. Каков профиль распределения частот внутри этого диапазона при выполнении человеком различных умственных действий и каковы свойства его динамики на протяжении времени выполнения действия? Для ответа на эти вопросы в течение последних 6 лет в лаборатории экспериментальной психологии государственного университета «Дубна» проводились эксперименты, один из которых описан в данной статье.

Метод

Стимульный материал. Анаграммы состояли из нескольких случайно расставленных букв, которые при правильной их расстановке образуют значащее слово, хорошо известное всем испытуемым. Чем длиннее скрытое в анаграмме слово, тем труднее испытуемому найти решение, то есть правильно расставить предъявленные буквы. Для эксперимента были отобраны хорошо знакомые испытуемым слова, состоящие из 5, 6, 7, 8, 9 или 10 букв. С помощью простой программы⁵ из этих слов были образованы несколько вариантов анаграмм, один из которых вошел в стимульный список. Одна и та же длина анаграммы повторялась 3 раза, но каждый раз скрытое в ней слово было другого содержания. Весь стимульный список состоял из $3 \times 6 = 18$ анаграмм. Они предъявлялись по одной в порядке возрастания сложности в виде слайдов в формате PowerPoint на экране компьютерного монитора.

Процедура. Экспозиция каждой анаграммы заканчивалась, как только испытуемый давал правильный ответ или, если ответа не было, по истечении 40 с. Сразу после каждого ответа или по окончании указанного времени на экране показывалось на 5 с слово, которое и было решением анаграммы. Это позволяло снять у испытуемого психическое напряжение, особенно в случае неудачной попытки, или служить своего рода подкреплением его догадки. Затем на 5 с показывался пустой слайд, после которого следовала очередная проба с другой анаграммой.

Задания выполнялись разными испытуемыми с разной скоростью, но общая продолжительность эксперимента не превышала 15 мин.

Регистрация локальной ЭЭГ производилась с помощью системы МР-150 (Віорас, США) с универсальными биоусилителями DA-100С

⁴ К сожалению, к ним обычно примешиваются и сигналы внешнего происхождения, от которых не всегда можно избавиться даже с помощью цифровой фильтрации.

⁵ Автор Р. В. Соколов, старший преподаватель кафедры психологии университета «Дубна».

и встроенной программой AcqKnowledge-4.1 для обработки биосигналов любого вида. Отводящий (активный) электрод для локальной ЭЭГ устанавливался в точке Fp1; референтный электрод закреплялся на левом мастоиде, а заземляющий электрод — на середине лба испытуемого. ЭЭГ регистрировалась в полосе частот 0.05–300 Гц при частоте аналого-цифровой дискретизации 2000 Гц.

Синхронно с локальной ЭЭГ на параллельном канале регистрировались сигналы о появлении целевых слайдов, которые снимались с фотодиодного датчика, закрепленного в левом нижнем углу экрана монитора. На третьем канале с помощью микрофона регистрировались ответы испытуемых, в которых они называли свое решение.

Испытуемые. Группа из 10 участников состояла из 6 человек (двое мужчин) — студентов кафедры психологии университета «Дубна» в возрасте от 20 до 25 лет и 4 женщин в возрасте от 20 до 30 лет, ранее не участвовавших в психологических экспериментах. Перед началом основных проб с участниками проводился ознакомительный инструктаж.

Результаты

Из 18 анаграмм испытуемые правильно решали от 4 до 12 с количеством букв, как правило, не более 7. Время их решения находилось в диапазоне от 6 до 12 с. Нерешенные анаграммы в основном состояли из 7–10 букв. Для дальнейшего анализа были отобраны только записи локальной ЭЭГ с нерешенными анаграммами, поскольку их продолжительность была одинаковой (40 с); всего таких записей оказалось 91, что составляет чуть больше 50 % от всех 180 анаграмм (10 испытуемых × 18 анаграмм в стимульном ряду).

Чтобы получить информацию обо всем диапазоне частот, содержащихся в «сырой» (то есть не разделенной на так называемые полосы) ЭЭГ, а также их динамике, недостаточно одного частотно-временного анализа, пример которого приведен на рисунке 1. Он дает лишь средние значения частот, попадающих в скользящее по записи дискретное окно, которое имеет фиксированную во времени ширину. При относительно большой ширине окна (3 и более секунды) средние показатели частоты внутри окон, находящихся на разном расстоянии по координате времени, могут оказаться мало или совсем неразличимы за счет перераспределения парциальных частот внутри скользящего окна. Кроме того, частотно-временной анализ не содержит информации об амплитуде сигнала.

Более сильным и точным, с точки зрения частотной структуры психодинамики, является спектральный анализ, в котором частота и амплитуда сигнала представлены в едином показателе мощности P ; $P = V^2/F$, где V — амплитуда (вольты), F — частота (герцы). На рис. 2 показаны типичные примеры индивидуальных профилей спектральной мощности локальной ЭЭГ в одной из проб с решением анаграмм четырьмя испытуемыми.

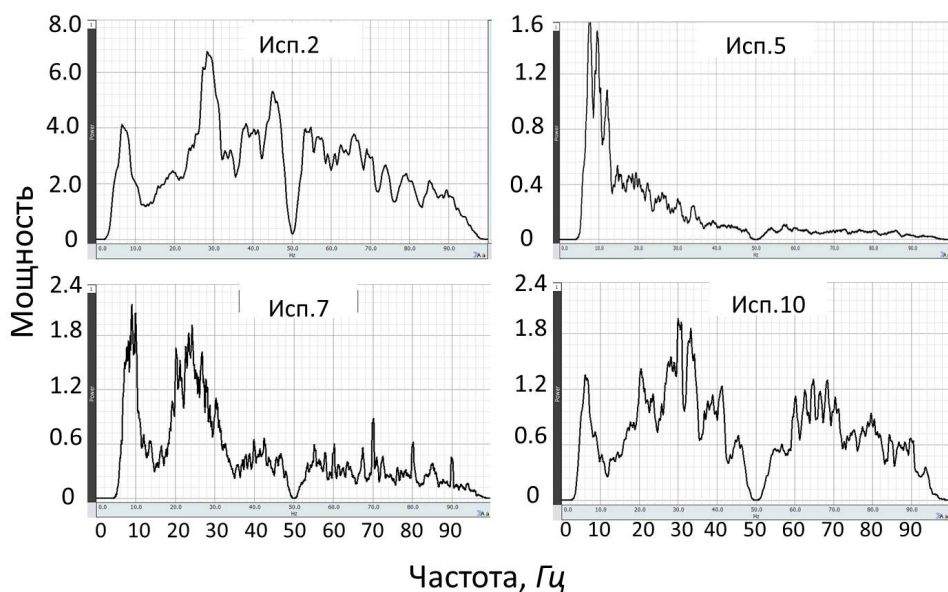


Рисунок 2. Примеры индивидуальных спектров мощности локальной ЭЭГ (Gr1) для нерешенных анаграмм

Длительности проб у всех испытуемых одинаковые — 40 с. На частоте 50 ± 5 Гц V-образное падение мощности обусловлено работой заграждающего фильтра. Показатели мощности умножить на 10^{-8} .

У каждого из большинства испытуемых общая конфигурация индивидуального спектра остается одинаковой для разных нерешенных анаграмм. Она состоит из относительно маломощной фоновой активности с близкими частотами при разнице между соседями в 2–3 Гц, образуя довольно плотное распределение частот по всему диапазону. На этот фон накладываются несколько более мощных (доминирующих) частот, отстоящих друг от друга, как правило, на 10 Гц и более. В приведенных примерах первая такая частота приходится на 8–10 Гц. Но она встречается не у всех испытуемых. На рис. 3 представлена характерная для каждого испытуемого и всех анаграмм локализация доминирующих частот в диапазоне от 5 до 100 Гц. На этом рисунке испытуемые упорядочены по нарастанию пиковых значений доминирующей частоты.

Каждая точка определялась как превышающая условный уровень мощности частоты. Тонкими линиями соединены пиковые значения доминирующих частот. Нумерация испытуемых соответствует порядку возрастания доминирующих частот.

Количество точек для каждого испытуемого соответствует количеству доминирующих частот в диапазоне от 5 до 100 Гц. Видно, что у одних испытуемых (№ 6, 7, 10) доминирующие частоты расположены

очень близко (плотно) друг к другу, охватывая почти весь диапазон спектральных частот, тогда как у других (№ 8, 9) они находятся на более удаленных один от другого участках, охватывая относительно небольшой, более низкочастотный диапазон спектра.

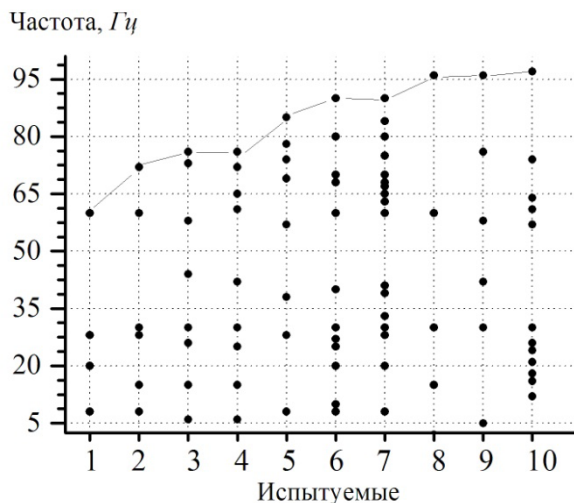


Рисунок 3. Доминирующие частоты спектральной мощности для не решенных испытуемыми анаграмм

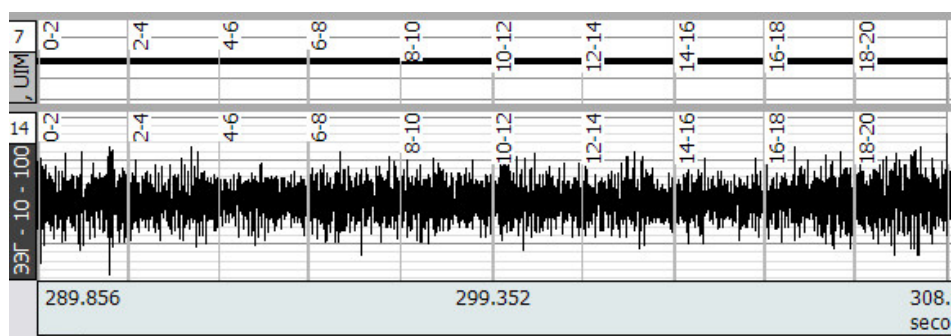
Спектральная мощность характеризует структурный аспект психодинамики, то есть то, что, собственно, наполняет электрический паттерн всего процесса выполнения действия (действий). Но поскольку здесь нет координаты времени, не видно и самой динамики.

Выше упоминалось, что у каждого испытуемого спектр мощности в своей общей конфигурации в основном сохраняется при работе с разными анаграммами. А что происходит в пределах решения одной анаграммы?

Спектр мощности дает суммарную картину того, какие частоты и какой мощности имели место на всем интервале времени, в течение которого выполнялось действие. Если же нас интересует то, когда именно появлялись те или иные частоты или когда изменилась их амплитуда, то в спектре соответствующая информация отсутствует. Однако ее можно восстановить с помощью известного искусственного приема, который применяется там, где обрабатываются временные ряды данных (вэйвлеты), — в технических и некоторых гуманитарных науках [12–18]. Сравнительно недавно и пока еще эпизодически вэйвлетовый анализ нашел применение при обработке ЭЭГ. Наиболее значимой, в психологическом аспекте, представляется кандидатская диссертация физиолога Р. А. Наумова [10], посвященная распознаванию типов мыслительной деятельности по спектрам ЭЭГ при решении пространственных и вербально-логических задач.

Психологи, насколько мне известно, еще не освоили этот прием, наверное из-за сложности используемого в нем математического инструментария, что, впрочем, оправдано преимущественно техническими сферами его применения. Однако в нашем случае можно обойтись более простым его вариантом. Речь идет о спектрально-временном анализе, который в данной статье был адаптирован применительно к ее специфическому материалу.

Объектом спектрально-временного анализа послужили предварительно обработанные записи локальной ЭЭГ: с помощью заграждающего фильтра удалялась частота 50 Гц, полоса частот локальной ЭЭГ ограничивалась диапазоном 1–100 Гц. Затем записи ЭЭГ для каждой отдельной пробы с одной нерешенной анаграммой были разделены на равные участки⁶ (фокусные зоны) длительностью 2 с. Поскольку обрабатывались только нерешенные анаграммы с фиксированной длительностью их решения 40 с, внутри каждой пробы было создано 20 (= 40 с : 2) фокусных зон. На рис. 4 приведен пример фрагмента такой обработки, состоящий из 10 фокусных зон.



В начале каждой зоны парными цифрами указаны временные интервалы (в секундах) зоны относительно начала всей записи.

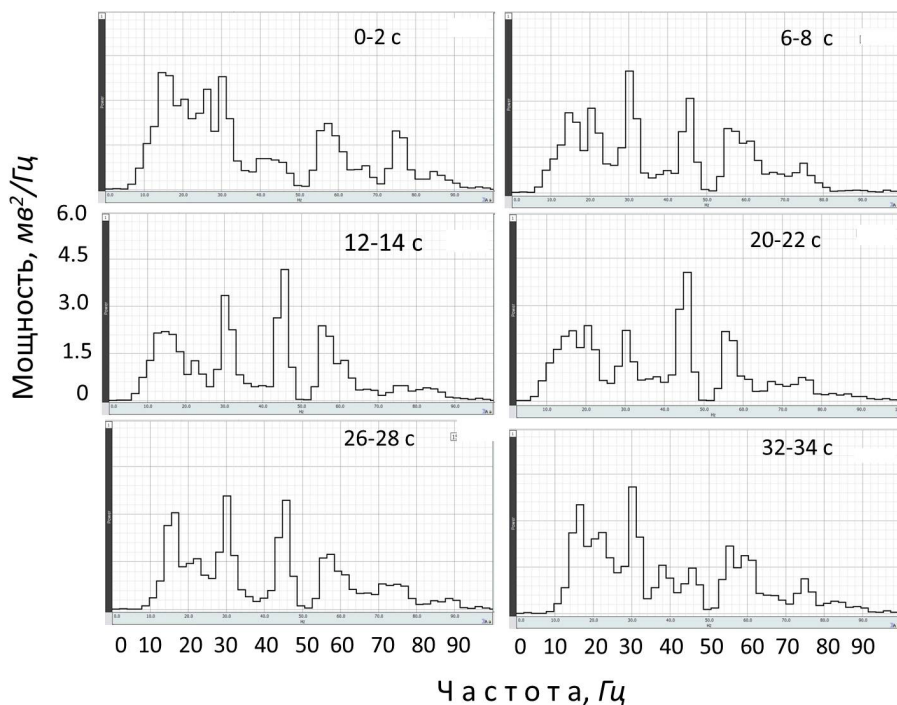
Рисунок 4. Фрагмент обработки локальной ЭЭГ (Fr1), состоящий из 10 фокусных зон, выделенных вертикальными линиями (всего их было 20 для одной нерешенной анаграммы)

Если теперь для каждой фокусной зоны построить свой спектр мощности, можно посмотреть, как он меняется на различных интервалах всей временной области решения конкретной анаграммы. То есть вместо суммарного спектра для данной анаграммы (примеры приведены на рис. 2) мы увидим его «слагаемые», привязанные к разным временным интервалам. Сравнивая эти парциальные спектры, мы можем получить

⁶ В обычной практике вэйвлетового анализа такое деление на равномерные участки всего временного ряда происходит автоматически с помощью специальных программ, пока еще недостаточно совершенных и универсальных [16; 17].

информацию об амплитудно-частотной динамике локальной ЭЭГ, регистрируемой в течение всего процесса решения анаграммы.

На рис. 5 приведено несколько примеров парциальных спектров при попытке испытуемой решить одну анаграмму. Видно, как меняются спектры на разных интервалах от начала (0–2 с) к концу пробы (32–34 с): на интервале 6–8 с значительно возрастают амплитуды на частотах 30 и 45 Гц, а на частотах до 25 Гц они уменьшаются, то есть мощность спектра смещается в сторону более высоких частот; на интервале 12–14 с амплитуда на частоте 30 Гц ослабевает до своего начального уровня и практически исчезает доминирующая частота 75 Гц, которая была хорошо выражена в начальном интервале; на интервале 20–22 с амплитуды частот 45 и 55 Гц снова возрастают и т. д. Большая часть доминирующих частот, отмеченных уже на первом интервале 0–2 с, сохраняются на протяжении всей пробы, меняется в основном распределение амплитуд между ними на всем временном участке.



В верхней части каждого графика указан временной интервал построения спектра. Показатели мощности умножить на 10-9. Все графики выполнены в одном масштабе.

Рисунок 5. Фрагменты спектрально-временного анализа попытки решения одной анаграммы (№ 15н, общая длительность пробы 40 с. Испытуемая № 2)

Такие изменения могут происходить не только внутри действия с одной анаграммой, но и на протяжении всех проб с разными анаграммами. Однако на суммарных спектрограммах эти изменения (по частоте и амплитуде) малозаметны, как это показано на рис. 6: доминирующие частоты при разных анаграммах практически не меняются, хотя их амплитуды (мощности) подвержены слабым колебаниям.

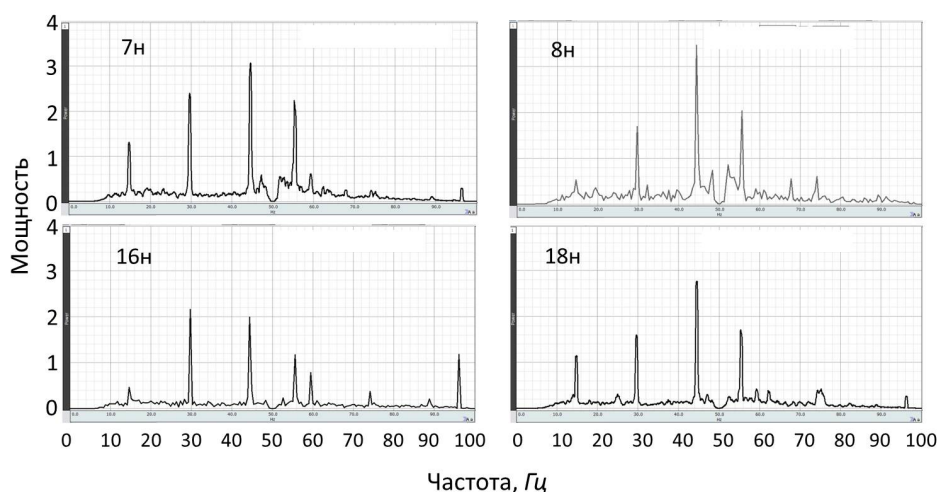


Рисунок 6. Суммарные спектры для разных нерешенных анаграмм (7н, 8н — в первой половине сеанса; 16н, 18н — в конце сеанса). Испытуемый № 5

Еще более показательным является изменчивое поведение отдельных доминирующих частот, входящих в суммарный спектр некоторой анаграммы, на разных интервалах общего времени попыток ее решения. На рис. 7 приведен пример такой динамики для трех из нескольких доминирующих частот — 15, 30 и 60 Гц (исп. № 2, анаграмма № 15н).

Мощность доминирующей частоты изображена как функция от интервалов общей длительности (40 с) попытки решения анаграммы. Интервалы (каждый по 2 с) обозначены по своим конечным значениям, которые отсчитывались относительно начала попытки. Например, интервал 8 соответствует времени от 6 до 8 с от начала попытки, интервал 16 — времени от 14 до 16 с и т. д.

Видно, что каждые 2 с амплитуды доминирующих частот меняются. Наиболее сильные изменения характерны для относительно низкой частоты (15 Гц); с увеличением частоты амплитуда уменьшается и ее изменения становятся менее масштабными (см. кривую для 60 Гц). На самом деле в данном случае количество доминирующих частот было больше

(= 6), но чтобы не перегружать график, показаны только три. Для остальных частот (30, 45, 75 Гц) общая картина динамики была аналогичной.

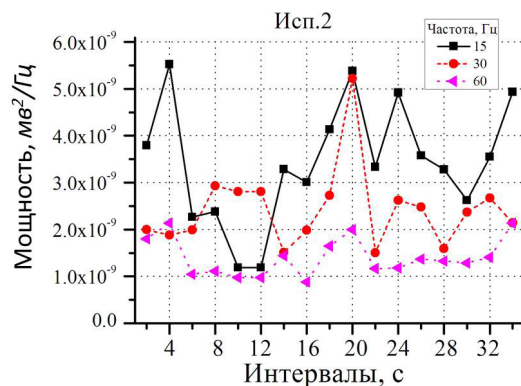


Рисунок 7. Пример динамики доминирующих частот (15, 30 и 60 Гц⁷) для нерешенной анаграммы № 15

Корреляции между тремя кривыми были частичными — лишь на некоторых интервалах. Так, на интервалах от начала до 12 с корреляция (по Пирсону) между частотами 15 и 30 Гц была отрицательной и не значимой ($r = -0.7$, $p = 0.1$), а на интервалах от 16 до 32 она была положительной и значимой ($r = 0.6$, $p = 0.00$).

Таким образом, за внешней стабильностью суммарного частотного спектра стоит скрытая разнонаправленная динамика процесса решения анаграмм, при которой парциальные спектры, как показывает простой визуальный анализ, различны как по некоторым частотам, так и по их амплитудам, образуя разные профили для разных интервалов.

Выводы

1. Разложение суммарного спектра на последовательность парциальных спектров для каждого из временных интервалов и сравнение конфигураций этих спектров позволяет выявить скрытую динамику процесса решения анаграммы, которая выражается в изменениях мощности и количества доминирующих частот на разных временных интервалах (рис. 5 и 7).

2. Индивидуальный профиль суммарного частотного спектра локальной ЭЭГ для разных анаграмм остается у данного испытуемого практически одинаковым по доминирующим частотам при незначительных колебаниях их амплитуды (рис. 6).

3. Состав и амплитуды доминирующих в спектре частот у разных испытуемых отличаются, но можно выделить 4 типа суммарных про-

⁷ Определялись по суммарному спектру локальной ЭЭГ (Fr1).

филей (рис. 2), которые характеризуются разным соотношением мощностей для низких и высоких частот, а также наличием или отсутствием пилообразных колебаний суммарного профиля между доминирующими частотами.

4. Плотность суммарных спектров, определяемая по числу доминирующих в них частот, варьирует у разных испытуемых от 4 до 16 (рис. 3).

Заключение

Решение анаграммы — это не просто хаотическая и повторяющаяся перестановка букв в уме в поиске их правильной последовательности. В процессе онтогенеза человек овладевает родным языком, не подозревая, что при этом он бессознательно усваивает и статистическую структуру этого языка. В последнюю входят только определенные сочетания букв, которые многократно повторяются в разных словах, образуя в памяти своего рода функциональные единицы, стройматериал потенциальных слов⁸. Если при сканировании памяти найдено 2–3 такие единицы, то с высокой вероятностью анаграмма будет решена, даже если искомое слово содержит большее количество единиц. Здесь действует принцип узнавания целого по его части. Решение иногда бывает неверным, когда в найденном слове содержатся не все буквы, образующие анаграмму, тогда поиск будет продолжен.

Таким образом, оперирование с единицами, которые выбираются из комбинаторной конфигурации, хранящейся в памяти, в сочетании с узнаванием целого по его части составляет основное, хотя и процессуально несознаваемое, содержание психодинамики решения анаграммы, которая отражается в изменчивости парциальных спектров.

Поскольку данные по решенным анаграммам в силу их разной продолжительности не рассматривались, фактор узнавания был исключен из анализа: на мой взгляд, разница между решенными и нерешенными анаграммами проявляется только в конечном результате поиска, тогда как его динамика в обоих случаях остается одинаковой.

Что касается комбинаторики, то предполагалось, что она должна быть отражена как в суммарных (для разных нерешенных анаграмм), так и в парциальных спектрах (для одной и той же анаграммы). Однако это предположение подтвердилось только для парциальных спектров, которые оказались более изменчивы для разных временных интервалов, по сравнению с суммарными. Последние незначительно отличались друг от друга для разных анаграмм.

Может возникнуть вопрос: а что же, собственно, такого психологического в спектрально-временной динамике? Последняя, как отмечалось

⁸ В грамматике эти единицы имеют свои названия — приставка, корень, суффикс, окончание, однако к анаграммам они неприменимы, поскольку анаграмма не является словом. Тем не менее эти элементы слова могут входить в состав комбинаторной конфигурации, в которую включены те или иные буквосочетания.

выше, рассматривается как специфический индикатор скрытой психодинамики, которая осознается лишь в своих конечных продуктах, а не в своем полностью развернутом процессе. Испытуемый осознает только те буквенные сочетания, которые попадают в фокус его внимания при многократном просмотре всей анаграммы, пока не будет найдена та ее часть, по которой произойдет узнавание целого — скрытого в анаграмме значащего слова. Восприятие стимульной анаграммы, выделение в ней различных сочетаний образующих ее букв (комбинаторика), узнавание наиболее вероятных сочетаний и по ним — узнавание целого слова, — таков состав психологических операций, из которых состоит действие, то есть процесс решения; это операции, которые выше были названы последовательными (ДО), имея в виду онтогенетическую историю их происхождения. Чтобы узнать, что стоит за этими операциями, необходимо сделать «леонтьевский переход» на физиологическое поле, которое содержит биологические ресурсы (служебные операции — СО), используемые для реализации действия. Среди них наиболее перспективным для построения законченной теории действия (она была начата А. Н. Леонтьевым) представляется спектрально-временной анализ действия, который можно рассматривать как иноязычное (физиологическое) продолжение психологического анализа. В данной статье обозначены крайние пункты перехода от психологического состава решения анаграммы к биологической (точнее — электрофизиологической) ткани этого решения. Выяснение промежуточных пунктов — задача ближайшего будущего.

Библиографический список

1. *Бернштейн Н. А.* О построении движений / Н. А. Бернштейн. — Москва : Медгиз, 1947.
2. *Bernshtein N. A.* O postroenii dvizhenii / N. A. Bernshtein. — Moskva : Medgiz, 1947.
3. *Запорожец А. В.* Восстановление движения / А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев. — URL: <https://a-mov.ru/books/leontjev-zaporozhec-vosstanovlenie-dvizhenija/001.html> (дата обращения: 20.09.2025). — Текст: электронный.
4. *Zaporozhets A. V.* Vosstanovlenie dvizheniya / A. V. Zaporozhets, A. N. Leont'ev. — URL: <https://a-mov.ru/books/leontjev-zaporozhec-vosstanovlenie-dvizhenija/001.html> (data obrashcheniya: 20.09.2025). — Tekst: ehlektronnyi.
5. Как определить, чем занят мозг, по его электрическим потенциалам? Устойчивые паттерны ЭЭГ при выполнении когнитивных заданий / Г. А. Иваницкий, Р. А. Наумов, А. О. Роик, А. М. Иваницкий // Вопросы искусственного интеллекта. — 2008. — Т. 1, № 1. — С. 93–102.
6. Как opredelit', chem zanyat mozg, po ego ehlektricheskim potentsialam? Ustoichivye patterny ENEHG pri vypolnenii kognitivnykh zadaniy / G. A. Ivanitskii, R. A. Naumov, A. O. Roik, A. M. Ivanitskii // Voprosy iskusstvennogo intellekta. — 2008. — T. 1, № 1. — S. 93–102.
7. *Левин К.* Динамическая психология : избр. тр. / К. Левин. — Москва : Смысл, 2001.
8. *Levin K.* Dinamicheskaya psikhologiya : izbr. tr. / K. Levin. — Moskva : Smysl, 2001.
9. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975.

Leont'ev A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1975.

6. *Назаров А. И.* Синергетические мотивы в психологии / А. И. Назаров // Тр. Унта «Дубна». Гуманитарные и общественные науки. — 2000. — Вып. 1. — С. 74–94. — EDN: NSEOGU

Nazarov A. I. Sinergeticheskie motivy v psikhologii / A. I. Nazarov // Tr. Un-ta «Dubna». Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. — 2000. — Vyp. 1. — S. 74–94. — EDN: NSEOGU

7. *Назаров А. И.* Сознание: все и ничто или нечто, но не всё? / А. И. Назаров // Экспериментальные тетради (2010–2017 гг.). — Beau Bassin, Mauritius : Lambert Academic Publishing, 2017. — С. 7–26.

Nazarov A. I. Soznanie: vse i nichto ili nechto, no ne vse? / A. I. Nazarov // Ehksperimental'nye tetradi (2010–2017 gg.). — Beau Bassin, Mauritius : Lambert Academic Publishing, 2017. — С. 7–26.

8. *Назаров А. И.* Сравнение частотных компонент электро-кожной активности и ЭЭГ (качественный анализ) / А. И. Назаров // Экспериментальная психология. — 2017. — Т. 10, № 2. — С. 104–113. — DOI: 10/17759/expsy.2017100209. — EDN: ZQOJSR

Nazarov A. I. Sravnenie chastotnykh komponent ehlektro-kozhnoi aktivnosti i EHEHG (kachestvennyi analiz) / A. I. Nazarov // Ehksperimental'naya psikhologiya. — 2017. — Т. 10, № 2. — С. 104–113. — DOI: 10/17759/expsy.2017100209. — EDN: ZQOJSR

9. *Назаров А. И.* Сравнение частотных компонент ЭЭГ и кожного потенциала (количественный анализ) / А. И. Назаров // Экспериментальная психология. — 2018. — Т. 11, № 2. — С. 95–109. — DOI: 10.17759/expsy.2018110207. — EDN: XVVKAN

Nazarov A. I. Sravnenie chastotnykh komponent EHEHG i kozhnogo potentsiala (kolichestvennyi analiz) / A. I. Nazarov // Ehksperimental'naya psikhologiya. — 2018. — Т. 11, № 2. — С. 95–109. — DOI: 10.17759/expsy.2018110207. — EDN: XVVKAN

10. *Наумов Р. А.* Распознавание типов мыслительной деятельности по ЭЭГ при решении пространственных и вербально-логических задач : автореф. дис. ... канд. биол. н. / Р. А. Наумов. — Москва, 2010.

Naumov R. A. Raspoznavanie tipov myslitel'noi deyatel'nosti po EHEHG pri reshenii prostranstvennykh i verbal'no-logicheskikh zadach : avtoref. dis. ... kand. biol. n. / R. A. Naumov. — Moskva, 2010.

11. *Поликанова И. С.* Влияние длительной когнитивной нагрузки на параметры ЭЭГ / И. С. Поликанова, А. В. Сергеев // Нац. психол. журнал. — 2014. — № 1 (13). — С. 86–94. — DOI: 10.11621/npj.2014.0109

Polikanova I. S. Vliyanie dlitel'noi kognitivnoi nagruzki na parametry EHEHG / I. S. Polikanova, A. V. Sergeev // Nats. psikhol. zhurnal. — 2014. — № 1 (13). — С. 86–94. — DOI: 10.11621/npj.2014.0109

12. *Mallat S.* A wavelet tour of signal processing. 2nd ed. San Diego: Academic Press; 1999.

13. *Olkkonen H.*, Discrete Wavelet Transforms: Biomedical Applications, BoD – Books on Demand, 2011.

14. *Perlovsky L., Ilin R. B.* Conscious and Unconscious Mechanisms of Cognition, Emotions, and Language // Brain Sci. 2012, 2, 790-834; DOI:10.3390/brainsci2040790

15. *Perlovsky, L.I., Kozma, R.*, Eds. Neurodynamics of Higher-Level Cognition and Consciousness; Springer-Verlag: Heidelberg, Germany, 2007.

16. *Rosso O.A., Martin MT, Figliola A, et all.* EEG analysis using wavelet-based information tools // Neurosci Methods. 2006, Jun 15; 153(2): 163-82. DOI: 10.1016/j.jneumeth.2005.10.009. Epub 2006, May 3. PMID: 16675027.

17. *Samar V., Bopardikar A, Rao R, Swartz K.* Wavelet analysis of neuroelectric waveforms: a conceptual tutorial // Brain Lang 1999; 66; 7-60.

18. *Sanei S., Chambers J. A.*, EEG signal processing, John Wiley & Sons, 2013.

Список стимульных анаграмм

№№ п/п	Анаграммы	Слова	Количество букв
1	катвы	тыква	5
2	деовр	ведро	
3	пкека	кепка	
4	акоасб	собака	6
5	опсорв	вопрос	
6	лкояоб	яблоко	
7	рквоитн	вторник	7
8	кабушар	рубашка	
9	кобчбаа	бабочка	
10	рмкаоовк	морковка	8
11	кирясял	скалярия	
12	восотерф	светофор	
13	адбракиар	баррикада	9
14	езевритл	телевизор	
15	лоьинмкб	мобильник	
16	любинедане	наблюдение	10
17	жекосьлнеи	скольжение	
18	вдякаилиц	ликвидация	

Информация об авторе

Анатолий Иосифович Назаров — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией экспериментальной психологии ФГБОУ ВО «Государственный университет «Дубна».

Information about the author

Anatoly Iosyfovich Nazarov — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher, Head of Laboratory of Experimental Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Dubna State University».

Для цитирования: Назаров А. И. Электрофизиологическая ткань психодинамики (на примере решения анаграмм) / А. И. Назаров // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 41–57. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_41. — EDN: JGFREK

For citation: Nazarov A. I. The electrophysiological fabric of psychodynamics (using anagram solving as an example), *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 41–57 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_41, EDN: JGFREK

Статья поступила в редакцию 12.11.2025; одобрена после рецензирования 19.11.2025; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 12.11.2025; approved after reviewing 19.11.2025; accepted for publication 05.02.2026.

Анализ социально-психологических установок студентов-юристов в условиях профилактики коррупционного поведения

Аксинья Петровна Писаренко

ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», Таганрог, Россия,
a.pisarenko@tmei.ru, ORCID: 0009-0000-2049-9046

Татьяна Николаевна Балина

ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», Таганрог, Россия,
t.balina@tmei.ru, ORCID: 0000-0002-1070-4090

Аннотация. В статье представлен опыт создания условий профилактики коррупционного поведения в структуре учебного процесса по направлению подготовки 40.03.01 — Юриспруденция и результаты его экспериментальной апробации. Результаты исследования демонстрируют эффективность комплекса профессионально-педагогических условий, способствующих формированию просоциальной направленности личности будущих юристов. Ключевые выводы показывают, что систематическая профилактика коррупционного поведения в сочетании с современными методами обучения способствует развитию у студентов позитивных установок на труд, достижение результата и альтруизм. Практическая значимость работы заключается в возможности использования представленных результатов для совершенствования образовательного процесса в юридических вузах.

Ключевые слова: социально-психологические установки, ценности, профессиональная деятельность юриста, просоциальная направленность личности, коррупционное поведение, учебный процесс.

Analysis of the Socio-psychological Attitudes of Law Students in the Conditions of the Prevention of Corruption Behavior

Aksinya P. Pisarenko

Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, Russia, a.pisarenko@tmei.ru,
ORCID: 0009-0000-2049-9046

Tatiana N. Balina

Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, Russia, t.balina@tmei.ru,
ORCID: 0000-0002-1070-4090

Abstract. The article presents the experience of creating conditions for the prevention of corruption behavior in the structure of the educational process in the field of study 40.03.01 — “Jurisprudence” and the results of its experimental testing. The research results demonstrate the effectiveness of a set of professional and pedagogical conditions that contribute to the formation of a prosocial personality among future lawyers. The key findings show that systematic prevention of corruption behavior, combined with modern teaching methods, helps students develop positive attitudes towards work, achievement, and altruism. The practical significance of the work lies in the possibility of using the presented results to improve the educational process in law universities.

Keywords: socio-psychological attitudes, values, professional activities of a lawyer, pro-social personality orientation, corruption behavior, educational process.

Важным фактором реализации профессиональной деятельности юриста является ее просоциальная направленность, выражающаяся в необходимости защищать права и свободы граждан, отстаивать интересы общества и государства. Значимость социальных ценностей должна глубоко укорениться в мировоззрении юриста, формируя готовность в своей деятельности и поведении руководствоваться морально-нравственными и правовыми ориентирами, избегать коррупционных форм поведения [4]. Имеющиеся исследования в этой области указывают на ключевую роль социально-психологических установок личности юриста, позволяющих ему объективно анализировать правовые ситуации, учитывать интересы сторон и принимать взвешенные решения в сложных ситуациях [6; 7; 13; 14; 16].

В современной психологии социально-психологическая установка понимается как состояние психологической готовности, складывающейся на основе опыта и оказывающей влияние на реакции человека относительно тех объектов и ситуаций, с которыми он связан и которые социально значимы [3; 13]. Основываясь на работах Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядова, А. Г. Асмолова, современные авторы, такие как И. В. Абакумова, Е. А. Макарова, Д. Ф. Никифорова, Т. Д. Скуднова, Т. Ю. Сычева и др., подчеркивают, что понятие «установка» следует рассматривать не как вообще отношение, позицию к какому-либо предмету, явлению, человеку, а как диспозицию — «готовность к определенному поведению в конкретной ситуации» [5; 7; 10; 13].

Социально-психологические установки формируют профессиональное самосознание юриста, способствуют реализации его системы ценностей и убеждений в своей трудовой деятельности. Это доказано во многих исследованиях, посвященных данной проблематике [6; 8; 11; 15; 17].

В целом исследования роли социально-психологических установок в деятельности юристов в достаточной мере представлены в научной литературе [8; 9; 14; 20]. Например, С. Н. Полякова при исследовании социально-психологических установок сотрудников органов внутренних дел подробно рассматривает коммуникативные установки, установки эмоционально-волевой саморегуляции, социально-перцептивные установки, карьерные установки. Подчеркивается, что структура социальных установок субъектов межличностного взаимодействия в условиях служебной деятельности сотрудников МВД представлена ценностным, когнитивным и аффективно-поведенческим компонентами [9].

Л. Н. Молчанова, А. И. Редькин отмечают в своих работах, что способность личности формировать и поддерживать в себе позитивные, оптимистичные установки и ценности как в отношении к себе, так и в

отношении к другим людям и жизни в целом является ресурсом устойчивости [6].

Т. С. Пухарева, Т. С. Шерстюк исследовали социально-психологические установки у работников правоохранительных органов. Исследование показало, что у представителей правоохранительных органов наиболее выраженными социально-психологическими установками являются ориентация на результат, установка на свободу и альтруизм [11]. Полученные результаты согласуются со спецификой юридических профессий и принципами юридической деятельности, поскольку ориентация на альтруизм, оказание помощи другим людям, готовность действовать ради интересов других и закона соотносятся с одной из основных профессиональных задач юриста — защищать права и свободы граждан.

Тем не менее обзор литературы по данной проблеме выявляет дефицит исследований, направленных на изучение особенностей формирования и развития социально-психологических установок юристов. Понимая, что это достаточно длительный процесс, следует учитывать также его многогранность, т. е. необходимость воздействовать не только на уровень знаний, но и на отношения, оценочные суждения, эмоции и поведенческие намерения. Как отмечается в исследованиях Т. Н. Балиной, формирование социально-психологических установок происходит в течение всей жизни через социализацию, личный опыт и усвоение моделей поведения значимых людей [1; 2]. Поэтому чем раньше будущий юрист окажется под системным профессионально-педагогическим влиянием, обеспечивающим просоциальное развитие его личности, тем в большей степени устойчивыми в структуре личности окажутся социально-психологические установки.

Учитывая вышеизложенное в настоящей работе поставлена **цель**: представить научному сообществу опыт создания условий профилактики коррупционного поведения в структуре учебного процесса при реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) 40.03.01 — Юриспруденция, который способствует формированию и развитию социально-психологических установок студентов-юристов.

Цель исследования конкретизирована в следующих задачах:

- 1) описать опыт образовательной организации ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», реализующей ОПОП ВО 40.03.01 — Юриспруденция, позволяющий на протяжении всего обучения создавать условия профилактики коррупционного поведения, формируя просоциальную направленность личности будущих юристов;
- 2) представить инструментарий и выборку эмпирического исследования, направленного на апробацию валидности комплекса

профессионально-педагогических условий формирования социально-психологических установок студентов-юристов;

- 3) представить результаты исследования социально-психологических установок обучающихся по выборкам и провести их сравнительный анализ.

В соответствии с целью и задачами исследования выдвинута **гипотеза**: в условиях комплекса мероприятий по профилактике коррупционного поведения, системно и последовательно реализуемого на протяжении всего периода реализации ОПОП ВО 40.03.01 — Юриспруденция, происходит формирование и развитие социально-психологических установок, обеспечивающих просоциальную направленность личности будущих юристов.

Реализация основной профессиональной образовательной программы высшего образования (ОПОП ВО) 40.03.01 — Юриспруденция осуществляется в ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики» в контексте внедрения просоциальных социально-психологических установок при обучении студентов-юристов более десяти лет. В рамках реализации юридическим факультетом дисциплин уголовно-правового цикла специального и профильного назначения, таких как «Антикоррупционная деятельность», «Противодействие экстремизму, терроризму и коррупции», «Криминология», обучающиеся в период профессионального обучения системно и целенаправленно погружаются в условия профилактики коррупционного поведения посредством внедрения в учебный процесс образовательных технологий, нацеленных на формирование превентивных социально-психологических установок. Специфика организации учебного процесса в таком ключе апробирована многолетней практикой, представлена в научных работах О. В. Карягиной, А. П. Писаренко с соавторами [12], а также в ряде зарубежных исследований [17; 18; 19].

В рамках изучения вышеуказанных дисциплин реализуют следующие формы познавательной деятельности:

- самостоятельно и под руководством преподавателя разрабатывают образовательный антикоррупционный просветительский контент и принимают участие в его реализации в форме лекториев для обучающихся старших школьников, студентов среднего профессионального образования, что реализует подвид института наставничества и профилирует возможное противоправное поведение у аудитории;
- самостоятельно и под руководством преподавателя из материалов следственной и судебной практики подбирают казусы (с коррупционной компонентой), составляют учебные вопросы к ним (направленные на профилактику антикоррупционного поведения) и

формируют из полученной совокупности учебного материала тренировочные кейсы и тесты;

- на семинарских занятиях проводят мониторинги актуальных административных и уголовных коррупционных дел на портале государственной автоматизированной системы (ГАС) «Правосудие», исследуют решения и приговоры судов, анализируют вынесенное наказание. Помимо этого, в конце каждого семестра обучающиеся по дисциплинам, связанным с противодействием коррупции, посещают судебные заседания по административным и уголовным коррупционным делам, что является важной формой антикоррупционной профилактики среди молодежи;
- участвуют в качестве солекторов в научно-практических семинарах с практикующими специалистами из числа представителей правоохранительных органов, подготавливая теоретическую часть доклада и защищая ее;
- создают подборки видеороликов (эпизодов художественных фильмов с тематикой коррупционной составляющей) для общего просмотра в аудитории и последующего правового анализа и обсуждения, что преследует цель профилактики коррупционного поведения через погружение в кинематографическое искусство;
- системно и активно участвуют в деятельности Общественного объединения молодежных инициатив «Мне не все равно!» на научной базе ЧОУ ВО ТИУиЭ, основной целью которого является выработка рекомендаций, методик и новых форм противодействия коррупции. В частности, в рамках деятельности объединения «Мне не все равно!» обучающиеся занимаются научно-исследовательской деятельностью: создают и публикуют в научной периодике статьи, участвуют с докладами в работе профильных антикоррупционных научных форумов и конференций, организуют и проводят научно-просветительские мероприятия для студентов неюридических профилей, создают научный социально значимый контент в виде видеороликов, социальных плакатов и наружной рекламы, вырабатывают под руководством преподавателя методические рекомендации для правоохранительных и исполнительных органов власти в целях пропаганды неприятия коррупции среди молодежи, участвуют в проведении ежегодного социально-правового конкурса молодежных инициатив «Мне не все равно!», нацеленного на правовое и социокультурное просвещение педагогов, школьников и студентов.

Реализация описанных мероприятий позволила осуществить эксперимент с участием контрольной и экспериментальной групп, позволяющий оценить влияние встроенных в учебный процесс профилакти-

ческих и развивающих мер на социально-психологические установки студентов-юристов.

Объектом исследования выступили обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 — Юриспруденция в возрасте от 18 до 24 лет очной формы обучения. Всего в исследовании приняли участие 120 человек. Ото всех испытуемых, ставших объектами исследования, получено информированное согласие. Само исследование проведено в соответствии с законодательством Российской Федерации и нормативными документами ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики», выступающего в качестве исследовательской организации. Выборка включала три группы испытуемых: обучающиеся 1-го курса (60 человек), обучающиеся 4-го курса очной формы обучения, принимавшие участие в программе профилактики коррупционного поведения на протяжении всего периода обучения (60 человек — экспериментальная группа) и 4-го курса очной формы обучения, не принимавшие участие в программе (60 человек — контрольная группа). Исследование проводилось в начале 2023, 2024, 2025 учебных годов (октябрь-ноябрь). Каждый год тестировалось по 20 человек из каждой группы. В число испытуемых входили юноши и девушки, поступившие в вуз сразу после школы по результатам ЕГЭ. Студенты, имеющие академические задолженности, в число испытуемых не включались с целью выравнивания выборки по образовательному потенциалу. В программу, создающую условия профилактики коррупционного поведения на протяжении всего этапа обучения, учащиеся привлекались добровольно после проведения ряда разъяснительных и агитационных мер.

В качестве диагностического инструментария выбрана «Методика диагностики социально-психологических установок личности» (О. Ф. Потемкиной). Методика включает в себя 80 вопросов, которые позволяют выявить склонность человека к альтруизму или эгоизму, ориентацию на процесс или результат, а также значимость свободы, власти, содержания работы и денег в его жизни, что и помогает определить ключевые социально-психологические установки личности.

Цель методики заключается в выявлении степени выраженности социально-психологических установок и изучении мотивационно-потребностной сферы личности, того, что для человека наиболее важно. Анализ ответов позволяет судить о ведущих установках личности.

Все испытуемые проходили психологическое тестирование в компьютерных классах в сопровождении экспериментатора. Для проведения тестирования использовалась цифровая платформа «PsyTests: Психологические тесты онлайн», <https://psytests.org/>, которая позволяет сохранить бланк ответов испытуемого и автоматически производит обработку ответов в соответствии с ключом теста. Экспериментатор помогал обучающимся выбрать нужный тест из каталога и устно пояснял

инструкцию для испытуемых. Время тестирования не ограничивалось. Выгруженные из цифровой платформы PsyTests результаты тестирования направлялись по электронной почте автору для последующей обработки и анализа.

Анализ полученных данных строился на основе применения таких математико-статистических методов, как расчет среднего арифметического и медианных значений в каждой выборке отдельно по всем шкалам методики, расчет достоверности различий между выборками по каждой из шкал методики по U-критерию Манна — Уитни.

Проведем сравнительный анализ данных, полученных по методике диагностики социально-психологических установок личности О. Ф. По темкиной на выборке первого курса и экспериментальной группе четвертого курса, в которой студенты на протяжении всего периода обучения принимали участие в программе профилактики коррупционного поведения.

В таблице 1 отражены среднеарифметические данные по каждой шкале методики, медианные значения и достоверность различий по U-критерию Манна — Уитни.

Таблица 1. Сравнительный анализ данных по методике
«Диагностика социально-психологических установок личности»:
1-й курс и 4-й курс (Э — экспериментальная группа)

Название шкалы	Среднее арифметич.		Медиана		Достоверность различий по U-критерию*	Уровень значимости
	1-й курс	4-й курс (Э)	1-й курс	4-й курс (Э)		
Процесс	6,4	4,6	6	4	$U_{\text{эмп}} = 863$ — достоверно	$p \leq 0.01$
Результат	5,2	7,0	5	7	$U_{\text{эмп}} = 888,5$ — достов.	$p \leq 0.01$
Эгоизм	7,4	6,2	8	6	$U_{\text{эмп}} = 889,5$ — достов.	$p \leq 0.01$
Альтруизм	4,1	6,1	5	6	$U_{\text{эмп}} = 700$ — достов.	$p \leq 0.01$
Деньги	6,7	5,9	7	6	$U_{\text{эмп}} = 1344$ — достов.	$p \leq 0.01$
Труд	4,5	6,4	4	6	$U_{\text{эмп}} = 899,5$ — достов.	$p \leq 0.01$
Власть	7,2	5,6	7	6	$U_{\text{эмп}} = 924$ — достов.	$p \leq 0.01$
Свобода	5,8	6,1	6	6	$U_{\text{эмп}} = 1800$ — недостов.	Зона незнач.

* *Примечание:* Здесь и далее $U_{\text{кр.}} = 1356$, при $p \leq 0.01$; $U_{\text{кр.}} = 1486$, при $p \leq 0.05$.

Сопоставление средних и медианных значений позволяет заключить, что распределение данных в исследуемых группах близко к симметричному, в них нет экстремально больших или маленьких значений (выбросов), которые бы существенно смещали среднее арифметическое, что, в свою очередь, подтверждает достаточную репрезентативность выборки.

Поскольку медианные значения существенно не отличаются от среднего арифметического, оно в данном случае может служить мерой центральной тенденции, отражающей типичные значения. Поэтому для

графического представления сравнительных результатов использованы значения среднего (рис. 1). Наложение двух рядов данных на лепестковой диаграмме позволяет наглядно увидеть различия между выборками. Очевидно, что обучающиеся первого курса обладают более выраженными ориентациями на эгоизм, процесс деятельности (а не на ее результат), власть и деньги. Экспериментальная группа (сокращ. Э) четвертого курса существенно превышает показатели первокурсников по уровню альтруизма, ориентации на результат и на труд. Ориентация на свободу имеет практически равные значения.

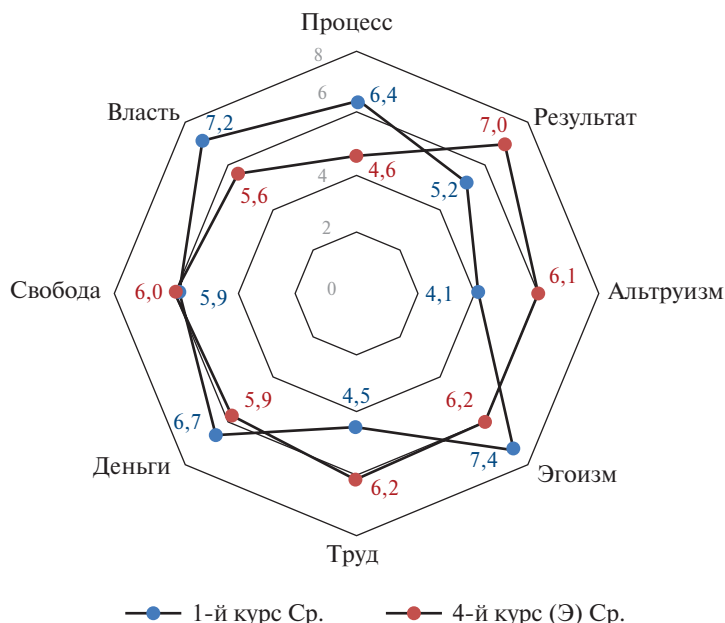


Рисунок 1. Распределение средних значений по методике «Диагностика социально-психологических установок личности»

Анализ результатов по критерию Манна — Уитни (табл. 1) показывает, что между исследуемыми группами обнаружены достоверные различия на уровне значимости $p \leq 0.01$ по всем шкалам, кроме шкалы «свобода». Рассмотрим результаты по каждой шкале.

Ориентация на процесс у первокурсников выражена выше среднего, медианное значение равно 6. К четвертому курсу эта ориентация достоверно снижается, что подтверждается расчетом U-критерия. Соответственно, установка на результат повышается, медианные значения по группе с 5 единиц возрастают до 7, и эти изменения также достоверны. Мы предполагаем, что, в условиях профилактики коррупционного поведения, обучающиеся юридического профиля понимают не только важ-

ность результатов в своей профессии, но и ее социальное значение. Если при поступлении и в начале обучения они рассматривали юриспруденцию как просто интересную сферу деятельности, то к четвертому курсу формируется осознание важности результатов своего труда, развивается установка на их достижение.

Высокий уровень ориентации на эгоизм, среднестатистически свойственный всем молодым людям, к четвертому курсу достоверно снижается, и одновременно возрастают показатели альтруистических установок. Расчет критерия Манна — Уитни по шкале «альтруизм» также оказывается достоверно значимым, что указывает на существенный рост этого показателя к четвертому курсу. Установка на деньги и заработок также значимо снижается, и более важную роль начинает играть установка на труд. Очевидно, обучающиеся осознают, что результативная работа на благо общества — это цель юридической деятельности. Оплата этой деятельности, соответственно, вторична, и деньги не могут являться ценностью сами по себе.

Результаты первокурсников показывают высокий уровень установок на власть, который к четвертому курсу достоверно снижается. При этом показатели по шкале «свобода» между первым и четвертым курсом в нашей выборке достоверно не различаются. Анализ данных по ориентации на свободу в сочетании со шкалой «власть» позволяет говорить, что происходит трансформация от стремления контролировать и властвовать над другими в ходе своей профессиональной деятельности к желанию использовать знания закона и свои профессиональные юридические навыки для отстаивания собственной независимости и независимости других людей. Данная установка в условиях профилактики коррупционного поведения и развития профессионального самосознания подкрепляется и возрастает к четвертому курсу альтруизмом.

Между первым и четвертым курсом достаточно большой интервал времени. В этот период студенты активно взрослеют, получают знания, формируют профессиональные навыки, вращаются в различных социальных кругах. Поэтому логично предположить, что их социально-психологические установки претерпевают изменения и в результате действия других факторов, не связанных с участием в программе профилактики коррупционного поведения. Следовательно, в ходе научного анализа важно сравнить полученные результаты с контрольной выборкой, т. е. теми обучающимися четвертого курса, которые не принимали участие в программе профилактики коррупционного поведения, а просто осваивали образовательную программу по направлению подготовки «юриспруденция».

Такие данные тоже нами были получены в выборке первокурсников, не принимавших участие в программе (контрольная группа, $n = 60$). Результаты сравнения социально-психологических установок, получен-

ные на выборке первого курса и контрольной выборке четвертого курса, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ данных по методике
«Диагностика социально-психологических установок личности»:
1-й курс и 4-й курс
(К — контрольная группа)

Название шкалы	Ср. арифметич.		Медиана		Достоверность различий по U-критерию	Уровень значимости
	1-й курс	4-й курс (К)	1-й курс	4-й курс (К)		
Процесс	6,4	5,8	6	6	$U_{\text{Эмп}} = 1364$ — достоверно	$p \leq 0.05$
Результат	5,2	5,4	5	5	$U_{\text{Эмп}} = 1624$ — недостоверно	Зона незнач.
Эгоизм	7,4	6,9	8	7	$U_{\text{Эмп}} = 1386$ — достоверно	$p \leq 0.05$
Альтруизм	4,1	4,8	5	5	$U_{\text{Эмп}} = 1423$ — достоверно	$p \leq 0.05$
Деньги	6,7	6,4	7	6	$U_{\text{Эмп}} = 1724$ — недостоверно	Зона незнач.
Труд	4,5	5,8	4	5	$U_{\text{Эмп}} = 864$ — достоверно	$p \leq 0.01$
Власть	7,2	6,6	7	7	$U_{\text{Эмп}} = 1644$ — недостоверно	Зона незнач.
Свобода	5,8	5,9	6	6	$U_{\text{Эмп}} = 1800$ — недостоверно	Зона незнач.

Анализ данных показывает, что установка на процесс у обучающихся старшекурсников контрольной группы также менее выражена, по сравнению с первокурсниками; различия достоверны, но в этом случае на уровне значимости $p \leq 0.05$. При этом установка на результат имеет тенденцию к росту, что можно заметить по увеличению значения среднего арифметического в контрольной группе, но медианные значения в рассматриваемых выборках по этой шкале равны, и расчет U-критерия попадает в зону незначимости. Следовательно, можно сделать вывод, что в контрольной группе существенной установки на достижение конкретных результатов труда у большинства обучающихся не наблюдается.

Достоверные изменения между первым курсом и контрольной группой четвертого получены по шкалам «эгоизм» и «альтруизм». Установка на эгоизм снижается к четвертому курсу, по шкале «альтруизм» наблюдается рост показателей. Но эти изменения обнаруживаются на 5%-ном уровне значимости, в отличие от экспериментальной выборки четверокурсников, где наблюдались достоверные изменения при $p \leq 0,01$.

Также достоверными оказываются изменения по шкале «труд», и это единственный случай при сравнении первого курса с контрольной группой четвертого курса, где уровень значимости изменений $p \leq 0.01$. Очевидно, что на протяжении профессионального обучения происходит активное развитие профессионального самосознания, представлений о социальной значимости юридического труда, как в экспериментальной, так и в контрольной группе.

Незначимые изменения или их отсутствие наблюдаются в контрольной группе по сравнению с группой первокурсников по шкалам «результат», «деньги», «власть» и «свобода». Следует отметить, что ориентация на власть, снижающаяся к четвертому курсу в экспериментальной группе, практически не снижается в контрольной группе. Это свидетельствует о сохранении у данных обучающихся установки на контроль над другими людьми, что в юридической практике может привести к выраженным профессиональным деформациям и желанию использовать людей в своих целях.

Далее проведем сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп, полученных в результате тестирования обучающихся четвертого курса. Это позволит проанализировать, какие именно трансформации происходят в социально-психологических установках студентов-юристов под влиянием обучения в условиях систематической профилактики коррупционного поведения. Данные для сравнения представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительный анализ данных по методике «Диагностика социально-психологических установок личности»: 4-й курс экспериментальная группа (Э) и 4-й курс контрольная группа (К)

Название шкалы	Ср. арифм.		Медиана		Достоверность различий по U-критер.	Уровень значимости
	4-й курс (Э)	4-й курс (К)	4-й курс (Э)	4-й курс (К)		
Процесс	4,6	5,8	4	6	$U_{Эмп} = 738$ — достоверно	$p \leq 0.01$
Результат	7,0	5,4	7	5	$U_{Эмп} = 999,5$ — достоверно	$p \leq 0.01$
Эгоизм	6,2	6,9	6	7	$U_{Эмп} = 1480$ — достоверно	$p \leq 0.05$
Альтруизм	6,1	4,8	6	5	$U_{Эмп} = 1034$ — достоверно	$p \leq 0.01$
Деньги	5,9	6,4	6	6	$U_{Эмп} = 1541,5$ — недостоверно	Зона незнач.
Труд	6,2	5,9	6	5	$U_{Эмп} = 1458,5$ — достоверно	$p \leq 0.05$
Власть	5,6	6,6	6	7	$U_{Эмп} = 1188,5$ — достоверно	$p \leq 0.01$
Свобода	5,9	5,9	6	6	$U_{Эмп} = 1785,5$ — недостоверно	Зона незнач.

Расчет критерия Манна — Уитни показывает, что обучающиеся экспериментальной группы к четвертому курсу в подавляющем большинстве сменили ориентацию с процесса на результат и разница между экспериментальной и контрольной группой достоверна при уровне значимости $p \leq 0.01$. Такой же высокий уровень значимости различий получен в результате развития альтруистических установок обучающихся экспериментальной группы и их переориентации с «власти» на «свободу». Наблюдается в этой группе и более низкий уровень эгоистических ориентаций, различия между выборками достоверны при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Как в экспериментальной, так и в контрольной группе к четвертому курсу очевиден значительный рост установки на труд. Тем не менее, принимая во внимание среднее арифметическое и медианные значения экспериментальной и контрольной групп четвертого курса, можно заметить, что в экспериментальной группе у большего числа обучающихся произошло развитие установки на труд, степень выраженности этой установки выше. Различие между выборками по шкале «труд» оказывается достоверным ($U_{\text{эмп}} = 1458,5$; при $p \leq 0.05$).

В зону незначимости попали различия между экспериментальной и контрольной группами по шкалам «свобода» и «деньги». Обратив внимание на выборку первокурсников, отметим, что достоверных различий между первым и группами четвертого курса по этой шкале также не наблюдается, и медианные значения везде равны 6 единицам (из 10 возможных). Это можно интерпретировать как общую молодежную тенденцию к независимости, стремление оторваться от родителей, приобрести свое место в жизни, как в социальном, так и в профессиональном плане. И конечно же, важная составляющая свободы — это финансовая независимость, возможность самостоятельно обеспечивать свои потребности. Поэтому установка на деньги, заработок остается широко представленной в обеих выборках четвертого курса, при этом более низкие средние значения обнаружены в экспериментальной группе.

Подводя итоги эмпирической части исследования, можно сделать следующие **выводы**.

1. Созданные в образовательной организации ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики» условия профилактики коррупционного поведения в рамках реализации учебного процесса по ОПОП ВО 40.03.01 — Юриспруденция можно рассматривать как благоприятную среду формирования профессионально значимых социально-психологических установок будущих юристов.

2. В созданных экспериментальных условиях экспериментальная группа обучающихся показала достоверный рост (как по сравнению с обучающимися первого курса, так и в сравнении с контрольной группой) значений установки на результат деятельности при значимом снижении установки на процесс, интерес к которому продолжает сохраняться, но уже не имеет доминантного значения. Из важных изменений также следует подчеркнуть снижение эгоистических ориентаций и достоверный рост значений по альтруистическим установкам. В сочетании роста значимости установок на труд, превышающего значимость денег, и снижения ориентации на властное использование своих полномочий, можно делать вывод о формировании просоциальной направленности личности.

3. В контрольной группе в сравнении с первокурсниками зафиксированы достоверные изменения, но на уровне значимости $p \leq 0.05$, по таким шкалам, как «процесс», «эгоизм» (снижается), «альтруизм» (возрастает).

4. Между обучающимися первого курса и экспериментальной группой четвертого курса различия, достоверные на уровне значимости $p \leq 0.01$, выявлены по всем шкалам методики, за исключением показателя «свобода», и все изменения указывают на развитие просоциальной направленности личности.

5. Сравнение данных, полученных на выборках четвертого курса экспериментальной и контрольной групп, позволило обнаружить достоверные различия на уровне значимости $p \leq 0.01$ по шкалам «процесс», «результат», «альтруизм» и «власть» и на уровне значимости $p \leq 0.05$ по шкалам «эгоизм» и «труд».

Полученные выводы позволяют заключить, что выдвинутая в исследовании гипотеза подтверждена: в условиях комплекса мероприятий по профилактике коррупционного поведения, системно и последовательно реализуемого на протяжении всего периода реализации ОПОП ВО 40.03.01 — Юриспруденция, происходит формирование и развитие социально-психологических установок, обеспечивающих просоциальную направленность личности будущих юристов.

Результаты исследования доказывают, что к четвертому курсу у большинства обучающихся направления подготовки «юриспруденция» происходит развитие позитивных установок на труд, на достижение результата в деятельности, ориентации на альтруизм. Эти изменения более выражены, когда обучение студентов-юристов проходит в условиях систематической профилактики коррупционного поведения. Они созданы на основе современных интерактивных методов обучения, погружения в практические ситуации, вовлечения в общественное движение «Мне не все равно!» и направлены на формирование адекватной профессиональной мотивации, заботу об общественном благе, развитие самосознания и нравственной составляющей личности будущего юриста.

Библиографический список

1. Балина Т. Н. Анализ смысловых структур личности в контексте образовательного процесса / Т. Н. Балина // Вестник Таганрог. ин-та управления и экономики. — 2011. — № 1. — С. 81–85.

Balina T. N. Analiz smyslovykh struktur lichnosti v kontekste obrazovatel'nogo protsesssa / T. N. Balina // Vestnik Taganrog. in-ta upravleniya i ehkonomiki. — 2011. — № 1. — S. 81–85.

2. Балина Т. Н. Факторы формирования образа будущего в юности / Т. Н. Балина, Э. А. Болдырева // Актуальные проблемы управления, экономики и подготовки современных кадров : матер. XXVI нац. науч. конф. (с междунар. участием) (Таганрог, 25–26 апреля 2025 г.). — Таганрог : ТИУиЭ, 2025. — С. 368–371.

Balina T. N. Faktory formirovaniya obraza budushchego v yunosti / T. N. Balina, Eh. A. Boldyreva // Aktual'nye problemy upravleniya, ehkonomiki i podgotovki sovremennykh kadrov : mater. XXVI nats. nauch. konf. (s mezhdunar. uchastiem) (Taganrog, 25–26 aprelya 2025 g.). — Taganrog : TIUIEh, 2025. — S. 368–371.

3. *Башкатов С. А. Анализ отечественных диссертационных исследований, посвященных психологическому феномену установки / С. А. Башкатов, А. А. Шахов // Психология. Психофизиология. — 2021. — Т. 14, № 2. — С. 5–16. — DOI: 10.14529/jpps210201*

Bashkatov S. A. Analiz otechestvennykh dissertatsionnykh issledovaniy, posvyashchennykh psikhologicheskomu fenomenu ustanovki / S. A. Bashkatov, A. A. Shakhov // Psikhologiya. Psikhofiziologiya. — 2021. — T. 14, № 2. — S. 5–16. — DOI: 10.14529/jpps210201

4. *Духовно-нравственные источники коррупции в современном российском обществе / М. Ю. Попов, И. М. Вакула, Т. М. Чапурко [и др.] // Наука. Образование. Современность. — 2025. — № 2. — С. 85–93. — DOI: 10.24412/2658-7335-2025-2-14*

Dukhovno-nravstvennyye istochniki korruptsii v sovremennom rossiiskom obshchestve / M. YU. Popov, I. M. Vakula, T. M. Chapurko [i dr.] // Nauka. Obrazovanie. Sovremennost'. — 2025. — № 2. — S. 85–93. — DOI: 10.24412/2658-7335-2025-2-14

5. *Колмыкова В. А. Влияние коммуникативного стиля преподавателя на развитие критического мышления и академический успех студентов / В. А. Колмыкова, И. В. Абакумова // Мир науки, культуры, образования. — 2024. — № 6 (109). — С. 100–104. — DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-100-104*

Kolmykova V. A. Vliyanie kommunikativnogo stilya prepodavatelya na razvitie kriticheskogo myshleniya i akademicheskii uspekhn studentov / V. A. Kolmykova, I. V. Abakumova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2024. — № 6 (109). — S. 100–104. — DOI: 10.24412/1991-5497-2024-6109-100-104

6. *Молчанова Л. Н. Социально-психологические установки сотрудников правоохранительных органов как ресурс устойчивости к психическому выгоранию / Л. Н. Молчанова, А. И. Редькин // Научные ведомости. Серия: Гуманитарные науки. — 2017. — № 14 (263), вып. 34. — С. 191–198.*

Molchanova L. N. Sotsial'no-psikhologicheskie ustanovki sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov kak resurs ustoichivosti k psikhicheskomu vygoraniyu / L. N. Molchanova, A. I. Red'kin // Nauchnye vedomosti. Seriya: Gumanitarnye nauki. — 2017. — № 14 (263), vyp. 34. — S. 191–198.

7. *Никифорова Д. Ф. Влияние личностных и социально-психологических установок на профессиональную деятельность юриста / Д. Ф. Никифорова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN420.pdf> (дата обращения: 20.10.2025). — Текст: электронный.*

Nikiforova D. F. Vliyanie lichnostnykh i sotsial'no-psikhologicheskikh ustanovok na professional'nyu deyatel'nost' yurista / D. F. Nikiforova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2020. — № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/15PSMN420.pdf> (data obrashcheniya: 20.10.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

8. *Особенности социально-психологических установок работников органов прокуратуры Российской Федерации, переживающих субъективный баланс работы и личной жизни / Е. В. Потاپова, М. М. Иванова, К. С. Калиновская, А. А. Пикалова // International Journal of Medicine and Psychology. — 2023. — Т. 6, № 6. — С. 221–224.*

Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskikh ustanovok rabotnikov organov prokuratury Rossiiskoi Federatsii, perezhivayushchikh sub"ektivnyi balans raboty i lichnoi zhizni / E. V. Potapova, M. M. Ivanova, K. S. Kalinovskaya, A. A. Pikalova // International Journal of Medicine and Psychology. — 2023. — T. 6, № 6. — S. 221–224.

9. *Полякова С. Н. Психологические установки в мотивационно-потребностной сфере у руководителей органов внутренних дел / С. Н. Полякова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2015. — № 2 (61). — С. 107–111.*

Polyakova S. N. Psikhologicheskie ustanovki v motivatsionno-potrebnostnoi sfere u rukovoditelei organov vnutrennikh del / S. N. Polyakova // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. — 2015. — № 2 (61). — S. 107–111.

10. Проблемы духовно-нравственного развития и патриотического воспитания детей и молодежи : науч. изд. / С. А. Петрушенко, Т. Д. Скуднова, О. А. Музыка [и др.]. — Таганрог : Изд-во Волошина О. И., 2025. — 176 с. — ISBN 978-5-605-24707-4.

Problemy dukhovno-nravstvennogo razvitiya i patrioticheskogo vospitaniya detei i molodezhi : nauch. izd. / S. A. Petrushenko, T. D. Skudnova, O. A. Muzyka [i dr.]. — Taganrog : Izd-vo Voloshina O. I., 2025. — 176 s. — ISBN 978-5-605-24707-4.

11. *Пухарева Т. С.* Взаимосвязь ценностных и мотивационных компонентов в структуре профессиональной направленности адвоката / Т. С. Пухарева, А. С. Андреева // Прикладная юридическая психология. — 2020. — № 1 (50). — С. 103–110. — DOI: 10.33463/2072-8336.2020.1(50).103-110

Pukhareva T. S. Vzaimosvyaz' tsennostnykh i motivatsionnykh komponentov v strukture professional'noi napravlennosti advokata / T. S. Pukhareva, A. S. Andreeva // Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. — 2020. — № 1 (50). — S. 103–110. — DOI: 10.33463/2072-8336.2020.1(50).103-110

12. Специфика организации антикоррупционного воспитания и формирования антикоррупционной идеологии в современном вузе / А. П. Писаренко, О. В. Карягина, С. М. Хоменко, Д. В. Писаренко // Право и государство: теория и практика. — 2022. — № 12 (216). — С. 77–80. — DOI: 10.47643/1815-1337_2022_12_77

Spetsifika organizatsii antikorrupsionnogo vospitaniya i formirovaniya antikorrupsionnoi ideologii v sovremennom vuze / A. P. Pisarenko, O. V. Karyagina, S. M. Khomenko, D. V. Pisarenko // Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika. — 2022. — № 12 (216). — S. 77–80. — DOI: 10.47643/1815-1337_2022_12_77

13. *Сычёва Т. Ю.* Социально-психологические установки как фактор, определяющий моральное сознание личности / Т. Ю. Сычёва // Интерэкспо Гео-Сибирь. — 2009. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-ustanovki-kak-faktor-opredelyayushchiy-moralnoe-soznanie-lichnosti> (дата обращения: 20.10.2025). — Текст: электронный.

Sycheva T. Yu. Sotsial'no-psikhologicheskie ustanovki kak faktor, opredelyayushchii moral'noe soznanie lichnosti / T. Yu. Sycheva // Interehkspo Geo-Sibir'. — 2009. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-ustanovki-kak-faktor-opredelyayushchiy-moralnoe-soznanie-lichnosti> (data obrashcheniya: 20.10.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

14. *Уразаева Г. И.* Социально-психологические установки в профессиональном общении сотрудников полиции / Г. И. Уразаева, О. В. Власова // Вестник Казан. юрид. ин-та МВД России. — 2014. — № 3 (17). — С. 82–88.

Urazaeva G. I. Sotsial'no-psikhologicheskie ustanovki v professional'nom obshchenii sotrudnikov politsii / G. I. Urazaeva, O. V. Vlasova // Vestnik Kazan. yurid. in-ta MVD Rossii. — 2014. — № 3 (17). — S. 82–88.

15. *Шамионов Р. М.* Жизненные ценности и социально-психологические установки на различных этапах профессиональной социализации юристов / Р. М. Шамионов, А. Е. Сотников // Известия Саратов. ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2013. — Т. 2, № 4. — С. 353–358.

Shamionov R. M. Zhiznennyye tsennosti i sotsial'no-psikhologicheskie ustanovki na razlichnykh etapakh professional'noi sotsializatsii yuristov / R. M. Shamionov, A. E. Sotnikov // Izvestiya Sarat. un-ta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. — 2013. — T. 2, № 4. — S. 353–358.

16. *Kosterman R.* Toward a measure of prosocial values: Validation studies / R. Kosterman, & S. Feshbach // Journal of Research in Personality. — 2022. — Vol. 92. — P. 104–118.

17. *Pinto J.* Values and professional identity in law students: A longitudinal study / J. Pinto, & R. Santos // *Journal of Legal Education*. — 2024. — Vol. 73, no. 2. — P. 234–256.
18. *Rose-Ackerman S.* Corruption and Government: Causes, Consequences, and Reform / S. Rose-Ackerman, & B. Palifka. — Cambridge : Cambridge University Press, 2022.
19. *Van Prooijen J.-W.* The psychology of corruption / J.-W. Van Prooijen, & J. Van Der Toorn // *Current Opinion in Psychology*. — 2020. — Vol. 37. — P. 189–194.
20. *Weber R.* Moral reasoning and corruption: A cross-cultural comparison / R. Weber, & M. Weber // *Journal of Business Ethics*. — 2021. — Vol. 176, no. 4. — P. 789–804.

Информация об авторах

Аксинья Петровна Писаренко — аспирант кафедры гуманитарных дисциплин, старший преподаватель кафедры уголовного права и процесса ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики».

Татьяна Николаевна Балина — кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики».

Information about the authors

Aksinya Petrovna Pisarenko — Postgraduate Student of the Department of Humanities, Senior Lecturer at the Department of Criminal Law and Procedure of the Taganrog Management and Economics Institute, a Private Educational Institution of Higher Education.

Tatiana Nikolaevna Balina — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Humanities of the Taganrog Management and Economics Institute, a Private Educational Institution of Higher Education.

Для цитирования: Писаренко А. П. Анализ социально-психологических установок студентов-юристов в условиях профилактики коррупционного поведения / А. П. Писаренко, Т. Н. Балина // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 58–73. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_58. — EDN: IERRNM

For citation: Pisarenko A. P., Balina T. N. Analysis of socio-psychological attitudes of law students in the context of preventing corrupt behavior, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 58–73 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_58, EDN: IERRNM

Статья поступила в редакцию 28.10.2025; одобрена после рецензирования 10.12.2025; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 28.10.2025; approved after reviewing 10.12.2025; accepted for publication 05.02.2026.

Саногенная рефлексия как эффективное средство оптимизации стрессовых расстройств личности

Анастасия Сергеевна Шабаш

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия,
anastasiya.shabash7@gmail.com

Елена Сергеевна Кузнецова

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия,
ESKaip@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7445-6524

Аннотация. В статье представлены особенности консультативной работы в рамках теории и практики саногенного мышления Ю. М. Орлова и С. Н. Морозюк как эффективного средства оптимизации стрессовых расстройств личности.

Современная жизнь сопровождается непрерывным ростом темпа и объема информации, усложнением социальных и профессиональных взаимодействий, что неизбежно приводит к повышенной психологической нагрузке. Стресс в таких условиях становится почти постоянным спутником человека, оказывая негативное влияние на эмоциональное состояние, когнитивные функции и физическое здоровье. Хроническое воздействие стрессовых факторов связано с развитием тревожных и депрессивных расстройств, нарушением сна, снижением работоспособности и повышенным риском соматических заболеваний.

В связи с этим значительное внимание психологической науки и практики сосредоточено на разработке методов, направленных на профилактику и коррекцию стрессовых расстройств. Одним из таких подходов является саногенная рефлексия — процесс осознанного анализа собственных психоэмоциональных состояний и реакций на стресс. Термин «саногенная» происходит от латинского слова *sanus*, означающего «здоровый», что подчеркивает направленность метода на укрепление психического и физического здоровья.

Ключевые слова: саногенная рефлексия, саногенное мышление, стресс, личность, патогенная рефлексия.

Sanogenic Reflection as an Effective Means of Optimizing Stress Disorders of Personality

Anastasia S. Shabash

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, anastasiya.shabash7@gmail.com

Elena S. Kuznetsova

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

Abstract. The article presents the features of advisory work within the framework of the theory and practice of sanogenic thinking by Yu. M. Orlov and S.N. Morozyuk as an effective means of optimizing stress disorders of personality.

Modern life is accompanied by a continuous increase in the pace and volume of information, increasing complexity of social and professional interactions, which inevitably leads to increased psychological stress. Stress in such conditions becomes an almost constant companion of a person, having a negative impact on the emotional state, cognitive functions and physical

health. Chronic exposure to stress factors is associated with the development of anxiety and depressive disorders, sleep disorders, decreased performance and an increased risk of somatic diseases.

In this regard, considerable attention of psychological science and practice is focused on the development of methods aimed at the prevention and correction of stress disorders. One of these approaches is sanogenic reflection, a process of conscious analysis of one's own psychoemotional states and reactions to stress. The term "sanogenic" comes from the Latin word "sanus", meaning "healthy", which emphasizes the focus of the method on strengthening mental and physical health.

Keywords: sanogenic reflection, sanogenic thinking, stress, personality, pathogenic reflection.

Введение

Актуальность изучения саногенной рефлексии особенно велика в современном мире, где информационные, профессиональные и социальные нагрузки продолжают расти, а привычные механизмы психической защиты оказываются недостаточными. Внедрение методов саногенной рефлексии в повседневную практику может стать эффективным инструментом оптимизации стрессовых реакций, способствуя сохранению психического здоровья и повышению адаптивного потенциала личности.

Саногенная рефлексия позволяет человеку систематически исследовать свои эмоциональные реакции, выявлять стрессовые триггеры и формировать конструктивные стратегии поведения. Она сочетает элементы самонаблюдения, критического анализа и внутреннего саморазвития, выступая инструментом не только психологической поддержки, но и профилактики эмоционального выгорания. Научные исследования подтверждают, что регулярная практика рефлексивного осмысления собственных переживаний способствует снижению уровня тревожности, повышению устойчивости к стрессу и улучшению качества жизни [7; 21].

Целью данного исследования является рассмотрение саногенной рефлексии как эффективного средства оптимизации стрессовых расстройств. В рамках работы анализируются психологические механизмы саногенной рефлексии, ее роль в саморегуляции психоэмоционального состояния, а также практические подходы к использованию данного метода для повышения стрессоустойчивости личности.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

- 1) проанализировать теоретические основы саногенной рефлексии и ее значение в психологии стрессоустойчивости;
- 2) выявить механизмы влияния саногенной рефлексии на психоэмоциональное состояние человека в стрессовых ситуациях;
- 3) рассмотреть практические методы и техники применения саногенной рефлексии для профилактики и коррекции стрессовых расстройств;

- 4) оценить эффективность саногенной рефлексии в повышении устойчивости к стрессу на основе существующих научных данных.

В качестве **гипотезы исследования** выступает то, что эффективным механизмом в контексте коррекции стрессовых расстройств и травм личности выступает терапия саногенным мышлением и рефлексией.

Теория

Саногенная рефлексия представляет собой осознанный процесс анализа человеком собственных мыслей, эмоций и поведения в стрессовых ситуациях. Она направлена на укрепление психического здоровья, развитие эмоциональной устойчивости и повышение способности адаптироваться к внешним и внутренним стрессовым факторам. Термин «саногенная» происходит от латинского *sanus*, что означает «здоровый», подчеркивая основную цель — поддержание психоэмоционального равновесия и создание внутреннего ресурса, позволяющего справляться с психоэмоциональными нагрузками.

Психологическая основа саногенной рефлексии заключается в том, что человек может наблюдать и осознавать свои внутренние состояния, анализировать их причины и последствия, а затем преобразовывать их в адаптивные формы поведения [22].

Ключевыми компонентами этого процесса являются:

1. Самоосознание — способность замечать свои эмоции, мысли, телесные ощущения и реакции на стрессовые события. Самоосознание позволяет выявлять автоматические и негативные паттерны реагирования, осознавать их влияние на психоэмоциональное состояние и формировать базу для дальнейшей коррекции.

2. Критическое осмысление собственных реакций — способность анализировать причины эмоциональных состояний, различать рациональные и иррациональные реакции, оценивать их последствия для себя и окружающих. Этот компонент снижает риск импульсивного поведения, повышает способность к взвешенным действиям и способствует развитию эмоциональной гибкости.

3. Формирование конструктивных стратегий поведения — на основе анализа своих реакций человек разрабатывает эффективные способы преодоления стрессовых ситуаций. К таким стратегиям можно отнести: планирование действий, изменение восприятия стрессора, применение техник релаксации и эмоциональной регуляции, а также использование социальных ресурсов для поддержки.

4. Развитие внутреннего ресурса личности — регулярная практика рефлексии укрепляет эмоциональную устойчивость, самоконтроль, уверенность в собственных силах и способность к восстановлению после стрессовых событий. Это формирует психологическую защиту, которая

снижает вероятность возникновения тревожных и депрессивных состояний [1, с. 90].

Связь саногенной рефлексии со стрессовыми расстройствами проявляется через механизм саморегуляции. Стрессовые реакции возникают тогда, когда требования внешней среды превышают внутренние ресурсы человека [11; 20]. Саногенная рефлексия позволяет:

- 1) выявлять стрессовые триггеры;
- 2) осознавать физиологические, эмоциональные и когнитивные реакции на стресс;
- 3) анализировать причины и последствия этих реакций;
- 4) корректировать поведение и эмоциональные реакции;
- 5) предотвращать закрепление негативных паттернов, ведущих к хроническому стрессу, тревожности и депрессии;
- 6) развивать адаптивные стратегии преодоления стрессовых ситуаций и повышать устойчивость к будущим стрессорам [3, с. 46].

Кроме того, регулярная практика саногенной рефлексии способствует улучшению когнитивных и эмоциональных функций, повышению концентрации внимания, улучшению памяти и способности к принятию решений в сложных ситуациях. Она также формирует устойчивую эмоциональную саморегуляцию, что важно для предотвращения эмоционального выгорания и психосоматических заболеваний [8].

Таким образом, саногенная рефлексия является многоуровневым психологическим инструментом. Она сочетает в себе элементы самонаблюдения, анализа, критического мышления и стратегического планирования, направленные на оптимизацию стрессовых реакций. Люди, практикующие этот подход, демонстрируют более высокую стрессоустойчивость, большую психологическую гибкость и способность поддерживать стабильное психоэмоциональное состояние в условиях постоянного воздействия внешних и внутренних стрессоров [10].

Саногенная рефлексия не ограничивается теоретическим анализом, она активно применяется в практической психологии и психотерапии для повышения стрессоустойчивости личности и профилактики эмоциональных расстройств. Практическое применение этого подхода предполагает регулярное использование различных техник и упражнений, которые помогают человеку осознавать свои эмоциональные состояния, выявлять стрессовые триггеры и формировать адаптивные стратегии поведения [2; 12; 17].

Одним из основных методов является ведение дневника эмоций, когда человек фиксирует свои мысли, переживания и реакции на события дня. Такой подход позволяет систематически отслеживать повторяющиеся стрессовые ситуации, выявлять паттерны эмоциональных реакций и оценивать эффективность различных способов саморегуляции. Анализ

дневника способствует выявлению негативных автоматических реакций и разработке более конструктивных моделей поведения.

Другой эффективный инструмент — рефлексивные медитации и упражнения на осознанность (mindfulness) [13]. Они направлены на концентрацию внимания на текущем моменте, наблюдение за эмоциями без оценки и принятие их как естественной реакции организма. Эти практики помогают снизить уровень тревожности, уменьшить эмоциональное напряжение и повысить способность к саморегуляции в стрессовых ситуациях [4, с. 112].

Анализ стрессовых ситуаций также является ключевым элементом практической работы с саногенной рефлексией. Человек разбирает конкретные события, оценивает свои реакции, выделяет рациональные и иррациональные элементы поведения и разрабатывает альтернативные способы реагирования [22]. Такой подход формирует навыки адаптивного реагирования и предотвращает закрепление патологических реакций.

Таблица 1. Основные методы практического применения теории и практики саногенного мышления

Метод	Суть и описание	Цель применения	Эффект для стрессоустойчивости
Ведение дневника эмоций	Запись мыслей, эмоций и реакций на события дня	Анализ повторяющихся паттернов, выявление стрессовых триггеров	Повышение осознанности, формирование адаптивных реакций
Рефлексивная медитация и mindfulness	Концентрация на текущем моменте, наблюдение за эмоциями без оценки	Снижение эмоционального напряжения, развитие осознанности	Снижение тревожности, улучшение саморегуляции
Анализ стрессовых ситуаций	Разбор конкретных стрессовых событий, выявление рациональных и иррациональных реакций	Коррекция поведения, формирование конструктивных стратегий	Уменьшение импульсивных реакций, повышение стрессоустойчивости
Разработка индивидуальных стратегий	Применение выводов рефлексии для планирования действий в будущем	Повышение адаптивного потенциала	Укрепление внутреннего ресурса, улучшение эмоционального контроля
Техники релаксации (дыхательные упражнения, прогрессивная мышечная релаксация)	Практическое снижение физиологического напряжения	Снижение реакции организма на стресс	Уменьшение соматических проявлений стресса, повышение психоэмоциональной стабильности

Регулярное применение этих методов позволяет не только осознавать свои реакции на стресс, но и трансформировать их в конструктивные, адаптивные стратегии поведения. Практика саногенной рефлексии способствует формированию устойчивого внутреннего ресурса личности, повышает способность к восстановлению после психоэмоциональных перегрузок и снижает риск развития хронических стрессовых состояний [9; 15].

Эффективность саногенной рефлексии в коррекции стрессовых расстройств и травм личности подтверждается многочисленными исследованиями.

Таким образом, саногенная рефлексия является комплексным инструментом, который сочетает элементы самонаблюдения, анализа, критического мышления и стратегического планирования. Она помогает человеку контролировать свои эмоциональные реакции, улучшать когнитивные функции и повышать психоэмоциональную устойчивость. В условиях современного мира, где информационная и социальная нагрузка постоянно увеличивается, использование практических методов саногенной рефлексии становится особенно актуальным и необходимым для сохранения психического здоровья и оптимизации стрессовых реакций [7; 8].

Саногенная рефлексия предполагает использование разнообразных психологических техник, которые помогают человеку осознанно воспринимать свои эмоции и поведение, корректировать реакцию на стрессовые ситуации и формировать устойчивый внутренний ресурс. Важно подчеркнуть, что практическое применение рефлексии не ограничивается лишь фиксацией эмоций или медитациями, а включает систематическую работу с мыслями, чувствами и поведением, это еще и вопрос смыслов [16].

Одним из эффективных методов является техника «эмоциональной раскладки», когда человек делит свои переживания на категории (например, тревога, гнев, радость, усталость) и анализирует их интенсивность, частоту и триггеры [13; 14]. Такая практика помогает выявлять скрытые стрессовые факторы, снижать эмоциональное напряжение и формировать конструктивные способы реагирования.

Другой подход — метод анализа «событие-реакция-вывод», который позволяет систематически разбирать каждую стрессовую ситуацию: какое событие вызвало реакцию, какая была эмоциональная и поведенческая реакция и какой вывод можно сделать для будущих ситуаций [5].

Таблица 2. Техники и упражнения, направленные на угашение эмоций

Метод	Описание	Как применять	Эффект
Эмоциональная раскладка	Категоризация и анализ эмоций	Разделять эмоции на группы, оценивать интенсивность и частоту	Снижение эмоционального напряжения, выявление стрессовых триггеров
Метод «событие-реакция-вывод»	Разбор стрессовой ситуации по шагам	Анализировать события, реакции и делать выводы для будущего	Формирование адаптивных стратегий, повышение саморегуляции
Визуализация успешного исхода	Мысленное представление позитивного разрешения стрессовых ситуаций	Ежедневно визуализировать успешное преодоление трудностей	Укрепление уверенности, снижение тревожности
Техника «остановка и наблюдение»	Прекращение автоматической реакции и наблюдение за эмоциями	В момент сильного стресса делать паузу, наблюдать ощущения	Снижение импульсивных реакций, развитие осознанности
Дыхательные упражнения	Контролируемое дыхание для снижения физиологического напряжения	Выполнять глубокое дыхание 3–5 минут в стрессовой ситуации	Снижение физиологической реакции на стресс, улучшение самочувствия
Прогрессивная мышечная релаксация	Последовательное напряжение и расслабление мышц	Проходить по группам мышц, начиная с головы до ног	Снижение мышечного напряжения, уменьшение тревожности

Использование этих техник в комплексе позволяет человеку не только осознавать свои реакции на стресс, но и активно изменять их, формируя устойчивый эмоциональный и когнитивный ресурс. Регулярная практика саногенной рефлексии способствует укреплению психоэмоционального здоровья, развитию адаптивных навыков и повышению способности к эффективной саморегуляции [18].

Систематическое внедрение этих методов в повседневную жизнь помогает:

- 1) предотвращать развитие хронического стресса и эмоционального выгорания;
- 2) улучшать концентрацию внимания и когнитивные функции;
- 3) снижать риск психосоматических заболеваний [6, с. 151].

Таким образом, саногенная рефлексия является комплексным инструментом психопрофилактики и саморегуляции, который сочетает элементы анализа, самонаблюдения и стратегического планирования, направленные на оптимизацию стрессовых реакций и укрепление внутреннего ресурса личности. Что говорит о решении поставленных нами задач в начале исследования.

Проведенный анализ показал, что саногенная рефлексия является эффективным психологическим инструментом, направленным на оптимизацию стрессовых реакций и профилактику стрессовых расстройств. Ее основой выступает осознанное исследование человеком собственных эмоций, мыслей и поведения, что позволяет глубже понимать природу своих переживаний и трансформировать деструктивные формы реагирования в конструктивные.

Саногенная рефлексия способствует развитию эмоционального интеллекта, формированию навыков саморегуляции и повышению психологической гибкости личности. Она помогает не только снизить интенсивность негативных эмоций, но и укрепить внутренний ресурс, обеспечивающий устойчивость к внешним стрессовым воздействиям. Практические методы, основанные на рефлексивном анализе, такие как ведение дневника эмоций, техника осознанности, анализ стрессовых ситуаций и дыхательные упражнения, доказали свою эффективность в повышении стрессоустойчивости и профилактике эмоционального выгорания.

В работах С. Н. Морозюк рассмотрена структура саногенной рефлексии и разработана технология ее применения как средства и метода развития и коррекции характера в условиях социально-психологического тренинга. В основе теории и практики указанной технологии автором положена концепция эмоций, рассматривающая эмоцию как устойчивую психическую функционирующую систему, обеспечивающую приспособление людей к окружающей среде, к ситуации, друг к другу [3].

Согласно концепции СГР, «эмоции представляют собою аффективный результат психического автоматизма, состоящий в реализации устойчивой последовательности умственных операций, специфических для типичных эмоциогенных ситуаций». Ю. М. Орлов впервые описал операциональную структуру эмоции с точки зрения «поведения ума», программ поведения, вырабатывающих ту или иную эмоцию. Несоответствие реальности поведения ожиданиям переживается субъектом как отрицательная эмоция. По мнению Ю. М. Орлова, разрушающее действие на организм оказывают такие отрицательные эмоции, как страх неудачи, чувство вины, обиды и стыда, возникающие в ситуациях реального или воображаемого общения, в котором происходит последовательное выполнение умственных актов:

- присвоение другому человеку, партнеру по общению определенной программы поведения;
- восприятие поведения партнера;
- проверка соответствия поведения партнера ожиданиям.

Соответствие ожиданий реальному поведению партнера способствует созданию переживаний, подкрепляющих умственное поведение,

которое, в свою очередь, и порождает типичные эмоциогенные ситуации и конфликты. Несоответствие реального поведения партнера ожиданиям переживается субъектом как неприятная эмоция. Как правило, присваивание программ поведения (ожидания), когнитивные автоматизмы общения не осознаются на уровне бытийного нереплексивного сознания. Если же бессознательные программы поведения ума осознаются, то человек приобретает способность контролировать генезис эмоции в самом себе.

С позиции теории и практики СГМ — саногенное мышление рассматривается как средство управления эмоциями путем осознания и соответственно управления теми умственными операциями, которые автоматически ее порождают. На этой основной идее построена вся работа по развитию саногенного мышления и саногенной рефлексии. Если позитивистский подход в психотерапии проявляется в отказе от анализа причин проблемы, а обращение к прошлому опыту ориентировано лишь на поиск ресурсов, то сущность саногенного мышления заключается в конструктивном переосмыслении прошлого опыта, выявлении неэффективных рефлексивных стратегий, обслуживающих обыденную философию, лишенную научных оснований, приводящую к страданию.

Процесс развития саногенной рефлексии должен отражать функциональную структуру самой рефлексии как особого вида мыслительной деятельности. Отработка способности контролировать генезис эмоции в самом себе происходит на всех уровнях установочной регуляции поведения, которые и положены автором в основу алгоритма развития саногенной рефлексии. На первом этапе очень важно сделать объектом самонаблюдения и рефлексии смысловые установки, которые и определяют направленность, динамику и устойчивость протекания деятельности и поведения. С помощью специальных методов активизируются неэффективные программы поведения, в том числе и умственного, и психологические защиты, что способствует их осознанию, актуализации потребности к саморазвитию.

Активизирующаяся рефлексия способствует осознанию рефлексивной стратегии в определенной ситуации. На втором этапе формируется потребность в саногенной рефлексии, раскрываются механизмы и возможности рефлексии с конструктивной направленностью. Средством актуализации этих механизмов автор предлагает методики вербального описания не столько элементов эмоционально-поведенческих паттернов, сколько мыслительных шаблонов, стереотипных когнитивных программ, которые и лежат в основе конкретных поведенческих актов. На этом этапе производится оценивание характерной для субъекта деятельности и поведения ситуационной рефлексивной стратегии (защитной, волевой, самопоражающей), осуществляется выбор оптимального варианта рефлексии, носящей конструктивный характер, позволяющей

не только защищать от переживания негативных эмоций, но и реально изменить поведение субъекта.

На третьем этапе работа, направленная на формирование саногенной рефлексии, осуществляется на предметно-операциональном уровне. На этом уровне личность учится занимать особую рефлексивную позицию, позволяющую выполнить функцию снижения неопределенности в выборе типовой программы поведения достижения цели. Учиться управлять поведением с учетом времени и места, отслеживать и блокировать стереотипные, ставшие неэффективными характерные проявления личности.

Именно эти этапы отражают стратегию и тактику в работе над развитием саногенной рефлексии в когнитивно-эмотивной технологии С. Н. Морозюк.

Автор рассматривает группу как социальное пространство формирования СГР.

Группа способствует процессу самопознания и интроспекции, является не только пространством для саногенной личностной рефлексии, но и средством ее развития.

В групповых условиях освоение СГР происходит в экстравертированной форме, что дает возможность групповой рефлексии обнаружения неконструктивных рефлексивных стратегий (защитной, волевой, самопоражающей).

Условия группы способствуют объективации ценностей, переживаний, присущих конкретным ее участникам, благодаря чему они легко становятся предметом рефлексии, облегчается и процесс растождествления когнитивных, интеллектуальных и эмоциональных составляющих в процессе рефлексивного анализа. Это способствует более быстрому приобретению умения и навыка конструктивного рефлексивного анализа.

Основной метод теории и практики СГМ — аутопсихоанализ эмоций предполагает активность субъекта размышления: чем более он активен, тем более эффективен в освоении нового стиля мышления, в развитии саногенной рефлексии.

Учитывая тот факт, что рефлексия выполняет функцию снижения неопределенности в выборе типовой программы достижения цели и прекращается с синтезом программы, в нашем исследовании респондентам было необходимо прежде всего научиться рефлексии собственных переживаний. Для этого использовалась технология СГР, что значительно способствовало ослаблению влияния негативных эмоций и повышению конструктивности поведенческих паттернов. Как правило, присваивание программ поведения (ожидания) — когнитивные автоматизмы общения — не осознается на уровне обыденного сознания. Если же эти бессознательные программы поведения ума осознаются, то человек приобретает способность контролировать генезис эмоции в самом себе.

Обучение саногенной рефлексии происходило по технологии развития саногенного мышления (СГМ) Ю. М. Орлова и саногенной рефлексии (СГР) С. Н. Морозюк в процессе формирующего эксперимента.

Наше экспериментальное исследование проводилось на базе Московского педагогического государственного университета и Московского психолого-социального университета. Экспериментальная рандомизированная выборка — 100 человек. Испытуемые были распределены на две рандомизированные группы: 1 — экспериментальная, в которой респонденты были поставлены в условия самостоятельной работы по развитию саногенной рефлексии (50 человек), и 1 группа — контрольная. Перед респондентами данной группы не ставилось задачи самостоятельного изучения теории СГР и развития саногенной рефлексии (50 человек).

В качестве методик выступали:

1. Шкала оценки влияния травматического события, IES-R.
2. Проективный тест «когнитивно-эмотивный тест» (Орлов Ю. М., Морозюк С. Н.).
3. Шкала для клинической диагностики ПТСР (clinical-administered PTSD scale — CAPS).
4. Тест базисных эмоций (по К. Изард).

Ниже представлены результаты исследования (табл. 3).

Таблица 3. Результаты диагностики защитной рефлексии респондентов контрольной и экспериментальной группы по методике КЭТ (Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк)

Параметры КЭТ (по Ю. М. Орлову, С. Н. Морозюк)	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Различия t, Стьюдента
Объем защитной рефлексии при репродукции неудачи	12,3	12,4	0,14
Объем защитной рефлексии при репродукции чувства вины	22,1	22,4	0,35
Объем защитной рефлексии при репродукции стыда	17,5	17,3	0,22
Объем защитной рефлексии при репродукции обиды	19,5	19,3	0,22
Агрессия против других	8,8	8,8	0
Агрессия против себя	7,5	7,5	0
Рационализация «обесценивание объекта»	12,4	12,3	0,14
Рационализация обстоятельствами	22,6	22,5	0,14
Проекция на других	7,3	7,3	0,35
Защита от чувства вины	6,4	6,6	0,14
Защита от чувства стыда	7,3	7,2	0,14
Защита от страха неудачи	7,2	6,9	0,35

Параметры КЭТ (по Ю. М. Орлову, С. Н. Морозюк)	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Различия t, Стьюдента
Защита от зависти	11,8	11,5	0,14
Защита от обиды	5,4	5,4	0
Уход из ситуации	10,2	10,1	
Самоуничижение Я	6,4	6,6	0,14
Возбуждение вины в других	7,3	7,2	0,14
Саногенное, реалистическое мышление	14,6	14,5	0,35
Несоответствие поведения других ожиданиям	6,4	6,6	0,14
Апеллирующее мышление	7,3	7,2	0,14

Примечание: $p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$.

Данные таблицы 3 представляют результаты сравнения двух групп по различным параметрам когнитивно-эмотивного теста (КЭТ). В таблице приведены средние значения для экспериментальной и контрольной групп, а также рассчитанные различия между этими группами по t-критерию Стьюдента.

Анализ данных показывает, что большинство различий между группами являются незначительными и колеблются в диапазоне от 0 до 0,35. Это указывает на то, что обе группы демонстрируют схожие результаты по большинству параметров.

Наиболее заметные различия наблюдаются по следующим параметрам: объем защитной рефлексии при репродукции чувства вины ($r = 0,35$); объем защитной рефлексии при репродукции обиды ($r = 0,22$); защита от страха неудачи ($r = 0,35$).

Однако даже эти различия остаются в пределах малых значений, что позволяет предположить отсутствие статистически значимых различий между группами по данным параметрам.

В целом, данные таблицы свидетельствуют о том, что экспериментальная и контрольная группы имеют схожие характеристики по большинству параметров когнитивно-эмотивного теста. Это может указывать на то, что исследуемые группы находятся в схожих условиях или имеют схожие эмоциональные и когнитивные особенности.

На основании проведенного исследования с использованием когнитивно-эмотивного теста (КЭТ) и методики оценки посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) среди двух групп по 50 человек можно сделать следующие выводы.

Идентичность групп по характеристикам и результатам диагностики: обе группы показали схожие результаты по большинству параметров КЭТ и ПТСР. Это указывает на то, что группы были правильно подобраны и являются сопоставимыми по своим психологическим характеристикам.

Отсутствие значимых различий между группами: анализ данных показал, что различия между группами по большинству параметров незначительны и не достигают уровня статистической значимости. Это свидетельствует о том, что исследуемые группы находятся в схожих психологических условиях и имеют схожие эмоциональные и когнитивные особенности.

Эффективность применения КЭТ и методик оценки ПТСР: использование КЭТ и методик оценки ПТСР позволило получить детальное представление о психологических особенностях исследуемых групп. Это подтверждает эффективность применения данных методик для диагностики и сравнения психологических характеристик различных групп.

Таким образом, саногенная рефлексия может рассматриваться как одно из ключевых направлений психологической самопомощи и психопрофилактики в условиях растущих психоэмоциональных нагрузок современного общества. Ее внедрение в практику личностного развития, образования и профессиональной деятельности способствует не только сохранению психического здоровья, но и повышению качества жизни, гармонизации внутреннего состояния и эффективной адаптации человека к требованиям внешней среды.

Гипотеза о том, что эффективным механизмом в контексте коррекции стрессовых расстройств и травм личности выступает терапия саногенным мышлением и рефлексией, нашла свое подтверждение в работе. Саногенная рефлексия способствует снижению уровня стресса, улучшению настроения и повышению качества жизни. Она также помогает преодолеть травмы личности, такие как посттравматическое стрессовое расстройство, депрессия и тревожные расстройства.

Однако эффективность саногенной рефлексии зависит от индивидуальных особенностей человека, его мотивации и готовности к самоанализу. Для достижения наилучших результатов рекомендуется сочетать саногенную рефлекссию с другими методами коррекции стрессовых расстройств, такими как психотерапия, медитация и физическая активность.

Саногенная рефлексия является эффективным методом коррекции стрессовых расстройств и травм личности. Она позволяет человеку осознать свои мысли, чувства и поведение, выявить причины стресса и разработать стратегии его преодоления. Развитие саногенной рефлексии способствует улучшению саморегуляции, снижению уровня стресса и повышению качества жизни.

Библиографический список

1. Кузнецова Е. С. Психологическое благополучие: теоретические подходы / Е. С. Кузнецова // Психологическая газета : проф. интернет-изд. — Санкт-Петербург. — URL: <https://psy.su/feed/6510/> (дата обращения: 14.12.2017) — Текст: электронный.

Kuznetsova E. S. Psikhologicheskoe blagopoluchie: teoreticheskie podkhody / E. S. Kuznetsova // Psikhologicheskaya gazeta : prof. internet-izd. — Sankt-Peterburg. — URL: <https://psy.su/feed/6510/> (data obrashcheniya: 14.12.2017) — Tekst: ehlektronnyi.

2. *Лактионова А. И.* Взаимосвязь дифференциального типа рефлексии и компонентов жизнеспособности человека в разных возрастных группах : ст. / А. И. Лактионова. — [Москва] : Ин-т психологии РАН, 2020. — EDN: WIOOCH

Laktionova A. I. Vzaimosvyaz' differentsial'nogo tipa refleksii i komponentov zhiznesposobnosti cheloveka v raznykh vozrastnykh gruppakh : st. / A. I. Laktionova. — [Moskva] : In-t psikhologii RAN, 2020. — EDN: WIOOCH

3. *Леонтьев Д. А.* Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции / Д. А. Леонтьев, А. Ф. Аверина // Психологические исследования. — 2011. — Т. 4, № 16. — 46 с.

Leont'ev D. A. Fenomen refleksii v kontekste problemy samoregulyatsii / D. A. Leont'ev, A. F. Averina // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2011. — Т. 4, № 16. — 46 с.

4. *Морозюк С. Н.* Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями: модульно-кодоевое учебное пособие к циклу курсов по бесконфликтной адаптации к саморазвитию / С. Н. Морозюк. — Москва : Слайдинг, 2000. — 90 с.

Morozyuk S. N. Sanogennyi stil' myshleniya. Upravlenie ehmotsiyami: modul'no-kodoevoe uchebnoe posobie k tsiklu kursov po beskonfliktnoi adaptatsii k samorazvitiyu / S. N. Morozyuk. — Moskva : Slaiding, 2000. — 90 s.

5. *Орлов Ю. М.* Когнитивно-эмотивный тест / Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк. — [Б. м. : б. и.], 1999.

Orlov Yu. M. Kognitivno-ehmotivnyi test / Yu. M. Orlov, S. N. Morozyuk. — [B. m. : b. i.], 1999.

6. *Орлов Ю. М.* Оздораивляющее 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).

7. *Рудаков А. Л.* Саногенная рефлексия как фактор стрессоустойчивости личности: на примере спортсменов по вольной борьбе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. Л. Рудаков. — Москва, 2009.

Rudakov A. L. Sanogennaya refleksiya kak faktor stressoustoichivosti lichnosti: na primere sportsmenov po vol'noi bor'be : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.01 / A. L. Rudakov. — Moskva, 2009.

8. *Смолева Т. О.* Саногенная рефлексия значимых взрослых как фактор психологического благополучия ребенка : монография / Т. О. Смолева. — Иркутск : Восточно-Сиб. гос. акад. обр., 2013. — 204 с.

Smoleva T. O. Sanogennaya refleksiya znachimyykh vzroslykh kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya rebenka : monografiya / T. O. Smoleva. — Irkutsk : Vostochno-Sib. gos. akad. obr., 2013. — 204 s.

9. *Тарабрина Н. В.* Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 272 с.

Tarabrina N. V. Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa / N. V. Tarabrina. — Sankt-Peterburg : Piter, 2001. — 272 s.

10. *Томб Д. А.* Феноменология посттравматического стрессового расстройства / Д. А. Томб // Метод. пособие по работе с посттравматическими стрессовыми расстройствами. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2001. — С. 6–30.

Tomb D. A. Fenomenologiya posttravmaticheskogo stressovogo rasstroistva / D. A. Tomb // Metod. posobie po rabote s posttravmaticheskimi stressovymi rasstroistvami. — Sankt-Peterburg : [b. i.], 2001. — S. 6–30.

11. *Трубицына Л. В.* Переживание травмирующего события как проблема психологии личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова ; Л. В. Трубицына. — Москва : Просвещение, 2005. — 23 с.

Trubitsyna L. V. Perezhivanie travmiruyushchego sobytiya kak problema psikhologii lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova ; L. V. Trubitsyna. — Moskva : Prosveshchenie, 2005. — 23 s.

12. *Фахрутдинова Л. Р.* Структурно-динамическая организация переживания субъекта : автореферат дис. ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Фахрутдинова Лилия Раифовна ; [Место защиты: Казан. (Приволж.) федер. ун-т]. — Казань, 2012. — 41 с.

Fakhrutdinova L. R. Strukturno-dinamicheskaya organizatsiya perezhivaniya sub»ekta : avtoreferat dis. ... doktora psikhologicheskikh nauk : 19.00.01 / Fakhrutdinova Liliya Raifovna ; [Mesto zashchity: Kazan. (Privolzh.) feder. un-t]. — Kazan', 2012. — 41 s.

13. *Федунина Н. Ю.* Эволюция психологических взглядов Пьера Жане : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова ; Федунина Наталия Юрьевна. — Москва : Просвещение, 2003. — 22 с.

Fedunina N. Yu. Ehvolyutsiya psikhologicheskikh vzglyadov P'era Zhane : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01 / Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova ; Fedunina Nataliya Yur'evna. — Moskva : Prosveshchenie, 2003. — 22 s.

14. *Фенихель О.* Психоаналитическая теория неврозов / О. Фенихель. — [Москва] : Академический Проект, 2004. — 848 с.

Fenikhel' O. Psikhoanaliticheskaya teoriya nevrozov / O. Fenikhel'. — [Moskva] : Akademicheskii Proekt, 2004. — 848 s.

15. *Феоктистова С. В.* Влияние саногенного мышления личности на результативность деятельности / С. В. Феоктистова // Вестник Рос. нового ун-та. Серия: Человек и общество. — 2018. — № 2. — С. 130–134.

Feoktistova S. V. Vliyaniye sanogennogo myshleniya lichnosti na rezul'tativnost' deyatel'nosti / S. V. Feoktistova // Vestnik Ros. novogo un-ta. Seriya: Chelovek i obshchestvo. — 2018. — № 2. — S. 130–134.

16. *Франкл В.* Человек в поисках смысла : сб. / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 2010. — 368 с.

Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla : sb. / V. Frankl. — Moskva : Progress, 2010. — 368 s.

17. *Фрейд З.* Введение в психоанализ / З. Фрейд. — Москва : АСТ, 2022. — 544 с.

Freid Z. Vvedenie v psikhoanaliz / Z. Freid. — Moskva : AST, 2022. — 544 s.

18. *Фресс П.* Эмоциогенные ситуации / П. Фресс // Экспериментальная психология / ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. — Москва : Просвещение, 1975. — С. 133–142.

Fress P. Ehmotsiogennye situatsii / P. Fress // Ekhksperimental'naya psikhologiya / red.-sost. P. Fress, Zh. Piazhe. — Moskva : Prosveshchenie, 1975. — S. 133–142.

19. *Черепанова Е. М.* Психологический стресс: Помогите себе и ребенку / Е. М. Черепанова. — Москва : Academia, 1997. — 95 с.

Cherepanova E. M. Psikhologicheskii stress: Pomogi sebe i rebenku / E. M. Cherepanova. — Moskva : Academia, 1997. — 95 s.

20. *Шаломова Е. В.* Саногенное мышление подростков как оздоравливающее мышление / Е. В. Шаломова // Самоконтроль как принцип формирования творческой личности и ее активной конструктивной позиции в развитии обществ : избр. пед. тр. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Петрова, Ю. И. Щербаклова. — Горно-Алтайск : Горно-Алтайский гос. ун-т, 2018. — Вып. 4. — С. 318–323.

Shalomova E. V. Sanogennoye myshlenie podrostkov kak ozdoravlivayushchee myshlenie / E. V. Shalomova // Samokontrol' kak printsip formirovaniya tvorcheskoi lichnosti i ee aktivnoi konstruktivnoi pozitsii v razvitii obshchestv : izbr. ped. tr. po mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. A. V. Petrova, Yu. I. Shcherbakova. — Gorno-Altaysk : Gorno-Altayskii gos. un-t, 2018. — Vyp. 4. — S. 318–323.

21. *Шамина Н. П.* Рефлексия в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов / Н. П. Шамина // Вестник научных конференций. — 2016. — № 2–6 (6). — С. 136–138.

Shamina N. P. Refleksiya v formirovanii professional'noi kompetentnosti budushchikh pedagogov / N. P. Shamina // Vestnik nauchnykh konferentsii. — 2016. — № 2–6 (6). — S. 136–138.

Информация об авторах

Анастасия Сергеевна Шабаш — 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

Anastasia Sergeevna Shabash — Master's Student in Counseling Psychology of the Moscow Psychological and Social University.

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

Для цитирования: Шабаш А. С. Саногенная рефлексия как эффективное средство оптимизации стрессовых расстройств личности / А. С. Шабаш, Е. С. Кузнецова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 74–89. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_74. — EDN: IBRNPN

For citation: Shabash A. S., Kuznetsova E. S. Sanogenic reflection as an effective means of optimizing stress disorders of personality, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 74–89 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_74, EDN: IBRNPN

Статья поступила в редакцию 28.10.2025; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 28.10.2025; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9+378.1

DOI: 10.51944/20738544_2026_1_90

EDN: IQBSGS

Представления об организации высшего образования и лояльность студентов

Ева Алексеевна Гаркуша

НОЧУ ВО «МИП», Москва, Россия, eva434garkusha@bk.ru,

ORCID: 0009-0000-8381-7363

Виктор Владимирович Ермолаев

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия,

НОЧУ «МИП», Москва, Россия,

evv21@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9206-9261

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование представлений студентов об организации высшего образования. Выявлено, что представления имеют корреляционную связь с лояльностью студентов, выступающих потребителями образовательных услуг в сфере высшего образования. Несмотря на усилия различных государственных и негосударственных организаций высшего образования по изменению представлений студентов, они находятся в зоне слабой управляемости.

Ключевые слова: представление об организации высшего образования, высшее образование, лояльность студентов, зона управляемости.

Perceptions of Higher Education Organization and Student Loyalty

Eva A. Garkusha

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, eva434garkusha@bk.ru,
ORCID: 0009-0000-8381-7363

Viktor V. Ermolaev

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia,
Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,
evv21@mail.ru, ORCID: 0000-0002-9206-9261

Abstract. The article presents an empirical investigation of students' perceptions of higher education institutions. The study revealed a correlation between these perceptions and student loyalty, with students positioned as consumers of higher education services. Despite attempts by various state and private higher education organizations to influence students' perceptions, they remain in a zone of low controllability.

Keywords: perceptions of higher education institutions, higher education, student loyalty, controllability zone.

Введение в проблему

На протяжении длительного периода в Российской Федерации предпринимаются попытки системного формирования представлений о высших образовательных учреждениях посредством создания единого официального рейтинга организаций высшего образования (далее — ОВО), однако до настоящего времени успехом они не увенчались. Однако в условиях растущей конкуренции ОВО на рынке образовательных услуг проблема формирования устойчивых отношений со студентами приобретает для высших учебных заведений стратегическое значение, а именно, не столько привлечение абитуриентов на предлагаемые образовательные программы, сколько сохранение лояльности студентов ОВО до завершения обучения.

Многие ОВО сосредоточены на работе с потенциальными потребителями образовательных услуг (абитуриентами), не в полной мере осознавая значимость поддержания лояльности уже обучающихся студентов. Вместе с тем лояльность студентов перестала ограничиваться соблюдением формальных организационных норм ОВО, а все более включает в себя познавательные, эмоциональные, поведенческие и мотивационные компоненты, определяющие содержание личных рекомендаций потенциальным приобретателям образовательных услуг. В то же время, значительная часть исследователей рассматривает представление об ОВО и лояльность к ней студентов вне взаимосвязи.

Цели и задачи исследования

Данная проблема определила цель нашего исследования — выявление связи между представлением студентов об ОВО и уровнем их лояль-

ности к ней. Объектом исследования стало представление об организации высшего образования. Предметом — связь представления студентов об организации высшего образования и их лояльности к ней. В качестве гипотезы исследования выступило предположение о существовании взаимосвязи между представлением студентов об ОВО и уровнем их лояльности к организации.

Методологической основой исследования представлений выступили идеи деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, согласно которому представления рассматривались как интериоризированные образы действий, формирующиеся в процессе предметной деятельности и несущие в себе опыт взаимодействия с объектами окружающего мира [9]. При исследовании представлений мы опирались на факторы репутации, изложенные в работах А. Даулинга [4], В. А. Чикер [18], В. Е. Ревы [11] и других.

Методологическую базу исследования лояльности определили труды отечественных и зарубежных ученых, которые по-разному трактовали данный организационный феномен, указывая, что крайне сложно выделить пределы лояльности, но еще более сложно измерить ее уровень [7; 13; 14; 17; 19; 21].

В научной литературе нет однозначно принятой трактовки понятия «лояльность». Так, в толковом словаре В. И. Даля лояльный человек рассматривается как доступный, приветливый, благородный, правдивый и доброжелательный [3]. Энциклопедия Брокгауза трактует это понятие как законность, верность долгу, принципу [20], а толковый словарь русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой говорит о лояльности как о формальном поведении в пределах законности, в пределах благожелательно-нейтрального отношения к кому-, чему-нибудь [15].

В. И. Доминяк определяет лояльность как комплекс трех составляющих:

- социально-психологической установки на уважительное и доброжелательное отношение к руководящему составу и сотрудникам, к компании в целом;
- действий сотрудника в интересах компании и осознанного выполнения им служебных обязанностей;
- соблюдения формальных и неформальных организационных норм, правил и обязательств [6].

В свою очередь, Л. Джуэлл утверждает, что лояльность представляет собой переменную, отражающую силу связи, существующую в представлении человека, между ним и конкретной организацией, в которой он работает [5]. Несколько иначе трактует понятие К. Харский, определяя лояльность как динамичный процесс изменения уровня благонадежно-

сти по отношению к конкретному набору правил, обусловленный факторами внутренней и внешней жизни человека и его референтной группы. К. Харский уточняет, что лояльность сотрудника — это не навсегда данное человеку свойство, а процесс разной степени интенсивности изменения данного свойства в зависимости от окружающих условий, личных мотивов и ценностей [16].

При проведении нашего эмпирического исследования мы опирались на модель «циркулярной детерминации» С. Г. Борисовой [1], в рамках которой лояльность рассматривается как динамический процесс, формируемый под воздействием:

- институциональных факторов (репутация вуза, качество образования);
- социально-психологических условий (организационная культура, стиль руководства);
- индивидуальных характеристик (ценностные ориентации, карьерные амбиции).

Эмпирической базой исследования выступило онлайн-анкетирование с использованием сервиса Yandex Forms среди студентов государственных и негосударственных ОВО (Московский педагогический государственный университет, университет Правительства Москвы, Воронежский государственный университет, Московский институт психоанализа, Московский психолого-социальный университет), что обеспечило репрезентативность выборки.

Выборка исследования была сформирована методом целенаправленного отбора. Критерии включения в выборку:

- очная форма обучения;
- различные направления подготовки (психология, юриспруденция, журналистика, технические и гуманитарные специальности).

Объем выборки: 266 человек. Из них 96 мужчин (36,4 %), 170 женщин (63,6 %).

Методы

При реализации эмпирического исследования были применены следующие методики:

- методика «Оценка лояльности сотрудника к организации», Л. Г. Почебут, О. Е. Королева [10];
- метод организационных метафор С. Каммингса [2];
- метод семантического дифференциала Ч. Осгуда [9].

Этапы и результаты эмпирического исследования

На первом этапе была проведена оценка лояльности (полученные результаты представлены в таблице 1).

Таблица 1. Соотношение уровня лояльности с процентом выборки по методике «Оценка лояльности сотрудника к организации», Л. Г. Почебут, О. Е. Королева

Уровень лояльности	Процент от выборки
Совершенно не лоялен	5.45 %
Низкая лояльность	52.73 %
Средняя лояльность	41.82 %

Анализ полученных данных выявил преобладание низкого уровня лояльности (52.73 %), что может свидетельствовать о системных проблемах в восприятии образовательной организации студентами. Средний уровень (41.82 %) демонстрирует умеренную вовлеченность, тогда как группа «совершенно не лояльных» (5.45 %) требует особого внимания, так как их негативный опыт может влиять на общую репутацию вуза. Стандартное отклонение 0.68 свидетельствует об умеренном разбросе данных.

На следующем этапе мы проанализировали связи результатов, полученных с помощью «семантического дифференциала», и уровнем лояльности студентов. С этой целью нами была проведена проверка на нормальность распределения по одновыборочному критерию Колмогорова — Смирнова. Проверка показала ненормальное распределение, в связи с чем для дальнейшего анализа был выбран непараметрический метод — коэффициент ранговой корреляции Спирмена [12].

По результатам статистического анализа данных связи, коэффициент корреляции Спирмена между шкалой семантического дифференциала «Бессилие/Власть» и лояльностью равен $-0,395$ (полученные результаты представлены в табл. 2).

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа по критерию Спирмена

Шкалы семантического дифференциала Ч. Осгуда	Уровень лояльности
«Бессилие/Власть»	—

Примечание: $p < 0,01$.

Отрицательное значение коэффициента корреляции свидетельствует о наличии статистически значимой обратной связи между переменными, что можно интерпретировать как: чем сильнее выражено ощущение власти у студентов, тем ниже уровень их лояльности к образовательной организации высшего образования ($p = 0,001 < 0,01$).

На третьем этапе нами была проведена интерпретация метафор реальных и идеальных организаций, а также расчёты процентного соотношения между уровнем лояльности и типом метафор реальной организации, а также уровнем лояльности и тональностью метафор реальной организации.

При анализе метафор реальной организации и уровня лояльности респондентов, обнаружили следующие связи:

1. Среди респондентов со средней лояльностью (уровень 3) преобладают позитивные образы — 68 % ассоциаций носят однозначно положительный характер, такие как «Семья» или «Дерево», что отражает восприятие организации как органичной и поддерживающей среды. Нейтральные метафоры составляют 24 % от общего числа, тогда как негативные встречаются лишь в 8 % случаев, демонстрируя редкие критические оценки. Чем выше уровень лояльности к организации у студентов, тем больше позитивных ассоциаций с ней возникает.

2. При низкой лояльности (уровень 2) картина становится более противоречивой: 45 % метафор нейтральны, что может указывать на отстранённое восприятие организации, в то время как 35 % описаний содержат явно негативную окраску. Например, метафоры «Треш» или «Сломанный телефон», подчёркивающие разочарование в рабочих коммуникативных процессах. Позитивные ассоциации сохраняются, но их доля сокращается до 20 %, что свидетельствует о частичной утрате эмоциональной связи с организацией, снижении доверия до ситуации, когда сотрудники не видят в организации ни одного аспекта, заслуживающего положительной оценки. У студентов с низким уровнем лояльности преобладают нейтральные и негативные метафоры.

3. В группе с отсутствующей лояльностью (уровень 1) 75 % метафор носят резко отрицательный характер. Описания передают глубокое неприятие организационной реальности, при этом нейтральные оценки занимают лишь 25 %, а позитивные полностью отсутствуют. Это указывает на кризис лояльности, так как у нелояльных студентов большинство метафор реальной организации негативные, а позитивные метафоры отсутствуют.

Следующим этапом исследования было проведение расчётов процентного соотношения между уровнем лояльности и типом метафор идеальной организации, а также уровнем лояльности и тональностью метафор идеальной организации. Результаты расчёта показывают, что в контексте представлений об идеальной образовательной организации, независимо от уровня лояльности, все группы демонстрируют исключительно позитивные образы при описании желаемого состояния организации, что свидетельствует о единстве представлений о совершенстве, хотя конкретные акценты различаются.

При анализе метафор реальной организации и уровня лояльности респондентов, обнаружили следующие связи. Среди среднелояльных студентов (уровень 3) преобладают природные и возвышенные метафоры — 60 % описаний содержат образы типа «Рай на земле» или «Солнце», что отражает стремление к гармоничной и вдохновляющей рабочей среде. Оставшиеся 40 % распределяются между социальными метафора-

ми («Симфония») и техническими («Современная галерея») образами, подчеркивающими важность как человеческих отношений, так и технологического прогресса.

Студенты с низкой лояльностью (уровень 2) чаще используют социальные метафоры (50 % случаев), такие как «Взаимоуважение» или «Команда», что указывает на запрос к улучшению межличностных аспектов работы. Технические метафоры занимают 30 % («Технологический прогресс»), а природные — лишь 20 %, демонстрируя более прагматичный подход к идеалу организации.

Наиболее показательной является группа с отсутствующей лояльностью (уровень 1), где 80 % идеальных метафор относятся к социальной сфере («Семья», «Храм»), что можно интерпретировать как компенсаторную реакцию — острую потребность в безопасности и поддержке, которых не хватает в текущей ситуации. Оставшиеся 20 % составляют абстрактные понятия типа «Справедливость», подчеркивающие важность этических принципов.

Примечательно, что ни в одной группе не встречаются технические метафоры, связанные с властью или контролем, что подтверждает выводы о негативном восприятии иерархических структур. Вместо этого во всех категориях преобладают образы, подчеркивающие единство («Симфония»), развитие («Дерево») или заботу («Семья»). Такое единодушие в видении идеала, контрастирующее с разницей в восприятии текущего состояния, указывает на существование универсальных организационных ценностей, которые могут служить ориентиром для преобразований в управлении лояльностью.

Выявлена связь между эмоциональной окраской метафор идеальной организации. Все метафоры оценки идеальной организации позитивные, однако в зависимости от вуза их направленность различается:

- для респондентов со средним уровнем лояльности важна гармония (предлагаются в основном метафоры: «Рай», «Дерево»). При этом 85 % из них используют исключительно природные метафоры для описания идеальной организации высшего образования;
- студенты с низкой лояльностью хотели бы видеть больше практических улучшений. Например, метафоры: «Технопрогресс», «Библиотека»;
- для респондентов с отсутствующей лояльностью важна социальная безопасность. Например, метафоры: «Семья», «Храм».

Вызывают интерес связи, возникающие при оценке метафор образовательной организации, лояльности и фактора «Бессилие/Власть». Так:

- при рассмотрении корреляции между респондентами, оценивающими организацию как «властную» (высокие баллы по шкале «Власти») и уровнем их лояльности, они чаще имеют лояльность 1–2.

Следовательно, демонстрируют более низкую лояльность. 73 % респондентов с оценкой «Власти» ≥ 2 имеют лояльность ≤ 2 . Следовательно, чем выше оценка организации как властной, тем ниже уровень лояльности;

- чем ниже лояльность респондентов, тем больше метафор идеальной организации, выражающихся через отсутствие «Власти»: «Гармония», «Равенство» (85 % случаев) — и децентрализацию: «Сеть», «Сообщество» (метафоры без иерархии);
- высокие баллы «Власти» коррелируют с негативными метафорами («Тюрьма», «Диктатура» — в открытых ответах) и низкими оценками по шкалам «Удовольствие» ($r = -0.52$) и «Индивидуальность» ($r = -0.41$);
- существует связь между позитивными метафорами власти и уровнем лояльности. «Мягкая» власть образует нейтральный эффект. Когда студенты воспринимают власть как защиту, их лояльность не снижается;
- шкала «Бессилие/Власть» указывает на наличие связи — чем выше уровень по шкале «Власть», тем больше прослеживается оценка власти в негативных механистических метафорах реальной организации. Жесткая иерархия воспринимается студентами как ограничение их свободы, что снижает лояльность. Например, метафора «Боль — моральное изнасилование руководством» трактуется как «моральное изнасилование гениальными решениями гениальнейшего руководства». При этом респонденты транслируют высокий уровень оценки по шкале «Бессилие/Власть», оценивают реальную организацию крайне низко по шкалам семантического дифференциала, как равнодушную и угасающую. Респонденты показывают низкий уровень лояльности (-2) к образовательной организации. При этом можно выделить основные аспекты описания: моральное насилие, ирония и сарказм, а также дисбаланс власти. В идеале респонденты видят организацию как метафору «Вайб» — место с гармоничной связью между студентами и руководством, основанной на взаимопонимании.

В ходе интерпретации эмпирических данных обнаружили потенциальные зоны рисков лояльности студентов, так как, согласно классификации индикаторов потенциальных рисков метода организационных метафор Каммингса, попадание ОВО в критическую зону снижает лояльность. Специфика рисков наглядно отражена в их классификации метафорических индикаторов Каммингса. Так, риск институционального раскола выражает контраст между реальными метафорами («Государственная власть», «Треш») и идеальными («Симфония», «Райские

сады»). Их наличие позволяет прогнозировать кризис легитимности руководства (власть воспринимается как навязанная, а не заслуженная). Указывает на диссонанс между формальными и неформальными нормами ОВО и тенденцию к снижению исполнительской дисциплины, росту «теневых» поведенческих норм. На риск демотивации перспективных кадров указывает частота метафор утраты энергии («Угасание», «Гонка») при идеале («Жизненная сила», «Солнце»). Это свидетельствует об эрозии «социального контракта», заключенного между ОВО и студентами, и, следовательно, о готовности предпочесть другие организации для продолжения обучения.

На риск ритуализации изменений указывает разрыв между метафорами процесса («Сломанный телефон») и результата («Часы»). Как правило, такой риск возникает при подмене реальных решений их имитацией. К примеру, создание студенческих советов без реальных полномочий, что приводит к росту циничного восприятия любых инициатив руководства ОВО.

О риске дисфункциональной мифологии свидетельствует наличие идеализированных метафор («Рай», «Алфея») при отсутствии реалистичных путей их достижения. В этом случае у студентов происходит формирование утопических ожиданий, несовместимых с доступными ресурсами, риск поляризации представлений на «верящих в будущее ОВО» и «разочарованных — не верящих».

На риск символического истощения указывает частая встречаемость либо повторяемость метафор стагнации («Болото», «Геронтократия»). Это свидетельствует о ситуации бесплодности попыток руководства ОВО создать вдохновляющий образ позитивного будущего организации, блокирует мотивацию студентов к участию в развитии организации.

Выводы

Данные эмпирического исследования позволили нам сформулировать следующие выводы:

1. Подтверждена гипотеза о существовании связи между представлениями студентов об организации высшего образования и уровнем их лояльности к ней. Полученные данные подтверждают теоретическое положение о двойственной природе представлений, как результата индивидуального опыта и как продукта социального взаимодействия. Выявленные метафорические паттерны отражают глубинные когнитивные схемы, опосредующие восприятие организационной реальности и выступающие психологическим механизмом лояльности к ОВО.

2. Позитивное представление студентов государственных и негосударственных ОВО связано с дистанцией власти. Так, чем сильнее у студентов образ организации как иерархичной, контролирующей или авто-

ритарной, тем ниже их лояльность. Децентрализованные, ориентированные на поддержку и развитие структуры соответствуют универсальным ожиданиям идеальной организации, в то время как авторитарные практики провоцируют отчуждение и при несовпадении ожиданий с реальностью ведут к снижению лояльности студентов к организации высшего образования.

3. Студенты государственных и негосударственных ОВО показали средний и низкий уровень лояльности. Отсутствие студентов с высоким уровнем лояльности свидетельствует о низком уровне использования ресурса формирования представлений студентов об ОВО, в которой они обучаются.

4. Несмотря на усилия различных государственных и негосударственных ОВО по изменению представлений студентов, они находятся в зоне слабой управляемости, то есть осуществляют выбор образовательного учреждения руководствуясь внешними случайными факторами. Данный контекст требует переосмысления традиционных подходов к управлению представлениями об организациях высшего образования и определяет актуальность учета взаимосвязи между представлением студентов об образовательном учреждении и их лояльностью — двумя ключевыми факторами конкурентоспособности в образовательной сфере.

Библиографический список

1. *Борисова С. Г.* Исследование лояльности потребителей образовательных услуг / С. Г. Борисова // Практический маркетинг. — 2012. — № 2. — С. 34–40.
Borisova S. G. Issledovanie loyal'nosti potrebitel'nykh uslug / S. G. Borisova // Prakticheskii marketing. — 2012. — № 2. — S. 34–40.
2. *Власов П. К.* Метафоры в самоописании организаций / П. К. Власов, А. А. Киселева // Социальная психология и общество. — 2014. — Т. 5, № 2. — С. 127–137.
Vlasov P. K. Metafor'y v samoopisanii organizatsii / P. K. Vlasov, A. A. Kiseleva // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2014. — Т. 5, № 2. — S. 127–137.
3. *Даль В. И.* Толковый словарь русского языка / В. И. Даль // Соч. В 4 т. Т. 3. — Москва : [б. и.], 1992. — 535 с.
Dal' V. I. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka / V. I. Dal' // Soch. V 4 t. T. 3. — Moskva : [b. i.], 1992. — 535 s.
4. *Даулинг Г.* Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности : пер. с англ. — Москва : ИМИДЖ-Контакт : ИНФРА-М, 2020. — 368 с.
Dauling G. Reputatsiya firmy: sozдание, upravlenie i otsenka ehffektivnosti : per. s angl. — Moskva : IMIDZH-Kontakt : INFRA-M, 2020. — 368 s.
5. *Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология : учебник для вузов / Л. Джуэлл. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 720 с.
Dzhuehll L. Industrial'no-organizatsionnaya psikhologiya : uchebnik dlya vuzov / L. Dzhuehll. — Sankt-Peterburg : Piter, 2001. — 720 s.
6. *Доминяк В. И.* Экспериментальное определение понятия «лояльность персонала» / В. И. Доминяк. — Москва : [б. и.], 2000. — 372 с.
Dominyak V. I. Ehksperimental'noe opredelenie ponyatiya «loyal'nost' personala» / V. I. Dominyak. — Moskva : [b. i.], 2000. — 372 s.

7. Ковров А. Лояльность персонала: что и как изучается в организации / А. Ковров // Мир и безопасность. — 1998. — № 2. — С. 19–28.

Kovrov A. Loyal'nost' personala: chto i kak izuchaetsya v organizatsii / A. Kovrov // Mir i bezopasnost'. — 1998. — № 2. — S. 19–28.

8. Кожевникова О. В. Психосемантика. Метод семантического дифференциала : учеб.-метод. пособие / О. В. Кожевникова, С. А. Вьюжанина. — [Б. м. : б. и.], 2016.

Kozhevnikova O. V. Psikhosemantika. Metod semanticheskogo differentsiala : ucheb.-metod. posobie / O. V. Kozhevnikova, S. A. V'yuzhanina. — [B. m. : b. i.], 2016.

9. Лекторский В. А. Психологическая теория деятельности А. Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования / В. А. Лекторский // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2023. — Т. 46, № 2. — С. 67–83. — DOI: 10.11621/LPJ-23-16

Lektorskii V. A. Psikhologicheskaya teoriya deyatel'nosti A. N. Leont'eva i sovremennye kognitivnye issledovaniya / V. A. Lektorskii // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2023. — T. 46, № 2. — S. 67–83. — DOI: 10.11621/LPJ-23-16

10. Почебут Л. Г. Оценка лояльности сотрудника к организации. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова [и др.]. — [Санкт-Петербург] : Речь, 2014. — С. 283–287.

Pochebut L. G. Otsenka loyal'nosti sotrudnika k organizatsii. Praktikum po psikhologii menedzhmenta i professional'noi deyatel'nosti / pod red. G. S. Nikiforova [i dr.]. — [Sankt-Peterburg] : Rech', 2014. — S. 283–287.

11. Рева В. Е. Управление репутацией : учеб. пособие / В. Е. Рева. — Москва : [б. и.], 2020. — 68 с.

Reva V. E. Upravlenie reputatsiei : ucheb. posobie / V. E. Reva. — Moskva : [b. i.], 2020. — 68 s.

12. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 350 с. : ил.

Sidorenko E. V. Metody matematicheskoi obrabotki v psikhologii / E. V. Sidorenko. — Sankt-Peterburg : Rech', 2001. — 350 s. : il.

13. Соловьева М. А. Психологические предпосылки лояльности / М. А. Соловьева // Психология и бизнес. — Санкт-Петербург : ИМАТОН-М, 2003. — С. 43–52.

Solov'eva M. A. Psikhologicheskie predposylki loyal'nosti / M. A. Solov'eva // Psikhologiya i biznes. — Sankt-Peterburg : IMATON-M, 2003. — S. 43–52.

14. Соломин И. Л. Психосемантическая диагностика мотивации : метод. руководство / И. Л. Соломин. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2013. — 156 с.

Solomin I. L. Psikhosemanticheskaya diagnostika motivatsii : metod. rukovodstvo / I. L. Solomin. — Sankt-Peterburg : [b. i.], 2013. — 156 s.

15. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — Москва : [б. и.], 1987. — 503 с.

Tolkovyi slovar' russkogo yazyka / S. I. Ozhegov, N. YU. Shvedova. — Moskva : [b. i.], 1987. — 503 s.

16. Харский К. В. Благонадежность и лояльность персонала / К. В. Харский. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 496 с.

Kharskii K. V. Blagonadezhnost' i loyal'nost' personala / K. V. Kharskii. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 496 s.

17. Чикер В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. — Санкт-Петербург : Речь, 2019. — 176 с.

Chiker V. A. Psikhologicheskaya diagnostika organizatsii i personala / V. A. Chiker. — Sankt-Peterburg : Rech', 2019. — 176 s.

18. Чикер В. А. Репутация в деятельности человека и организации / В. А. Чикер, А. Е. Посохова // Вестник СПбГУ. Серия 12. — 2011. — Вып. 4. — С. 256–263.

Chiker V. A. Reputatsiya v deyatel'nosti cheloveka i organizatsii / V. A. Chiker, A. E. Posokhova // Vestnik SPBGU. Seriya 12. — 2011. — Vyp. 4. — S. 256–263.

19. Чумарин И. Г. Люди и организации: деструктивное противодействие / И. Г. Чумарин // Психология и бизнес. — Санкт-Петербург : ИМАТОН-М, 2000. — С. 34–42.

Chumarin I. G. Lyudi i organizatsii: destruktivnoe protivodeistvie / I. G. Chumarin // Psikhologiya i biznes. — Sankt-Peterburg : IMATON-M, 2000. — S. 34–42.

20. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. — URL: <https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/> (дата обращения: 10.11.2025). — Текст: электронный.

Ehntsiklopedicheskii slovar' F. A. Brokgauza i I. A. Efrona. — URL: https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/ (data obrashcheniya: 10.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

21. Эпистемология и философия науки. — Москва : Альфа-М, 2008. — Т. 18, № 4. — С. 108.

Ehpistemologiya i filosofiya nauki. — Moskva : Al'fa-M, 2008. — T. 18, № 4. — S. 108.

Информация об авторах

Ева Алексеевна Гаркуша — студент магистратуры НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», ведущий специалист отдела по работе с образовательными организациями управления по реализации молодежных проектов и программ АНО «Центр поддержки общественных, волонтерских и молодежных инициатив «Город неравнодушных».

Виктор Владимирович Ермолаев — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», доцент кафедры организационной психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».

Information about the authors

Eva Alekseevna Garkusha — Master's Degree Student of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Leading Specialist of the Department for Work with Educational Organizations, Directorate for Youth Projects and Programs Implementation of the Autonomous Non-Profit Organization "Center for Support of Public, Volunteer, and Youth Initiatives "Community of the Caring".

Viktor Vladimirovich Ermolaev — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the chair of Occupational Psychology and Organizational Psychology of the Moscow Psychological and Social University, Associate Professor at the chair of Organizational Psychology of the Moscow Institute of Psychoanalysis.

Для цитирования: Гаркуша Е. А. Представления об организации высшего образования и лояльность студентов // Актуальные проблемы психологического знания / Е. А. Гаркуша, В. В. Ермолаев. — 2026. — № 1 (74). — С. 90–101. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_90. — EDN: IQBSGS

For citation: Garkusha E. A., Ermolaev V. V. Perceptions of higher education organization and student loyalty, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 90–101 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_90, EDN: IQBSGS

Статья поступила в редакцию 14.11.2025; одобрена после рецензирования 30.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 14.11.2025; approved after reviewing 30.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

Приоритетность направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи: 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 установлению приоритетности направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи: 1) модели саморегулируемого обучения студенческой молодежи (25 %) и виды саморегулируемого обучения студенческой молодежи (25 %); 2) поведенческие проявления студенческой молодежи, способствующие саморегулируемому обучению (18,75 %); 3) повышение уровня саморегулируемого обучения (12,5 %) и диагностика саморегулирования обучения студенческой молодежью (12,5 %) и личностные качества студенческой молодежи и саморегулируемое обучение (6,25 %).

Ключевые слова: обучение, саморегуляция, саморегулируемое обучение, студенты, молодежь, студенческая молодежь, подготовка, профессиональная подготовка, систематический обзор, Scopus.

Priority of Research Directions in Self-regulated Learning of Students: a Systematic Review of 2025 Scopus Articles

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 helped to prioritize the research areas of self-regulated learning among students: 1) models of self-regulated learning among students (25%) and types of self-regulated learning among students (25%); 2) behavioral manifestations of students that contribute to self-regulated learning (18.75%); 3) improving the level of self-regulated learning (12.5%) and diagnostics of self-regulation of learning by students (12.5%); 4) personal qualities of students and self-regulated learning (6.25%).

Keywords: learning, self-regulation, self-regulated learning, students, youth, student youth, training, professional training, systematic review, Scopus.

Введение в проблему

Саморегулируемое обучение студенческой молодежи представляет собой вид профессиональной подготовки будущих специалистов, при которой студенты выступают активными участниками образовательного процесса и самостоятельно осуществляют планирование, контроль и оценивание собственной профессиональной подготовки [5].

Эффективность саморегулируемого обучения зависит от реализации его основных аспектов, а именно: активных (групповых проектов, дискуссий, практических занятий) и традиционных (лекций, чтения)

методов, анализа учебно-профессиональных результатов, выбора стратегий профессиональной подготовки, контроля над траекторией профессиональной подготовки, корректировки учебных действий, направления волевых усилий на достижение краткосрочных и долгосрочных учебно-профессиональных целей, отслеживания учебно-профессионального прогресса, постановки краткосрочных и долгосрочных учебно-профессиональных целей [9].

В процессе саморегулируемого обучения студенческая молодежь берет на себя ответственность за ход профессиональной подготовки и учебно-профессиональные решения, демонстрирует навыки контроля, оценки и планирования собственной профессиональной подготовки, умение обучаться индивидуально и в команде сокурсников, задействует множество методов и средств профессиональной подготовки, а также стилей обучения, применяет учебно-профессиональные компетенции в изменяющихся и типичных ситуациях среды обучения, совершенствует инициативу, критическое мышление и самостоятельность [10].

Целью исследования является установление приоритетности направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи с помощью систематического обзора статей Scopus за 2025 год.

Задачи исследования: осуществить подбор и анализ научных статей, посвященных саморегулируемому обучению (self-regulated learning) студенческой молодежи; установить приоритетности направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи.

Гипотеза. В современных зарубежных научных исследованиях наибольшее внимание уделяется самому феномену «саморегулируемое обучение», его видам и моделям. Фоновыми выступают статьи, посвященные установлению влияния качеств и особенностей студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности на саморегулируемое обучение.

Методы

В соответствии с целью и задачами исследования по ключевым словам «саморегулируемое обучение» (self-regulated learning) из 59 научных статей за 2025 год, опубликованных в системе международного научного цитирования Scopus на платформе Science Direct в 2025 году, отобраны 16 научных статей, ранее на русский язык не переводившихся и систематизации не подвергавшихся.

Результаты

Систематический обзор статей Scopus за 2025 год дал возможность установить приоритетность направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи.

1. Виды саморегулируемого обучения студенческой молодежи:

- отслеживание саморегулируемого обучения в действии и выявление того, как индивидуальные различия студентов способствуют формированию регуляции в трех типах когнитивно различных академических заданий (чтение, устный анализ и письменный анализ), осуществленные E. Panadero, A. Fernández-Ortúbe, D. Zamorano, L. Pinedo, I. Sánchez-Iglesias & L. Barrenetxea-Mínguez [27], показали, что высокая самооценка эффективной регуляции в саморегулируемом обучении и предыдущие академические достижения предсказывали более частое использование таких стратегий саморегулируемого обучения, как выбор траектории профессиональной подготовки, контроль над ходом обучения, оценка учебно-профессиональной результативности, постановка учебно-профессиональных целей, и лучшую академическую успеваемость. Студенты, испытывающие трудности в саморегулируемом обучении, демонстрируют: недостаток навыков саморегуляции, отсутствие учебно-профессиональной направленности, пониженную учебно-профессиональную мотивацию, потребность в поддержке, противоречивость адаптации к условиям профессиональной подготовки, ситуативную социальную изоляцию, сложность в определении стиля обучения и в оценке себя как будущего специалиста и собственных учебно-профессиональных результатов;
- интегрированное саморегулируемое обучение и подход «перевернутого класса» (“flipped classroom”, принцип обучения, основанный на самостоятельном усвоении нового учебно-профессионального материала студентами вне стен университета и выделении аудиторного времени на выполнение заданий, лабораторных и практических исследований, упражнений и индивидуальные консультации преподавателей) для обучения навыкам сестринского дела студентов, описанные T.-Y. Chen & C.-C. Hung [12], требуют активного участия студенческой молодежи в обучении. Студенты-медики распределены в экспериментальную группу (саморегулируемое обучение с преподаванием в «перевернутом классе», $n = 50$) или в контрольную группу (традиционное, стандартное обучение в аудитории, $n = 50$). Повышение самоэффективности, саморегуляции обучения и выполнения навыков сестринского дела по сравнению с исходным уровнем было значительно выше через 16 недель в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой ($\beta = 6,10$, $p = 0,04$ и $\beta = 11,74$, $p < 0,01$, $\beta = 11,92$, $p < 0,001$ соответственно). Интеграция саморегуляции обучения с подходом «перевернутого класса» улучшила навыки сестринского дела и повысила самоэффективность и саморегуляцию обучения;

- стратегическое саморегулируемое обучение (подход к профессиональной подготовке, при котором студенты выступают активными участниками образовательного процесса, самостоятельно контролируя собственные действия, корректируя траекторию освоения знаний, оценивая результаты профессиональной подготовки, планируя учебно-профессиональные цели, задачи и этапы) студентов китайских университетов на английском языке, охарактеризованное P. Yang, W. Huang, H.-Z. Shen, H. Yang & C. Gao [13], описано на базе данных 262 студентов с помощью анкеты по стратегиям обучения, интервью и дневников обучения 9 студентов. Студенческая молодежь активно применяла метакогнитивные (осознанные и регулирующие стратегии, представляющие собой алгоритмы учебно-профессиональных действий, регулирующие параметры таких когнитивных процессов, как внимание, мышление и память, и позволяющие осуществлять контроль и оценку собственного обучения, мышления и познавательного процесса) и когнитивные (специфические методы, применяемые для решения учебно-профессиональных проблем и включающие планирование, рассуждения, целеполагание и др.) стратегии для интернализации внешних опосредующих ресурсов (учебных материалов, технологических инструментов), а также помощь в виде обсуждений со сверстниками и наставлений преподавателей. Менее активное использование студенческой молодежью социальных и аффективных стратегий свидетельствует о недостаточной социально опосредованной саморегуляции;
- эффективность адаптивного саморегулируемого обучения (подхода, рассматривающего подстраивание обучения под индивидуальные особенности студентов при стимулировании саморегулируемого обучения) на онлайн-курсах для студентов-медиков Гонконга, описанная E. A. Chan, Y. W. Mak, P. Kor, K. Cheung, C. Wu & T. Lai [14], определена по результатам количественного исследования 136 студентов-медиков до и после его проведения и качественного исследования 32 студентов с применением онлайн-анкеты и фокус-группового интервью. Отмечены улучшения в принятых студентами стратегиях мотивации обучения (внутренняя ценность, $p < 0,05$; самоэффективность, $p < 0,001$; когнитивная стратегия, $p < 0,001$; саморегуляция, $p < 0,001$). Метакогниция студентов (способность к осознанию и контролю внутренних психических процессов и собственных мыслей) улучшилась ($p < 0,001$) после вмешательства. Студенты 1-го курса учились и становились более осведомленными о саморегуляции, осознавая увеличение своих способностей к саморегуляции для принятия стратегий в достижении более высоких академических показателей.

Студенты последнего курса признали и подчеркнули, что самоинициатива (способность к действиям и принятию решений без подсказок и конкретных инструкций, играющая ведущую роль в выявлении и решении учебно-профессиональных проблем, инициировании задач и проектов, поиске альтернативных вариантов решения учебных задач) и мотивация были основополагающими для их воспринимаемой самоэффективности в принятии саморегулируемых стратегий.

2. Диагностика саморегулирования обучения студенческой молодежи:

- развитие саморегулируемого обучения с использованием искусственного интеллекта, предпринятое A. Mazi & Al. Mazi [21], стало возможно в ходе разработки валидной и надежной шкалы для измерения отношения 250 студентов провинции Анкара (Турция) к интеграции искусственного интеллекта в саморегулируемое обучение. Саморегулируемое обучение способствует академическому успеху, учебно-профессиональной эффективности, управлению временем. Определен композитный индекс надежности, равный 0,86, что свидетельствует о высокой валидности и надежности шкалы;
 - разработка, пересмотр и валидация опросника саморегулирования обучения китайскими студентами, выполненные Y. Shi & H. Yang [25], базируются на том, что самоконтроль — критически важный аспект обучения студентов. Интегрируя открытые опросы, интервью, экспертную оценку с теоретической основой саморегулируемого обучения в Китае, авторы генерировали 92 задания для пилотного тестирования на 362 студентах в Китае. С целью анализа пунктов, надежности и валидности опросника и факторного анализа повторным тестированием охвачены 409 студентов. В опроснике сохранены 38 пунктов по 10 факторам, что объясняет 63,71 % дисперсии. Китайский опросник саморегулируемого обучения показал высокую надежность общих баллов в диапазоне от 0,81 до 0,9 и подшкал в диапазоне от 0,64 до 0,8. Конструктивная валидность подтверждена умеренными и сильными корреляциями (от 0,51 до 0,59) внутри подшкал. Результаты конфирматорного факторного анализа показали, что двухэтапная трехфакторная модель соответствует лучше, чем одноэтапная. Конвергентная валидность подтверждена значимыми корреляциями с самоконтролем и академической успеваемостью, что подтверждает релевантность китайского опросника саморегулируемого обучения.
- ## 3. Личностные качества студенческой молодежи и саморегулируемое обучение:
- академическая активность и саморегулируемое обучение студентов, охарактеризованные S. Chen & L.-F. Zhang [11], описаны согласно

данным шкалы академической жизнерадостности и саморегуляции и ответам на опросник исследовательских стилей 203 студентов из района Большого залива Китая. Академически жизнерадостная студенческая молодежь чаще использовала при саморегуляции память, целеполагание и ответственность за обучение. 3 стиля исследования, генерирующие креативность (законодательный, иерархический и либеральный), опосредовали связь между академической жизнерадостностью и 3 категориями саморегулируемого обучения. 3 стиля исследования, соответствующие нормам (исполнительный, консервативный и монархический), не опосредовали эту связь.

4. Модели саморегулируемого обучения студенческой молодежи:

- влияние различных метакогнитивных моделей (концепций, исследующих способность к осознанию и контролю собственных когнитивных процессов) на саморегулируемое обучение студентов в условиях смешанного обучения, установленное X. Geng & Y.-S. Su [15], описано согласно результатам исследования в течение 18 недель 44 студентов, участвовавших в 3 заданиях саморегулируемого обучения и заполнивших анкету на оценку метакогнитивной осведомленности. 2-этапный кластерный анализ использовался для изучения различных метакогнитивных моделей среди студентов: студентов с высоким и низким уровнями метакогнитивных знаний и регуляции. Оба типа студентов стремятся к достижению результатов. Студенческая молодежь с высоким уровнем метакогнитивных знаний и регуляции использует приобретенные в процессе профессиональной подготовки метакогнитивные навыки контроля, коррекции, оценивания, планирования собственных когнитивных процессов. Студенты с низким уровнем метакогнитивных знаний и регуляции демонстрируют только декларативные, процедурные и условные знания;
- модели понимания студентами прочитанного на английском языке как иностранном, мотивации, навыков саморегуляции, улучшенные игровым саморегулируемым обучением, раскрытые G. Maimaiti & K. F. New [20], фигурируют в исследовании влияния перевернутого геймифицированного подхода к саморегулируемому обучению. 177 студентов разделены на 2 группы: геймифицированную экспериментальную группу ($n = 91$) и негеймифицированную контрольную группу ($n = 86$). Геймифицированный подход к саморегулируемому обучению улучшил понимание прочитанного на английском языке, мотивацию и навыки саморегулируемого обучения;
- моделирование саморегулируемого обучения студентов сложным профессиональным знаниям, выполненное L. Huang, Y. Zhan & S. Ba

[19], представлено при объяснении того, как саморегулируемое обучение влияет на развитие знаний о технологическом педагогическом контенте. Расшифрованы протоколы размышлений вслух 39 студентов. На основе моделей 9 критических событий саморегулируемого обучения извлечены из протоколов размышлений вслух студентов. Выделены 2 группы саморегулируемого обучения: 1) группа имела короткую длину последовательности и преимущественно выполняла действия по прояснению (группа с низким регулированием); 2) группа имела большую длину последовательности и участвовала в разнообразных действиях саморегулируемого обучения (группа с высоким регулированием);

- саморегулируемое обучение студентов старших курсов сестринского дела университета в Гонконге (Китай) в условиях комплексного симуляционного паллиативного образования, представленное B. P. M. Chung, E. A. Chan, K. K. P. Chang & D. Y. L. Leung [24], включено в процесс изучения склонности студентов-медиков адаптироваться, вкладывать когнитивные усилия и эмоционально регулировать собственную профессиональную подготовку при навигации по сложной и неоднозначной паллиативной помощи в моделируемой среде. 29 студентов 4-го курса сестринского дела зачислены на практический предмет «клинические исследования» в рамках 5-летней программы. Студенческая молодежь описала социально сконструированный опыт оптимизации обучения на основе взаимодействия саморегуляции и когнитивных усилий для работы в сложных и динамичных симуляциях паллиативной помощи. Процесс характеризовался 5 подтемами: обучение, вызванное тревогой в симулированной среде; активное принятие ответственности за непредвиденные проблемы во взаимоотношениях; готовность быть гибким (открытым) для переоценки приоритетов и смены позиции по отношению к пациентам / семьям; присутствие в настоящем (пауза для гибкого анализа прошлого и «что, если»); переосмысление ухода для стратегического соответствия (фокусировки) тому, где находились пациенты и их семьи.

5. Поведенческие проявления студенческой молодежи, способствующие саморегулируемому обучению:

- взаимодействие между цифровыми отвращениями, саморегулируемым обучением студентов США, Южной Кореи и Турции и мотивационными факторами (удовлетворением базовых психологических потребностей и восприятием ценности полезности), охарактеризованное A. E. Flanigan, A. C. Brady, M. Akcaoglu, Y. Dai, S. Won, B. K. Daleiden & K. Hartley [26], свидетельствует о том, что

тенденции к саморегуляции обучения незначительно влияли на цифровые отвлечения с применением технических устройств. Удовлетворение базовых потребностей и восприятие ценности полезности выступали в качестве защитных факторов. Цифровая отвлекаемость в студенческих аудиториях выходит за рамки культурных влияний, приводящих к различиям в поведении студентов;

- поддержка автономии преподавателей и творческий подход студентов, способствующие саморегулируемому обучению, раскрытые F. Núñez-Regueiro, N. B. Verger, P. Bressoux, A. Batruch, M. Bouet, M. Bressan, G. Brown, F. Butera, A. Cherbonnier, C. Darnon, M. Demolliens, A.-L. de Place, O. Desrichard, L. Goron, B. Hémon, P. Huguet, E. Jamet, V. Mazenod, N. Mella-Barraco, E. Michinov & P. Pansu [17], прослежены в исследовании взаимовлияния между восприятием студентами ($n = 8224$) креативности (использованием творческих когнитивных процессов во время обучения), поддержкой автономии преподавателей (поведением преподавателей, способствующим автономному обучению) и саморегуляцией (регулированием ресурсов, усилий, мотивации в учебно-профессиональной деятельности). Саморегуляция способствовала положительным изменениям в поддержке креативности и автономии с течением времени (лагированные эффекты). Одновременные и оптимальные эффекты саморегуляции возможны при наличии креативности и поддержки автономии. Поддержка автономии преподавателей играла двойную роль, частично компенсируя низкий уровень креативности для поддержания адекватной саморегуляции и частично повышая креативность студенческой молодежи;
- саморегуляция и создание «кажущегося непринужденного» обучения среди студентов (применение имплицитного научения, при котором студенты усваивают информацию и формируют навыки, не осознавая этого, получают знания и развивают свои учебно-профессиональные способности естественно и непринужденно при использовании в образовании игровых методов, многообразных источников информации, наблюдения, не прямой инструкции и подражания), описанные L. Hui, S. F. E. Rovers, J. J. G. van Merriënboer, J. Donkers & A. B. H. de Bruin [23], сфокусированы на том, что саморегуляция, как способность к адаптации к изменяющимся учебно-профессиональным условиям, достижению поставленных учебно-профессиональных целей и контролю собственных мыслей, поведения, эмоций, включающая 3 вида контроля (когнитивный, поведенческий, эмоциональный), способствует эффективности обучения и улучшению результатов профессиональной подготовки

студентов. Для повышения шансов на достижение высокой саморегуляции студентам следует: активно искать обратную связь, основанную на учебных целях; выбирать сложные задачи в соответствии с текущим уровнем подготовки; контролировать учебную среду для повышения концентрации внимания; применять соответствующие когнитивные (акцентирование внимания на когнитивных процессах: восприятии, мышлении, памяти) и метакогнитивные (способы организации и контроля над профессиональной подготовкой, включающие контроль над усвоением знаний, оценивание результатов профессиональной подготовки, планирование учебно-профессиональной деятельности, применение учебно-профессиональных знаний на практике) стратегии обучения; ставить четкие учебно-профессиональные цели.

6. Повышение уровня саморегулируемого обучения:

- повышение академической успеваемости и уровня саморегулируемого обучения студентов с помощью самооценки и стратегий приверженности (степени соответствия учебно-профессионального поведения студентов рекомендациям преподавателей по организации саморегулируемого обучения), осуществленное K. Huang & A. Lee-Post [18], заключается в том, что по сравнению с контрольной группой экспериментальная группа продемонстрировала устойчивое улучшение успеваемости и учебного поведения. Подчеркнут потенциал интеграции самооценки и стратегий приверженности для улучшения саморегулируемого обучения и академической успеваемости в онлайн-образовании;
- повышение уровня саморегулируемого обучения студентов китайских университетов, изучающих английский как иностранный, посредством применения чат-бота с использованием искусственного интеллекта, представленное J. Gu & Q. Liu [16], осуществлено в исследовании с участием 62 студентов 1-го курса (экспериментальная группа занималась с применением чат-бота под руководством преподавателя, контрольная группа занималась в условиях обычного, традиционного обучения). Выявлено улучшение в постановке учебно-профессиональных целей, стратегиях выполнения задач и управлении временем среди студентов в экспериментальной группе. Студенты воспринимали чат-бот как инструмент повышения эффективности вовлеченности и планирования.

Обсуждение

Результаты установления приоритетности направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи коррелируют

с исследованиями: жизнестойкости как личностного и профессионального качества [22], классификаций моделей саморегулируемого обучения [1], описания модели саморегулируемого обучения студентов — будущих специалистов на основе самооценки готовности к профессиональной деятельности [3], поддержки саморегулируемого обучения в онлайн-среде [2], практик развития универсальной компетенции самоорганизации студентов [4], самоконтроля как фактора, влияющего на саморегуляцию и самоэффективность студентов [8], учебно-профессионального стресса студентов [6], учебно-профессиональной рефлексивности студентов [7].

Заключение (выводы)

Гипотеза подтвердилась.

В современных зарубежных научных исследованиях наибольшее внимание уделяется самому феномену «саморегулируемое обучение», его видам и моделям. Фоновыми выступают статьи, посвященные установлению влияния качеств и особенностей студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности на саморегулируемое обучение.

Систематический обзор статей Scopus за 2025 год дал возможность установить приоритетность направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи:

- 1) модели саморегулируемого обучения студенческой молодежи (25 %) и виды саморегулируемого обучения студенческой молодежи (25 %);
- 2) поведенческие проявления студенческой молодежи, способствующие саморегулируемому обучению (18,75 %);
- 3) повышение уровня саморегулируемого обучения (12,5 %) и диагностика саморегулирования обучения студенческой молодежью (12,5 %);
- 4) личностные качества студенческой молодежи и саморегулируемое обучение (6,25 %).

Следует уделить внимание качествам и особенностям студенческой молодежи — субъекта учебно-профессиональной деятельности: активности, мотивации, рефлексии, саморегуляции (контролю, коррекции, оцениванию, планированию), самостоятельности, целенаправленности.

Библиографический список

1. Баграмянц Н. Л. Модели саморегулируемого обучения: классификационный анализ / Н. Л. Баграмянц // Гуманитарный вестник. — 2025. — № 1 (111). — С. 102–117. — DOI: 10.18698/2306-8477-2025-1-954

Bagramyants N. L. Modeli samoreguliruemogo obucheniya: klassifikatsionnyi analiz / N. L. Bagramyants // Gumanitarnyi vestnik. — 2025. — № 1 (111). — S. 102–117. — DOI: 10.18698/2306-8477-2025-1-954

2. Берман Н. Д. Поддержка саморегулируемого обучения в онлайн-среде / Н. Д. Берман, К. Л. Безматерных // ЦИТИСЭ. — 2023. — № 2 (36). — С. 335–344. — DOI: 10.15350/2409-7616.2023.2.29

Berman N. D. Podderzhka samoreguliruemogo obucheniya v onlain-srede / N. D. Berman, K. L. Bezmaternykh // TSITISEh. — 2023. — № 2 (36). — S. 335–344. — DOI: 10.15350/2409-7616.2023.2.29

3. Гарашкина Н. В. Модель саморегулируемого обучения студентов — будущих учителей на основе самооценки готовности к профессиональной педагогической деятельности / Н. В. Гарашкина, А. А. Дружинина // Перспективы науки и образования. — 2024. — № 6 (72). — С. 122–136. — DOI: 10.32744/pse.2024.6.8

Garashkina N. V. Model' samoreguliruemogo obucheniya studentov — budushchikh uchitelei na osnove samootsenki gotovnosti k professional'noi pedagogicheskoi deyatel'nosti / N. V. Garashkina, A. A. Druzhinina // Perspektivy nauki i obrazovaniya. — 2024. — № 6 (72). — S. 122–136. — DOI: 10.32744/pse.2024.6.8

4. Князева Н. Н. Практики развития универсальной компетенции самоорганизации студентов в педагогических исследованиях: теоретический анализ / Н. Н. Князева, Н. В. Савина, В. А. Мухай // Вестник Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. — 2025. — № 1 (46). — С. 150–155. — DOI: 10.36809/2309-9380-2025-46-150-155

Knyazeva N. N. Praktiki razvitiya universal'noi kompetentsii samoorganizatsii studentov v pedagogicheskikh issledovaniyakh: teoreticheskii analiz / N. N. Knyazeva, N. V. Savina, V. A. Mukhai // Vestnik Omsk. gos. ped. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. — 2025. — № 1 (46). — S. 150–155. — DOI: 10.36809/2309-9380-2025-46-150-155

5. Опыт оценки компетенций в области саморегулируемого обучения в смешанной среде / С. М. Бахисшева, Г. Б. Голуб, А. М. Кемешова [и др.] // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 7. — С. 100–123. — DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-100-123

Opyt otsenki kompetentsii v oblasti samoreguliruemogo obucheniya v smeshannoi srede / S. M. Bakhisheva, G. B. Golub, A. M. Kemeshova [i dr.] // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2024. — T. 33, № 7. — S. 100–123. — DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-7-100-123

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. Рефлексивность учебно-профессиональной направленности студенческой молодежи как основа эффективности профессиональной подготовки / О. Б. Полякова, Т. И. Бонкало // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 115–129. — DOI: 10.51944/20738544_2025_1_115

Polyakova O. B. Refleksivnost' uchebno-professional'noi napravlennosti studencheskoi molodezhi kak osnova ehffektivnosti professional'noi podgotovki / O. B. Polyakova, T. I. Bonkalo // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2025. — № 1 (70). — S. 115–129. — DOI: 10.51944/20738544_2025_1_115

8. 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

9. Хамидулина М. С. Саморегулируемое обучение не для всех: в поисках объяснения гетерогенного эффекта интервенции / М. С. Хамидулина, Н. Г. Малошенок // Высшее образование в России. — 2025. — Т. 34, № 1. — С. 106–127. — DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127

Khamidulina M. S. Samoreguliruemoe obuchenie ne dlya vsexh: v poiskakh ob»yasneniya geterogennoego ehffekta interventsii / M. S. Khamidulina, N. G. Maloshonok // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2025. — Т. 34, № 1. — С. 106–127. — DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-1-106-127

10. Яковлева Е. В. Саморегулируемое обучение как основа формирования саморегуляции поведения на этапе профессиональной подготовки / Е. В. Яковлева // Ученые записки Орловского гос. ун-та. — 2023. — № 4 (101). — С. 402–407. — DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-402-407

Yakovleva E. V. Samoreguliruemoe obuchenie kak osnova formirovaniya samoregulyatsii povedeniya na ehtape professional'noi podgotovki / E. V. Yakovleva // Uchenye zapiski Orlovskogo gos. un-ta. — 2023. — № 4 (101). — С. 402–407. — DOI: 10.33979/1998-2720-2023-101-4-402-407

11. Chen S. Academic Buoyancy and Self-regulated Learning among Doctoral Students: The Mediating Roles of Creativity-generating Research Styles / S. Chen, L.-F. Zhang // Thinking Skills and Creativity. — 2025. — No. 58. — P. 101900. — DOI: 10.1016/j.tsc.2025.101900

Chen T.-Y. An Integrated Self-regulated Learning and Flipped Classroom Approach for Teaching Nursing Skills to Undergraduate Nursing Students: A Randomized Controlled Study / T.-Y. Chen, C.-C. Hung // Nurse Education in Practice. — 2025. — No. 87. — P. 104445. — DOI: 10.1016/j.nepr.2025.104445

12. Chinese University Students' Self-regulated Strategic Learning in English Medium Instruction from a Sociocultural Perspective / P. Yang, W. Huang, H.-Z. Shen [et al.] // Journal of English for Academic Purposes. — 2025. — No. 75. — P. 101510. — DOI: 10.1016/j.jeap.2025.101510

13. Effectiveness of Adaptive Self-regulated Learning in Online Learning Courses for Undergraduate Nursing Students — A Mixed-methods Study / E. A. Chan, Y. W. Mak, P. Kor [et al.] // Nurse Education Today. — 2025. — No. 148. — P. 106636. — DOI: 10.1016/j.nedt.2025.106636

14. Geng X. The Effects of Different Metacognitive Patterns on Students' Self-regulated Learning in Blended Learning / X. Geng, Y.-S. Su // Computers & Education. — 2025. — No. 227. — P. 105211. — DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105211

15. Gu J. Enhancing Chinese EFL University Students' Self-regulated Learning through AI Chat-bot Intervention: Insights from Achievement Goal Theory / J. Gu, Q. Liu // Learning and Motivation. — 2025. — No. 92. — P. 102191. — DOI: 10.1016/j.lmot.2025.102191

16. How Teacher Autonomy Support and Student Creativity Jointly Contribute to Self-regulated Learning: A Dynamic, Person-environment Fit Perspective / F. Núñez-Regueiro, N. B. Verger, P. Bressoux [et al.] // Thinking Skills and Creativity. — 2025. — No. 58. — P. 101873. — DOI: 10.1016/j.tsc.2025.101873

17. Huang K. Enhancing Online College Students' Self-regulated Learning and Performance through Self-assessments and Commitment Strategies / K. Huang, A. Lee-Post // The Internet and Higher Education. — 2025. — No. 67. — P. 101033. — DOI: 10.1016/j.iheduc.2025.101033

18. Huang L. Modeling Student Teachers' Self-regulated Learning of Complex Professional Knowledge: A Sequential and Clustering Analysis with Think-aloud Protocols / L. Huang, Y. Zhan, S. Ba // Computers & Education. — 2025. — No. 233. — P. 105310. — DOI: 10.1016/j.compedu.2025.105310

19. Maimaiti G. Gamified Self-regulated Learning Improves EFL Reading Comprehension, Motivation, Self-regulation Skills and Process Patterns: Quasi-experiment with Process

Mining / G. Maimaiti, K. F. Hew // The Internet and Higher Education. — 2025. — No. 67. — P. 101042. — DOI: 10.1016/j.iheduc.2025.101042

20. *Mazı A.* Developing Self-regulated Artificial Intelligence Learning (SRAIL) Student Attitudes Scale / Ay. Mazı, Al. Mazı // Acta Psychologica. — 2025. — No. 258. — P. 105227. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.105227

21. *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.

22. Self-regulation of Flow: Creating “Seemingly Effortless” Learning among Higher Education Students / L. Hui, S. F. E. Rovers, J. J. G. van Merriënboer [et al.] // International Journal of Educational Research. — 2025. — No. 131. — P. 102573. — DOI: 10.1016/j.ijer.2025.102573

23. Senior Year Nursing Students’ Self-regulated Learning in Complex Simulation-based Palliative Education: A Qualitative Study / B. P. M. Chung, E. A. Chan, K. K. P. Chang, D. Y. L. Leung // Nurse Education Today. — 2025. — No. 147. — P. 106609. — DOI: 10.1016/j.nedt.2025.106609

24. *Shi Y.* Development, Revision, and Validation of a Self-regulated Learning Questionnaire for Chinese Undergraduate Students / Y. Shi, H. Yang // Acta Psychologica. — 2025. — No. 256. — P. 104956. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2025.104956

25. The Interplay among Digital Distraction, Self-regulation of Learning Tendencies, and Motivational Influences: A Transnational Investigation / A. E. Flanigan, A. C. Brady, M. Akcaoglu [et al.] // The Internet and Higher Education. — 2025. — No. 67. — P. 101023. — DOI: 10.1016/j.iheduc.2025.101023

26. Tracking Self-regulated Learning in Action: How Individual Differences Shape Positive and Negative Regulation across Three Types of Tasks / E. Panadero, A. Fernández-Ortubé, D. Zamorano [et al.] // Learning and Individual Differences. — 2025. — No. 124. — P. 102808. — DOI: 10.1016/j.lindif.2025.102808

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. Приоритетность направлений исследования саморегулируемого обучения студенческой молодежи: систематический обзор статей Scopus за 2025 год / О. Б. Полякова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 102–114. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_102. — EDN: IQJOJY

For citation: Polyakova O. B. Priority of research directions in self-regulated learning of students: a systematic review of 2025 Scopus articles, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 102–114 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_102, EDN: IQJOJY

Статья поступила в редакцию 26.10.2025; одобрена после рецензирования 07.12.2025; принята к публикации 05.02.2026.
The article was submitted 26.10.2025; approved after reviewing 07.12.2025; accepted for publication 05.02.2026.

Г. П. Щедровицкий как тьютор (опыт реализации социально-образовательного проекта)¹

Вадим Маркович Розин

ФГБУН «Институт философии РАН», Москва, Россия, rozinvm@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-4025-2734

Аннотация. В статье две части. В первой охарактеризованы первые этапы формирования тьюторского образования, во второй анализируется социальный проект Г. П. Щедровицкого по «выращиванию» методологов. По мнению автора, в настоящее время складывается полноценный институт тьюторства, включающий подготовку тьюторов, рефлексию тьюторской практики, философское и теоретическое осознание тьюторской деятельности. Обращается внимание на смену традиционной педагогической парадигмы и разработку новой, предполагающей культивирование индивидуальности учащихся и различных траекторий их развития; признание множественности образовательных практик и горизонтальных отношений между педагогами и учащимися (сопровождение, помощь, совместное обсуждение и решение проблем и др.); создание образовательной среды, обеспечивающей разные траектории развития и гуманистические ориентации, разработку новой педагогической этики; реализацию в образовании современных представлений о культуре, мышлении, человеке, его развитии. Одной из главных задач по реализации социального проекта восстановления в стране интеллигенции Щедровицкий рассматривал привлечение талантливых молодых людей и индивидуальное «выращивание» их, т. е. то, что сегодня можно назвать «тьюторским сопровождением». Автор был одним из первых учеников Щедровицкого, проходивший свои университеты в ходе реализации данного проекта. Он рассказывает о своих взаимоотношениях с Щедровицким, которые в настоящее время выглядят как отношения тьютора с тьюторантом. Анализируются «киты», на которых основывалось образование в рамках данного социального проекта: привлечение талантливых молодых людей и создание особой образовательной среды (включающей методологическое сообщество, предполагающей творчество, обсуждение новых книг и статей, обеспечение условий для неутилитарной, клубной формы жизни). Из рассмотренного материала автор заключает, что реализация социальных проектов типа проекта Щедровицкого предполагает тьюторский подход как современную стратегию образования и самообразования. Однако интеллигентность, считает он, не сводится только к мышлению, а социальность не должна сводиться к рациональному управлению.

Ключевые слова: образование, личность, формирование, выращивание, проект, социальность, мышление, реализация, управление, поступок.

G. P. Shchedrovitsky as a Tutor (Experience Implementing a Social and Educational Project)

Vadim M. Rozin

Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences, rozinvm@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-4025-2734

Abstract. The article is divided into two parts. The first describes the early stages of the development of tutoring education, while the second analyzes G. P. Shchedrovitsky's

¹ Статья написана по материалам выступления автора на XVIII Международной научно-практической конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве» (состоялась 29 окт. 2025 г.) [8]. Доклад назывался «Проблемы реализации социальных проектов и возможный ресурс тьюторства».

social project for the “cultivation” of methodologists. According to the author, a fully-fledged institution of tutoring is currently being formed, including the training of tutors, reflection on tutoring practice, and a philosophical and theoretical understanding of tutoring activity. Attention is drawn to the shift in the traditional pedagogical paradigm and the development of a new one, which involves cultivating the individuality of students and their various development trajectories; recognition of the plurality of educational practices and horizontal relationships between teachers and students (support, assistance, joint discussion and problem solving, etc.); the creation of an educational environment that ensures diverse development trajectories and humanistic orientations, the development of a new pedagogical ethics; the implementation in education of modern concepts of culture, thinking, man, and his development. Shchedrovitsky considered one of the main objectives of implementing the social project of restoring the intelligentsia in the country to be attracting talented young people and their individual “cultivation,” i. e., what today might be called “tutoring support.” The author was one of Shchedrovitsky’s first students, who attended his universities during the implementation of this project. He recounts his relationship with Shchedrovitsky, which today resembles the relationship between a tutor and a student. He analyzes the pillars upon which education within this social project was based: attracting talented young people and creating a special educational environment (including a methodological community, fostering creativity, discussing new books and articles, and providing conditions for a non-utilitarian, club-like lifestyle). From the material reviewed, the author concludes that the implementation of social projects such as Shchedrovitsky’s project presupposes a tutoring approach as a modern strategy for education and self-education. However, he believes that intelligence is not limited to thinking and sociality should not be limited to rational management.

Keywords: education, personality, formation, cultivation, project, sociality, thinking, implementation, management, action.

Введение

Процесс формирования тьюторского образования лучше всего схватывается категорией «становление». Это означает, что формируется новая педагогическая практика и форма образования. Другими словами, современное тьюторское образование — это не продолжение исторически известных форм тьюторства, а новообразование («тьюторское движение», «сообщество», «институт») [1]. Большую роль в его формировании играет процесс «концептуализации», т. е. построение концепций, проектов и программ тьюторства. Они задают гипотетические и актуальные особенности и структуру тьюторского образования, его осмысление, проблемы и направления их решения.

Хотя Георгий Щедровицкий (известный философ второй половины прошлого века, методолог, мой наставник) разрабатывал концепцию образования не в рамках тьюторской традиции, с ретроспективной точки зрения, его деятельность по формированию (он предпочитал термин «выращивание») методологов вполне может быть подведена под современное понятие тьюторства.

Отсюда **задача** данного исследования: рассмотреть опыт общения автора с Г. Щедровицким, во-первых, как эффективный пример тьюторского сопровождения, во-вторых, с целью охарактеризовать осо-

бенности тьюторского подхода, ориентированного в содержательном плане не только на развитие тьюторанта, но и на решение социальной проблемы. Охарактеризуем сначала современное состояние тьюторской практики в России.

Первые этапы формирования тьюторского образования

Тьюторское движение и образование относительно молодое. Тем не менее оно уже заметно в российской педагогике [1]. В относительно короткий срок (если иметь в виду историческое время) удалось конституировать уникальное тьюторское сообщество. Например, в созданную в 2007 году «Межрегиональную тьюторскую ассоциацию» (аббревиатура «МТА») вступило более 500 человек, причем в МТА есть представители 35 регионов России, открыто 14 региональных отделений [7]. В ряде российских университетов и школ работают тьюторы, которые не только сопровождают своих подопечных («тьюторантов»), но одновременно разрабатывают более эффективные формы своей деятельности. Организована учеба самих тьюторов, например в Московском городском педагогическом университете создана тьюторская магистратура. Сообщество издает профильные книги и журналы, ежегодно проводит конференции. Научную и методическую работу направляют несколько теоретических семинаров. Постепенно складывается «социальный институт тьюторства». Вот некоторые особенности этого института.

- Принимается точка зрения, следуя которой можно говорить о кризисе и завершении модерна и соответственно обострении социальных противоречий, связанных с этими процессами.

- В настоящее время «традиционная педагогическая парадигма» подвергается серьезной критике, в качестве альтернативы формулируются новые положения и принципы, призванные способствовать становлению «новой педагогической парадигмы» [10]. Для этой парадигмы характерны, например, следующие положения: культивирование (конституирование) индивидуальности учащихся и различных траекторий их развития; признание популятивности (множественности) образовательных практик, а также горизонтальных отношений между педагогами и учащимися (сопровождение, помощь, совместное обсуждение и решение проблем и др.); создание образовательной среды, обеспечивающей разные траектории развития и гуманистические ориентации, в том числе посильное участие в спасении жизни на Земле; разработка новой педагогической этики, предполагающей ограничение вертикальных отношений и концепции формирования; реализация в образовании современных представлений о культуре, мышлении, человеке, его развитии, что предполагает смену методологических и теоретических оснований, и другие [11; 12].

- Наряду с тьюторским образованием складывается еще ряд новых форм образования («семейное», «открытое», «экосистемное», «инклюзивное», «иноязычное»), в которых формулируются многие принципы и положения, сходные по концептуализации с тьюторскими. Это естественно, поскольку эти формы образования ориентированы на решение актуальных современных проблем и опираются на современные знания и методологию. Естественно встает задача кооперации и разграничения тьюторской практики с перечисленными новыми формами образования, а в теоретическом плане сравнение тьюторского подхода с близкими формами концептуализации, например психологическим («персоналистическим») подходом и другими, которые формулируют коучи, наставники, педагоги-новаторы.

Один из критериев здесь может быть такой: кооперация и разграничения осуществляются на основе трех факторов. Первый — *область ответственности*, то есть за что тот или иной субъект берет ответственность. Второй фактор — *концептуальные представления* каждого субъекта новой формы образования. Третий — *характер и особенности реальной практики*.

- Новые формы образования еще долго будут существовать рядом с традиционным, сложившимся образованием. Оно, вероятно, под влиянием этих новых форм будет постепенно меняться, но в рамках традиционной педагогической парадигмы. Непростая задача — создать условия для сосуществования и кооперации новых форм образования с традиционным. Тем не менее, это необходимо сделать, поскольку социальное пространство и частично нормы для указанных разных видов образования общие.

- Все виды современного образования испытывают на себе влияние ряда новых условий и факторов: Интернета, кризиса модерна, новых видов социальности, новых представлений о мире и человеке. Можно сказать, что человек конца прошлого и начала этого столетия оказался в новом мире, во многом непонятном, отчасти катастрофичном. Одна из целей образования — помочь молодому человеку в нем ориентироваться и жить.

В настоящее время тьюторское образование концептуализируется, в частности, на основе *средового подхода*, понимаемого, однако, нетрадиционно. Речь идет не о биологическом понимании среды, а «культурно-семиотическом». Кроме того, о среде, создаваемой в образовании, ориентированной культуросообразно и персоналистически (обеспечивающей индивидуализацию и самообразование). Почему формируемая в новом образовании среда характеризуется как культурно-семиотическая? Потому, что ее образуют разного рода тексты (включая дидактические предметы и самих педагогов), которые еще нужно правильно понять и которые определяют у входящих в нее субъектов видение и понимание

действительности, причем нередко на значительное время. Учитывая, что тьютор помогает тьюторанту понять эти тексты культуросообразно, можно считать, что данные тексты образуют для тьюторов семиотическую основу «приватной культуры» [11; 12].

Поскольку тьютор ориентирует тьюторанта на самостоятельные действия и выбор, культурно-семиотическая среда — продукт их совместного творчества и деятельности. А так как эта среда создается не для одного индивида, а многих, она достаточно сложная, по сути это много разных «подсред». Сложность связана и с тем, что тексты культурно-образовательной среды должны допускать понимание (естественно, для определенного уровня развития молодого человека, предполагая его встречную активность). И еще, культурно-образовательная среда должна обеспечивать *развитие* учащегося, причем в тьюторском образовании — индивидуальное и одновременно работающее на «общую культуру». То есть тьютор помогает тьюторанту создавать приватную культуру и входить в общую.

Развитие индивида тьютор понимает иначе, чем в традиционном образовании. Развитие — продукт совместных усилий трех субъектов «педагогического действия»: тьюторанта, тьютора и остальных педагогов, обеспечивающих развитие учащегося как «социального субъекта». Тьюторант ведь не только личность («уникальная» или «массовая»), одновременно он, как и остальные, живет в культуре, приобщается к социальным нормам и институтам, другими словами, он еще и социальный субъект. Одна из задач общего образования — обеспечить развитие индивида именно как социального субъекта. В традиционной педагогической парадигме решение этой задачи осуществляется в рамках педагогики формирования.

Сопровождение тьюторанта нельзя понимать как управляемое движение к определенным целям, предполагающее усвоение учебных предметов и формирование способностей, необходимых молодому человеку на выходе (завершении) среднего или затем и высшего образования. С одной стороны, сопровождение имеет несколько целей, с другой — эти цели, так сказать, формулируются и достигаются «здесь и сейчас», кроме того, они определяют характеристики не самого развития, а культурно-семиотической среды, обуславливающей возможное развитие. Поясним.

В учебе и связанной с ней жизнью тьюторант попадает (естественно, не без собственной активности) в различные ситуации, некоторые из которых становятся для него проблемами. Одни «проблемные ситуации» он может разрешить сам, другие нет. Осознавая последнее, тьюторант обращается к тьютору. Они вместе обсуждают возникшие ситуации и проблемы, намечают их решения, анализируют возможные последствия. Тьютор, как обладающий большим опытом жизни, может пред-

лагать понимание ситуации и решение проблемы, но, учитывая личность тьюторанта, соотносит свои предложения с возможностями тьюторанта, оставляя на него окончательное решение. Таким образом, *первая цель* тьютора — помощь в анализе и решении возникающих периодически проблемных ситуаций (будем называть эту цель и соответствующие проблемные ситуации «повседневными»).

Вторая цель — совместное обсуждение и выработка направления и шагов развития тьюторанта (сюда, например, относится составление «индивидуальных программ развития», «картирование», «вопрошание», работающее на оценку прошлого и формулирование замыслов будущего и др.). Однако и в данном случае тьютор должен сначала вывести тьюторанта на понимание необходимости подобной «навигационной» работы, чтобы она стала его собственной проблемой и задачей.

Третья цель должна способствовать развитию тьюторанта, отвечающему не на повседневные и навигационные проблемные ситуации, а на более широкое понимание времени, культуры и самого человека. Здесь вариативность и избыточность смыслов культуры, и выработка понимания правильной индивидуальной жизни, и уяснение проблемы спасения современной жизни на Земле, и многое другое. И опять же, тьютор должен помочь тьюторанту увидеть эти смыслы и проблемы как свои.

Хотя мы охарактеризовали эти цели как разные, в реальном процессе образования они накладываются друг на друга.

Социальный проект Г. П. Щедровицкого

В начале 1952 года, рассказывает Щедровицкий в книге «Я всегда был идеалистом», «твердо решил, что основной областью моих занятий — на первое десятилетие во всяком случае, а может быть и на всю жизнь — должны стать логика и методология, образующие „горячую точку“ в человеческой культуре и мышлении... я представлял себя прогрессором в этом мире. Я считал (в тогдашних терминах), что Октябрьская революция начала огромную серию социальных экспериментов по переустройству мира, экспериментов, которые влекут за собой страдания миллионов людей, может быть их гибель, вообще перестройку всех социальных структур... я был тогда твердо убежден, что путь к дальнейшему развитию России и людей России идет прежде всего через восстановление, или воссоздание культуры — новой культуры, ибо я понимал, что восстановление прежней культуры невозможно. Именно тогда, в 1952 году, я сформулировал для себя основной принцип, который определял всю дальнейшую мою жизнь и работу: для того чтобы Россия могла занять свое место в мире, нужно восстановить интеллигенцию России» [16, с. 288].

Почему это была постановка социального проекта? Социальный проект предполагает замысел (здесь он налицо), установку на реализацию (она предполагалась и была, как мы знаем, осуществлена), разработку объекта проектирования (в идеале построение социальной модели), позволяющую замысел реализовать, наконец, для социального проектирования этот объект и его проектирование представляют собой социальное явление и социальное действие (что тоже в данном случае присутствовало: объект — «воссоздание культуры и интеллигенции», социальное действие — создание Московского методологического кружка (аббревиатура «ММК») и методологического движения) [9]. Теперь второй вопрос, почему можно считать, что все это имеет отношение к тьюторству?

А потому, что в качестве одной из главных задач по реализации данного проекта Щедровицкий рассматривал привлечение талантливых молодых людей и индивидуальное «выращивание» их, т. е. то, что мы сегодня можем назвать «тьюторским сопровождением». Естественно, тогда, в начале 60-х, когда Щедровицкий стал реализовывать свою программу, такого понятия (тьюторское сопровождение) не было, но то, что он делал, полностью соответствует содержанию этого понятия.

Итак, предполагалось привлечение молодых людей и индивидуальное «выращивание» их. Одним из первых был я, студент 2-го курса педагогического института им. В. П. Потемкина (был такой в Москве, готовил педагогов для вузов, существовал с 1931 по 1960 год). Я прошел уже службу в армии, но мало что знал о философии и науке. Познакомившись с Щедровицким, я помог ему создать в институте кружок по философии физики (реально, методологический). Одновременно подружился со своим наставником, решил у него учиться. Со своей стороны, Щедровицкий не только вел кружок, но и принял горячее участие в моей жизни, делился со мной своими знаниями и опытом, довольно откровенно рассказывал о себе.

Но как я понял позднее, незаметно решил испытать меня на прочность. Так, через полгода после знакомства он дал мне читать диссертацию Александра Зиновьева «Восхождение от абстрактного к конкретному» [6]. Это было сложное философское исследование, не потерявшее свое значение до сих пор, а мое знание философии было тогда практически на нуле. К удивлению Щедровицкого (кстати, и меня самого), после 2 месяцев героических усилий понять текст Зиновьева, я все же стал разбираться в диссертации и начал задавал своему учителю осмысленные вопросы.

Вторым основным действием по реализации данного проекта было создание среды, обеспечивающей правильное, с точки зрения Щедровицкого, развитие молодых людей, решивших участвовать в реализации данного проекта. Среду образовывало методологическое сообщество (первый «кит», на котором среда стояла). Сначала это был сам Щедро-

вицкий и два-три участника его домашнего семинара, приходившие на кружок в педагогический институт. Потом, через полгода после знакомства я стал посещать домашний семинар Щедровицкого, и сообщество расширилось. Семинар работал два-три раза в неделю, его посещало примерно 12–15 человек. Несколько участников семинара окончили философский факультет МГУ, другие тоже имели высшее образование. Я оказался в среде умных, думающих и очень доброжелательных молодых людей. Всех их объединяло желание реформировать философию и науку, противостояние официальной философии (диамату и истмату), ощущение причастности к большому делу. Щедровицкий был организатором и, как сегодня говорят, «зачинателем дискурсивности».

Среду образовывала и творческая работа участников семинара (второй «кит»). Почти у всех были научные задачи (например, мне была поставлена задача, проанализировать происхождение геометрии, начиная от ее предпосылок в земледелии, заканчивая «Началами» Евклида). Решение этих задач обсуждалось на семинарах, причем методология обсуждения была для того времени очень продвинутой (рефлексия, критика, коллективное мышление, формулирование гипотез и прочее). Кроме того, я всегда мог попросить Щедровицкого что-то обсудить тет-а-тет по своей работе, например, мы часто с ним спорили относительно методологии исследования, особенно когда я стал переходить к анализу античной геометрии. Как правило, решение поставленных Щедровицким и семинаром задач выливалось в многолетнюю работу; так исследование происхождения геометрии стало предметом моей кандидатской диссертации и вышедшей несколько лет тому назад книги.

Третьим «китом», на котором основывалась среда, были статьи и книги, которые мы читали, по поводу которых спорили. Уже в конце первого года Щедровицкий дал мне из своей библиотеки две книги Аристотеля («Метафизика» и «Аналитики»), сказав, что надо их прочесть и что вообще это начало моего философского самообразования. Многие семинары были посвящены обсуждению какой-нибудь только что вышедшей пионерской работы. Поскольку участники семинара были творческими людьми, как правило, одной версией новой статьи или книги обойтись не удавалось. Сталкивались на обсуждении две-три версии.

Наконец, был и четвертый «кит» нашей среды — «неутилитарная» жизнь (Щедровицкий называл ее «клубом»). Мы после работы пили чай или сухое вино, обсуждали текущие события, спорили, рассказывали байки. К неутилитарной жизни относились также посещения консерватории и походы, например, помню один на байдарках. О значении этой сферы жизни пишет и философ Ханна Арендт, учившаяся у Мартина Хайдеггера: «Смотря на вещи с этого ракурса (когда считают, что «всеми публичными делами управляют власть и интерес» и задача воспитания сводится только к усвоению необходимого), мы ничего не узнаем о на-

стоящем содержании политической жизни — о радости и удовлетворении от пребывания в компании равных, от совместных действий и появлений на публике, от того, чтобы с помощью слов и дел включаться в дела мира, тем самым приобретая и поддерживая свою личную идентичность и начиная нечто совершенно новое» [2, с. 389].

Щедровицкий никогда прямо не навязывал мне свои убеждения и не обучал в привычном смысле этого слова. Если я обращался к нему с просьбой о помощи или он сам решал, что нужно меня чему-то обучить, например, писать тезисы и статьи или выступать на конференции, то обычно он рассказывал, каким образом он сам пишет или готовится к выступлению. Никогда не скрывал своих убеждений, но и не вменял их мне директивно. И так Щедровицкий действовал не только по отношению ко мне, а ко всем своим ученикам. Подобная культура отношений сегодня опознается как один из аспектов (этический) тьюторского подхода.

Условия реализации социального проекта Щедровицкого

Теперь очень непростой вопрос, каким образом подобная деятельность и образ жизни работали на реализацию сформулированного выше социального проекта Щедровицкого — вырастить интеллигенцию для новой культуры? Здесь можно отметить несколько моментов. Пожалуй, один из главных — *культ мышления*. Щедровицкий считал, что если человек сможет приобщиться к самостоятельному, строгому и критическому мышлению (что очень непросто, это все равно, говорил он, как научить танцам лошадей), то такой человек сможет не только успешно решать стоящие перед ним проблемы и задачи, но и разбираться в социальных вопросах. Другими словами, мышление — столбовая дорога к интеллигентности.

Не менее важно, был уверен мой учитель, правильно понимать природу социальности. На взгляд «позднего» Щедровицкого, в ее основе лежало рациональное управление, высшим звеном которого выступала методология. При этом он никогда прямо не критиковал социальное устройство страны. В приватной беседе мог, но главным все же считал подготовку методологов, которые должны были обеспечить рациональное управление. Как-то мы с ним гуляли на ул. Горького. Уж не помню, о чем говорили, но запомнил, когда мой учитель сказал: «Я ненавижу этот строй, он рухнет». Но при этом Щедровицкий никогда не призывал нас бороться против социализма, вероятно считая, что наша задача в другом: обеспечить будущих управленцев знаниями и технологиями. «Для меня, — пишет Щедровицкий в конце своей жизни, — работа в области методологической Касталии есть главное. Если мне удастся подготовить сто — сто пятьдесят методологов на страну, я умру спокойно. Поскольку они дальше будут по принципу лавины готовить следующих» [15, с. 482].

По моим наблюдениям, в настоящее время методологов в стране на порядок больше, чем надеялся подготовить мой учитель. Но являются ли эти методологи интеллигентами в духе того, как их замыслил Щедровицкий? Согласился ли бы он, например, со своим когда-то любимым учеником Юрием Громыко? В рекламе на YouTube своей новой книги «Россия — Ноев Ковчег человечества: Философско-религиозные и методологические аспекты государственной идеологии будущей России» (2019) Громыко пишет следующее: «Основная идея этой книги — попробовать сформулировать идеологию прорыва России в будущее. Мы с автором Юрием Васильевичем Крупновым абсолютно убеждены, что именно Россия, российский уникальный опыт, имперский опыт, социалистический опыт является основой предложения самим народом обществу России, а также всему миру уникальной идеологии, связанной с прорывом и развитием... Человечество сегодня с болью, конечно, в корчах расстается с идеологией финансового капитализма, финансового империализма, и можно совершенно четко сказать, что прошедшие тридцать лет показали, что капитализм в России не получился. Мы стоим перед выдающей важнейшей задачей, как организовать наше идейное устремление в будущее, и двигаться туда... Россия — это, действительно, Ноев Ковчег человечества, и она может предложить такую созидательную идеологию, которая отличается от идеологии капитализма, направленной на уничтожение народов...» [5].

Известно, что после начала СВО методологическое движение раскололось, распалось на отдельные группы с разными взглядами. Тем не менее методологи востребованы в самых разных областях. Короче, вопрос, касающийся нашей темы: можно ли считать, что социальный проект Щедровицкого реализован?

Безусловно, важным ресурсом реализации социального проекта Щедровицкого выступало выращивание, как сегодня можно утверждать в логике тьюторского подхода, методологов. Но, на мой взгляд, считать методологов, вышедших из школы ММК, интеллигенцией, иницилирующей следующую большую культуру («фьючекультуру») в нашей стране, трудно. Многие из них индифферентны к культуре, другие, действительно, работают на культуру и будущее. Впрочем, варианты по-разному реализованного социального проекта — обычное дело, поскольку социальные проектировщики и акторы, в данном случае из-за дефицита социальных знаний и стратегий, а также различного понимания социальности, порождают разную социальную реальность. Об этом, например, писал Зигмунд Бауман [3, с. 240–242]. В результате замыслы социальных проектов, во-первых, как правило, не соответствуют их реализации, во-вторых, таких реализаций несколько, в-третьих, эти реализации могут быть даже противоположными. Социальный проект Щедровицкого — не исключение.

Заключение. Выводы

Если все же говорить об идеале, то думаю, из рассмотренного примера можно сделать, по меньшей мере, два вывода.

Первый, что реализация социальных проектов типа проекта Щедровицкого предполагает тьюторский подход как современную стратегию образования и самообразования, главным в которой является не формирование, а создание сложной культурно-семиотической среды, четыре аспекта которой я выше отметил. Конкретно, среду образовывало методологическое сообщество, творческая работа участников семинара Щедровицкого, статьи и книги, которые они читали, по поводу которых спорили, наконец, «неутилитарная», клубная жизнь.

Второй вывод. Интеллигентность не сводится только к мышлению, а социальность не сводится к рациональному управлению. Вероятно, человек должен еще приобщаться к духовности как правильному отношению к человеку и жизни. Понять, что такое в данном случае правильность и духовность, не так-то просто, это предполагает размышления, обсуждения и поступки. Сказанное не стоит понимать в том смысле, что становление правильного мышления — дело второстепенное. Нет, это один из путей, в том числе и становления интеллигентности [13; 14; 15; 17–20]. Другое дело, что одного этого недостаточно. Не менее важно формирование культуры поступков, о чем писал Михаил Бахтин и Ханна Арендт [4; 2; 16], и таких ценностей, как совесть, любовь к людям, защита культуры, критическое самосознание.

Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Теория и практика тьюторской деятельности в России / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева // Изв. Саратов. ун-та. — 2012. — Т. 2, вып. 2. — С. 222–231.
Aleksandrova E. A. Teoriya i praktika t'yutorskoj deyatel'nosti v Rossii / E. A. Aleksandrova, E. A. Andreeva // Izv. Sarat. un-ta. — 2012. — Т. 2, вып. 2. — С. 222–231.
2. *Арендт Х.* Истина и политика / Х. Арендт // Между прошлым и будущим. — Москва : Изд-во ин-та Гайдара, 2014. — С. 334–389.
Arendt Kh. Istina i politika / Kh. Arendt // Mezhdushchym i budushchim. — Moskva : Izd-vo in-ta Gaidara, 2014. — С. 334–389.
3. *Бауман З.* Мыслить социологически / З. Бауман. — Москва : Аспект Пресс, 1996. — 255 с.
Bauman Z. Myslit' sotsiologicheski / Z. Bauman. — Moskva : Aspekt Press, 1996. — 255 s.
4. *Бахтин М. М.* К философии поступка / М. М. Бахтин. — URL: <https://rorschach-club.livejournal.com/212812.html> (дата обращения: 06.05.2025). — Текст: электронный.
Bakhtin M. M. K filosofii postupka / M. M. Bakhtin. — URL: <https://rorschach-club.livejournal.com/212812.html> (data obrashcheniya: 06.05.2025). — Tekst: ehlektronnyi.
5. *Громыко Ю. В.* Россия — Ноев Ковчег человечества: Философско-религиозные и методологические аспекты государственной идеологии будущей России / Ю. В. Громыко. — Москва : URSS, 2019. — 208 с.
Gromyko Yu. V. Rossiya — Noyev Kovcheg chelovechestva: Filosofsko-religioznye i metodologicheskie aspekty gosudarstvennoi ideologii budushchei Rossii / Yu. V. Gromyko. — Moskva : URSS, 2019. — 208 s.

6. *Зиновьев А. А.* Восхождение от абстрактного к конкретному (на материале «Капитала» К. Маркса) / А. А. Зиновьев. — Москва : ИФРАН, 2002. — 321 с.
Zinov'ev A. A. Voskhozhdenie ot abstraktnogo k konkretnomu (na materiale «Kapitala» K. Marksa) / A. A. Zinov'ev. — Moskva : IFRAN, 2002. — 321 s.
7. О нас // Межрегиональная тьюторская ассоциация. — URL: <https://www.thetutor.ru/ob-assotsiatsii/o-nas/> (дата обращения: 15.07.2025). — Текст: электронный.
 О нас // Mezhhregional'naya t'yutorskaya assotsiatsiya. — URL: <https://www.thetutor.ru/ob-assotsiatsii/o-nas/> (data obrashcheniya: 15.07.2025). — Tekst: ehlektronnyi.
8. О проведении XVIII Международной научно-практической конференции. — URL: <https://thetutor.ru/poslednie-novosti/o-provedenii-xviii-mezhduнародной-naучно-п/> (дата обращения: 15.11.2025).
 O provedenii XVIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. — URL: <https://thetutor.ru/poslednie-novosti/o-provedenii-xviii-mezhduнародной-naучно-п/> (data obrashcheniya: 15.11.2025).
9. Понятие социального проектирования. — URL: <https://studfile.net/preview/5675893/page:19/> (дата обращения: 21.07.2025). — Текст: электронный.
 Ponyatie sotsial'nogo proektirovaniya. — URL: <https://studfile.net/preview/5675893/page:19/> (data obrashcheniya: 21.07.2025). — Tekst: ehlektronnyi.
10. *Розин В. М.* Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста / В. М. Розин, Т. М. Ковалева // Педагогика. — 2021. — № 1. — С. 25–34.
Rozin V. M. Vzgl'yad na razvitie lichnosti: osobennosti sovremennogo konteksta / V. M. Rozin, T. M. Kovaleva // Pedagogika. — 2021. — № 1. — S. 25–34.
11. *Розин В. М.* Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы / В. М. Розин, Т. М. Ковалева // Педагогика. — 2020. — Т. 84, № 9. — С. 18–28.
Rozin V. M. Personalizatsiya ili individualizatsiya: psikhologo-antropologicheskii ili kul'turno-sredovoi podkhody / V. M. Rozin, T. M. Kovaleva // Pedagogika. — 2020. — T. 84, № 9. — S. 18–28.
12. *Розин В. М.* Философско-педагогические этюды / В. М. Розин. — Йошкар-Ола : ПГТУ, 2015. — 184 с.
Rozin V. M. Filosofsko-pedagogicheskie ehtyudy / V. M. Rozin. — Ioshkar-Ola : PGTU, 2015. — 184 s.
13. *Щедровицкий Г. П.* Развитие детей и проблемы нравственного воспитания // Избр. тр. — Москва : Шк. культ. полит., 1995. — С. 692–687.
Shchedrovitskii G. P. Razvitie detei i problemy нравstvennogo vospitaniya // Izbr. tr. — Moskva : Shk. kul't. polit., 1995. — S. 692–687.
14. *Щедровицкий Г. П.* Рефлексия // Избр. тр. / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Шк. культ. полит., 1995. — С. 495–496.
Shchedrovitskii G. P. Refleksiya // Izbr. tr. / G. P. Shchedrovitskii. — Moskva : Shk. kul't. polit., 1995. — S. 495–496.
15. *Щедровицкий Г. П.* Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Шк. культ. полит., 1997. — 641 с.
Shchedrovitskii G. P. Filosofiya. Nauka. Metodologiya / G. P. Shchedrovitskii. — Moskva : Shk. kul't. polit., 1997. — 641 s.
16. *Щедровицкий Г. П.* Я всегда был идеалистом / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Путь, 2001. — 368 с.
Shchedrovitskii G. P. Ya vseгда byl idealistom / G. P. Shchedrovitskii. — Moskva : Put', 2001. — 368 s.
17. *Eigenauer J.* Mindware: Critical Thinking in Everyday / J. Eigenauer // Intell. — 2 February 2024.

18. *Lappalainen J.* The Formation of Thinking // *Confero.* — 2020. — Vol. 7, no. 1: Navigating in a Measurable Epistemic Landscape. — P. 10–33. — DOI: 10.3384/confero.2001-4562.200616

19. *Malanov S.* From the Phenomenology of Thinking to the Theory of the Formation of Mental Operations and Actions / S. Malanov // *Actual problems of psychological knowledge.* — 2023. — No. 01. — P. 33–42.

20. *Tillabayeva H.* Formation of critical thinking skills in primary school students / H. Tillabayeva. — URL: <https://cyberleninka.ru/search?q=Tillabayeva%20H.M.&page=1> (date of the application: 20.10.2025). — Text: electronic.

Информация об авторе

Вадим Маркович Розин — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУН «Институт философии Российской академии наук».

Information about the author

Vadim Markovich Rozin — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Researcher at the Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences.

Для цитирования: Розин В. М. Г. П. Щедровицкий как тьютор (опыт реализации социально-образовательного проекта) / В. М. Розин // *Актуальные проблемы психологического знания.* — 2026. — № 1 (74). — С. 115–127. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_115. — EDN: IRQAGX

For citation: Rozin V. M. G. P. Shchedrovitsky as a tutor (experience implementing a social and educational project), *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 115–127 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_115, EDN: IRQAGX

Статья поступила в редакцию 15.11.2025; одобрена после рецензирования 21.12.2025; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 15.11.2025; approved after reviewing 21.12.2025; accepted for publication 05.02.2026.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

AGE PSYCHOLOGY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9.072.432

DOI: 10.51944/20738544_2026_1_128

EDN: ISCHPA

Особенности аутентичности у мужчин и женщин в период взрослости

Игорь Викторович Вачков

НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва, Россия, igorvachkov@mail.ru,

ORCID: 0000-0001-7784-7427

Ирина Александровна Перемолотова

НАНО «Московский институт психологии», Москва, Россия,

ООО «Онлайн Институт Сمارт», Москва, Россия,

Ira.sukhova@gmail.com, ORCID: 0009-0002-8275-2590

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей аутентичности у людей взрослого возраста и ее взаимосвязей с показателями смысловых ориентаций, депрессии и самооценки. Рассмотрена динамика изменений исследуемых показателей в зависимости от возраста и пола. Проанализированы теоретические подходы к определению феномена аутентичности, а также ее роль в личностном развитии на этапах взрослости.

На основе эмпирических данных описаны выявленные корреляции между аутентичностью и психологическими показателями. Сделаны выводы на основании полученных результатов о сходствах и различиях динамики показателей по полу во взрослом возрасте, даны рекомендации, как это можно целенаправленно учитывать в разнообразных программах психологической поддержки.

Ключевые слова: личность, аутентичность, подлинность, идентичность, осознанность, период взрослости, возрастной кризис, продуктивность, ресурс, депрессия.

Gender Differences in Authenticity during Adulthood

Igor V. Vachkov

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, igorvachkov@mail.ru,

ORCID: 0000-0001-7784-7427

Irina A. Peremolotova

Scientific Autonomous non-commercial organization "Moscow Institute of Psychology",
Moscow, Russia,

Online Smart Institute LLC, Moscow, Russia,

Ira.sukhova@gmail.com, ORCID: 0009-0002-8275-2590

Abstract. The article presents a study of the characteristics of authenticity in adults and its relationships with indicators of meaning-in-life orientations, depression, and self-attitude.

The dynamics of these indicators were examined in relation to age and gender. Various approaches to defining authenticity and its role in development during adulthood are analyzed.

Based on empirical data, the identified correlations between psychological indicators are described. Conclusions are drawn from the obtained results regarding similarities and differences in the dynamics of these indicators across genders in adulthood. Recommendations are provided on how these findings can be purposefully considered in various psychological support programs.

Keywords: personality, authenticity, genuineness, identity, mindfulness, adulthood, age-related crisis, productivity, resource, depression.

Введение

Актуальность исследования феномена аутентичности обусловлена современными социокультурными тенденциями — возрастанием уровня стресса в повседневной жизни, процессами глобализации, ускорением социально-экономических преобразований, а также активным внедрением виртуального пространства и технологий искусственного интеллекта в различные сферы человеческой деятельности. Эти тенденции формируют новые вызовы для личности, связанные с утратой чувства внутренней целостности, подлинности переживаний и автономности в принятии решений. В подобных условиях развитие аутентичности может иметь значение как ресурс и фактор психологической устойчивости. Аутентичная личность способна сохранять связь со своими ценностями и переживаниями, противостоять внешнему давлению и жить в соответствии с внутренними смыслами в мире быстрых социальных и технологических изменений.

Отличительной чертой развития взрослых является отсутствие четких границ, которые можно проследить в возрастном развитии детей и юношей. Вопросы формирования идентичности и установления близости являются ключевыми на протяжении всего периода взрослости. В этот период центральное место в развитии занимают процессы становления профессиональной идентичности, так как он является наиболее продуктивным для трудовой деятельности. Успешное совмещение реализации в работе и семейных обязанностей — одна из главных задач периода взрослости. Эриксон в концепции психосоциального развития личности характеризовал этот период выбором между продуктивностью (генеративностью) и инертностью (стагнацией) [13].

Стадия взрослости и возможность продуктивно реализовываться может быть логично связана успешным формированием идентичности, что является центральной задачей предыдущих периодов (подростковый и ранневзрослый периоды). Согласно Эриксону, только сформировав устойчивую Я-концепцию, личность способна выйти за пределы эгоцентричных интересов и иметь ресурсы для заботы о других людях и участия в жизни общества.

Современные эмпирические исследования подтверждают, что высокий уровень включенности в трудовую и семейную деятельность кор-

релирует с развитием ответственности, альтруистических установок, устойчивой идентичности, а также позитивной Я-концепции взрослого человека [5]. Несостоятельность в достижении продуктивности может проявляться в форме выгорания, социального отчуждения и апатии. Идентичность в этом контексте может служить фундаментом, на котором строится продуктивная реализация.

В современном научном дискурсе наблюдается постепенный сдвиг исследовательского интереса от изучения феномена личностной идентичности к исследованию аутентичности личности. Идентичность отражает осознание человеком собственной уникальности, основанное на совокупности его физических, психологических и социальных характеристик, чувстве принадлежности и выполняемых социальных ролях [14]. Аутентичность описывает феноменологическое переживание собственного «Я», отражающее способность сохранять верность себе в условиях жизненных изменений. Оба понятия связаны с ощущением непрерывности личностного «Я» — осознанием того, что человек остается собой, несмотря на происходящие изменения. Однако в случае идентичности это ощущение опирается на эмпирический опыт (представления, воспоминания, восприятия), тогда как аутентичность основана на внутреннем убеждении и переживании собственной подлинности, не требующих внешнего подтверждения [8].

Большую исследовательскую работу в анализе понятия «аутентичность» проводит С. К. Нартова-Бочавер и ее ученики и последователи. Аутентичность рассматривается как черта личности, означающая верность своему истинному «Я», соответствие природе индивидуальности, пространственно-временному контексту жизни и предназначению. В ее работе выделяются 3 основные парадигмы исследования аутентичности.

- Личностно ориентированный подход (Г. Баррет-Леннард) рассматривает аутентичность как многофакторное личностное образование, включающее три взаимосвязанных компонента. Первый — аутентичная жизнь (Congruence), подразумевающая согласованность между осознанным образом себя и собственными эмоционально-поведенческими проявлениями. Второй компонент — отсутствие внешнего влияния (Absence of external influence), отражающее степень независимости человека от внешнего давления, ожиданий и социальных норм. Третий — самоотчуждение (Self-alienation), характеризующееся рассогласованием между истинным «Я» и его осознанным восприятием.

- Экзистенциальный подход (М. Кернис и Б. Голдман) трактует аутентичность как многомерное психологическое образование, включающее четыре ключевых компонента. Первый — осознанность (Awareness), выражающаяся в четком понимании собственного «Я» и осмыслении индивидуального жизненного опыта. Второй — непредвзятость (Unbiased processing), связанная с признанием и принятием собственных недо-

статков как естественных, но поддающихся личностным изменениям аспектов. Третий — аутентичное поведение (Authentic behavior), отражающее способность человека действовать в соответствии с внутренними убеждениями и ценностями. Четвертый — аутентичные отношения (Relational orientation), характеризующиеся искренностью и признанием значимости эмоционально близких связей.

Позднее личностно ориентированный и экзистенциальный подходы были интегрированы в двухфакторную модель, выделяющую внутреннюю и внешнюю аутентичность [32].

- Субъектная парадигма (С. К. Нартова-Бочавер) определяет аутентичность как способность личности сохранять верность собственной индивидуальности, жизненным обстоятельствам и внутреннему предназначению. В данном подходе аутентичность понимается не как надситуативная устойчивость, а как черта личности, отражающая чувствительность человека к изменяющимся условиям и контекстам его жизнедеятельности.

В эмпирическом исследовании для определения аутентичности используется экзистенциальный подход М. Кернса и Б. Голдмана через характеристики: Осознанность, Непредвзятость, Аутентичное поведение, Отношения [23].

Экзистенциальное направление определяет аутентичность в контексте процесса становления личности, основанного на свободе, осознанном выборе и личной ответственности за собственное существование. Этот подход акцентирует внимание на способности человека творчески формировать себя, принимая уникальность своей жизни и ее ограниченность.

Согласно идеям М. Хайдеггера, аутентичность связана с принятием человеком собственной свободы. Для того чтобы быть подлинным, необходимо признать уникальность и конечность своего существования, а также быть готовым к переживанию неудач как неотъемлемой части личного пути. Аутентичность проявляется в готовности действовать решительно и осмысленно, создавая себя через индивидуальный жизненный проект, в котором формируется и утверждается его истинное «Я» [12].

Р. Мэй, К. Роджерс, А. Маслоу и другие ученые, развивающие идеи гуманистического и экзистенциального направления психологии, подчеркивали мысль о том, что сохранение аутентичности в социальном пространстве представляет собой важнейшую задачу личностного развития, требующую от человека мужества и внутренней стойкости. В. Франкл определял аутентичность как путь человека к самому себе, который лежит через мир [11].

Согласно концепции Г. Марселя, аутентичность представляет собой онтологическую тайну человеческого существования, раскрывающуюся через творческое самовыражение и способность к подлинной любви к Другому. Философ выделял два фундаментальных способа бытия чело-

века: «быть» и «иметь». Первый отражает состояние внутренней целостности и духовной подлинности, тогда как второй ориентирован на обладание и контроль, что усиливает эгоцентрические тенденции и приводит к восприятию других людей как объектов. Таким образом, стремление к обладанию отдаляет человека от подлинного существования, нарушает его связь с другими, с Богом и с собственной свободой [26].

Многообразие подходов к понятию «аутентичность» структурировано в статье И. В. Вачкова, И. А. Перемолотовой «Типологизация подходов к понятию аутентичности» [3].

Установлено, что аутентичность развивается по мере взросления человека, независимо от культурного контекста его принадлежности [15; 16; 22; 24; 27; 31; 33]. Большое количество исследований продемонстрировало ресурсную функцию аутентичности для психологического благополучия [30]. В то же время она может стать возможным предиктором неадаптивного развития личности. Основная часть исследований посвящена изучению аутентичности в контексте устойчивых, неконфликтных этапов жизненного пути. В то же время отдельные результаты указывают на то, что в ситуациях стресса и напряженных жизненных изменений аутентичность может проявляться более выражено, чем в условиях стабильности и психологического комфорта [6; 7; 18].

Исследование аутентичности как ресурса для преодоления выгорания во взрослом возрасте было проведено на группе медиков (24–73 года), спортивных тренеров (24–70 лет), военнослужащих (26–55 лет). Результаты исследования продемонстрировали, что аутентичность выступает защитным фактором, снижающим риск возникновения экзистенциальных кризисов, связанных с потерей или сомнением в смысле жизни, а также способствует уменьшению выраженности профессионального выгорания, особенно в сферах деятельности, связанных с повышенной стрессовой нагрузкой [1].

Аутентичность выступает важным личностным механизмом, регулирующим просоциальное поведение. Она обеспечивает способность сохранять баланс между эмпатией к другим и состраданием к себе, создавая условия для взаимопонимания и психологического комфорта в общении. Аутентичность может выполнять профилактическую роль, снижая вероятность проявления так называемой «дурной креативности» (malevolent creativity), которая нередко приводит к социально отклоняющемуся или асоциальному поведению. Она помогает соотносить ответственность и свои возможности, помогает учитывать моральный аспект в своих решениях [21].

Возрастные особенности проявлений аутентичности к настоящему моменту остаются малоизученными.

Эмпирические данные показывают, что аутентичность не имеет статистически значимой связи с темпераментом [7]. Ее можно рассматри-

вать как динамическое образование, формирующееся на протяжении жизненного пути под влиянием индивидуального опыта, жизненных событий и актуальных задач личностного становления.

В исследовании, охватывающем три возрастные группы жителей Великобритании (20–39, 40–59 и 60 лет и старше), выявлено, что уровень аутентичности определяется не только возрастными особенностями — ее выраженность имеет тенденцию к росту с возрастом, — но и степенью интенсивности личностного или возрастного кризиса. В периоды жизненных изменений люди, с одной стороны, проявляют более глубокий интерес к самопониманию и самоанализу, а с другой — могут испытывать снижение ощущения собственной подлинности из-за внутренних конфликтов и противоречий, присущих нестабильным этапам жизненного пути [29].

В исследовании, проведенном среди людей в возрасте от 11 до 85 лет [28], установлено, что с увеличением возраста представления человека о себе становятся более позитивными, дифференцированными и точными, что согласуется с концепцией личностной сложности. В рамках этой теории накопление жизненного опыта приводит к расширению категорий самоописания и повышению точности.

Ю. В. Сорокина рассматривает аутентичность личности как ключевой детерминант нравственного поведения в профессиональной практике врача. На основании анализа философских и психологических концепций автор приходит к выводу, что аутентичность определяет способность специалиста соотносить меру своего влияния на пациента с профессиональными и этическими нормами. Показано, что уровень аутентичности врача отражает целостность его ценностно-смысловой позиции и внутреннюю согласованность профессиональной идентичности [9].

Исследования, посвященные изучению ресурсной роли аутентичности, довольно значительны [2; 18; 19; 20; 23; 25].

В работе В. Г. Ерофеевой показано, что в детском возрасте проявления аутентичности носят неосознанный, имплицитный характер [4]. В этот период ребенок лишь начинает осознавать собственное «Я» и еще не способен разграничивать подлинные и внешне навязанные проявления себя. В подростковом возрасте отмечается рост открытости к окружающему миру, что обусловлено необходимостью включения в социальное пространство и освоения новой системы взаимодействий, определяющих формирование самосознания, при этом трудности в различении проявлений аутентичности сохраняются. На этапе ранней взрослости аутентичность выходит на уровень осознанного переживания: юноши и девушки начинают ясно различать подлинные и неаутентичные проявления своего внутреннего «Я». Возникает осознание роли межличностных отношений в процессе самопонимания и взаимосвязи аутентичности с собственной автономией.

Аутентичность и ее основные компоненты тесно связаны с позитивными аспектами психологического функционирования — целеполаганием, эмоциональной удовлетворенностью, чувством осмысленности, активным участием в жизни, гармоничными отношениями и субъективным ощущением счастья. В то же время она обратно коррелирует с признаками неблагополучия, такими как повышенный уровень негативных переживаний и чувство социальной изоляции.

Общая гипотеза, рассматривающая аутентичность как значимый личностный ресурс, способствующий психологическому благополучию в период становящейся взрослости, получила эмпирическое подтверждение [6]. Полученные результаты согласуются с выводами современных исследований, в которых аутентичность рассматривается как позитивный личностный феномен, способствующий росту эвдемонического и гедонистического благополучия, выполняющий защитную функцию по отношению к депрессивным, тревожным и стрессовым состояниям, а также тесно связанный со смысловыми ориентациями, развитой саморегуляцией и позитивным образом «Я» [8; 23; 30].

В исследовании О. Ю. Судневой результаты регрессионного анализа показали, что аутентичность выступает значимым предиктором позитивного личностного функционирования. Напротив, низкий уровень аутентичности ассоциируется с уменьшением субъективной эффективности, затруднениями в осознании и распознавании собственных эмоций и потребностей, а также с пониженным уровнем ответственности и внутреннего контроля, уменьшением степени выраженности субъектности индивида [10]. Юноши склонны к проявлению аутентичности и автономности в большей степени, чем девушки. Им присуща более выраженная ориентация на отстаивание собственной позиции, склонность к принятию нестандартных решений, независимость в суждениях и поведении, а также самооценка, основанная преимущественно на личных критериях и индивидуальных стандартах. Для девушек типична ориентация на получение одобрения и социальной поддержки.

Исследование И. В. Вачкова, Т. К. Храмовой показало взаимосвязь аутентичности и самореализации личности в период ранней взрослости. Аутентичность представляет собой сложный, интегративный феномен, проявляющийся во взаимодействии личности с социумом. Она выражается в искренности по отношению к себе, умении сохранять внутреннюю целостность и верность своим ценностям через принятие себя, осознанность действий, развитие самопонимания и самопознания. Независимо от того, трактуется ли аутентичность как стабильная личностная характеристика, индивидуальная способность или ситуативное состояние, она выполняет ключевую функцию в организации внутреннего мира человека и способствует его личностной целостности и самореализации [2].

Для расширения понимания взаимосвязей аутентичности с другими показателями и исследования полоролевых отличий было проведено исследование особенностей аутентичности в период взрослости (30–50 лет) на выборке — 401 человек (246 женщин и 155 мужчин) в возрасте периода взрослости от 30 до 50 лет. Выборка из разных городов, национальностей РФ, из общих характеристик — период интереса или обучения психологии.

Целью исследования является выявление психологических особенностей аутентичности личности в период взрослости (30–50 лет) и анализ ее взаимосвязей с показателями самоотношения, смысложизненных ориентаций, локуса контроля и уровня депрессии в период взрослости.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие **задачи**:

1. Проанализировать показатели аутентичности личности в период взрослости в соответствии с моделью Керниса — Голдмана.
2. Изучить взаимосвязи показателей аутентичности с характеристиками самоотношения (внутренняя конфликтность, внутренняя честность, самообвинение, самопринятие, самоуверенность, самооценочность и др.), смысложизненных ориентаций (осмысленность жизни, цели в жизни, процесс и результативность жизни и др.), депрессии (по шкале Бека) у мужчин и женщин. Выявить статистически значимые различия исследуемых показателей по полу.
3. Сравнить психологические характеристики аутентичности и связанные с ней показатели у мужчин и женщин в возрасте 30–50 лет.

На основании изложенных выше представлений были сформулированы **гипотезы**:

1. Аутентичность личности в период взрослости является системным психологическим ресурсом. Существуют взаимосвязи между показателями аутентичности в подходе Керниса — Голдмана и депрессии, характеристиками смысложизненных ориентаций и самоотношения.
2. Существуют гендерные различия в структуре и психологических коррелятах аутентичности в период взрослости.

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) Шкала аутентичности Керниса — Голдмана (в адаптации С. К. Нартовой-Бочавер, А. А. Корнеева, С. И. Резниченко);
- 2) Методика исследования самоотношения (тест МИС, опросник МИС) В. В. Столина, С. Р. Пантилеева;
- 3) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева;
- 4) Шкала депрессии А. Бека (Beck Depression Inventory: BDI).

Критерий Шапиро — Уилка для проверки нормальности распределения полученных показателей показал, что распределение по имеющимся

шкалам отлично от нормального, далее использовались соответствующие критерии анализа характеристик.

Сравнение независимых выборок с помощью критерия хи-квадрат по полу показало статистически значимые различия (табл. 1):

Таблица 1. Сравнение независимых выборок по полу с помощью критерия хи-квадрат

Показатель	Среднее Ж	Среднее М	X	p	Различия
Возраст	40,30	40,44	22.3006	0.32442	Отсутствуют
Осознанность	3,68	3,62	20.2711	0.73247	Отсутствуют
Непредвзятость	3,17	3,10	38.4549	0.09010	Отсутствуют
Аутентичное поведение	3,35	3,34	28.4327	0.33750	Отсутствуют
Отношения	3,41	3,19	42.7237	0.02065	Присутствуют
Внутренняя конфликтность	5,02	5,41	24.5218	0.00355	Присутствуют
Внутренняя честность	5,56	4,91	24.4441	0.00095	Присутствуют
Отраженное самоотношение	6,02	5,57	14.1304	0.11776	Отсутствуют
Самообвинение	4,54	4,92	17.2329	0.06937	Отсутствуют
Самопривязанность	4,64	4,19	14.4446	0.10736	Отсутствуют
Самопринятие	5,80	4,66	43.7847	0.00000	Присутствуют
Саморуководство	4,95	4,66	17.6053	0.06200	Отсутствуют
Самоуверенность	5,25	5,18	15.6712	0.04734	Присутствуют
Самоценность	5,54	4,86	17.8466	0.03700	Присутствуют
Локус контроля — жизнь	26,95	26,43	38.6619	0.13349	Отсутствуют
Локус контроля — Я	17,91	17,52	24.5924	0.31696	Отсутствуют
Показатель осмысленности жизни	101,86	96,81	75.5949	0.15223	Отсутствуют
Процесс жизни	25,62	25,80	38.5247	0.16580	Отсутствуют
Результативность жизни	24,91	23,65	42.5132	0.03876	Присутствуют
Цели в жизни	27,19	27,03	24.4022	0.75353	Отсутствуют
Шкала депрессии Бека	14,00	14,62	44.1566	0.16497	Отсутствуют
Когнитивно-аффективные проявления	8,45	9,39	40.0511	0.02881	Присутствуют
Соматические проявления	5,55	5,23	29.8704	0.02730	Присутствуют

Описание переменных со значимыми отличиями

Отношения (параметр аутентичности Керниса — Голдмана) (табл. 2):

Таблица 2. Средние показатели параметров аутентичности по методике Керниса — Голдмана

Пол	Осознанность	Аутентичное поведение	Отношения	Непредвзятость
Ж	3,68	3,35	3,41	3,17
М	3,62	3,34	3,19	3,10
Итог	3,66	3,35	3,32	3,14

Наиболее высокие средние значения в структуре аутентичности в подходе Керниса — Голдмана у мужчин и женщин зафиксированы по шкале осознанности, что указывает на относительно развитую способность участников к рефлексии собственных переживаний, мотивов и состояний.

Сравнение по полу выявляет тенденцию к несколько более высоким значениям у женщин по всем параметрам аутентичности, особенно по показателям аутентичных отношений. Это может свидетельствовать о большей включенности женщин в процессы межличностных взаимодействий в период взрослости. В рамках данной концепции аутентичности термин «отношения» отражает стремление человека к искреннему и открытому взаимодействию с другими.

Данные позволяют заключить, что структура аутентичности у мужчин и женщин в период взрослости является относительно малодифференцированной по полу, выявленные различия носят скорее качественный и смысловой характер, чем выраженный количественный. Они могут рассматриваться в контексте специфики переживания психологического кризиса мужчинами и женщинами в период взрослости.

Внутренняя конфликтность, Внутренняя честность, Самопринятие, Самоуверенность, Самоценность (Методика исследования самооотношения) (табл. 3):

Таблица 3. Средние показатели по полу параметров Методики исследования самооотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева

Пол	Внутренняя конфликтность	Внутренняя честность	Отраженное самооотношение	Само-обвинение	Самопривязанность	Самопринятие	Само-руководство	Само-уверенность	Самоценность
Ж	5,02	5,56	6,02	4,54	4,64	5,80	4,95	5,25	5,54
М	5,41	4,91	5,57	4,92	4,19	4,66	4,66	5,18	4,86
Итог	5,17	5,31	5,85	4,68	4,47	5,36	4,84	5,22	5,28

Анализ средних показателей параметров самоотношения по методике В. В. Столина — С. Р. Пантилеева выявил ряд гендерных особенностей. У женщин значимо средние показатели: Внутренняя честность, Самопринятие, Самоуверенность, Самоценность. Отмечается большая степень принятия себя и ориентации на внутренние стандарты оценки у женщин в период зрелости.

У мужчин зафиксирован более высокий уровень внутренней конфликтности и самообвинения.

Полученные данные согласуются с представлениями о том, что в период зрелости женщины демонстрируют более интегрированное и принимающее самоотношение, тогда как для мужчин характерна большая выраженность внутреннего напряжения и самокритики. Эти особенности самоотношения могут выступать значимыми психологическими факторами, влияющими на специфику переживания кризиса и ресурсы адаптации в зрелом возрасте.

Результативность жизни (Тест СЖО Д. А. Леонтьева) — средние показатели женщин выше, чем у мужчин (табл. 4):

Таблица 4. Сравнение средних показателей
Методики СЖО Д. А. Леонтьева по полу

Пол	Локус контроля — жизнь	Локус контроля — Я	Показатель осмысленности жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Цели в жизни
Ж	26,95	17,91	101,86	25,62	24,91	27,19
М	26,43	17,52	96,81	25,80	23,65	27,03
Итог	26,75	17,76	99,91	25,69	24,42	27,13

Согласно результатам, полученным по Методике **СЖО** Д. А. Леонтьева, более высокие показатели осмысленности жизни у женщин свидетельствуют о более выраженном переживании жизни как целостной, значимой и наполненной смыслом. Более высокий внутренний локус контроля по шкалам «Жизнь» и «Я» указывает на большую субъективную ответственность за происходящее и уверенность в собственной способности управлять жизнью и собой. Это может отражать более сформированную смысловую регуляцию жизнедеятельности женщин в период зрелости.

Показатель результативности жизни у женщин выше, чем у мужчин, что может указывать на более позитивную оценку достигнутых жизненных результатов и удовлетворенность пройденным жизненным путем.

Общий показатель депрессии у женщин несколько ниже, чем у мужчин, показатели Когнитивно-аффективные проявления и Соматические также отличаются незначительно (табл. 5):

Таблица 5. Сравнение средних показателей
Шкалы депрессии А. Бека по полу

Пол	Шкала депрессии Бека	Когнитивно-аффективные проявления	Соматические проявления
Ж	14,00	8,45	5,55
М	14,62	9,39	5,23
Итог	14,24	8,82	5,43

У мужчин депрессивное состояние чаще проявляется на уровне мыслей и эмоций: больше негативных переживаний, установок, убеждений о себе, пессимизма, внутреннего напряжения.

У женщин выше соматические проявления, например: утрата работоспособности, нарушение сна, утомляемость, утрата аппетита, потеря веса, охваченность телесными ощущениями и др.

Эти различия отражают гендерно-специфические стратегии переживания кризисных состояний и подтверждают значимость учета структуры депрессивных проявлений при психологической диагностике и сопровождении.

В мужской выборке (155 испытуемых) можно отметить статистическую значимость взаимосвязей психологических показателей:

- **Возрасти** Осознанность ($\rho = 0.3692$), Самообвинение ($\rho = -0.4112$), Самопринятие ($\rho = -0.2760$), Саморуководство ($\rho = -0.3593$), Лocus контроля — Я ($\rho = -0.3680$), Соматические проявления депрессии ($\rho = -0.2938$). Полученные результаты могут свидетельствовать о переходе от реактивных форм переживания жизненных трудностей к более рефлексивному и осмысленному отношению к собственному опыту. Данный вывод согласуется с представлениями о постепенном усилении метакогнитивного контроля и способности к самонаблюдению в период взрослости. Одновременно отмечается тенденция к уменьшению уровня самокритики и чувства вины, а также к снижению выраженности соматических проявлений депрессивных состояний.

- **Осознанность** и Возраст ($\rho = 0.3692$), Самообвинение ($\rho = -0.2781$), Саморуководство ($\rho = -0.3538$), Самоуверенность ($\rho = 0.2964$), Самоценность ($\rho = 0.4733$), Показатель осмысленности жизни ($\rho = 0.2949$). Осознанное восприятие себя и окружающего мира способствует снижению внутреннего давления и самоконтроля, подтверждает роль осознанности как ресурса для личностного роста и экзистенциальной удовлетворенности.

- **Отношения** и Самоуверенность положительно взаимосвязаны ($\rho = 0.2796$). Это позволяет предположить, что способность к открытому и согласованному с внутренним опытом взаимодействию с окружающими связана с более устойчивым ощущением собственной ценности и

уверенностью в себе. В условиях кризиса взрослости такие аутентичные отношения могут выполнять ресурсную функцию.

В женской выборке (246 испытуемых) отмечаются корреляции по критерию Спирмена:

- **Возраст** и Осознанность ($r = 0.2785$), Внутренняя честность ($r = -0.4589$), Отраженное самоотношение ($r = -0.2355$), Самообвинение ($r = -0.4684$), Самопривязанность ($r = -0.3435$), Самопринятие ($r = -0.2852$), Локус контроля — Я ($r = -0.4182$), Шкала депрессии Бека ($r = -0.3399$), Когнитивно-аффективные проявления ($r = -0.2864$), Соматические проявления ($r = -0.3351$). По мере взросления у женщин усиливается осознанность и способность к рефлексивному проживанию собственного опыта, что соответствует развитию аутентичности согласно модели Кернса — Голдмана. Одновременное снижение показателей самообвинения и самопринятия с возрастом может отражать качественную перестройку самоотношения. С уменьшением самообвинения ослабевает жесткая самокритика и склонность интерпретировать жизненные трудности как личную несостоятельность, что снижает эмоциональное напряжение и депрессивные переживания. Снижение самопринятия может указывать на более реалистичное и дифференцированное восприятие собственного «Я», включающее осознание ограничений, утраченных возможностей и несоответствия прежним идеалам. В контексте специфики периода взрослости и кризисных переживаний это может означать переход к более зрелой форме аутентичности, связанной не с безусловным положительным отношением к себе, а с готовностью признавать как сильные, так и уязвимые стороны личности.

- **Осознанность** и Возраст ($r = 0.2785$), Внутренняя конфликтность ($r = -0.2298$), Самообвинение ($r = -0.4012$), Самоценность ($r = 0.3440$), Показатель осмысленности жизни ($r = 0.2431$), Процесс жизни ($r = 0.2271$), Шкала депрессии Бека ($r = -0.3500$), Когнитивно-аффективные проявления ($r = -0.3024$), Соматические проявления ($r = -0.3633$). Рост осознанности сопровождается снижением внутренней конфликтности, самообвинения и выраженности депрессивной симптоматики, включая как когнитивно-аффективные, так и соматические проявления. Таким образом, осознанность может являться ресурсом, позволяющим преодолевать кризисные переживания в период взрослости.

- **Непредвзятость** имеет положительные корреляции с саморегуляторными характеристиками личности: Самопривязанность ($r = 0.2612$), Саморуководство ($r = 0.2869$), Самоценность ($r = 0.2797$), Локус контроля — жизнь ($r = 0.2482$), Локус контроля — Я ($r = 0.3428$), также с показателями, отражающими субъективное переживание эффективности и целеустремленности: Результативность жизни ($r = 0.2243$), Цели в жизни ($r = 0.2549$). Полученные данные показывают, что у женщин взрос-

лого возраста способность видеть себя без искажений напрямую связана с внутренней устойчивостью, саморегуляцией и целеустремленностью. Более высокий уровень непредвзятости способствует эффективному самоуправлению и реализации личных целей.

- **Аутентичное поведение** имеет корреляции с показателями: Внутренняя конфликтность ($\rho = -0.2295$), Самообвинение ($\rho = -0.2410$), Самоценность ($\rho = 0.2800$), Локус контроля — жизнь ($\rho = 0.3000$), Показатель осмысленности жизни ($\rho = 0.3099$), Процесс жизни ($\rho = 0.3068$), Цели в жизни ($\rho = 0.3367$), Шкала депрессии Бека ($\rho = -0.2813$), Когнитивно-аффективные проявления ($\rho = -0.2504$), Соматические проявления ($\rho = -0.3010$). Аутентичное поведение выступает защитным и ресурсным фактором: снижает внутренние конфликты, самообвинение и депрессивные проявления; повышает самооценку, чувство контроля, целеустремленность и осмысленность жизни.

- **Отношения** взаимосвязаны с показателями: Внутренняя честность ($\rho = 0.2443$), Отраженное самоотношение ($\rho = 0.2539$), Самопривязанность ($\rho = 0.3690$), Самопринятие ($\rho = 0.3479$), Саморуководство ($\rho = 0.4262$), Самоуверенность ($\rho = 0.2822$), Самоценность ($\rho = 0.2704$), Локус контроля — жизнь ($\rho = 0.3176$), Локус контроля — Я ($\rho = 0.4346$), Показатель осмысленности жизни ($\rho = 0.2629$), Процесс жизни ($\rho = 0.2288$), Цели в жизни ($\rho = 0.3716$). Эти данные свидетельствуют о том, что аутентичные отношения связаны с укреплением внутренних ресурсов личности. В частности, такие отношения поддерживают эмоциональную устойчивость, принятие себя, повышают способность к целенаправленной активности, усиливают осмысленность жизненного опыта и помогают укрепить оценку собственной ценности и значимости.

Заключение

Таким образом, исследованные в статье особенности аутентичности по полу и возрасту привели к выводам:

1. Аутентичность личности в период взрослости может являться системным психологическим ресурсом. И у мужчин, и у женщин компоненты аутентичности в подходе Керниса — Голдмана положительно связаны с уверенностью в себе, самооценностью, достижением результатов. Отрицательная взаимосвязь с показателями депрессии по Беку.

2. Существуют гендерные сходства и различия в структуре и психологических коррелятах аутентичности в период взрослости. И у женщин, и у мужчин взрослого возраста исследуемой выборки выявлены общие закономерности: с возрастом показатели Осознанности возрастают, Шкалы депрессии Бека — падают.

Для мужчин и женщин важен дифференцированный подход в психологической работе, так как есть отличия во взаимосвязях показателей.

Полученные результаты позволяют предположить, что женщины в возрасте 30–50 лет чаще переживают депрессивные состояния через телесные ощущения и соматические симптомы, тогда как мужчины — через когнитивно-аффективные компоненты (отрицательные мысли, чувство вины, пессимизм). Несмотря на это, общий уровень депрессии у женщин остается несколько ниже, что может быть связано с их большей эмоциональной осознанностью и социальными механизмами поддержки.

По данным исследования, в целом, женщины демонстрируют более высокие показатели аутентичности, внутренней согласованности и позитивного самоотношения. Мужчины, напротив, чаще проявляют внутреннюю конфликтность и когнитивно-аффективные признаки депрессии, что может указывать на особенности эмоциональной регуляции и восприятия стрессовых ситуаций.

У мужчин показатель «аутентичные отношения» значимо связан с показателем самоуверенности. У женщин отмечается значимая взаимосвязь всех 4 компонентов аутентичности в подходе Керниса — Голдмана (осознанность, непредвзятость, отношения, поведение) с показателями самоотношения и смысложизненных ориентаций.

На основании анализа данных исследуемой выборки можно рекомендовать в психологической диагностике и консультировании учитывать структуру депрессивных проявлений, а не только общий уровень депрессии, поскольку мужчины и женщины демонстрируют различные паттерны ее переживания.

Аутентичность в понимании Керниса — Голдмана может рассматриваться как системный ресурс психологической устойчивости, способствующий снижению депрессивной симптоматики и повышению осмысленности жизни.

В психологической помощи мужчинам следует уделять особое внимание работе с негативными автоматическими мыслями, самокритичными убеждениями и внутренними жесткими стандартами, когнитивными искажениями, которые усиливают депрессивные переживания и внутреннее напряжение. Развитие осознанности у мужчин может способствовать более рефлексивному и осмысленному отношению к собственному опыту, снижая уровень самообвинения и когнитивно-аффективных проявлений депрессии. Важно поддерживать формирование аутентичных отношений, так как их положительная связь с самоуверенностью у мужчин указывает на ресурсную роль.

В психологической работе с женщинами в период взрослости важно обращать внимание на телесные сигналы кризисных переживаний (устоляемость, нарушения сна, соматическое напряжение). Развитие осознанности у женщин может быть терапевтической мишенью, так как способствует снижению как когнитивно-аффективных, так и соматических проявлений депрессии, а также уменьшению внутренней кон-

фликтности и самообвинения. Снижение показателей самопринятия с возрастом требует чуткой терапевтической поддержки, способствующей формированию реалистичного самоотношения, включающего признание как ресурсов, так и ограничений. Аутентичное поведение и качество отношений следует рассматривать как ключевые защитные факторы, способствующие снижению депрессивной симптоматики и росту осмысленности жизни.

Библиографический список

1. Бочавер К. А. Личностная аутентичность как ресурс преодоления синдрома профессионального выгорания / К. А. Бочавер, С. И. Резниченко // Психологический журнал. — 2022. — Т. 43, № 2. — С. 61–75. — DOI: 10.31857/S020595920019413-0. — EDN: NGRSGU

Bochaver K. A. Lichnostnaya autentichnost' kak resurs preodoleniya sindroma professional'nogo vygoraniya / K. A. Bochaver, S. I. Reznichenko // Psikhologicheskii zhurnal. — 2022. — T. 43, № 2. — S. 61–75. — DOI: 10.31857/S020595920019413-0. — EDN: NGRSGU

2. Вачков И. В. Аутентичность и самореализация личности в период ранней взрослости / И. В. Вачков, Т. К. Храмова // Психология и право. — 2021. — Т. 11, № 4. — С. 14–24. — DOI: 10.17759/psylaw.2021110402. — EDN: FPVPWK

Vachkov I. V. Autentichnost' i samorealizatsiya lichnosti v period rannei vzroslosti / I. V. Vachkov, T. K. Khramova // Psikhologiya i pravo. — 2021. — T. 11, № 4. — S. 14–24. — DOI: 10.17759/psylaw.2021110402. — EDN: FPVPWK

3. Вачков И. В. Типологизация подходов к понятию аутентичности / И. В. Вачков, И. А. Перемолотова // Проблемы современного образования. — 2025. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologizatsiya-podhodov-k-ponyatiyu-autentichnosti> (дата обращения: 18.12.2025). — Текст: электронный. — EDN: JTVSBK

Vachkov I. V. Tipologizatsiya podkhodov k ponyatiyu autentichnosti / I. V. Vachkov, I. A. Peremolotova // Problemy sovremennogo obrazovaniya. — 2025. — № 1. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipologizatsiya-podhodov-k-ponyatiyu-autentichnosti (data obrashcheniya: 18.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi. — EDN: JTVSBK

4. Ерофеева В. Г. Аутентичность личности как ресурс психологического благополучия в период становящейся взрослости : дис. ... канд. психол. наук : 5.3.1 / Ерофеева Виктория Георгиевна ; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Нац. исслед. ун-т “Высшая школа экономики”» ; Диссовет: Диссертационный совет по психологии]. — Москва, 2025. — 171 с. : ил. — URL: <https://www.hse.ru/sci/diss/1013314703> (дата обращения: 18.12.2025). — Текст: электронный.

Erofeeva V. G. Autentichnost' lichnosti kak resurs psikhologicheskogo blagopoluchiya v period stanovyashcheisya vzroslosti : dis. ... kand. psikh. nauk : 5.3.1 / Erofeeva Viktoriya Georgievna ; [Mesto zashchity: FGAOU VO «Nats. issled. un-t “Vysshaya shkola ehkonomiki”» ; Dissovet: Dissertatsionnyi sovet po psikhologii]. — Moskva, 2025. — 171 s. : il. — URL: https://www.hse.ru/sci/diss/1013314703 (data obrashcheniya: 18.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi

5. Мухина В. С. Возрастная психология: развитие человека от рождения до смерти / В. С. Мухина. — Москва : Академия, 2010. — 456 с. — EDN: VWYVCE

Mukhina V. S. Vozrastnaya psikhologiya: razvitie cheloveka ot rozhdeniya do smerti / V. S. Mukhina. — Moskva : Akademiya, 2010. — 456 s. — EDN: VWYVCE

6. Нартова-Бочавер С. К. Аутентичность и способность прощать при разных уровнях стресса: предварительное исследование / С. К. Нартова-Бочавер, В. В. Пак // Клини-

ческая и специальная психология. — 2022. — Т. 11, № 1. — С. 141–163. — DOI: 10.17759/cpse.2022110107. — EDN: JFHYDB

Nartova-Bochaver S. K. Autentichnost' i sposobnost' proshchat' pri raznykh urovnyakh stressa: predvaritel'noe issledovanie / S. K. Nartova-Bochaver, V. V. Pak // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2022. — Т. 11, № 1. — С. 141–163. — DOI: 10.17759/cpse.2022110107. — EDN: JFHYDB

7. *Нартова-Бочавер С. К.* Аутентичность личности как предиктор совладания со стрессом и возможный эффект стресса // Человек. — 2023. — Том 34, № 4. — С. 128–148. — DOI: 10.31857/S023620070027357-9. — EDN: IIFKHR

Nartova-Bochaver S. K. Autentichnost' lichnosti kak prediktor sovladaniya so stressom i vozmozhnyi ehffekt stressa // Chelovek. — 2023. — Том 34, № 4. — С. 128–148. — DOI: 10.31857/S023620070027357-9. — EDN: IIFKHR

8. *Нартова-Бочавер С. К.* Субъектная концепция аутентичной личности: обоснование и эмпирическая верификация / С. К. Нартова-Бочавер, А. А. Корнеев, К. А. Бочавер // Психологический журнал. — 2024. — Т. 45, № 5. — С. 23–33. — DOI: 10.31857/S0205959224050033. — EDN: KHCQPG

Nartova-Bochaver S. K. Sub»ektnaya kontseptsiya autentichnoi lichnosti: obosnovanie i ehmpiricheskaya verifikatsiya / S. K. Nartova-Bochaver, A. A. Korneev, K. A. Bochaver // Psikhologicheskii zhurnal. — 2024. — Т. 45, № 5. — С. 23–33. — DOI: 10.31857/S0205959224050033. — EDN: KHCQPG

9. *Сорокина Ю. В.* Аутентичность личности как основа нравственных ограничений в профессиональной деятельности врача : автореф. канд. дис. / Ю. В. Сорокина. — Калуга, 2004. — 23 с. — URL: <https://www.dissercat.com/content/autentichnost-lichnosti-kak-osnova-nravstvennykh-ogranichenii-v-professionalnoi-deyatelnosti> (дата обращения: 15.01.2026). — Текст: электронный. — EDN: NHVVAH

Sorokina Yu. V. Autentichnost' lichnosti kak osnova нравstvennykh ogranichenii v professional'noi deyatel'nosti vracha : avtoref. kand. dis. / Yu. V. Sorokina. — Kaluga, 2004. — 23 s. — URL: <https://www.dissercat.com/content/autentichnost-lichnosti-kak-osnova-nravstvennykh-ogranichenii-v-professionalnoi-deyatelnosti> (data obrashcheniya: 15.01.2026). — Tekst: ehlektronnyi. — EDN: NHVVAH

10. *Суднева О. Ю.* Аутентичная экзистенция: исследование практик аутентификации / О. Ю. Суднева // Тр. Томск. гос. ун-та. Серия психолого-педагогическая. — 2011. — № 278. — С. 20–22. — URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/2011/000408001/000408001.pdf> (дата обращения: 18.12.2025). — Текст: электронный.

Sudneva O. Yu. Autentichnaya ehkzistentsiya: issledovanie praktik autentifikatsii / O. Yu. Sudneva // Tr. Tomsk. gos. un-ta. Seriya psikhologo-pedagogicheskaya. — 2011. — № 278. — С. 20–22. — URL: <https://sun.tsu.ru/mminfo/2011/000408001/000408001.pdf> (data obrashcheniya: 18.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

11. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990. — 368 с. — ISBN 5-01-001606-0.

Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla / V. Frankl. — Moskva : Progress, 1990. — 368 s. — ISBN 5-01-001606-0.

12. *Хайдеггер М.* Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. Бибихина. — Москва : [б. и.].

Khaidegger M. Bytie i vremya / M. Khaidegger ; per. s nem. Bibikhina. — Moskva : [b. i.].

13. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. / Э. Г. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. с англ.: А. Д. Андреева и др. — 2-е изд. — Москва : Флинта [и др.], 2006. — 341, [1] с. — ISBN 5-89349-860-7, 5-89502-952-3, 5-01-004772-1 (в серии «Библиотека зарубежной психологии»).

Ehrikson Eh. Identichnost': yunost' i krizis : per. s angl. / Eh. G. Ehrikson ; obshch. red. i predisl. A. V. Tolstykh ; per. s angl.: A. D. Andreeva i dr. — 2-e izd. — Moskva : Flinta [i dr.],

2006. — 341, [1] с. — ISBN 5-89349-860-7, 5-89502-952-3, 5-01-004772-1 (v serii «Biblioteka zarubezhnoi psikhologii»).

14. American Psychological Association. Dictionary of Psychology. — Washington, DC : APA, 2015.

15. Authenticity and health: A meta-analytic review / D. B. Newman [et al.] // *Health Psychology Review*. — 2014. — Vol. 8, no. 4. — P. 404–419.

16. Authenticity and interpersonal functioning in adulthood / R. S. Horton [et al.] // *Journal of Social and Personal Relationships*. — 2024. — In press.

17. Authenticity is associated with psychological and subjective well-being: Convergence between the self-report and informant's report / I. C. Galinha [et al.] // *Journal of Humanistic Counseling*. — 2023. — Vol. 63, № 6. — P. 77–96. — DOI: 10.1002/johc.12173

18. Authenticity, meaning in life, and life satisfaction: A multicomponent investigation of relationships at the trait and state levels / P. K. Lutz [et al.] // *Journal of Personality*. — 2023. — Vol. 91, № 3. — P. 541–555. — DOI: 10.1111/jopy.12753

19. Authenticity and mental health: A cross-cultural study / S. Zhang [et al.] // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. — 2018. — Vol. 49, no. 3. — P. 395–411.

20. Authenticity and psychological adjustment: A meta-analysis / A. B. Brunella [et al.] // *Personality and Social Psychology Review*. — 2010. — Vol. 14. — P. 254–272.

21. *Chen S.* The mediating role of authenticity on mindfulness and well-being: A cross-cultural analysis / S. Chen, D. Murphy // *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*. — 2019. — Vol. 10, no. 1. — P. 40–55. — DOI: 10.1080/21507686.2018.1556171

22. Cultural dimensions and authenticity in emerging adulthood / M. Ito [et al.] // *International Journal of Psychology*. — 2009. — Vol. 44, no. 3. — P. 210–220.

23. *Goldman B. M.* A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research / B. M. Goldman, M. H. Kernis // *Advances in Experimental Social Psychology*. — 2006. — Vol. 38. — P. 283–357.

24. *Harter S.* The Construction of the Self: A Developmental Perspective / S. Harter. — New York : Guilford Press, 2001.

25. *Ito M.* Effects of authenticity on well-being in Japanese university students / M. Ito, M. Kodama // *Japanese Psychological Research*. — 2007. — Vol. 49, no. 1. — P. 1–8.

26. *Marcel G.* The Mystery of Being. Vol. 1. Reflection & Mystery / G. Marcel. — London : The Harvill Press, 1951.

27. *Munns C. A.* Authenticity and identity development: A longitudinal study / C. A. Munns // *Self and Identity*. — 2018. — Vol. 17, no. 1. — P. 42–56.

28. Representations of self across the life span / G. Labouvie-Vief, L. M. Chiodo, L. A. Goguen, M. Diehl // *Psychology and Aging*. — 1995. — Vol. 10, no. 3. — P. 404–415. — DOI: 10.1037/0882-7974.10.3.404

29. *Robinson P.* Prosuming visuality, authenticity and urban exploration within tourist experiences / P. Robinson. — Wolverhampton : University of Wolverhampton, 2016. — URL: <http://hdl.handle.net/2436/620348> (date of the application: 15.01.2026). — Text: electronic.

30. *Sutton A.* Measuring the effect of authenticity on well-being: A meta-analytic review / A. Sutton // *Personality and Individual Differences*. — 2020. — Vol. 152. — P. 109–115.

31. The experience of authenticity in everyday life / A. P. Lenton [et al.] // *Journal of Personality*. — 2013. — Vol. 81, no. 2. — P. 139–153.

32. The relationship between authenticity and moral behavior: An empirical investigation / D. Toper [et al.] // *Ethics and Behavior*. — 2022. — Vol. 32, no. 1. — P. 45–62.

33. The structure and correlates of authenticity / L. Slabu [et al.] // *European Journal of Personality*. — 2014. — Vol. 28. — P. 258–272.

Информация об авторах

Игорь Викторович Вачков — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».

Ирина Александровна Перемолотова — аспирант кафедры возрастной психологии НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», преподаватель НАНО «Московский институт психологии» и ООО «Онлайн Институт Смарт», практикующий психолог, супервизор ОППЛ.

Information about the authors

Igor Victorovich Vachkov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of General Psychology of the Non-state Educational Private Institution of Higher Education “Moscow Institute of Psychoanalysis”.

Irina Alexandrovna Peremolotova — Postgraduate student of the Age Psychology Department of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Teacher of the Moscow Institute of Psychology and Online Smart Institute LLC, Practicing psychologist, OPPL supervisor.

Для цитирования: Вачков И. В. Особенности аутентичности у мужчин и женщин в период взрослости / И. В. Вачков, И. А. Перемолотова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 128–146. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_128. — EDN: ISCHPA

For citation: Vachkov I. V., Peremolotova I. A. Gender differences in authenticity during adulthood, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 128–146 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_128, EDN: ISCHPA

Статья поступила в редакцию 30.10.2025; одобрена после рецензирования 19.12.2025; принята к публикации 05.02.2025.

The article was submitted 30.10.2025; approved after reviewing 19.12.2025; accepted for publication 05.02.2025.

Научная статья / Scientific article

УДК 316.6+159.922

DOI: 10.51944/20738544_2026_1_146

EDN: ISPNBX

Родительские позиции матерей при взаимодействии с детьми-подростками в разных типах семей

Ольга Игоревна Иванова

НОЧУ ВО «МИП», Москва, Россия, ivanovanrcki@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2960-716X

Татьяна Ивановна Шульга

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, shulgatiana@gmail.com,

ORCID: 0000-0002-3584-6087

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования материнских позиций при взаимодействии с детьми-подростками в разных типах семей, функционирующих в современных социальных условиях (проведение специальной военной операции, развитие цифровизации и наличие техноференции). Анализ современных исследований показал, что на данном этапе развития общества в эпоху массового внедрения цифровизации, и именно в семье с ребенком-подростком, являющимся основным пользователем среды Интернет, чаще возникают кризисные моменты, возрастает тревожность членов семьи, происходят изменения во взаимодействии, становится актуальной смена ролевых поведенческих паттернов членов семьи. Актуализируется задача в изучении особенностей взаимодействия в различных типах семей с ребенком-подростком, а также характера межличностных отношений в них.

Ключевые слова: семья, родительская позиция, ребенок-подросток, взаимодействие, современные социальные условия.

Parental Positions of Mothers when Interacting with Adolescent Children in Different Types of Families

Olga I. Ivanova

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ivanovanrcki@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-2960-716X

Tatiana I. Shulga

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, shulgatatiana@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-3584-6087

Abstract. The article presents the results of an empirical study of maternal attitudes when interacting with adolescent children in different types of families operating in modern social conditions (conducting a special military operation, the development of digitalization and the availability of technoference). An analysis of modern research has shown that at this stage of society's development in the era of mass digitalization, and it is in a family with a teenage child who is the main user of the Internet, crisis moments occur more often, family members' anxiety increases, changes in interaction occur, and a change in the role behavioral patterns of family members becomes relevant. The task of studying the peculiarities of interaction in various types of families with adolescent child, as well as the nature of interpersonal relationships in them, is actualized.

Keywords: family, parental position, adolescent child, interaction, modern social conditions.

Введение

Семья — главный институт социализации ребенка, является индикатором взаимоотношений и внутрисемейного взаимодействия. Современные социальные условия (развитие цифровизации, обострение политической обстановки, увеличение потока информации (инфодемия), техноференция, растущая напряженность в обществе, проведение специальной военной операции (СВО)) затрагивают различные сферы жизнедеятельности человека, изменяя и преобразуя их. Происходит увеличение психологической нагрузки на систему межличностных отношений в обществе и в семье, что приводит к изменению внутрисемейных отношений и взаимодействия в семейной структуре.

Демографическая ситуация (снижение рождаемости как в России, так и за рубежом) ставит перед социальными психологами актуальную задачу реагирования на возникающие трудности внутри семьи и достижения психологического благополучия различных типов семей. Увеличение рождаемости, поддержка многодетных семей — главные направления в решении демографических проблем, выделенные Правительством России. Важность вопросов семейной политики обозначена в Указе Президента Российской Федерации от 22.11.2023 № 875 «О проведении в Российской Федерации Года семьи», и в целях защиты традиционной семьи как основной ценности общества и решения вопросов демографии 2024 год был объявлен Годом семьи.

Проведенный анализ исследований показал, что на современном этапе развития общества в эпоху массового внедрения цифровизации, и

именно в семье с ребенком-подростком, являющимся основным пользователем среды Интернет, чаще возникают кризисные моменты, возрастает тревожность членов семьи, происходят изменения во взаимодействии, становится актуальной смена ролевых поведенческих паттернов членов семьи. В настоящее время на этапе развития психологической науки возникает потребность и актуализируется задача в изучении родительских позиций как социально-психологической реальности в системе внутрисемейных межличностных отношений и взаимодействия, а также и их особенностей при взаимодействии с детьми-подростками.

В проведенных нами ранее исследованиях детско-родительских отношений и взаимодействия сделан анализ и обобщение эмпирических исследований по изучению взаимодействия в диадах «родитель — ребенок-подросток», где выделены основные предикторы взаимодействия в разных типах семей, проведено эмпирическое исследование внутрисемейного взаимодействия матерей и их детей-подростков, как сыновей, так и дочерей [2; 11; 12]. Теоретический анализ современных отечественных и зарубежных исследований позволил выделить ряд специфических особенностей в исследованиях детско-родительского взаимодействия в диадах «родитель — ребенок-подросток» — характеристики дефицитарного, конфликтного взаимодействия между родителями и детьми в результате воздействия последствий техноференции, на которые влияют доверие, сформированные в раннем детстве копинги, принятие матерью своего ребенка, эмоциональная отзывчивость, эмоциональная привязанность к матери, межличностное общение с родителями, стили воспитания, «индуцированность» поведения ребенка, степень религиозности и традиционные культурные ценности членов семьи [2; 3; 21; 22; 23; 24; 25]. В работах современных отечественных авторов И. Н. Галасюк, Е. И. Захаровой, О. А. Карабановой, Е. М. Поповой, Г. Р. Хузеевой, И. В. Шаповаленко и др. особое внимание при изучении характера детско-родительского взаимодействия уделяется такому параметру, как «родительская позиция» (далее — РП) [3; 4; 5; 6; 7; 9; 16; 19]. По мнению Г. Р. Хузеевой и соавторов, «принятие родительской позиции связано со стратегиями взаимодействия с ребенком» [14]. Как утверждает И. Н. Галасюк, РП характеризуется большей осознанностью родителя, в структуре детско-родительских отношений, и «где наиболее ярко выражена ее когнитивная составляющая, ориентирующая родителя на понимание ребенка», а адекватная позиция позволяет осознавать родителю свои поступки и выстраивать свое поведение не только с ребенком, но и с другими членами семьи [3]. Е. И. Захарова рассматривает становление РП как новообразование взрослости в ходе социализации личности, закрепленной «в культурных предписаниях и нормах» с присущими ей заботой, зависимостью, ответственностью, руководством, поддержкой и эмоциональным принятием ребенка [10, с. 27].

Теоретические подходы в изучении родительской позиции и ее структурные компоненты

В современной научной литературе однозначной трактовки понятия «родительской позиции» нет, однако в многочисленных современных исследованиях данное понятие рассматривается с точки зрения отношения девушек к принятию роли матери.

Для изучения понятия «родительская позиция» для начала остановимся на определении самого понятия «позиция», смысл которого анализируется в различных гуманитарных науках. В философском энциклопедическом словаре «позиция» (от лат. position) определяется не как местоположение субъекта, а как способ занять данное местоположение, утверждение субъекта или его точка зрения [18]. Толковый словарь Т. Ф. Ефремовой трактует понятие «позиция» как точку зрения личности, ее поведение, роль, характеристику действий, опосредованную отношением и оценкой данного действия [8].

Педагогический словарь дает определение понятия «позиция» как «устойчивая система отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям, самому себе» [15]. А в психологическом словаре «позиция» — это отражение «положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре» [17].

В социологии «позиция личности» — это синоним к «роли личности», «положение или статус личности», и определяется данное понятие как местоположение индивида, занимаемое в групповой системной жизни [5].

Семья как малая социальная группа и институт социализации ребенка удовлетворяет базовые потребности ребенка не только органические, но и социальные, в том числе и потребность в общении. Именно в семье ребенок учится выстраивать отношения не только с членами семьи, но и с окружением, обучается формировать социальные связи, взаимодействовать с социумом, понимать других людей, воздействовать на них и решать конфликтные ситуации. Эмоциональный фон семьи, родительские стили воспитания влияют на поведение и мироздание ребенка. Поэтому здесь необходимо обсудить и понятие «родительство» — особый вид социально-предписанной деятельности, который, согласно определению И. В. Шаповаленко, представляет собой способы самореализации взрослого человека в совокупности общепринятыми нормами и устоявшимися правилами поведения как матерей, так и отцов [19]. Подробное исследование «родительства» описано в работе Р. В. Овчаровой, где делается акцент на его отдельное психологическое и интегральное образование, поэтапно сформированное у мужчины и женщины внутри семьи [13].

Формирование «родительства», согласно концепции А. В. Петровского, происходит в несколько этапов и базируется на процессе инте-

приоритизации, начинаясь еще до рождения ребенка на субъективно-личностном уровне и заканчиваясь на надындивидуальном уровне, когда в семье уже воспитывается ребенок. «Родительство» как индивидуальное и общественно важное проявление субъекта неотъемлемо связано с такими категориями, как готовность, доверие, ответственность, которые в свою очередь определяются многими факторами, а именно определенным направлением поведения родителя, осмыслением своей роли, формированием ценностей, прогнозированием поведения и т. п. Основными критериями осознанного, эффективного и ответственного родительства выступают система отношений в диадах «родитель — ребенок» и отношения родителя к самому себе в роли родителя, социальная адекватность поведения родителя. Установлено, что «принятие родительства (индивидуального и культурного аспекта) связано с особенностями ценностной сферы в области родительства, степенью осведомленности об особенностях развития ребенка, степенью чувствительности к ребенку и эмоциональной поддержкой, а также предпочитаемыми стратегиями взаимодействия с ребенком» [14, с. 64–65]. Однако на данном этапе развития психологической науки, как отмечено в исследовании И. В. Шаповаленко, остается ряд факторов, необходимых для исследования: кросс-культурные различия, демографические отличия, зависимости от вида деятельности родителей, эволюция родительства в рамках лонгитюда в зависимости от количества детей в семьях, исследование материнского и отцовского родительства [19].

А. Ю. Акмалов, И. Н. Галасюк, Е. И. Захарова, Р. В. Овчарова, Г. Р. Хужеева и др. рассматривают понятия «родительство» и «родительская позиция» в тесной связи [1; 3; 10; 13; 14; 18]. РП описывается авторами наряду с семейными ценностями, родительскими установками, родительским отношением, родительской ответственностью, родительскими чувствами, стилем семейного воспитания и является неотъемлемой частью «родительства», которое, в свою очередь, в отечественной психологии рассматривается с позиции этнической принадлежности родителя и, с точки зрения Г. Г. Филипповой, относится к потребностно-мотивационной сфере.

Согласно определению А. Ю. Акмалова РП — «это система отношений родителя (отца, матери) к своему ребенку, родительской роли, воспитательной практике, к себе как родителю (отцу, матери), родительству в целом» [1, с. 89]. А. С. Спиваковская определяет РП как осознанную или бессознательную поведенческую направленность родителя к своему ребенку в процессе взаимодействия с ним [20].

В ходе освоения РП происходит формирование и развитие самой личности. Е. И. Захарова определяет ее особенности, опираясь на родительские функции, такие как уход за ребенком, создание условий для развития ребенка, эмоциональная поддержка, удовлетворение потреб-

ностей ребенка в любви и уважении. Степень принятия РП женщиной и характер осуществления родительских функций имеют тесную связь [9]. Группой ученых: Т. Ю. Садовниковой, О. А. Карабановой, Г. В. Бурменской и др. — была выявлена тесная связь между эмоциональной близостью и принятием будущих матерей со своей матерью и последующим формированием РП от принятия до позиции отвержения у будущих матерей [6].

И. Н. Галасюк на основании многолетней практической и научной работы была разработана авторская методика «Родительские позиции по отношению к ребенку с нарушением интеллектуального развития», диагностирующая РП, сформированные у родителей (матерей, отцов и бабушек), воспитывающих детей с особенностями интеллектуального развития [3]. С помощью данной методики было установлено, что характер РП зависит от возраста ребенка и его родителей, от половой принадлежности родителя (мать, отец, бабушка), соответственно, и семейного статуса родителя.

Процедура исследования

Обзор современных социально-психологических исследований позволил выделить наиболее актуальные темы для исследования современной семьи и сформулировать **цель** данного исследования, которая заключается в определении РП матерей, воспитывающих различное количество детей в разных типах семей, функционирующих в современных социальных условиях, а именно проведение СВО, цифровизация и техноференция.

Гипотезой нашего исследования стало предположение, что РП отличается у матерей, воспитывающих своих детей в полных малодетных, многодетных и неполных семьях, а также данная РП имеет связь с характером взаимодействия с их детьми-подростками, как мальчиками, так и девочками.

База исследования

Исследование проводилось на базе психологической службы БФ «Важен Каждый», в нем приняли участие 98 семей (200 человек), проживающих в городе Москве и городах Московской обл. (г. Химки и г. Королев), принадлежащих одной этнической (русской) группе и воспитывающих детей-подростков в возрасте от 11 до 17 лет и обратившихся за психологической помощью в благотворительный фонд «Важен Каждый». Выборка состояла из 38 матерей, воспитывающих от трех до семи детей в общем количестве 45 детей-подростков (23 девочки и 22 мальчика); 31 мать из полной малодетной семьи в общем количестве, 30 детей-подростков (18 девочек и 12 мальчиков), а также 29 матерей

из неполных семей и их 27 детей-подростков (13 девочек и 14 мальчиков). Возрастной диапазон матерей с большим количеством детей был от 40 до 52 лет, малодетных матерей из полных и неполных семей от 34 до 45 лет. Причина образования неполных семей — развод супругов, невступление в официальный брак, смерть либо гибель супруга. Все тестируемые матери дали информированное согласие на участие в исследовании как их самих, так и их детей-подростков. По окончании исследования каждая мать получила обратную связь в виде психологической консультации или в виде заключения психолога по результатам тестирования. В данном исследовании мы вводим ограничение, связанное с общим состоянием социальной напряженности в стране, нарушением отношений между родителями, что привело к необходимости изучать взаимодействие матерей с их детьми-подростками. Отцы не принимали участие в исследовании в силу их отсутствия в семье на текущий момент, высокой занятости обеспечением многодетной семьи, нахождения в зоне СВО и неизвестности их нахождения.

Программа исследования включала разработанную нами анкету для получения данных о составе семьи, возрасте родителей, количестве детей, их поле и возрасте, этнической принадлежности и информации о разводе или неучастии отцов в воспитании.

Для проведения эмпирического исследования была разработана программа, включающая следующий комплекс методик: модифицированная нами методика И. Н. Галасюк «Родительские позиции по отношению к ребенку с нарушением интеллектуального развития»; изучение взаимодействия родителей и их детей: опросник И. М. Марковской «Взаимодействие родитель — ребенок» [2; 12].

Методика И. Н. Галасюк «Родительские позиции по отношению к ребенку с нарушением интеллектуального развития» [3, с. 57–58]. Методика И. Н. Галасюк позволяет, опираясь на выделенные И. Н. Галасюк родительские позиции и их критерии (адекватность, гибкость взаимодействия, прогностичность), определить три материнские позиции в разных типах семей, воспитывающих нормотипичных детей. Затем с помощью корреляционного анализа обнаружить значимые связи материнских позиций и характеристик взаимодействия их детей-подростков, как сыновей, так и дочерей. Были обозначены критерии четырех родительских позиций по отношению к ребенку (партнерская, наставническая, доминирующая, отвергающая). В самой методике даны утверждения о том, как взаимодействует с ребенком взрослый родитель, какие мысли чаще всего возникают у родителя при общении с ним, как родитель взаимодействует со специалистами [3].

Методика «Родительские позиции по отношению к ребенку с нарушением интеллектуального развития», разработанная И. Н. Галасюк, позволяет определить типы родительской позиции при взаимодей-

ствии с ребенком с особенностями развития. В описании к методике даны критерии родительских позиций: адекватность, гибкость и прогностичность, позволяющие выделить основные типы родительских позиций при взаимодействии с ребенком. Адекватность родительской позиции — это принятие родителем личности подростка, его индивидуальных особенностей; гибкость родительской позиции во взаимодействии с ребенком включает в себя вариативность требований родителя к ребенку, а прогностичность родительской позиции — это направленность родителя на будущие взаимоотношения с ребенком. В методике даны утверждения или мысли, которые могут возникать у родителей при взаимодействии с ребенком или с профессионалами по проблемам их детей. Методика транслирует различные ситуации с кратким их описанием и предлагает родителям для каждой из ситуаций выбрать — согласие или несогласие с ней [3; 12]. *Партнерская позиция* (надситуационная) — наиболее конструктивная родительская позиция, при которой родители используют творческие методы и способы при решении сложных жизненных ситуаций. Данная позиция позволяет преодолевать родителям сложные фрустрирующие жизненные ситуации с неопределенным исходом и проявить свои личностные качества для решения сложных жизненных ситуаций.

Наставническая позиция — адаптивная и активная позиция родителя при взаимодействии с ребенком, уделяющего ему большое количество времени. Цель родителя, использующего наставническую позицию, — изменение ситуации. Риском такой позиции может стать эмоциональное и психическое истощение родителя, при медленном или не происходящем изменении ситуации, что, в свою очередь, чревато негативным отношением к ребенку или отвержением ребенка.

Доминирующая позиция — содержит элементы дезадаптивной активности родителей, проявляющих сверхвысокую активность при взаимодействии с детьми, что может приводить к нарастанию стрессовых ситуаций у детей, повышению тревожности, страхов.

Отвергающая позиция — подавление активности, дистанцирование и нестремление к взаимодействию родителя с ребенком. При такой позиции родители проявляют поведенческие уходы от взаимодействия с ребенком и демонстрируют эмоциональное отстранение от него, предоставляют возможность вмешиваться другим членам семьи.

Соответственно, с помощью данной методики мы выявили типы родительских позиций в исследуемых нами семьях (многодетных, полных малодетных и неполных) и с применением статистических критериев Манна — Уитни и Краскела — Уоллиса определили значимые различия в позициях матерей в указанных типах семей.

Для выделения содержательных сторон внутрисемейного материнско-подросткового взаимодействия в исследуемых типах семей (в пол-

ной малодетной, многодетной и неполной семьях) был использован **опросник И. М. Марковской «Взаимодействие родитель — ребенок»** [2; 12]. В результате тестирования детей-подростков определяется комплекс характеристик взаимодействия в различных типах семей. Для выявления значимых отличий РП и характеристик взаимодействия детей-подростков в многодетных, полных малодетных и неполных семьях применялась компьютерная обработка данных с помощью Excel и программы SPSS 19.00 с использованием статистических непараметрических критериев Манна — Уитни, Краскела — Уоллиса и корреляционного анализа Спирмена.

Проведенное эмпирическое исследование родительских позиций в многодетных, малодетных полных и неполных семьях позволило выявить отличия в исследуемых семьях (табл. 1). По результатам тестирования матерей по модифицированной методике И. Н. Галасюк «Родительская позиция в семье с особым ребенком» нами выделены материнские позиции в многодетных, полных малодетных и неполных семьях. С помощью непараметрического критерия Краскела — Уоллиса определены различия родительских позиций в семьях (табл. 1).

Таблица 1. Различия материнских позиций в разных типах семей
(средние значения в баллах)

Родительская позиция	Многодетные семьи	Полная семья	Неполная семья	<i>p</i> -значения
Партнерская	17,37	20,55	19,62	0,020*
Наставническая	10,63	8,65	10,69	0,058
Доминирующая	5,89	5,45	4,28	0,072
Отвергающая	2,08	1,29	1,38	0,474

По результатам статистического анализа материнских позиций прослеживаются значимые различия в многодетных, полных и неполных семьях. В полных семьях матери при взаимодействии с ребенком чаще присутствует *партнерская позиция*. Это означает, что матерям, которые совместно с мужем воспитывают одного-двух детей, при взаимодействии с детьми свойственно выбирать *партнерскую позицию*, которая считается наиболее конструктивной. Родитель-партнер способен в различных жизненных ситуациях раскрывать свои творческие способности и мотивироваться сложностью фрустрирующей ситуации и тем самым находить возможные пути разрешения ее. Такая конструктивность данной позиции матери-партнера позволяет определить пути положительного разрешения различных жизненных ситуаций.

По результатам статистического анализа с использованием критерия Краскела — Уоллиса ($p = 0,058$) можно сказать, что в неполных

семьях присутствует *наставническая родительская позиция* матери при взаимодействии с ребенком. Детальный анализ с использованием непараметрического критерия Манна — Уитни выявил, что именно в неполных семьях по сравнению с полными семьями у матерей используется при взаимодействии с ребенком наставническая позиция ($U = 294, p = 0,021$). При взаимодействии с ребенком такая активная мать-наставник будет стремиться изменить сложные жизненные ситуации и будет стремиться обращаться к помощи специалистов. Однако излишняя активность при таком способе взаимодействия матери и ребенка в неполной семье может также привести и к эмоциональному выгоранию и психологическому истощению матери и как следствие может сгенерировать у родителя (в данном случае матери) негативное чувство отвержения своего ребенка.

Анализ результатов показал, что *доминирующая родительская позиция* наблюдается у матерей в многодетных семьях, по сравнению с неполными семьями ($U = 375, p = 0,025$). Мать с доминирующей материнской позицией может проявлять дезадаптивность, которая является следствием неприятия социальной действительности вследствие установки завышенных стандартов. Такая высокая активность не приносит удовлетворения и может вызывать стресс у многодетных матерей, который может проявляться в их высокоэмоциональных поведенческих реакциях при взаимодействии как с детьми, так и с остальными членами семьи и социумом.

Отвергающую родительскую позицию матерей статистический анализ не показал. Соответственно, не обнаружены подавляющие реакции матерей по отношению к детям в исследуемых нами семьях. Это говорит нам о том, что в исследуемых семьях матери не пытаются дистанцироваться от детей, не подавляют их активность, не уходят от взаимодействия с ребенком и не демонстрируют эмоционального отстранения от него.

В итоге нами определены различия материнских позиций взаимодействия с детьми из различных типов семей:

- конструктивной **партнерской** позиции матерей в полных семьях ($p = 0,020$),
- **наставнической** позиции в неполных семьях ($p = 0,021$),
- **доминирующей** позиции многодетных матерей ($p = 0,025$).

Далее был проведен корреляционный анализ с помощью критерия Спирмена, который позволил нам составить представления о взаимосвязях РП и характером взаимодействия у детей из разных типов семей. Были получены корреляционные связи в полных и неполных семьях.

В исследовании выявлена прямая корреляционная связь между материнской **партнерской РП** и восприятием данной позиции их

сыновьями-подростками из полных семей по шкале «нетребовательность — требовательность» ($r = 0,644$; $p = 0,021$). Следовательно, чем сильнее матери будут стремиться к партнерским отношениям с равенством в правах при взаимодействии с обеих сторон, сочетая требовательность и уважение к ребенку с открытым проявлением эмоций и чувств, тем более требовательной будет восприниматься их совместная с сыновьями деятельность. Соответственно, при взаимодействии в диадах «мать — сын-подросток» в полных семьях будет присутствовать партнерство при взаимодействии, с соблюдением равенства между матерью и сыном.

Также были получены корреляционные связи **в неполных семьях** между наставнической РП матерей и характеристиками взаимодействия их **дочерей-подростков** по следующим шкалам:

- «отвержение — принятие» ($r = 0,738$; $p = 0,004$),
- «эмоциональная дистанция — эмоциональная близость» ($r = 0,586$; $p = 0,047$),
- «удовлетворенность отношениями» ($r = 0,684$; $p = 0,001$),
- «несогласие — согласие» ($r = -0,559$; $p = 0,047$),
- «мягкость — строгость» ($r = -0,565$; $r = 0,013$),
- «нетребовательность — требовательность» ($r = -0,666$; $p = 0,013$).

Наставническая позиция матерей получила более широкий спектр корреляций с параметрами взаимодействия их дочерей-подростков из неполных семей, нежели у сыновей из полных семей:

- материнская позиция наставничества обратно коррелирует с требовательностью, мягкостью и согласием во взаимодействии у дочерей;
- материнская позиция наставничества прямо коррелирует с чувством принятия, эмоциональной дистанцией и удовлетворенностью отношениями у дочерей-подростков из таких семей.

Следовательно, наставническая РП матери при взаимодействии с девочками-подростками, а именно забота о ребенке, большое количество времени на развитие ребенка и при этом активное использование помощи различных специалистов, воспринимается дочерьми как толерантность, уступчивость, мягкость. Такое восприятие девочками-подростками материнской РП может способствовать снижению эмоциональной дистанции, повышению своей нужности матерям и наилучшей удовлетворенности в отношениях в диаде «мать — дочь-подросток».

Заключение

Подводя итоги нашего исследования, можно сказать, что само понятие РП является неотъемлемой частью такого понятия, как «родительство», являющееся индивидуальным и общественно важным проявлением субъекта, неотъемлемо связанным с такими категори-

ями, как готовность, доверие, ответственность, которые в свою очередь определяются многими факторами, а именно определенным направлением поведения родителя, осмыслением своей роли родителя, формированием ценностей, прогнозированием поведения и т. п. Основными критериями осознанного, эффективного и ответственного родительства выступают система отношений в диадах «родитель — ребенок» и отношения родителя к самому себе в роли родителя, социальная адекватность поведения родителя. Характер РП как социальной и осознанной направленности родителя во взаимодействии со своим ребенком определяется различными факторами и может быть описан с помощью критериев адекватности, гибкости и прогностичности родителя, а также может зависеть от состава семьи и пола ребенка, воспитывающегося в семье.

В нашем исследовании особенности РП рассматривались в современных социальных условиях, а именно — проведения СВО, наличия инфодемии и в условиях техноференции. Нами были выявлены наставническая РП матерей в неполных семьях, партнерская РП — в полных семьях и доминирующая РП в многодетных семьях. Были определены и описаны корреляционные связи РП матерей и их детей-подростков в полных и неполных семьях.

В полных семьях партнерская РП матерей тесно связана с такой характеристикой взаимодействия их сыновей-подростков, как требовательность. Данный результат можно объяснить особенностью социальной обстановки при проведении исследования. Тестирование проходило в период отсутствия отцов и их занятости в СВО. Следовательно, можно предположить, что матери, занимая партнерскую РП, стремятся к проявлению большей требовательности к своим мальчикам-подросткам, чувствуя при этом свою повышенную ответственность в проявлении своих воспитательных функций в период отсутствия отцов.

Результаты исследования также показали, что характер взаимодействия матерей и девочек-подростков из неполных семей тесно связан с наставнической позицией матери и сочетает в себе такие качества, как эмоциональную дистанцию, согласованность действий, мягкость матери, требовательность и удовлетворенность отношениями. Такое сочетание различных характеристик взаимодействия и РП матерей, воспитывающих девочек в отсутствие отца, можно объяснить эмоциональностью девочек и, возможно, большей привязанностью их к матерям, которые, в свою очередь, в условиях неполной семьи чаще вынуждены совмещать как материнские (женские функции — мягкость, отзывчивость), так и отцовские (мужские — строгость, жесткость, требовательность) функции при воспитании девочек-подростков.

В результате нашего исследования гипотеза о различии РП в разных типах семей подтвердилась. Также было установлено на эмпирическом

уровне, что РП — направленная деятельность, воспринимаемая детьми-подростками в зависимости от их пола и выражаемая в разных формах взаимодействия. РП анализируется нами с точки зрения ее адекватности, гибкости и прогностичности (А. И. Захарова) и отличается в зависимости от состава семьи и социальной ситуации при проведении психологического исследования.

Результаты нашего исследования могут быть использованы в практической деятельности при оказании психологической помощи матерям и их детям в качестве регулирования детско-родительского взаимодействия и улучшения эмоционального фона в семье в период отсутствия отцов.

Соответственно, перспективой нашего дальнейшего исследования может послужить определение РП матерей и отцов по окончании проведения СВО и лонгитюд после окончания проведения СВО спустя пять и более лет.

Библиографический список

1. Акмалов А. Ю. Семейное воспитание: психология и педагогика родительства / А. Ю. Акмалов ; Челябинский гос. ун-т, Ин-т образования и практической психологии. — Челябинск : Печатный двор, 2023. — 160 с. — EDN: VRHBKN
Akmalov A. Yu. Semeinoe vospitanie: psikhologiya i pedagogika roditel'stva / A. Yu. Akmalov ; Chelyabinskii gos. un-t, In-t obrazovaniya i prakticheskoi psikhologii. — Chelyabinsk : Pechatnyi dvor, 2023. — 160 s. — EDN: VRHBKN
2. Внутрисемейное взаимодействие матери и ребенка-подростка в многодетных, полных малодетных и неполных семьях / О. И. Иванова, Н. С. Крамаренко, Н. В. Сидячева, Т. И. Шульга // Российский социально-гуманитарный журнал. — 2024. — № 2. — С. 151–172. — DOI: 10.18384/2224-0209-2024-2-1453
Vnutrisemeinoe vzaimodeistvie materi i rebenka-podrostka v mnogodetnykh, polnykh malodetnykh i nepolnykh sem'yakh / O. I. Ivanova, N. S. Kramarenko, N. V. Sidyacheva, T. I. Shul'ga // Rossiiskii sotsial'no-gumanitarnyi zhurnal. — 2024. — № 2. — S. 151–172. — DOI: 10.18384/2224-0209-2024-2-1453
3. Галасюк И. Н. Родительские позиции в семье, воспитывающей ребенка с нарушениями интеллектуального развития / И. Н. Галасюк // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. — 2014. — № 3. — С. 52–64. — EDN: SYJTNL
Galasyuk I. N. Roditel'skie pozitsii v sem'e, vospityvayushchei rebenka s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya / I. N. Galasyuk // Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2014. — № 3. — S. 52–64. — EDN: SYJTNL
4. Галасюк И. Н. Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия» : практич. пособие / И. Н. Галасюк, Т. В. Шинина. — 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2024. — 223 с.
Galasyuk I. N. Semeinaya psikhologiya: metodika «Otsenka detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya» : praktich. posobie / I. N. Galasyuk, T. V. Shinina. — 2-e izd. — Moskva : Yurait, 2024. — 223 s.
5. Гурко Т. А. Родительство: социологические аспекты / Т. А. Гурко ; Ин-т социологии РАН. — Москва : Ин-т социологии Рос. акад. наук, 2003. — 164 с.
Gurko T. A. Roditel'stvo: sotsiologicheskie aspekty / T. A. Gurko ; In-t sotsiologii RAN. — Moskva : In-t sotsiologii Ros. akad. nauk, 2003. — 164 s.

6. Детско-родительские отношения как условие формирования отношения к родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость / Т. Ю. Садовникова, О. А. Карабанова, Г. В. Бурменская [и др.] // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 9. — С. 52–61. — DOI: 10.26170/po18-09-07

Detsko-roditel'skie otnosheniya kak uslovie formirovaniya otnosheniya k roditel'skoi pozitsii materi u devushek v period vkhozhdeniya vo vzroslost' / T. Yu. Sadovnikova, O. A. Karabanova, G. V. Burmenskaya [i dr.] // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 9. — С. 52–61. — DOI: 10.26170/po18-09-07

7. Егоров Р. Н. Родительская позиция по отношению к взрослым детям: разработка и апробация методики / Р. Н. Егоров, И. В. Шаповаленко // Психолого-педагогические исследования. — 2020. — Т. 12, № 4. — С. 66–87. — DOI: 10.17759/psyedu.2020120405

Egorov R. N. Roditel'skaya pozitsiya po otnosheniyu k vzroslym detyam: razrabotka i aprobatsiya metodiki / R. N. Egorov, I. V. Shapovalenko // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2020. — Т. 12, № 4. — С. 66–87. — DOI: 10.17759/psyedu.2020120405

8. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. — Москва : Рус. яз., 2000. — 1209 с. — (Б-ка словарей рус. яз.).

Efremova T. F. Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-obrazovatel'nyi : v 2 t. / T. F. Efremova. — Moskva : Rus. yaz., 2000. — 1209 s. — (B-ka slovarei rus. yaz.).

9. Захарова Е. И. Отношения дочери с матерью как фактор освоения ею собственного материнства / Е. И. Захарова // Мир психологии. — 2018. — № 1 (93). — С. 134–143.

Zakharova E. I. Otnosheniya docheri s mater'yu kak faktor osvoeniya eyu sobstvennogo materinstva / E. I. Zakharova // Mir psikhologii. — 2018. — № 1 (93). — С. 134–143.

10. Захарова Е. И. Развитие личности в ходе освоения родительской позиции / Е. И. Захарова // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 2. — С. 24–29.

Zakharova E. I. Razvitie lichnosti v khode osvoeniya roditel'skoi pozitsii / E. I. Zakharova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2008. — № 2. — С. 24–29.

11. Иванова О. И. Значимые предикторы внутрисемейного взаимодействия / О. И. Иванова // Человеческий капитал. — 2022. — № 8 (164). — С. 135–143. — DOI: 10.25629/НС.2022.08.15

Ivanova O. I. Znachimye prediktory vnutrisemeinogo vzaimodeistviya / O. I. Ivanova // Chelovecheskii kapital. — 2022. — № 8 (164). — С. 135–143. — DOI: 10.25629/НС.2022.08.15

12. Иванова О. И. Социально-психологическое взаимодействие детей и родителей в разных типах семей: специальность 5.3.5 «Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)» : дис. ... канд. психол. наук / О. И. Иванова. — Москва, 2025. — URL: <https://mgppu.ru/resources/files/dissertation/ivanova/ИВАНОВА%20О.И.%20ДИССЕРТАЦИЯ.pdf> (дата обращения: 30.01.2026). — Текст: электронный.

Ivanova O. I. Sotsial'no-psikhologicheskoe vzaimodeistvie detei i roditelei v raznykh tipakh semei: spetsial'nost' 5.3.5 «Sotsial'naya psikhologiya, politicheskaya i ehkonomicheskaya psikhologiya (psikhologicheskie nauki)» : dis. ... kand. psikhol. nauk / O. I. Ivanova. — Moskva, 2025. — URL: <https://mgppu.ru/resources/files/dissertation/ivanova/ИВАНОВА%20О.И.%20ДИССЕРТАЦИЯ.pdf> (data obrashcheniya: 30.01.2026). — Tekst: ehlektronnii.

13. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. В. Овчарова. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2006.

Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen : ucheb. posobie / R. V. Ovcharova. — Moskva : Mosk. psikhol.-sots. in-t, 2006.

14. Особенности представлений о родительстве и принятие родительской позиции / Г. Р. Хузеева, Т. П. Авдулова, Т. В. Кротова, К. О. Гайдукова // Вестник РГТУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2025. — № 1. — С. 55–69. — DOI: 10.28995/2073-6398-2025-155-69

Osobennosti predstavlenii o roditel'stve i prinyatie roditel'skoi pozitsii / G. R. Khuzeeva, T. P. Avdulova, T. V. Krotova, K. O. Gaidukova // Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie. — 2025. — № 1. — S. 55–69. — DOI: 10.28995/2073-6398-2025-155-69

15. Педагогический словарь. — URL: <http://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar.html> (дата обращения: 30.01.2026). — Текст: электронный.

Pedagogicheskii slovar'. — URL: <http://didacts.ru/slovari/pedagogicheskii-slovar.html> (data obrashcheniya: 30.01.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

16. Попова Е. М. Особенности родительской позиции самоэффективных матерей дошкольников / Е. М. Попова // Символ науки : междунар. науч. журнал. — 2025. — № 6-1. — С. 146–151.

Popova E. M. Osobennosti roditel'skoi pozitsii samoeffektivnykh materei doshkol'nikov / E. M. Popova // Simvol nauki : mezhdunar. nauch. zhurnal. — 2025. — № 6-1. — S. 146–151.

17. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Педагогика-Пресс, 1999. — 440 с.

Psikhologicheskii slovar' / pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshcheryakova. — 2-e izd., pererab. i dop. — Moskva : Pedagogika-Press, 1999. — 440 s.

18. Философский энциклопедический словарь / под ред. М. М. Розенталя. — Москва : Изд-во полит. литературы, 1968. — 432 с.

Filosofskii ehntsiklopedicheskii slovar' / pod red. M. M. Rozentalya. — Moskva : Izd-vo polit. literatury, 1968. — 432 s.

19. Шаповаленко И. В. Современное родительство: новые исследовательские подходы / И. В. Шаповаленко // Современная зарубежная психология. — 2022. — Т. 11, № 1. — С. 58–67. — DOI: 10.17759/jmfp.2022110106

Shapovalenko I. V. Sovremennoe roditel'stvo: novye issledovatel'skie podkhody / I. V. Shapovalenko // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2022. — T. 11, № 1. — S. 58–67. — DOI: 10.17759/jmfp.2022110106

20. Шинина Т. В. Влияние трудной жизненной ситуации на активацию ресурсов семьи / Т. В. Шинина // Современные технологии поддержки семей, попавших в трудную жизненную ситуацию = Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations: матер. междунар. науч.-практ. конф. — Москва : Международная лингвистическая школа, 2017. — С. 64–71.

Shinina T. V. Vliyanie trudnoi zhiznennoi situatsii na aktivatsiyu resursov sem'i / T. V. Shinina // Sovremennye tekhnologii podderzhki semei, popavshikh v trudnuyu zhiznennuyu situatsiyu = Modern Support Techniques for Families in Difficult Life Situations: mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Moskva : Mezhdunarodnaya lingvisticheskaya shkola, 2017. — S. 64–71.

21. Шнейдер Л. Б. «Разделенный фамилизм»: родительство и родство / Л. Б. Шнейдер // Мир психологии. — 2024. — № 4 (119). — С. 88–112. — DOI: 10.51944/20738528_2024_4_88

Shneider L. B. «Razdelennyi familizm»: roditel'stvo i rodstvo / L. B. Shneider // Mir psikhologii. — 2024. — № 4 (119). — S. 88–112. — DOI: 10.51944/20738528_2024_4_88

22. Шульга Т. И. Социализация ребенка в современной семье / Т. И. Шульга, О. И. Иванова // Психологические проблемы современной семьи : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 16–17 октября 2024 г.). — Москва : Моск. ин-т психоанализа, 2025. — С. 183–186.

Shul'ga T. I. Sotsializatsiya rebenka v sovremennoi sem'e / T. I. Shul'ga, O. I. Ivanova // Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i : sb. st. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 16–17 oktyabrya 2024 g.). — Moskva : Mosk. in-t psikhooanaliza, 2025. — S. 183–186.

23. *Bahmani T.* Relation of parenting child abuse based on attachment styles, parenting styles, and parental addictions / T. Bahmani, N. S. Naseri, E. Fariborzi // *Curr. Psychol.* — 2023. — Vol. 42. — P. 12409–12423.

24. *Haghshenas R.* The relationship between perceived parenting styles and anxiety in adolescents / R. Haghshenas, M. Fereidooni-Moghadam, Z. Ghazavi // *Sci. Rep.* — 2024. — Vol. 14. — P. 25623.

25. *Simpson J. A.* Adult attachment orientations and well-being during the transition to parenthood / J. A. Simpson, W. S. Rholes // *Current Opinion in Psychology.* — 2019. — Vol. 25. — P. 47–52. — DOI: 10.1016/j.copsyc.2018.02.019

Информация об авторах

Ольга Игоревна Иванова — преподаватель НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа».

Татьяна Ивановна Шульга — доктор психологических наук, профессор, профессор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the authors

Olga Igorevna Ivanova — Lecturer of the Moscow Institute of Psychoanalysis.

Tatiana Ivanovna Shulga — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Moscow Psychological and Social University.

Для цитирования: Иванова О. И. Родительские позиции матерей при взаимодействии с детьми-подростками в разных типах семей / О. И. Иванова, Т. И. Шульга // *Актуальные проблемы психологического знания.* — 2026. — № 1 (74). — С. 146–161. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_146. — EDN: ISPNBX

For citation: Ivanova O. I., Shulga T. I. Parental positions of mothers when interacting with adolescent children in different types of families, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 146–161 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_146, EDN: ISPNBX

Статья поступила в редакцию 29.01.2026; одобрена после рецензирования 30.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 29.01.2026; approved after reviewing 30.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

Подходы к исследованию аддиктивного поведения подростков

Мария Николаевна Кузнецова

Институт образования и практической психологии ФГБОУ ВО «ЧелГУ», Челябинск,
Россия, manechka.ku@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8981-5481

Анна Геннадьевна Семигина

Институт образования и практической психологии ФГБОУ ВО «ЧелГУ», Челябинск,
Россия, semigina1993@yandex.ru, ORCID: 0009-0007-3978-3662

Аннотация. В статье изложен теоретический анализ психологических исследований проблемы аддиктивного поведения подростков. Рассмотрены определения понятия «аддиктивное поведение». Представлен теоретический анализ научных подходов к пониманию аддиктивного поведения в зарубежной и отечественной психологии. В результате теоретического анализа авторами выделены три подхода к исследованию аддиктивного поведения: социальный (макро- и микроокружение), биологический (природные, наследственные, врожденные свойства личности) и биосоциальный (индивидуальные психофизиологические особенности личности и влияние социальной среды). Существующие классические и современные исследования к проблематике изучения аддиктивного поведения подростков в отечественной и зарубежной литературе транслируют, что наиболее значимыми считаются семейные и личностные факторы. Проблема аддиктивности среди подростков является социально значимой проблемой, так как затрагивает вопросы здоровья, безопасности и сохранения генофонда.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, подходы к пониманию аддиктивного поведения, аддикция, зависимое поведение.

Approaches to the Study of Adolescent Addictive Behavior

Maria N. Kuznetsova

the Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk, Russia, manechka.ku@mail.ru, ORCID: 0000-0001-8981-5481

Anna G. Semigina

the Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk, Russia, semigina1993@yandex.ru, ORCID: 0009-0007-3978-3662

Abstract. The article presents a theoretical analysis of psychological research on the problem of adolescent addictive behavior. The concepts of “dependent behavior” and “addictive behavior” are considered. The paper presents a theoretical analysis of scientific approaches to understanding addictive behavior in foreign and domestic psychology. As a result of theoretical analysis, the authors have identified three approaches to the study of addictive behavior: social (macro and micro environments), biological (natural, hereditary, and innate personality traits), and biosocial (individual psychophysiological personality characteristics and the influence of the social environment). Existing approaches to the study of adolescent addictive behavior in domestic and foreign literature suggest that family and personal factors are considered the most significant. The problem of addiction among adolescents is a socially significant issue, as it affects health, safety, and preservation.

Keywords: addictive behavior, approaches to understanding addictive, behavior, teenagers, addiction, dependent behavior.

Актуальность

В последние годы наблюдается тревожный рост аддиктивного поведения среди подростков, что требует особого внимания на уровне всей страны. Подростковый возраст является уязвимым к формированию зависимого поведения [15; 18]. В сложных стрессовых ситуациях подростки стремятся изменить свое эмоциональное состояние путем избегания реальности через уход в виртуальный мир или употребление алкоголя, наркотиков, табака. Подобные стратегии поведения приводят к формированию интернет- или игровой зависимости, а также к химическим аддикциям [26; 27].

Значимость исследования также обусловлена существенным ростом зафиксированных случаев зависимого поведения. Это связано с разнообразием способов распространения, например, наркотических средств. Подросткам чаще всего в игровой форме предлагают заработать деньги через продажу наркотических средств, а позже попробовать их в употреблении [19].

Анализ данных правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации показывает, что Челябинская область занимает второе место по количеству несовершеннолетних наркопреступлений, что подчеркивает серьезность проблемы. Отмечается, что в 2024 году при участии несовершеннолетних совершено 386 наркопреступлений. Это на 20 % больше показателей прошлого года. Этот рост иллюстрирует важность интегрированного подхода в профилактике зависимого поведения среди молодежи. Профилактические меры должны осуществляться на уровне образовательных учреждений, психолого-педагогической поддержки и создания социальной среды, способствующей здоровому развитию подростков.

Целью исследования является теоретическое выявление подходов к пониманию аддиктивного поведения в отечественной и зарубежной психологии.

Для достижения поставленной цели были определены задачи:

1. Определить значимость изучения аддиктивного поведения подростков в современных условиях.
2. Проанализировать понятие «аддиктивного поведения» различных авторов, исследующих данную проблему.
3. Провести теоретический анализ классических и современных научных исследований аддиктивного поведения в психологии.

Понятие «аддиктивное поведение»

Этимологически слово «аддикция» имеет древние корни. В античные времена «аддикция» использовалась для описания значительных взаимоотношений между гражданами. В Древнем Риме должник, став-

ший «аддиктом» (от латинского «*addictus*»), попадал в зависимость и становился рабом своего кредитора.

В области психологии данный термин также претерпел немалые изменения. В словаре английского языка «слово “аддикт” имеет два значения: человек, который не может прекратить употребление наркотиков, и тот, кто настолько увлечен чем-то, что тратит все свое время на это занятие» [24].

Далее приведены определения аддиктивного поведения различных отечественных и зарубежных ученых:

- это определенный период, в котором личность употребляет различные вещества, которые сказываются на психическом и физическом здоровье (В. Миллер, М. Ландри) [8, с. 233];
- это «навязчивое состояние непреодолимого влечения к чему-либо или кому-либо, требующее полного подчинения и сопровождающееся компульсивностью и неуклонным выполнением» (С. В. Даулинг) [10, с. 240];
- это «один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления человека к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ» (В. Д. Менделевич) [20; 21];
- это «одна из разновидностей расстройства личности» (М. Кордуэлл) [3, с. 448];
- это «привычка к деятельности с заранее прогнозируемым негативным эффектом, сопровождаемой изменением настроения, снижением барьера самокритичности, ростом толерантности, абстиненцией и обязательно наступающим рецидивом» (А. В. Смирнов) [25].

Впервые в 1980-х годах ученые В. Миллер и М. Ландри исследуют проблематику аддиктивного поведения. Ученые считают, что такое поведение можно рассматривать как начальную стадию, в которой формируется собственно зависимость. При этом ученые разделяли два понятия: «зависимое поведение» и «зависимость» [8, с. 233].

По мнению Л. Вёрмсера, термин «*addictus*» переводится как «предоставить свободу человека в рабство за долги» [5, с. 240]. Такого человека ученый называет аддиктом и рассматривает его как зависимого и несвободного человека. Л. Вёрмсер утверждает, что аддиктивная личность является зависимой личностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что ученые, целенаправленно изучающие аддиктивное поведение, определяют его с точки зрения социологии или юриспруденции. В психологии нет однозначного подхода к определению зависимого поведения, что приводит к фрагментарному пониманию определений, это связано с многоаспектностью и разносторонностью феномена.

Подходы к исследованию аддиктивного поведения

В результате теоретического анализа имеющихся исследований проблемы аддиктивного поведения подростков авторами выделены подходы к исследованию данного явления. Теоретический анализ позволил структурировать исследования в три группы — подходы: социальный, биологический (природный) и биосоциальный. Для наглядности подходов к исследованию аддиктивного поведения подростков представлена таблица 1.

Таблица 1. Подходы к исследованию аддиктивного поведения подростков

Подход	Предмет исследования	Автор
Социальный	Конструктивная зависимость (абсолютная, относительная, взаимозависимость) ребенка и матери	Д. Винникотт (1970)
	Социальное окружение (сверстники, референтная группа), которое влияет на формирование зависимого поведения	У. Хансен (1988)
	Психологическая зависимость Свойства личности и отношения с ближним окружением личности	Р. Борнстейн (1993)
	Интернет-зависимость и социально-педагогическая запущенность	Р. В. Овчарова (2021)
Биологический (природный)	Патологическое поведение, проявляющееся в симптоме (потребность) взять под контроль чувство беспомощности	Л. М. Додес (2000)
	Расстройство личности, которое проявляется в неадекватности и беспомощности	М. Кордуэлл (2000)
	Качества личности (ригидность, внушаемость, инфантильность), которые влияют на развитие и формирование зависимости	В. Д. Менделевич (2002)
	Симптом психического расстройства, которое «захватывает» личность и ее существование	С. Л. Соловьева (2012)
Биосоциальный	Деформация ценностно-смысловой и мотивационной сфер, которые формируются в микросоциальном окружении (семья)	Б. С. Братусь (1974)
	Механизмы саморегуляции, акцентуации характера, мотивация и социальное взаимодействие	А. Е. Личко (1991)
	Личностные особенности и социальное окружение	Ц. П. Короленко (1992)
	Эмоционально-волевые особенности личности и взаимоотношения с окружающими людьми	М. Гриффитс (1995)
	Эмоционально-волевая регуляция, акцентуации характера, отношения в микро- и макросоциальной среде	Е. В. Змановская (2006)
	Форма деструктивного поведения, которая формируется под влиянием ближайшего окружения (отношения, традиции) и психофизиологических особенностей	Л. И. Сыромятникова (2015)

К социальному подходу можно отнести исследования, которые изучают семейные, культурные, общественные отношения личности с зависимым поведением. В рамках социального подхода исследования аддиктивного поведения необходимо отметить труды отечественных и зарубежных ученых — Д. Винникотт (1970), У. Хансен (1988), Р. Борнштейн (1993), Р. В. Овчарова (2021).

В своих исследованиях Д. Винникотт отмечает, что «травматические события, произошедшие в ранние годы жизни ребенка, могут способствовать возникновению аддиктивного поведения в будущем» [6]. К таким событиям автор относит: тяжело протекающую болезнь близких, эмоциональную дистанцированность матери, утрату матери, строгие диеты, подавление эмоций ребенка. Такие ранние травматические события могут являться причиной неумения справляться со стрессом и ухода от действительности через зависимое поведение, что вызывает дальнейшие проблемы в адаптации и эмоциональном развитии.

По мнению У. Хансена, необходимо «сосредоточить внимание на влиянии социальной системы на индивидуумов, утверждая, что усилия по профилактике и преодолению зависимости должны направляться скорее на социальную среду, чем на самого человека» [29].

Р. Борнштейн отмечает, что психологическая зависимость является сложным феноменом, который привлекает значительное внимание специалистов в области психологии. Эта сложность подтверждается тем, что психологи выделяют несколько компонентов данного феномена: когнитивный, мотивационный, эмоциональный и поведенческий. Каждый из этих элементов играет важную роль в понимании и анализе психологической зависимости [3].

Некоторые зарубежные ученые, исследуя проблематику аддиктивного поведения подростков, считают, что на формирование зависимого поведения оказывает влияние макросоциальное окружение подростка — деструктивные межличностные отношения со сверстниками и в референтных группах. Ученые Д. Линг и Р. Нидл исследуют влияние социального фактора на формирование зависимого поведения. Авторы считают, что на формирование и развитие аддиктивного поведения подростка оказывают влияние следующие факторы социальной среды: взаимоотношения со сверстниками, которые употребляют наркотические вещества, преувеличение значимости сверстников с деструктивными стратегиями поведения. По мнению Д. Линга и Р. Нидла, «механизм формирования зависимости связан с феноменом подражания, который осуществляется через существующие нормы о приемлемости употребления психоактивных веществ» [29].

Д. Элиот в своей теории социального контроля описывает, что «слабая привязанность подростка к социальным институтам и значимым близким не способствует популяризации здорового образа жизни» [11].

В соответствии с данной теорией, подростки, у которых отсутствует сильная связь с такими институтами, с большей вероятностью будут вовлечены в рискованное и аддиктивное поведение.

Э. Берн в своих работах описывает влияние наличия нарушений при взаимодействии ребенка и родителя на формирование у подростка аддиктивного поведения, такого как алкоголизм и наркомания. Ученый описывает сценарий «игра алкоголик», опыт такого сценария проявляется в детском возрасте ребенка, где поведение родителей обусловлено похвалами и провокациями. Примеры типичных фраз, которые демонстрируют родители, — «он у нас дурачок» или «она у нас грязнуля». Эти слова становятся основой для формирования у детей представления о себе и своей роли в семье, что может способствовать формированию зависимого поведения впоследствии [11].

В своих исследованиях А. А. Александрова, Т. Д. Еремеева, В. М. Маликов, А. С. Павлова, Т. А. Савина описывают, что для формирования аддиктивного поведения у подростка имеет наибольшее значение семейный фактор — взаимоотношения ребенка с родителями, отношения между родителями, зависимое поведение у родителей, психологическая атмосфера внутри семьи.

По мнению Т. А. Савиной, именно семья способствует развитию зависимостей от алкоголя, наркотиков и азартных игр. Роль семьи в этом процессе объясняется тем, что именно в домашней среде формируются определенные модели поведения, ценности и установки, которые способны влиять на predisposedность к формированию зависимого поведения у детей и подростков [11].

К биологическому подходу можно отнести исследования, которые изучают природные, наследственные, врожденные свойства личности, которые оказывают влияние на формирование и развитие зависимого поведения. В рамках биологического подхода исследования аддиктивного поведения можно отметить труды следующих ученых: А. М. Додес (2000), М. Кордуэлл (2000), В. Д. Менделевич (2002), С. Л. Соловьева (2012).

В своих исследованиях Л. М. Додес определяет «аддикцию» как «компульсивную активность, которая проявляется высокой интенсивностью и постоянным упорством, человек с аддиктивным поведением со временем утрачивает автономию, что впоследствии влияет на снижение реакций относительно событий в окружающем мире и снижение заботы о себе» [12, с. 151].

М. Кордуэлл считает, что человек, страдающий зависимым поведением, в трудных жизненных ситуациях не всегда способен принимать самостоятельные решения. В сложных ситуациях люди с подобным поведением чаще всего прибегают к помощи близких для принятия решения [3, с. 448].

По мнению В. Д. Менделевича [20; 21], структура аддиктивного поведения состоит из двух компонентов — это привычка и эмоциональная

зависимость. Привычку ученый описывает как стереотипное поведение. Объектами привычек могут быть разнообразные наркотические вещества, алкоголь, пища, азартные игры, эстетическое восприятие, информационные ресурсы, а также отношения с людьми, работа. Эмоциональная зависимость, по мнению В. Д. Менделевича, проявляется в одушевлении объекта зависимости. Эмоциональная зависимость формирует субъект-субъектные отношения, придавая им личностный характер. Таким образом, оба компонента взаимодействуют, поддерживая зависимость и укрепляя связь между человеком и объектом аддикции.

С. Л. Соловьева утверждает, что «желание изменить свое внутреннее душевное состояние реализуется посредством аддиктивного механизма и осуществляется при помощи различных аддиктивных агентов» [27].

К биосоциальному подходу можно отнести исследования аддиктивного поведения, предметом которых являются и индивидуальные психофизиологические особенности личности, и влияние микро- и макросоциального окружения. В рамках биосоциального подхода исследования аддиктивного поведения личности можно отнести труды следующих ученых: Б. С. Братусь (1974), А. Е. Личко (1991), Ц. П. Короленко (1992), М. Гриффитс (1995), Е. В. Змановская (2006), Л. И. Сыромятникова (2015).

Б. С. Братусь [4] оценивает этап юности как уязвимый период в жизни человека для развития зависимого поведения. В этот период жизнь человека становится особенно эмоционально насыщенной, что освещает негативные черты возрастного кризиса. Как правило, именно в это время и формируется зависимое поведение, часто инициированное влиянием различных идеологий и социальных факторов. Эмоциональная нестабильность и внутренняя потребность в экспериментах стимулируют постоянный поиск разнообразных подходов и решений справиться с внутренними конфликтами и стрессом через зависимые формы поведения.

Ц. П. Короленко классифицирует зависимости на две основные группы: химические и нехимические. Химические зависимости взаимосвязаны с употреблением веществ, изменяющих сознание: алкоголизм, наркомания, никотиновая зависимость, зависимость от токсичных веществ и от медицинских препаратов. Нехимические зависимости являются видом зависимого поведения, в случае которого объектом зависимости становится определенная форма поведения. К этим зависимостям он причисляет: азартные игры, сексуальные аддикции, зависимые межличностные отношения, трудовголизм, шопоголизм и интернет-зависимости. Также к нехимическим зависимостям можно отнести зависимость от селфи, телевизионную зависимость, спортивную зависимость, а также зависимости, связанные с пищевыми процессами, такие как анорексия и булимия. Среди других форм аддиктивного поведения можно выделить

воровство, поджоги, бродяжничество, суицидальное поведение, аддиктивное переедание и аддиктивное голодание [17, с. 251].

М. Гриффитс предлагает операциональные критерии, которые в совокупности определяют зависимость. Эти критерии включают:

1. Приоритетность — зависимое поведение становится более важным, чем другие жизненные аспекты.

2. Изменение настроения — использование вещества или участие в деятельности приводит к значительным эмоциональным изменениям.

3. Толерантность — потребность в увеличении дозы вещества или интенсивности поведения для достижения прежнего эффекта.

4. Симптомы разрыва — физические или психологические признаки, возникающие при попытках прекратить зависимое поведение.

5. Конфликт — могут проявляться как интрапсихические (внутренние), так и межличностные или конфликты с другими направлениями деятельности.

6. Рецидив — повторение зависимого поведения после периодов воздержания.

Эти критерии помогают глубже понять структуру и особенности зависимости в различных контекстах [9].

Современные исследователи А. В. Соловьева и Л. И. Сыромятникова указывают на то, что «в широком смысле зависимое поведение можно рассматривать как одну из форм деструктивного поведения» [26]. Зависимое поведение может сопровождаться возникновением интенсивных эмоций, что дополнительно подчеркивает его деструктивную природу и возможность отрицательного воздействия на человека и социальные связи.

Таким образом, аддикция становится препятствием для нормального функционирования личности и способна негативно влиять на различные аспекты жизни человека.

Важно отметить, что современные исследования проблематики аддиктивного поведения предлагают более обширный подход, изучая ее как специфическое поведение, в формировании которого значительную функцию выполняют как социальные факторы, включая психологические и физиологические особенности человека. Это расширение понимания аддиктивного поведения подчеркивает его комплексную природу и взаимодействие различных факторов, способствующих его развитию [28].

Выводы

Таким образом, в ходе теоретического анализа существующих исследований по проблеме аддиктивного поведения подростков сделаны следующие выводы:

1. Определена значимость изучения аддиктивного поведения подростков в современных условиях в виде существенного роста зафиксированных

случаев зависимого поведения. Влияние общества на восприятие спиртных напитков и наркотических веществ является определяющим фактором в становлении зависимого поведения, так как подростки склонны ориентироваться на поведение и мнения своих сверстников, что может способствовать как началу употребления, так и его дальнейшему развитию.

2. Зарубежные и отечественные ученые в своих исследованиях рассматривают различные подходы к трактовке понятия «аддиктивного поведения» с точки зрения социологии, медицины и юриспруденции. В психологии понятие «аддиктивного поведения» определяется фрагментарно, так как многие ученые исследуют данный феномен через разные аспекты.

3. Теоретический анализ классических и современных исследований проблемы аддиктивного поведения личности позволил распределить имеющиеся теории на три подхода: социальный (предмет исследования — макро- и микроокружение), биологический (природные, наследственные, врожденные свойства личности) и биосоциальный (индивидуальные психофизиологические особенности личности и влияние социальной среды).

4. Выделенные авторами подходы к исследованию аддиктивного поведения позволяют структурированно изучать факторы, влияющие на формирование и развитие аддиктивного поведения у подростков, что позволит разработать комплексные профилактические действия для психологов в образовательной организации.

Библиографический список

1. Акопов А. Ю. Безумие здоровых в больном обществе / А. Ю. Акопов // Невский врачебный вестник. — 2015. — № 5. — С. 12–14.

Akopov A. Yu. Bezumie zdorovykh v bol'nom obshchestve / A. Yu. Akopov // Nevskii vrachebnyi vestnik. — 2015. — № 5. — S. 12–14.

2. Бойков А. Е. Актуализация разработки образовательной модели профилактики зависимого поведения детей и подростков / А. Е. Бойков, Н. Н. Плахов // Молодой ученый. — 2014. — № 5. — С. 7–9. — URL: <https://moluch.ru/archive/64/10297> (дата обращения: 12.11.2025). — Текст: электронный.

Boikov A. E. Aktualizatsiya razrabotki obrazovatel'noi modeli profilaktiki zavisimogo povedeniya detei i podrostkov / A. E. Boikov, N. N. Plakhov // Molodoi uchenyi. — 2014. — № 5. — S. 7–9. — URL: https://moluch.ru/archive/64/10297 (data obrashcheniya: 12.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

3. Борнштейн Р. Склонность к различным аддикциям в современной семье / Р. Борнштейн // Социальная психология и общество. — 2011. — Т. 2, № 4. — С. 111–122. — URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n4/48518 (дата обращения: 12.11.2025). — Текст: электронный.

Bornstein R. Sklonnost' k razlichnym addiktsiyam v sovremennoi sem'e / R. Bornstein // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2011. — T. 2, № 4. — S. 111–122. — URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2011_n4/48518 (data obrashcheniya: 12.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

4. Братусь Б. С. Аномалия личности / Б. С. Братусь. — Москва : Мысль, 2013. — 304 с.

Bratus' B. S. Anomaliya lichnosti / B. S. Bratus'. — Moskva : Mysl', 2013. — 304 s.

5. *Вёрмсер Л. Комппульсивность и конфликт. Различие между описанием и объяснением при лечении аддиктивного поведения: Психология и лечение зависимого поведения / Л. Вёрмсер ; пер. с англ. Р. Р. Муртазина под ред. А. Ф. Ускова. — Москва : Класс, 2014. — 240 с.*

Vermser L. Kompul'sivnost' i konflikt. Razlichie mezhdu opisaniem i ob'yasneniem pri lechenii addiktivnogo povedeniya: Psikhologiya i lechenie zavisimogo povedeniya / L. Vermser ; per. s angl. R. P. Murtazina pod red. A. F. Uskova. — Moskva : Klass, 2014. — 240 s.

6. *Винникотт Д. В. Разговор с родителями / Д. В. Винникотт. — Москва : Класс, 2011. — 421 с.*

Vinnikott D. V. Razgovor s roditelyami / D. V. Vinnikott. — Moskva : Klass, 2011. — 421 s.

7. *Высоцкая Н. В. Подростки 21 века. Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях / Н. В. Высоцкая, Н. С. Толстоухова, Т. А. Фолькович. — Москва : ВАКО, 2017. — С. 53, 85, 225.*

Vysotskaya N. V. Podrostki 21 veka. Psikhologo-pedagogicheskaya rabota v krizisnykh situatsiyakh / N. V. Vysotskaya, N. S. Tolstoukhova, T. A. Fol'kovich. — Moskva : VAKO, 2017. — S. 53, 85, 225.

8. *Галютдинова С. И. К проблеме понимания аддикции и зависимости отечественными и зарубежными исследователями / С. И. Галютдинова, Е. В. Ахмадеева // Вестник Башкирского ун-та. — 2013. — Т. 18, № 1. — С. 233.*

Galyautdinova S. I. K probleme ponimaniya addiktсии i zavisimosti otechestvennymi i zarubezhnymi issledovatelyami / S. I. Galyautdinova, E. V. Akhmadeeva // Vestnik Bashkirskogo un-ta. — 2013. — T. 18, № 1. — S. 233.

9. *Гриффитс М. Д. Избыточное применение Интернета: онлайнное аддиктивное поведение / М. Д. Гриффитс // Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / под ред. А. Е. Войскунского. — Москва : Акрополь, 2009.*

Griffits M. D. Izbytochnoe primeneniye Interneta: onlainovoe addiktivnoe povedenie / M. D. Griffits // Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya / pod red. A. E. Voiskunskogo. — Moskva : Akropol', 2009.

10. *Даулинг С. Психология и лечение зависимого поведения / С. Даулинг ; пер. с англ. Р. Р. Муртазина под ред. А. Ф. Ускова. — Москва : Класс, 2015. — 240 с.*

Dauling S. Psikhologiya i lechenie zavisimogo povedeniya / S. Dauling ; per. s angl. R. P. Murtazina pod red. A. F. Uskova. — Moskva : Klass, 2015. — 240 s.

11. *Дворникова Е. В. Разработка программы профилактики аддиктивного поведения у подростков из неблагополучных семей на основе исследования факторов его формирования / Е. В. Дворникова, Ю. Н. Зарубина, А. В. Кошелева // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2025. — Т. 31, № 1. — С. 25–32.*

Dvornikova E. V. Razrabotka programmy profilaktiki addiktivnogo povedeniya u podrostkov iz neblagopoluchnykh semei na osnove issledovaniya faktorov ego formirovaniya / E. V. Dvornikova, Yu. N. Zarubina, A. V. Kosheleva // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2025. — T. 31, № 1. — S. 25–32.

12. *Додс Л. М. Психическая беспомощность и психология аддикции / Л. М. Додс // Психология и лечение зависимого поведения / пер. с англ. Р. Р. Муртазина под ред. А. Ф. Ускова. — Москва : Класс, 2010. — С. 151–164.*

Dods L. M. Psikhicheskaya bespomoshchnost' i psikhologiya addiktсии / L. M. Dods // Psikhologiya i lechenie zavisimogo povedeniya / per. s angl. R. P. Murtazina pod red. A. F. Uskova. — Moskva : Klass, 2010. — S. 151–164.

13. *Дубровина Д. А. Отклоняющееся поведение подростков как следствие социальной дезадаптации / Д. А. Дубровина // Путь науки. — 2014. — № 8. — С. 201–202.*

Dubrovina D. A. Otklonyayushcheesya povedenie podrostkov kak sledstvie sotsial'noi dezadaptatsii / D. A. Dubrovina // Put' nauki. — 2014. — № 8. — S. 201–202.

14. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. — Москва : Академия, 2014. — 288 с.
Zmanovskaya E. V. Deviantologiya: Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya / E. V. Zmanovskaya. — Moskva : Akademiya, 2014. — 288 s.
15. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 327 с.
Kon I. S. Psikhologiya starsheklassnika / I. S. Kon. — Sankt-Peterburg : Piter, 2006. — 327 s.
16. Кордуэлл М. Психология А–Я : словарь-справочник / М. Кордуэлл ; пер. с англ. К. С. Ткаченко. — Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2015. — 448 с.
Korduehl M. Psikhologiya A–Ya : slovar'-spravochnik / M. Korduehl ; per. s angl. K. S. Tkachenko. — Moskva : FAIR-PRESS, 2015. — 448 s.
17. Короленко Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. — Новосибирск : Олсиб, 2014. — 251 с.
Korolenko Ts. P. Psikhosotsial'naya addiktologiya / Ts. P. Korolenko, N. V. Dmitrieva. — Novosibirsk : Olsib, 2014. — 251 s.
18. Кулаков С. А. Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков : учеб. пособие / С. А. Кулаков. — Москва : Смысл, 1998. — 195 с.
Kulakov S. A. Diagnostika i psikhoterapiya addiktivnogo povedeniya u podrostkov : ucheb. posobie / S. A. Kulakov. — Moskva : Smysl, 1998. — 195 s.
19. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2015. — 304 с.
Lichko A. E. Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov / A. E. Lichko. — Sankt-Peterburg : [b. i.], 2015. — 304 s.
20. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособие / В. Д. Менделевич. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 445 с.
Mendelevich V. D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya : ucheb. posobie / V. D. Mendelevich. — Sankt-Peterburg : Rech', 2005. — 445 s.
21. Менделевич В. Д. Руководство по аддиктологии / В. Д. Менделевич. — Санкт-Петербург : Речь, 2017. — 768 с.
Mendelevich V. D. Rukovodstvo po addiktologii / V. D. Mendelevich. — Sankt-Peterburg : Rech', 2017. — 768 s.
22. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов / Р. В. Овчарова. — Москва : Академия, 2003. — 448 с.
Ovcharova R. V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya : ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. un-tov / R. V. Ovcharova. — Moskva : Akademiya, 2003. — 448 s.
23. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Д. Райвери, П. Хайманн ; под ред. И. Ю. Романова. — Москва : Академический проект, 2011. — 321 с.
Razvitie v psikhoanalize / M. Klyain, S. Aizeks, D. Raiveri, P. Khaimann ; pod red. I. Yu. Romanova. — Moskva : Akademicheskii proekt, 2011. — 321 s.
24. Словарь современного английского языка / под ред. П. Лонгман. — [Б. м.] : Пирсон Образование, 2014. — 2224 с.
Slovar' sovremennogo angliiskogo yazyka / pod red. P. Longman. — [B. m.] : Pirson Obrazovanie, 2014. — 2224 s.
25. Смирнов А. В. Психология аддиктивного поведения : монография / А. В. Смирнов. — Екатеринбург : УрГПУ, 2014. — 379 с.
Smirnov A. V. Psikhologiya addiktivnogo povedeniya : monografiya / A. V. Smirnov. — Ekaterinburg : URGPU, 2014. — 379 s.
26. Соловьев А. В. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников / А. В. Соловьев, Л. П. Макарова, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — С. 494–496.

Solov'ev A. V. Aktual'nye problemy formirovaniya zdorov'ya shkol'nikov / A. V. Solov'ev, L. P. Makarova, L. I. Syromyatnikova // *Molodoi uchenyi*. — 2013. — № 12. — S. 494–496.

27. *Соловьева С. Л.* Аддиктивное поведение как способ компенсации эмоционального дефицита / С. Л. Соловьева // *Медицинская психология в России : электрон. науч. журн.* — 2009. — № 1. — URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 12.11.2025). — Текст: электронный.

Solov'eva S. L. Addiktivnoe povedenie kak sposob kompensatsii ehmtsional'nogo defitsita / S. L. Solov'eva // *Meditinskaya psikhologiya v Rossii : ehlektron. nauch. zhurn.* — 2009. — № 1. — URL: <http://medpsy.ru> (data obrashcheniya: 12.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

28. *Станкевич П. В.* Стратегия подготовки магистров по превентологии (профилактике социальных отклонений) / П. В. Станкевич, Л. П. Макарова, М. С. Матусевич // *Молодой ученый*. — 2013. — № 10. — С. 534–536.

Stankevich P. V. Strategiya podgotovki magistrov po preventologii (profilaktike sotsial'nykh otklonenii) / P. V. Stankevich, L. P. Makarova, M. S. Matusevich // *Molodoi uchenyi*. — 2013. — № 10. — S. 534–536.

29. *Цветкова Л. А.* Социально-психологические теории формирования аддикций / Л. А. Цветкова // *Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология*. — 2011. — № 2. — С. 166–178.

Tsvetkova L. A. Sotsial'no-psikhologicheskie teorii formirovaniya addiktсии / L. A. Tsvetkova // *Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya*. — 2011. — № 2. — S. 166–178.

30. *Эльконин Б. Д.* Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Д. Эльконин. — 3-е изд. стер. — Москва : Академия, 2007. — 144 с.

Ehl'konin B. D. Psikhologiya razvitiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii / B. D. Ehl'konin. — 3-e izd. ster. — Moskva : Akademiya, 2007. — 144 s.

Информация об авторах

Мария Николаевна Кузнецова — кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

Анна Геннадьевна Семигина — магистрант 2-го курса кафедры специальной и клинической психологии Института образования и практической психологии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

Information about the authors

Maria Nikolaevna Kuznetsova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor at the Department of Special and Clinical Psychology of the Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University.

Anna Gennadyevna Semigina — 2nd year Master's Student of the Department of Special and Clinical Psychology at the Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University.

Для цитирования: Кузнецова М. Н. Подходы к исследованию аддиктивного поведения подростков / М. Н. Кузнецова, А. Г. Семигина // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2026. — № 1 (74). — С. 162–173. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_162. — EDN: ITDMZE

For citation: Kuznetsova M. N., Semigina A. G. Approaches to the study of adolescent addictive behavior, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 162–173 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_162, EDN: ITDMZE

Статья поступила в редакцию 13.11.2025; одобрена после рецензирования 30.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 13.11.2025; approved after reviewing 30.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

Конструирование понятия «нужность»: теоретико-методологические основы исследования

Евгений Борисович Миронов

ООО «Газпром добыча Астрахань», Астрахань, Россия, Badchest@mail.ru,
ORCID: 0009-0002-6895-6722

Аннотация. В статье предпринята попытка описания феномена нужности через методы познания психологического благополучия. Проведен анализ зарубежной и отечественной литературы, освещающей вопросы субъективного и психологического благополучия. Рассмотрены различные подходы к изучению детерминанты счастья в контексте субъективного благополучия, психологического благополучия и теории самодетерминации. Вводится представление о нужности, а также произведена попытка выделить ее компоненты, складывающиеся из частных оценок разных сторон человеческой жизни.

Ключевые слова: позитивная психология, счастье, субъективное благополучие, психологическое благополучие, мотивация, нужность, теория самодетерминации, одиночество, ненужность, личность.

Construction of the Concept of “Necessity”: Theoretical and Methodological Foundations of Research

Evgenii B. Mironov

Gazprom Dobycha Astrakhan, Astrakhan, Russia, Badchest@mail.ru,
ORCID: 0009-0002-6895-6722

Abstract. The article attempts to describe the phenomenon of necessity through the methods of cognition of psychological well-being. The analysis of foreign and domestic literature covering issues of subjective and psychological well-being is carried out. Various approaches to the study of the determinants of happiness in the context of subjective well-being, psychological well-being and the theory of self-determination are considered. The idea of necessity is introduced, and an attempt is made to identify its components, which consist of particular assessments of different aspects of human life.

Keywords: positive psychology, happiness, subjective well-being, psychological well-being, motivation, necessity, theory of self-determination, loneliness, uselessness, personality.

Введение

На современном этапе развития общества можно констатировать, что люди имеют большие временные ресурсы для поиска счастья и себя в этом мире, развитие медицины позволяет продлевать жизнь и сохранять здоровье людей, присутствуют ресурсы для удовлетворения базовых потребностей (физиологических, потребности в безопасности и социализации), повышается мобильность, отвечающая запросам каждого человека. В сложившихся реалиях значительное положение занимает позитивная психология, целью которой является поиск оптимальных путей развития личности, а также более глубокое понимание процессов развития современного человека.

Актуальность исследования феномена нужности применительно к разным возрастным группам, для которых характерны различные жизненные мотивы и особенности восприятия окружающего мира, выражается в необходимости детального изучения базовых условий формирования рассматриваемого явления.

В статье предпринята попытка проведения систематизации и детального рассмотрения понятий, которые, на наш взгляд, имеют прямое или косвенное отношение к формированию понятия нужности человека. Изучение существующих научных работ позволяет констатировать отсутствие как теоретической разработки, так и эмпирических исследований данного феномена. В науке пока нет четкого понимания, что такое «нужность» на самом деле, как она возникает и как проявляется у разных людей.

Цель исследования

Целью данной работы является изучение феномена нужности как в отечественной, так и в зарубежной психологии путем проведения систематического анализа понятий для формирования единого представления о сущности явления нужности в контексте субъективного благополучия человека.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести анализ научных работ отечественных и зарубежных авторов, специализирующихся на изучении счастья, субъективного и психологического благополучия, для формирования представления о теоретических основах исследования вводимого понятия «нужность».
2. Выделить и описать компоненты нужности, позволяющие оценить влияние данного феномена на жизнь человека.

Нужность как детерминанта субъективного благополучия

Анализируя работы отечественных и зарубежных исследователей, специализирующихся на изучении феномена счастья и его более прагматических проявлений, таких как субъективное благополучие и психологическое благополучие, мы можем сделать вывод, что счастье является понятием субъективным, базирующимся на мировоззрении, социально-культурных принципах жизни, социальном статусе индивида и т. д.

В сложившихся реалиях значительное положение занимает позитивная психология, целью которой является поиск оптимальных путей развития личности, а также более глубокое понимание процессов развития современного человека. Представители этого направления обозначили проблемное поле: «Цель позитивной психологии — приступить к катализации изменения фокуса психологии от поглощенности лишь тем, чтобы исправлять плохое в нашей жизни, к тому, чтобы строить позитивные качества» [19, с. 5]. Современная психологическая наука исходит из

того, что просто избавление от проблем не делает человека счастливым: позитивные изменения в жизни имеют свои собственные закономерности, которые не являются просто противоположностью проблем [4; 8; 3].

Д. А. Леонтьев в работе «Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля» наиболее полно раскрывает этапы, проблемные вопросы методологии исследования счастья и благополучия, проводя нас по страницам истории возникновения проблематики исследования данного вопроса и обобравая современные подходы к изучению данной темы [4].

Сложность в исследовании счастья, как на это указывает Д. А. Леонтьев, заключается в том, что многозначность и неопределенность данного понятия затрудняли его использование в конкретных научных исследованиях [4, с. 16]. В начале 1970-х годов, когда такие исследования начали развиваться, возникло понятие «субъективное благополучие» — как более операционально четко определенный и измеримый аналог счастья. Основопологающей работой в исследовании субъективного благополучия (subjective well-being, далее — SWB) является работа Е. Diener, R. Lucas [13]. Авторы рассматривают субъективное благополучие как категорию феноменов, которая базируется на когнитивных оценках различных сфер жизни, эмоциональной реакции людей, а также на их суждениях о качестве жизни в целом. Рассматриваемая концепция описывает SWB как сумму когнитивного и аффективного компонентов, где когнитивный компонент выражен в субъективном ощущении человеком удовлетворенности жизнью в целом и ее отдельными сферами, а аффективный — как сумма пережитых положительных и отрицательных эмоций. Данная теория является отражением гедонистического взгляда на понятие счастья, который подразумевает, что счастье — это достижение удовольствия и избегание неудовольствия.

Еще одним, не менее важным подходом к изучению счастья является эвдемонистическая концепция, которая базируется на идее о том, что счастье есть соотношение индивидуального благополучия и добродетели как нравственного образа мыслей и действий. В рамках данного подхода исследователями применяется понятие «психологическое благополучие», включающее набор характеристик личности, являющихся, по мнению исследователей, предикторами возникновения счастья. Так, авторы С. D. Ryff и С. L. M. Keyes проводили исследования психологического благополучия (psychological well-being, далее — PWB) и представили многомерный подход к его измерению, который охватывает шесть различных аспектов человеческой самореализации: автономию, личностный рост, самопринятие, жизненную цель, мастерство и позитивные отношения [16]. Эти шесть принципов определяют PWB как теоретически, так и практически, также дают понять, что способствует эмоциональному и физическому здоровью [17]. Н. Бредберн определил психо-

логическое благополучие как баланс между двумя комплексами эмоций, накапливаемых в течение жизни, — позитивным и негативным [11].

Дальнейшие исследования вопроса субъективного благополучия приводят нас к исследованиям авторов R. Ryan и E. Deci [14], являющихся создателями теории самодетерминации (self-determination theory, далее — SDT), концепция которой заключается в выделении в качестве ведущих потребностей человека: автономии, компетентности и причастности. Автономия приобретается человеком тогда, когда он в полной мере ощущает возможность субъективного ежедневного выбора, продиктованного исключительно его свободной волей, а результат этого выбора формирует его восприятие жизни. Компетентность формируется в условиях приобретения человеком профессионального и житейского опыта и выражается в возможности обретения субъективного мироощущения на основе взаимодействия с другими членами социума. Причастность отражает вовлеченность человека в социальные процессы референтных групп. По мнению авторов, удовлетворение данных потребностей благополучно влияет на ощущение человеком себя в окружающем мире, повышает его вовлеченность в значимые жизненные процессы [15] и дает ощущение гармонии в отношении самого себя [20]. Степень развитости личности, заложенные на культурном уровне догмы и правила, а также субъективная система смыслов человека имеют огромное влияние на формирование потребностей и способы их удовлетворения [14].

Дальнейшие попытки установления различий между факторами, влияющими на качество жизни человека, и его субъективным ощущением благополучия перестали быть эффективными [12], что стало предпосылкой для следующего шага — формулирования максимально обобщенного понятия благополучия [18].

Одним из аспектов психологического благополучия является, на наш взгляд, нужность, выступающая отражением субъективного мироощущения человека, его места в современном мире, его подхода к постановке целей и, как следствие, приобретения духовного наполнения, которое выражается в обретении смысла жизни. Человек, обладающий смыслом жизни, способен двигаться по пути обретения нужности как для окружающих его людей, так и для самого себя.

Рассматривая периоды онтогенеза, можем заметить, что обретение нужности во всех ее проявлениях проходит красной нитью через все этапы жизни человека, начиная с детского возраста.

В детском возрасте обретение нужности не является осознанным, не становится целью для ребенка. Безусловная любовь родителей способствует формированию у ребенка чувства открытости и дружелюбности мира, задает базис для устойчивого и гармоничного развития. Важной особенностью формирования нужности в данном периоде является то, что ребенок еще не находится под давлением социума в полной мере, отсутствует необходимость соблюдения большого количества социальных ролей.

В подростковом возрасте только принадлежности к семье становится недостаточно, и подросток для обретения своего места и роли в социуме стремится приобретать социально значимые навыки, характеристики, компетенции. Противоречивость и изменчивость взглядов человека в данном возрасте осложняет процесс формирования ощущения нужности в полной мере, не позволяя отделять важные, значимые сферы приложения своих усилий от менее важных, способствующих лишь потере энергии и мотивации.

На этапе взрослой жизни круг компетенций возрастает, стремясь к более качественным, а не к количественным изменениям. В зависимости от накопленного житейского и профессионального опыта, изменения социальных ролей, количества и качества социальных взаимодействий индивид стремится к преобразованию окружающей его среды, получению более высокого социального статуса и усилению своего влияния на других членов социума.

Не менее важная для рассмотрения феномена нужности категория — это пожилые люди, для которых нужность является необходимым условием для поддержания психологического и физического здоровья. У представителей данной возрастной группы происходит глубокое переосмысление жизненных ориентиров и потребностей, смыслов и мотивов, что приводит к смещению фокуса внимания от получения житейского и профессионального опыта к передаче этого опыта последующим поколениям.

На всех описанных этапах мы наблюдаем увеличение количества сфер деятельности индивида (семья, работа, неформальные коллективы и т. д.), в которых успешная реализация своей социальной роли приводит к психологическому ощущению востребованности, ценности, уникальности и, наконец, нужности, что становится неотъемлемой частью жизни человека и его психологического благополучия, выражающегося в комфорте и самодостаточности. Утрата чувства нужности негативно отражается на ощущении человеком своего места в реальном мире, выбивает его из комфортного ритма бытия, приводит к потере устоявшихся социальных связей, что в свою очередь может приводить к ощущению непонятности и нереализованности, депрессии и одиночества.

Возможность определения нужности как состояния, как проявления положительного качества личности, как способности быть полезным и востребованным и в то же самое время определение нужности как внутреннего чувства человека подчеркивает важную взаимосвязь между социальной направленностью нужности и ощущением внутреннего благополучия. Феномен нужности заключается в том, что личность способна обладать набором качеств, которые позволяют ей регулировать свой внутренний мир и противостоять влиянию внешних факторов среды, давая человеку возможность осознанного выбора своего отношения к миру и месту в этом мире. Д. А. Леонтьев выработал определение личности: «Это

то, что человек может противопоставить внутренним импульсам и внешним давлениям, самоопределяясь по отношению к миру и обществу» [2, с. 69]. Самоопределяясь, человек реализует потребность в нужности. С этой стороны нужность выступает личностной характеристикой.

Анализ релевантных научных источников показал, что на данный момент не существует методологической базы для изучения понятия «нужность», особенно в части методов исследования. Опираясь на методы изучения PWB, SWB и SDT, можно оценивать состояние личности, ее удовлетворенность жизнью и межличностными отношениями, которые служат основой для определения степени нужности человека, а как следствие, вовлеченности в социальные процессы и его влияния на общество.

Понятие «нужность» и актуальность его исследования

Наше исследование направлено на анализ процесса приобретения состояния нужности человека, определение областей его применения в контексте благополучия личности. Все субъективные характеристики индивида, такие как накопленный житейский и профессиональный опыт, стремление к самореализации, формирование комфортных внутренних и внешних психологических условий для развития личности, являются неотъемлемым условием успешной реализации своего истинного «Я», а также помогают интеграции личности в общество и трансформации пространства вокруг. Актуальность исследования данной темы обусловлена необходимостью перехода от общих случаев субъективного благополучия к более частным, при детальном изучении которых мы сможем более тонко понимать процессы и условия, формирующие у человека устойчивое ощущение принадлежности к социуму и его процессам, обретению нужности, а как следствие, повышение уровня психологического благополучия и мотивации.

Нужность может иметь как внешние проявления, которые выражаются в виде возможностей для личности быть полезной социуму, привносить в него свой опыт, корректировать свое поведение в нем путем получения обратной связи от других участников, а также повышать свою социальную значимость, так и внутренние, выражающиеся в приобретении устойчивого ощущения своей значимости, полноценности, ценности. Совокупность всех перечисленных выше факторов повышает ощущение причастности, значимости вклада в общее целое. Это позволяет личности иметь более глубокую вовлеченность в социальные процессы, а также стимулирует повышение уровня энергии и мотивации для дальнейшего роста и развития.

Конструирование понятия «нужность»

Приступая к исследованию, важно четко определить ключевые понятия. Дефиниция «нужность» не является устоявшимся научным термином, в повседневной речи она обозначает способность быть нужным,

полезным. Поэтому первым шагом в научном исследовании данного феномена является деконструкция обыденного понимания «нужности».

Обратимся к лексическому значению слова: *нужность* «свойство по знач. прил. *нужный* — такой, без которого трудно, невозможно обойтись; необходимый» [9, с. 514]. В Малом академическом словаре приведен пример употребления: «Узнавание всего прекрасного, что оставили жившие до тебя, оставляет у любого человека ощущение и твоей *нужности* на земле. Это великое и необходимое людям чувство» (Песков. Путешествие с молодым месяцем) [9, с. 514]. Следовательно, под *нужностью* понимается высокая значимость кого-то или чего-то.

Б. В. Кайгородов рассматривал противоположную сторону указанного явления — ненужность [1]. Проведя анализ информации психологических словарей, он пришел к выводу, что данный термин в них не представлен. В толковом словаре А. П. Евгеньевой присутствует следующее определение: «Ненужность — 1. свойство по знач. прил. ненужный; 2. то, в чем нет нужды, необходимости» [9, с. 457]. В свою очередь, прилагательное *ненужный* имеет следующее значение: «такой, в котором нет нужды, необходимости, действительной потребности; бесполезный, лишний» [1]. Таким образом, был получен следующий вывод: «*Ненужность* понимается как отсутствие потребности в ком-либо или в чем-либо» [1].

Под процессом обретения нужности мы понимаем «устойчивое стремление к самоактуализации, которое основано на самоопределении в мире посредством выстраивания межсубъектных отношений с другими людьми, с целью сравнения поступающего от них эмоционального отклика со своим внутренним состоянием, что способствует саморегуляции личности» [5, с. 244]. При положительном отклике мы можем говорить о нужности, в противном случае — о ненужности, что доказывает рассмотрение полярных дефиниций, приведенных выше.

Таким образом, нужность — это субъективное состояние, в котором индивид испытывает внутреннее ощущение полноты, включенности в процессы межличностных отношений, присутствия или отсутствия в жизни цели и/или смысла, наполненности.

Компоненты нужности

При рассмотрении темы нужности индивида как необходимого условия субъективного благополучия была произведена попытка выделить ее компоненты, складывающиеся из частных оценок разных сторон человеческой жизни, которые позволяют шире взглянуть на вопрос необходимости исследования данного феномена:

1. Когнитивно-познавательный. Оценивая свое состояние в контексте нужности, индивид проводит широкую аналитическую работу, вы-

являя свои слабые и сильные личностные характеристики, подвергает анализу качество сложившихся межличностных отношений и процессов совместной деятельности. Размышляя о себе в контексте нужности, человек способен оценить свое место в процессах, в которые он встроен, и также оценить свое влияние на эти процессы в контексте интеграции личного опыта и идей, находящих или не находящих отражение в других участниках межличностных отношений.

2. Эмоциональный. Индивид, обладающий ощущением нужности, испытывает широкий спектр положительных эмоций, которые влияют на вовлеченность в окружающие процессы и межличностные отношения, увеличивая потребность в движении к новым горизонтам и поставленным целям. В построении межличностных связей ощущение нужности, на наш взгляд, увеличивает эмпатичность индивида и позволяет быть более открытым к взаимодействию с другими индивидами.

3. Поведенческий. Индивид, обладающий внутренним ощущением нужности и находящий подтверждение этого в отношениях с другими, способен достигать высокого уровня вовлеченности в социальных и профессиональных сферах своей деятельности, приобретает ощущение уверенности в себе, значимости своего существования и поддерживает высокий уровень мотивации. В противоположном случае, при отсутствии такого подкрепления, индивид склонен замыкаться в себе, заниматься самобичеванием, что может приводить к деструктивным последствиям для психики и отрыву от реальности, потере интереса к коммуникации и потере мотивации для дальнейшего развития и полноценной жизни.

4. Мотивационный. Ощущение нужности способно мотивировать индивида на приобретение более обширного житейского и профессионального опыта, получение новых знаний в смежных областях, большую открытость по отношению к другим участникам социального взаимодействия.

Предложенные компоненты показывают, что нужность как психологическое явление следует рассматривать как единство осознания самозначимости и значимости для других субъектов деятельности.

Нужность как условие совместной деятельности

Социальная составляющая нужности находит отражение в профессиональной и бытовой деятельности людей, их взаимодействии с другими членами общества. Рассматривая процесс обретения нужности в контексте совместной деятельности, можно провести параллель с процессами, которые А. В. Петровский описывает в своей работе «Потребность быть личностью»: «...запечатлевая, продолжая себя в других членах общества, человек упрочивает свое существование. <...> ...Формирует содержание своей потребности в персонализации. <...> Потребность

индивида быть личностью становится условием формирования у других людей способности видеть в нем личность, жизненно необходимую для поддержания единства, общности, преемственности, передачи способов и результатов деятельности и, что особенно важно, установления доверия друг к другу, без чего трудно надеяться на успех общего дела» [6, с. 87]. Процесс становления личности и те отношения, в которые зрелая личность включена в течение жизни, мы можем рассматривать как процесс обретения нужности.

Человек, обладающий житейским и профессиональным опытом, проявляет стремление делиться им с окружающими, тем самым обогащая свое окружение, перестраивая мировоззрение, привнося новые смыслы. Об этом в своей работе А. В. Петровский рассуждает следующим образом: «Стремясь включить свое “Я” в сознание, чувства и волю других посредством активного участия в совместной деятельности, приобщая их к своим интересам и желаниям, человек, получив в порядке обратной связи информацию об успехе, удовлетворяет тем самым потребность персонализации» [6, с. 88]. Мы рассматриваем процесс обретения нужности как один из факторов становления личности человека, проявления его значимости, обретения смысла в помощи другим людям, передачи накопленного житейского и профессионального опыта и тем самым конструирования и изменения своего внутреннего мира.

Современное общество все чаще сталкивается с проблемой одиночества, которое мы рассматриваем как прямое следствие ощущения ненужности личности. Исследование данной проблемы нашло широкое отражение в работах исследователей различных психологических школ, например психоанализа, экзистенциализма, когнитивистики. В Толковом словаре русского языка под редакцией Д. В. Дмитриева термин «одиночество» описывается как состояние человека, в котором он ощущает свою отстраненность от социума, чувствует себя непонятым и непринятым. Такое состояние приводит к упадку жизненных сил, потере мотивации, состоянию тоски и ощущению ненужности [10, с. 748]. Одиночество не всегда выражается в физической изоляции от общества и порой, как и ощущение нужности, является субъективным восприятием человеком своей действительности. К. Р. Роджерс, американский психолог и основоположник человекоцентрического подхода в психологии, утверждал, что общество создает для индивида определенные рамки, в которых человек ощущает ограничение своей свободы [7]. Данное состояние приводит к появлению дисгармонии между внутренним ощущением себя и поведением человека в социуме. Следовательно, у индивида возникает ложное ощущение непринятия его обществом. Осознание человеком своей «внутренней» и «внешней» нужности может стать, на наш взгляд, отправной точкой в вопросе преодоления состояния одиночества и приближения к своему истинному «Я».

Заключение

В данной статье был проведен теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, освещающих различные подходы к изучению счастья и его более прикладных эквивалентов — субъективного и психологического благополучия, и осуществлено изучение понятия «нужность». Рассмотренные конструкты во многом коррелируют между собой, давая возможность оценить состояние человека с разных сторон. Анализируя исследования в области позитивной психологии, мы рассматриваем возможность введения понятия «нужность» в научную базу.

Феномен нужности является комплексным, отражающим стремления человека к развитию, межличностной коммуникации и самоактуализации. Изучение данного понятия открывает новые возможности исследования состояния человека, принимающего современные психологические вызовы. Мы предполагаем, что понятие нужности является тесно связанным с понятиями субъективного и психологического благополучия, и исходя из этого при построении исследования можем опираться на подходы, применяемые к изучению субъективного и психологического благополучия.

Выявленные компоненты нужности свидетельствуют о системности и комплексности психологического явления, выражающихся в единстве осознания самозначимости и значимости для других субъектов деятельности. Социальная составляющая нужности свидетельствует о необходимости изучения взаимодействия человека с другими членами общества.

На наш взгляд, исследование феномена нужности может стать ключом в вопросах решения проблем, связанных с одиночеством человека. Введение понятия нужности несет в себе глубокий практический смысл, основанный на анализе состояния личности в текущий момент, учитывая более широкий диапазон входящих в него аспектов, таких как житейский и профессиональный опыт, степень интеграции индивида в социум и качество межличностных отношений.

Опираясь на описанное выше, мы предполагаем, что дальнейшие исследования феномена нужности позволят раскрыть его смысловое наполнение и вписать данное понятие в научный лексикон.

Библиографический список

1. *Кайгородов Б. В.* Представления о ненужности у студентов / Б. В. Кайгородов, Н. Г. Мяснянкина, О. В. Романова // *Baikal Research Journal*. — 2022. — Т. 13, № 1. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48435343_55268838.pdf (дата обращения: 10.11.2025). — Текст: электронный.

Kaigorodov B. V. Predstavleniya o nenuzhnosti u studentov / B. V. Kaigorodov, N. G. Myasnyankina, O. V. Romanova // *Baikal Research Journal*. — 2022. — Т. 13, № 1. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48435343_55268838.pdf (data obrashcheniya: 10.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

2. Леонтьев Д. А. Личностное измерение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. — 2013. — № 3. — С. 67–80.

Leont'ev D. A. Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitiya / D. A. Leont'ev // Voprosy psikhologii. — 2013. — № 3. — S. 67–80.

3. Леонтьев Д. А. Позитивная психология — повестка дня нового столетия / Д. А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — Т. 9, № 4. — С. 36–58.

Leont'ev D. A. Pozitivnaya psikhologiya — povestka dnya novogo stoletiya / D. A. Leont'ev // Psikhologiya. Zhurnal Vysshoi shkoly ehkonomiki. — 2012. — T. 9, № 4. — S. 36–58.

4. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля / Д. А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2020. — № 1. — С. 14–37. — URL: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02> (дата обращения: 10.11.2025). — Текст: электронный.

Leont'ev D. A. Schast'e i sub'ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiinogo polya / D. A. Leont'ev // Monitoring obshchestvennogo mneniya: ehkonomicheskie i sotsial'nye peremeny. — 2020. — № 1. — S. 14–37. — URL: https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02 (data obrashcheniya: 10.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

5. Миронов Е. Б. Представление о нужности в контексте психологического благополучия. / Е. Б. Миронов // Весенние психолого-педагогические чтения : сб. матер. IX Всерос. науч.-практ. конф., посвященной памяти почетного профессора АГУ им. В. Н. Татищева А. В. Буровой (Астрахань, 18 апреля 2025 г.) / сост. О. В. Романова. — Астрахань : Астраханский гос. ун-т им. В. Н. Татищева, 2025. — С. 243–248. — DOI: 10.54398/978-5-9926-1558-6.2025.9.1.021

Mironov E. B. Predstavlenie o nuzhnosti v kontekste psikhologicheskogo blagopoluchiya. / E. B. Mironov // Vesennie psikhologo-pedagogicheskie chteniya : sb. mater. IX Vseros. nauch.-prakt. konf., posvyashchennoi pamyati pochetnogo professora AGU im. V. N. Tatishcheva A. V. Burovoi (Astrakhan', 18 aprelya 2025 g.) / sost. O. V. Romanova. — Astrakhan' : Astrakhanskii gos. un-t im. V. N. Tatishcheva, 2025. — S. 243–248. — DOI: 10.54398/978-5-9926-1558-6.2025.9.1.021

6. Петровский А. В. Потребность «быть личностью» / А. В. Петровский // Вестник практической психологии образования. — 2012. — № 4 (33). — С. 87–91.

Petrovskii A. V. Potrebnost' «byt' lichnost'yu» / A. V. Petrovskii // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2012. — № 4 (33). — S. 87–91.

7. Роджерс К. Р. Клиенто-центрированный / человеко-центрированный подход в психотерапии / К. Р. Роджерс // Вопросы психологии. — 2001. — № 2. — С. 48–58.

Rodzher K. R. Kliento-tsentrirovannyi / cheloveko-tsentrirovannyi podkhod v psikhoterapii / K. R. Rodzhers // Voprosy psikhologii. — 2001. — № 2. — S. 48–58.

8. Селигман М. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни : пер. с англ. / М. Селигман ; под ред. И. Солухи. — Москва ; Киев : София, 2006. — 367 с. — ISBN 5-91250-026-8.

Seligman M. Novaya pozitivnaya psikhologiya: nauchnyi vzglyad na schast'e i smysl zhizni : per. s angl. / M. Seligman ; pod red. I. Solukhi. — Moskva ; Kiev : Sofiya, 2006. — 367 s. — ISBN 5-91250-026-8.

9. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 2 / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — Москва : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999. — 734 с.

Slovar' russkogo yazyka. V 4 t. T. 2 / RAN, In-t lingvistich. issledovaniy ; pod red. A. P. Evgen'evoi. — 4-e izd., ster. — Moskva : Rus. yaz. : Poligrafresursy, 1999. — 734 s.

10. Толковый словарь русского языка. Ок. 2000 слов, ст., свыше 12000 значений / под ред. Д. В. Дмитриева. — Москва : Астрель, 2003. — 989 с. — ISBN 5-271-06086-1.

Tolkovy slovar' russkogo yazyka. Ok. 2000 slov. st., svyshe 12000 znachenii / pod red. D. V. Dmitrieva. — Moskva : Astrel', 2003. — 989 s. — ISBN 5-271-06086-1.

11. *Bradburn N.* The Structure of Psychological well-being. / N. Bradburn // Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. — 320 p.

12. *Camfield L.* On Subjective Well-Being and Quality of Life / L. Camfield, S. M. Skevington // Journal of Health Psychology. — 2008. — Vol.13, no. 6. — P. 764–775. — DOI: 10.1177/1359105308093860

13. *Diener E.* Personality and subjective well-being. See Kahneman et al 1999 / E. Diener, R. E. Lucas // New York : Russell Sage Foundation, 1999. — P. 213–229.

14. *Ryan R. M.* On energy, personality and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being / R. M. Ryan, C. M. Frederick // Journal of Personality. — 1997. — Vol. 65, no 3. — P. 529–565.

15. *Ryan R. M.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. M. Ryan, E. L. Deci // American Psychology. — 2000. — Vol. 55, no. 1. — P. 68–78.

16. *Ryff C. D.* The contours of positive human health / C. D. Ryff, B. Singer // Psychological Inquiry. — 1998. — Vol. 9, no. 1. — P. 1–28.

17. *Ryff C. D.* The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. — 1995. — Vol. 69, no 4. — P. 719–727.

18. *Seligman M. E. P.* Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being / M. E. P. Seligman. — New York : Simon & Schuster, 2011. — 349 p.

19. *Seligman M. E. P.* Positive psychology: An introduction / M. E. P. Seligman, M. Csikszentmihalyi // American Psychologist. — 2000. — Vol. 55, no 1. — P. 5–14.

20. *Sheldon K. M.* Goal striving, need satisfaction, and longitudinal wellbeing: the self-concordance model / K. M. Sheldon, A. J. Elliot // Pers. Soc. Psychol. — 1999. — Vol. 76, no. 3. — P. 482–497.

Информация об авторе

Евгений Борисович Миронов — начальник участка контрольно-измерительных приборов и автоматики, ООО «Газпром добыча Астрахань».

Information about the author

Evgenii Borisovich Mironov — Head of the Control and Measuring Devices and Automation Section, Gazprom Dobycha Astrakhan LLC.

Для цитирования: Миронов Е. Б. Конструирование понятия «нужность»: теоретико-методологические основы исследования / Е. Б. Миронов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 174–185. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_174. — EDN: IWNHBV

For citation: Mironov E. B. Construction of the concept of “necessity”: theoretical and methodological foundations of research, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 174–185 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_174, EDN: IWNHBV

Статья поступила в редакцию 19.11.2025; одобрена после рецензирования 21.12.2025; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 19.11.2025; approved after reviewing 21.12.2025; accepted for publication 05.02.2026.

СЛОВО МОЛОДЫМ WORD TO THE YOUNG

Научная статья / Scientific article
УДК 159.9.072; 159.922.8
DOI: 10.51944/20738544_2026_1_186
EDN: IYATAZ

Роль эмоционального абьюза и созависимости в снижении удовлетворенности женщин семейными отношениями

Наталья Владимировна Арсентьева¹

Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы «МГПУ», Самара, Россия, greenwich@inbox.ru,
0009-0009-9255-971X

Аннотация. В статье представлены результаты пилотажного эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи между эмоциональным абюзом, созависимостью и удовлетворенностью семейными отношениями у женщин ($N = 20$). Актуальность обусловлена высокой распространенностью и латентным характером психологического насилия. Научная новизна заключается в комплексном анализе триады феноменов, подтверждающем гипотезу об их циклической взаимосвязи. С помощью U-критерия Манна – Уитни и корреляционного анализа Спирмена установлено, что эмоциональный абюз является ключевым фактором снижения удовлетворенности отношениями ($\rho = -0,72$; $p < 0,001$), а созависимость выполняет поддерживающую роль, будучи связанной как с низкой удовлетворенностью ($\rho = -0,41$; $p = 0,043$), так и с уровнем абюза ($\rho = 0,58$; $p = 0,008$).

Ключевые слова: эмоциональный абюз, психологическое насилие, созависимость, удовлетворенность отношениями, деструктивные отношения, семейная психология, насилие в семье, виктимное поведение, травма отношений, контроль в отношениях, женщины, дисфункциональная семья, самооценка, психологическая травма.

The Role of Emotional Abuse and Codependency in Decreasing Women's Marital Relationship Satisfaction

Natalya V. Arsentyeva

Samara branch of the Moscow City University, Samara, Russia, greenwich@inbox.ru,
0009-0009-9255-971X

Abstract. The article presents the results of a pilot empirical study aimed at examining the relationship between emotional abuse, codependency, and marital relationship satisfaction

¹ *Научный руководитель:* **Акопов Гарник Владимирович** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей, социальной психологии и управления персоналом, психолого-педагогический факультет, Самарский филиал, Московский городской педагогический университет (СФ ГАОУ ВО МГПУ), Самара, Российская Федерация, akopovgv@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8374-1629

Scientific supervisor: **Akopov Garnik Vladimirovich** — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of General, Social Psychology and Human Resource Management, Faculty of Psychology and Pedagogy, Samara Branch of Moscow City University (MCU), Samara, Russian Federation, akopovgv@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8374-1629

among women ($N = 20$). The relevance of the study is driven by the high prevalence and latent nature of psychological violence. The scientific novelty lies in the comprehensive analysis of this triad of phenomena, confirming the hypothesis of their cyclical interconnection. Using the Mann–Whitney U test and Spearman's rank correlation analysis, it was found that emotional abuse is a key factor in reducing relationship satisfaction ($\rho = -0.72$; $p < 0.001$), while codependency plays a supporting role, being associated with both low satisfaction ($\rho = -0.41$; $p = 0.043$) and the level of abuse ($\rho = 0.58$; $p = 0.008$).

Keywords: emotional abuse, psychological violence, codependency, relationship satisfaction, destructive relationships, family psychology, domestic violence, victim behavior, relational trauma, coercive control, women, dysfunctional family, self-esteem, psychological trauma.

Введение

Проблема насилия в семье, особенно в отношении женщин, остается одной из наиболее острых и сложных социальных проблем во всем мире [6; 7; 12; 24]. Несмотря на повышенное внимание общественности и исследователей к физическим и сексуальным формам насилия, его эмоциональный (психологический) аспект часто недооценивается как самими жертвами, так и специалистами. В связи с тем, что используемая в исследовании методика Л. Маршалл [27] носит название «Шкала скрытого и явного эмоционального абьюза», но по своему содержанию охватывает более широкий спектр явлений (контроль, изоляция, критика), в данной работе понятия «эмоциональный абьюз» и «психологическое насилие» используются как синонимы.

Тем не менее, как показывают современные исследования, эмоциональный абьюз оказывает не менее, а порой и более разрушительное и долговременное воздействие на психическое здоровье, самооценку и общее качество жизни женщины [23; 26]. Он подрывает фундаментальные основы личности, искажает восприятие реальности и формирует стойкое чувство беспомощности и вины [5]. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью глубокого понимания психологических механизмов, которые не только способствуют возникновению, но и поддерживают существование абьюзивных отношений. Часто женщины годами остаются в деструктивных связях, несмотря на очевидный вред, который они им причиняют. Этот феномен нельзя объяснить исключительно экономическими или социальными факторами; ключевую роль играют интрапсихические и межличностные процессы [10; 13], такие как особенности самооценки, коммуникативные установки и склонность к виктимному поведению, диагностика которых является важной задачей при исследовании деструктивных отношений [19].

Одним из центральных конструктов, объясняющих трудности с выходом из таких отношений, является созависимость — усвоенный паттерн поведения, характеризующийся чрезмерной поглощенностью потребностями и проблемами другого человека в ущерб собственным [2; 18]. Созависимость формируется как адаптационная стратегия в дисфункциональных семейных системах [3; 21] и делает личность уязвимой для манипуляций и контроля, которые являются ядром эмоционального абьюза [22].

Теоретической базой исследования выступает интегративный подход, объединяющий положения теории комплексной травмы [5], концепции созависимости [1; 2; 15] и теории социального обмена в контексте удовлетворенности отношениями. С точки зрения теории комплексной травмы, длительный эмоциональный абьюз представляет собой хроническое травматическое воздействие, приводящее к нарушениям в самовосприятии, эмоциональной регуляции и межличностных связях [5]. Созависимость, в свою очередь, может рассматриваться и как фактор риска, предрасполагающий к вступлению в подобные отношения, и как одно из последствий такой травматизации — выученная стратегия выживания в токсичной среде. Удовлетворенность отношениями, согласно теории социального обмена, является субъективной оценкой баланса «вложений» и «вознаграждений». Эмоциональный абьюз резко повышает «издержки» (страх, унижение, стресс) и минимизирует «вознаграждения», что закономерно ведет к снижению удовлетворенности [24].

Научная новизна работы заключается в комплексном эмпирическом анализе триады «эмоциональный абьюз — созависимость — удовлетворенность отношениями» на российской выборке, что позволяет определить специфическую роль каждого из этих феноменов в формировании деструктивной семейной системы. Большинство исследований рассматривают эти феномены попарно [11], тогда как настоящее исследование направлено на выявление системной взаимосвязи между всеми тремя переменными. Проверяется гипотеза о существовании циклической взаимосвязи: созависимость как свойство личности повышает риск виктимизации [14; 17], а опыт пребывания в абьюзивных отношениях, в свою очередь, усиливает созависимые паттерны, что совместно ведет к критическому снижению субъективного благополучия и удовлетворенности отношениями.

Таким образом, целью данного исследования является определение роли и изучение характера взаимосвязи между уровнем эмоционального абьюза, уровнем созависимости и уровнем удовлетворенности семейными отношениями у женщин.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать теоретико-методологические подходы к изучению эмоционального абьюза, созависимости и удовлетворенности отношениями в современной психологии.
2. Выявить и сравнить уровни эмоционального абьюза и созависимости у женщин с различной степенью удовлетворенности семейными отношениями.
3. Установить характер и статистическую значимость взаимосвязей между показателями эмоционального абьюза, созависимости и удовлетворенности отношениями у женщин.

Гипотеза исследования: существует статистически значимая взаимосвязь между уровнем эмоционального абьюза, уровнем созависимости и удовлетворенностью отношениями у женщин.

Частные гипотезы:

1. Существует сильная отрицательная взаимосвязь между уровнем эмоционального абьюза и уровнем удовлетворенности отношениями.
2. Существует отрицательная взаимосвязь между уровнем созависимости и уровнем удовлетворенности отношениями.
3. Существует положительная взаимосвязь между уровнем эмоционального абьюза и уровнем созависимости.
4. Женщины с низким уровнем удовлетворенности отношениями демонстрируют статистически значимо более высокие показатели эмоционального абьюза и созависимости по сравнению с женщинами со средним и высоким уровнем удовлетворенности.

Методы

Выборка. В пилотажном эмпирическом исследовании, проведенном в мае 2025 года, приняли участие 20 женщин ($N = 20$), состоящих в длительных семейных отношениях. Возраст участниц варьировался от 25 до 55 лет (средний возраст — 40,2 года, $SD = 8,9$). Участницы привлекались методом «снежного кома» через социальные сети и тематические онлайн-сообщества с гарантией полной анонимности. Критериями включения в выборку были: возраст от 25 до 55 лет, нахождение в семейных отношениях (официальный или гражданский брак, длительные отношения) не менее одного года. Социально-демографические характеристики выборки: 75 % ($n = 15$) участниц состояли в официальном браке, 20 % ($n = 4$) были разведены, но состояли в новых отношениях, 5 % ($n = 1$) состояли в гражданском браке. Средний стаж текущих отношений составил 15,3 года. Все участницы имели высшее образование, из них 35 % ($n = 7$) — два и более высших образования. 90 % ($n = 18$) участниц имели детей. На основе результатов методики «Индекс удовлетворенности пар» (CSI) выборка была разделена на две равные группы для проведения сравнительного анализа:

- Экспериментальная группа ($n = 10$): женщины с низким уровнем удовлетворенности отношениями (согласно критериям методики, балл по CSI < 105).
- Контрольная группа ($n = 10$): женщины со средним или высоким уровнем удовлетворенности отношениями (балл по CSI ≥ 105).

Процедура исследования. Исследование проводилось в формате анонимного онлайн-анкетирования с использованием платформы Google Forms. Потенциальным участницам предоставлялась информация о цели исследования, его анонимном характере и добровольности участия. После получения электронного информированного согласия участницы после-

довательно заполняли пакет психодиагностических методик. Порядок методик был фиксированным: сначала блок социально-демографических вопросов, затем «Индекс удовлетворенности пар» (CSI), «Шкала скрытого и явного эмоционального абьюза» (SOPAS) и «Шкала созависимости» Уайнхолдов. Среднее время заполнения пакета методик составило 25–30 минут.

Психодиагностические методики

1. Индекс удовлетворенности пар (Couples Satisfaction Index, CSI). Авторы: Дж. Фанк, Р. Рогге (2007), перевод методики сделан psyshelves.com (2018), предназначен для измерения уровня удовлетворенности супружескими отношениями [24]. Методика представляет собой опросник из 32 пунктов, предназначенный для глобальной оценки субъективной удовлетворенности отношениями в браке. CSI является психометрически надежным и валидным инструментом, объединяющим лучшие пункты из нескольких классических шкал удовлетворенности браком. Суммарный балл варьируется от 0 до 161. В данном исследовании использовалась пороговая отметка в 105 баллов для разделения выборки: значения ниже этого порога указывают на наличие серьезных проблем в отношениях и значимую неудовлетворенность.

2. Шкала скрытого и явного эмоционального абьюза (Sources of Partner Abuse Scale, SOPAS) — один из немногих инструментов, использующихся в западных исследованиях для измерения эмоционального абьюза (психологического насилия), которому подвергаются женщины, состоящие в длительных семейных отношениях. Автор: Л. Маршалл (1999), перевод методики сделан psytests.org (2023) [27]. Опросник состоит из 35 утверждений, описывающих различные проявления эмоционального (психологического) насилия со стороны партнера. Методика охватывает широкий спектр абьюзивного поведения, включая вербальную агрессию (критика, унижения), контроль, изоляцию, газлайтинг и обесценивание. Участники оценивали частоту каждого действия по 6-балльной шкале (от «никогда» до «постоянно»). Суммарный балл варьируется от 0 до 175. Для интерпретации использовались следующие уровни: 0–50 баллов — норма (отсутствие или низкий уровень абьюза), 51–100 баллов — умеренный уровень, 101–175 баллов — выраженный уровень абьюза. Ввиду отсутствия данных об официальной русскоязычной адаптации и стандартизации, методика использовалась исключительно в исследовательских целях и не может применяться для постановки диагноза.

3. Шкала созависимости (Codependency Scale). Авторы: Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд (1989), автор перевода методики А. Г. Чеславская (2002) [18]. Инструмент предназначен для диагностики степени выраженности созависимых паттернов поведения в партнерских отношениях. Опросник включает 20 вопросов с вариантами ответов «никогда», «иногда», «часто», «почти всегда», которые оцениваются от 0 до 4 баллов.

Суммарный балл варьируется от 0 до 80. Шкала оценивает такие аспекты, как размытые границы, потребность в контроле, низкая самооценка, ориентация на других и подавление собственных чувств. Уровни интерпретации: 0–30 баллов — низкий уровень созависимости, 31–50 баллов — средний уровень, 51–80 баллов — высокий уровень. Поскольку источник адаптации методики на русскоязычной выборке не был обнаружен, она использовалась только в исследовательских целях.

Методы статистического анализа. Статистическая обработка данных проводилась с использованием пакета SPSS Statistics, версия 26.0. Ввиду малого объема выборки ($N = 20$) и потенциального несоответствия данных нормальному распределению, были применены непараметрические методы статистики.

- **Описательная статистика:** рассчитывались средние значения (M) и стандартные отклонения (SD) для всех исследуемых переменных как в общей выборке, так и в экспериментальной и контрольной группах.

- **Сравнительный анализ:** для сравнения показателей эмоционального абьюза и созависимости между экспериментальной и контрольной группами использовался U -критерий Манна — Уитни.

- **Корреляционный анализ:** для изучения взаимосвязей между тремя переменными (удовлетворенность отношениями, эмоциональный абьюз, созависимость) на всей выборке ($N = 20$) применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ). Уровень статистической значимости для всех критериев был принят $p \leq 0,05$.

Результаты

Сравнительный анализ групп. Первым этапом анализа стало сравнение экспериментальной (низкая удовлетворенность отношениями) и контрольной (средний/высокий уровень удовлетворенности) групп по переменным эмоционального абьюза и созависимости. Результаты применения U -критерия Манна — Уитни представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение показателей эмоционального абьюза и созависимости в экспериментальной и контрольной группах (U -критерий Манна — Уитни)

Переменная	Группа	№	M (баллы)	SD (баллы)	U -критерий Манна — Уитни	p-value
Удовлетворенность отношениями (CSI)	Экспериментальная	10	58,4	28,1	0,000	< 0,001
Удовлетворенность отношениями (CSI)	Контрольная	10	124,7	13,2		
Эмоциональный абьюз (SOPAS)	Экспериментальная	10	112,6	42,3	7,000	< 0,001
Эмоциональный абьюз (SOPAS)	Контрольная	10	28,9	17,4		

Переменная	Группа	№	М (баллы)	SD (баллы)	U-критерий Манна – Уитни	p-value
Созависимость (Уайнхолд)	Экспериментальная	10	46,2	5,8	34,000	0,043
Созависимость (Уайнхолд)	Контрольная	10	42,1	6,3		

Примечание: М – среднее значение, SD – стандартное отклонение; статистически значимые различия ($p \leq 0,05$) выделены жирным шрифтом.

Как видно из таблицы 1, группы статистически значимо различаются по всем исследуемым переменным. По уровню эмоционального абьюза (шкала SOPAS) были выявлены высокосignимые различия ($U = 7,000$; $p < 0,001$). Средний балл в экспериментальной группе ($M = 112,6$) соответствует выраженному уровню эмоционального абьюза, в то время как в контрольной группе ($M = 28,9$) он находится в пределах нормы. Это указывает на то, что женщины, крайне не удовлетворенные своими отношениями, подвергаются значительно более интенсивному психологическому насилию со стороны партнера. По уровню созависимости (шкала Уайнхолдов) также обнаружены статистически значимые различия ($U = 34,000$; $p = 0,043$). Женщины в экспериментальной группе ($M = 46,2$) демонстрируют более высокие тестовые показатели созависимости, чем женщины в контрольной группе ($M = 42,1$). Хотя в обеих группах средние значения попадают в диапазон среднего уровня созависимости, у женщин в деструктивных отношениях эти паттерны выражены сильнее. Этот результат подтверждает частную гипотезу № 4.

Корреляционный анализ. Для проверки гипотез о взаимосвязях между переменными на всей выборке ($N = 20$) был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Матрица корреляций между исследуемыми переменными (коэффициент Спирмена (ρ), $N = 20$)

Переменная	1. Удовлетворенность отношениями (CSI)	2. Эмоциональный абьюз (SOPAS)	3. Созависимость (Уайнхолд)
1. Удовлетворенность отношениями (CSI)	1		
2. Эмоциональный абьюз (SOPAS)	-0,72 ($p < 0,001$)	1	
3. Созависимость (Уайнхолд)	-0,41 ($p = 0,043$)	0,58 ($p = 0,008$)	1

Примечание: статистически значимые корреляции ($p \leq 0,05$) выделены жирным шрифтом.

Анализ корреляционной матрицы позволил выявить следующие статистически значимые взаимосвязи.

1. Взаимосвязь эмоционального абьюза и удовлетворенности отношениями. Обнаружена сильная, статистически высокосignимая отрицательная корреляция ($\rho = -0,72$; $p < 0,001$). Это означает, что чем выше уровень воспринимаемого женщиной эмоционального абьюза, тем значительно ниже ее удовлетворенность отношениями. Данный результат полностью подтверждает частную гипотезу № 1 и является наиболее выраженной связью в исследовании.

2. Взаимосвязь созависимости и удовлетворенности отношениями. Выявлена умеренная, статистически значимая отрицательная корреляция ($\rho = -0,41$; $p = 0,043$). С ростом выраженности созависимых паттернов у женщин наблюдается тенденция к снижению удовлетворенности отношениями. Это подтверждает частную гипотезу № 2.

3. Взаимосвязь эмоционального абьюза и созависимости. Установлена умеренная, статистически значимая положительная корреляция ($\rho = 0,58$; $p = 0,008$). Чем выше уровень созависимости у женщины, тем более высокий уровень эмоционального абьюза со стороны партнера она склонна переживать. Это подтверждает частную гипотезу № 3.

Обсуждение результатов

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволяют раскрыть сложную роль, которую эмоциональный абьюз и созависимость играют в снижении удовлетворенности женщин отношениями. Как сравнительный, так и корреляционный анализ демонстрируют четкую и логичную картину, в которой эти три феномена тесно переплетены.

Ведущая роль эмоционального абьюза как прямого фактора снижения удовлетворенности отношениями подтверждается наиболее ярко. Сильная отрицательная корреляция ($\rho = -0,72$) и кардинальные различия между группами ($M = 112,6$ против $M = 28,9$) свидетельствуют о том, что психологическое насилие является не просто одним из аспектов, а прямым и мощным сопутствующим фактором разрушения субъективного благополучия в паре. Этот результат согласуется с многочисленными зарубежными и отечественными исследованиями [17; 26; 27]. Эмоциональный абьюз по своей сути направлен на подрыв самооценки, установление контроля и создание атмосферы страха и непредсказуемости. Такое взаимодействие лишает отношения базовых компонентов, необходимых для удовлетворенности: безопасности, доверия, уважения и эмоциональной близости [8]. Постоянная критика, обесценивание и манипуляции (газлайтинг), включая новые цифровые формы контроля, напрямую атакуют «Я-концепцию» женщины, заставляя ее сомневаться в себе и своей ценности [13], что неизбежно приводит к крайне негативной оценке как партнера, так и отношений в целом.

Двойственная роль созависимости в данном исследовании проявила себя как значимый, хотя и менее мощный по сравнению с абьюзом, коррелят. Уме-

ренная отрицательная связь с удовлетворенностью отношениями ($\rho = -0,41$) и значимо более высокие показатели в группе неудовлетворенных женщин указывают на ее роль как связанного с уязвимостью конструкта. Созависимые паттерны поведения, такие как размытые личные границы, трудности с распознаванием и выражением собственных потребностей, стремление «спасти» партнера и брать на себя ответственность за его чувства и поступки, препятствуют построению здоровых, равноправных отношений [2; 18]. Женщина, склонная к созависимости, может воспринимать дисфункциональные и даже болезненные аспекты отношений как норму или как свою «миссию», что на начальных этапах может маскировать неудовлетворенность. Однако в долгосрочной перспективе игнорирование собственных нужд, которое С. К. Нартова-Бочавер относит к источникам стресса в жизненной среде [16], неизбежно ведет к снижению качества жизни и субъективной оценки отношений.

Ключевым и наиболее интересным результатом является установленная положительная корреляция между эмоциональным абюзом и созависимостью ($\rho = 0,58$). Этот результат позволяет говорить о наличии замкнутого, самоподдерживающегося цикла, который был описан в теоретической части, где оба фактора взаимно усиливают друг друга. С одной стороны, созависимость может рассматриваться как предпосылка для попадания в абьюзивные отношения [9; 17]. Женщина с низкой самооценкой, размытыми границами и потребностью в одобрении является более «удобной» мишенью для партнера-манипулятора. Ее готовность жертвовать собой и угождать может быть воспринята агрессором как разрешение на установление контроля. С другой стороны, длительное пребывание в атмосфере эмоционального насилия само по себе формирует и усугубляет созависимые паттерны. Как отмечает Дж. Герман [5] в своей концепции комплексной травмы, выживание в условиях хронического насилия требует определенных психологических адаптаций. «Хождение по минному полю», постоянная бдительность к настроению партнера, подавление собственного гнева и потребностей, чтобы избежать конфликта, — все это является адаптивными стратегиями выживания в токсичной среде [4]. Со временем эти стратегии закрепляются и становятся частью личности, проявляясь как классические симптомы созависимости [15]. Таким образом, женщина не только входит в отношения, будучи уязвимой, но и становится еще более созависимой в процессе, что еще сильнее привязывает ее к агрессору и затрудняет выход. Этот самоподдерживающийся цикл, описанный в работах Л. Уокер [28], объясняет, почему многие женщины годами остаются в разрушительных связях, испытывая глубокую неудовлетворенность, но не находя в себе ресурсов для изменений.

Выводы

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы в соответствии с поставленными задачами и проверить выдвинутые гипотезы.

1. В рамках решения первой задачи, на основе анализа научной литературы (Дж. Герман, В. Д. Москаленко, Б. и Дж. Уайнхолд и др.), было установлено, что эмоциональный абьюз, созависимость и удовлетворенность отношениями представляют собой взаимосвязанные конструкты. Эмоциональный абьюз выступает как форма хронического травматического стресса, созависимость — как фактор уязвимости и одновременно следствие пребывания в деструктивных отношениях [20], а удовлетворенность — как интегральный показатель субъективного благополучия в паре.

2. По второй задаче исследования было выявлено, что женщины с низким уровнем удовлетворенности отношениями демонстрируют статистически значимо более высокие показатели эмоционального абьюза ($U = 7,000$; $p < 0,001$) и созависимости ($U = 34,000$; $p = 0,043$) по сравнению с группой женщин с высоким уровнем удовлетворенности. Это подтверждает частную гипотезу № 4.

3. При решении третьей задачи был установлен характер взаимосвязей между переменными. Корреляционный анализ подтвердил все частные гипотезы:

- подтвердилась гипотеза № 1 о сильной отрицательной взаимосвязи между уровнем эмоционального абьюза и удовлетворенностью отношениями ($\rho = -0,72$; $p < 0,001$);
- подтвердилась гипотеза № 2 об отрицательной взаимосвязи между уровнем созависимости и удовлетворенностью отношениями ($\rho = -0,41$; $p = 0,043$);
- подтвердилась гипотеза № 3 о положительной взаимосвязи между уровнем эмоционального абьюза и уровнем созависимости ($\rho = 0,58$; $p = 0,008$).

4. Таким образом, общая гипотеза исследования о наличии статистически значимой взаимосвязи между уровнем эмоционального абьюза, уровнем созависимости и удовлетворенностью отношениями у женщин полностью подтвердилась. Полученные данные позволяют говорить о существовании деструктивной системы, в которой эмоциональный абьюз является ключевым фактором, снижающим удовлетворенность отношениями, а созависимость выполняет поддерживающую и усугубляющую роль, формируя самоподдерживающийся цикл насилия.

5. Результаты исследования подчеркивают практическую необходимость комплексного подхода в психологической помощи женщинам, находящимся в деструктивных отношениях. Терапевтическая работа должна быть направлена не только на преодоление последствий травмы от насилия, но и на проработку глубинных созависимых паттернов поведения, формирование здоровых личных границ, повышение самооценки и развитие навыков ассертивности.

Ограничения

Необходимо отметить ряд ограничений данного исследования. *Во-первых*, малый объем выборки ($N = 20$), который, несмотря на получение статистически значимых результатов, ограничивает возможность широкой генерализации выводов на всю популяцию женщин. В связи с этим данное исследование следует рассматривать как пилотажное, направленное на апробацию методологии и проверку основных гипотез. *Во-вторых*, корреляционный дизайн исследования не позволяет делать однозначные выводы о причинно-следственных связях; он лишь констатирует наличие взаимосвязей. *В-третьих*, самоотчетный характер данных может быть подвержен искажениям, связанным с социальной желательностью или недостаточной осознанностью участниц. В-четвертых, исследование опирается исключительно на данные от женщин, что не дает полной картины взаимодействия в паре; включение данных от их партнеров могло бы обогатить анализ. *Наконец*, кросс-секционный дизайн (данные собраны в один момент времени) не позволяет проследить динамику развития исследуемых феноменов. Перспективы дальнейших исследований могут включать проведение лонгитюдных исследований на более крупных и разнообразных выборках, использование качественных методов (глубинные интервью) для более детального понимания субъективного опыта женщин, а также проведение парных исследований для анализа диадического взаимодействия.

Благодарности. Автор выражает глубокую благодарность научным консультантам, кандидату психологических наук, доценту Родионовой Ольге Геннадьевне и доктору психологических наук, профессору, заслуженному деятелю науки РФ Акопову Гарнику Владимировичу, за ценные советы, методологическую поддержку и наставничество в ходе проведения исследования.

Acknowledgements. The author expresses deep gratitude to the scientific advisors, Olga G. Rodionova, PhD in Psychology, Associate Professor, and Garnik V. Akopov, Doctor of Psychology, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, for their valuable advice and methodological support.

Библиографический список

1. *Bumti M.* Алкоголик в семье, или Преодоление созависимости / М. Битти. — Москва : Физкультура и спорт, 1997. — 331 с.
Bitti M. Alkogolik v sem'e, ili Preodolenie sozavisimosti / M. Bitti. — Moskva : Fizkul'tura i sport, 1997. — 331 s.
2. *Bumti M.* Спасение от созависимости: как перестать контролировать других и начать заботиться о себе / М. Битти ; пер. с англ. Е. Поле. — Москва : Эксмо-Пресс, 2020. — 336 с.
Bitti M. Spasenie ot sozavisimosti: kak perestat' kontrolirovat' drugikh i nachat' zabotit'sya o sebe / M. Bitti ; per. s angl. E. Pole. — Moskva : Ehksmo-Press, 2020. — 336 s.
3. *Боуэн М.* Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / М. Боуэн ; под ред. А. Я. Варги, К. Бейкер. — Москва : Когито-Центр, 2015. — 496 с.

Bouehn M. Teoriya semeinykh sistem Myurreya Bouehna. Osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika / M. Bouehn ; pod red. A. YA. Vargi, K. Beiker. — Moskva : Kogito-Tsentr, 2015. — 496 s.

4. *Волкова Е. Н.* Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / Е. Н. Волкова. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 240 с.

Volkova E. N. Problemy nasiliya nad det'mi i puti ikh preodoleniya / E. N. Volkova. — Sankt-Peterburg : Piter, 2008. — 240 s.

5. *Герман Дж. Л.* Психологическая травма и путь к выздоровлению: Последствия насилия — от абьюза в семье до политического террора : пер. с англ. / Дж. Л. Герман. — Москва : Когито-Центр, 2014. — 416 с.

German Dzh. L. Psikhologicheskaya travma i put' k vyzdorovleniyu: Posledstviya nasiliya — ot ab'yuzu v sem'e do politicheskogo terrora : per. s angl. / Dzh. L. German. — Moskva : Kogito-Tsentr, 2014. — 416 s.

6. *Горшкова И. Д.* Насилие над женами в современных российских семьях / И. Д. Горшкова, И. И. Шурыгина. — Москва : МАКС Пресс, 2003. — 204 с.

Gorshkova I. D. Nasilie nad zhenami v sovremennykh rossiiskikh sem'yakh / I. D. Gorshkova, I. I. Shurygina. — Moskva : MAKS Press, 2003. — 204 s.

7. *Даренских С. С.* Семейные перспективы женщин, переживших ситуацию домашнего насилия / С. С. Даренских, О. С. Гурова, Е. А. Ипполитова // Человеческий капитал. — 2020. — № 8 (140). — С. 36–44.

Darenskikh S. S. Semeinye perspektivy zhenshchin, perezhivshikh situatsiyu domashnego nasiliya / S. S. Darenskikh, O. S. Gurova, E. A. Ippolitova // Chelovecheskii kapital. — 2020. — № 8 (140). — S. 36–44.

8. *Джонсон С. М.* Обними меня крепче. 7 диалогов для любви на всю жизнь : пер. с англ. / С. М. Джонсон. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2021. — 336 с.

Dzhonson S. M. Obnimi menya krepche. 7 dialogov dlya lyubvi na vsyu zhizn' : per. s angl. / S. M. Dzhonson. — Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2021. — 336 s.

9. *Ермаков П. Н.* Ретроспективный анализ феномена «созависимое поведение» / П. Н. Ермаков, А. М. Кукуляр, А. С. Коленова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2018. — Т. 6, № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/82PDMN518.pdf> (дата обращения: 20.12.2025). — Текст: электронный.

Ermakov P. N. Retrospektivnyi analiz fenomena «sozavisimoe povedenie» / P. N. Ermakov, A. M. Kukulyar, A. S. Kolenova // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2018. — T. 6, № 5. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/82PDMN518.pdf> (data obrashcheniya: 20.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

10. *Игнатова Е. С.* Взаимосвязь негативных черт личности и склонности к абьюзному поведению в межличностных отношениях между мужчиной и женщиной / Е. С. Игнатова, Е. Д. Разводова // СГН. — 2019. — № 1 (3). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-negativnykh-chert-lichnosti-i-sklonnosti-k-abyuzingu-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah-mezhdu-muzhchiny-i-zhenshchiny> (дата обращения: 20.12.2025). — Текст: электронный.

Ignatova E. S. Vzaimosvyaz' negativnykh chert lichnosti i sklonnosti k ab'yuzingu v mezhlichnostnykh otnosheniyakh mezhdu muzhchiny i zhenshchiny / E. S. Ignatova, E. D. Razvodova // SGN. — 2019. — № 1 (3). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-negativnykh-chert-lichnosti-i-sklonnosti-k-abyuzingu-v-mezhlichnostnyh-otnosheniyah-mezhdu-muzhchiny-i-zhenshchiny> (data obrashcheniya: 20.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

11. *Карась И. С.* Связь созависимости с представлениями об абьюзивных отношениях у молодых женщин / И. С. Карась, А. А. Досаева // Вестник Балт. федер. ун-та им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2022. — № 3. — С. 83–91.

Karas' I. S. Svyaz' sozavisimosti s predstavleniyami ob ab'yuzivnykh otnosheniyakh u molodykh zhenshchin / I. S. Karas', A. A. Dosaeva // Vestnik Balt. feder. un-ta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya. — 2022. — № 3. — S. 83–91.

12. Крылов Д. С. Семейное насилие в современном российском обществе: социокриминологический аспект / Д. С. Крылов // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. — 2020. — № 2 (259). — С. 139–144.

Krylov D. S. Semeinoe nasilie v sovremennom rossiiskom obshchestve: sotsiokriminologicheskii aspekt / D. S. Krylov // Vestnik Adygeiskogo gos. un-ta. Seriya: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kul'turologiya. — 2020. — № 2 (259). — S. 139–144.

13. Лысова А. В. Насилие в семье и межличностных отношениях в России: обзор основных исследований / А. В. Лысова // Криминология: вчера, сегодня, завтра. — 2008. — № 2 (15). — С. 63–71.

Lysova A. V. Nasilie v sem'e i mezhlichnostnykh otnosheniyakh v Rossii: obzor osnovnykh issledovaniy / A. V. Lysova // Kriminologiya: vchera, segodnya, zavtra. — 2008. — № 2 (15). — S. 63–71.

14. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — Москва : Эксмо, 2016. — 1008 с.

Malkina-Pykh I. G. Psikhologiya povedeniya zhertvy / I. G. Malkina-Pykh. — Moskva : Ehksmo, 2016. — 1008 s.

15. Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь / В. Д. Москаленко. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : ПЕР СЭ, 2004. — 336 с.

Moskalenko V. D. Zavisimost': semeinaya bolezni / V. D. Moskalenko. — 2-e izd., pererab. i dop. — Moskva : PER SEH, 2004. — 336 s.

16. Нартова-Бочавер С. К. Жизненная среда как источник стресса и ресурс его преодоления: возвращаясь к психологии повседневности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. — 2019. — Т. 40, № 5. — С. 15–26. — DOI: 10.31857/S020595920006072-5

Nartova-Bochaver S. K. Zhiznennaya sreda kak istochnik stressa i resurs ego preodoleniya: vozvrashchayas' k psikhologii povsednevnosti / S. K. Nartova-Bochaver // Psikhologicheskii zhurnal. — 2019. — T. 40, № 5. — S. 15–26. — DOI: 10.31857/S020595920006072-5

17. Паркутдинов М. Е. Психологические предикторы женщин, ставших жертвами домашнего насилия / М. Е. Паркутдинов // Вестник науки. — 2025. — № 12 (93). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-prediktory-zhenschin-stavshih-zhertvami-domashnego-nasiliya> (дата обращения: 20.12.2025). — Текст: электронный.

Parkutdinov M. E. Psikhologicheskie prediktory zhenshchin, stavshikh zhertvami domashnego nasiliya / M. E. Parkutdinov // Vestnik nauki. — 2025. — № 12 (93). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-prediktory-zhenschin-stavshih-zhertvami-domashnego-nasiliya (data obrashcheniya: 20.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

18. Уайнхолд Б. К. Освобождение от созависимости / Б. К. Уайнхолд, Дж. Б. Уайнхолд ; пер. с англ. А. Г. Чеславской. — Москва : Класс, 2002. — 224 с.

Uainkhold B. K. Osvobozhdenie ot sozavisimosti / B. K. Uainkhold, Dzh. B. Uainkhold ; per. s angl. A. G. Cheslavskoi. — Moskva : Klass, 2002. — 224 s.

19. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. — Москва : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. — 490 с.

Fetiskin N. P. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuilov. — Moskva : Izd-vo In-ta Psikhoterapii, 2002. — 490 s.

20. Чередниченко Н. И. Взаимосвязь уровня созависимости и суицидальных рисков у молодых женщин и мужчин / Н. И. Чередниченко, И. С. Карась // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-sozavisimosti-i-suitsidalnyh-riskov-u-molodyh-zhenschin-i-muzhchin> (дата обращения: 20.12.2025). — Текст: электронный.

Cherednichenko N. I. Vzaimosvyaz' urovnya sozavisimosti i suitsidal'nykh riskov u molodykh zhenshchin i muzhchin / N. I. Cherednichenko, I. S. Karas' // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2021. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-sozavisimosti-i-suitsidalnyh-riskov-u-molodyh-zhenshchin-i-muzhchin> (data obrashcheniya: 20.12.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

21. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. — 4-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 672 с.

Ehidemiller Eh. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i / Eh. G. Ehidemiller, V. Yustitskis. — 4-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2008. — 672 s.

22. Dutton M. A. Coercion in Intimate Partner Violence: Toward a New Conceptualization / M. A. Dutton, L. A. Goodman // Sex Roles. — 2005. — Vol. 52, no. 11–12. — P. 743–756. — DOI: 10.1007/s11199-005-4196-6

23. Dye H. L. Is Emotional Abuse As Harmful as Physical and/or Sexual Abuse? / H. L. Dye // Journal of Child and Adolescent Trauma. — 2019. — Vol. 13, no. 4. — P. 399–407. — DOI: 10.1007/s40653-019-00292-y

24. Funk J. L. Testing the ruler with item response theory: increasing precision of measurement for relationship satisfaction with the Couples Satisfaction Index / J. L. Funk, R. D. Rogge // Journal of Family Psychology. — 2007. — Vol. 21, no. 4. — P. 572–583. — DOI: 10.1037/0893-3200.21.4.572

25. Global changes of family unit in modern Russia / I. V. Malimonov, D. V. Rakhinskiy, I. G. Sinkovskaya [et al.] // Astra Salvensis. — 2018. — Vol. 6, no. 12. — P. 623–633. — EDN: GOOXMJ

26. Karakurt G. Emotional abuse in intimate relationships: the role of gender and age / G. Karakurt, K. E. Silver // Violence and Victims. — 2013. — Vol. 28, no. 5. — P. 804–821. — DOI: 10.1891/0886-6708.vv-d-12-00041

27. Marshall L. L. Effects of men's subtle and overt psychological abuse on low-income women / L. L. Marshall // Violence and Victims. — 1999. — Vol. 14, no. 1. — P. 69–88.

28. Walker L. E. The battered woman / L. E. Walker. — New York : Harper & Row, 1979. — 270 p.

Информация об авторе

Наталья Владимировна Арсентьева — магистрант 2-го курса, Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет».

Information about the author

Natalya Vladimirovna Arsenteyeva — the 2nd-Year Master's Student, Samara Branch of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow "Moscow City University".

Для цитирования: Арсентьева Н. В. Роль эмоционального абьюза и созависимости в снижении удовлетворенности женщин семейными отношениями / Н. В. Арсентьева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 186–199. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_186. — EDN: IYATAZ

For citation: Arsenteyeva N. V. The role of emotional abuse and codependency in decreasing women's marital relationship satisfaction, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 186–199 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_186, EDN: IYATAZ

Статья поступила в редакцию 23.10.2025; одобрена после рецензирования 21.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 23.10.2025; approved after reviewing 21.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

Методологические вызовы в изучении адаптивности личности: от полифонии подходов к интегративной модели

Майя Александровна Власенко¹

ФГАОУ ВО «РУДН», Москва, Россия, Vlasenko_ma@pfur.ru, ORCID: 0009-0004-8896-7407

Аннотация. В статье рассматривается феномен адаптивности личности, выделяются его ключевые характеристики и уровни проявления. Рассматриваются трактовки адаптивности в различных психологических традициях, и выявляются ключевые противоречия между ними, связанные с терминологической неоднозначностью. Отмечаются методологические последствия этих расхождений, включая фрагментарность диагностики и ограниченность прогностических моделей. Предлагается интегративная модель адаптивности, опирающаяся на принципы многоуровневости, динамичности, субъектности и культурной чувствительности, обосновывается целостное понимание адаптивности как многомерного конструкта, объединяющего когнитивные, регуляторно-эмоциональные, мотивационно-смысловые и социокультурные компоненты.

Ключевые слова: адаптивность, стрессоустойчивость, копинг-стратегии, психологическая гибкость, межкультурная адаптация, интегративная модель.

Methodological Challenges in Studying Personality Adaptability: from Polyphony of Approaches to an Integrative Model

Maiia A. Vlasenko

RUDN University, Moscow, Russia, Vlasenko_ma@pfur.ru, ORCID: 0009-0004-8896-7407

Abstract. The article examines the phenomenon of personality adaptability, highlighting its key characteristics and levels of manifestation. Interpretations of adaptability in various psychological traditions are analyzed and key contradictions among them are identified, particularly those arising from terminological ambiguity. The methodological implications of these discrepancies are discussed, including the fragmentation of diagnostic approaches and the limitations of predictive models. An integrative model of adaptability is proposed, based on the principles of multilevel structure, dynamism, subjectivity and cultural sensitivity. A holistic understanding of adaptability is substantiated as a multidimensional construct that unites cognitive, regulatory-emotional, motivational-semantic and sociocultural components.

Keywords: adaptability, stress resilience, coping strategies, psychological flexibility, intercultural adaptation, integrative model.

Проблематика адаптивности личности занимает особое место в психологической науке, так как именно она позволяет осмыслить, каким

¹ *Научный руководитель:* Кудинов Сергей Иванович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», Москва, Россия, kudinov_si@pfur.ru, ORCID: 0000-0002-2117-6975

Scientific supervisor: Kudinov Sergey Ivanovich — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Social and Differential Psychology, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, kudinov_si@rudn.ru, ORCID: 0000-0002-2117-6975

образом человек справляется с требованиями среды, изменяющимися обстоятельствами и внутренними конфликтами. В разных исследовательских традициях адаптивность трактуется как свойство, процесс, результат или способность к преобразованию, и эта многозначность неизбежно приводит к методологическим трудностям. Психология на протяжении XX и XXI веков предложила целый ряд моделей, каждая из которых акцентировала внимание на отдельных аспектах феномена, но ни одна не обеспечила исчерпывающего понимания его природы. Историко-теоретический обзор позволяет выявить, какие именно представления о приспособляемости личности сложились в рамках ключевых направлений и как они влияют на современные методологические дискуссии.

В психологической традиции, восходящей к работам З. Фрейда, адаптация рассматривалась как способность Я регулировать баланс между бессознательными влечениями и социальными требованиями [15]. Фрейд описывал культуру как источник ограничений, которые личность вынуждена учитывать, выстраивая компромисс между удовольствиями и реальностью. Таким образом, адаптивность выступала внутренним механизмом, обеспечивающим выживание психической системы. В последующих работах Э. Эриксона, продолжая психоаналитическую линию, предложил стадийную модель развития личности, где адаптация к социальным вызовам на каждом возрастном этапе происходит посредством прохождения психосоциальных кризисов [12]. Адаптивность здесь понимается как способность к конструктивному прохождению кризисных стадий, что формирует устойчивую идентичность. Современные представители психодинамического направления связывают адаптивность с эффективностью защитных механизмов, отмечая, что зрелые защиты способствуют развитию и интеграции личности, тогда как примитивные ведут к дезадаптации [24].

Гуманистическая психология предложила принципиально иной ракурс. А. Маслоу рассматривал адаптивность как условие движения к самоактуализации [19]. Для него личность адаптивна постольку, поскольку она способна удовлетворять базовые потребности и переходить к потребности в самореализации и смысле. К. Роджерс говорил о «полностью функционирующей личности», для которой адаптивность выражается в открытости опыту, гибкости и способности изменяться [21]. В. Франкл в экзистенциальной традиции связывал адаптивность с поиском смысла: даже в условиях страдания личность сохраняет способность к внутренней свободе и выбору [14]. В этих подходах адаптивность понимается не как пассивное приспособление, а как активное раскрытие потенциала. Методологическая сложность здесь заключается в том, что такие характеристики, как «самоактуализация» или «поиск смысла», трудно операционализировать, что ограничивает возможности эмпирического анализа.

Когнитивная психология внесла значительный вклад в уточнение механизмов адаптации. Л. Фестингер сформулировал теорию когнитив-

ного диссонанса, где адаптивность понимается как способность личности снижать противоречия между установками и поведением [13]. Дж. Буднер ввел понятие толерантности к неопределенности, показав, что низкая толерантность порождает тревожность и ригидность, а высокая — способствует успешному взаимодействию с изменчивой реальностью [10]. Более поздние исследования подтвердили значимость когнитивной гибкости и рефлексивных процессов для успешной адаптивности [17]. Когнитивная перспектива позволяет строить операционализируемые модели и разработать шкалы измерения, что усиливает ее научную составляющую. Однако в этой традиции недооценивается роль эмоциональных и ценностных компонентов, что делает ее объяснение неполным.

Бихевиоризм предложил трактовку адаптивности как способности формировать и закреплять поведенческие реакции. Согласно Б. Ф. Скиннеру, адаптация сводится к оперантному научению, где поведение закрепляется через положительное или отрицательное подкрепление [23]. Достоинством этого подхода стала высокая экспериментальная проверяемость и возможность количественного анализа. При этом адаптивность сводится исключительно к внешним формам поведения, игнорируются когнитивные и эмоциональные процессы, а также субъективные переживания.

Кросс-культурная психология обогатила понимание адаптивности, рассматривая ее в условиях межкультурных взаимодействий. Дж. Берри предложил модель аккультурационных стратегий, которая получила широкое распространение в исследованиях адаптивности иностранных студентов. Он показал, что успешность адаптации зависит от выбора стратегии и возможностей ее реализации в конкретном социуме. К. Уорд с коллегами разделили психологическую и социокультурную адаптацию, подчеркнув важность когнитивной гибкости и межкультурной компетентности [26]. Современные исследования фиксируют, что универсальные мотивационные процессы проявляются по-разному в разных культурах [11]. При этом выделяется необходимость разработки культурно-чувствительных инструментов для диагностики адаптивности [23]. Этот подход акцентирует значимость социокультурного измерения, но его применение вне контекста миграции требует осторожности.

Отечественная психология выработала собственное понимание адаптивности в русле системно-деятельностной парадигмы. К. А. Абульханова-Славская связывала адаптивность с субъектной активностью и способностью личности к саморегуляции. Д. А. Леонтьев связывал адаптацию с процессами смыслообразования, утверждая, что личность справляется с вызовами через построение смысловых структур [6]. С. И. Кудинов рассматривал адаптивность как интегральное свойство личности, включающее когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты [5], обеспечивающее ее устойчивость в условиях динамичных социальных

изменений. А. И. Крупнов [4] предложил системно-функциональную модель, где адаптивность формируется на основе взаимодействия мотивационных, регуляторных и операциональных характеристик [3]. Современные отечественные исследования подчеркивают влияние цифровой среды и социокультурных изменений на проявления адаптивности [6; 2].

Анализ различных теоретических направлений позволяет выявить, что феномен адаптивности личности в современной психологии не имеет единого понимания, а множество определений и моделей порождают ряд концептуальных противоречий. Эти противоречия отражают разные уровни и аспекты феномена, однако именно их несовпадение препятствует созданию общей теории. Рассмотрение данных противоречий важно не только для систематизации знаний, но и для понимания того, какие ограничения накладывает выбранная исследовательская рамка на эмпирические результаты и интерпретацию.

Одним из *ключевых противоречий* является терминологическая неоднозначность. В литературе используются такие понятия, как «адаптация», «адаптированность», «адаптивность», «резильентность», «копинг», «психологическая гибкость». Каждое из них имеет собственную историю и акценты. Так, адаптация традиционно понимается как процесс приспособления [18], адаптированность — как результат этого процесса [7], адаптивность — как свойство личности, обеспечивающее успешное приспособление [4; 3]. Резильентность трактуется как способность сохранять устойчивость и восстанавливаться после стрессовых событий [22; 20]. Копинг описывает поведенческие и когнитивные стратегии совладания со стрессом [18]. Психологическая гибкость акцентирует внимание на способности принимать изменчивые обстоятельства и выстраивать действия в соответствии с ценностями [16]. Пересечение и частичное совпадение этих терминов создает путаницу, особенно в кросс-культурных исследованиях, где перевод и культурные интерпретации еще больше усложняют задачу [23].

Второе противоречие касается онтологического статуса адаптивности. Одни исследователи определяют ее как свойство личности, относительно стабильную характеристику, которая отражает пластичность и устойчивость к изменениям [8]. Другие настаивают на том, что адаптивность — это процесс, динамическое взаимодействие индивида и среды, включающее постоянную трансформацию стратегий поведения [9; 18]. Третьи акцентируют внимание на результативности: адаптивность проявляется в показателях успешного функционирования, благополучия и эффективности деятельности [7; 26]. Эти три позиции не исключают друг друга, однако в исследованиях они зачастую подаются как взаимоисключающие. Это приводит к тому, что одна и та же категория измеряется разными методами: через личностные опросники, лонгитюдные исследования или показатели социальной интеграции, что затрудняет сопоставление данных.

Третье противоречие связано с акцентом на индивидуальных или социокультурных факторах. Отечественная традиция чаще всего сосредоточена на внутренних ресурсах личности, ее когнитивных и регуляторных механизмах, способности к смыслообразованию [1; 5; 3]. Зарубежные исследователи делают больший акцент на социальных и культурных детерминантах: наличии поддержки, степени включенности в сообщество, уровне межкультурной компетентности [17; 23; 25]. Такое различие объясняется особенностями исследовательских традиций, но методологически оно приводит к редукционизму: феномен либо психологизируется, либо социологизируется, что искажает целостную природу.

Четвертое противоречие — универсальность против культурной специфичности. В одних работах утверждается существование универсальных закономерностей адаптивности, например универсальных стратегий аккультурации [7], а в других подчеркивается, что способы адаптации зависят от культурного контекста [11]. Отечественные исследователи также акцентируют внимание на уникальности культурно-исторического пути, который определяет специфику проявлений адаптивности [1; 5; 6]. Вопрос универсальности или культурной специфики напрямую связан с проблемой валидности инструментов: методики, созданные в одном культурном контексте, могут полноценно не отражать феномен в другом [23]. Например, использование западных шкал в азиатском или российском контексте может приводить к искажению данных [23]. Необходимость создания культурно-чувствительных инструментов становится одной из центральных задач при изучении адаптационных механизмов.

Пятое противоречие касается роли личности как субъекта или объекта. В бихевиоризме и ряде когнитивных моделей личность трактуется как объект воздействия, реагирующий на стимулы и перерабатывающий информацию [23; 13]. В данном случае адаптивность сводится к реакциям и усвоению моделей поведения [27]. В гуманистической и отечественной традиции, напротив, подчеркивается субъектность личности, ее способность активно конструировать среду и стратегически управлять поведением [19; 21; 1], то есть адаптивность сводится к выбору и смыслообразованию [1; 19]. Это противоречие имеет не только теоретическое, но и методологическое значение: оно влияет на выбор методов исследования и интерпретацию результатов, поскольку акцент в исследованиях может быть сделан на изменении внешних условий или на развитии внутренних ресурсов.

Все перечисленные противоречия влекут за собой серьезные методологические последствия. Во-первых, возникает фрагментарность диагностики. Разные авторы измеряют разные параметры: стрессоустойчивость [20], толерантность к неопределенности [10; 17], межкультурную компетентность [23; 26], личностные ресурсы [5; 4]. Это приводит к тому, что результаты исследований оказываются несопоставимыми. Zhang и Goodson отмечают, что отсутствие единых критериев не позволяет про-

водить метаанализы, так как включаемые в них исследования используют несоизмеримые конструкции [27].

Наблюдается ограниченность прогностической силы моделей. Если адаптивность рассматривается только как стабильная черта, то упускается ее изменчивость и динамика [8]. Если исключительно как процесс, то игнорируется наличие относительно устойчивых личностных характеристик [18]. Если же как результат, то внимание сосредотачивается на конечных показателях, но упускаются механизмы, которые к ним ведут [7; 26]. Таким образом, методологический редукционизм снижает полноту объяснений. Сведение адаптивности только к внутренним ресурсам или только к социальным условиям делает модели односторонними.

Можно сделать вывод, что современная психология адаптивности находится в состоянии методологической полифонии, поскольку феномен остается концептуально неустойчивым и методологически неоднозначным. В этой ситуации становится особенно актуальным вопрос выработки интегративного подхода, способного объединить различные теоретические традиции и преодолеть ключевые противоречия.

Интегративный подход предполагает:

- учет многоуровневой структуры адаптивности (мотивационно-смысловой, когнитивный, регуляторно-эмоциональный и социокультурный блоки);
- понимание адаптивности как динамического процесса, который может меняться в зависимости от временных и контекстуальных факторов;
- признание субъектной активности личности, способной не только приспосабливаться, но и преобразовывать среду;
- учет культурно-исторической специфики, задающей контекст для проявления адаптивности;
- необходимость комплексной диагностики с применением разнообразных методов.

Исходя из этого интегральная модель адаптивности личности может быть представлена как система из четырех взаимосвязанных уровней. На когнитивном уровне исследуются такие характеристики, как гибкость мышления, толерантность к неопределенности, способность к переоценке ситуации и переработке новой информации [10; 13; 17]. Регуляторно-эмоциональный уровень охватывает стрессоустойчивость, зрелые защитные механизмы, эмоциональную саморегуляцию и стратегии совладания со стрессом [18; 20; 22; 24]. Мотивационно-смысловой уровень связан с самоактуализацией, поиском смысла, ценностными ориентирами и внутренней направленностью личности [5; 14; 19]. Социокультурный уровень объединяет межкультурную компетентность, социальную поддержку и готовность к взаимодействию в условиях многообразия культур [1; 6; 7; 23; 25; 26]. Все уровни динамически взаимосвязаны: так, стрессоустойчивость

невозможна без когнитивной переоценки ситуации и опоры на ценностные ориентации, а социокультурный уровень расширяет диапазон когнитивных и эмоциональных стратегий за счет социальных ресурсов.

Интегральная модель может быть практически реализована в нескольких направлениях. В психодиагностике ее применение предполагает создание комплексных тестов, включающих шкалы когнитивной гибкости, опросники стрессоустойчивости, методики смысложизненных ориентаций и инструменты оценки межкультурной компетентности. Примером может служить сочетание шкалы интолерантности к неопределенности С. Баднера [10], опросника копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкмана [18], теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [6] и шкал межкультурной адаптации Д. Берри [7]. В исследовательской работе интегративный подход реализуется через лонгитюдные исследования, позволяющие отслеживать изменения адаптивности во времени, использование смешанных методов (опросники, интервью, наблюдение) и построение многофакторных моделей, выявляющих вклад каждого уровня в общий показатель адаптивности.

В образовательной и организационной практике интегральная модель открывает возможности для разработки комплексных программ развития личности. Такие программы могут включать когнитивный тренинг (развитие гибкости мышления), тренинг стрессоустойчивости, семинары, направленные на формирование смысложизненных ориентиров, а также межкультурные проекты, развивающие компетенции взаимодействия в поликультурной среде. В условиях глобализации и цифровой трансформации особое значение приобретет формирование метакомпетенций: умения справляться с неопределенностью, находить ценностные основания собственной деятельности и работать в мультикультурных командах.

В сфере межкультурного взаимодействия интегральная модель адаптивности может быть реализована в программах адаптации международных студентов и специалистов, включающих психологическую поддержку, культурные тренинги, развитие личностных ресурсов и формирование сообществ взаимопомощи. Здесь особенно важным становится использование гибридных диагностических инструментов, валидных как для российских, так и для зарубежных выборок, что позволяет учесть культурные различия и обеспечить сопоставимость данных.

Таким образом, предложенная интегративная модель позволяет преодолеть методологическую разрозненность и ограниченность отдельных подходов, обеспечивая целостное понимание феномена. Признание многоуровневости, динамичности, субъектности, культурной чувствительности и методологического плюрализма открывает перспективу построения единой теории адаптивности личности, которая не только объединяет достижения различных направлений психологической науки, но и формирует основу для дальнейших исследований в условиях растущей глобальной изменчивости.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К. А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования) / К. А. Абульханова-Славская. — Москва : Ин-т психологии РАН, 1999. — 224 с.
Abul'khanova-Slavskaya K. A. Psikhologiya i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniya) / K. A. Abul'khanova-Slavskaya. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 1999. — 224 s.
2. *Белинская Е. П.* Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — Москва : Аспект Пресс, 2001. — 318 с.
Belinskaya E. P. Sotsial'naya psikhologiya lichnosti / E. P. Belinskaya, O. A. Tikhomandritskaya. — Moskva : Aspekt Press, 2001. — 318 s.
3. *Крупнов А. И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А. И. Крупнов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2006. — № 1. — С. 63–73.
Krupnov A. I. Sistemno-dispozitsionnyi podkhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv / A. I. Krupnov // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2006. — № 1. — S. 63–73.
4. *Крупнов А. И.* Системно-функциональная структура свойств личности: методологические и методические аспекты / А. И. Крупнов. — Москва : РГГУ, 2010. — 356 с.
Krupnov A. I. Sistemno-funktsional'naya struktura svoystv lichnosti: metodologicheskie i metodicheskie aspekty / A. I. Krupnov. — Moskva : RGGU, 2010. — 356 s.
5. *Кудинов С. И.* Психологическая адаптивность личности: структура и развитие / С. И. Кудинов, И. Б. Кудинова, Е. В. Михайлова. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2016. — 264 с.
Kudinov S. I. Psikhologicheskaya adaptivnost' lichnosti: struktura i razvitie / S. I. Kudinov, I. B. Kudinova, E. V. Mikhailova. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2016. — 264 s.
6. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 3-е изд., доп. — Москва : Смысл, 2011. — 511 с.
Leont'ev D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti / D. A. Leont'ev. — 3-e izd., dop. — Moskva : Smysl, 2011. — 511 s.
7. *Berry J. W.* Immigration, acculturation, and adaptation / J. W. Berry // Applied Psychology: An International Review. — 1997. — Vol. 46, no. 1. — P. 5–34.
8. *Block J.* The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior / J. Block, J. H. Block // Development of Cognition, Affect, and Social Relations / W. A. Collins (Ed.). — Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1980. — P. 39–101.
9. *Bonanno G. A.* Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? / G. A. Bonanno // American Psychologist. — 2004. — Vol. 59, no. 1. — P. 20–28.
10. *Budner S.* Intolerance of ambiguity as a personality variable / S. Budner // Journal of Personality. — 1962. — Vol. 30, no. 1. — P. 29–50.
11. *Chirkov V.* Culture, self, and motivation: Universal and specific processes in acculturation / V. Chirkov, S. Safdar // International Journal of Intercultural Relations. — 2020. — Vol. 74. — P. 1–10.
12. *Erikson E. H.* Identity: Youth and Crisis / E. H. Erikson. — New York : W. W. Norton, 1968. — 336 p.
13. *Festinger L.* A Theory of Cognitive Dissonance / L. Festinger. — Stanford : Stanford University Press, 1957. — 291 p.
14. *Frankl V. E.* Man's Search for Meaning / V. E. Frankl. — Boston : Beacon Press, 1963. — 200 p.
15. *Freud S.* Civilization and Its Discontents / S. Freud. — London : The Hogarth Press, 1930. — 134 p.

16. *Hayes S. C.* Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change / S. C. Hayes, K. D. Strosahl, K. G. Wilson. — 2nd ed. — New York : Guilford Press, 2011. — 402 p.
17. International students' personal and multicultural strengths: Reducing acculturative stress and promoting adjustment / E. S. Yakunina, I. K. Weigold, A. Weigold [et al.] // *Journal of Counseling & Development*. — 2013. — Vol. 91, no. 2. — P. 216–223.
18. *Lazarus R. S.* Stress, Appraisal, and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York : Springer, 1984. — 456 p.
19. *Maslow A. H.* Motivation and Personality / A. H. Maslow. — New York : Harper & Row, 1954. — 411 p.
20. *Masten A. S.* Ordinary magic: Resilience processes in development / A. S. Masten // *American Psychologist*. — 2001. — Vol. 56, no. 3. — P. 227–238.
21. *Rogers C. R.* On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy / C. R. Rogers. — Boston : Houghton Mifflin, 1961. — 420 p.
22. *Rutter M.* Psychosocial resilience and protective mechanisms / M. Rutter // *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* / J. Rolf [et al.] (eds.). — Cambridge : Cambridge University Press, 1990. — P. 181–214.
23. *Skinner B. F.* Science and Human Behavior / B. F. Skinner. — New York : Macmillan, 1953. — 461 p.
24. *Smith L.* A review of the acculturation experiences of international students: Implications for theory and practice / L. Smith, N. G. Khawaja // *International Journal of Intercultural Relations*. — 2011. — Vol. 35, no. 6. — P. 699–713.
25. *Vaillant G. E.* Ego Mechanisms of Defense: A Guide for Clinicians and Researchers / G. E. Vaillant. — Washington, DC : American Psychiatric Press, 1992. — 377 p.
26. *Ward C.* The Psychology of Culture Shock / C. Ward, S. Bochner, A. Furnham. — 2nd ed. — London : Routledge, 2001. — 384 p.
27. *Zhang J.* Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review / J. Zhang, P. Goodson // *International Journal of Intercultural Relations*. — 2011. — Vol. 35, no. 2. — P. 139–162.

Информация об авторе

Майя Александровна Власенко — старший преподаватель кафедры гостиничного и ресторанного бизнеса ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы».

Information about the author

Maïia Aleksandrovna Vlasenko — Senior Lecturer, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia".

Для цитирования: Власенко М. А. Методологические вызовы в изучении адаптивности личности: от полифонии подходов к интегративной модели / М. А. Власенко // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2026. — № 1 (74). — С. 200–208. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_200. — EDN: IYYVAN

For citation: Vlasenko M. A. Methodological challenges in studying personality adaptability: from polyphony of approaches to an integrative model, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 200–208 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_200, EDN: IYYVAN

Статья поступила в редакцию 15.10.2025; одобрена после рецензирования 19.12.2025; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 15.10.2025; approved after reviewing 19.12.2025; accepted for publication 05.02.2026.

Связь эмоционального выгорания педагогов с особенностями их рефлексии

Ирина Васильевна Калиш¹

ФГБОУ ВО «МПГУ», Москва, Россия,
ГБОУ «Школа № 2089», Москва, Россия, i.squirrel@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между выраженностью эмоционального выгорания у педагогов и качеством их рефлексии. На основе анализа эмпирических данных выявлено, что выраженность эмоционального выгорания педагогов во многом определяется качеством их рефлексии, при преобладании патогенной рефлексии снижается устойчивость к стрессу, а эмоциональные реакции на психотравмирующие воздействия вытесняются, что способствует формированию эмоционального истощения.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, саногенная рефлексия, патогенная рефлексия, учитель, эмоциональное истощение, психологическая защита, устойчивость к стрессу.

The Relationship between Teachers' Emotional Burnout and the Characteristics of Their Reflection

Irina V. Kalish

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
School No. 2089, Moscow, Russia, i.squirrel@mail.ru

Abstract. The article presents the results of a study examining the relationship between teachers' emotional burnout and the characteristics of their reflection. The analysis of empirical data showed that the severity of emotional burnout is associated with the characteristics of reflection. When pathogenic reflection prevails, teachers demonstrate lower resistance to stress and tend to suppress emotional reactions to psychotraumatic situations, which contributes to the development of emotional exhaustion.

Keywords: emotional burnout, sanogenic reflection, pathogenic reflection, teachers, emotional exhaustion, psychological defense, stress resistance.

Современная система образования развивается в условиях активного внедрения инновационных технологий и изменения организации учебного процесса. Эти изменения сопровождаются усложнением профессиональной деятельности педагога и повышением требований к уровню его профессиональных компетенций и психологической готовности к взаимодействию в насыщенной социальной среде, что подчеркивается в исследованиях Е. Л. Яковлевой [17]. Усиление межличностных контак-

¹ Научный руководитель: Морозюк Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», 7085963@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4982-2115

Scientific supervisor: Morozyuk Svetlana Nikolaevna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Psychology of Education, Moscow Pedagogical State University, 7085963@mail.ru, ORCID: 0000-0002-4982-2115

тов, высокая степень ответственности и постоянная эмоциональная вовлеченность в профессиональную деятельность создают предпосылки для возникновения синдрома эмоционального выгорания [14].

Эмоциональное выгорание рассматривается как особая форма психологической защиты личности, проявляющаяся в снижении или подавлении эмоциональных реакций в условиях длительного воздействия стрессовых и психотравмирующих факторов [3]. Реализация данных защитных механизмов обеспечивает кратковременное снижение эмоционального напряжения, однако в долгосрочной перспективе сопровождается истощением физических, эмоциональных и когнитивных ресурсов [12, с. 24]. В психологической литературе «выгорание» определяется как длительная стрессовая реакция [4, с. 9], возникающая при хроническом профессиональном напряжении и проявляющаяся в трех ключевых компонентах: эмоциональном истощении, деперсонализации и снижении профессиональной эффективности [19].

На начальном этапе педагог испытывает нарастающее эмоциональное опустошение, утрату яркости восприятия окружающей действительности и сниженный интерес к профессиональной деятельности. Может возникать чувство внутренней пустоты и монотонности, несмотря на внешне стабильную ситуацию [11, с. 12].

На следующем этапе отмечается нарастающее отчуждение, выражающееся в пренебрежительном отношении к коллегам, воспитанникам и их родителям, которое постепенно перерастает в эмоциональную отстраненность и неприязнь к взаимодействию в образовательной среде [13; 15].

Заключительный этап характеризуется полной утратой вовлеченности в профессиональную деятельность. Педагог становится равнодушным к окружающим, выполняет служебные обязанности формально, без проявления инициативы, и стремится минимизировать личную ответственность за происходящее, что отражает глубокие изменения профессиональной мотивации и личностной позиции.

Склонность к развитию синдрома эмоционального выгорания, так же как и профессиональная деформация, возникает при преобладании пассивных форм совладения с дистрессом, что снижает педагогическую компетентность в неблагоприятных профессиональных условиях [1, с. 57].

В. Е. Орёл подчеркивает, что эмоциональное выгорание в современной психологии рассматривается как профессиональный кризис, отражающий специфику деятельности в целом, а не только межличностные аспекты профессионального взаимодействия [7]. В условиях высокой эмоциональной нагрузки и воздействия эмоциогенных факторов педагогической деятельности данные проявления могут выступать индикаторами профессиональной дезадаптации, которая при сочетании с хроническим эмоциональным перенапряжением и дефицитом восстанови-

тельных ресурсов приводит к истощению, снижению вовлеченности и профессиональной эффективности педагогов [16; 18; 20].

С учетом указанных факторов анализ профессиональной деятельности педагогов требует обращения к механизмам рефлексивной регуляции, прежде всего к патогенной и саногенной рефлексии. Патогенная рефлексия, по определению Ю. М. Орлова и С. Н. Морозюк, представляет собой систему устойчивых мыслительных механизмов, направленных на снижение отрицательных эмоциональных состояний, таких как страх неудачи, вина или обида [5, с. 3]. При этом педагог сосредотачивается на управлении собственными переживаниями с использованием внутренних защитных стратегий, что обеспечивает лишь кратковременное облегчение эмоционального напряжения и не способствует конструктивному разрешению профессиональных трудностей [6, с. 15].

В противоположность этому саногенная рефлексия ориентирована на осознанную переработку эмоционального опыта и формирование адаптивных способов реагирования. Она предполагает целенаправленный анализ неэффективных когнитивных стратегий и автоматизмов, вызывающих эмоциональное напряжение и психологический дискомфорт, что способствует формированию устойчивых саногенных когнитивных паттернов и оздоравливающего типа мышления [8; 10]. Саногенная рефлексия играет значимую роль в профилактике профессионального выгорания, поскольку обеспечивает более эффективное управление эмоциональными состояниями и стрессовыми нагрузками, поддерживает психологическую устойчивость педагога и способствует гармонизации взаимодействия с детьми [9, с. 15].

Рассмотрение различных форм рефлексии в связи с проблемой эмоционального выгорания педагогов определило направленность настоящего исследования. В соответствии с этим **цель исследования** заключалась в выявлении взаимосвязи между выраженностью эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций и особенностями их рефлексивной деятельности.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие **задачи**:

1. Проанализировать особенности проявления эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций.
2. Выявить характеристики защитной (патогенной) и саногенной рефлексии у педагогов в ситуациях профессионально значимых эмоциональных переживаний.
3. Исследовать взаимосвязь показателей эмоционального выгорания с различными формами защитной рефлексии.
4. Определить роль патогенной и саногенной рефлексии в выраженности симптомов эмоционального выгорания у педагогов.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что выраженность эмоционального выгорания педагогов связана с преобладанием патогенной рефлексии, тогда как развитие саногенной рефлексии сопровождается снижением интенсивности его проявлений.

Эмпирическое исследование было проведено в дошкольных образовательных организациях города Москвы. В исследовании приняли участие 150 педагогов. Все педагоги были проинформированы о целях и процедуре исследования; от каждого участника было получено добровольное информированное согласие на участие. Исследование проводилось с соблюдением этических норм и принципов конфиденциальности.

Использовались следующие методики:

1. «Когнитивно-эмотивный тест» (КЭТ) Ю. М. Орлова, С. Н. Морозюк, предназначенный для оценки защитной и саногенной рефлексии, возникающей при страхе неудачи, вине, стыде и обиде [5].

Тест измеряет привычные умственные акты, представляющие собою защитную рефлексию человека, возникающую в результате переживания отрицательных эмоций: страха неудачи, чувства вины, стыда, обиды. Эти умственные акты в психологии принято называть механизмами психической защиты. Тест представляет собою набор высказываний, которые могут быть соотнесены испытуемым с определенными умственными действиями, возникающими в ответ на появление определенной эмоции. Тип теста — проективный.

Переживание воспроизводится в результате представления ситуации обиды, вины, стыда, страха неудачи. Ситуация стимулируется краткой инструкцией к каждому разделу теста.

Тест включает 20 показателей, представляющих собой виды рефлексии, которые действуют как механизмы психической защиты, способствуя снижению страданий, связанных с переживаемыми эмоциями.

Эти показатели распределены по трем блокам:

1. Объем защитной рефлексии при переживании эмоций — измеряет число ассоциаций, связанных с конкретной эмоцией.

2. Защитное поведение ума — включает действия, направленные на снижение внутреннего диссонанса, вызывающего эмоцию.

3. Реалистическое мышление — представляет собой защитное поведение, направленное на конструктивное разрешение ситуации, провоцирующей эмоцию, посредством согласования (или изменения) субъективных ожиданий в соответствии с объективной реальностью.

Каждому суждению соответствует единственный ответ — выбор данного суждения; отсутствие выбора трактуется как отрицание «нет».

Определение индивидуального балла теста. Индивидуальный балл присваивается испытуемому путем подсчета числа совпадений его ответов с ключом, который приведен ниже. При ручном подсчете целесо-

образно сделать шаблон с отверстиями, соответствующими ключу, для удобного подсчета числового значения каждого показателя.

Концептуальные основания теста. Тест построен на основе поведенческого подхода к пониманию мышления как умственного поведения, функцией которого является решение определенной жизненной задачи. Эта задача в данном случае является защитной, направленной на уменьшение страдания и напряженности путем размышления над ситуацией, в которой возникает определенная эмоция.

При этом эмоция рассматривается как устойчивая психическая функциональная система, обеспечивающая приспособление людей друг к другу и к ситуациям общения. Однако задача мышления может быть и гедонистической, решение которой повышает уровень наслаждения и радости. Тест измеряет количество и вид рефлексии по поводу эмоций.

Построен для измерения тех изменений в мышлении, которые происходят в человеке вследствие расширения эмоционального опыта, в частности в результате обучения человека саногенному мышлению. Обнаружилось, что в результате обучения изменяется не только мышление, но и черты личности, измеряемые, например, тестом 16PF Кэттелла.

Пункты теста отработаны на основе концепции эмоций, разработанной в теории саногенного мышления (СГМ).

Тест измеряет только когнитивные манифестации эмоции, не более. Виды рефлексии, то есть привычные шаблоны мысли, направленные на облегчение страдания от эмоции, принято называть механизмами психической защиты. В данном случае ряд показателей теста измеряет виды защитной рефлексии, дающие локально-временный эффект. Следует ожидать, что чем сильнее страдание от эмоции, тем выше должны быть показатели конкретных видов рефлексии, и, наоборот, чем благополучнее человек, тем меньше у него потребность применять психические защиты. Тест предназначался для изучения того, как уменьшается защита вследствие обучения СГМ. Показатель теста «Саногенное, реалистическое мышление» определяет число умственных операций, которые являются элементами саногенного мышления. Способность осознать свои ожидания, которые субъект приписывает партнеру и которые в случае рассогласования вызывают обиду, делает возможным осознание бессознательного. Принятие другого таким, каков он есть, отказ от сравнения себя с другим и иные операции ума уменьшают напряжение эмоции. Эти операции включены в тест и характеризуют степень саногенности мышления испытуемого.

2. «Измерение уровня профессионального выгорания» В. В. Бойко, предназначенное для оценки уровня профессионального выгорания педагогов [2].

Психологические методы исследования дополнялись динамическим включенным наблюдением в течение всего периода работы с педагога-

ми. Данные обрабатывались с использованием стандартных математико-статистических процедур.

Связь показателей защитной рефлексии с выраженностью эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций представлена в таблице 1.

Таблица 1. Связь показателей защитной рефлексии с выраженностью эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных организаций

Показатели КЭТ (по Ю. М. Орлову, С. Н. Морозюк)	Показатели методики В. В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания»			
	1	2	3	4
Объем защитной рефлексии при репродукции неудачи	0,01	−0,40**	0,12	0,25
Объем защитной рефлексии при репродукции стыда	0,12	−0,06	0,31*	0,21
Объем защитной рефлексии при репродукции обиды	0,16	−0,07	0,29*	0,21
Агрессия против других	0,29*	−0,07	0,33*	0,13
Проекция на других	0,17	0,06	0,27	0,29*
Защита от страха неудачи	0,06	−0,04	0,15	0,28*
Защита от зависти	0,18	−0,06	0,13	0,31*
Защита от обиды	0,14	−0,08	0,35*	0,25
Уход из ситуации	0,28*	−0,03	0,29*	0,26

Примечание: ** при $p \leq 0,01$; * при $p \leq 0,0500$.

1 — шкала «Переживание психотравмирующих обстоятельств», 2 — шкала «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», 3 — шкала «Редукция профессиональных обязанностей», 4 — шкала «Психосоматические и психовегетативные нарушения».

Данные эмпирического исследования, представленные в таблице 1, показывают, что чем более педагоги склонны к ментальной агрессии, тем выше вероятность их вовлеченности в переживание травмирующих ситуаций. Накопленное раздражение со временем усиливается, приводя к нарастанию чувства отчаяния и негодования, что способствует развитию более выраженных проявлений эмоционального выгорания. Поэтому неосознанно педагоги, с целью защитить себя от этих травмирующих обстоятельств, склонны к уходу от них. Полученные данные подтверждают наличие статистически значимых связей между показателями защитной рефлексии «Агрессия против других» ($r = 0,29$), «Уход из ситуации» ($r = 0,28$) и шкалой «Переживание психотравмирующих обстоятельств».

У педагогов с высоким уровнем страха перед неудачей часто наблюдается трудность в различении двух принципиально разных форм эмоциональной регуляции: рационального управления эмоциями и выборочного, неадекватного эмоционального реагирования. Первая форма предполагает целенаправленное и контролируемое выражение эмоций

в профессиональной коммуникации, включающее мягкую улыбку, дружелюбный взгляд, спокойную интонацию, выдержанность в стрессовых ситуациях и корректное выражение несогласия. Подобные проявления служат индикаторами эмоциональной зрелости и высокого уровня профессиональной саморегуляции.

Во втором случае педагоги ограничивают эмоциональную отдачу, применяя выборочное реагирование в зависимости от ситуации. Эмоциональная вовлеченность становится зависимой от личного желания: педагог решает, когда и в какой степени проявлять внимание к партнеру или откликаться на его потребности, что снижает степень эмоциональной вовлеченности в коммуникацию. Несмотря на неприемлемость такого стиля взаимодействия, он достаточно распространен, так как сам человек может воспринимать свое поведение как норму. Однако со стороны наблюдателей или партнера это выглядит как эмоциональная черствость, невежливость и равнодушие, что значительно снижает качество профессионального общения.

Фиксация на неудаче формирует неадекватные сложившейся ситуации формы реагирования, которые влекут в дальнейшем более серьезные признаки выгорания. Это находит подтверждение в обнаружении статистически значимых обратных корреляций между показателем «Объем защитной рефлексии при воспроизведении неудачи» и шкалой «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» ($r = -0,40$). Чем более стыдливы, обидчивы педагоги, а также склонны к ментальной агрессии, тем сильнее их стремление облегчить выполнение задач, требующих эмоциональных затрат. Такие педагоги часто испытывают проблемы со здоровьем, становятся рассеянными и склонны избегать травмирующих ситуаций. Это подтверждается наличием достоверных прямых связей шкалы «Редукция профессиональных обязанностей» и защитными механизмами, представленными в таблице 1.

Переживание зависти и склонность проецировать собственные мысли и желания на окружающих оказывают негативное влияние на эмоциональное состояние педагогов, способствуя появлению тревожных и депрессивных переживаний, нарушений сна, ощущений страха, дискомфорта в области сердца, сосудистых реакций и обострению хронических заболеваний. Такие реакции обусловлены неадекватными, недостаточно рефлексированными и конструктивными формами реагирования на возникающие ситуации. Это находит подтверждение в наличии статистически значимых прямых корреляций шкалы «Психосоматические и психовегетативные нарушения» с показателями защитной рефлексии «Проекция на других» ($r = 0,29$), «Защита от страха неудачи» ($r = 0,28$) и «Защита от зависти» ($r = 0,31$).

Результаты эмпирического исследования показали наличие статистически значимых связей между показателями защитной рефлексии и

выраженностью эмоционального выгорания педагогов. Установлено, что склонность к ментальной агрессии, избеганию и проекции способствует усилению переживания психотравмирующих обстоятельств, редукции профессиональных обязанностей, развитию психосоматических и психовегетативных нарушений. Фиксация на неудаче и страхе ошибки формирует неадекватные формы эмоционального реагирования, что в дальнейшем усугубляет проявления профессионального выгорания.

Выводы

1. Результаты эмпирического исследования **подтвердили гипотезу** о зависимости выраженности эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных организаций от особенностей их рефлексивной деятельности.

2. Эмоциональное выгорание педагогов проявляется через переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, редукцию профессиональных обязанностей и психосоматические нарушения.

3. У педагогов выявлены особенности патогенной и саногенной рефлексии в ситуациях профессионально значимых эмоциональных переживаний (страх неудачи, вина, стыд, обида).

4. Установлены статистически значимые взаимосвязи между показателями эмоционального выгорания и различными формами патогенной (защитной) рефлексии.

5. Склонность к агрессии, избеганию и проекции усиливает психоэмоциональное напряжение и проявления профессионального выгорания, а фиксация на неудаче и страх ошибки связаны с формированием неадаптивных форм эмоциональной регуляции и снижением качества профессионального взаимодействия.

6. Саногенная рефлексия выступает как значимый психологический ресурс, способствующий профилактике эмоционального выгорания и поддержанию профессиональной эффективности педагогов.

Библиографический список

1. Аминов Н. А. Психология учителя / Н. А. Аминов // Журнал прикладной психологии. — 1998. — № 6. — С. 55–70.

Aminov N. A. Psikhologiya uchitelya / N. A. Aminov // Zhurnal prikladnoi psikhologii. — 1998. — № 6. — S. 55–70.

2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. — Санкт-Петербург : Питер, 1999.

Boiko V. V. Sindrom «ehmotsional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii / V. V. Boiko. — Sankt-Peterburg : Piter, 1999.

3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 336 с.

Vodop'yanova N. E. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'yanova, E. S. Starchenkova. — 2-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2008. — 336 s.

4. Грабе М. Синдром выгорания — болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять / М. Грабе ; [пер. с нем.: В. Г. Немченова] ; науч. ред. Л. Г. Лысюк. — Санкт-Петербург : Речь, 2008. — 96 с. — (Психологический практикум).

Grabe M. Sindrom vygoraniya — bolezni' nashogo vremeni. Pochemu lyudi vygorayut i chto mozhno protiv etogo predprinyat' / M. Grabe ; [per. s nem.: V. G. Nemchenova] ; nauch. red. L. G. Lysyuk. — Sankt-Peterburg : Rech', 2008. — 96 s. — (Psikhologicheskii praktikum).

5. Морозюк С. Н. 10 шагов исцеления от обиды: Практикум по развитию саногенного мышления / С. Н. Морозюк, Ю. В. Морозюк. — Москва : Прометей, 2013. — 133 с.

Morozyuk S. N. 10 shagov itseleniya ot obidy: Praktikum po razvitiyu sanogenного myshleniya / S. N. Morozyuk, Yu. V. Morozyuk. — Moskva : Prometei, 2013. — 133 s.

6. Морозюк Ю. В. Саногенное мышление как фактор повышения ресурсности персонала / Ю. В. Морозюк, С. Н. Морозюк // Вестник Финансового университета. — 2009. — № 2. — С. 73–74. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sanogennoe-myshlenie-kak-faktor-povysheniya-resursnosti-personala> (дата обращения: 05.03.2026). — Текст: электронный.

Morozyuk Yu. V. Sanogennoe myshlenie kak faktor povysheniya resursnosti personala / Yu. V. Morozyuk, S. N. Morozyuk // Vestnik Finansovogo universiteta. — 2009. — № 2. — S. 73–74. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sanogennoe-myshlenie-kak-faktor-povysheniya-resursnosti-personala> (data obrashcheniya: 05.03.2026). — Tekst: ehlektronnyi.

7. Орёл В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орёл // Психологический журнал. — 2001. — № 1. — С. 90–101.

Orel V. E. Fenomen «vygoraniya» v zarubezhnoi psikhologii: ehmpiricheskie issledovaniya i perspektivy / V. E. Orel // Psikhologicheskii zhurnal. — 2001. — № 1. — S. 90–101.

8. Орлов Ю. М. Оздораивающее саногенное мышление / Ю. М. Орлов. — Москва : Эксмо, 2023. — 256 с.

Orlov Yu. M. Ozdoravlivayushchee sanogennoe myshlenie / Yu. M. Orlov. — Moskva : Ehksmo, 2023. — 256 s.

9. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности : кн. для учителя. — Москва : Просвещение, 1991. — С. 141–142.

Orlov Yu. M. Voskhozhdenie k individual'nosti : kn. dlya uchitelya. — Moskva : Prosveshchenie, 1991. — S. 141–142.

10. Орлов Ю. М. Саногенное мышление / Ю. М. Орлов ; сост. А. В. Ребенок. — Москва : Слайдинг, 2008. — С. 19. — (Исцеление размышлением).

Orlov Yu. M. Sanogennoe myshlenie / Yu. M. Orlov ; sost. A. V. Rebenok. — Moskva : Slaiding, 2008. — S. 19. — (Istselenie razmyshleniem).

11. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения / авт.-сост. О. И. Бабич. — Волгоград : Учитель, 2009. — 122 с.

Profilaktika sindroma professional'nogo vygoraniya pedagogov: diagnostika, treningi, uprazhneniya / avt.-sost. O. I. Babich. — Volgograd : Uchitel', 2009. — 122 s.

12. Психологические проблемы профессионального выгорания служебной деятельности : метод. пособие / сост. С. С. Новикова. — Москва : Флинта, 2021. — 48 с.

Psikhologicheskie problemy professional'nogo vygoraniya sluzhebnoi deyatel'nosti : metod. posobie / sost. S. S. Novikova. — Moskva : Flinta, 2021. — 48 s.

13. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты. — Москва : МГУ, 2011. — С. 235–237.

Rodzher K. Ehmpatiya / K. Rodzhers // Psikhologiya ehmotsii. Teksty. — Moskva : MGU, 2011. — S. 235–237.

14. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23. — № 3. — С. 85–96. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65438947> (дата обращения: 05.03.2026). — Текст: электронный.

Ronginskaya T. I. Sindrom vygoraniya v sotsial'nykh professiyakh / T. I. Ronginskaya // *Psikhologicheskii zhurnal*. — 2002. — Т. 23. — № 3. — С. 85–96. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65438947> (дата обращения: 05.03.2026). — Текст: электронный.

15. Трунов Д. Г. Синдром сгорания: позитивный подход к проблеме / Д. Г. Трунов // Журнал практического психолога. — 1998. — № 8. — С. 84–89.

Trunov D. G. Sindrom sgoraniya: pozitivnyi podkhod k probleme / D. G. Trunov // *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*. — 1998. — № 8. — С. 84–89.

16. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 57–64. — URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1994/946/946057.htm> (дата обращения: 05.03.2026). — Текст: электронный.

Formanyuk T. V. Sindrom «ehmotsional'nogo sgoraniya» kak pokazatel' professional'noi dezadaptatsii uchitelya / T. V. Formanyuk // *Voprosy psikhologii*. — 1994. — № 6. — С. 57–64. — URL: <https://www.voppsy.ru/issues/1994/946/946057.htm> (дата обращения: 05.03.2026). — Текст: электронный.

17. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 20–27. — URL: <https://voppsy.ru/issues/1997/974/974020.htm> (дата обращения: 05.03.2026). — Текст: электронный.

Yakovleva E. L. Ehmotsional'nye mekhanizmy lichnostnogo i tvorcheskogo razvitiya / E. L. Yakovleva // *Voprosy psikhologii*. — 1997. — № 4. — С. 20–27. — URL: <https://voppsy.ru/issues/1997/974/974020.htm> (дата обращения: 05.03.2026). — Текст: электронный.

18. Hobfoll S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress / S. E. Hobfoll // *American Psychologist*. — 1989. — Vol. 44, no. 3. — P. 513–524.

19. Maslach C. The measurement of experienced burnout / C. Maslach, S. E. Jackson // *Journal of Occupational Behaviour*. — 1981. — Vol. 2. — P. 99–113.

20. Schaufeli W. B. Burnout: A short socio-cultural history / W. B. Schaufeli // *Burnout Research*. — 2017. — Vol. 5. — P. 1–7.

Информация об авторе

Ирина Васильевна Калиш — аспирант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», педагог-психолог ГБОУ «Школа № 2089».

Information about the author

Irina Vasilyevna Kalish — Postgraduate Student at the Department of Educational Psychology at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Moscow Pedagogical State University, Teacher-psychologist at the School No. 2089.

Для цитирования: Калиш И. В. Связь эмоционального выгорания педагогов с особенностями их рефлексии / И. В. Калиш // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 209–218. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_209. — EDN: JBWKNY

For citation: Kalish I. V. The Relationship between Teachers' Emotional Burnout and the Characteristics of Their Reflection, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 209–218 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_209, EDN: JBWKNY

Статья поступила в редакцию 07.11.2025; одобрена после рецензирования 29.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 07.11.2025; approved after reviewing 29.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

Мотивационные предикторы самооценки обучения подростков в онлайн- и офлайн-среде

Марина Андреевна Мерикова¹

ФГБОУ ВО «МГППУ», Москва, Россия, merikova@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2334-7608

Аннотация. Исследуется, какие мотивационные и саморегуляторные ресурсы поддерживают у подростков позитивную самооценку обучения в онлайн- и офлайн-средах. В выборку вошли 1490 школьников 10–18 лет. Использован комплекс опросников учебной мотивации, целей, саморегуляции, объяснительного стиля и настойчивости; для шести возрастно-средовых групп построены иерархические регрессионные модели. Во всех моделях внутренняя мотивация положительно, а амотивация отрицательно связана с самооценкой; добавление целей, саморегуляции и настойчивости существенно повышало объясненную дисперсию (до 73 % у 16–18-летних онлайн). Самооценка обучения определяется согласованной работой мотивационного ядра, учебных целей и регуляторных ресурсов; в онлайн-среде возрастает роль самоконтроля и настойчивости.

Ключевые слова: подростки, учебная мотивация, самооценка обучения, онлайн-обучение, офлайн-обучение, саморегуляция, GRIT, атрибутивный стиль, самоэффективность.

Motivational Predictors of Adolescents' Academic Self-assessment in Online and Offline Learning Environments

Marina A. Merikova

Moscow State University of Psychology & Education, merikova@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-2334-7608

Abstract. The study examines which motivational and self-regulatory resources support a positive learning self-assessment in adolescents studying in online and offline settings. The sample included 1,490 students aged 10–18. A battery of questionnaires was used to assess academic motivation, learning goals, self-regulation, explanatory style and grit; hierarchical regression models were constructed separately for six age-by-setting groups. Across all models, intrinsic motivation was positively, and amotivation negatively, associated with learning self-assessment; adding goal-related, self-regulatory and grit indicators substantially increased the explained variance (up to 73 % in 16–18-year-olds in the online setting). Learning self-assessment is determined by the coordinated functioning of the motivational core, learning goals and self-regulatory resources, with self-control and grit playing an especially important role in the online format.

Keywords: adolescents, academic motivation, learning self-assessment, online learning, offline learning, self-regulation, GRIT, attributional style, self-efficacy.

¹ *Научный руководитель:* Радчикова Наталия Павловна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», radchikovanp@mgppu.ru, ORCID: 0000-0002-5139-8288

Scientific supervisor: Radchikova Natalia Pavlovna — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Moscow State University of Psychology & Education, radchikovanp@mgppu.ru, ORCID: 0000-0002-5139-8288

Введение

Расширение дистанционных и смешанных форм обучения в российской школе актуализировало задачу выявления психологических факторов, поддерживающих у подростков позитивную самооценку собственных учебных достижений в разных образовательных средах. В онлайн-среде ученик получает меньше прямых подтверждений успешности и чаще сталкивается с опосредованной и отложенной обратной связью, вследствие чего субъективная оценка учебных результатов в большей степени опирается на внутренние мотивационные и регуляторные ресурсы и на индивидуальное восприятие образовательной среды [13]. Российские данные периода вынужденного дистанционного обучения показали, что внутренняя учебная мотивация и удовлетворенность школой связаны с отношением к дистанционному обучению и с поддержкой автономии и компетентности со стороны среды [4], что позволяет рассматривать самооценку обучения как более чувствительный индикатор, чем формальные оценки.

Теоретической основой выступает структурно-процессуальная модель академической мотивации Т. О. Гордеевой, представляющая мотивацию как многоуровневую систему взаимосвязанных мотивационных, целевых, регуляторных и поведенческих компонентов. В работах этой школы показано, что разные типы учебной мотивации (внутренняя, внешняя, мотивация самоуважения и уважения другими) по-разному связаны с учебной успешностью и настойчивостью [3; 11; 14], что концептуально согласуется с теорией самоопределения, подчеркивающей преимущество автономной мотивации для устойчивых самооценок достижений [22; 28; 29; 30; 34]. Позднейшие данные показали, что поддержка автономии и умеренный родительский контроль способствуют формированию внутренних источников учебной мотивации и более благоприятных учебных профилей [2], что созвучно работам об идентифицированной и интроецированной мотивации в школе [20].

В онлайн- и смешанной среде особое значение приобретают регуляторные процессы: осознанная саморегуляция как система целеполагания, моделирования условий, программирования и оценивания обеспечивает поддержание учебной активности при снижении внешнего контроля [9] и связана как с учебной мотивацией, так и с успешностью выполнения сложных и проектных заданий [10]. Учет показателей школьной вовлеченности и субъективного благополучия показал, что влияние саморегуляции на субъективные учебные показатели опосредуется переживанием включенности и удовлетворенности учебной [15] — именно этих опосредований не хватает подросткам в онлайн-среде. К факторам, поддерживающим позитивную учебную самооценку в условиях возрастания требований, относится поведенческая настойчивость (grit): она

положительно связана с академическими исходами и самоотчетами об успешности [26]. Отдельные составляющие поведенческой настойчивости — упорство в усилиях и стабильность интересов — демонстрируют лишь частичную взаимосвязанность [33], поэтому в эмпирических исследованиях их целесообразно анализировать отдельно. Российские данные свидетельствуют о том, что в подростковом возрасте формирование grit связано с учебной мотивацией и эмоциональной устойчивостью [12]; в связи с этим показатели GRIT можно рассматривать как важный поведенческий предиктор академической самооценки.

Международные обзоры по онлайн- и смешанному школьному обучению показывают, что индивидуальные различия в мотивации, саморегуляции и вовлеченности объясняют существенную часть вариативности учебных исходов [25], а характеристики образовательной среды действуют преимущественно через учебную активность и субъективное отношение к учебе [27]. Аналогичные выводы получены в российских исследованиях отношения к цифровой образовательной среде у студентов и преподавателей: оценка среды и удовлетворенность ею систематически связаны с личностными и мотивационными характеристиками [13; 17]. В настоящем исследовании показано, что подобная зависимость проявляется и у школьников 10–18 лет, что расширяет область обобщения данных, полученных на вузовских выборках. В подростковом возрасте этот эффект усугубляется возрастной чувствительностью мотивации и самооценки: на рубеже 13–15 лет возможен спад отдельных мотивов и рост чувствительности к неудаче, в старшем подростковом возрасте — рост роли целей и самоэффективности [21; 24; 23; 31]. В предыдущих исследованиях на российских выборках подростков показано, что в онлайн- и офлайн-средах обучения действуют как общие, так и специфичные для среды предикторы учебной мотивации [5; 6; 7]. Вместе с тем остается недостаточно изученным, какие конкретно мотивационные, регуляторные и поведенческие характеристики связаны с самооценкой собственных учебных достижений в этих различных образовательных условиях.

Цель исследования — уточнить, какие мотивационные, когнитивно-мотивационные, регуляторные и мотивационно-поведенческие характеристики связаны с уровнем самооценки обучения у подростков, обучающихся в онлайн- и офлайн-средах.

Задачи исследования:

1. На основе структурно-процессуальной модели учебной мотивации Т. О. Гордеевой выделить и описать мотивационные, регуляторные, когнитивно-мотивационные и мотивационно-поведенческие ресурсы, потенциально связанные с самооценкой обучения у подростков, обучающихся в онлайн- и офлайн-средах.

2. На основе иерархических регрессионных моделей выявить вклад мотивационно-смыслового, регуляторного, когнитивно-мотивационного и мотивационно-поведенческого блоков в вариативность самооценки обучения у подростков в онлайн- и офлайн-средах.

3. Сравнить возрастно-средовые особенности структуры и силы мотивационных и саморегуляторных предикторов самооценки обучения у подростков, обучающихся в онлайн- и офлайн-средах, выделив показатели, отражающие возрастное усложнение структуры предикторов.

Гипотезы исследования

1. Внутренняя учебная мотивация подростков положительно связана с самооценкой обучения, тогда как амотивация и внешне обусловленная мотивация — отрицательно.

2. В онлайн-среде вклад регуляторных, когнитивно-мотивационных и мотивационно-поведенческих характеристик в самооценку обучения выше, чем в офлайн-среде.

3. В старшем подростковом возрасте самооценка обучения определяется более широким (усложненным) набором мотивационных и регуляторных показателей, чем на ранних этапах подросткового развития.

Материалы и методы

Участники исследования

В эмпирическом исследовании приняли участие 1490 учащихся общеобразовательных школ в возрасте от 10 до 18 лет ($M = 14,2$; $SD = 1,7$; $Med = 15$); выборка включала 494 мальчика и 996 девочек. При формировании выборки использовалась стратификация по двум основаниям: типу образовательной среды (онлайн- и офлайн-формат) и возрасту (10–13, 14–15 и 16–18 лет). Это позволило выделить шесть сопоставимых по основным параметрам подгрупп. Данная выборка ранее использовалась в публикации, посвященной возрастно-средовым особенностям имплицитных теорий и целей обучения подростков [7]; в настоящей статье на той же эмпирической базе рассматривается иной исследовательский фокус — мотивационные и саморегуляторные предикторы самооценки обучения.

Исследование проводилось с соблюдением этических принципов психологических исследований. До начала исследования было получено добровольное информированное согласие законных представителей (родителей/опекунов) всех несовершеннолетних участников; подростки были проинформированы о целях и условиях участия, анонимности и праве отказаться от участия на любом этапе.

Офлайн-среда ($n = 874$; 58,7 %). В данную группу вошли учащиеся 15 государственных школ Московской области, обучающиеся по феде-

ральной основной общеобразовательной программе и не имеющие профильных (углубленных) курсов. Дистанционные и электронные технологии в школах используются точно (электронный дневник, размещение демонстрационных материалов).

10–13 лет: $n = 238$ (16,0 % общей выборки), $M = 12,1$; $SD = 0,8$;

14–15 лет: $n = 401$ (26,9 %), $M = 14,6$; $SD = 0,4$;

16–18 лет: $n = 235$ (15,8 %), $M = 16,3$; $SD = 0,5$.

Сводный возраст по офлайн-среде: 10–18 лет ($M = 14,4$; $SD = 1,7$; $Med = 15$).

Онлайн-среда ($n = 616$; 41,3 %). В онлайн-группу были включены учащиеся частной домашней школы «Фоксфорд», где реализуется федеральная основная общеобразовательная программа без углубленных профильных направлений. Организация обучения основана на комбинировании онлайн-занятий с обратной связью преподавателя, небольших интерактивных групповых форматов (до 15 человек) и самостоятельного просмотра записей уроков. Каждое занятие предполагает выполнение домашней работы, регулярно проводятся проверочные и итоговые контрольные; в учебный процесс встроены элементы геймификации.

10–13 лет: $n = 226$ (15,2 %), $M = 12,0$; $SD = 0,8$;

14–15 лет: $n = 264$ (17,7 %), $M = 14,5$; $SD = 0,5$;

16–18 лет: $n = 126$ (8,5 %), $M = 16,3$; $SD = 0,5$.

Сводные возрастные характеристики для онлайн-выборки: 10–18 лет ($M = 14,0$; $SD = 1,8$; $Med = 14$).

Процедура. Эмпирические данные собирались в середине учебного года, в интервале с ноября по январь. Опрос проводился дистанционно: школьники заполняли анкеты в электронном виде на платформе Google Forms. Формы не содержали персональных данных, что обеспечивало полную анонимность ответов. До начала исследования у родителей всех участников было получено добровольное информированное согласие.

Методики

Теоретическое основание

Исследование строилось в логике структурно-процессуальной модели академической мотивации Т. О. Гордеевой, в которой мотивация учения понимается как многокомпонентная система, включающая содержательные мотивы, учебные цели, регуляторные процессы, способы реагирования на трудности, поведенческую настойчивость и когнитивные представления о собственной эффективности. Для каждого из этих уровней были отобраны соответствующие психодиагностические показатели.

Мотивационно-смысловой блок. Структура учебной мотивации оценивалась с помощью шкал академической мотивации школьников (ШАМ-Ш) Т. О. Гордеевой, О. А. Сычёвой, В. В. Гижицкого, Т. К. Гаврищенковой [18]. Методика позволяет получить показатели по трем разновидностям внутренней мотивации (интерес к содержанию учебы, мотивы достижения, ориентация на саморазвитие), нескольким типам внешней мотивации (связанной с самоуважением, интроецированными требованиями, позитивным и негативным внешним подкреплением) и амотивации. На основе этих шкал выделяется укрупненная трехфакторная структура мотивации (внутренний компонент, внешний компонент и амотивация), устойчивость которой подтверждена в ряде международных исследований с использованием ESEM-подхода [19].

Целевой блок. Учебные цели и имплицитные представления о способностях диагностировались опросником имплицитных теорий и целей обучения К. Двек в адаптации Т. В. Корниловой, Д. Смирнова и коллег [8]. В анализ включались три шкалы: принятие теории «наращиваемого интеллекта», согласие с идеей «обогащаемой личности» и выраженность учебно-познавательных целей.

Интенционально-регуляторный блок. Регуляторные ресурсы задавались сочетанием показателей по двум методикам. Первая — краткая шкала самоконтроля J. Tangney, R. Baumeister, A. Boone в русской адаптации Т. О. Гордеевой и соавт. [14; 32], позволяющая оценить общий уровень произвольного контроля поведения. Вторая — опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-2020) В. И. Моросановой, Н. Г. Кондратюк [9]. Шкалы ССПМ-2020 описывают такие процессы, как планирование, моделирование условий, программирование действий, оценивание результатов, гибкость, надежность, настойчивость, а также интегральный показатель осознанной саморегуляции.

Блок преодоления трудностей и реагирования на неудачу. Особенности интерпретации неблагоприятных учебных ситуаций изучались с помощью методики «Стиль объяснения успехов и неудач» (СТОУН-П) Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяховой [1]. На основе ответов рассчитывались показатели объяснения неуспеха по трем ключевым параметрам атрибутивного стиля: глобальности, стабильности и контролируемости причин.

Мотивационно-поведенческий блок. Поведенческая настойчивость оценивалась по опроснику GRIT A. L. Duckworth и соавт. в русскоязычной адаптации Ю. А. Тюменевой, Е. Кардановой, Ю. Кузьминой [33] с двумя подшкалами: «упорство» (perseverance of effort) и «устойчивость интересов» (consistency of interests).

Когнитивно-мотивационный блок. В качестве когнитивных предикторов мотивации учения рассматривались обобщенное чувство личной

эффективности и объяснение собственных учебных успехов. Эти показатели задавались шкалой общей самооффективности R. Schwarzer, M. Jerusalem в адаптации В. Г. Ромека [16] и отдельными шкалами методики СТОУН-П [1], относящимися к интерпретации успешных учебных исходов; в регрессионные модели они включались как когнитивно-мотивационные предикторы самооценки обучения.

Статистический анализ

Статистический анализ выполнен в программе Statistica 12. Для предварительной оценки корреляций применялся параметрический анализ Пирсона. Для оценки вклада различных компонентов мотивационной системы в вариативность самооценки обучения использовался множественный иерархический регрессионный анализ с поэтапным включением предикторов. Отдельные регрессионные модели строились для трех возрастных групп в двух типах образовательной среды (онлайн и офлайн), всего было получено шесть моделей. Во всех случаях зависимой переменной выступала самооценка обучения. На первом шаге в модели включались показатели мотивационно-смыслового блока, на втором шаге дополнительно вводились индикаторы целевого, регуляторного, блока реакций на неудачу, когнитивно-мотивационного и мотивационно-поведенческого блоков. Пороговый уровень статистической значимости во всех анализах задавался как $p < 0,05$.

Результаты

Для наглядности структуры моделей обратимся к сводным данным иерархического регрессионного анализа (табл. 1).

В подгруппе 10–13-летних школьников, обучающихся офлайн, первый, мотивационный, шаг регрессионной модели объяснял 21 % дисперсии самооценки обучения ($r^2 = 0,21$). Повышенная самооценка здесь была связана прежде всего с выраженностью познавательных мотивов ($\beta = 0,40$), тогда как более высокая позитивная экстернальная мотивация ($\beta = -0,21$) и амотивация ($\beta = -0,15$) ассоциировались с ее снижением. Подключение ко второму шагу целевых, регуляторных и когнитивно-мотивационных переменных увеличивало долю объясненной дисперсии до 46 % ($r^2 = 0,46$; $\Delta r^2 = 0,25$). На этом этапе значимыми предикторами оказывались согласие с теорией «наращиваемого интеллекта» ($\beta = 0,22$), склонность объяснять неуспех глобальными причинами ($\beta = 0,16$), более высокий уровень самоконтроля ($\beta = 0,09$), принятие учебных целей ($\beta = 0,17$) и показатели поведенческой настойчивости (GRIT и шкала настойчивости по ССПМ); при этом интроецированная мотивация ($\beta = -0,25$) и программирование действий ($\beta = -0,16$) сохраняли отрицательную связь с самооценкой.

Таблица 1. Иерархические регрессионные модели самооценки обучения
(шесть возрастно-средовых подгрупп)

Возраст	Среда обучения					
	Офлайн			Онлайн		
10–13 лет		r2	Предикторы	r2	Предикторы	
	Шаг 1	0,21	Познавательные мотивы (0,40) Позитивные экстернальные мотивы (–0,21) Амотивация (–0,15)	0,41	Мотивы достижения (0,41) Амотивация (–0,24) Негативные экстернальные мотивы (–0,23) Позитивные экстернальные мотивы (0,17)	
	Шаг 2	0,46	Познавательные мотивы (0,28) Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» (0,22) Глобальность (0,16) Самоконтроль (0,09) Интроецированные мотивы (–0,25) Принятие целей обучения (0,17) Упорство (GRIT) (0,13) Программирование действий (–0,16) Настойчивость (ССПМ) (0,14) Принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» (0,11)	0,65	Мотивы достижения (0,19) Амотивация (–0,16) Упорство (GRIT) (0,33) Устойчивость интересов (GRIT) (0,18) Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» (0,15) Глобальность (0,16) Принятие целей обучения (0,12) Мотивы самоуважения (0,12) Настойчивость (ССПМ) (–0,11)	
	ΔR²	0,25		0,24		
14–15 лет	Шаг 1	0,27	Познавательные мотивы (0,20) Амотивация (–0,21) Мотивы достижения (0,22)	0,43	Мотивы саморазвития (0,63) Негативные экстернальные мотивы (–0,13) Амотивация (–0,17) Мотивы самоуважения (–0,20)	
	Шаг 2	0,43	Амотивация (–0,08) Мотивы достижения (0,23) Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» (0,24) Самоконтроль (0,16) Упорство (GRIT) (0,21) Устойчивость интересов (GRIT) (0,14)	0,65	Мотивы саморазвития (0,25) Самоконтроль (0,19) Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» (0,20) Настойчивость (ССПМ) (0,16) Принятие целей обучения (0,14) Глобальность (0,11) Упорство (GRIT) (0,16) Надежность (0,12) Самоэффективность (–0,12)	
	ΔR²	0,16		0,22		
16–18 лет	Шаг 1	0,32	Мотивы достижения (0,42) Амотивация (–0,23)	0,37	Познавательные мотивы (0,49) Амотивация (–0,18)	
	Шаг 2	0,53	Мотивы достижения (0,11) Амотивация (–0,11) Самоконтроль (0,22) Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» (0,21) Упорство (GRIT) (0,24) Мотивы самоуважения (0,12) Устойчивость интересов (GRIT) (0,12)	0,73	Познавательные мотивы (0,32) Упорство (GRIT) (0,42) Гибкость (–0,19) Самоконтроль (0,16) Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта» (0,15) Настойчивость (ССПМ) (0,14) Оценивание результатов (0,11)	
	ΔR²	0,21		0,36		

Примечание: в круглых скобках указаны стандартизированные β-коэффициенты регрессии по предикторам, статистически значимым при $p < 0,05$.

У младших подростков, обучающихся в онлайн-формате, мотивационный шаг модели обеспечивал уже более высокую долю объясненной дисперсии самооценки — 41 % ($r^2 = 0,41$): самооценка обучения повышалась при усилении мотивов достижения ($\beta = 0,41$) и снижалась при росте амотивации ($\beta = -0,24$) и негативной экстернальной мотивации ($\beta = -0,23$). Добавление регуляторных и мотивационно-поведенческих переменных на втором шаге увеличивало r^2 до 0,65 ($\Delta r^2 = 0,24$). В итоговой модели ключевыми предикторами выступали упорство ($\beta = 0,33$), устойчивость интересов ($\beta = 0,18$), принятие теории «наращиваемого интеллекта» ($\beta = 0,15$), более глобальный стиль атрибуции ($\beta = 0,16$), выраженность учебных целей ($\beta = 0,12$) и мотивация самоуважения ($\beta = 0,12$), тогда как амотивация ($\beta = -0,16$) и показатель настойчивости по ССПМ ($\beta = -0,11$) сохраняли отрицательный вклад.

В группе 14–15-летних подростков, обучающихся офлайн, на первом шаге мотивационный блок объяснял 27 % дисперсии самооценки обучения ($r^2 = 0,27$). Положительные связи с самооценкой демонстрировали познавательные мотивы ($\beta = 0,20$) и мотивы достижения ($\beta = 0,22$), тогда как амотивация выступала отрицательным предиктором ($\beta = -0,21$). После включения переменных второго шага значение r^2 возрастало до 0,43 ($\Delta r^2 = 0,16$); значимыми оказывались принятие теории «наращиваемого интеллекта» ($\beta = 0,24$), уровень самоконтроля ($\beta = 0,16$), показатели упорства ($\beta = 0,21$) и устойчивости интересов ($\beta = 0,14$) при сохранении отрицательного влияния амотивации.

У подростков того же возраста в онлайн-среде уже первый шаг модели объяснял 43 % дисперсии самооценки ($r^2 = 0,43$), главным образом за счет мотивации саморазвития ($\beta = 0,63$). Одновременно выявлялись отрицательные связи самооценки с амотивацией ($\beta = -0,17$), негативной экстернальной мотивацией ($\beta = -0,13$) и мотивами самоуважения ($\beta = -0,20$). При добавлении регуляторных и когнитивно-мотивационных переменных доля объясненной дисперсии увеличивалась до 0,65 ($\Delta r^2 = 0,22$). В окончательную модель вошли показатели самоконтроля ($\beta = 0,19$), принятия теории «наращиваемого интеллекта» ($\beta = 0,20$), настойчивости по ССПМ ($\beta = 0,16$), ориентации на учебные цели ($\beta = 0,14$), упорства ($\beta = 0,16$), глобальности атрибуций ($\beta = 0,11$) и надежности регуляции ($\beta = 0,12$). Шкала общей самооэффективности, напротив, показала небольшой отрицательный коэффициент ($\beta = -0,12$), что может говорить о расхождении между общей и учебной самооценкой в цифровой среде.

В старшей возрастной группе (16–18 лет) при офлайн-обучении базовый мотивационный шаг объяснял 32 % дисперсии самооценки ($r^2 = 0,32$). Значимый вклад вносили мотивы достижения ($\beta = 0,42$) и амотивация ($\beta = -0,23$). После включения регуляторных и поведенческих предикторов доля объясненной дисперсии возрастала до 0,53 ($\Delta r^2 = 0,21$);

значимыми становились показатели самоконтроля ($\beta = 0,22$), принятия теории «наращиваемого интеллекта» ($\beta = 0,21$), упорства ($\beta = 0,24$), мотива самоуважения ($\beta = 0,12$) и устойчивости интересов ($\beta = 0,12$) при сохранении отрицательной связи с амотивацией ($\beta = -0,11$).

В онлайн-среде у старших подростков базовая мотивационная модель объясняла 37 % дисперсии самооценки обучения ($r^2 = 0,37$) за счет вклада познавательных мотивов ($\beta = 0,49$) и амотивации ($\beta = -0,18$). Подключение регуляторных, когнитивно-мотивационных и поведенческих показателей повышало объясненную долю дисперсии до 73 % ($r^2 = 0,73$; $\Delta r^2 = 0,36$) — максимального значения среди всех рассмотренных моделей. В итоговую модель входили показатели упорства ($\beta = 0,42$), познавательных мотивов ($\beta = 0,32$), самоконтроля ($\beta = 0,16$), принятия теории «наращиваемого интеллекта» ($\beta = 0,15$), настойчивости по ССПМ ($\beta = 0,14$) и оценивания результатов ($\beta = 0,11$), тогда как гибкость регуляции была связана с более низкой самооценкой обучения ($\beta = -0,19$). Это свидетельствует о том, что в старшем подростковом возрасте в онлайн-среде субъективная учебная успешность опирается уже на развернутый комплекс мотивационных и саморегуляционных характеристик.

Таким образом, во всех шести моделях амотивация выступала устойчивым отрицательным предиктором самооценки обучения, тогда как показатели внутренней и целевой учебной мотивации имели положительную направленность. Подключение регуляторных, когнитивно-мотивационных и мотивационно-поведенческих переменных существенно увеличивало долю объясненной дисперсии, особенно в онлайн-среде (до $\Delta r^2 = 0,36$ у 16–18-летних; см. табл. 1).

Обсуждение результатов

Полученные данные в целом подтвердили три выдвинутые гипотезы и согласуются со структурно-процессуальной моделью учебной мотивации Т. О. Гордеевой. *Во-первых*, во всех шести возрастно-средовых группах показатели внутренней учебной мотивации положительно были связаны с самооценкой обучения, тогда как амотивация и внешне обусловленные формы мотивации — с ее снижением, что соответствует данным российских исследований по ШАМ-III и подтверждает чувствительность амотивации к проявлениям учебной дезадаптации [4; 18]. *Во-вторых*, в онлайн-среде добавление регуляторных, когнитивно-мотивационных и мотивационно-поведенческих показателей давало больший прирост объясненной дисперсии самооценки обучения, чем в офлайн-среде, что указывает на более высокую значимость саморегуляции и настойчивости в условиях сниженной внешней структурированности обучения. *В-третьих*, у старших подростков (16–18 лет), особенно обу-

чающихся онлайн, самооценка обучения определялась более развернутым набором мотивационных и регуляторных характеристик, чем у подростков 10–13 лет, что свидетельствует о возрастном усложнении предикторов и поддерживает третью гипотезу.

Введение показателей второго шага (целевой блок, самоконтроль и другие шкалы осознанной саморегуляции, параметры по методике СТОУН-П, показатели GRIT) во всех возрастных и средовых группах привело к значимому росту объясненной дисперсии самооценки обучения, особенно в онлайн-среде (до 0,36 у старших подростков). Введение показателей второго шага (целевой блок, осознанная саморегуляция, параметры СТОУН-П, GRIT) во всех возрастных и средовых группах привело к значимому росту объясненной дисперсии самооценки обучения; наиболее выраженным этот эффект оказался в онлайн-среде (до 0,36 у старших подростков). Это означает, что при снижении внешней структурированности учебного процесса субъективная учебная успешность подростков в большей степени определяется именно развитостью саморегуляции (планирование, самоконтроль, оценивание результатов) и поведенческой настойчивости.

Такой результат согласуется с исследованиями осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности, где показано, что именно эти компоненты поддерживают учебное поведение в цифровых и смешанных форматах [9; 10; 15], а также с метааналитическими данными по онлайн-обучению, подчеркивающими опосредующую роль саморегулируемого обучения [25; 27].

Отрицательные коэффициенты второго шага (интроецированные мотивы и программирование у 10–13-летних офлайн, настойчивость по ССПМ у 10–13-летних онлайн, небольшое отрицательное значение общей самооффективности у 14–15-летних онлайн, отрицательная гибкость у 16–18-летних онлайн) свидетельствуют, что не всякая учебная регуляция и не всякая внешне мотивированная активность приводят к росту субъективной учебной успешности. У младших подростков ориентация на одобрение и избыточно детализированное планирование, по-видимому, фиксируют внимание на трудностях и усиливают переживание несоответствия, что хорошо согласуется с результатами A. Assor и соавт. о более хрупкой учебной самооценке при условной и интроецированной мотивации [20]. В среднем подростковом возрасте в онлайн-среде возможен разрыв между общей установкой на успешность и фактическими результатами в конкретных курсах, что отражается в небольшом отрицательном вкладе самооффективности. В старшем возрасте отрицательная связь гибкости с самооценкой обучения может указывать на частую смену учебных стратегий в онлайн-среде и, как следствие, на ощущение неполной реализации учебных возможностей. Эти результаты уточняют модель: для позитивной самооценки обучения существенна не

только выраженность регуляторных действий, но и их согласованность с мотивами, возрастом и средой обучения.

Возрастное сравнение показало поступательное усложнение регрессионных моделей. У 10–13-летних самооценка обучения в обеих средах определяется преимущественно мотивационно-смысловым ядром и отношением к внешним требованиям. В 14–15 лет к этому ядру последовательно подключаются целевые и регуляторные компоненты (принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта», самоконтроль, настойчивость), что соответствует этапу становления учебной самостоятельности и произвольности. В 16–18 лет, особенно в онлайн-среде, самооценка обучения уже опирается на полный набор мотивационных и саморегуляционных показателей, включая оценивание результатов и параметры объяснительного стиля, что согласуется с представлениями о нарастающем значении саморегуляции и субъектной позиции в старшем подростковом возрасте [9; 15]. Такой возрастной сдвиг также соответствует зарубежным данным о роли поведенческой настойчивости и устойчивости интересов в поддержании долгосрочных учебных целей в старшем школьном и студенческом возрасте [26; 33].

В сопоставлении онлайн- и офлайн-среды различия носят главным образом количественный и структурный характер. В обеих средах значимыми оказываются одни и те же группы показателей (внутренняя мотивация, амотивация, принятие учебных целей, самоконтроль, GRIT), однако в онлайн-среде их совместный вклад выше. Следовательно, в онлайн-среде педагогическое сопровождение должно в первую очередь быть направлено на развитие именно этих компонентов — постановки учебных целей, самоконтроля и поведенческой настойчивости.

Практические рекомендации

Результаты исследования показывают, что при обучении подростков в онлайн-среде приоритетом должно быть не усложнение содержания, а развитие регуляторных механизмов учебной деятельности: постановки учебных целей, самоконтроля, оценивания результатов и поведенческой настойчивости. Именно эти компоненты в онлайн-группах обеспечивали наибольший прирост объясненной дисперсии самооценки обучения, поэтому их следует целенаправленно формировать в рамках учебных курсов и сопровождения.

У подростков с высокой амотивацией и преобладанием внешних мотивов целесообразно снижать внешнее давление и одновременно повышать субъективную значимость заданий (выбор формы и темпа работы, понятные критерии, адресная обратная связь). Поскольку амотивация выступила устойчивым отрицательным предиктором, ее диагностика и коррекция должны включаться в школьные программы психологиче-

ской поддержки. Для старших подростков (особенно в онлайн-среде) оправдано введение заданий с длительным циклом выполнения и инструментов самоконтроля (чек-листы, дневники), что позволяет опираться на уже сформированные мотивационные и регуляторные ресурсы и тем самым поддерживать более высокую самооценку обучения.

Ограничения исследования

Исследование проведено на выборке подростков из школ Московской области и одной частной онлайн-школы, что ограничивает возможности обобщения результатов на другие регионы, типы школ и модели дистанционного обучения. Зависимая переменная имела субъективный характер (самооценка обучения), поэтому полученные выводы относятся прежде всего к субъективной академической успешности и могут не совпадать с объективными учебными показателями. Исследование носило поперечный характер, вследствие чего выявленные возрастно-средовые различия нельзя трактовать как причинные или как доказательство возрастной динамики. Все данные собраны с помощью самоотчетных опросников, что повышает риск методической общности и влияния социально одобряемых ответов. В выборке имелся гендерный дисбаланс (преобладание девочек), а регрессионные модели включали широкий набор взаимосвязанных мотивационных и регуляторных показателей; это следует учитывать при интерпретации отдельных предикторов со знаком «минус».

Заключение

В соответствии с *первой задачей* исследования была описана структура мотивационных, саморегуляторных и когнитивно-мотивационных ресурсов, связанных с самооценкой обучения у подростков в онлайн- и офлайн-средах. Во всех шести возрастно-средовых группах более высокая самооценка обучения ассоциировалась с внутренней учебной мотивацией, осознанной саморегуляцией, оптимистическим атрибутивным стилем, общей самоэффективностью и показателями поведенческой настойчивости, тогда как амотивация и внешне обусловленная мотивация устойчиво снижали самооценку обучения. Эти результаты подтверждают первую гипотезу о позитивной роли внутренней мотивации и негативной роли амотивации и внешней мотивации в самооценке обучения подростков.

В рамках *второй задачи* был выявлен вклад различных блоков мотивации и саморегуляции в вариативность самооценки обучения при поэтапном введении предикторов в иерархические регрессионные модели. Добавление регуляторных, когнитивно-мотивационных и мотивационно-поведенческих показателей приводило к существенному увеличению

доли объясненной дисперсии самооценки обучения во всех возрастно-средовых группах, причем особенно выраженный дополнительный вклад этих ресурсов наблюдался в онлайн-среде (до $\Delta R^2 \approx 0,30-0,36$ у старших подростков). Это позволяет считать подтвержденной вторую гипотезу о более значимой роли регуляторных, когнитивно-мотивационных и поведенческих ресурсов в поддержании позитивной самооценки обучения в условиях онлайн-обучения по сравнению с офлайн-средой.

Третья задача была связана с анализом возрастной динамики структуры предикторов самооценки обучения в онлайн- и офлайн-средах. Сравнение трех возрастных групп (10–13, 14–15 и 16–18 лет) показало поступательное усложнение регрессионных моделей: если в младшем подростковом возрасте самооценка обучения определяется преимущественно мотивационно-смысловым ядром (внутренняя мотивация, отношение к школе) и базовыми регуляторными показателями, то в среднем и старшем подростковом возрасте возрастает вклад самоконтроля, целевых установок на «наращиваемый интеллект», оптимистического объяснения неудач и поведенческой настойчивости. Выявленное возрастное усложнение структуры мотивационных и саморегуляторных предикторов соответствует третьей гипотезе исследования и позволяет говорить о возрастающей роли произвольной регуляции и долгосрочных целевых установок в поддержании позитивной самооценки обучения у старших подростков.

В целом результаты исследования в совокупности подтверждают три выдвинутые гипотезы и демонстрируют высокую объяснительную силу структурно-процессуальной модели учебной мотивации Т. О. Гордеевой применительно к онлайн- и офлайн-школьной среде. Мотивационные, саморегуляторные, когнитивно-мотивационные и поведенческие ресурсы выступают важными условиями поддержания позитивной самооценки обучения подростков, что следует учитывать при проектировании образовательной среды и организации психолого-педагогического сопровождения в условиях как традиционного, так и цифрового обучения.

Библиографический список

1. Гордеева Т. О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова. — Москва : Смысл, 2009. — 152 с.
Gordeeva T. O. Diagnostika optimizma kak stilya ob"yasneniya uspekhov i neudach: Oprosnik STOUN / T. O. Gordeeva, E. N. Osin, V. Yu. Shevyakhova. — Moskva : Smysl, 2009. — 152 s.
2. Гордеева Т. О. Источники мотивации и академических достижений студентов: роль родительского контроля и поддержки автономии / Т. О. Гордеева, Д. М. Нечаева, О. А. Сычёв // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2024. — Т. 47, № 3. — С. 33–55. — DOI: 10.11621/LPJ-24-28

Gordeeva T. O. Istochniki motivatsii i akademicheskikh dostizhenii studentov: rol' roditel'skogo kontrolya i podderzhki avtonomii / T. O. Gordeeva, D. M. Nechaeva, O. A. Sychev // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2024. — T. 47, № 3. — S. 33–55. — DOI: 10.11621/LPJ-24-28

3. *Гордеева Т. О. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психологические исследования. — 2012. — Т. 5, № 24. — С. 4. — URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 30.10.2025). — 0421200116/0040. — Текст: электронный.*

Gordeeva T. O. Osobennosti motivatsii dostizheniya i uchebnoi motivatsii studentov, demonstriruyushchikh raznye tipy akademicheskikh dostizhenii (EGE, pobedy v olimpiadakh, akademicheskaya uspevaemost') / T. O. Gordeeva, E. N. Osin // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2012. — T. 5, № 24. — S. 4. — URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 30.10.2025). — 0421200116/0040. — Tekst: ehlektronnyi.

4. *Гордеева Т. О. Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, М. А. Степанова // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 6. — С. 46–56. — DOI: 10.17759/pse.2022270604*

Gordeeva T. O. Otnoshenie shkol'nikov k vynuuzhennomu distantsionnomu obucheniyu: svyaz' s vnutrennei motivatsiei i udovletvorennost'yu shkoi / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, M. A. Stepanova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — T. 27, № 6. — S. 46–56. — DOI: 10.17759/pse.2022270604

5. *Мерикова М. А. На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов / М. А. Мерикова // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16, № 1. — С. 39–57. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160103*

Merikova M. A. Na puti k uspekhu: motivatsiya i resursy samoregulyatsii kak prediktory akademicheskoi uspeishnosti studentov / M. A. Merikova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2024. — T. 16, № 1. — S. 39–57. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160103

6. *Мерикова М. А. Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения / М. А. Мерикова // Вестник практической психологии образования. — 2025. — Т. 22, № 1. — С. 21–32. — DOI: 10.17759/bppe.2025220103*

Merikova M. A. Osobennosti vozrastnykh izmenenii akademicheskoi motivatsii podrostkov pri raznykh formakh obucheniya / M. A. Merikova // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2025. — T. 22, № 1. — S. 21–32. — DOI: 10.17759/bppe.2025220103

7. *Мерикова М. А. Особенности возрастных изменений имплицитных целей обучения у подростков при онлайн и офлайн-обучении / М. А. Мерикова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1(70). — С. 272–287. — DOI: 10.51944/20738544_2025_1_272*

Merikova M. A. Osobennosti vozrastnykh izmenenii implitsitnykh tselei obucheniya u podrostkov pri onlain i oflain-obuchenii / M. A. Merikova // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2025. — № 1(70). — S. 272–287. — DOI: 10.51944/20738544_2025_1_272

8. *Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов, М. В. Чумакова [и др.] // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, № 3. — С. 86–100. — EDN: INMJHZ*

Modifikatsiya oprosnikov K. Dvek v kontekste izucheniya akademicheskikh dostizhenii studentov / T. V. Kornilova, S. D. Smirnov, M. V. Chumakova [i dr.] // Psikhologicheskii zhurnal. — 2008. — T. 29, № 3. — S. 86–100. — EDN: INMJHZ

9. *Моросанова В. И. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ 2020» / В. И. Моросанова, Н. Г. Кондратюк // Вопросы психологии. — 2020. — Т. 66, № 4. — С. 155–168.*

Morosanova V. I. Oprosnik V. I. Morosanovoi «Stil' samoregulyatsii povedeniya — SSPM 2020» / V. I. Morosanova, N. G. Kondratyuk // Voprosy psikhologii. — 2020. — Т. 66, № 4. — С. 155–168.

10. *Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция и академическая мотивация как ресурсы выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы / В. И. Моросанова, Е. В. Филиппова, Т. Г. Фомина // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 3. — С. 47–61. — DOI: 10.17759/pse.2023280304*

Morosanova V. I. Osoznannaya samoregulyatsiya i akademicheskaya motivatsiya kak resursy vypolneniya obuchayushchimisya proektno-issledovatel'skoi raboty / V. I. Morosanova, E. V. Filippova, T. G. Fomina // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — Т. 28, № 3. — С. 47–61. — DOI: 10.17759/pse.2023280304

11. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности / Т. О. Гордеева, В. В. Гижитский, О. А. Сычѳв, Т. К. Гавриченкова // Психологический журнал. — 2016. — Т. 37, № 2. — С. 57–68.

Motivatsiya samouvazheniya i uvazheniya drugimi kak faktory akademicheskikh dostizhenii i nastoichivosti v uchebnoi deyatel'nosti / T. O. Gordeeva, V. V. Gizhitskii, O. A. Sychev, T. K. Gavrichenkova // Psikhologicheskii zhurnal. — 2016. — Т. 37, № 2. — С. 57–68.

12. *Одинцова М. А. Шкала настойчивости для подростков: разработка и апробация нового инструмента / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова // Психологическая наука и образование. — 2024. — Т. 29, № 6. — С. 129–144. — DOI: 10.17759/pse.2024290609*

Odintsova M. A. Shkala nastoichivosti dlya podrostkov: razrabotka i aprobatsiya novogo instrumenta / M. A. Odintsova, N. P. Radchikova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2024. — Т. 29, № 6. — С. 129–144. — DOI: 10.17759/pse.2024290609

13. Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов) / М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова, М. Г. Сорокова [и др.] // Интеграция образования. — 2023. — Т. 27, № 1. — С. 33–49. — DOI: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049

Psikhologicheskie faktory otnosheniya studentov k tsifrovoi obrazovatel'noi srede (na primere rossiiskikh i belorusskikh vuzov) / M. A. Odintsova, N. P. Radchikova, M. G. Sorokova [i dr.] // Integratsiya obrazovaniya. — 2023. — Т. 27, № 1. — С. 33–49. — DOI: 10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049

14. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, Д. Д. Сучков [и др.] // Культурно-историческая психология. — 2016. — Т. 12, № 2. — С. 46–58. — DOI: 10.17759/chp.2016120205

Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspeshnost'yu, nastoichivost'yu i blagopoluchiem / T. O. Gordeeva, E. N. Osin, D. D. Suchkov [i dr.] // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2016. — Т. 12, № 2. — С. 46–58. — DOI: 10.17759/chp.2016120205

15. *Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся / Т. Г. Фомина, Е. В. Филиппова, В. И. Моросанова // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16, № 3. — С. 156–173. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160310. — EDN: CYVRPW*

Fomina T. G. Osoznannaya samoregulyatsiya i shkol'naya вовlechennost' kak resursy sub'ektivnogo blagopoluchiya obuchayushchikhsya / T. G. Fomina, E. V. Filippova, V. I. Morosanova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2024. — Т. 16, № 3. — С. 156–173. — DOI: 10.17759/psyedu.2024160310. — EDN: CYVRPW

16. *Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. — 1996. — № 7. — С. 71–77.*

Shvartser R. Russkaya versiya shkaly obshchei samoeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema / R. Shvartser, M. Erusalem, V. Romek // *Inostrannaya psikhologiya*. — 1996. — № 7. — S. 71–77.

17. Шкала оценки цифровой образовательной среды университета для преподавателей (AUDEE-Tch Scale): стандартизация для преподавателей вузов / М. Г. Сорокова, Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова [и др.] // *Вестник практической психологии образования*. — 2023. — Т. 20, № 4. — С. 16–29. — DOI: 10.17759/bppe.2023200402

Shkala otsenki tsifrovoy obrazovatel'noi sredy universiteta dlya prepodavatelei (AUDEE-Tch Scale): standartizatsiya dlya prepodavatelei vuzov / M. G. Sorokova, N. P. Radchikova, M. A. Odintsova [i dr.] // *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. — 2023. — Т. 20, № 4. — С. 16–29. — DOI: 10.17759/bppe.2023200402

18. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, В. В. Гижицкий, Т. К. Гавриченко // *Психологическая наука и образование*. — 2017. — Т. 22, № 2. — С. 65–74. — DOI: 10.17759/pse.2017220206

Shkaly vnutrennei i vneshnei akademicheskoi motivatsii shkol'nikov / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, V. V. Gizhitskii, T. K. Gavrichenkova // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. — 2017. — Т. 22, № 2. — С. 65–74. — DOI: 10.17759/pse.2017220206

19. Application of exploratory structural equation modeling to evaluate the Academic Motivation Scale / F. Guay, A. J. S. Morin, D. Litalien [et al.] // *The Journal of Experimental Education*. — 2015. — Vol. 83, no. 1. — P. 51–82. — DOI: 10.1080/00220973.2013.876231

20. Assor A. Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings / A. Assor, M. Vansteenkiste, A. Kaplan // *Journal of Educational Psychology*. — 2009. — Vol. 101, no. 2. — P. 482–497. — DOI: 10.1037/a0014236

21. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. — New York : W. H. Freeman, 1997. — 604 p.

22. Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / E. L. Deci, R. M. Ryan // *American Psychologist*. — 2000. — Vol. 55, no. 1. — P. 68–78. — DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68

23. Dweck C. S. Mindset: The New Psychology of Success / C. S. Dweck. — New York, NY : Random House Publishing Group, 2006. — 320 p.

24. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning / C. S. Dweck // *American Psychologist*. — 1986. — Vol. 41, no. 10. — P. 1040–1048. — DOI: 10.1037/0003-066X.41.10.1040

25. Effectiveness of online and blended learning from schools: A systematic review / K. J. Topping, W. Douglas, D. Robertson, N. Ferguson // *Review of Education*. — 2022. — Vol. 10, no. 2. — P. e3353. — DOI: 10.1002/rev3.3353

26. Grit: Perseverance and passion for long-term goals / A. L. Duckworth, C. Peterson, M. D. Matthews, D. R. Kelly // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 2007. — Vol. 92, no. 6. — P. 1087–1101. — DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087

27. Li J. Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: meta-analysis of student engagement and its influencing factors / J. Li, E. Xue // *Behavioral Sciences*. — 2023. — Vol. 13, no. 1. — P. 59. — DOI: 10.3390/bs13010059

28. Motivation and education: The self-determination perspective / E. L. Deci, R. J. Valterland, L. G. Pelletier, R. M. Ryan // *Educational Psychologist*. — 1991. — Vol. 26, no. 3–4. — P. 325–346. — DOI: 10.1080/00461520.1991.9653137

29. Ryan R. M. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions / R. M. Ryan, E. L. Deci // *Contemporary Educational Psychology*. — 2020. — Vol. 61. — P. 101860. — DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860

30. Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness / R. M. Ryan, E. L. Deci. — New York, NY : Guilford Press, 2017. — 756 p.

31. *Schwarzer R.* Generalized Self-Efficacy Scale / R. Schwarzer, M. Jerusalem // Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs / J. Weinman [et al.] (eds.). — Windsor : NFER-NELSON, 1995. — P. 35–37.

32. *Tangney J. P.* High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success / J. P. Tangney, R. F. Baumeister, A. L. Boone // Journal of Personality. — 2004. — Vol. 72, no. 2. — P. 271–324. — DOI: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x

33. *Tyumeneva Y.* Grit: Two related but independent constructs instead of one. Evidence from item response theory / Y. Tyumeneva, E. Kardanova, J. Kuzmina // European Journal of Psychological Assessment. — 2019. — Vol. 35, no. 4. — P. 469–478. — DOI: 10.1027/1015-5759/a000424

34. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education / R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, M. R. Blais [et al.] // Educational and Psychological Measurement. — 1992. — Vol. 52. — P. 1003–1017. — DOI: 10.1177/0013164492052004025

Информация об авторе

Марина Андреевна Мерикова — аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л. Ф. Обуховой ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Information about the author

Marina Andreevna Merikova — Postgraduate Student, Chair of Developmental Psychology of the Moscow State University of Psychology & Education.

Для цитирования: Мерикова М. А. Мотивационные предикторы самооценки обучения подростков в онлайн- и офлайн-среде / М. А. Мерикова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 219–236. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_219. — EDN: JERFXH

For citation: Merikova M. A. Motivational predictors of adolescents' academic self-assessment in online and offline learning environments, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 219–236 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_219, EDN: JERFXH

Статья поступила в редакцию 06.11.2025; одобрена после рецензирования 07.12.2025; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 06.11.2025; approved after reviewing 07.12.2025; accepted for publication 05.02.2026.

Современные зарубежные исследования формирования профессиональной идентичности у студентов инженерных специальностей с ограниченными возможностями здоровья

Ольга Валерьевна Овчинникова¹

ФГАОУ ВО «МГТУ им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»,
olgaov1009@gmail.com, ORCID: 0009-0008-5344-5333

Аннотация. В статье представлен обзор современных зарубежных исследований формирования профессиональной идентичности студентов инженерных специальностей с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы основные направления исследований, используемые в них теоретические модели и концепции, методологические подходы, взаимосвязь формирования профессиональной идентичности с особенностями культуры инженерного образования в зарубежных вузах. Дана общая характеристика данной исследовательской области, степени изученности различных аспектов проблемы, оценка перспектив будущих направлений исследований.

Ключевые слова: инженерное образование, профессиональная идентичность, агентность, личностное развитие, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Contemporary Foreign Studies of Engineering Students' with Disabilities Professional Identity Formation

Olga V. Ovchinnikova

Bauman Moscow State Technical University (National Research University),
olgaov1009@gmail.com, ORCID: 0009-0008-5344-5333

Abstract. The article presents a narrative review of contemporary foreign studies of professional identity formation of engineering students with disabilities. The main venues of research, the theoretical frameworks and concepts, the methodological approaches, the connection between professional identity formation and the specific characteristics of the engineering education culture in foreign higher education institutions are analyzed. The article provides a general overview of this research domain, the assessment of how well various aspects of the problem have been explored and what potential venues of further research can be identified.

Keywords: engineering education, professional identity, agency, personal development, students with disabilities.

Введение

За последние годы наблюдается значительный рост количества зарубежных исследований, посвященных формированию профессиональ-

¹ *Научный руководитель:* **Лубовский Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», lubovsky@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7392-4667

Scientific supervisor: **Lubovsky Dmitry Vladimirovich** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, lubovsky@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7392-4667

ной идентичности студентов, получающих образование в области STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics — наука, технологии, инженерия и математика), в целом и в частности студентов инженерных специальностей [29; 35; 49]. В зарубежной науке хорошо изучена связь между формированием у студентов профессиональной идентичности инженера и успешным завершением ими высшего образования с последующей работой по специальности [26; 28; 30]. В современных условиях растет интерес исследователей к инженерной идентичности как к одному из ключевых факторов, влияющих на вовлечение студентов в программы высшего инженерного образования, а затем удержание молодых специалистов в этой профессиональной области [22; 31].

Задачи обеспечения инклюзивности высшего технического образования обусловили рост интереса зарубежных исследователей к проблематике формирования профессиональной идентичности у студентов с особыми образовательными потребностями, или, как до сих пор называют их многие авторы, у категорий «меньшинств» [40]. Формирование профессиональной идентичности студентов инженерных специальностей с инвалидностью и ОВЗ изучается в неразрывной связи с теми аспектами их идентичности, которые имеют отношение к инвалидности [14; 32]. Несмотря на рост подобных исследований, большинство авторов отмечают недостаточную изученность этой тематики и необходимость расширять исследования [24].

Значительное число исследований посвящено социальной и институциональной дискриминации этих категорий студентов и барьерам, стоящим на пути их входа в STEM-профессии [3; 10]. Подробный анализ этих факторов выходит за рамки данного обзора, однако представляется важным отметить три обстоятельства. *Во-первых*, исследования на тему дискриминации играют важную роль в понимании образовательной ситуации как контекста, в котором формируется профессиональная идентичность студентов с инвалидностью и ОВЗ. *Во-вторых*, отчетливо видны различные акценты в заявленных целях и мотивации, с одной стороны, исследователей, занимающихся проблемами формирования инженерной идентичности в целом и изучающих т. н. доминантную группу в составе студентов инженерных специальностей (условно здоровые белые мужчины [17; 37]), а с другой — их коллег, сосредоточенных на изучении студентов с ОВЗ: если первые говорят, в первую очередь, о важности инженерной идентичности для привлечения и удержания инженерных кадров в свете растущей важности инженерного корпуса в целом для развития страны и общества, то вторые ставят на первое место задачи социальной справедливости, равенства, гуманизации инженерного образования [8; 10; 24]. *Третье* обстоятельство состоит в том, что в последние годы растет число работ, где многие качества инженера и требования инженерной профессии подвергаются фундаментальному пересмотру и даже рассматриваются авторами

как стереотипы, являющиеся по своей сути инструментами увековечения неравноправия в инженерном образовании и инженерной среде, — например, умение решать проблемы, преодолевать трудности, технические способности [45; 49]. Внутри части сообщества зарубежных исследователей инженерного образования развивается тенденция, направленная на пересмотр и изменение основ существующей инженерной культуры в целом, как не отвечающей более задачам подлинной, а не формальной инклюзивности инженерного образования и его гуманизации.

Цель статьи: анализ основных направлений современных исследований психологических и личностных аспектов формирования профессиональной идентичности студентов технических вузов с инвалидностью в зарубежных науках об образовании.

Задачи:

- проанализировать особенности культуры инжиниринга как профессиональной среды, с которой идентифицируют себя студенты-инженеры с ОВЗ;
- выявить основные методологические подходы к исследованию формирования профессиональной идентичности студентов технических вузов с инвалидностью;
- провести анализ теоретических моделей формирования профессиональной идентичности студентов;
- обобщить основные направления исследований формирования профессиональной идентичности студентов.

Результаты исследования

Особенности профессиональной культуры инжиниринга. Большинство авторов, изучающих профессиональную идентичность студентов инженерных специальностей с инвалидностью, характеризуют инженерную среду как дискриминирующую [8; 10]. «Инжиниринг работает как “эйблистская” (т. е. дискриминирующая по отношению к лицам с ОВЗ — О. О.) область на основе фундаментальных понятий интеллекта, энергии, самодисциплины, центрированных вокруг понятий “нормальности”» [37, с. 5]. Инженерное образование и профессиональная деятельность строятся на стандартах «идеального профессионала», подразумевающих, что интенсивная работа на условиях полной занятости — единственный путь к успешной карьере в инжиниринге, и ставящих физическую и психологическую выносливость в один ряд с содержательными навыками и преданностью профессии [10; 34]. Более того, лица с ОВЗ и инвалидностью традиционно воспринимаются в инжиниринге как категория людей, которой инженеры призваны помогать посредством дизайна продукции и процессов, а не как категория, которая должна быть включена в этот вид профес-

сиональной деятельности [10; 32]. Глубоко укоренившиеся в инженерной культуре представления о компетентности и высоких стандартах качества (excellence) ставят условно здоровых людей в привилегированное положение по сравнению с имеющими ограничения по здоровью [10; 22].

В современных исследованиях приводятся примеры, иллюстрирующие высококонкурентный и индивидуалистический характер инженерной среды, который в глазах студентов с ОВЗ плохо совместим как с их ценностями «сообщества, сотрудничества и поддержки», так и с имеющимися у них ограничениями здоровья [24, с. 5].

Подчеркивается «культура стресса» как неотъемлемая часть инженерного образования и инженерной рабочей среды. С инженерным образованием связаны представления о трудностях и борьбе на протяжении всего обучения. Интенсивность и сложность образовательных программ в инжиниринге увековечивают принцип «успех через преодоление трудностей», где успех студента интерпретируется как «способность взять эту высоту». Огромные нагрузки создают атмосферу «страдания и непременных трудностей» и менталитет «учебного лагеря» (boot camp) [22, с. 372]. Важную роль играет концепция «жесткости» (rigor), которая становится своего рода культурным инструментом для дискриминации и создания бескомпромиссных установок относительно того, кто и что должны цениться в профессиональной инженерной области [46]. В инжиниринге существуют устойчивые конструкции, определяющие, что означает «быть способным к инженерной профессии» и «не быть созданным» для нее [50, с. 79], усиливающие идентификационный дисбаланс у студентов инженерных специальностей. Культура лишений и жесткости в инженерном образовании делает высокий уровень стресса нормой [42]. Студенты говорят о недостатке сна, страхах получить низкие оценки, высокой конкурентности, изменениях в стиле жизни и других стрессорах [22]. Хорошо изучены проблемы эмоционального и психологического благополучия студентов инженерных специальностей: генерализованные тревожные расстройства, депрессия, снижение самооценки и другие; исследователи видят прочную связь между этими проблемами и постоянным высоким уровнем стресса, а также профессиональной инженерной культурой в целом [9]. Выявлено, что студенты-инженеры менее склонны обращаться за помощью, в то же время демонстрируя более высокий уровень стресса и меньшую физическую активность, по сравнению со студентами-гуманитариями [9]. Исследования, в которых изучается положение студентов с ОВЗ и инвалидностью в STEM в сравнении с другими дисциплинами, показывают, что и в структурном, и в культурном отношении STEM-образование и, в особенности, инженерное образование отличаются меньшей гибкостью и меньшей доступностью для студентов с ОВЗ по сравнению с другими направлениями подготовки [3].

Высококонкурентная среда [36; 42; 46] может также влиять на снижение мотивации студентов продолжать образование по инженерной специальности. Широкое распространение представлений о «способностях быть инженером», включающих способность выдерживать высокие уровни стресса, приводит к тому, что не столь выносливые студенты приходят к выводу о том, что они не созданы быть инженерами [22; 49].

Таким образом, исследования особенностей профессиональной культуры инженерного образования и инженерной рабочей среды дают представления о непосредственном контексте, в котором происходит формирование профессиональной идентичности студентов с ОВЗ, и о факторах, влияющих на интерпретацию ими своего академического опыта, а также интериоризацию ценностей и норм профессии инженера.

Методология исследований профессиональной идентичности студентов-инженеров с инвалидностью. Значительная часть исследований формирования инженерной идентичности в целом [26; 29; 30] и в частности студентов-инженеров с ОВЗ [14; 21; 27] проводится с использованием качественных методов, в частности интервью, позволяющих глубже понять живой опыт, который получают студенты во время обучения в технических вузах. Количество участников в большинстве таких исследований невелико, от нескольких десятков до нескольких человек, иногда даже двух-трех студентов или всего одного студента с инвалидностью. Подчеркивается, что качественные исследования на малых выборках — надежный способ выявить и осмыслить опыт «маргинализованного» меньшинства [38, с. 149]. По мнению исследователей, такой подход дает возможность лучше понять, каким образом опыт студентов с ОВЗ в вузе влияет на формирование их профессиональной идентичности, как они интерпретируют происходящее с ними в процессе идентификации себя с инженерной профессией. «Не существует двух таких студентов, даже с одним и тем же диагнозом, которые имели бы одинаковый опыт жизни с инвалидностью, равно как и одинаковый опыт проживания своей учебной ситуации при получении STEM образования» [2, с. 2].

Исследователи опыта студентов с инвалидностью, обучающихся по STEM-направлениям, в последние годы ведут эпистемологическую дискуссию, в которой традиционные подходы с их требованиями объективности результатов подвергаются критике со стороны приверженцев интерпретативного подхода. Утверждается, что прежний подход к объективности через большие выборки приводит к тому, что в таких исследованиях группы «большинства» оказываются в привилегированном положении, а маргинализированные группы еще больше подвергаются маргинализации. Еще один аргумент сторонников качественных исследований на малых выборках состоит в том, что такой подход позволяет получить данные от людей, не очень доступных для исследований. Отмечено, что происходит постепенный сдвиг в методологии качественных

исследований инженерного образования (EER, Engineering Education Research) в сторону «методологического разнообразия» [23, с. 83].

Среди ограничений зарубежных исследований формирования инженерной идентичности часто отмечается включение в выборку только студентов, продолжающих инженерное образование на момент исследования [28; 33]. Сравнение формирования профессиональной идентичности студентов, бросивших инженерное образование (или получивших диплом, но решивших далее не работать по специальности), и студентов, сформировавших профессиональную идентичность и стартовавших инженерную карьеру, остается малоизученной областью, в том числе в отношении студентов с ОВЗ [30]. «В большей части исследований среди студентов с инвалидностью в STEM образовании установлено наличие ряда барьеров, с которыми такие студенты сталкиваются в учебных аудиториях. Однако о тех, кто успешно вступает в профессиональную область STEM, известно мало» [25, с. 1301]. Отмечается также необходимость проводить больше лонгитюдных исследований, которые позволили бы изучать формирование инженерной идентичности в динамике [26].

Исследователи уделяют внимание неочевидным видам инвалидности, связанным с нарушениями психической, в частности интеллектуальной, сферы (депрессия, СДВГ, дислексия, аутизм) у студентов инженерных специальностей. На Западе эти расстройства трактуются как инвалидность или нарушения способности к обучению [13; 21]. Формирование инженерной идентичности у таких студентов и ее связь с идентичностью инвалида активно изучаются. Особый интерес представляют механизмы принятия такими студентами решения о том, сообщать ли о своей инвалидности администрации вуза и своему студенческому окружению или нет; в отличие от студентов с явной инвалидностью, такой выбор у них есть. Принятие таких решений связано с их оценкой своей способности отвечать ожиданиям и нормам, поскольку при неочевидной инвалидности студенты сталкиваются с тем, что зачастую в их инвалидность просто не верят: «Я смотрю на тебя, и ты совершенно здоровый человек» [21, с. 11].

Теоретические модели формирования профессиональной идентичности. Имеется целый ряд теоретических моделей формирования профессиональной идентичности студентов технических вузов с инвалидностью. Чаще всего исследователи опираются на следующие модели:

1. Теория социальной идентичности и ее разновидности (Г. Тэджфел, М. Хогг и другие), согласно которой индивиды становятся членами группы, сравнивая ценности и типы поведения внутри группы и между группами, с последующей самокатегоризацией и формированием социального компонента собственной идентичности через принадлежность к группе [19; 44]. Применительно к профессиональному сообществу и профессиональной социализации личностное и профессиональное развитие можно охарактеризовать как «обучение в процессе итеративного

взаимодействия между членами профессиональной группы и, со временем, включение в социальную жизнь в определенной профессиональной области» [26, с. 396]. Несмотря на то, что теория появилась не одно десятилетие назад, она остается актуальной для исследователей инженерной идентичности, в том числе студентов с ОВЗ [30; 32; 35].

2. Четырехфакторная теория идентичности (или Four Ways to View Identity) Дж. П. Джи, где выделены четыре типа идентичности: по данным от природы и поэтому не контролируемым параметрам; по институциональной принадлежности; по выраженным чертам личности; по близости и принадлежности [16; 33; 49].

3. Теория множественных идентичностей и идентификационной выраженности (multiple identities and identity saliency framework) [4], где идентичность понимается как корневое, фундаментальное представление человека о себе, на которое влияют разные параметры/измерения идентичности, становящиеся все более выраженными, «выпуклыми» по мере того, как индивид приобретает опыт в различных контекстах и социальных взаимодействиях и придает ему личностные смыслы [14; 24].

4. Другие теории идентичности, такие как теория «возможных себя и возможных идентичностей» (possible selves and possible identities), теория «согласований идентичности» (identity negotiation theory), теория конгруэнтной идентичности (identity congruence), «делают акцент на личной и социальной трактовках идентичности, которые не являются застывшими, а поэтапно меняются до тех пор, пока не будет достигнута совместимость компонентов» [26, с. 396].

5. Теория пересечений, или интерсекциональности (intersectionality theory), берущая свое начало в феминистской социологии и изначально применявшаяся для изучения пересекающихся форм угнетения и дискриминации, которая позднее стала инструментом исследования взаимосвязей между различными компонентами (измерениями) идентичности одного и того же человека и их интеграции, применяется в исследованиях пересечения профессиональной идентичности с идентичностью инвалида в среде студентов STEM-направлений [8; 12; 18; 48].

6. Три модели инвалидности (медицинская, социальная и социально-отношенческая) используются исследователями для изучения как самоконцептуализации своей инвалидности студентами с ОВЗ в STEM, так и того, как профессиональные сообщества концептуализируют инвалидность [2; 10; 21]. Они связаны с так называемыми критическими исследованиями инвалидности, которые в зарубежной науке считаются широким междисциплинарным полем и теоретическим подходом для изучения культурных, социальных и даже политических аспектов инвалидности [2; 8; 15].

7. Социально-когнитивная теория карьеры (Social Cognitive Career Theory, SCCT), используемая для исследования карьерных устремлений

и принятия решений о выборе профессии, в основе которых лежат самооэффективность, цели и ожидания от их достижения [25; 39]. К другим теориям и подходам, в которых акцентированы развитие личности и понимание себя, можно отнести теорию «формирующейся зрелости» (Emerging Adulthood Theory) [6; 28], подход, основанный на сильных сторонах (strength-based approach) [5; 25; 41].

Стоит также отметить ряд теоретических моделей, используемых для изучения формирования профессиональной идентичности у студентов STEM, но не применительно к студентам с ОВЗ как к отдельной категории. Модель «Продвижения от аутсайдера к инсайдеру» (the AOI, Advancing from Outsider to Insider Model), предложенная в 2020 г., позиционируется авторами как синтезирующая различные теории, что дает исследователям возможность холистического изучения процессов согласования различных параметров идентичности студентов с их карьерными целями и образовательным опытом [26]. Представляют интерес теория самовалидации (Self-Validation Theory, SVT) [35] и теория культурных (или социально «сконструированных») миров, предложенная Д. Холланд и ее коллегами в 1998 г. [20] и с тех пор используемая многими исследователями инженерной идентичности [11; 51].

Основные направления исследований формирования профессиональной идентичности студентов с ОВЗ и инвалидностью. В большинстве исследований изучается сложность формирования профессиональной идентичности студентов с ОВЗ, рассматриваемая как последовательность множества итераций проверки и корректировки своей идентичности путем сопоставления самоопределений себя и профессии. Итеративность этого процесса видна в интервью о «критических инцидентах» (critical incident technique), то есть событиях, способствовавших либо идентификации студентов с профессией, либо, наоборот, деидентификации. Техника подразумевает рассмотрение такого события через призму «внутренних переговоров», в ходе которых студент с инвалидностью сопоставляет принятые в инженерном образовании ценности, нормы, оценки, с которыми он столкнулся в образовательной ситуации, а также взаимодействия с преподавателями или однокурсниками, с собственными ценностями и нормами, с личностными компонентами собственного «я» [14; 26; 27]. В отечественной науке этот механизм хорошо известен под названием «внутреннего диалога» [1, с. 173].

Важнейшее место в исследованиях формирования инженерной идентичности студентов с ОВЗ занимает изучение взаимодействия компонентов идентичности, связанных с инвалидностью, и компонентов, связанных с профессионализацией. Большинство исследователей сходится во мнении, что эти компоненты идентичности тесно связаны друг с другом. Часть исследователей характеризуют этот процесс как «встраивание» в профессиональную среду, часть — как пересечение этих двух компонентов идентичности, часть — как постоянную настройку и корректировку опре-

делений себя и профессии для установления соответствий между ними вплоть до достижения устойчивого чувства принадлежности. Изучаются различные варианты концептуализации самими студентами с ОВЗ собственной инвалидности: инвалидность как отклонение от нормы; инвалидность как подвижный опыт, который может и не стать препятствием для профессионализации; инвалидность как компонент, несовместимый с профессиональной идентичностью. Изучение вариантов динамического взаимодействия двух сторон идентичности: «Я — инвалид» и «Я — инженер» — одна из центральных тем в исследованиях [2; 13; 21].

Много внимания исследователи уделяют динамике формирования профессиональной идентичности. Отмечается важность первого года обучения в вузе, когда концепция себя как профессионала находится на самых начальных стадиях формирования, а студент сталкивается со множеством вызовов в новой для себя системе [28]. Многое зависит от продолжительности опыта жизни с инвалидностью: ряд исследований показывают, что недавно приобретенную инвалидность студенты часто трактуют как «состояние», которое нужно «лечить», приводить в норму, в то время как при длительном опыте жизни с инвалидностью эта часть идентичности становится устойчивой и открывается больше возможностей для ее интеграции с формирующейся профессиональной идентичностью [21; 27]. Но чаще исследуется процесс интеграции обеих идентичностей у студентов с ОВЗ именно через взаимодействие с другими людьми, и в этом случае процесс рассматривается через призму социальной и социально-отношенческой модели инвалидности.

Исследуются также стратегии поведения студентов-инженеров с ОВЗ в столкновениях с социокультурными ожиданиями окружающих в связи с инвалидностью. Формирование профессиональной идентичности студентов с ОВЗ под таким углом зрения рассматривается как процесс, происходящий в жестких рамках возможностей и ограничений той культуры, которая господствует в обществе и в вузе. Изучаются различные поведенческие стратегии студентов, от стремления соответствовать этим ожиданиям до попыток бросить им вызов [27].

Несмотря на большое число работ, посвященных профессиональной идентичности инженера и необходимым профессионально важным личностным качествам, исследования личностных качеств студентов с инвалидностью STEM-направлений носят довольно ограниченный характер. Внимание исследователей сосредоточено на самоэффективности и способности защищать свои интересы (self-advocacy), причем чаще всего они исследуются в связи с внешними факторами, влияющими на формирование этих качеств у студентов с инвалидностью [7; 13; 47].

При этом в большинстве проанализированных исследований не изучается агентность студентов с инвалидностью. Агентность как способность действовать в соответствии со своими целями, менять свою

собственную жизнь и среду, а также факторы, содействующие развитию агентности, исследуется многими, но агентность студентов-инженеров с ОВЗ исследована недостаточно [43]; имеются работы, где отмечается, что инженерная образовательная среда и общество со своими ригидными нормами, по сути не предназначенными для людей с инвалидностью, в целом «отказывает» студентам с инвалидностью в агентности, в праве определять свою жизнь и собственный образовательный путь [8].

Обсуждение результатов

Процесс формирования профессиональной идентичности студентов-инженеров с инвалидностью и ОВЗ изучается зарубежными исследователями глубоко и разносторонне. Профессиональная идентичность — объект междисциплинарных исследований, не только психологических, но и социологических, культурологических, педагогических и иных, при их анализе виден весь спектр направлений исследований. Показано, что собственно личностные аспекты формирования профессиональной идентичности у студентов-инженеров с ОВЗ изучены ощутимо меньше по сравнению с проблемами с явной и скрытой дискриминацией, обеспечением инклюзивности инженерного образования и равенства возможностей профессионального развития. В многочисленных работах, направленных на исследование барьеров на пути формирования профессиональной идентичности студентов с ОВЗ, сами студенты рассматриваются скорее как объекты воздействий образовательной среды, чем субъекты деятельности. Для формирования профессиональной идентичности необходимы глубокие изменения в общественном сознании, в системе образования и в самой профессии. Но такие изменения требуют времени, в то время как исследования идентичности студентов и разработка на их основе программ психологического сопровождения, содействующего агентности студентов с инвалидностью, имеют большое значение как основа помощи этим студентам «здесь и сейчас» в получении инженерного образования и дальнейшей профессиональной реализации.

Заключение

Анализ зарубежных исследований формирования профессиональной идентичности студентов инженерных специальностей с ОВЗ показывает, что растет понимание важности формирования профессиональной идентичности как для привлечения и удержания талантливых молодых людей в инженерной области, так и для обеспечения подлинной инклюзивности высшего технического образования. Перспективным представляется дальнейшее, более глубокое изучение личностных аспектов и внутренних механизмов этого процесса и разработка инструментов психологической помощи в развитии агентности студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Библиографический список

1. Лубовский Д. В. Соотношение профессиональной идентичности и внутренней позиции студентов в высшем образовании / Д. В. Лубовский, Л. Б. Шнейдер // Мир психологии. — 2025. — № 1 (120). — С. 169–181. — DOI: 10.51944/20738528_2025_1_169. — EDN: XCNHHA

Lubovskii D. V. Sootnoshenie professional'noi identichnosti i vnutrennei pozitsii studentov v vysshem obrazovanii / D. V. Lubovskii, L. B. Shneider // Mir psikhologii. — 2025. — № 1 (120). — S. 169–181. — DOI: 10.51944/20738528_2025_1_169. — EDN: XCNHHA

2. A Scoping Review on U.S. Undergraduate Students with Disabilities in STEM Courses and STEM Majors / M. Borrego, A. Chasen, H. Chapman Tripp [et al.] // International Journal of STEM Education. — 2025. — Vol. 12, iss. 2. — DOI: 10.1186/s40594-024-00522-2

3. A Systematic Review of Differences for Disabled Students in STEM Versus Other Disciplinary Undergraduate Settings / A. Chasen, M. Borrego, E. Koolman [et al.] // Journal of Engineering Education. — 2025. — Vol. 114, iss. 1. — P. e20627. — DOI: 10.1002/jee.20627

4. Abes E. S. Reconceptualizing the Model of Multiple Dimensions of Identity: The Role of Meaning-Making Capacity in the Construction of Multiple Identities / E. S. Abes, S. R. Jones, M. K. Mcewen // Journal of College Student Development. — 2007. — Vol. 1, iss. 48. — P. 1–22. — DOI: 10.1353/csd.2007.0000

5. Ariza J. Á. A Systematic Literature Review of Research-based Interventions and Strategies for Students with Disabilities in STEM and STEAM Education / J. Á. Ariza, C. Hernández Hernández // International Journal of Science and Mathematics Education. — 2025. — Vol. 23. — P. 2863–2893. — DOI: 10.1007/s10763-025-10544-z

6. Arnett J. J. Conceptual Foundations of Emerging Adulthood / J. J. Arnett // Emerging adulthood and higher education / editors: J. L. Murray, J. J. Arnett. — [S. l.] : Routledge, 2018. — P. 11–24. — DOI: 10.4324/9781315623405-2

7. Assisting Students With High-Incidence Disabilities to Pursue Careers in Science, Technology, Engineering, and Mathematics / C. Dunn, K. S. Rabren, S. L. Taylor, C. K. Dotson // Intervention in School and Clinic. — 2012. — Vol. 48, iss. 1. — P. 47–54. — DOI: 10.1002/jee.20627

8. Boda P. A. Dreaming of Disability-as-Possibility as a Humanistic STEM Education futurity / P. A. Boda // Science Education. — 2024. — Vol. 108, iss. 6. — P. 1590–1607. — DOI: 10.1002/scs.21891

9. Bork S. J. Engineering Graduate Students' Mental Health: A Scoping Literature Review / S. J. Bork, J. L. Mondisa // Journal of Engineering Education. — 2022. — Vol. 111, iss. 3. — P. 665–702. — DOI: 10.1002/jee.20465

10. Cech E. A. Engineering Ableism: The Exclusion and Devaluation of Engineering Students and Professionals with Physical Disabilities and Chronic and Mental Illness / E. A. Cech // Journal of Engineering Education. — 2023. — Vol. 112, iss. 2. — P. 462–487. — DOI: 10.1002/jee.20522

11. El-Adawy S. Figured Worlds of Emerging STEM Education Researchers / S. El-Adawy, C. Alexis, E. C. Sayre // the 17th International Conference of the Learning Sciences — ICLS 2023 : Conference Proceedings. — 2023. — P. 1753–1754. — DOI: 10.22318/icls2023.470793. — URL: <https://repository.isls.org/handle/1/10002> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

12. Ellis-Robinson T. Identity Development and Intersections of Disability, Race, and STEM: Illuminating Perspectives on Equity / T. Ellis-Robinson // Cultural Studies of Science Education. — 2021. — Vol. 16. — P. 1149–1162. — DOI: 10.1007/s11422-020-10011-x

13. Experiencing Disability in Undergraduate Civil Engineering Education: An Initial Examination of the Intersection of Disability and Professional Identities / C. Groen, M. Parretti, L. D. McNair [et al.] // CoNECD 2018 — Collaborative Network for Engineering and

Computing Diversity Conference (2018). — DOI: 10.18260/1-2–29536. — URL: <https://peer.asee.org/29536> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

14. Exploring Professional Identity Formation in Undergraduate Civil Engineering Students Who Experience Disabilities: Establishing Definitions of Self / C. Groen-McCall, L. D. McNair, M. C. Paretti [et al.] // ASEE Annual Conference and Exposition : Conference Proceedings. — 2019. — DOI: 10.18260/1-2–32170. — URL: <https://peer.asee.org/32170> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

15. *Flinn S.* Critical Disability Studies / S. Flinn // The Palgrave Encyclopedia of Disability / editors: G. Bennett, E. Goodall. — Cham : Springer Nature Switzerland, 2024. — P. 1–6. — DOI: 10.1007/978-3-031-40858-8_30-1

16. *Gee J. P.* Identity as an Analytic Lens for Research in Education / J. P. Gee // Review of Research in Education. — 2000. — Vol. 25. — P. 99–125.

17. *Gladstone J. R.* Which Role Models are Effective for Which Students? A Systematic Review and Four Recommendations for Maximizing the Effectiveness of Role Models in STEM / J. R. Gladstone, A. Cimpian // International Journal of STEM Education. — 2021. — Vol. 8. — Article Number 59. — DOI: 10.1186/s40594-021-00315-x

18. *Heath S.* Intersectional Experiences of STEM Students with Disabilities / S. Heath, J. Metzger, T. Loy-Ashe // Journal of Science Education for Students with Disabilities. — 2024. — Vol. 27, iss 1. — P. 1–12. — Article 8. — DOI: 10.14448/jsesd.16.0007

19. *Hogg M. A.* From I to We: Social identity and the Collective Self / M. A. Hogg, K. D. Williams // Group Dynamics: Theory, research, and practice. — 2000. — Vol. 4, iss. 1. — P. 81–97. — DOI: 10.1037/1089-2699.4.1.81

20. Identity and Agency in Cultural Worlds / D. Holland, W. Lachicotte Jr., D. Skinner, C. Cain. — [Harvard] : Harvard University Press, 1998.

21. "I'm Looking at You, You're a Perfectly Good Person...": Describing Non-Apparent Disability in Engineering / C. Zongrone, C. McCall, M. Paretti [et al.] // ASEE Annual Conference and Exposition : Conference Proceedings. — 2021. — DOI: 10.18260/1-2–36059. — URL: <https://peer.asee.org/36059> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

22. *Jensen K. J.* Engineering stress culture: Relationships among mental health, engineering identity, and sense of inclusion / K. J. Jensen, K. J. Cross // Journal of Engineering Education. — 2021. — Vol. 110, iss. 2. — P. 371–392.

23. *Kellam N.* Uncovering Epistemologies and Values of Our Qualitative Engineering Education Research Community: Listening for Voices / N. Kellam, M. Jennings // Studies in Engineering Education. — 2021. — Vol. 2, iss. 1. — P. 80–99.

24. Leaving civil engineering: Examining the intersections of gender, disability, and professional identity / C. McCall, M. Paretti, L. McNair [et al.] // ASEE Annual Conference and Exposition : Conference Proceedings. — 2020. — URL: <https://peer.asee.org/34906> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

25. *Lee A.* A Forgotten Underrepresented Group: Students with Disabilities' Entrance into STEM Fields / A. Lee // International Journal of Disability, Development and Education. — 2022. — Vol. 69, iss. 4. — P. 1295–1312.

26. *McCall C.* Advancing from Outsider to Insider: A Grounded Theory of Professional Identity Negotiation in Undergraduate Engineering / C. McCall, L. McNair, D. R. Simmons // Journal of Engineering Education. — 2021. — Vol. 110, iss. 2. — P. 393–413.

27. *McCall C.* Exploring Student Disability and Professional Identity: Navigating Sociocultural Expectations in U.S. Undergraduate Civil Engineering Programs / C. McCall, A. Shew, D. R. Simmons // Australasian Journal of Engineering Education. — 2020. — Vol. 25, iss. 1. — P. 79–89. — DOI: 10.1080/22054952.2020.1720434

28. *Meyers K. L.* Factors Relating to Engineering Identity / K. L. Meyers, M. W. Ohland, A. L. Pawley // Global Journal of Engineering Education. — 2012. — Vol. 14, iss. 1. — P. 119–131.

29. *Morelock J. R.* A Systematic Literature Review of Engineering Identity: Definitions, Factors, and Interventions Affecting Development, and Means of Measurement / J. R. Morelock // *European Journal of Engineering Education*. — 2017. — Vol. 42. — P. 1240–1262.

30. On the Development of a Professional Identity: Engineering Persisters vs Engineering Switchers / O. Pierrakos, T. K. Beam, J. Constantz [et al.] // 39th IEEE Frontiers in Education Conference : Conference Proceedings. — 2009. — No. 2. — P. 1–6. — DOI: 10.1109/FIE.2009.5350571

31. *Patrick A. D.* A Review of the Literature Relevant to Engineering Identity / A. D. Patrick, M. Borrego // *ASEE Annual Conference and Exposition : Conference Proceedings*. — 2016. — URL: <https://peer.asee.org/26428> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

32. Redefining and Reconceptualizing Disability Identity in Civil Engineering / C. McCall, A. Shew, M. Paretto [et al.] // *ASEE Annual Conference and Exposition : Conference Proceedings*. — 2022. — URL: <https://peer.asee.org/42078> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

33. *Rynearson L. K.* Development of Engineering Professional Identity and Formation of a Community of Practice in a New Engineering Program / L. K. Rynearson, A. M. Rynearson // *ASEE Annual Conference and Exposition : Conference Proceedings*. — 2017. — DOI: 10.18260/1-2–29406. — URL: <https://peer.asee.org/29406> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

34. *Sang K.* Disability and Academic Careers: Using the Social Relational Model to Reveal the Role of Human Resource Management Practices in Creating Disability / K. Sang, T. Calvard, J. Remnant // *Work, Employment and Society*. — 2022. — Vol. 36, iss. 4. — P. 722–740.

35. Scientific Identity and STEMM-Relevant Outcomes: Elaboration Moderates Use of Identity-Certainty / L. Moreno, P. Briñol, B. Paredes, R. E. Petty // *Journal of Experimental Social Psychology*. — 2024. — Vol. 115. — P. 104663.

36. *Secules S.* Making the Familiar Strange: An Ethnographic Scholarship of Integration Contextualizing Engineering Educational Culture as Masculine and Competitive / S. Secules // *Engineering Studies*. — 2019. — Vol. 11, iss. 3. — P. 196–216.

37. *Slaton A.* Body? What Body? Considering Ability and Disability in STEM Disciplines / A. Slaton // *ASEE Annual Conference and Exposition : Conference Proceedings*. — 2013. — URL: <https://peer.asee.org/19261> (date of the application: 04.12.2025). — Text: electronic.

38. *Slaton A. E.* The Power and Politics of Engineering Education Research Design: Saving the ‘Small N’ / A. E. Slaton, A. L. Pawley // *Engineering Studies*. — 2018. — Vol. 10, iss. 2-3. — P. 133–157.

39. Social-Cognitive Career Theory Predictors of STEM Career Interests and Goal Persistence in Minority College Students with Disabilities: A Path Analysis / A. Dutta, H. J. Kang, C. Kaya [et al.] // *Journal of Vocational Rehabilitation*. — 2015. — Vol. 43, iss. 2. — P. 159–167. — DOI: 10.3233/JVR-150765

40. *Spingola E. M.* Literature Review on Disability Participation in the Engineering Field / E. M. Spingola // *ASEE Annual Conference and Exposition : Conference Proceedings*. — 2018. — URL: <https://peer.asee.org/30776> (date of the application: 04.12.2025). — DOI: 10.18260/1-2–30776. — Text: electronic.

41. Strength-Based Pedagogy for Smart Students with Disabilities: Using Interest-based Strategies for Academic and Personal Success / S. M. Reis, J. Madaus, N. Gelbar, S. Baum. — Taylor & Francis, 2025.

42. Stressors and Normalized Stress in Undergraduate Engineering Education Culture: Development of the Engineering Stress Culture Scale and Undergraduate Engineering Stressors Questionnaire / J. F. Mirabelli, E. M. Johnson, S. R. Vohra [et al.] // *International Journal of STEM Education*. — 2025. — Vol. 12. — Article number 19.

43. Supporting the Narrative Agency of a Marginalized Engineering Student / S. Secules, A. Gupta, A. Elby, E. Tanu // *Journal of Engineering Education*. — 2018. — Vol. 107, iss. 2. — P. 186–218.
44. *Tajfel H.* Social Identity and Intergroup Behaviour / H. Tajfel // *Social Science Information*. — 1974. — Vol. 13, iss. 2. — P. 65–93.
45. The Social Construction of Professional Shame for Undergraduate Engineering Students / S. Secules, N. W. Sochacka, J. L. Huff, J. Walther // *Journal of Engineering Education*. — 2021. — Vol. 110, iss. 4. — P. 861–884.
46. Undergraduate student perceptions of stress and mental health in engineering culture / K. J. Jensen, J. F. Mirabelli, A. J. Kunze [et al.] // *International Journal of STEM Education*. — 2023. — Vol. 10. — Article number 30.
47. *Wang M. T.* Motivational Pathways to STEM Career Choices: Using Expectancy-Value Perspective to Understand Individual and Gender Differences in STEM fields / M. T. Wang // *Developmental Review*. — 2013. — Vol. 33, iss. 4. — P. 304–340.
48. Who is in Our STEM Courses and How do We Know? Student Self-Descriptions, Intersectionality and Inclusive Education / D. I. Hanauer, T. Zhang, M. Graham, G. Hatfull // *CBE Life Sciences Education*. — 2025. — Vol. 24, iss. 1. — DOI: 10.1187/cbe.24-02-0078. — Text: electronic.
49. You're an Engineer? You Must Be Really Smart! A Theoretical Discussion of the Need to Integrate "Smart" into Engineering Identity Research / B. Braaten, E. Dringenberg, A. Kramer, R. Kajfez // *Studies in Engineering Education*. — 2023. — Vol. 4, iss.2. — P. 22–37. — DOI: 10.21061/see.86
50. Zooming Out from the Struggling Individual Student: An Account of the Cultural Construction of Engineering Ability in an Undergraduate Programming Class / S. Secules, A. Gupta, A. Elby, C. Turpen // *Journal of Engineering Education*. — 2018. — Vol. 107, iss. 1. — P. 56–86.
51. *Zuckerman A. L.* Transfer student experiences and identity navigation in stem: Overlapping figured worlds of success / A. L. Zuckerman, S. M. Lo // *CBE Life Sciences Education*. — 2021. — Vol. 20, iss. 3. — P. 1–24.

Информация об авторе

Ольга Валерьевна Овчинникова — аспирант ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)».

Information about the author

Olga Valerievna Ovchinnikova — Postgraduate Student of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University).

Для цитирования: Овчинникова О. В. Современные зарубежные исследования формирования профессиональной идентичности у студентов инженерных специальностей с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Овчинникова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2026. — № 1 (74). — С. 237–250. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_237. — EDN: HNICFM

For citation: Ovchinnikova O. V. Contemporary foreign studies of engineering students' with disabilities professional identity formation, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 237–250 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_237, EDN: HNICFM

Статья поступила в редакцию 20.12.2025; одобрена после рецензирования 22.12.2025; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 20.12.2025; approved after reviewing 22.12.2025; accepted for publication 05.02.2026.

Анализ ключевых личностных компетенций, необходимых для успешной работы преподавателя вуза в условиях современных вызовов

Лидия Игоревна Прокопец¹

ФГАОУ ВО «МГТУ им. Н. Э. Баумана», Москва, Россия, prokopetsli@student.bmstu.ru,
ORCID: 0009-0000-0602-5012

Аннотация. В статье на основе теоретического анализа исследована проблема ключевых личностных компетенций преподавателя вуза, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность в условиях современных вызовов. Показано, что наряду с предметно-методическими знаниями все большее значение приобретают личностные характеристики педагога: ценностная направленность, рефлексивность, эмоциональная устойчивость, развитые коммуникативные и цифровые компетенции. Обосновывается, что именно личностные компетенции выступают ядром профессионализма преподавателя в ситуации быстро меняющихся требований к высшему образованию, роста неопределенности, распространения цифровых и гибридных форм обучения, а также усиления запроса на субъектоцентрированный, ориентированный на студента подход.

Ключевые слова: личностные компетенции, преподаватель вуза, профессиональное развитие, эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность, цифровая трансформация высшего образования.

Analysis of Key Personal Competencies Necessary for Effective University Teaching under Modern Challenges

Lidiya I. Prokopets

BMSTU, Moscow, Russia, prokopetsli@student.bmstu.ru, ORCID: 0009-0000-0602-5012

Abstract. The article, based on a theoretical analysis, examines the problem of the key personal competencies of a university teacher that ensure successful professional activity under contemporary challenges. It is shown that, alongside subject-specific and methodological knowledge, the personal characteristics of the teacher are gaining increasing importance: value orientation, reflexivity, emotional resilience, and well-developed communicative and digital competencies. It is substantiated that personal competencies constitute the core of the teacher's professionalism in a situation of rapidly changing requirements for higher education, growing uncertainty, the spread of digital and hybrid forms of learning, as well as the strengthening demand for a subject-centred, student-oriented approach.

Keywords: personal competencies, university teacher, professional development, emotional intelligence, communicative competence, digital transformation of higher education.

¹ *Научный руководитель:* Ермолаева Марина Валерьевна — доктор психологических наук, профессор кафедры промышленной логистики ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», mar-erm@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1645-5136

Scientific supervisor: Ermolaeva Marina Valeryevna — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Industrial Logistics of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University), mar-erm@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1645-5136

Введение

Актуальность исследования ключевых личностных компетенций преподавателя вуза обусловлена глубокой трансформацией высшего образования, вызванной цифровизацией, массовизацией, интернационализацией и последствиями пандемии. Преподаватель оказывается в ситуации постоянных изменений формата образовательного процесса, усиления конкуренции за внимание студентов, необходимости сочетать академическую автономию с возрастающей регламентацией и отчетностью. В этих условиях исключительно предметных знаний и методических навыков недостаточно: успешность работы преподавателя напрямую связана с его личностными ресурсами и готовностью к профессиональному и личностному саморазвитию.

Современные исследования подчеркивают, что профессиональная компетентность преподавателя включает не только когнитивный, но и мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и коммуникативный компоненты, объединяемые в понятие личностных компетенций. Именно они позволяют педагогу выстраивать продуктивное взаимодействие со студенческой аудиторией, конструктивно реагировать на стрессовые и конфликтные ситуации, осваивать новые педагогические технологии, а также сохранять психологическое благополучие и предотвращать профессиональное выгорание. При этом перечень и содержание таких компетенций по-разному описываются в научной литературе, что создает методологическую неоднозначность и затрудняет их целенаправленное формирование [17].

Значение личностные компетенции приобретают в контексте современных вызовов: перехода к смешанному и онлайн-обучению, роста академической мобильности, усложнения состава студенческих групп (инклюзия, межкультурное взаимодействие), усиления требований к качеству коммуникации и соблюдению этических норм. Преподаватель все чаще выступает не только источником знаний, но и модератором образовательной среды, наставником и фасилитатором, что предполагает развитый эмоциональный интеллект, толерантность к неопределенности, гибкость и способность к рефлексии. Следовательно, проблема исследования заключается в уточнении состава ключевых личностных компетенций, обеспечивающих успешную работу преподавателя вуза в условиях современных вызовов, и в анализе их роли в структуре профессиональной деятельности.

Цель: проанализировать теоретические подходы к пониманию личностных компетенций преподавателя вуза и выявить ключевые компетенции, необходимые для успешной профессиональной деятельности в условиях современных вызовов.

Задачи.

1. Провести анализ соотношения профессиональных и личностных компетенций преподавателя вуза в современных моделях профессионализма.

2. Обобщить исследовательские данные о структуре и содержании ключевых личностных компетенций, значимых для успешной работы преподавателя.

3. Проанализировать роль личностных компетенций в обеспечении эффективности педагогического взаимодействия, устойчивости к стрессу и готовности к инновациям в условиях трансформации высшего образования.

Трансформация высшей школы в условиях цифровизации, глобальной конкуренции и широкого внедрения систем искусственного интеллекта радикально меняет требования к преподавателю вуза. От специалиста ожидают не только глубокое владение предметным содержанием и методикой преподавания, но и развитый комплекс личностных компетенций, позволяющих выстраивать продуктивные отношения со студентами, адаптироваться к изменениям образовательной среды, осуществлять ответственный выбор стратегий использования цифровых и ИИ-инструментов.

Компетентный подход, описанный в работах И. А. Зимней [8], А. И. Субетто [16], рассматривает результат образования как «систему способностей действовать» в различных проблемных ситуациях, опираясь на знания, ценности и опыт личности.

При переносе данного подхода на фигуру преподавателя вуза внимание исследователей смещается от описания набора функций педагогической деятельности к анализу структурных компонентов профессиональной и личностной компетентности, их взаимосвязи и динамики.

В педагогической литературе подчеркивается, что профессионально-личностные качества преподавателя вуза нравственная позиция, коммуникативная культура, способность к саморазвитию, эмпатия, рефлексивность выступают основанием для реализации любых предметных и методических умений. А. М. Кубланов трактует профессионально-личностные качества как «целостную систему индивидуально-психологических характеристик», задающих стиль взаимодействия со студентами и коллегами [9].

Л. В. Абдалина обращает внимание на то, что содержание подобных качеств изменяется под воздействием социальных и технологических сдвигов, включая цифровую трансформацию образования [1].

Параллельно разворачивается дискуссия о влиянии искусственного интеллекта на организацию образовательного процесса. Исследования М. П. Прохоровой показывают, что значительная часть преподавателей вуза воспринимает ИИ как ресурс повышения качества обучения, хотя сохраняется выраженный спектр опасений, связанных с академической честностью и снижением мотивации студентов [14].

Работа К. И. Буяковой и соавторов демонстрирует расхождение между восприятием ИИ у студентов и профессорско-преподавательско-

го состава: студенты ориентируются на удобство и скорость, преподаватели на риски и угрозы [15].

В подобной ситуации анализ ключевых личностных компетенций преподавателя вуза приобретает новое содержание. Под личностными компетенциями здесь понимается интегральный комплекс ценностно-смысловых установок, способов саморегуляции, коммуникативных и рефлексивных характеристик, обеспечивающих способность работать в контексте цифровой и ИИ-трансформации высшей школы.

Компетентностный подход в высшем образовании первоначально фокусировался на результатах обучения студентов, однако довольно быстро стал применяться и к описанию деятельности преподавателя вуза. В работах И. А. Зимней компетентность понимается как интегральное качество личности, включающее когнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты, проявляющееся через способность действовать в соответствии с требованиями ситуации [8].

А. И. Субетто, анализируя онтологию компетентностного подхода, подчеркивает, что компетентность формируется не только в результате усвоения содержания, но и через включенность субъекта в социальные практики, где востребованы самостоятельность, ответственность, способность к сотрудничеству [16].

Для преподавателя вуза такие практики связаны с научно-исследовательской деятельностью, проектированием и реализацией образовательных программ, участием в институциональном управлении, публичной коммуникацией.

Исследования А. Б. Звездовой и А. Б. Орешкина показывают, что компетентностный подход в высшем профессиональном образовании требует пересмотра традиционного представления о преподавателе как носителе готового знания. Преподаватель вуза начинает рассматриваться как субъект, конструирующий образовательную среду, готовый к непрерывной переработке собственных практик в ответ на вызовы со стороны студентов, работодателей, государства [7].

В подобной рамке профессиональные компетенции (предметная, методическая, исследовательская, управленческая) и личностные компетенции образуют неразрывное целое. И. Н. Одарич, обобщая разные подходы к трактовке компетентности, подчеркивает, что через личностные характеристики проявляется способность специалиста к «осмысленному применению знаний» и выбору стратегии поведения в ситуации неопределенности [12].

Категория профессионально-личностных качеств преподавателя вуза стала предметом отдельного направления исследований. А. М. Кубланов выделяет в их составе нравственно-ценностный, коммуникативный, организационный и рефлексивный блоки, связывая их с характером педагогического общения и способами управления учебной группой [9].

Л. В. Поваляева рассматривает профессионально-личностные качества преподавателя вуза как проблему педагогической науки и показывает, что в разных исторических периодах акцент смещался от дисциплинарной эрудиции к гуманистической направленности, а затем к способности сопровождать индивидуальные образовательные траектории студентов [13].

Л. В. Абдалина, анализируя сущностные и содержательные характеристики профессионально-личностных качеств преподавателя вуза, указывает на их многомерность: в структуру входят ценностные ориентации, личностные смыслы профессиональной деятельности, особенно в эмоционально-волевой сфере, коммуникативный стиль, готовность к инновациям [1].

Г. Т. Дакина и Г. А. Жұмакулова на материале казахстанских университетов демонстрируют, что развитие подобных качеств тесно связано с участием преподавателя в программах повышения квалификации, научно-методических сообществах, тьюторских и наставнических практиках [5].

Интересный ракурс задают исследования, где оценка профессионально-личностных компетенций преподавателя вуза проводится глазами студентов. Е. В. Дубежинский и Н. Г. Трапянок показывают, что для студентов значимыми оказываются: открытость к диалогу, уважительное отношение, способность разяснять материал разными способами, владение современными цифровыми инструментами, а также справедливость при оценивании [6].

Я. В. Булгакова на основе сравнительного анализа мнений русскоязычных и англоязычных студентов подчеркивает устойчивый запрос на коммуникативную компетентность преподавателя вуза, умение организовать дискуссию, поддерживать академическую мотивацию и создавать атмосферу психологической безопасности [2].

Таким образом, в современном дискурсе понятия «профессионально-личностные качества» и «личностные компетенции» преподавателя вуза все чаще используются как взаимосвязанные, при этом во втором случае сильнее подчеркнут функциональный аспект способности действовать в сложных и неоднозначных ситуациях.

Цифровизация высшего образования стала одним из главных контекстов, в которых переосмысливается фигура преподавателя вуза. Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев и соавторы, анализируя опыт перехода университетов к дистанционному обучению, показывают, что преподаватель оказался в ситуации «форс-мажора цифровизации»: массовый переход в онлайн выявил как дефициты цифровых компетенций, так и внутренние ресурсы академического сообщества [20].

В исследованиях Ю. А. Масаловой цифровая компетентность преподавателя вуза описывается как совокупность знаний о возможностях информационно-коммуникационных технологий, умений их использовать

в образовательном процессе и готовности к постоянному обновлению цифрового инструментария [10].

С. А. Грязнов подчеркивает, что цифровая компетентность включает не только технические навыки, но и понимание педагогических эффектов внедрения цифровых сред, умение выстраивать баланс между онлайн- и офлайн-взаимодействием [4].

А. В. Носкова, Д. В. Голоухова и Е. И. Кузьмина связывают цифровые компетенции преподавателей с системой академического развития университета, где цифровизация рассматривается не как набор отдельных технологий, а как изменение логики организации учебного процесса, научной коммуникации и управления [11].

Ю. Н. Гамбеева и Е. И. Сорокина обращают внимание на то, что цифровая трансформация меняет характер учебного взаимодействия: возрастает роль самостоятельной работы студентов, сетевых форм сотрудничества, смешанных курсов, что требует от преподавателя вуза иной организации временных и эмоциональных ресурсов [15].

А. Б. Разумова и Т. И. Рицкова описывают новую роль преподавателя вуза как «куратора контента» в цифровой образовательной среде: преподаватель не только создает собственные материалы, но и отбирает, структурирует, адаптирует разнообразные цифровые ресурсы, помогая студентам ориентироваться в информационном потоке. Данная роль связана с развитием рефлексивности, критического мышления, ответственности за последствия педагогических решений [15].

В последние годы искусственный интеллект вошел в повседневную практику высшей школы. Речь идет не только о специализированных системах аналитики учебных данных, но и о широко доступных генеративных моделях, с которыми студенты взаимодействуют в процессе подготовки заданий.

М. П. Прохорова показывает, что отношение преподавателей вуза к ИИ находится в состоянии внутреннего противоречия: с одной стороны, значительная часть респондентов признает потенциал ИИ для персонализации обучения и оптимизации рутинных процедур, с другой — выражает опасения по поводу роста академического мошенничества и утраты студентами навыков самостоятельной работы [14].

Аналогичные выводы делает К. И. Буякова, отмечая, что профессорско-преподавательский состав чаще видит в ИИ угрозу для качества высшего образования, тогда как студенты ориентируются на удобство и ускорение выполнения учебных задач [15].

Материалы дискуссий о «революции искусственного интеллекта» в высшем образовании, организованных Финансовым университетом, подчеркивают, что ценность ИИ связывается с возможностью построения индивидуальных образовательных траекторий, адаптации заданий под уровень и интересы студента.

В новостных и аналитических материалах НИУ ВШЭ указывается на серьезное отставание значительной части преподавателей вуза в области компетенций, связанных с распознаванием следов использования ИИ в студенческих работах и выработкой прозрачных правил его применения.

Эксперты РАНХиГС и Консорциума Big Data на площадке форума «Технопром» описывают практические кейсы внедрения ИИ в российских вузах: интеллектуальные помощники в LMS, автоматизированное формирование тестовых заданий, адаптивные курсы, анализ участия студентов в онлайн-курсах [19].

Международные обзоры, посвященные ИИ в высшем образовании, фиксируют тенденцию к созданию лабораторий и центров компетенций по ИИ, где преподаватели совместно со студентами осваивают новые модели проектирования учебных курсов.

Журналистские исследования, такие как статья в газете «Коммерсантъ» о взаимодействии человека и «агентов искусственного интеллекта», показывают, что в университетской среде формируется новая конфигурация отношений: часть образовательных функций переходит к цифровым ассистентам, а преподаватель сосредотачивается на проектировании сложных заданий, требующих глубокой рефлексии и сотрудничества.

Подобные процессы радикально меняют требования к личностным компетенциям преподавателя вуза: возникает необходимость сочетать открытость к технологическим инновациям с ценностной устойчивостью, критическим отношением к автоматизированным решениям, умением обсуждать со студентами границы допустимого использования ИИ [21].

На основе анализа теоретических работ и эмпирических исследований можно выделить несколько взаимосвязанных блоков личностных компетенций преподавателя вуза, которые в наибольшей степени связаны с успешной профессиональной деятельностью в современных условиях.

Ценностно-смысловой блок связан с представлениями преподавателя вуза о цели высшего образования, образе выпускника, собственной миссии и профессиональных приоритетах. В исследованиях Л. В. Абдалиной [1] и Л. В. Поваляевой [13] подчеркивается, что ориентация на развитие личности студента, уважение к его субъектности, признание права на собственную образовательную траекторию задают особый стиль взаимодействия, основанный на диалоге и сотрудничестве.

Г. Т. Дакина и Г. А. Жұмакулова показывают, что ценностная направленность преподавателя формируется в пространстве пересечения профессиональной культуры, личного жизненного опыта и институциональных норм; она проявляется в том, какие виды активности поощряются на занятиях, как оцениваются ошибки и неудачи

студентов, какие приоритеты задаются при использовании цифровых средств [5].

В контексте распространения систем искусственного интеллекта ценностно-смысловой блок включает готовность обсуждать со студентами этические аспекты использования ИИ, формировать отношение к нему не как к «волшебной палочке», а как к инструменту, требующему ответственного обращения.

Рефлексивно-аналитические компетенции преподавателя вуза предполагают способность осмыслять собственную деятельность, анализировать результаты обучения, критически оценивать использование цифровых и ИИ-инструментов. По мнению А. И. Субетто, рефлексия выступает условием превращения разрозненных навыков в устойчивую компетентность [16].

Р. Н. Абрамов и коллеги, описывая опыт «цифрового форс-мажора», отмечают, что успешнее адаптировались преподаватели, способные анализировать обратную связь студентов, экспериментировать с форматами занятий, корректировать содержание курсов в зависимости от особенностей аудитории и возможностей онлайн-платформ [2].

В условиях использования ИИ рефлексивно-аналитический блок включает:

- умение формулировать дидактические задачи, которые не сводятся к генерации текстов с помощью ИИ;
- способность распознавать признаки некорректного использования ИИ в студенческих работах;
- готовность открыто обсуждать с обучающимися границы использования ИИ и последствия нарушения академической честности.

Коммуникативные компетенции рассматриваются в работах Я. В. Булгаковой, Н. Э. Головановой [14], Е. В. Дубежинского и Н. Г. Трапнянок [6] как центральный компонент профессионально-личностного профиля преподавателя вуза.

Коммуникативный блок включает:

- способность выстраивать диалог на основе уважения и доверия;
- готовность к межкультурному взаимодействию;
- умение использовать разнообразные жанры общения (лекция-беседа, дискуссия, онлайн-форум, консультация в мессенджере).

Цифровая среда и присутствие ИИ усиливают требования к прозрачности коммуникации: необходимо заранее оговаривать правила использования цифровых ресурсов, объяснять мотивы выбора тех или иных инструментов, реагировать на тревоги студентов, связанные с автоматизированным оцениванием и обработкой данных. Исследования А. Б. Разумовой демонстрируют, что преподаватель, выполняющий роль куратора контента, фактически становится медиатором между студента-

ми и сложной экосистемой цифровых платформ, а значит, коммуникативные умения приобретают новый контекст [15].

Профессиональная деятельность преподавателя вуза связана с высокой эмоциональной и когнитивной нагрузкой, множественностью требований со стороны администрации, студентов, внешних стейкхолдеров. В исследованиях профессиональных качеств преподавателя подчеркивается роль таких характеристик, как стрессоустойчивость, способность к управлению временем, умение сохранять внутреннее равновесие в ситуации конфликтов и неопределенности.

Расширение цифрового рабочего дня за счет постоянной доступности в онлайн-каналах, необходимость быстро осваивать новые платформы и сервисы, давление публикационной активности усиливают требования к саморегуляции. Введение ИИ-инструментов добавляет новые источники напряжения: тревогу по поводу «замещения» части функций преподавателя, необходимость постоянно отслеживать изменения в возможностях ИИ, изменяющиеся регламенты университетов.

В подобной ситуации личностные компетенции саморегуляции включают развитие реалистичных ожиданий в отношении ИИ, умение выстраивать границы между работой и личным временем, использование профессиональных сообществ как ресурса поддержки и коллективного осмысления происходящих изменений.

На стыке профессиональных и личностных характеристик формируется цифрово-ИИ-ориентированный блок компетенций преподавателя вуза. Сюда входят [18]:

- открытость к технологическим инновациям при сохранении критического взгляда;
- готовность учиться на протяжении всей жизни, осваивая новые цифровые сервисы и ИИ-платформы;
- понимание ограничений и рисков автоматизированных решений в педагогике;
- умение объяснять студентам принципы работы ИИ и возможные искажения, возникающие при его использовании.

Ю. А. Масалова [10] и А. В. Носкова [11] отмечают, что цифровые компетенции преподавателей связаны не столько с формальным владением программами, сколько с готовностью встраивать цифровые решения в педагогические сценарии, сохраняя приоритет содержания и развивающего характера обучения. Аналитические материалы НИУ ВШЭ и Финансового университета подчеркивают необходимость формирования у преподавателей рефлексивного отношения к ИИ, умения отличать оправданное использование автоматизации от передачи алгоритмам ключевых педагогических решений [18].

Выводы

Теоретический анализ исследований, посвященных профессионально-личностным качествам и компетенциям преподавателя вуза, а также работ о цифровизации и внедрении искусственного интеллекта в высшее образование позволяет сделать несколько обобщающих выводов.

Во-первых, личностные компетенции преподавателя вуза представляют собой многомерную систему, включающую ценностно-смысловой, рефлексивно-аналитический, коммуникативный, саморегуляционный и цифрово-ИИ-ориентированный блоки. Каждый из них обеспечивает устойчивость профессиональной деятельности в условиях неопределенности и быстрых технологических изменений.

Во-вторых, цифровая трансформация высшей школы и распространение систем искусственного интеллекта усиливают значимость рефлексивных и этико-ценностных аспектов профессионализма. Преподаватель вуза оказывается медиатором между сложной цифрово-ИИ-средой и студентами, от его личностной позиции зависит характер интеграции ИИ в образовательный процесс, баланс между удобством автоматизации и развитием у обучающихся самостоятельного мышления.

В-третьих, формирование личностных компетенций преподавателя вуза связано с институциональными условиями: наличием программ академического развития, поддержкой экспериментальных форм работы с ИИ, признанием ценности педагогической рефлексии и сетевого взаимодействия. Без таких условий личностные ресурсы преподавателя оказываются быстро исчерпаемыми, что ведет к росту профессионального выгорания и сопротивлению инновациям.

Таким образом, анализ ключевых личностных компетенций преподавателя вуза в условиях современных вызовов показывает необходимость целенаправленной работы университетов по поддержке личностного и профессионального развития преподавателей, включая освоение технологий искусственного интеллекта в гуманистической и рефлексивной рамке.

Библиографический список

1. Абдалина Л. В. Профессионально-личностные качества преподавателя вуза: сущность и содержание / Л. В. Абдалина // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. — 2020. — № 2. — С. 47–53.
2. *Abdalina L. V. Professional'no-lichnostnye kachestva prepodavatelya vuza: sushchnost' i sodержanie* / L. V. Abdalina // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. — 2020. — № 2. — S. 47–53.
3. Булгакова Я. В. Качества преподавателя вуза, значимые для русскоговорящих студентов и студентов-англофонов / Я. В. Булгакова // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Вопросы образования. — 2016. — № 3. — С. 43–52.

Bulgakova Ya. V. Kachestva prepodavatelya vuza, znachimye dlya russkogovoryashchikh studentov i studentov-anglofonov / Ya. V. Bulgakova // Vestnik Ros. un-ta družby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya. — 2016. — № 3. — S. 43–52.

3. *Гамбеева Ю. Н.* Цифровая трансформация современного образовательного процесса / Ю. Н. Гамбеева, Е. И. Сорокина // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. — 2020. — № 5. — С. 35–43.

Gambееva Yu. N. Tsifrovaya transformatsiya sovremennogo obrazovatel'nogo protsessa / Yu. N. Gambееva, E. I. Sorokina // Izvestiya Volgogradskogo gos. ped. un-ta. — 2020. — № 5. — S. 35–43.

4. *Грязнов С. А.* Цифровая компетентность преподавателя / С. А. Грязнов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2021. — № 2 (35). — С. 79–81. — DOI: 10.26140/anip-2021-1002-0016. — EDN: SMKHM

Gryaznov S. A. Tsifrovaya kompetentnost' prepodavatelya / S. A. Gryaznov // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2021. — № 2 (35). — S. 79–81.

5. *Дакина Г. Т.* Особенности развития профессионально-личностных качеств преподавателей вуза / Г. Т. Дакина, Г. А. Жұмакулова // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. — 2021. — Т. 66, № 1. — С. 88–92.

Dakina G. T. Osobennosti razvitiya professional'no-lichnostnykh kachestv prepodavatelei vuza / G. T. Dakina, G. A. Zhymakulova // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya. — 2021. — T. 66, № 1. — S. 88–92.

6. *Дубежинский Е. В.* Профессионально-личностные компетенции преподавателя глазами студента / Е. В. Дубежинский, Н. Г. Трапьянок // Педагогика высшей школы : сб. ст. / ред. В. В. Великанов. — Горки : БГСХА, 2020. — С. 37–40.

Dubezhinskii E. V. Professional'no-lichnostnye kompetentsii prepodavatelya glazami studenta / E. V. Dubezhinskii, N. G. Trapyanok // Pedagogika vysshei shkoly : sb. st. / red. V. V. Velikanov. — Gorki : BGSKHA, 2020. — S. 37–40.

7. *Звездова А. Б.* Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании : учеб. пособие / А. Б. Звездова, А. Б. Орешкин. — Санкт-Петербург : МИЭП, 2013. — 120 с.

Zvezdova A. B. Kompetentnostnyi podkhod v vysshem professional'nom obrazovanii : ucheb. posobie / A. B. Zvezdova, A. B. Oreshkin. — Sankt-Peterburg : MIEHP, 2013. — 120 s.

8. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2006. — № 8. — С. 21–26.

Zimnyaya I. A. Kompetentnostnyi podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya? / I. A. Zimnyaya // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2006. — № 8. — S. 21–26.

9. ИИ в образовании: как преодолеть соблазн готовых решений // Официальный сайт НИУ ВШЭ. — 22.04.2025. — URL: hse.ru (дата обращения: 28.11.2025). — Текст: электронный.

II v obrazovanii: kak predolet' soblazn gotovykh reshenii // Ofitsial'nyi sait NIU VSHEN. — 22.04.2025. — URL: hse.ru (data obrashcheniya: 28.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

10. Искусственный интеллект в вузах: кейсы и идеи от экспертов РАНХиГС и Консорциума big data // Портал Open Data University. — 11.09.2024. — URL: opendata.university (дата обращения: 28.11.2025). — Текст: электронный.

Iskusstvennyi intellekt v vuzakh: keisy i idei ot ehkspertov RANKhiGS i Konsortsiuma big data // Portal Open Data University. — 11.09.2024. — URL: opendata.university (data obrashcheniya: 28.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

11. Искусственный интеллект в высшем образовании: вызовы и перспективы // International Journal of Innovative Technologies in Education. — 2024. — № 2. — С. 15–26.

Iskusstvennyi intellekt v vysshem obrazovanii: vyzovy i perspektivy // International Journal of Innovative Technologies in Education. — 2024. — № 2. — S. 15–26.

12. Искусственный интеллект в высшем образовании: вызовы и перспективы «революции» / Пресс-служба Фин. ун-та при Правительстве РФ. — 11.09.2025. — URL: fa.ru (дата обращения: 28.11.2025). — Текст: электронный.

Iskusstvennyi intellekt v vysshem obrazovanii: vyzovy i perspektivy «revolyutsii» / Press-sluzhba Fin. un-ta pri Pravitel'stve RF. — 11.09.2025. — URL: fa.ru (data obrashcheniya: 28.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

13. Кубланов А. М. Профессионально-личностные качества преподавателя вуза как проблема педагогической науки / А. М. Кубланов // Вестник Тамбовского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. — 2015. — Т. 20, вып. 12. — С. 19–25.

Kublanov A. M. Professional'no-lichnostnye kachestva prepodavatelya vuza kak problema pedagogicheskoi nauki / A. M. Kublanov // Vestnik Tambovskogo gos. un-ta. Seriya: Gumanitarnye nauki. — 2015. — T. 20, vyp. 12. — S. 19–25.

14. Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов / Ю. А. Масалова // Университетское управление: практика и анализ. — 2021. — Т. 25, № 3. — С. 76–88.

Masalova Yu. A. Tsifrovaya kompetentnost' prepodavatelei rossiiskikh vuzov / Yu. A. Masalova // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. — 2021. — T. 25, № 3. — S. 76–88.

15. Носкова А. В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования / А. В. Носкова, Д. В. Голоухова, Е. И. Кузьмина // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31, № 1. — С. 159–168.

Noskova A. V. Tsifrovye kompetentsii prepodavatelei v sisteme akademicheskogo razvitiya vysshei shkoly: opyt ehmpiricheskogo issledovaniya / A. V. Noskova, D. V. Goloukhova, E. I. Kuz'mina // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2022. — T. 31, № 1. — S. 159–168.

16. Одарич И. Н. Компетентностный подход в системе высшего образования / И. Н. Одарич // Современные научные исследования и разработки. — 2017. — № 12. — С. 104–109.

Odarich I. N. Kompetentnostnyi podkhod v sisteme vysshego obrazovaniya / I. N. Odarich // Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki. — 2017. — № 12. — S. 104–109.

17. Основные качества преподавателя по мнению студентов / Н. Э. Голованова [и др.] // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Медицина. — 2017. — Т. 12, № 4. — С. 98–107.

Osnovnye kachestva prepodavatelya po mneniyu studentov / N. E. Golovanova [i dr.] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo un-ta. Meditsina. — 2017. — T. 12, № 4. — S. 98–107.

18. Отношение студентов и преподавателей к использованию инструментов с искусственным интеллектом в вузе / К. И. Буякова, Я. А. Дмитриев, А. С. Иванова, А. В. Фещенко [и др.] // Образование и наука. — 2024. — Т. 26, № 7. — С. 160–193. — DOI: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193. — EDN: BSEUWY

Otnoshenie studentov i prepodavatelei k ispol'zovaniyu instrumentov s iskusstvennym intellektom v vuze / K. I. Buyakova, Ya. A. Dmitriev, A. S. Ivanova, A. V. Feshchenko [i dr.] // Obrazovanie i nauka. — 2024. — T. 26, № 7. — S. 160–193. — DOI: 10.17853/1994-5639-2024-7-160-193. — EDN: BSEUWY

19. Поваляева Л. В. Профессионально-личностные качества преподавателя вуза как проблема педагогической науки / Л. В. Поваляева, И. Ю. Чупрынина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. — 2020. — № 4. — С. 49–52. — DOI: 10.47438/2309-7078_2020_4_49. — EDN: OKOWHC

Povalyayeva L. V. Professional'no-lichnostnye kachestva prepodavatelya vuza kak problema pedagogicheskoi nauki / L. V. Povalyayeva, I. Yu. Chuprynina // Izvestiya Vorone-

zhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2020. — № 4. — S. 49–52. — DOI: 10.47438/2309-7078_2020_4_49. — EDN: OKOWHC

20. *Прохорова М. П.* Отношение преподавателей вуза к применению искусственного интеллекта в образовательном процессе / М. П. Прохорова, И. С. Винникова, Е. А. Кузнецова // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 84 (2). — С. 305–308. — EDN: REGAGK

Prokhorova M. P. Otnoshenie prepodavatelei vuza k primeneniyu iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom protsesse / M. P. Prokhorova, I. S. Vinnikova, E. A. Kuznetsova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2024. — № 84 (2). — С. 305–308. — EDN: REGAGK

21. *Разумова А. Б.* Куратор контента — новая роль университетского преподавателя в цифровой образовательной среде вуза / А. Б. Разумова, Т. И. Рицкова // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 3. — С. 45–49.

Razumova A. B. Kurator kontenta — novaya rol' universitetskogo prepodavatelya v tsifrovoi obrazovatel'noi srede vuza / A. B. Razumova, T. I. Ritskova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2020. — № 3. — С. 45–49.

22. *Субетто А. И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. — Санкт-Петербург ; Москва : [б. и.], 2006. — 216 с.

Subetto A. I. Ontologiya i ehpistemologiya kompetentnostnogo podkhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsii / A. I. Subetto. — Sankt-Peterburg ; Moskva : [b. i.], 2006. — 216 s.

23. Университетские преподаватели и цифровизация образования: накануне дистанционного форс-мажора / Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. — 2020. — Т. 24, № 2. — С. 59–74.

Universitetskie prepodavateli i tsifrovizatsiya obrazovaniya: nakanune distantsionnogo fors-mazhora / R. N. Abramov, I. A. Gruzdev, E. A. Terent'ev [i dr.] // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. — 2020. — Т. 24, № 2. — С. 59–74.

24. Человек и мир агентов искусственного интеллекта // Коммерсантъ. — 26.08.2025. — URL: kommersant.ru (дата обращения: 28.11.2025). — Текст: электронный.

Chelovek i mir agentov iskusstvennogo intellekta // Kommersant». — 26.08.2025. — URL: kommersant.ru (data obrashcheniya: 28.11.2025). — Tekst: ehlektronnyi.

Информация об авторе

Лидия Игоревна Прокопец — аспирант ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)».

Information about the author

Lidiya Igorevna Prokopets — Postgraduate Student of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University).

Для цитирования: Прокопец Л. И. Анализ ключевых личностных компетенций, необходимых для успешной работы преподавателя вуза в условиях современных вызовов / Л. И. Прокопец // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 251–263. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_251. — EDN: HQLHPW

For citation: Prokopets L. I. Analysis of key personal competencies necessary for effective university teaching under modern challenges, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 251–263 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_251, EDN: HQLHPW

Статья поступила в редакцию 05.12.2025; одобрена после рецензирования 09.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 05.12.2025; approved after reviewing 09.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

Цифровые технологии в системе послевузовской подготовки педагогов: особенности внедрения, проблемы и перспективы развития

Егор Алексеевич Якубович¹

ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия,
АНО «Среда возможностей», Москва, Россия,
yakubovich.egor2013@mail.ru, ORCID: 0009-0004-4305-1294

Аннотация. В статье рассматриваются особенности внедрения цифровых технологий в систему дополнительного (послевузовского) профессионального образования педагогов. Анализируются современные модели и практики, выявляются психолого-педагогические условия эффективного использования цифровых инструментов, определяется вклад цифровизации в повышение профессиональной и личностной компетентности педагогов.

Научная новизна статьи связана с обоснованием цифровых технологий как ресурса личностно-профессионального развития педагогов и предложением структурного алгоритма их внедрения в формат сетевого и адаптивного обучения. Практическая значимость — с методическими рекомендациями для разработчиков и реализаторов программ ДПО в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровая дидактика, дополнительное профессиональное образование педагогов, педагогическая психология, цифровая компетентность, адаптивное обучение.

Digital Technologies the System of Postgraduate Teaching: Features of Implementation, Problems, and Development Prospects

Egor A. Yakubovich

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia,
Autonomous Non-Profit Organization "Environment of Opportunities", Moscow, Russia,
yakubovich.egor2013@mail.ru, ORCID: 0009-0004-4305-1294

Abstract. The article examines the features of the introduction of digital technologies into the system of additional (postgraduate) professional education of teachers. Modern models and practices are analyzed, psychological and pedagogical conditions for the effective use of digital tools are identified, and the contribution of digitalization to improving the professional and personal competence of teachers is determined. The scientific novelty is associated with the substantiation of digital technologies as a resource for the personal and professional development of teachers and the proposal of a structural algorithm for their implementation in the format of network and adaptive learning. Practical significance – with recommendations for developers and implementers of vocational training programs in the context of digital transformation of education.

¹ *Научный руководитель: Лотова Ирина Петровна* — доктор психологических наук, профессор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», Москва, Россия, lotovaip@mail.ru
Scientific supervisor: Lotova Irina Petrovna — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia, lotovaip@mail.ru

Keywords: digital technologies, digital didactics, additional professional education of teachers, pedagogical psychology, digital competence, adaptive learning.

Цель исследования

Проведение анализа особенностей внедрения цифровых технологий в систему дополнительного (послевузовского) профессионального образования педагогов, выявление психолого-педагогических условий их эффективного использования, а также определение влияния цифровизации на развитие профессиональной и личностной компетентности педагогов.

Задачи исследования

В соответствии с поставленной целью в статье определены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать современные научные подходы к цифровизации системы дополнительного (послевузовского) профессионального образования педагогов.
2. Выявить ключевые психолого-педагогические аспекты и условия эффективного внедрения цифровых технологий в систему ДПО.
3. Рассмотреть влияние цифровой образовательной среды на профессиональное и личностное развитие педагогов в процессе послевузовской подготовки.
4. Определить основные проблемы и противоречия цифровизации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.
5. Обобщить научные позиции отечественных исследователей относительно формирования цифровых компетенций педагогов и роли психолого-педагогического сопровождения в данном процессе.

Гипотеза исследования

Предполагается, что эффективность цифровизации системы дополнительного профессионального образования педагогов существенно возрастает при условии ее реализации на основе комплексного психолого-педагогического подхода, включающего методическое сопровождение, учет индивидуальных и профессиональных особенностей педагогов, развитие мотивации и саморегуляции, а также создание эмоционально безопасной и развивающей цифровой образовательной среды. В противном случае цифровые технологии выполняют преимущественно формальную функцию и не способствуют устойчивому личностно-профессиональному развитию педагогов.

Введение

Современное образование переживает этап активной цифровой трансформации, которая затрагивает не только профессиональное обра-

зование, но и систему послевузовской подготовки педагогов. Формирование цифровой образовательной среды, развитие цифровых компетенций и гибких навыков (soft skills), расширение форматов дистанционного и смешанного обучения стали неотъемлемой частью образовательного пространства XXI века.

Цифровизация системы дополнительного профессионального образования педагогов

Система дополнительного профессионального образования (ДПО), выступающая ключевым звеном послевузовской подготовки, сегодня должна адаптироваться к новым вызовам — цифровой грамотности, быстрому обновлению педагогических технологий, интеграции ИКТ и платформенных решений в образовательный процесс. При этом особенно актуальными становятся исследования психолого-педагогического сопровождения цифровизации образования и влияния цифровых технологий на личностно-профессиональное развитие педагогов, повышение мотивации к обучению и самореализации.

Несмотря на существующее множество программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров, системное внедрение цифровых технологий в ДПО часто носит фрагментарный характер. Педагоги в период послевузовской подготовки отмечают, что сталкиваются с дефицитом методической поддержки, отсутствием единых стандартов цифровой дидактики, низкой мотивацией к освоению цифровых платформ, а также когнитивными перегрузками в цифровой среде. В то же время образовательные учреждения и методические службы вынуждены действовать в условиях нормативного давления, необходимости постоянного обновления ИКТ-компетенций и разработки персонализированных траекторий развития [24].

Современные исследования в области педагогической психологии и педагогики демонстрируют возрастающий интерес к проблеме цифровизации системы дополнительного профессионального образования педагогов. Цифровые технологии в этой области рассматриваются не только как инструмент организации образовательного процесса, но и как фактор, глубоко влияющий на психолого-педагогическую структуру обучения, мотивационные установки и профессиональное развитие субъектов образования. Научные источники выделяют три основных аспекта интеграции цифровых технологий в образование: технологический, психолого-педагогический и организационно-методический.

В технологическом аспекте цифровизация описывается через внедрение программных и платформенных решений (электронные курсы, системы управления обучением, облачные технологии), которые обеспечивают доступность, гибкость и масштабируемость образовательного контента [16].

Однако для педагогической психологии особое значение имеет второй аспект — влияние цифровой среды на когнитивные, мотивационные и регулятивные компоненты учебной деятельности.

Так, И. В. Роберт рассматривает цифровую дидактику как новую парадигму, в которой традиционные методы обучения трансформируются под влиянием интерактивных, адаптивных и мультимодальных цифровых инструментов [18]. Это требует переосмысления роли преподавателя, выступающего уже не только как транслятор знаний, но как фасилитатор, модератор и тьютор в цифровой среде. Разработка образовательных сценариев на цифровых платформах предполагает учет психологических особенностей обучающихся, их уровня цифровой грамотности, а также потребностей в саморегуляции, обратной связи и поддержке [14].

Существенный вклад в понимание психологических последствий цифровизации вносит научная школа Н. Ф. Талызиной, в рамках которой обосновывается значимость программированного подхода к обучению [21].

В условиях цифровой трансформации это находит продолжение в исследованиях, акцентирующих внимание на проблемах цифровой перегрузки, когнитивного напряжения, а также изменении структуры профессиональной мотивации педагогов.

Так, Митина и Щёлина в недавнем эмпирическом исследовании доказали, что использование цифровых технологий в повышении квалификации педагогов при наличии качественного методического и психологического сопровождения способствует формированию устойчивой мотивации к саморазвитию, росту самооффективности, развитию навыков цифрового взаимодействия и саморегуляции [13].

Особое внимание в научной литературе уделяется вопросам организации цифрового образовательного пространства. Исследователи подчеркивают значимость сетевых форматов, модульных программ и гибких траекторий развития, реализуемых через онлайн-курсы, дистанционные семинары, микролекции и мобильное обучение. Работы С. Н. Беловой и Г. Н. Подчалимовой демонстрируют эффективность цифровой трансформации в вузах, где акцент смещается на индивидуализацию образовательного маршрута, а платформа становится не только средством доставки знаний, но и пространством для формирования профессиональных компетенций [17].

С переходом к цифровой экономике особое значение приобретает формирование цифровой компетентности педагогов, понимаемой исследователями как интегративное качество личности, объединяющее технические навыки, критическое мышление, этику цифрового поведения и способность к педагогическому проектированию в виртуальной среде [18].

Наряду с этим А. А. Нечай подчеркивает, что формирование цифровых компетенций в системе послевузовского обучения педагогов требует создания целенаправленно организованной развивающей среды, способ-

ной адаптироваться под индивидуальные особенности обучающихся и обеспечивающей постоянную рефлексию и поддержку [14].

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать вывод о необходимости комплексного подхода к цифровизации дополнительного профессионального образования. Интеграция цифровых технологий не может быть сведена лишь к внедрению технических решений — она требует психолого-педагогического осмысления, методического сопровождения, изменения моделей взаимодействия между преподавателем и обучающимся, а также создания условий для устойчивого профессионального развития в цифровой среде [15]. Выдвигается задача конструирования таких образовательных моделей, которые позволят максимально использовать потенциал цифровых инструментов для формирования компетентного, психологически устойчивого и профессионально мотивированного педагога.

Несмотря на активное развитие цифровых образовательных платформ, широкое внедрение ИКТ в образовательные процессы и растущую потребность в цифровой трансформации педагогической деятельности, система дополнительного профессионального образования все еще сталкивается с рядом противоречий и нерешенных методологических и психолого-педагогических проблем [12].

С одной стороны, цифровые технологии объективно расширяют возможности для повышения квалификации педагогов: они способствуют мобильности, доступности, вариативности содержания, позволяют проектировать индивидуальные образовательные траектории, обеспечивают непрерывное профессиональное развитие.

С другой стороны, в практической реализации таких возможностей часто наблюдается отставание — как методическое, так и психологическое. Программы повышения квалификации нередко ограничиваются техническим обучением работе с ИКТ, не затрагивая вопросов мотивации, саморегуляции, эмоционального восприятия цифровой среды, особенностей взаимодействия преподавателя и взрослого обучающегося в онлайн-форматах [10].

Особое беспокойство вызывает феномен поверхностной цифровизации, когда цифровые технологии внедряются без учета психолого-педагогических закономерностей взросления, обучения, внутренней мотивации к саморазвитию. Такие подходы ведут к формализации процесса, снижению вовлеченности слушателей, выгоранию педагогов и устойчивому сопротивлению нововведениям.

Психологическая и профессиональная зрелость педагогов, обучающихся в рамках программ ДПО, требует особых условий, а именно эмоционально безопасной цифровой среды, инструментов обратной связи, механизмов поддержки самооэффективности и развития субъектной позиции в образовательном процессе. Однако эти аспекты часто выпадают

из поля зрения разработчиков программ, а значит, требуют научного анализа, концептуализации и методической конкретизации [11].

Проблемы исследования

Проблема исследования заключается в том, что при наличии значительного арсенала цифровых технологий отсутствует целостная модель их интеграции в послевузовскую подготовку педагогов с опорой на принципы педагогической психологии. Недостаточно изучены механизмы влияния цифровой среды на личностное и профессиональное развитие педагогов, не определены оптимальные психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность цифрового обучения в рамках ДПО.

В этом контексте возникает необходимость теоретического и практического обоснования таких подходов, которые позволили бы цифровым технологиям стать не внешним инструментом, а внутренним ресурсом устойчивого профессионального развития и психологической адаптации педагогов к быстро меняющимся образовательным реалиям [18].

Указанная необходимость подтверждается результатами современных теоретико-аналитических работ, в которых предпринимались попытки осмыслить и концептуализировать влияние цифровых технологий на систему дополнительного профессионального образования педагогов. В частности, в исследованиях А. Г. Широколовой подчеркивается, что развитие цифровых компетенций преподавателей невозможно вне целенаправленной трансформации самой модели повышения квалификации. Автор отмечает, что традиционные формы подготовки научно-педагогических работников уже не соответствуют вызовам цифровой эпохи, а потому требуют перехода к более гибким, модульным и компетентностно-ориентированным форматам, позволяющим не только осваивать инструменты, но и развивать рефлексивную и методическую готовность к цифровой деятельности [23].

Сходный вектор демонстрирует и работа Э. М. Карасевой, где цифровизация рассматривается не как технологическая инновация, а как педагогическая задача, предполагающая выстраивание новой логики взаимодействия обучающегося и преподавателя. Автор подчеркивает, что цифровые технологии должны быть не просто внедрены в программы ДПО, но педагогически интегрированы — через адаптацию содержания, форм организации и методов обратной связи. Без этого цифровизация рискует сводиться к техническому формализму, не затрагивая глубинные механизмы профессионального роста [5].

Важный вклад в понимание условий формирования цифровых компетенций вносят исследования, выполненные под руководством Г. К. Тлеужановой, в которых показано, что продуктивное развитие цифровой грамотности возможно только в контексте психолого-педагогически обоснованной среды. В числе ключевых условий называются ва-

риативность и адаптивность цифровых курсов, наличие наставнической поддержки, обеспечение эмоциональной безопасности и активизация субъектной позиции обучающегося педагога [16].

Проблема восприятия собственной цифровой готовности стала предметом анализа в работе Ю. А. Масаловой. Ее исследование выявило расхождение между фактическим уровнем использования цифровых инструментов и субъективной оценкой собственной компетентности среди преподавателей вузов. Такая «цифровая неуверенность» требует внимания с точки зрения сопровождения и самооценки, что вновь возвращает к значимости психологического аспекта цифровизации [12].

Еще один важный пласт проблемы раскрывается в работе Е. А. Семионовой, где акцент сделан на территориальные различия в уровне цифровизации программ ДПО и степени вовлеченности педагогов в цифровые практики. Автор подчеркивает, что региональный и институциональный контекст играет значимую роль в готовности педагогов к восприятию и освоению цифровых технологий, а также в наличии соответствующих организационно-методических условий [19].

Дополняет картину анализ, представленный О. Ю. Гордашниковой, проведенный на выборке из шестнадцати регионов. Исследование позволило сопоставить уровень развития цифровых компетенций педагогов с требованиями профессионального стандарта и продемонстрировало неоднородность цифровой готовности в зависимости от профессионального стажа, уровня образования и организационной культуры. Это еще раз подчеркивает необходимость индивидуализации цифрового сопровождения и проектирования гибких программ ДПО, способных учитывать разнообразие цифровых траекторий профессионального развития [4].

В условиях стремительно развивающейся цифровой среды особую значимость приобретают психолого-педагогические аспекты цифрового обучения. Без учета индивидуальных особенностей педагогов, их мотивационных установок, уровня цифровой грамотности, устойчивости к изменениям и готовности к инновациям, процесс цифровизации может носить формальный, поверхностный характер. Следовательно, ключевым условием эффективности цифровой трансформации послевузовской подготовки является целостная система сопровождения: психологическая поддержка, методическая адаптация, обучение в формате тьюторства и менторства, организация среды обратной связи и самоанализа [14].

Теоретико-методологический анализ работ по проблеме исследования выявил предпосылки для дальнейшего исследования влияния цифровых технологий в системе послевузовской подготовки на личностно-профессиональное развитие педагогов. Этими работами стали исследования:

А. Г. Широколобова, где рассматривается необходимость повышения квалификации преподавателей высшей школы для формирования цифровых компетенций;

Э. М. Карасевой, где анализируются направления применения цифровых технологий в профессиональном образовании научно-педагогических кадров;

Г. К. Тлеужанова, где предлагаются аналитические и методические моменты формирования цифровых компетенций у педагогов;

Ю. А. Масаловой, давшей оценку уровню цифровой компетентности преподавателей с позиций их восприятия собственных возможностей;

Е. А. Семионовой, проводившей исследование уровня развития цифровых технологий в сфере ДПО по регионам России.

Выводы по задачам исследования

Установлено, что цифровизация дополнительного профессионального образования педагогов в современных исследованиях рассматривается как многоаспектный процесс, включающий технологический, психолого-педагогический и организационно-методический компоненты, при доминирующей роли психолого-педагогического аспекта.

Выявлено, что эффективное внедрение цифровых технологий в систему ДПО возможно лишь при наличии специально организованных психолого-педагогических условий, среди которых ключевыми являются методическая поддержка, тьюторское сопровождение, развитие субъектной позиции педагогов и обеспечение эмоциональной безопасности цифровой образовательной среды.

Показано, что цифровая образовательная среда оказывает значимое влияние на мотивационные, когнитивные и регулятивные компоненты профессиональной деятельности педагогов, способствуя развитию самоэффективности, цифровой компетентности и готовности к профессиональному саморазвитию при условии качественного сопровождения.

Определено, что основными проблемами цифровизации программ ДПО остаются фрагментарность внедрения цифровых технологий, ориентация преимущественно на техническое обучение ИКТ, недостаточная проработка психологических аспектов обучения взрослых и риски когнитивной и эмоциональной перегрузки педагогов.

Обобщение научных источников позволило сделать вывод о необходимости перехода от инструментального понимания цифровизации к разработке целостных педагогических моделей дополнительного профессионального образования, в которых цифровые технологии выступают не внешним ресурсом, а внутренним фактором личностно-профессионального развития педагогов.

Заключение

Таким образом, перед научным и педагогическим сообществом стоит задача научно обосновать эффективные способы интеграции цифровых технологий в послевузовскую подготовку педагогов, выявить психоло-

го-педагогические закономерности этого процесса, а также разработать практические модели, способствующие личностно-профессиональному росту субъектов образовательной деятельности в цифровой среде.

Библиографический список

1. Акавова А. И. Адаптивные системы обучения / А. И. Акавова // Тенденции развития науки и образования. — 2023. — № 99-1. — С. 14–16. — DOI: 10.18411/trnio-07-2023-03. — EDN: WCCZON

Akavova A. I. Adaptivnye sistemy obucheniya / A. I. Akavova // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. — 2023. — № 99-1. — S. 14–16. — DOI: 10.18411/trnio-07-2023-03. — EDN: WCCZON

2. Акавова А. И. Сущность цифровой педагогики: цифровизация учебного процесса / А. И. Акавова // Тенденции развития науки и образования. — 2023. — № 99-1. — С. 32–34. — DOI: 10.18411/trnio-07-2023-08. — EDN: LFDGWW

Akavova A. I. Sushchnost' tsifrovoy pedagogiki: tsifrovizatsiya uchebnogo protsesssa / A. I. Akavova // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. — 2023. — № 99-1. — S. 32–34. — DOI: 10.18411/trnio-07-2023-08. — EDN: LFDGWW

3. Галушко Т. Г. Человеко-ориентированное фиджитал- и диджитал-образование: цифровизация и гуманизация / Т. Г. Галушко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2022. — № 204. — DOI: 10.33910/1992-6464-2022-204-25-34. — EDN: TFQTVQ

Galushko T. G. Cheloveko-orientirovannoe fidzhital- i didzhital-obrazovanie: tsifrovizatsiya i humanizatsiya / T. G. Galushko // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2022. — № 204. — DOI: 10.33910/1992-6464-2022-204-25-34. — EDN: TFQTVQ

4. Гордашников О. Ю. Развитие цифровых компетенций современного педагога общеобразовательной организации / О. Ю. Гордашников // Человек в образовании. — 2023. — № 3 (76). — С. 76–84. — EDN: GUWZWG

Gordashnikova O. Yu. Razvitie tsifrovyykh kompetentsii sovremennogo pedagoga obshcheobrazovatel'noi organizatsii / O. Yu. Gordashnikova // Chelovek v obrazovanii. — 2023. — № 3 (76). — S. 76–84. — EDN: GUWZWG

5. Карасева Э. М. Цифровизация в системе повышения квалификации научно-педагогических работников вузов / Э. М. Карасева // Современное педагогическое образование. — 2018. — № 6. — С. 274–278. — EDN: YZDYSD

Karaseva Eh. M. Tsifrovizatsiya v sisteme povysheniya kvalifikatsii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov vuzov / Eh. M. Karaseva // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. — 2018. — № 6. — S. 274–278. — EDN: YZDYSD

6. Кокодей Т. А. Тенденции и перспективы цифровизации учебной деятельности в современной педагогике и психологии / Т. А. Кокодей // Психолого-педагогические условия цифровизации учебной деятельности студентов с ОВЗ. — Севастополь : Севастопольский гос. ун-т, 2023. — С. 4–24. — EDN: SDGWME

Kokodei T. A. Tendentsii i perspektivy tsifrovizatsii uchebnoi deyatel'nosti v sovremennoi pedagogike i psikhologii / T. A. Kokodei // Psikhologo-pedagogicheskie usloviya tsifrovizatsii uchebnoi deyatel'nosti studentov s OVZ. — Sevastopol' : Sevastopol'skii gos. un-t, 2023. — S. 4–24. — EDN: SDGWME

7. Корнеев Т. О. Цифровое образовательное пространство как фактор, влияющий на формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих учителей / Т. О. Корнеев // Человеческий капитал. — 2023. — № 2 (170). — С. 123–129. — DOI: 10.25629/HC.2023.02.15. — EDN: VRPETI

Korneenko T. O. Tsifrovoe obrazovatel'noe prostranstvo kak faktor, vliyayushchii na formirovanie professional'no-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh uchitelei /

Т. О. Korneenko // *Chelovecheskii kapital*. — 2023. — № 2 (170). — S. 123–129. — DOI: 10.25629/HC.2023.02.15. — EDN: VRPETI

8. *Ксенофонтова А. Н.* Цифровизация образования: проблемы, перспективы / А. Н. Ксенофонтова, А. В. Леденева // *Вестник ОГУ*. — 2020. — № 5 (228). — DOI: 10.25198/1814-6457-228-86. — EDN: OYMIML

Ksenofontova A. N. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: problemy, perspektivy / A. N. Ksenofontova, A. V. Ledeneva // *Vestnik OGU*. — 2020. — № 5 (228). — DOI: 10.25198/1814-6457-228-86. — EDN: OYMIML

9. *Левина Е. Ю.* Новый взгляд на развитие когнитивной педагогики в условиях цифровизации / Е. Ю. Левина, А. Р. Камалеева, Л. Ю. Мухаметзянова // *Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов*. — 2020. — Ч. IV. — С. 313–321.

Levina E. Yu. Novyi vzglyad na razvitie kognitivnoi pedagogiki v usloviyakh tsifrovizatsii / E. Yu. Levina, A. R. Kamaleeva, L. Yu. Mukhametzyanova // *Perspektivy i priorityty pedagogicheskogo obrazovaniya v ehpokhu transformatsii, vybora i vyzovov*. — 2020. — Ch. IV. — S. 313–321.

10. *Лелюх А. Б.* Цифровизация образования: современные подходы и вызовы в педагогике / А. Б. Лелюх // *Современные тенденции развития фундаментальных и прикладных наук*. — 2025. — С. 201–206. — EDN: IDKGBX

Lelyukh A. B. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: sovremennye podkhody i vyzovy v pedagogike / A. B. Lelyukh // *Sovremennye tendentsii razvitiya fundamental'nykh i prikladnykh nauk*. — 2025. — S. 201–206. — EDN: IDKGBX

11. *Лукашенко Д. В.* Педагогика высшей школы: вызовы цифровизации и трансформация образовательного процесса / Д. В. Лукашенко // *Педагогический научный журнал*. — 2025. — Т. 8, № 4. — С. 118–123. — EDN: FJQUME

Lukashenko D. V. Pedagogika vysshei shkoly: vyzovy tsifrovizatsii i transformatsiya obrazovatel'nogo protsessa / D. V. Lukashenko // *Pedagogicheskii nauchnyi zhurnal*. — 2025. — Т. 8, № 4. — С. 118–123. — EDN: FJQUME

12. *Масалова Ю. А.* Цифровая компетентность преподавателей российских вузов / Ю. А. Масалова // *Университетское управление: практика и анализ*. — 2021. — Т. 25, № 3. — С. 33–44. — DOI: 10.15826/umpa.2021.03.025. — EDN: URJVAJ

Masalova Yu. A. Tsifrovaya kompetentnost' prepodavatelei rossiiskikh vuzov / Yu. A. Masalova // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. — 2021. — Т. 25, № 3. — С. 33–44. — DOI: 10.15826/umpa.2021.03.025. — EDN: URJVAJ

13. *Митина Л. М.* Цифровое обучение педагогов: потенциал для профессионального развития и личностного роста / Л. М. Митина, И. В. Щёлина // *Вестник практической психологии образования*. — 2025. — Т. 22, № 2. — С. 91–105. — DOI: 10.17759/bppe.2025220207

Mitina L. M. Tsifrovoe obuchenie pedagogov: potentsial dlya professional'nogo razvitiya i lichnostnogo rosta / L. M. Mitina, I. V. Shchelina // *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*. — 2025. — Т. 22, № 2. — С. 91–105. — DOI: 10.17759/bppe.2025220207

14. *Нечай А. А.* Развивающая цифровая образовательная среда как условие формирования цифровых компетенций магистрантов / А. А. Нечай // *Педагогическое образование в России*. — 2021. — № 2. — С. 144–149. — DOI: 10.26170/2079-8717_2021_02_17. — EDN: TQCNZZ

Nechai A. A. Razvivayushchaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda kak uslovie formirovaniya tsifrovyykh kompetentsii magistrantov / A. A. Nechai // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2021. — № 2. — С. 144–149. — DOI: 10.26170/2079-8717_2021_02_17. — EDN: TQCNZZ

15. *Никиренкова А. Ю.* Трансформация образования: современные тренды как основной катализатор изменений в педагогике / А. Ю. Никиренкова, О. Ю. Попрадухина // *Цифровые и информационно-коммуникационные технологии в образовании и науке*. — 2024. — С. 240–243. — EDN: QDSRFC

Nikirenkova A. Yu. Transformatsiya obrazovaniya: sovremennye trendy kak osnovnoi katalizator izmenenii v pedagogike / A. Yu. Nikirenkova, O. Yu. Popryadukhina // Tsifrovye i informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke. — 2024. — S. 240–243. — EDN: QDSRFC

16. *Подчалимова Г. Н.* Построение и реализация индивидуального образовательного маршрута учителя в условиях цифровой трансформации дополнительного профессионального образования / Г. Н. Подчалимова, С. Н. Белова // Человеческий капитал. — 2022. — Т. 2, № 12 (168). — С. 65–73. — EDN: KYHXGB

Podchalimova G. N. Postroenie i realizatsiya individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta uchitelya v usloviyakh tsifrovoi transformatsii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya / G. N. Podchalimova, S. N. Belova // Chelovecheskii kapital. — 2022. — Т. 2, № 12 (168). — С. 65–73. — EDN: KYHXGB

17. *Роберт И. В.* Дидактика периода цифровой трансформации образования / И. В. Роберт // Мир психологии. — 2020. — № 3 (103). — С. 184–198. — DOI: 10.51944/2073-8528_2020_3_184. — EDN: KODEVF

Robert I. V. Didaktika perioda tsifrovoi transformatsii obrazovaniya / I. V. Robert // Mir psikhologii. — 2020. — № 3 (103). — С. 184–198. — DOI: 10.51944/2073-8528_2020_3_184. — EDN: KODEVF

18. *Семионова Е. А.* Дополнительное профессиональное образование и цифровизация / Е. А. Семионова, Г. С. Токарева // Экономическое развитие России. — 2023. — Т. 30, № 9. — С. 58–66.

Semionova E. A. Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie i tsifrovizatsiya / E. A. Semionova, G. S. Tokareva // Ehkonomicheskoe razvitie Rossii. — 2023. — Т. 30, № 9. — С. 58–66.

19. *Тарасова И. В.* Цифровая педагогика в образовательном пространстве / И. В. Тарасова, Е. Г. Белова, С. В. Некипелова // Педагогический дизайн безопасности образовательного ландшафта. — 2022. — С. 198–201. — EDN: MPXSWH

Tarasova I. V. Tsifrovaya pedagogika v obrazovatel'nom prostranstve / I. V. Tarasova, E. G. Belova, S. V. Nekipelova // Pedagogicheskii dizain bezopasnosti obrazovatel'nogo landshafta. — 2022. — С. 198–201. — EDN: MPXSWH

20. Тенденции в педагогике: от цифровизации до инклюзивного образования / М. Н. Салихова, И. П. Гальчак, В. А. Александров [и др.] // Российский научный вестник. — 2025. — № 5. — С. 341–345. — DOI: 10.24412/2782-3830-2025-5-341-345. — EDN: RZAKSG

Tendentsii v pedagogike: ot tsifrovizatsii do inkluzivnogo obrazovaniya / M. N. Salikhova, I. P. Gal'chak, V. A. Aleksandrov [i dr.] // Rossiiskii nauchnyi vestnik. — 2025. — № 5. — С. 341–345. — DOI: 10.24412/2782-3830-2025-5-341-345. — EDN: RZAKSG

21. Педагогические условия формирования цифровых компетенций педагога в условиях трансформации образования / Г. К. Тлеужанова, Г. Б. Саржанова, Д. Н. Асанова, Г. Ж. Смагулова // Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика. — 2023. — Т. 109, № 1. — С. 176–182. — DOI: 10.31489/2023Ped1/176-182. — EDN: PVVTKR

Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tsifrovyykh kompetentsii pedagoga v usloviyakh transformatsii obrazovaniya / G. K. Tleuzhanova, G. B. Sarzhanova, D. N. Asanova, G. Zh. Smagulova // Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. — 2023. — Т. 109, № 1. — С. 176–182. — DOI: 10.31489/2023Ped1/176-182. — EDN: PVVTKR

22. *Феоктистов Е. А.* Отражение цифровизации в педагогике высшего образования / Е. А. Феоктистов, А. А. Салихов // Психология образования и педагогические инновации в цифровую эпоху. — 2025. — С. 197–199. — EDN: ICNFFD

Feoktistov E. A. Otrazhenie tsifrovizatsii v pedagogike vysshego obrazovaniya / E. A. Feoktistov, A. A. Salikhov // Psikhologiya obrazovaniya i pedagogicheskie innovatsii v tsifrovuyu epokhu. — 2025. — С. 197–199. — EDN: ICNFFD

23. Шемилева М. С. А. Использование информационных технологий в системе образования / М. С. А. Шемилева, С. Х. Алихаджиев, Ж. В. Идрисова // Digital Era. — 2023. — С. 226–228. — DOI: 10.36684/93-1-2023-226-228. — EDN: WLGTUS

Shemileva M. S. A. Ispol'zovanie informatsionnykh tekhnologii v sisteme obrazovaniya / M. S. A. Shemileva, S. Kh. Alikhadzhiev, Zh. V. Idrisova // Digital Era. — 2023. — S. 226–228. — DOI: 10.36684/93-1-2023-226-228. — EDN: WLGTUS

24. Формирование цифровых компетенций педагогов в процессе повышения квалификации в условиях цифровой трансформации / А. Г. Широколобова, Ю. С. Ларионова, О. Г. Ачкасова, Г. В. Широколов // Вестник Кемеровского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные и общественные науки. — 2022. — Т. 6, № 3. — С. 189–197.

Formirovanie tsifrovyykh kompetentsii pedagogov v protsesse povysheniya kvalifikatsii v usloviyakh tsifrovoi transformatsii / A. G. Shirokolobova, Yu. S. Larionova, O. G. Achkasova, G. V. Shirokolobov // Vestnik Kemerovskogo gos. un-ta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. — 2022. — T. 6, № 3. — S. 189-197.

25. Яричина И. Е. Педагогика профессионального образования: подходы, технологии, инструменты в условиях цифровизации / И. Е. Яричина // Интеграция медицинского и фармацевтического образования, науки и практики. — 2025. — С. 85–91. — EDN: ESTQBD

Yarichina I. E. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: podkhody, tekhnologii, instrumenty v usloviyakh tsifrovizatsii / I. E. Yarichina // Integratsiya meditsinskogo i farmatsevticheskogo obrazovaniya, nauki i praktiki. — 2025. — S. 85–91. — EDN: ESTQBD

Информация об авторе

Егор Алексеевич Якубович — аспирант ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», главный эксперт АНО «Среда возможностей».

Information about the author

Egor Alekseevich Yakubovich — Postgraduate Student of the Moscow Psychological and Social University, Chief Expert, Autonomous Non-Profit Organization “Environment of Opportunities”.

Для цитирования: Якубович Е. А. Цифровые технологии в системе послевузовской подготовки педагогов: особенности внедрения, проблемы и перспективы развития / Е. А. Якубович // Актуальные проблемы психологического знания. — 2026. — № 1 (74). — С. 264–275. — DOI: 10.51944/20738544_2026_1_264. — EDN: HQTSRU

For citation: Yakubovich E. A. digital technologies in the system of postgraduate teaching: features of implementation, problems, and development prospects, *Actual problems of psychological knowledge*, 2026, 1: 264–275 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2026_1_264, EDN: HQTSRU

Статья поступила в редакцию 31.08.2025; одобрена после рецензирования 19.01.2026; принята к публикации 05.02.2026.

The article was submitted 31.08.2025; approved after reviewing 19.01.2026; accepted for publication 05.02.2026.

**Содержание журналов ВАК,
издаваемых Московским
психолого-социальным университетом.**

Первые номера за 2026 год

**Contents of the VAK Journals Published
by the Moscow Psychological
and Social University.**

First 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>

Можно также использовать QR-код:



*Издательство
Московского психолого-социального университета*



МИР ОБРАЗОВАНИЯ — ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

Научно-методический журнал

*Главный редактор
профессор
Алёхин Игорь Алексеевич*

**Содержание № 4 (100)
октябрь — декабрь 2025 г.**

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Бездухов В. П.* Наставление в деле воспитания добродетели: исторический и теоретический аспект. Статья 2. О педагогической актуальности наставительных изречений мудрецов Древней Греции..... 12
- Романов А. А. М. Е. Стеклов:* новое открытие имен русских педагогов. Часть II..... 27

МИР ОБРАЗОВАНИЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ОПЫТ

- Алёхин И. А., Быков А. К.* Высокая оригинальность текстов и прогресс науки: научно-педагогические противоречия (полемиические заметки)..... 36
- Погодина О. А., Антипов А. О.* Образовательные программы подготовки будущих педагогов для работы в инклюзивной среде 45
- Герасимова Т. Н.* Методология исследования трансформации педагогической системы воспитания нравственно-эстетической культуры у курсантов военных вузов 53
- Тимофеева Л. Л., Третьяков А. Л.* Экологическая грамотность детей дошкольного возраста: определение понятия 64

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

- Жигалова М. П.* Учиться видеть и находить красоту в нашей жизни: интерпретация и анализ стихотворения А. Ф. Александрова «Зачем? Зачем? Зачем?» 77
- Юлдошева С. А.* Трудности развития устной речи на английском языке и способы их преодоления (на примере студентов Ургенчского государственного университета) 86

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК В ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ

- Бондырева С. К., Савруцкая Е. П.* Особенности влияния речевой культуры на формирование ценностного сознания молодежи..... 98

<i>Лях Ю. А., Шевчук Е. А.</i> Трансформационные игры как инструмент воспитательной работы с подростками	106
<i>Иванова И. В., Макарова В. А.</i> Развитие социальной грамотности студентов в контексте обращения к воспитательному потенциалу образовательного процесса высшей школы.....	121
<i>Жукова Ю. А., Сандалова Н. Н., Янгирова В. М.</i> Взаимодействие педагогов начального общего образования с родительским сообществом: ценности и традиции.....	132
<i>Чистюхина Ю. В., Земли М. Б.</i> Формирование у юристов навыков говорения с помощью словесно-содержательных опор на английском языке.....	147
<i>Асташова Н. А., Торопыно Д. И.</i> Патриотическое воспитание студентов в вузе: современные практики организации работы.....	160

МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕХНОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Джабраилова В. С., Решетова С. Г.</i> Восприятие и формирование академической речи в колледже: сравнительный анализ взглядов студентов и преподавателей.....	175
<i>Полякова О. Б.</i> Самоэффективность студентов как индикатор их успешной профессиональной подготовки (на примере студентов-медиков).....	190
<i>Казакова У. А., Ирисметов А. И., Лазуткина Л. Н.</i> Специфика экологического обучения и воспитания курсантов военного вуза.....	202

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

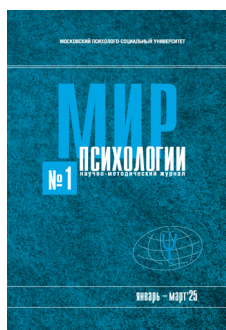
<i>Евстеева Я. А., Антипов А. О.</i> Адаптация высшего образования к вызовам цифровой эпохи: поиск новых ориентиров	212
---	-----

МОЕ МНЕНИЕ

<i>Шутько Д. В., Артамонов Д. П., Коberman А. Е., Гуляев В. Н.</i> Наследие и инновации в формировании духовно-нравственного облика российского офицера: уроки специальной военной операции	219
<i>Карастелев В. Е.</i> Онлайн-тьюториал как формат поддержки образовательных решений для осознанного выбора магистратуры: результаты пятилетней апробации.....	231

Трибуна молодого ученого

<i>Черкасова Е. В.</i> Научная деятельность как составляющая трудового обучения и трудового воспитания обучающихся современной общеобразовательной школы	24
--	----



МИР ПСИХОЛОГИИ

Научно-практический журнал

Главный редактор
профессор
Подольский Андрей Ильич

Содержание № 1 (124)

январь — март 2026 г.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Воробьева К. А.</i> Связь перфекционизма и прокрастинации у людей разного возраста	5
<i>Морозюк С. Н., Морозюк Ю. В., Кузнецова Е. С.</i> Патогенная рефлексия как фактор совершения преступления (на примере анализа размышлений и поведения Родиона Раскольникова из романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»)	20
<i>Семиздралова О. А., Плотников А. Ю.</i> Роль культурно-ценностных факторов в формировании представлений о себе и способности к установлению эмоциональных контактов	31

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Анисимова О. А., Третьяков А. Л.</i> Акцентуации характера и их влияние на стрессовые реакции студентов вузов	44
<i>Ахметвалиева М. Г., Грибков А. А.</i> Программа развития познавательной активности студентов с применением Agile-технологий	58
<i>Волкова Е. Н., Сорокоумова Г. В.</i> Взаимосвязь характеристик дружбы подростков и их опыта участия в кибербуллинге	69
<i>Горлачева Е. Н., Ермолаева М. В., Лубовский Д. В.</i> Исследование доверия студентов к генеративному искусственному интеллекту	82
<i>Ефимова О. С.</i> Психологическая адаптация к вузу студентов-первокурсников. Часть 1. Психологическая диагностика	96
<i>Калакуцкая А. А.</i> Метафорические ассоциативные карты как инновационный инструмент диагностики художественных способностей	113
<i>Магомадова Л. Р.</i> Подростковый возраст как фактор возможного развития деструктивного поведения школьников	128

<i>Якубович Е. А.</i> Геймификация как технология, повышающая эффективность обучения студентов: психолого-педагогический аспект	142
---	-----

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Айгумова З. И.</i> Полиэтническая семья: ценности супругов как предмет напряжений	149
<i>Дараева Е. А.</i> Особенности компонентов психологической готовности к выпускным экзаменам у школьников 9-х и 11-х классов	161
<i>Звонова Е. В., Мишина А. В.</i> Взаимосвязь осознанности и стрессоустойчивости руководителей среднего звена	172
<i>Лебедева Е. И.</i> Взаимосвязь популярности и принятия у младших школьников и подростков	182
<i>Шафикова Г. Р., Петров М. А.</i> К проблеме развития конфликтологических умений руководителей в сфере информационных технологий	196

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Весна Е. Б., Иванов О. В., Ларионов А. А. (иеромонах Родион)</i> Наука как форма живого мышления: от классической рациональности к человекомерной парадигме	210
<i>Остапенко Е. С., Иванов И. Ю.</i> Оптимальный баланс организованного внешкольного времени: порог участия и его влияние на академические результаты, социально-эмоциональные навыки и благополучие подростков	222
<i>Тишкина К. О., Казакова О. А., Прохоренко А. В.</i> Обеспечение качества высшего образования глазами студентов: форматы и типы участия	239



НОВОЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

**Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики**

Научно-практический журнал

*Главный редактор
профессор*

Григорович Любовь Алексеевна

**Содержание № 1 (74)
январь — февраль 2026 г.**

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф., Гэгэнь Тана, Егорова З. Р., Насретдинова И. Ф. Психолого-педагогические и лингводидактические условия развития параметрического словаря детей в двуязычной среде</i>	<i>10</i>
<i>Гордиенко Т. П., Гумена Т. И. Проблемы осознанного выбора старшеклассниками профессии</i>	<i>26</i>
<i>Куренкова М. В. Формирование гражданско-патриотической идентичности обучающихся «Пансиона воспитанниц МО РФ» средствами наставничества: результаты исследования.....</i>	<i>35</i>
<i>Левченко В. В. Драматизация на занятиях песочной анимации как педагогическое условие развития музыкально-творческих способностей младших школьников</i>	<i>48</i>
<i>Лях Ю. А., Замолоцких Е. Г., Третьяков А. Л. Формирующее оценивание студентов высших учебных заведений</i>	<i>61</i>
<i>Максимова Л. Ю. «Цифровой дом «Пансион воспитанниц»</i>	<i>71</i>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Коренева М. Р., Брянцева М. В., Кабалина О. И., Батурина Э. Р., Карлов А. В. Нейроразвитие восприятия у младших школьников на уроках иностранного (китайского) языка.....</i>	<i>84</i>
--	-----------

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бочарова Ю. Ю. Эмоциональный след школы как источник профессиональной рефлексии в подготовке педагога</i>	<i>105</i>
<i>Качалина Е. Б. Трансформация образа здоровья и здорового образа жизни у современных студентов</i>	<i>115</i>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Шнейдер Л. Б.</i> Госпитальный педагог: осознание и осмысление профессии	122
<i>Ликинова М. Ю., Вязовова Н. В.</i> Особенности удовлетворенности трудом учителя в зависимости от стиля руководства педагогическим коллективом	130
<i>Мурышкина А. С.</i> Образ здоровья в контексте профессионального самоопределения будущих психологов и профконсультантов.....	147

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Лашко Н. В., Герасимова Ю. С.</i> Взаимосвязь эмоционального интеллекта и копинг стратегий у женщин средней взрослости с разным семейным статусом.....	158
---	-----

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ

<i>Хомич А. Д., Ермолаев В. В.</i> Представления о репутации организации высшего образования у студентов с разным уровнем доверия к миру	165
<i>Черкасова Е. В.</i> Современные технологии повышения эффективности трудового воспитания старшеклассников.....	176

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 содержать следующие сведения:
 - вклад каждого автора;
 - заявление 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.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 строку, через запятую.

10. Название статьи, сведения об авторах, аннотация и ключевые слова должны быть продублированы на английском языке. При переводе названия на английский

язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

Аннотации на русском и английском языках должны начинаться словами «*Аннотация*» и «*Abstract*» соответственно, ключевые слова — словами «*Ключевые слова*» и «*Keywords*».

Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, в аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте статьи должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.

11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.

Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.

11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах **jpg, tif с разрешением не менее 300 Dpi**, векторные рисунки — в формате **eps** (каждый рисунок должен прилагаться отдельным файлом). Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений). Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. В названии точка не ставится.

Пример названия рисунка: Рисунок 1. Название

На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.

Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы и ее название располагаются над таблицей по центру. В названии точка не ставится. Пример: Таблица 1. Название

Все столбцы в таблице должны иметь название.

Для цифровых показателей в шапке таблицы необходимо указать единицы измерения.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3. Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word, Excel, Graph, Statistica, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдельный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Библиографический список (список литературы) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией (сначала литература на русском языке, затем — на иностранных). На все источники, включенные в библиографический список, в тексте статьи должны быть приведены отсылки. Отсылки оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования, например: [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

Рекомендуемый объем библиографического списка:

- в эмпирическом исследовании — не менее 10–15 источников;
- в теоретических статьях — не менее 20 источников;

- в обзорах и дискуссиях — не менее 30 источников;
- в тематических исследованиях — до 40 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10 %.

Обратите, пожалуйста, особое внимание на формирование библиографического списка в соответствии с ГОСТ Р 7.0-2018. Если в источнике:

- *три автора*, на первом месте пишут фамилию первого автора, потом название, за косой чертой — фамилии всех трех авторов;
- *четыре автора*, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии всех четырех авторов;
- *больше четырех авторов*, описание начинается с названия, за косой чертой — фамилии трех авторов и в квадратных скобках — [и др.].

Примеры оформления библиографического списка см.: https://work.vk.com/doc-58168585_645106724?hash=vjEzfu0DAQRCwdPAzZZoEjuze8vyEGD2uc0KUOga20L

При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.

При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

13. После библиографического списка должны быть приведены дополнительные сведения об авторах с соответствующим заголовком (**«Информация об авторах»**, **«Information about the author»**): фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (для каждого автора). Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее 75 %.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется две недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка, подписанная автором;
- статья, оформленная согласно правилам и подписанная автором;
- рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;
- справка о проверке на наличие заимствований (оригинальность статьи должна быть не менее 75 %).

Аспиранты прилагают к статье рекомендацию научного руководителя о передаче статьи в научное издание на рассмотрение и рецензирование; статья подписывается автором и научным руководителем.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена авторам на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет авторам мотивированный отказ.

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.



Уважаемый автор!

Предлагаем вам ознакомиться с информацией о журналах, выходящих в издательстве ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», которые входят в перечень, рекомендованный Высшей аттестационной комиссией (ВАК) Российской Федерации для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по соответствующим научным специальностям.

Научные специальности, по которым журналы включены в перечень ВАК и «Белый список»

Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии: научно-практический журнал (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

Сроки приема* статей и выхода периодических изданий

Номер журнала	Срок приема статей	Дата выхода журнала
1 (январь – март)	до 30 января	30 марта
2 (апрель – июнь)	до 30 апреля	30 июня
3 (июль – сентябрь)	до 5 августа	30 сентября
4 (октябрь – декабрь)	до 30 октября	30 декабря

* Согласованные сроки приема статей и закрытие приема смотрите на сайте журналов.

Редакция не взимает с авторов плату за подготовку, размещение и печать материалов.

Материалы, подготовленные при финансовой поддержке различных фондов и программ (грантов), публикуются на платной основе:

— в журнале категории K1 — 15 тыс. руб. (объем статьи — до 35 тыс знаков с пробелами);

— в журнале категории К2 — 10 тыс. руб. (объем статьи — до 35 тыс. знаков с пробелами).

Если автор отзывает из работы статью, прошедшую рецензирование, он возмещает затраты, понесенные издательством в ходе его выполнения.

Если автор отзывает статью, рекомендованную к публикации, он возмещает все затраты, понесенные издательством в ходе выполнения работ по подготовке статьи к публикации (регистрация, рецензирование, корректура).

Издательство ОАНО ВО

«Московский психолого-социальный университет»

Контакты

E-mail: publish@mpsu.ru

www: <https://mpsuinfo.ru>

t.me/mpsuinfo.ru

Каталог периодических изданий
«Газеты и журналы»
Группы компаний «Урал-Пресс»
Подписной индекс: 36648

Актуальные проблемы психологического знания
Теоретические и практические проблемы психологии
Научно-практический журнал
2026, № 1 (74)

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 30.03.2026.
Дата выхода в свет 18.04.2026.
Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 23,22. Тираж 500 экз. Заказ № 226081.

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