

Актуальные проблемы психологического знания

*Теоретические и практические
проблемы психологии*

Научно-практический журнал

№ 3 (72)
июль — сентябрь

Издается с 2006 г.

Actual problems of psychological knowledge

*Theoretical and practical
problems of psychology*

Scientific and practical journal

No. 3 (73)
July — September

Published since 2006

Москва
Moscow
2025

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

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

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

Главный редактор

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

Заместители главного редактора:

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

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

Редакционный совет:

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

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

ISSN 2073-8544

© Московский психолого-социальный университет, 2025

© Актуальные проблемы психологического знания, 2025

© Коллектив авторов, 2025

Возрастная классификация: не маркируется

СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА CHIEF EDITOR'S WORD



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

Мы живем в непростое время, когда любое значимое социальное событие требует не только внешней (обличающей) оценки, но и взгляда изнутри, который предполагает осознание собственной позиции в системе социальных координат. Необходима рефлексия своей личной ответственности за совершившееся, поскольку сама жизнь в определенном времени и пространстве неотрывна от ответственного отношения ко всему, что происходит. Необходима постоянная ревизия ценностей в социальном пространстве, непрекращающаяся работа по осмыслению происходящего.

История, и прежде всего история культуры, включает интегрированный опыт осмысления и переосмысления событий жизни отдельных людей, их сопричастности историческим событиям. Об этом опыте свидетельствуют тихо, подчас беззвучно: постепенно накапливаются, обретают облачение слова, яснее становятся образы, отчетливее метафоры. Изменяя судьбу его отдельного носителя, а вместе с ним и всего поко-

ления, внутренний голос достоинства и ответственности, голос совести человека становится явственно слышен всем, запечатляясь в памяти надолго, навсегда. Наша наука, коллеги, помогает нам понять, что тональность покоя, примирения и достоинства — это основная тональность диалога с самим собой. Этот диалог почти не слышен, когда человек, погруженный в суету современного мира, пытается обнаружить свои амбиции, доказывая другим то, в чем сам в глубине души не уверен. Голос спора и обвинений умолкает, но все явственнее заявляет о себе голос диалога с самим собой, с Творцом, со Временем, который не затихал ни на минуту для тех, кто способен к такой неспешной и вдумчивой беседе. Этот голос дает нам Надежду, поддерживает Веру и обещает Любовь.

*Главный редактор
Марина Валерьевна Ермолаева*

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Авдеева А. П.</i> Личностный профиль HiPo-студентов.....	9
<i>Васюра С. А.</i> Онтологическая уверенность как предиктор коммуникативной активности субъекта.....	23
<i>Галеева Я. А., Гончаров О. А.</i> Роль восприятия визуального ритма в решении задач прогрессивных матриц Равена.....	35
<i>Домбровская И. С.</i> Диалогизирующая роль юмора в понимании художественной литературы.....	54
<i>Суворова И. Ю., Раханова А. А., Корзун Н. В.</i> Стандартизация шкалы «Принадлежность-эксклюзия» (продолжение работы над опросником)	70

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Балина Т. Н., Конджарян А. А.</i> Мотивационная структура информационной активности молодежи с различной степенью риска в информационном поведении	88
<i>Велиева С. В., Ешмейкина С. В., Велиев А. Р.</i> Связь рефлексии и компонентов саморегуляции у обучающихся в напряженных ситуациях.....	101
<i>Ермолаева М. В., Лубовский Д. В., Субочева О. Н.</i> Исследование развития внутренней позиции студентов технического вуза в экспериментальном обучении	115
<i>Лубовский Д. В., Комков А. Е., Рыжова Н. В.</i> Развитие личностных образовательных результатов студентов с ОВЗ в эксперименте.....	129
<i>Полякова О. Б.</i> Самоконтроль как фактор, влияющий на саморегуляцию и самооффективность студентов: систематический обзор Scopus 2024.....	145
<i>Шахова Е. А.</i> Современные модели и методы андрагогики в высшей школе	158

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Басангова Б. М., Беленкова Л. Ю.</i> Особенности проявления поведенческих нарушений у подростков с расстройствами аутистического спектра.....	172
<i>Воробьева К. А.</i> Перфекционизм и удовлетворенность собственным телом у девушек-подростков с особенностями пищевого поведения.....	186
<i>Лисичкина А. Г., Андреева Д. А., Трушина И. А.</i> Кризис профессионального самоопределения у выпускников университета.....	207

СЛОВО МОЛОДЫМ

<i>Волобуева А. И.</i> Особенности предпочтений руководителей при выборе каналов вовлечения	219
<i>Долгов М. В.</i> Оценка актуального состояния команды на основе «Модели формирования и развития команды 5F»	238
<i>Кетова А. В.</i> Личностные особенности и этническая идентичность современной молодежи.....	264
<i>Леонтьева А. Н.</i> Особенности субъективного благополучия современной студенческой молодежи	276
<i>Магомадова Л. Р.</i> Диагностика семьи как инструмент прогнозирования траектории развития деструктивного поведения подростка.....	288
<i>Овда Л. Г.</i> Исследование структуры ценностной сферы личности младших школьников в динамике 2018–2024 годов	305
<i>Сенокосов Н. С.</i> Проблема влияния мотивации занятий физкультурой и спортом на развитие личности студентов	324

ПОСВЯЩАЕТСЯ СОВЕТСКОМУ ВЫДАЮЩЕМУСЯ ФИЛОСОФУ И ПСИХОЛОГУ С. Л. РУБИНШТЕЙНУ

<i>Семенов И. Н.</i> Рефлексивно-персонологический анализ влияния рационализма Р. Декарта на научное творчество С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского	336
Содержание журналов ВАК, издаваемых Московским психолого-социальным университетом. Третьи номера за 2025 год.....	358
Правила оформления статей	363

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

<i>Avdeeva A. P.</i> Personal Profile of HiPo-students	9
<i>Vasyura S. A.</i> Ontological Certainty as a Predictor of a Subject's Communicative Activity	23
<i>Galeeva Y. A., Goncharov O. A.</i> The Role of Visual Rhythm's Perception in the Raven's Progressive Matrices Tasks Solving	35
<i>Dombrovskaya I. S.</i> The Dialogic Role of Humor in Understanding Fiction	54
<i>Suvorova I. Y., Rakhanova A. A., Korzun N. V.</i> Standardization of the Relatedness-Exclusion Scale (Continued Work on the Questionnaire).....	70

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Balina T. N., Konjaryan A. A.</i> The Motivational Structure of Information Activity of Young People with Varying Degrees of Risk in Information Behavior	88
<i>Velieva S. V., Eshmeikina S. V., Veliev A. R.</i> The Relationship between Reflection and Self-regulation Components in Students in Stressful Situations	101
<i>Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V., Subocheva O. N.</i> A Study of the Development of the Internal Position of Technical University Students	115
<i>Lubovsky D. V., Komkov A. E., Ryzhova N. V.</i> Development of Personal Educational Outcomes of Students with Disabilities in an Experiment.....	129
<i>Polyakova O. B.</i> Self-control as a Factor Influencing Students' Self-regulation and Self-efficacy: a Systematic Review Scopus 2024.....	145
<i>Shakhova E. A.</i> The Modern Models and Techniques of Andragogy in Higher School	158

AGE PSYCHOLOGY

<i>Basangova B. M., Belenkova L. Yu.</i> Features of Behavioral Disorders in Adolescents with Autism Spectrum Disorders	172
--	-----

<i>Vorobyeva K. A.</i> Perfectionism and Body Satisfaction in Adolescent Girls with Eating Disorders.....	186
<i>Lisichkina A. G., Andreeva D. A., Trushina I. A.</i> The Crisis of Professional Self-Determination among University Graduates.....	207

WORD TO THE YOUNG

<i>Volobueva A. I.</i> Features of Managers' Preferences when Choosing Engagement Channels	219
<i>Dolgov M. V.</i> Assessing the Current State of the Team Based on the "5F Team Formation and Development Model"	238
<i>Ketova A. V.</i> Personal Characteristics and Ethnic Identity of Youth	264
<i>Leontyeva A. N.</i> Features of Subjective Well-Being of Modern Student Youth	276
<i>Magomadova L. R.</i> Family Diagnosis as a Tool Predicting the Trajectory of a Teenager's Destructive Behavior	288
<i>Ovda L. G.</i> A Study of the Structure of the Value Sphere of the Personality of Younger Schoolchildren in the Dynamics of 2018–2024.....	305
<i>Senokop N. S.</i> The Problem of the Influence of Motivation for Physical Education and Sports on the Development of Students' Personalities.....	324

DEDICATED TO THE OUTSTANDING SOVIET PHILOSOPHER and PSYCHOLOGIST S. L. RUBINSTEIN

<i>Semenov I. N.</i> Reflective-personological Analysis of the Influence of R. Descartes' Rationalism on the Scientific Creativity of S. L. Rubinshtein and A. V. Brushlinsky	336
Contents of the VAK journals published by the Moscow Psychological and Social University. Third issues for 2025	358
Articles execution rules.....	363

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY. PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Научная статья / Scientific article

УДК 159.99

DOI: 10.51944/20738544_2025_3_9

EDN: XJWOIS

Личностный профиль HiPo-студентов

Анна Павловна Авдеева

ФГАОУ ВО «МГТУ им. Н. Э. Баумана», Москва, Россия, ap.avdeeva@rambler.ru,

ORCID: 0000-0002-8010-7988

Аннотация. В работе рассмотрены ценностно-мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые, коммуникативные и поведенческие характеристики специалистов с высоким потенциалом; выделены отличительные особенности выдающихся выпускников — HiPo-студентов (High Potential). Проведенный теоретический анализ проблемы в ресурсном подходе позволил заключить, что потенциал элитарности — высокий потенциал личностно-профессионального развития студентов представляет собой системное образование, определяющее возможности личности быть элитным специалистом — субъектом инновационно-творческой деятельности, то есть достигать высоких результатов в работе и карьере, и обеспечить организационную эффективность, бизнес-успех компании. Он является метаресурсом, который интегрирует ресурсы личности, важные для профессиональных и карьерных перспектив. Комбинаторность и взаимосвязанность ресурсов жизнестойкости, жизненного успеха, оптимизма, резильентности, психологической устойчивости и твердости характера определяют направленность и способности к активно-преобразовательной деятельности и взаимодействию, креативному выбору профессиональных и жизненных сценариев.

Ключевые слова: HiPo-студенты, специалисты, личностный потенциал, потенциал элитарности, высокий потенциал личностно-профессионального развития студентов, личностные ресурсы, ресурсы жизнестойкости, жизненного успеха, оптимизма, резильентности, психологической устойчивости и твердости характера.

Personal Profile of HiPo-students

Anna P. Avdeeva

BMSTU, Moscow, Russia, ap.avdeeva@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-8010-7988

Abstract. The paper examines the value-motivational, cognitive, emotional-volitional, communicative and behavioral characteristics of specialists with high potential; highlights the distinctive features of outstanding graduates — HiPo students (High Potential). The the-

oretical analysis of the problem in the resource approach allowed us to conclude that the potential of elitism — the high potential of personal and professional development of students is a systematic education that determines the individual's ability to be an elite specialist — a subject of innovative and creative activity, i.e. achieve high results in work and career; and ensure organizational efficiency, business success of the company. It is a meta-resource that integrates personal resources that are important for professional and career prospects. The combinatoriality and interconnectedness of the resources of resilience, life success, optimism, resilience, psychological stability and firmness of character determine the orientation and ability to actively transformative activity and interaction, creative choice of professional and life scenarios.

Keywords: HiPo-students, specialists, personal potential, potential of elitism, high potential of personal and professional development of students, personal resources, resources of resilience, success in life, optimism, resilience, psychological stability and firmness of character.

В современных социально-экономических реалиях высокопотенциальные сотрудники (HiPo) являются ценным активом организаций, направленных на инновации. Растущий спрос на эту категорию специалистов связан с их возможностями обеспечения конкурентных преимуществ компании. Высокопотенциальные сотрудники компании не просто продуктивны на текущей должности, но и демонстрируют готовность к управленческой деятельности, к решению стратегически сложных задач. Они успешно работают в широком ролевом диапазоне междисциплинарных проектов, режиме многозадачности и на топовых уровнях организационной иерархии.

В работах отечественных авторов [28; 41; 48; 49] отмечается, что организационная ценность HiPo-сотрудников обусловлена тем, что они сразу эффективны на новой должности, успешно взаимодействуют в проектных командах, актуализируют инновационный потенциал организации. От просто результативных сотрудников их отличает высокий уровень адаптированности, инновационности, когнитивной гибкости, способности действовать в новом, сложном профессиональном контексте.

В ряде исследований выделены отличительные характеристики сотрудников с высоким потенциалом [5; 57], такие как: 1) психологическая готовность к расширению сферы ответственности, которая проявляется в направленности на достижения, стремлении реализовать свои амбициозные цели, и наличие компетенций, обеспечивающих высокоэффективное решение сложных, ответственных рабочих задач в условиях сложности и неопределенности; 2) направленность на личностно-профессиональное развитие — постоянное обучение, открытость к новому опыту и переменам, адаптивность к быстро меняющемуся бизнесу; когнитивная гибкость — креативность подходов и нешаблонное, нестереотипное мышление и 3) вовлеченность как наличие лояльности по отношению к организации, заинтересованности в эффективном функционировании

организации, преданности и приверженности организации. В исследовании R. Dlugos и M. Fridland [59] также выделяется ключевая характеристика HiPo-специалистов — приверженность профессии (*passionate commitment*), которая проявляется в энергичной работе, бодрости, поддержании высокого уровня работоспособности в сложных рабочих ситуациях; направленности на достижение жизненного баланса и гармоничной интеграции в разных сферах жизнедеятельности, а также готовности к сотрудничеству, умении вдохновлять и оказывать поддержку.

Таким образом, изучение проблемы высокого личностного потенциала (потенциала профессиональной элитарности) студентов вуза, выявления и развития в вузе HiPo-студентов особенно актуально. Осмысление методологических основ данного феномена связано в первую очередь с прояснением и обоснованием базовых терминологических конструктов. Основопологающим является понимание личностного потенциала по Д. А. Леонтьеву как интегрального системного образования: «...способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [31]. По емкому определению В. А. Толочек потенциал личности — это «социальная энергетика» профессионального становления и самореализации субъекта деятельности [51].

В работе [20] проведен теоретический анализ проблемы личностного потенциала студентов в разных психолого-педагогических подходах: синергетическом, комплексном, проектном, личностно-деятельностном и компетентностном. Личностный потенциал студентов рассматривается как синергетическая система, обеспечивающая эффективное функционирование в современной VUCA-среде [50] за счет открытости, многовариантности сценариев саморегуляции. В исследовании коллектива авторов именно личностный потенциал студентов выделен в качестве детерминанты профессионального успеха [24]. Важно, что он обеспечивает эффективность деятельности субъекта труда в сложных, стрессовых условиях [22].

В ряде работ представлены результаты исследования личностного профиля HiPo-студентов, включающего: самодетерминацию; жизнестойкость; саморегуляцию, самоорганизацию деятельности и целеустремления; ценностные ориентации; устойчивость и сопротивляемость;

гибкость (пластичность) и адаптивность; самостоятельность, инициативу и активность; самореализацию и самоактуализацию; коммуникативные способности [22].

Далее рассмотрим, какие личностные ресурсы являются значимыми для достижения современными студентами высоких результатов в работе и карьере. Традиционно к таким ресурсам относят жизнестойкость студентов [7; 8; 18; 19; 23; 32; 33; 36; 37; 38; 39; 44; 45; 52; 55]. Профиль жизнестойкости включает: вовлеченность и личностную открытость; активность, самостоятельность, инициативность, внутренний локус контроля; готовность к риску, доверие, сотрудничество и креативность. Важно подчеркнуть, что эти взаимосвязанные и взаимодополняющие черты личности положительно влияют на жизненные, включая карьерные, выборы, определяют успешность социального взаимодействия за счет повышения психологической устойчивости и адаптивности личности в социально-профессиональной среде. Студенты с выраженными показателями жизнестойкости отличаются активностью: они направлены на творчество, самореализацию, у них преобладают ценности жизнедеятельности — для них важна деятельность, действия, процесс [23]. Результаты исследований [6] студентов и аспирантов, занятых в инновационной деятельности, показали, что они обладают статистически значимыми различиями по всем параметрам жизнестойкости. Их отличает направленность на достижения, лидерство, развитие, уверенность в своих возможностях преодолевать трудности и решать проблемы.

В работе [46] показано, что социальные координаты выстраивания успешной карьерной стратегии связаны с взаимосвязью трех личностных ресурсов: жизненного успеха, оптимизма и резильентности. Определяющая роль данных ресурсов проявляется в способности личности ставить и реализовывать цели на основании ценностей и принципов, при этом иметь обобщённые позитивные ожидания относительно будущего и уметь быстро восстанавливаться после негативных воздействий [46; 60].

Концептуализация понятия ресурса жизненного успеха основана на его понимании как выстраивания проактивного карьерного трека на основе осознания своих целей, ценностей, жизненных смыслов [1; 2; 26]. Он функционально объединяет механизмы рефлексивности и саморегуляции, личностные свойства направленности, социально-психологического взаимодействия и позитивные состояния субъекта жизнедеятельности [15; 27].

Результаты изучения смыслового пространства ресурса оптимизма у студентов показали, что он представляет собой генерализованное позитивное отношение к жизни, то есть не только реакцию на ситуацию, но и личностную позицию, отражающую положительное отношение к себе и

другим, конструктивное социальное взаимодействие. Смысловое наполнение ресурса оптимизма проявляется в таких признаках, как преобразование, творчество, активность, самоконтроль, толерантность [11; 17; 42].

Психологическая резильентность обеспечивает профессиональные достижения Z-поколения в современном BANI-мире (хрупкость (Brittle), беспокойство (Anxious), нелинейность (Nonlinear), непостижимость (Incomprehensible)). Резильентность определяет успешность эмоциональной саморегуляции в стрессовых ситуациях и жизнеспособность личности в целом [21]. При этом подчеркивается, что резильентность как интегративное образование связано с жизнестойкостью, позитивностью, самоуважением, самоэффективностью и духовностью [9]. Данный ресурс личности включает: 1) жизнестойкость как устойчивость и преодоление, то есть ресурс противостояния стрессорам, и 2) жизнеспособность как продуктивное и быстрое восстановление личности после стрессов, то есть ресурс восстановления [34; 46].

Резилиантная личность отличается гибкостью, высоким энергетическим уровнем, оптимизмом, любознательностью, аналитичностью и рефлексивностью [56]. Благодаря упругости и гибкости поведенческих стратегий, человек быстро может адаптироваться к стрессовым ситуациям и восстанавливаться после пережитого стресса [60]. Ресурс резильентности позволяет справляться со стрессом, восстанавливаться после трудностей и продолжать двигаться вперед, несмотря на неудачи и изменения, и главное — это находить новые возможности для развития и реализовывать их. Важно отметить, что этот ресурс гибкости ориентирует личность на будущие перспективы, а не на прошлое и упущенные возможности [61].

Успешность актуализации высокого профессионально-творческого потенциала студентов связана с внутренней силой личности — психологической устойчивостью, которая также рассматривается как интегративное образование, объединяющее ценностно-мотивационные, эмоционально-волевые и поведенческие конструкты, и способствует единству наличного и перспективного в психических процессах, состояниях и свойствах, влияющих на успешность. Данный ресурс является определяющим в процессе профессионального становления личности с высоким потенциалом развития, поскольку является основой проактивной карьеры [2; 43].

Ресурс психологической устойчивости связан с открытостью новому опыту и направленностью на развитие за счет интеграции таких разнонаправленных фокусов личности, как гибкость — стабильность, устойчивость (надежность, сопротивляемость неблагоприятным условиям) и целостность — изменчивость [7]. Высокий уровень психологической

устойчивости личности обусловлен динамическим балансом стабильности и изменчивости [12]. Устойчивость — стабильность означает приверженность личностным ценностям, сохранность своего внутреннего мира и при этом возможность быть открытым, эффективно взаимодействовать в социальной среде [10]. Интериоризация существующих ценностей, сохранение своих личностных позиций и создание новых на основе понимания своего места в социально-профессиональной среде являются основой устойчивости личности [10; 53; 54]. У психологически устойчивой личности преобладает саногенная рефлексия — позитивный настрой сознания, что обеспечивает реалистичность постановки целей; адекватность анализа условий выполнения деятельности и выбора программы деятельности [3; 4; 29]. Устойчивость как изменчивость — это комбинаторность, оперативность и гибкость реализации возможностей личности в профессиональной деятельности [13; 43].

Исследование прогнозирования успешности в работе и профессиональной карьере позволяет выделить еще один ресурс высокопотенциальных студентов — это ресурс твердости, выдержки (grit) [30]. Исследования во всем мире показывают, что grit положительно связан с высокой успеваемостью, благополучием и достижением целей в учебной и рабочей сфере жизнедеятельности. Содержательно данный ресурс объединяет настойчивость и постоянство интересов личности [25; 58]. Первый конструкт «настойчивость, или упорство усилий» рассматривается как способность личности достигать намеченных целей, выполнять работу при неблагоприятных условиях, неудачах. Важно подчеркнуть, что достижения рассматриваются как основа, опора для перспективных амбициозных целей.

Настойчивость проявляется как составляющая компетенции саморазвития — саморефлексивности, осознания изменений, происходящих на пути к цели. При выраженности данной черты человек заинтересован в карьерном продвижении, отличается оптимизмом, добивается своих целей даже при наличии трудностей и серьезных препятствий на своем пути, не сдается после неудач, не пугается сложностей и с упорством достигает поставленных целей. Такие личности умеют сконцентрироваться, они реально оценивают все имеющиеся возможности и думают нестандартно. При этом их отличает направленность на взаимодействие, умение получить нужную информацию за счет конструктивной межличностной коммуникации.

Второй конструкт «постоянство интересов» рассматривается как способность личности удерживать выбранную цель на протяжении длительного периода времени, то есть показывает уровень устойчивости, стабильности целей и интересов [30]. В данном контексте постоянство

интересов можно рассматривать как устойчивость личности, то есть важность, ценность сохранения своих жизненных целей, интересов и принципов [13].

Таким образом, на основе теоретического анализа и результатов эмпирических исследований феноменологии высокого потенциала студентов можно заключить, что потенциал профессиональной элитарности представляет собой метаресурс, обеспечивающий достижение элитного уровня профессиональной реализации. Он интегрирует ресурсы личности, связанные с проявлением активности, гибкости и устойчивости.

Библиографический список

1. Авдеева А. П. Проактивная модель профессиональной карьеры / А. П. Авдеева, М. В. Ермолаева // Мир психологии. — 2023. — № 4 (115). — С. 165–174. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_165. — EDN: NNJTMO

Avdeeva A. P. Proaktivnaya model' professional'noi kar'ery / A. P. Avdeeva, M. V. Ermolaeva // Mir psikhologii. — 2023. — № 4 (115). — S. 165–174. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_165. — EDN: NNJTMO

2. Авдеева А. П. Психологическая концепция профессиональной элитарности в сфере инженерной деятельности / А. П. Авдеева. — Москва : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014. — 275 с.

Avdeeva A. P. Psikhologicheskaya kontseptsiya professional'noi elitarnosti v sfere inzhenernoi deyatel'nosti / A. P. Avdeeva. — Moskva : Izd-vo MGTU im. N. E. Bauman, 2014. — 275 s.

3. Адамян Л. И. Саногенная рефлексия как фактор устойчивости личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. И. Адамян. — Москва, 2011. — 16 с.

Adamyan L. I. Sanogennnaya refleksiya kak faktor ustoichivosti lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / L. I. Adamyan. — Moskva, 2011. — 16 s.

4. Адамян Л. И. Связь саногенной рефлексии с показателями психологической устойчивости личности / Л. И. Адамян // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 3. — С. 75–78.

Adamyan L. I. Svyaz' sanogennoi refleksii s pokazatelyami psikhologicheskoi ustoichivosti lichnosti / L. I. Adamyan // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. — 2012. — № 3. — S. 75–78.

5. Берк Ю. Как повысить эффективность программ HiPo? / Ю. Берк, К. Шмидт, М. Гриффин // Talen Report. — 2014. — С. 1–26.

Berk Yu. Kak povysit' effektivnost' programm HiPo? / Yu. Berk, K. Shmidt, M. Griffin // Talen Report. — 2014. — S. 1–26.

6. Богомаз С. А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека / С. А. Богомаз, Д. Ю. Баланев // Сибирский психологический журнал. — 2009. — № 32. — С. 23–28.

Bogomaz S. A. Zhiznestoikost' kak komponent innovatsionnogo potentsiala cheloveka / S. A. Bogomaz, D. Yu. Balanov // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2009. — № 32. — S. 23–28.

7. Богомаз С. А. Оценка личностного потенциала и явление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи / С. А. Богомаз, В. В. Мацута // Психология обучения. — Москва : СГУ, 2010. — Вып. 12. — С. 77–88.

Bogomaz S. A. Otsenka lichnostnogo potentsiala i yavlenie osnovnykh tipov orientatsii na professional'nyu deyatel'nost' u sovremennoi vuzovskoi molodezhi / S. A. Bogomaz, V. V. Matsuta // *Psikhologiya obucheniya*. — Moskva : SGU, 2010. — Vyp. 12. — S. 77–88.

8. *Булаева М. Н.* Особенности проявления жизнестойкости у студентов / М. Н. Булаева, В. Ю. Ершов, Р. В. Багдасарян // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2023. — № 78-1. — С. 72–75.

Bulaeva M. N. Osobennosti proyavleniya zhiznesteikosti u studentov / M. N. Bulaeva, V. Yu. Ershov, R. V. Bagdasaryan // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. — 2023. — № 78-1. — S. 72–75.

9. *Валиева Ф. И.* Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения / Ф. И. Валиева // *Вестник Северо-Осетинского гос. ун-та им. К. Л. Хетагурова. Общественные науки*. — 2016. — № 4. — С. 97–100.

Valieva F. I. Individual'no-lichnostnye predposylki rezil'entnogo povedeniya / F. I. Valieva // *Vestnik Severo-Osetinskogo gos. un-ta im. K. L. Khetagurova. Obshchestvennye nauki*. — 2016. — № 4. — S. 97–100.

10. *Вотинцева Н. Н.* Специфика ценностей и ценностного сознания в трансформирующемся обществе : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н. Н. Вотинцева. — Пермь, 2008. — 19 с.

Votintseva N. N. Spetsifika tsennostei i tsennostnogo soznaniya v transformiruyushchemsya obshchestve : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk / N. N. Votintseva. — Perm', 2008. — 19 s.

11. *Гордеева Т. О.* Диагностика диспозиционного оптимизма, валидность и надежность опросника ТДО-П / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. — 2021. — Т. 18, № 1. — С. 34–55.

Gordeeva T. O. Diagnostika dispozitsionnogo optimizma, validnost' i nadezhnost' oprosnika TDO-P / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev, E. N. Osin // *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki*. — 2021. — T. 18, № 1. — S. 34–55.

12. *Гришина Н. В.* Процессуальный подход: устойчивость и изменчивость как основания целостности личности / Н. В. Гришина, С. Н. Костромина // *Психологический журнал*. — 2021. — Т. 42, № 3. — С. 39–51.

Grishina N. V. Protsessual'nyi podkhod: ustoichivost' i izmenchivost' kak osnovaniya tselostnosti lichnosti / N. V. Grishina, S. N. Kostromina // *Psikhologicheskii zhurnal*. — 2021. — T. 42, № 3. — S. 39–51.

13. *Гусельцева М. С.* Психологическая устойчивость личности в свете психологии ценностей: диалектика постоянства и изменчивости / М. С. Гусельцева // *Вестник СПбГУ. Психология*. — 2023. — Т. 13, вып. 3. — С. 290–309.

Gusel'tseva M. S. Psikhologicheskaya ustoichivost' lichnosti v svete psikhologii tsennostei: dialektika postoyanstva i izmenchivosti / M. S. Gusel'tseva // *Vestnik SPbGU. Psikhologiya*. — 2023. — T. 13, vyp. 3. — S. 290–309.

14. *Дакворт А.* Твёрдость характера: как развить в себе главное качество успешных людей / А. Дакворт. — Москва : Эксмо, 2016. — 216 с.

Dakvort A. Tverdot' kharaktera: kak razvit' v sebe glavnoe kachestvo uspekhnykh lyudei / A. Dakvort. — Moskva : Eksmo, 2016. — 216 s.

15. *Деева Н. А.* Жизненная успешность как метаресурс в системе саморегуляции личности студентов, получающих среднее специальное и высшее образование / Н. А. Деева // *Вестник Удмуртского ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. — 2018. — Т. 28, вып. 3. — С. 297–307.

Deeva N. A. Zhiznennaya uspeshnost' kak metaresurs v sisteme samoregulyatsii lichnosti studentov, poluchayushchikh srednee spetsial'noe i vysshee obrazovanie / N. A. Deeva // *Vestnik Udmurtskogo un-ta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. — 2018. — T. 28, vyp. 3. — S. 297–307.

16. Деева Н. А. Методика «Жизненная успешность»: структура и валидизация / Н. А. Деева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2022. — Т. 19, № 3. — С. 494–520. — DOI: 10.17323/1813-8918-2022-3-494-520

Deeva N. A. Metodika «Zhiznennaya uspehnost'»: struktura i validizatsiya / N. A. Deeva // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. — 2022. — Т. 19, № 3. — С. 494–520. — DOI: 10.17323/1813-8918-2022-3-494-520

17. Джидарьян И. А. Оптимизм: проблемы теории и методов изучения / И. А. Джидарьян // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34, № 1. — С. 25–35.

Dzhidar'yan I. A. Optimizm: problemy teorii i metodov izucheniya / I. A. Dzhidar'yan // Psikhologicheskii zhurnal. — 2013. — Т. 34, № 1. — С. 25–35.

18. Дмитриева М. А. Особенности жизнестойкости и самоотношения у студентов-психологов / М. А. Дмитриева, Е. П. Крищенко, Т. В. Павлова // Образовательные ресурсы и технологии. — 2020. — № 4 (33). — С. 33–39.

Dmitrieva M. A. Osobennosti zhiznesteikosti i samootnosheniya u studentov-psikhologov / M. A. Dmitrieva, E. P. Krishchenko, T. V. Pavlova // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. — 2020. — № 4 (33). — С. 33–39.

19. Дубовицкая Д. А. Значение жизнестойкости в учебно-профессиональной деятельности студента / Д. А. Дубовицкая, Е. А. Уваров // Вестник Армавирского гос. пед. ун-та. — 2019. — № 2. — С. 15–23.

Dubovitskaya D. A. Znachenie zhiznesteikosti v uchebno-professional'noi deyatel'nosti studenta / D. A. Dubovitskaya, E. A. Uvarov // Vestnik Armavirskogo gos. ped. un-ta. — 2019. — № 2. — С. 15–23.

20. Замяткина Н. А. Личностный потенциал студентов: сущность и подходы к трактовке / Н. А. Замяткина // Педагогический журнал. — 2022. — Т. 12, № 6А, ч. I. — С. 107–117.

Zamyatkina N. A. Lichnostnyi potentsial studentov: sushchnost' i podkhody k traktovke / N. A. Zamyatkina // Pedagogicheskii zhurnal. — 2022. — Т. 12, № 6А, ch. I. — С. 107–117.

21. Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы / О. А. Селиванова, Н. В. Быстрова, И. И. Дереча [и др.] // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — № 3. — С. 1–10. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (дата обращения: 28.04.2023). — Текст: электронный.

Izuchenie fenomena rezil'entnosti: problemy i perspektivy / O. A. Selivanova, N. V. Bystrova, I. I. Derecha [i dr.] // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2020. — № 3. — С. 1–10. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf> (data obrashcheniya: 28.04.2023). — Tekst: elektronnyi.

22. Кальбина К. С. Личностный потенциал как фактор профессиональной успешности / К. С. Кальбина // Universum: психология и образование : электрон. науч. журн. — 2022. — № 2(92). — С. 21–23. — URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/13044> (дата обращения: 06.02.2025). — Текст: электронный.

Kal'bina K. S. Lichnostnyi potentsial kak faktor professional'noi uspehnosti / K. S. Kal'bina // Universum: psikhologiya i obrazovanie : elektron. nauch. zhurn. — 2022. — № 2(92). — С. 21–23. — URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/13044> (data obrashcheniya: 06.02.2025). — Tekst: elektronnyi.

23. Климов А. А. Жизнестойкость и ее взаимосвязь с личностными ценностями студентов / А. А. Климов // Вестник Самарской гум. акад. Серия: Психология. — 2011. — № 2 (10). — С. 15–22.

Klimov A. A. Zhiznesteikost' i ee vzaimosvyaz' s lichnostnymi tsennostyami studentov / A. A. Klimov // Vestnik Samarskoi gum. akad. Seriya: Psikhologiya. — 2011. — № 2 (10). — С. 15–22.

24. *Климов В. А.* Личностный потенциал студентов как фактор профессионального успеха (обзор литературы) / В. А. Климов, И. А. Галай, Р. И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 4. — С. 53–59.

Klimov V. A. Lichnostnyi potentsial studentov kak faktor professional'nogo uspekha (obzor literatury) / V. A. Klimov, I. A. Galai, R. I. Aizman // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. — 2015. — № 4. — S. 53–59.

25. *Коваленок Т. П.* Современное состояние исследований профессиональных и личностных качеств инженеров / Т. П. Коваленок // Научно-педагогическое обозрение. — 2022. — Вып. 1 (41). — С. 181–191.

Kovalenok T. P. Sovremennoe sostoyanie issledovaniy professional'nykh i lichnostnykh kachestv inzhenerov / T. P. Kovalenok // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. — 2022. — Вып. 1 (41). — S. 181–191.

26. *Конюхова Т. В.* Изучение проблемы успеха и успешности личности в контексте междисциплинарного подхода / Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова // Известия Томского политех. ун-та. — 2009. — Т. 314, № 6. — С. 112–116.

Konyukhova T. V. Izuchenie problemy uspekha i uspehnosti lichnosti v kontekste mezhdistiplinarnogo podkhoda / T. V. Konyukhova, E. T. Konyukhova // Izvestiya Tomskogo politekh. un-ta. — 2009. — T. 314, № 6. — S. 112–116.

27. *Коршиков Б. Н.* Современные зарубежные исследования феномена успешности / Б. Н. Коршиков // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2021. — Т. 27, № 4. — С. 189–193.

Korshikov B. N. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya fenomena uspehnosti / B. N. Korshikov // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2021. — T. 27, № 4. — S. 189–193.

28. *Костромина Е. А.* Специфика управления высокопотенциальными менеджерами (НРМ) в современной организации / Е. А. Костромина // Вестник Моск. ун-та им. С. Ю. Витте. Серия 1. Экономика и управление. — 2018. — № 2 (25). — С. 77–82.

Kostromina E. A. Spetsifika upravleniya vysokopotentsial'nymi menedzherami (НРМ) v sovremennoi organizatsii / E. A. Kostromina // Vestnik Mosk. un-ta im. S. Yu. Vitte. Seriya 1. Ekonomika i upravlenie. — 2018. — № 2 (25). — S. 77–82.

29. *Крайнова Ю. Н.* Саногенная рефлексия как системообразующий компонент эмоциональной компетентности / Ю. Н. Крайнова // Вестник Моск. гор. пед. ун-та. Серия: Педагогика и психология. — 2010. — № 4 (14). — С. 122–130.

Krainova Yu. N. Sanogennaya refleksiya kak sistemoobrazuyushchii komponent emotsional'noi kompetentnosti / Yu. N. Krainova // Vestnik Mosk. gor. ped. un-ta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. — 2010. — № 4 (14). — S. 122–130.

30. *Кучина А.* Барьеры при достижении целей: особенности взаимосвязи шкал grit и нейротизма / А. Кучина, Т. А. Чиркина, М. А. Чурикова // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 5. — С. 76–87.

Kuchina A. Bar'ery pri dostizhenii tselei: osobennosti vzaimosvyazi shkal grit i neirotizma / A. Kuchina, T. A. Chirkina, M. A. Churikova // Psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — T. 44, № 5. — S. 76–87.

31. *Леонтьев Д. А.* Личностный потенциал: структура и диагностика / Д. А. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2011. — 679 с.

Leont'ev D. A. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 2011. — 679 s.

32. *Лихачева Е. А.* Динамика уровня жизнестойкости у студентов педагогического вуза / Е. А. Лихачева // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской обл. — 2014. — № 5. — С. 93–95.

Likhacheva E. A. Dinamika urovnya zhiznesteikosti u studentov pedagogicheskogo vuza / E. A. Likhacheva // Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoi obl. — 2014. — № 5. — S. 93–95.

33. *Логинова М. В.* Жизнестойкость личности как фактор адаптации к условиям обучения в вузе / М. В. Логинова // Гуманитарные и социально-экономические науки. — 2009. — № 6. — С. 77–80.

Loginova M. V. Zhiznesteikost' lichnosti kak faktor adaptatsii k usloviyam obucheniya v vuze / M. V. Loginova // Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki. — 2009. — № 6. — S. 77–80.

34. *Мадди С. Р.* Теории личности: сравнительный анализ : пер. с англ. / С. Р. Мадди. — Санкт-Петербург : Речь, 2002. — 539 с.

Maddi S. R. Teorii lichnosti: sravnitel'nyi analiz : per. s angl. / S. R. Maddi. — Sankt-Peterburg : Rech', 2002. — 539 s.

35. *Марков В. Н.* Ресурсный подход к психологической диагностике: основные принципы / В. Н. Марков // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2010. — № 4. — С. 5–10.

Markov V. N. Resursnyi podkhod k psikhologicheskoi diagnostike: osnovnye printsipy / V. N. Markov // Vestnik Ros. un-ta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika. — 2010. — № 4. — S. 5–10.

36. *Михайлова А. И.* Исследование взаимосвязи жизнестойкости и личностных особенностей студентов / А. И. Михайлова, Т. В. Носакова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : матер. 27-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 19-20 апреля 2022 г.). — Екатеринбург : [б. и.], 2022. — С. 322–327.

Mikhailova A. I. Issledovanie vzaimosvyazi zhiznesteikosti i lichnostnykh osobennostei studentov / A. I. Mikhailova, T. V. Nosakova // Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii : mater. 27-i Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 19-20 aprelya 2022 g.). — Ekaterinburg : [b. i.], 2022. — S. 322–327.

37. *Михайлова О. Б.* Особенности проявления жизнестойкости и социального интеллекта у студентов / О. Б. Михайлова, В. А. Лактанова // Современные исследования в психологии / под ред. С. И. Кудинова, Г. Н. Каменевой. — [Москва : РУДН], 2017. — С. 100–105.

Mikhailova O. B. Osobennosti proyavleniya zhiznesteikosti i sotsial'nogo intellekta u studentov / O. B. Mikhailova, V. A. Laktanova // Sovremennye issledovaniya v psikhologii / pod red. S. I. Kudinova, G. N. Kamenevoi. — [Moskva : RUDN], 2017. — S. 100–105.

38. *Никитина Е. А.* Жизнестойкость как личностный ресурс студентов в условиях высшей школы / Е. А. Никитина, А. А. Кузнецова // Известия Юго-Западного гос. ун-та. Серия: Лингвистика и педагогика. — 2014. — № 2. — С. 79–85.

Nikitina E. A. Zhiznesteikost' kak lichnostnyi resurs studentov v usloviyakh vysshei shkoly / E. A. Nikitina, A. A. Kuznetsova // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gos. un-ta. Seriya: Lingvistika i pedagogika. — 2014. — № 2. — S. 79–85.

39. *Николаев Е. Л.* Особенности проявлений и взаимосвязей жизнестойкости у российских и иностранных студентов вуза / Е. Л. Николаев, Е. Ю. Лазарева, Р. Э. Якубов // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. — 2021. — Т. 9, № 4 (35). — С. 423–432.

Nikolaev E. L. Osobennosti proyavlenii i vzaimosvyazei zhiznesteikosti u rossiiskikh i inostrannykh studentov vuza / E. L. Nikolaev, E. Yu. Lazareva, R. E. Yakubov // Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie. — 2021. — T. 9, № 4 (35). — S. 423–432.

40. Отчет по оценке потенциала. — 2020. — URL: <http://www.shl.ru> (дата обращения: 28.04.2023). — Текст: электронный.

Otchet po otsenke potentsiala. — 2020. — URL: <http://www.shl.ru> (data obrashcheniya: 28.04.2023). — Tekst: elektronnyi.

41. *Парчук Д. С.* Фокус компании на управлении сотрудниками HiPo / Д. С. Парчук // Вопросы студенческой науки. — 2023. — № 5 (81). — С. 636–641.

Parchuk D. S. Fokus kompanii na upravlenii sotrudnikami HiPo / D. S. Parchuk // Voprosy studencheskoi nauki. — 2023. — № 5 (81). — S. 636–641.

42. *Посохова С. Т.* Оптимизм: психологическое содержание и личностный смысл / С. Т. Посохова // Вестник С.-Петерб. ун-та. Серия 12. — 2009. — Вып. 1, ч. I. — С. 5–15.

Posokhova S. T. Optimizm: psikhologicheskoe sodержanie i lichnostnyi smysl / S. T. Posokhova // Vestnik S.-Peterb. un-ta. Seriya 12. — 2009. — Vyp. 1, ch. I. — S. 5–15.

43. *Пьянкова Л. А.* Психологическая устойчивость личности как основа профессионального самоопределения молодежи в современных социально-экономических условиях / Л. А. Пьянкова // Междунар. науч.-исслед. журнал. — 2020. — № 11 (101). — Ч. 2. — С. 103–109.

P'yankova L. A. Psikhologicheskaya ustoichivost' lichnosti kak osnova professional'nogo samoopredeleniya molodezhi v sovremennykh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyakh / L. A. P'yankova // Mezhdunar. nauch.-issled. zhurnal. — 2020. — № 11 (101). — Ch. 2. — S.103–109.

44. *Ран Н. А.* Диагностика жизнестойкости студентов технического вуза / Н. А. Ран, Е. В. Городничева // Человек в условиях неопределенности : сб. науч. тр. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Самара 19-20 апреля, 2018 г.) : в 2 т. / под общ. и науч. ред. Е. В. Бакшутовой [и др.]. — [Б. м. : б. и.], 2018. — С. 223–227.

Ran N. A. Diagnostika zhiznestoikosti studentov tekhnicheskogo vuza / N. A. Ran, E. V. Gorodnicheva // Chelovek v usloviyakh neopredelennosti : sb. nauch. tr. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Samara 19-20 aprelya, 2018 g.) : v 2 t. / pod obshch. i nauch. red. E. V. Bakshutovoi [i dr.]. — [B. m. : b. i.], 2018. — S. 223–227.

45. *Ран Н. А.* Особенности проявления и развития жизнестойкости у студентов технического вуза / Н. А. Ран, Е. В. Городничева, Ж. В. Николаева // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 5. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28092> (дата обращения: 06.02.2025). — Текст: электронный.

Ran N. A. Osobennosti proyavleniya i razvitiya zhiznestoikosti u studentov tekhnicheskogo vuza / N. A. Ran, E. V. Gorodnicheva, Zh. V. Nikolaeva // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2018. — № 5. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28092> (data obrashcheniya: 06.02.2025). — Tekst: elektronnyi.

46. *Семенова Н. А.* Жизненная успешность, диспозиционный оптимизм и резилентность молодежи с различным характером учебно-профессиональной деятельности / Н. А. Семенова // Вестник С.-Петерб. ун-та МВД России. — 2023. — № 3 (99). — С. 196–208.

Semenova N. A. Zhiznennaya uspechnost', dispozitsionnyi optimizm i rezilientnost' molodezhi s razlichnym kharakterom uchebno-professional'noi deyatel'nosti / N. A. Semenova // Vestnik S.-Peterb. un-ta MVD Rossii. — 2023. — № 3 (99). — S. 196–208.

47. *Семенова Н. А.* Метаресурс жизненной успешности как психологический предиктор профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел / Н. А. Семенова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2024. — Т. 29, № 1 (96). — С. 21–27.

Semenova N. A. Metaresurs zhiznennoi uspechnosti kak psikhologicheskii prediktor professional'noi uspechnosti sotrudnikov organov vnutrennikh del / N. A. Semenova // Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh. — 2024. — T. 29, № 1 (96). — S. 21–27.

48. *Симонова Л. М.* Человеческие ресурсы с высоким потенциалом в новых экономических условиях: проблемы управления в системе территориального маркетинга /

Л. М. Симонова, А. С. Зырянова // Вестник Тюменского гос. ун-та. Социально-экономические и правовые исследования. — 2023. — Т. 9, № 2 (34). — С. 157–177.

Simonova L. M. Chelovecheskie resursy s vysokim potentsialom v novykh ekonomicheskikh usloviyakh: problemy upravleniya v sisteme territorial'nogo marketinga / L. M. Simonova, A. S. Zyryanova // Vestnik Tyumenskogo gos. un-ta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya. — 2023. — Т. 9, № 2 (34). — С. 157–177.

49. Снетов С. С. Сотрудники НИПО как ключевая составляющая человеческих ресурсов современной компании / С. С. Снетов // Актуальные проблемы экономики и управления. — 2021. — № 2 (30). — С. 44–47.

Snetov S. S. Sotrudniki NIPO kak klyuchevaya sostavlyayushchaya chelovecheskikh resursov sovremennoi kompanii / S. S. Snetov // Aktual'nye problemy ekonomiki i upravleniya. — 2021. — № 2 (30). — С. 44–47.

50. Суворова Е. В. Развитие личностного потенциала студентов вуза с позиций синергетического подхода / Е. В. Суворова, Н. А. Козько // Современные наукоемкие технологии. — 2018. — № 10. — С. 221–226.

Suvorova E. V. Razvitie lichnostnogo potentsiala studentov vuza s pozitsii sinergeticheskogo podkhoda / E. V. Suvorova, N. A. Koz'ko // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. — 2018. — № 10. — С. 221–226.

51. Толочек В. А. Профессиональное становление субъекта: способности и профессионально важные качества, компетенции и компетентность / В. А. Толочек // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. — 2017. — Т. 2, № 2. — С. 3–30.

Tolochek V. A. Professional'noe stanovlenie sub"ekta: sposobnosti i professional'no vazhnye kachestva, kompetentsii i kompetentnost' / V. A. Tolochek // Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda. — 2017. — Т. 2, № 2. — С. 3–30.

52. Цюхай Е. И. Особенности проявления жизнестойкости у студентов в пространстве современного информационного общества / Е. И. Цюхай, К. В. Кочан // Культурно-цивилизационный кризис в условиях информационного общества : матер. междунар. науч.-практ. конф. (Витебск, 2 декабря, 2022 г.). — Витебск : [б. и.], 2022. — С. 249–251.

Tsyukhai E. I. Osobennosti proyavleniya zhiznesteikosti u studentov v prostranstve sovremennogo informatsionnogo obshchestva / E. I. Tsyukhai, K. V. Kochan // Kul'turno-tsivilizatsionnyi krizis v usloviyakh informatsionnogo obshchestva : mater. mezhhdunar. nauch.-prakt. konf. (Vitebsk, 2 dekabrya, 2022 g.). — Vitebsk : [b. i.], 2022. — С. 249–251.

53. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. — 2001. — № 2. — С. 82–89. — EDN: IACVLU

Chudnovskii V. E. O nekotorykh prikladnykh aspektakh problemy smysla zhizni / V. E. Chudnovskii // Mir psikhologii. — 2001. — № 2. — С. 82–89. — EDN: IACVLU

54. Чудновский В. Э. Психологические основы устойчивости личности школьника : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / В. Э. Чудновский. — Москва, 1980. — 46 с.

Chudnovskii V. E. Psikhologicheskie osnovy ustoichivosti lichnosti shkol'nika : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / V. E. Chudnovskii. — Moskva, 1980. — 46 s.

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

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

56. Block J. H. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior / J. H. Block, J. Block // The Minnesota Symposia on Child Psychology / ed. by W. A. Collins. — Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1980. — Vol. 13, P. 39–101.

57. *Conger J. A.* The High Potential's Advantage: Get Noticed, Impress Your Bosses, And Become A Top Leader / J. A. Conger, A. H. Church. — [Brighton, MA] : Harvard Business Review Press, 2017. — 272 p.

58. *Direito I.* The study of grit in engineering education research: a systematic literature review / I. Direito, Sh. Chance, M. Malik // *European Journal of Engineering Education*. — 2021. — Vol. 46, is. 2. — P. 161–185.

59. *Dlugos R.* Passionately committed psychotherapists: A qualitative study of their experience / R. Dlugos, M. Friedlander // *Professional Psychology: Research and Practice*. — 2001. — Vol. 32. — P. 289–304.

60. *Werner E. E.* Resilience in Development / E. E. Werner // *Current Directions in Psychological Science*. — 1995. — Vol. 4 (3). — P. 81–84.

61. *White J.* I will not be broken: five steps to overcoming a life crisis / J. White. — New York : St. Martins Press, 2008. — 236 p.

Информация об авторе

Анна Павловна Авдеева — кандидат психологических наук, доцент по социологии и психологии управления, доцент кафедры «Промышленная логистика» факультета инженерного бизнеса и менеджмента ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)».

Information about the author

Anna Pavlovna Avdeeva — Ph. D. (Psychology), Associate Professor in Sociology and Psychology of Management, Associate Professor of the Department of Industrial Logistics, Faculty of Engineering Business and Management, Bauman Moscow State Technical University (National Research University).

Для цитирования: Авдеева А. П. Личностный профиль HiPo-студентов / А. П. Авдеева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 9–22. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_9. — EDN: XJWOIS

For citation: Avdeeva A. P. Personal profile of HiPo-students, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 9–22 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_9, EDN: XJWOIS

Статья поступила в редакцию 15.06.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 15.06.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Онтологическая уверенность как предиктор коммуникативной активности субъекта

Светлана Александровна Васюра

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Ижевск, Россия, vasyura@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-0439-3353

Аннотация. Изучение активности субъекта в разных сферах жизнедеятельности признается современными исследователями весьма актуальным и перспективным для решения научно-практических задач, связанных не только с адаптацией к стремительным изменениям мира, но и с саморазвитием человека.

Цель исследования — выявить компоненты онтологической уверенности, являющиеся предикторами активности субъекта в общении. Выборка — студенты колледжа ($n = 119$). Использовались методики изучения онтологической уверенности Н. В. Коптевой ОУ (ПМ) и ОУ (СД), диагностирующие уровень более дифференцированных и менее дифференцированных переживаний; методика диагностики активности студента (ДАС-2) А. А. Волочкова, А. Ю. Попова; методика изучения направленности коммуникативной активности С. А. Васюра. Для обработки данных применялись методы математической статистики, использовалась программа SPSS 23.0 for Windows. Установлено, что компоненты онтологической уверенности: автономия, витальные контакты с миром и людьми, уверенность в теле, в мире и значимом как индивидуальной ценности — являются предикторами активности субъекта в общении.

Ключевые слова: активность, субъектность, общение, коммуникативная активность, онтологическая уверенность.

Ontological Certainty as a Predictor of a Subject's Communicative Activity

Svetlana A. Vasyura

Udmurt State University, Izhevsk, Russia, vasyura@inbox.ru, ORCID: 0000-0002-0439-3353

Abstract. The study of a subject's activity across various spheres of life is considered by contemporary researchers to be highly relevant and promising for addressing scientific and practical challenges. These challenges are connected not only with adaptation to the rapid changes of the modern world but also with human self-development.

The purpose of this study is to identify the components of ontological certainty that serve as predictors of a subject's activity in communication. The sample consisted of college students ($n = 119$). The study employed the Ontological Certainty methods by N. V. Kopteva (OU-PM and OU-SD), which diagnose the levels of more differentiated and less differentiated experiences; the Student Activity Diagnostic Method (DAS-2) by A. A. Volochkov and A. Yu. Popov; and the Communicative Activity Orientation Method by S. A. Vasyura. Data were processed using methods of mathematical statistics with the SPSS 23.0 for Windows software. The study revealed that the components of ontological certainty — autonomy, vital connections with the world and people, confidence in one's body, confidence in the world, and significance as an individual value — are predictors of a subject's activity in communication.

Keywords: activity, subjectivity, communication, communicative activity, ontological certainty.

Введение

Актуальность изучения психологических предикторов коммуникативной активности субъекта обусловлена необходимостью осмысления влияния технологического усложнения мира, виртуализации общества на личность, ее бытие, проявления активности в условиях стирания границ между онлайн и офлайн. Активность (лат. *activus*) в общении, или коммуникативная активность, — готовность и способность человека к межличностному взаимодействию, исходящему от него, к осуществлению функций субъекта общения. Человек сам определяет меру собственной включенности в непосредственное и опосредованное общение, а его технологическая оснащенность является основанием для реализации новых возможностей социального взаимодействия в цифровом мире [19; 20].

Теоретические основания, лежащие в основе психологических исследований коммуникативной активности, различны, выделяется ряд аспектов ее изучения: психодинамический, личностный, социально-психологический, интра- и метаиндивидуальный. Согласно точке зрения К. А. Абульхановой, «...активность личности, проявляющаяся в реальном общении, поведении и деятельности, представляет собой моделируемое личностью коммуникативно-когнитивное или семантическое пространство, которое обладает разной степенью структурированности-аморфности, фиксируемости-регулируемости в зависимости от установочности или проблемности сознания личности» [2, с. 60]. Представления К. А. Абульхановой об активности как «семантическом интеграле», включающем притязания личности, саморегуляцию и удовлетворенность, восходящие к идеям С. Л. Рубинштейна, стали основой подхода к динамической структуре активности субъекта бытия А. А. Волочкова [1; 6]. А. А. Волочков, А. Ю. Попов в структуре активности в той или иной сфере жизнедеятельности, в том числе общении, выделяют три составляющие, являющие собой меру субъектности: потребность во взаимодействии — волевая регуляция — удовлетворенность взаимодействием [16]. Коммуникативная активность может выступать источником развития личности, группы, общества, одни формы реализации активности могут содержать возможности для саморазвития, другие — риски деиндивидуализации, утраты приватности, склонности к антропоморфизации [9; 17].

С активностью в общении сопряжена определенная система отношения человека с самим собой, с миром и другими людьми. Эта экзистенциальная позиция рассматривается как онтологическая уверенность в базирующейся на идеях Р. Лэнга общепсихологической концепции Н. В. Коптевой [10]. Р. Лэнг выдвигает конструкт онтологической неуверенности, то есть неподлинности существования, переживания угрозы, исходящей от мира и социума, утраты реального контакта с ми-

ром [12; 22]. Невоплощенность, онтологическая неуверенность — это постоянное ощущение угрозы собственной экзистенции. Онтологическая уверенность, напротив, предполагает наличие надежных опор, представляет собой ресурсное чувство. Н. В. Коптева выделяет два уровня онтологической уверенности (воплощенности):

- уровень слабо дифференцированных переживаний ценностного характера, бытийных опор;
- уровень дифференцированных переживаний своей автономии и связности с миром и людьми.

В своих высших проявлениях онтологическая уверенность интегрирует переживания собственной автономии и единства с людьми и миром, которые сообразны подлинности бытия, предполагают диалогичность отношений Я и Не-Я. Разработанный исследовательницей инструментарий диагностирует уровни онтологической уверенности, первый из них определяется с помощью методики ОУ (СД), второй — с помощью методики ОУ (ПМ).

Психологическое содержание онтологической уверенности в студенческом возрасте привлекает внимание исследователей [4; 7], выявляются психологические последствия вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий в связи с онтологической уверенностью [11], анализируется связь онтологической уверенности с личностными границами [18]. Исследования показали, что направленность коммуникативной активности студентов в непосредственном общении связана с такими показателями онтологической уверенности, как витальные контакты с миром и людьми, уверенность в значимом, уверенность в людях, а направленность в виртуальном общении — с автономией, витальными контактами с людьми, уверенностью в людях [5]. Тем не менее психологические предикторы активности субъекта в общении остаются малоизученными, не прояснен вопрос о роли компонентов онтологической уверенности в прогнозировании коммуникативной активности. Данное исследование направлено на восполнение этого пробела. Изучение предикторов коммуникативной активности, вносящих положительный вклад в ее становление, является актуальной научно-практической задачей, решение которой может стать основой для разработки методов развития и оптимизации активности.

Цель исследования — выявить компоненты онтологической уверенности, являющиеся предикторами активности субъекта в общении. Выборка — студенты-первокурсники колледжа ($n = 119$) в возрасте от 17 до 21 года, принявшие участие в исследовании на добровольной основе.

Организация и методы исследования

Для диагностики онтологической уверенности использовались разработанные Н. В. Коптевой психометрическая методика ОУ (ПМ) и методика, построенная на принципе семантического дифференциала ОУ (СД), диагностирующие соответственно уровень более дифференцированных и менее дифференцированных переживаний [3]. Методика ОУ (ПМ) включает следующие шкалы: «витальные контакты с миром» — ощущение надежности окружающего мира, удовлетворенность жизнью; «витальные контакты с людьми» — интерес к людям, удовольствие от общения, восприятие себя «вместе с другими в этом мире»; «автономия» — независимость, способность к самостоятельным решениям; «ложное Я» — противоположный полюс воплощенности — онтологическая неуверенность, то есть разобщенность с миром и людьми. Шкалы методики ОУ (СД) соответствуют переживанию бытийных опор, а именно: «уверенность в людях», «уверенность в мире», «уверенность в значимом», «уверенность в Я», «уверенность в теле». Выполнение данной методики предусматривает, что респонденты относят индивидуальную ценность к таким категориям, как занятие, дело, близкий человек, интерес, или добавляют свою категорию.

Для изучения активности в общении применялись методика диагностики активности студента (ДАС-2) А. А. Волочкова, А. Ю. Попова [16], методика изучения направленности коммуникативной активности личности С. А. Васюра [5]. Методика изучения направленности коммуникативной активности базируется на концептуальных представлениях о функциях человека как субъекта общения В. Н. Панферова [13], на идеях Л. Я. Дорфмана о полифонии активности, интегративном подходе к коммуникативной активности С. А. Васюра [15], выявляет шесть модусов направленности в непосредственном и опосредованном общении: коммуникативную (контактную), информационную, когнитивную, эмоциональную, конативную, креативную.

Для обработки данных использовались математико-статистические методы: методы описательной статистики, кластерный анализ (метод k-средних), U-критерий Манна — Уитни, многофакторный линейный регрессионный анализ с пошаговым критерием включения предикторов в уравнение. Обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 23.0 for Windows.

Результаты исследования и их обсуждение

Выборка студентов по показателям методики ДАС-2, включающим субъектность в пяти сферах жизни: общении, внеучебном познании, учебной деятельности, рефлексии, созерцании, — с помощью кластер-

ного анализа разделена на две группы: низкоактивные ($n = 47$) и высокоактивные субъекты жизнедеятельности ($n = 72$). Низкоактивным субъектам, по сравнению с высокоактивными, свойственно пассивное отношение к внеучебному познанию, невысокая вовлеченность в общение и учебную деятельность, низкая удовлетворенность учебной сферой, сферой созерцания и сферой рефлексии.

Две группы студентов сравнивались по показателям онтологической уверенности, в результате установлены различия как по интегральным показателям уровней онтологической уверенности — ОУ (ПМ) (низкоактивные $M = 46,02$, высокоактивные $M = 50,69$; $U = 1047,5$, $p = 0,001$), ОУ (СД) (низкоактивные $M = 5,61$, высокоактивные $M = 6,36$; $U = 764,5$, $p = 0,001$), так и по частным показателям воплощенности. Не выявлены достоверные различия между группами студентов по показателям «ложное Я» (низкоактивные $M = 28,23$, высокоактивные $M = 28,97$; $U = 1527$, $p = 0,367$) и «витальные контакты с людьми» (низкоактивные $M = 23,26$, высокоактивные $M = 24,01$; $U = 1608$, $p = 0,644$). Таким образом, можно констатировать, что у высокоактивных студентов онтологическая уверенность как подлинность существования, ресурсное чувство, придающее энергию, выше, чем у низкоактивных студентов. Различия в интересе к людям и отчуждении, разобщенности с людьми и миром в двух группах студентов не установлены.

В каждой из выделенных групп студентов изучались предикторы активности в общении. В качестве зависимых переменных во множественном регрессионном анализе выступили показатели активности в общении, диагностируемые по методике ДАС-2 и методике изучения направленности коммуникативной активности, независимых переменных — показатели онтологической уверенности, в том числе интегративные показатели ОУ (ПМ) и ОУ (СД) (всего 11 показателей). Получены уравнения регрессии для показателей субъектности выбора и субъектности контроля в общении, направленности активности в общении — коммуникативной (контактной), информационной, когнитивной, эмоциональной. Результаты регрессионного анализа в группе низкоактивных студентов представлены в таблицах 1, 2.

У низкоактивных студентов потребность в общении (субъектность выбора в общении) сопряжена с онтологической уверенностью как переживанием бытийных опор за пределами Я.

Субъектность выбора в общении = $1,46 + 3,11$ уверенность в мире.

Из уравнения следует, чем выраженнее уверенность в мире, тем выше у низкоактивных студентов субъектность выбора в общении, выше мера внутренней детерминации в межличностном взаимодействии.

Субъектность контроля в общении = $0,230 + 0,449$ витальные контакты с миром + $0,687$ автономия.

Таблица 1. Результаты множественного регрессионного анализа методом пошагового включения независимых переменных (зависимые переменные — субъектность выбора в общении, субъектность контроля в общении) в группе низкоактивных студентов

Зависимая переменная	Предикторы	Коэффициенты регрессии					R ²	F	p
		Константа	B	β	t	p			
Субъектность выбора в общении	Уверенность в мире	1,46	3,11	0.967	3,216	0,002	0,187	10,3	0,002
Субъектность контроля в общении	Витальные контакты с миром	0,230	0,449	0.186	2,6750	0,010	0,480	20,3	0,001
	Автономия		0,687	0,184	3,7217	0,001			

Переживание себя в качестве независимой личности и удовлетворенность жизнью — предикторы субъектности контроля в общении низкоактивных студентов. Интеграция измерений онтологической уверенности в виде надежности окружающего мира и независимости может быть прогностической для волевой регуляции низкоактивного субъекта в сфере общения.

Таблица 2. Результаты множественного регрессионного анализа методом пошагового включения независимых переменных (зависимые переменные — коммуникативная направленность в виртуальном общении и когнитивная направленность в непосредственном общении) в группе низкоактивных студентов

Зависимая переменная	Предикторы	Коэффициенты регрессии					R ²	F	p
		Константа	B	β	t	p			
Коммуникативная (контактная) направленность в виртуальном общении	Витальные контакты с людьми	-2,843	0,152	0,0546	2,78	0,008	0,249	4,75	0,006
	Уверенность в значимом		0,662	0,2257	2,93	0,005			
	Уверенность в теле		-0,500	0,1700	-2,94	0,005			
Когнитивная направленность в непосредственном общении	Автономия	1,086	0,143	0,0509	2,82	0,007	0,231	6,62	0,003
	Уверенность в теле		-0,458	0,1298	-3,53	0,001			

Коммуникативная (контактная) направленность в виртуальном общении = $-2,843 + 0,152$ витальные контакты с людьми + $0,662$ уверенность в значимом – $0,500$ уверенность в теле.

Из уравнения следует, что чем выше интерес к людям, переживание себя «вместе с другими людьми в этом мире», выше уверенность в значимом как в индивидуальной ценности, а также меньше выражена уверенность в теле, тем больше коммуникативная (контактная) направленность в виртуальном общении, то есть стремление обратиться к другому человеку, установить контакт.

Когнитивная направленность в непосредственном общении = $1,086 + 0,143$ автономия – $0,458$ уверенность в теле.

Чем выше автономия, меньше уверенность в теле, тем выше стремление к познанию и пониманию других людей — партнеров по общению, к самопознанию, направленность на реализацию социально-перцептивного потенциала в непосредственном общении. Как субъект социального познания человек воспринимает партнера по общению не только по тем проявлениям, которые доступны чувственному отражению во взаимодействии с ним, но и на основе информации из других источников [23]. Критерии оценки партнеров по общению безграничны [21], как отмечает В. Н. Панферов, существенную роль играет «эстетика внешнего облика, располагая или отталкивая потенциальных партнеров общения» [14, с. 24]. Отметим, что распространение в сетевом пространстве «дистиллированных», идеальных образов может порождать у субъектов общения негативные переживания относительно самих себя [8], своих образов как в опосредованном, так и непосредственном общении.

Обратимся к результатам регрессионного анализа в группе высокоактивных студентов, которые представлены в таблицах 3, 4.

Таблица 3. Результаты множественного регрессионного анализа методом пошагового включения независимых переменных (зависимая переменная — субъектность выбора в общении) в группе высокоактивных студентов

Зависимая переменная	Предикторы	Коэффициенты регрессии					R ²	F	p
		Константа	B	β	t	p			
Субъектность выбора в общении	Автономия	1,888	0,835	0,274	3,046	0,003	0,117	9,28	0,003

Субъектность выбора в общении = $1,888 + 0,835$ автономия.

Высокоактивные студенты при выраженной автономии, переживании себя как независимой личности, способной к выбору, согласно прогнозу, имеют выраженную потребность в общении, стремятся к объединению с людьми, без риска потери своей индивидуальности.

Таблица 4. Результаты множественного регрессионного анализа методом пошагового включения независимых переменных (зависимые переменные — информационная направленность в виртуальном общении и эмотивная направленность в виртуальном общении) в группе высокоактивных студентов

Зависимая переменная	Предикторы	Коэффициенты регрессии					R ²	F	p
		Константа	B	β	t	p			
Информационная направленность в виртуальном общении	Витальные контакты с людьми	5,520	0,209	0,0792	2,63	0,010	0,139	5,59	0,006
	Уверенность в мире		– 1,234	0,4441	–2,78	0,007			
Эмотивная направленность в виртуальном общении	Общий показатель онтологической уверенности ОУ (ПМ)	8,5217	–0,0999	0,0333	–3,00	0,004	0,338	9,02	0,004

Информационная направленность в виртуальном общении = $= 5,520 + 0,209$ витальные контакты с людьми – $1,234$ уверенность в мире.

Студенты этой группы при выраженном интересе к людям и сниженной уверенности в мире, согласно прогнозу, активно стремятся к обмену информацией в опосредованном общении. Посредством информационной направленности активности в виртуальном общении с помощью вербальных и невербальных сообщений, субъект стремится прояснить меру понимания-непонимания между собой и партнером, а также позиции для достижения консолидации или обнаружения разобщенности точек зрения.

Эмотивная направленность в виртуальном общении = $8,5217 - 0,0999$ общий показатель онтологической уверенности ОУ (ПМ).

Следовательно, чем ниже у высокоактивных студентов переживание автономии и связанности с людьми и миром, тем выраженнее тенденция к эмоциональному отклику, сопереживанию, сорадованию партнеру в опосредованном общении. В этой связи психологическими инструментами являются аффективные процессы, а итогом становятся переживания субъектом взаимодействия с другими людьми как симпатии/антипатии, дружбы/вражды, любви/ненависти и др.

В соответствии с данными, полученными в результате эмпирического исследования, не являются предикторами активности субъекта в общении такие показатели онтологической уверенности, как «ложное Я», «уверенность в людях», «уверенность в Я».

Выводы

В эмпирическом исследовании, проведенном на выборке студентов, выявлено, что онтологическая уверенность как подлинность существования, ресурсное чувство, придающее энергию, выше у высокоактивных субъектов жизнедеятельности по сравнению с низкоактивными. Различия в интересе к людям и отчуждении, разобщенности с людьми и миром в двух группах студентов не определены.

Установлено, что предикторы субъектности выбора в общении у низкоактивных и высокоактивных студентов относятся к разным уровням онтологической уверенности, у первых — к уровню менее дифференцированных переживаний (уверенность в мире), у вторых — к уровню более дифференцированных переживаний (автономия). Интеграция измерений онтологической уверенности в виде надежности окружающего мира и независимости может быть прогностической для волевой регуляции (субъектности контроля) низкоактивного субъекта в сфере общения.

У низкоактивных субъектов уверенность в теле как ядро индивидуального бытия является отрицательным предиктором коммуникативной (контактной) направленности в виртуальном общении и когнитивной направленности в непосредственном общении. Отрицательным предиктором для информационной направленности в виртуальном общении высокоактивных субъектов является уверенность в мире, для эмотивной направленности в виртуальном общении — переживание автономии и связанности с людьми и миром.

Таким образом, онтологическая уверенность (воплощенность) может рассматриваться как предиктор активности субъекта в общении. Полученные в результате исследования данные могут быть использованы для разработки как тренингов коммуникативной активности, так и тренингов уверенности в себе, а также могут стать основой программы психологического сопровождения низкоактивных студентов в образовательном пространстве вуза.

Библиографический список

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и значение категории субъекта / К. А. Абульханова // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. — 2016. — № 4 (38). — С. 162–168.

Abul'khanova K. A. Mirovozzrencheskii smysl i znachenie kategorii sub»ekta / K. A. Abul'khanova // Vestnik Krasnoyarskogo gos. ped. un-ta im. V. P. Astaf'eva. — 2016. — № 4 (38). — S. 162–168.

2. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследований реальной личности) : избр. психол. тр. / К. А. Абульханова. — Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 244 с.

Abul'khanova K. A. Psikhologiya i soznanie lichnosti (Problemy metodologii, teorii i issledovaniy real'noi lichnosti) : izbr. psikh. tr. / K. A. Abul'khanova. — Moskva : Izd-vo Mosk. psikh. sots. in-ta ; Voronezh : MODEK, 1999. — 244 s.

3. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студентов : кол. монография / А. А. Волочков, Н. В. Коптева, А. Ю. Калугин, Е. Н. Митрофанова. — 2-е изд. — Пермь : Пермск. гум.-пед. ун-т, 2021. — 198 с.

Aktivnost', tsennostnaya napravlennost' i psikhologicheskoe zdorov'e studentov : kol. monografiya / A. A. Volochkov, N. V. Kopteva, A. Yu. Kalugin, E. N. Mitrofanova. — 2-e izd. — Perm' : Permsk. gum.-ped. un-t, 2021. — 198 s.

4. Алмазова Е. Н. Психологическое содержание онтологической уверенности у студентов вуза / Е. Н. Алмазова, Е. Н. Горбачева // Вестник Калужского ун-та. Серия: Психологические науки. Педагогические науки. — 2023. — Т. 6, № 1 (18). — С. 69–75.

Almazova E. N. Psikhologicheskoe sodержanie ontologicheskoi uverennosti u studentov vuza / E. N. Almazova, E. N. Gorbacheva // Vestnik Kaluzhskogo un-ta. Seriya: Psikhologicheskije nauki. Pedagogicheskije nauki. — 2023. — T. 6, № 1 (18). — S. 69–75.

5. Васюра С. А. О разработке методики направленности коммуникативной активности / С. А. Васюра // Казанский педагогический журнал. — 2021. — № 2 (145). — С. 266–276.

Vasyura S. A. O razrabotke metodiki napravlennosti kommunikativnoi aktivnosti / S. A. Vasyura // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2021. — № 2 (145). — S. 266–276.

6. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: интегративный подход : монография / А. А. Волочков. — Пермь : Пермск. гум.-пед. ун-т, 2007. — 375 с.

Volochkov A. A. Aktivnost' sub'yekta bytiya: integrativnyi podkhod : monografiya / A. A. Volochkov. — Perm' : Permsk. gum.-ped. un-t, 2007. — 375 s.

7. Вороняя В. Д. Адаптация студентов-первокурсников высших учебных заведений: смысловые аспекты и связь с онтологической уверенностью / В. Д. Вороняя, Е. А. Проненко // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. — 2022. — Т. 5, № 6. — С. 52–66.

Voronaya V. D. Adaptatsiya studentov-pervokursnikov vysshikh uchebnykh zavedenii: smyslovye aspekty i svyaz' s ontologicheskoi uverennost'yu / V. D. Voronaya, E. A. Pronenko // Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya. — 2022. — T. 5, № 6. — S. 52–66.

8. Использование социальных сетей в Интернете и депрессивная симптоматика у подростков / А. А. Бочавер, С. В. Докука, Е. В. Сивак, И. В. Смирнов // Клиническая и специальная психология. — 2019. — № 3. — С. 1–18.

Ispol'zovanie sotsial'nykh setei v Internete i depressivnaya simptomatika u podrostkov / A. A. Bochaver, S. V. Dokuka, E. V. Sivak, I. V. Smirnov // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2019. — № 3. — S. 1–18.

9. Капцов А. В. Личностные качества субъекта как предикторы экспсихологических типов взаимодействия в деятельности и общении / А. В. Капцов, В. И. Панов // Экспериментальная психология. — 2019. — Т. 12, № 4. — С. 72–80.

Kaptsov A. V. Lichnostnye kachestva sub'yekta kak prediktory ekopsikhologicheskikh tipov vzaimodeistviya v deyatelnosti i obshchenii / A. V. Kaptsov, V. I. Panov // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2019. — T. 12, № 4. — S. 72–80.

10. Контева Н. В. Отчуждение как альтернатива онтологической уверенности / Н. В. Коптева // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 4 (65). — С. 229–233.

Kopteva N. V. Otchuzhdenie kak al'ternativa ontologicheskoi uverennosti / N. V. Kopteva // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2017. — № 4 (65). — S. 229–233.

11. Контева Н. В. Психологические последствия использования информационных технологий в связи с онтологической уверенностью и воплощенностью «я» (на матери-

але исследования студентов гуманитарного профиля) / Н. В. Коптева // Вестник Пермского ун-та. Серия: Философия. Психология. Социология. — 2020. — № 1. — С. 92–105.

Kopteva N. V. Psikhologicheskie posledstviya ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologii v svyazi s ontologicheskoi uverennost'yu i voploshchennost'yu «ya» (na materiale issledovaniya studentov gumanitarnogo profilya) / N. V. Kopteva // Vestnik Permskogo un-ta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya. — 2020. — № 1. — S. 92–105.

12. Лэнг Р. Д. Расколотое «Я» / Р. Д. Лэнг. — Санкт-Петербург : Белый кролик, 1995. — 352 с.

Leng R. D. Raskolotoe «Ya» / R. D. Leng. — Sankt-Peterburg : Belyi krolik, 1995. — 352 s.

13. Панферов В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Панферов // Психологический журнал. — 1987. — Т. 8, № 4. — С. 51–60.

Panferov V. N. Klassifikatsiya funktsii cheloveka kak sub»ekta obshcheniya / V. N. Panferov // Psikhologicheskii zhurnal. — 1987. — T. 8, № 4. — S. 51–60.

14. Панферов В. Н. Психологическое содержание общения // Ученые записки Санкт-Петербургского гос. ин-та психологии и социальной работы. — 2012. — Т. 17, № 1. — С. 23–28.

Panferov V. N. Psikhologicheskoe sodержanie obshcheniya // Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gos. in-ta psikhologii i sotsial'noi raboty. — 2012. — T. 17, № 1. — S. 23–28.

15. Полисистемное исследование индивидуальности человека : монография / Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин, В. Ю. Хотинец [и др.] ; под ред. Б. А. Вяткина. — 3-е изд. — Москва : ПЕР СЭ Ай Пи Ар Медиа, 2024. — 384 с.

Polisistemnoe issledovanie individual'nosti cheloveka : monografiya / B. A. Vyatkin, M. R. Shchukin, V. Yu. Khotinets [i dr.] ; pod red. B. A. Vyatkina. — 3-e izd. — Moskva : PER SE Ai Pi Ar Media, 2024. — 384 s.

16. Попов А. Ю. Структура и психологическая диагностика активности студента : монография / А. Ю. Попов, А. А. Волочков. — Пермь : Пермск. гум.-пед. ун-т, 2015. — 152 с.

Popov A. Yu. Struktura i psikhologicheskaya diagnostika aktivnosti studenta : monografiya / A. Yu. Popov, A. A. Volochkov. — Perm' : Permsk. gum.-ped. un-t, 2015. — 152 s.

17. Усова Н. В. Психодинамические предикторы направленности социальной активности / Н. В. Усова // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2019. — № 3. — С. 95–100.

Usova N. V. Psikhodinamicheskie prediktory napravlennosti sotsial'noi aktivnosti / N. V. Usova // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika. — 2019. — № 3. — S. 95–100.

18. Шаповал И. А. Прочность границ личности: Я-концепция и онтологическая уверенность / И. А. Шаповал // Мир науки. Педагогика и психология. — 2019. — Т. 7, № 3. — С. 48.

Shapoval I. A. Prochnost' granits lichnosti: Ya-kontseptsiya i ontologicheskaya uverennost' / I. A. Shapoval // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2019. — T. 7, № 3. — S. 48.

19. Шейнов В. П. Связи зависимости от смартфона белорусских студентов с уверенностью в себе, эмоциональным интеллектом и поведением в конфликтах / В. П. Шейнов, Ю. М. Бубнов, В. О. Ермак // Психология человека в образовании. — 2023. — Т. 5, № 1. — С. 88–100.

Sheinov V. P. Svyazi zavisimosti ot smartfona belorusskikh studentov s uverennost'yu v sebe, emotsional'nym intellektom i povedeniem v konfliktakh / V. P. Sheinov, Yu. M. Bubnov, V. O. Ermak // Psikhologiya cheloveka v obrazovanii. — 2023. — T. 5, № 1. — S. 88–100.

20. Щебетенко С. А. Установки на черты личности как предиктор активности «друзей» пользователя социальной сети «ВКонтакте» / С. А. Щебетенко // Национальный психологический журнал. — 2016. — Т. 4, № 24. — С. 34–44.

Shchebetenko S. A. Ustanovki na cherty lichnosti kak prediktor aktivnosti «druzei» pol'zovatelya sotsial'noi seti «Vkontakte» / S. A. Shchebetenko // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2016. — T. 4, № 24. — S. 34–44.

21. *Judd C. M.* The complexity of relations between dimensions of social perception: Decomposing bivariate associations with crossed random factors / C. M. Judd, T. Garcia-Marques, V. Y. Yzerbyt // Journal of Experimental Social Psychology. — 2019. — Vol. 82. — P. 200–207.

22. *Laing R. D.* The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness / R. D. Laing. — [S. l.] : Penguin Books, 2010. — 218 p.

23. *Oh D.* Person knowledge shapes face identity perception / D. Oh, M. Walker, J. B. Freeman // Cognition. — 2021. — Vol. 217, no. 6 B. — Article: 104889. — DOI: 10.1016/j.cognition. 2021.104889

Информация об авторе

Светлана Александровна Васюра — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

Information about the author

Svetlana Alexandrovna Vasyura — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology of the Institute of Education, Psychology and Social Technologies of the Udmurt State University.

Для цитирования: Васюра С. А. Онтологическая уверенность как предиктор коммуникативной активности субъекта / С. А. Васюра // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 23–34. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_23. — EDN: WKARKY

For citation: Vasyura S. A. Ontological certainty as a predictor of a subject's communicative activity, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 23–34 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_23, EDN: WKARKY

Статья поступила в редакцию 27.05.2025, одобрена после рецензирования 01.06.2025, принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 27.05.2025, approved after reviewing 01.06.2025, accepted for publication 26.07.2025.

Роль восприятия визуального ритма в решении задач прогрессивных матриц Равена¹

Янна Александровна Галеева

ФГБОУ ВО «Университет «Дубна», Дубна, Россия, yanna_mail@mail.ru,
ORCID: 0009-0005-1641-6523, SPIN-код: 8460-1868

Олег Анатольевич Гончаров

Институт общественных наук ФГБОУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия,
oleggoncharov1000@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-6579-2430, SPIN-код: 3280-6571

Аннотация. Все матрицы теста «Прогрессивные матрицы Равена» были разделены на группы в соответствии с наличием в матрице визуального ритма. Была выявлена неравномерность успешности решения теста в зависимости от этого фактора. Значимо менее успешно взрослыми респондентами решаются задачи, не содержащие визуальных ритмов, значимо более успешно — задачи, содержащие один визуальный ритм. Было выявлено, что при наложении визуальных ритмов в стимуле такие задачи решаются значительно хуже матриц с единственным визуальным ритмом. Исследование подтверждает гипотезу Дж. Винтер и др. о том, что уровень визуальной сложности элементов оказывает влияние на результаты прохождения теста.

Выявлено, что наибольшей прогностической возможностью обладает группа матриц, не содержащих визуальный ритм, обуславливающая 94 % дисперсии результатов полной версии теста. Построено уравнение линейной регрессии, прогностические значения по которому не имеют значимых отличий от результата прохождения полного теста.

Ключевые слова: зрительное восприятие, визуальные ритмы, невербальный интеллект, прогрессивные матрицы Равена, тест SPM, наложение визуальных ритмов, стратегии решения задач теста Равена, зрительно-пространственные функции.

The Role of Visual Rhythm's Perception in the Raven's Progressive Matrices Tasks Solving

Yanna A. Galeeva

Dubna State University, Dubna, Russia, yanna_mail@mail.ru,
ORCID: 0009-0005-1641-6523, SPIN-code: 8460-1868

Oleg A. Goncharov

Institute of Social Sciences of the Presidential Academy (RANEPA), Moscow, Russia,
oleggoncharov1000@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-6579-2430, SPIN-code: 3280-6571

Abstract. All the matrices of the test Raven's SPM test were divided into groups according to visual rhythm availability in its stimuluses. It was recovered that the results of matrices solution are non-uniformed according to this factor. Adult participants solved significantly worse the matrices without visual rhythms, and significantly better the matrices with single visual rhythm. It was also revealed, that matrices with overlayed visual rhythms in stimulis were solved significantly worse than matrices with single visual rhythm in stimulis. In our research

¹ Настоящая статья является частью диссертационного исследования Я. А. Галеевой на соискание степени кандидата психологических наук.

we confirmed J. Winter and others' hypothesis that the level of the visual complexity of stimuli affects the results of the test.

It was found that the group of matrices that do not contain visual rhythm has the greatest predictive ability, accounting for 94% of the variance in the results of the full version of the test. A linear regression equation was constructed, the predictive values of which do not differ significantly from the results of the full test.

Keywords: visual perception, visual rhythms, non-verbal intelligence, Raven's Progressive Matrices, SPM, overlaid visual rhythms, problem solving strategies of SPM test, visual-spatial functions.

Введение в проблему

Матрицы Равена — популярный тест на абстрактное мышление, по оценкам авторов, не полагающийся на предварительные знания и опыт, не зависящий от культуры, языка респондентов [18]. В настоящем исследовании использовалась версия «стандартные прогрессивные матрицы» (SPM) [14].

П. Акерман и Р. Канфер, Е. Хант считали тест АРМ «усовершенствованные прогрессивные матрицы» — более сложную версию теста, разработанную для людей с высоким уровнем IQ, — показателем «пространственного мышления», пригодным для измерения индивидуальных различий в результатах когнитивных тестов, Р. Диллон и др., К. Панде и С. Котари — показателем «восприятия паттернов» [8]. Исходя из теории А. Р. Лурии о строении ВПФ, сенсорные процессы являются низкоуровневым основанием для высших когнитивных операций. По данным исследований Мео и др., «для решения задач теста Равена соответствующие элементы сначала должны быть визуально закодированы, прежде чем применять шаги решения в уме» [18]. В исследовании Дж. Винтер было изучено влияние собственно визуальной сложности стимулов на скорость решения задач теста [18]. В работах Т. Хуа, М. Кунда в 2020 году для теста SPM был применен компьютерный метод зрения inpainting с использованием предварительно обученной нейронной сети и было выявлено, что «решение матриц... по крайней мере частично, предполагает низкоуровневую визуальную обработку, не требующую аналитических рассуждений» [14].

В вопросе выяснения роли зрительного восприятия при решении матриц теста Равена можно выделить несколько подходов.

- Первый касается разделения матриц на группы, определяемые ведущей стратегией их решения: зрительно-пространственной или вербально-логической. Подход основывается на теории двойного кодирования информации Пайвио с преимущественным обращением при решении задачи к вербальным или зрительно-пространственным кодам. Матрицы первой группы определяются: в исследовании Е. Ханта и др.

как решение с «помощью операций визуального восприятия, таких как продолжение линий через пустые области и наложение визуальных образов друг на друга», в противопоставлении стратегиям, применяющим «логические операции к признакам, содержащимся в элементах матрицы» [8], в исследованиях С. Эмбретсона и др., П. Карпентера и др. «визуально-пространственные» стратегии противопоставляются «вербально-аналитическим», и отдельно в исследовании С. Эмбретсона упоминается комбинация обеих групп [8]. В исследовании Карпентера [7] на основе «подробных характеристик производительности, таких как устные протоколы, паттерны фиксации взгляда и ошибки» были созданы две имитационные модели решения теста и было установлено, что обработка на основе «повторяющейся стратегии кодирования и индуцирования закономерностей в каждой задаче» была свойственна всем респондентам, как с высокими результатами, так и с низкими, то есть существенным образом не влияла на успешность решения. То, что отличало респондентов с высокими результатами, — это «способность индуцировать абстрактные отношения и способность динамически управлять большим набором задач для решения задач в рабочей памяти» [7]. Разделение матриц на группы вербальных и визуальных стратегий, используемых для моделей описания алгоритмов решения, встречает и другие трудности, связанные с описанием визуальных стратегий. Часто для их описания используется «преобразование визуальных» (модально-специфичных) «входных данных в пропозициональные представления» (амодальные, свойственные вербальным стратегиям), «над которыми затем проводятся различные виды рассуждений» [14]. В работах М. Kunda, К. McGreggor и др. в 2012 г. были представлены два алгоритма, использующие только визуальные (знаковые) репрезентации, свойственные визуальным стратегиям. Применительно к тесту АРМ авторам удалось достичь «результатов на уровнях, эквивалентных 75-му процентилю для людей, проходящих тестирование, в возрасте от 20 до 62 лет» [14].

- Другое разделение стратегий затрагивает процесс решения. Выделяют две группы: эффективную и затратную стратегию мысленного построения ответа и менее точную — исключения неверных ответов. К. Гонтье и др. выявили, что респонденты предпочитают вторую стратегию по мере повышения сложности заданий теста АРМ, а также что способность к использованию той или иной стратегии обуславливается такими индивидуальными различиями, как объем рабочей памяти и потребность в познании [13]. В исследовании 2024 года показано, что объем рабочей памяти не определяет, но сопутствует улучшению в процессе использования стратегий, которые, в свою очередь, являются основой эффективного мышления [12]. В кросс-культурных исследованиях уста-

новлено влияние на результаты теста Равена культуры, традиционной для респондента, обуславливающей особенности зрительно-пространственного мышления, «восприятия, манипулирования и концептуализации визуально-пространственной информации» [11], что вполне объясняется теорией вероятностного функционализма Э. Брунsvика [6].

Иной подход касается содержания стимулов матриц. М. Мео и др. проводили исследования, варьируя содержание матриц таким образом, чтобы правила решения не менялись, а визуальные стимулы заменялись более «загроможденными», «придуманными или перекрывающимися буквами» [18]. Было замечено, что простые матрицы решались быстрее в исходном варианте в сравнении с буквенной версией. Авторы исследования пришли к выводу, что роль зрительной обработки в решении матриц значительна.

В ряде исследований разрабатывалась идея визуальной сложности объектов, перцептивная взаимосвязь и взаимодействие сложности формы и вероятности ее возникновения [9]. В исследовании Дж. Винтер и др. было показано, что уровень визуальной сложности элементов оказывает влияние на результаты теста интеллекта, поскольку с уровнем сложности сильно коррелирует время отклика при решении матрицы, хотя в процессе решения задействуются «визуальные задачи низкого уровня, такие как визуальный поиск и визуальное сравнение» [18]. В карте стимулов, применявшихся в исследовании, можно заметить, что стимулы, содержащие полосатые паттерны, оцениваются респондентами как более сложные для восприятия, чем окрашенные однотонно. Например, белый контурный квадрат имеет одну из наиболее низких оценок средней «воспринимаемой визуальной сложности» — «3» по шкале от 1 до 96, тот же квадрат, окрашенный вертикальными полосками, — более высокую оценку «12», а окрашенный наклонными полосками как на порядок более сложный — «33» [18]. По оценкам авторов, «включение элементарных визуальных элементов имеет важное значение при оценке интеллекта», а сложных для визуального распознавания — может понижать эффективность теста интеллекта [18].

В исследовании Л. Матцен был создан программный продукт, предназначенный для исследований с большим количеством стимулов с нужными свойствами, который генерировал новые матрицы, комбинируя «типы отношений», заданных, по мнению авторов, в тесте SPMS. Было установлено, что новые матрицы могут охватывать тот же «диапазон проблемных трудностей», что в тесте SPMS, но также и расширять их [16].

- Подход относительно роли внимания в визуальной обработке стимулов, исследованный Уикенсом и Маккарли, Шутцем, Татлером и др., цит. по [18]. Распространение выводов, полученных при исследо-

вании просмотра картин, проведенном Дж. Винтер в 2022 г., ДиПаолой в 2010 г., на тест Равена позволило создать гипотезу, что элементы матриц, содержащие детали, будут привлекать больше внимания в сравнении с более однородными стимулами [18]. По оценкам Идти, Нотдурфта, Тройе, именно контрастность изображения является фактором, привлекающим внимание: контраст по яркости (например, краев), по цвету, по ориентации и текстуре [18].

- Нейропсихологический подход к матрицам с точки зрения функций, затрагиваемых в процессе их решения, на примере цветного теста прогрессивных матриц Равена применяется в работе А. А. Корнеева и др. [2].

Нами предлагается иной подход к определению роли зрительного восприятия в дизайне теста Равена в соответствии с концепцией визуального ритма, первоначально предложенной нами в предыдущей статье [1].

Под **визуальным ритмом** (ВР) мы понимаем структуру группировки единиц зрительного восприятия, содержащую правило их распределения в пространстве и порядка включения единиц в группировку. В части матриц теста Равена верхнее изображение, содержащее задачу теста, может быть интерпретировано как ВР. В понимании правил ВР в основной картинке матрицы и обнаружения того же ВР в одном из нескольких фрагментов, который при включении в основную картинку восстанавливает (не нарушает) имеющийся ВР, и состоит задача респондента.

Содержание единиц в таком изображении задается извне.

В остальных матрицах теста, напротив, для решения матрицы необходимо не понимание пространственного распределения заданных единиц, а извлечение правила преобразования единиц. Отнесение такой матрицы к пустотному регулярному ВР возможно лишь формально, как способ представления условий задачи. Такие матрицы выделяются нами в отдельную группу матриц, содержащих вербально-логические операции трансформации единиц (описание операций дано ниже).

Наше разделение матриц на группы отличается от исследований Е. Ханта, С. Эмбретсона, Р. Дешона и др., не разделявших пространственные и визуальные стратегии [8]. Например, у Е. Ханта в одну группу входили стратегии «продолжения линий через пустые области» и «наложения визуальных образов друг на друга», у Р. Дешона — «наложение» (аналог пересечения множеств), «наложение с отменой» (аналог разности множеств), «соединение/вычитание» (аналог объединения множеств / дополнения второго множества до первого), «перемещение» и «вращение» двумерных объектов на плоскости, «трансформация» (перенос характеристик одного объекта на форму другого) [8]. Группа вербально-аналитических правил определялась у

Е. Ханта как группа «логических операций к признакам, содержащимся в элементах матрицы» [8], у Р. Дешона — константа в строке, количественная попарная прогрессия, распределение трех (также двух) значений по строке или столбцу [8].

Ниже мы приводим классификацию ВР по 7 признакам: типу частоты, сходству содержания, составности, протяженности единиц, наличию акцентов, промежутков и направлению организации.¹

Таблица 1. Классификация визуальных ритмов

№	Признак	Тип ВР	
1	Тип частоты	Регулярный с постоянной частотой	
		Переменный	Собственно переменный, с образованием единиц 2-го порядка
			Нерегулярный с последовательным увеличением или уменьшением промежутков ¹
			С живописным рисунком промежутков
		Комбинированный с различающейся частотой в разных направлениях организации	
2	Сходство содержания единиц	С одинаковыми единицами	
		С разными единицами: с чередующимися единицами	
		С разными единицами: с неповторяющимися единицами или единицами из большого набора ¹	
		Комбинированный с различающимся содержанием единиц в разных направлениях организации визуального ритма	
3	Составность единиц	Простые	
		Составные	Простая группировка фигур
			Вложенный ВР
4	Протяженность единиц	С непрерывными единицами	
		С дискретными единицами	
5	Наличие акцентов	Акцентный	
		Безакцентный	
6	Наличие промежутков	Пустотный	Дискретный (не содержащий соединений единиц)
			Соединенный (единицы соединяются физически, например линией)
		Безпустотный	

¹ Примером единиц из большого набора являются буквы, которые могут повторяться в пределах одной строки, являющейся переменным ВР, но пространственная закономерность их включения в ВР отсутствует, как и в случае с неповторяющимися единицами.

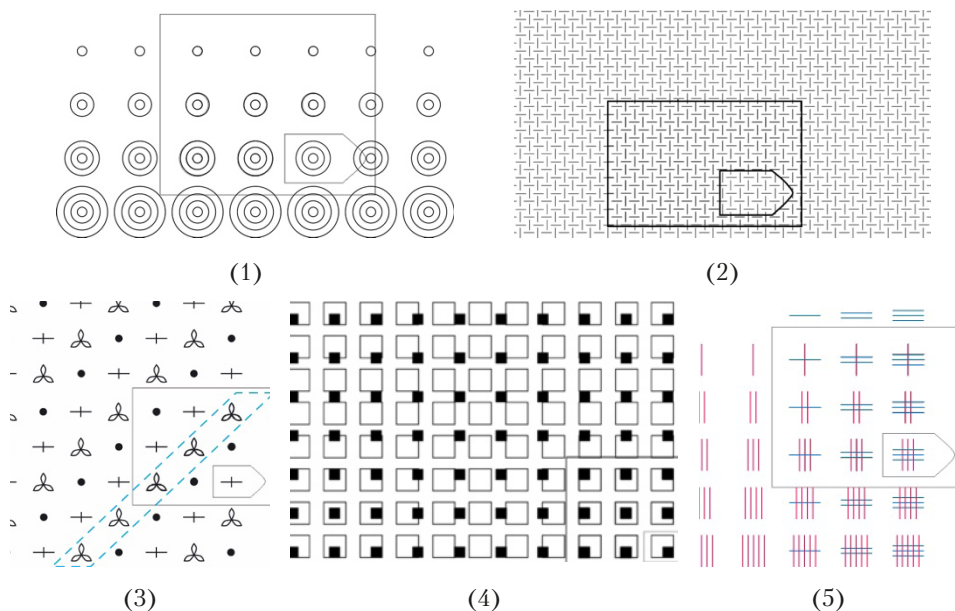
№	Признак	Тип ВР	
7	Направление организации	Количество направлений	В одном направлении
			В нескольких направлениях
			Однородный, организованный одинаково в нескольких направлениях
		Направление организации	Комбинированный — организованный по-разному в разных направлениях
			По оси (горизонтально, вертикально, диагонально, вглубь ориентированный)
			Следующий траектории
			Сферический организованный
			Организованный вращением единицы

В собственно переменных ВР есть повторяющаяся смена протяженности промежутков. Паттерн разных по протяженности промежутков в переменных ВР порождает перцептивное группирование единиц по принципу пространственной близости, в результате чего образуются новые единицы 2-го порядка. В одних собственно переменных ВР все единицы образуют единицы 2-го порядка, в других — только часть единиц, тогда в ВР наблюдается чередование группировок и отдельно стоящих единиц. Например, в матрице A11 в качестве единиц 2-го порядка выступают постоянные группировки.

В нерегулярных ВР наблюдается поступательно увеличивающаяся или уменьшающаяся частота, причем правило поступательного изменения частоты может применяться как для всех единиц ВР, так и для части единиц. Пример такого ВР дан в матрице A9. Этот вид ВР выделен в отдельную категорию, поскольку он участвует в восприятии глубины, присутствует в описании «градиента текстур» экологической теории Дж. Гибсона [10].

Пример комбинированного ВР с различающимся содержанием единиц в разных направлениях организации ВР дан в матрице D1 на рисунке 1 (1).

Группа ВР с чередующимися единицами очень обширна. Правило чередования может включать как отдельные единицы, так и их группы. Особенностью ВР с чередующимися единицами, организованных сразу в двух направлениях: горизонтальном и вертикальном, — является образование единиц 2-го порядка — группировок повторяющихся единиц, организованных диагонально. Примеры таких ВР на рисунке 1 (2, 3).



- (1) комбинированный ВР с одинаковыми единицами в одном направлении и с неповторяющимися — в другом, содержащий вложенный ВР (матрица С1);
- (2) регулярный ВР, организованный в двух направлениях с 2 чередующимися единицами (матрица А1);
- (3) регулярный ВР с 3 чередующимися единицами, организованный в двух направлениях (матрица D2);
- (4) наложение двух регулярных, организованных одновременно в двух направлениях ВР с повторяющимися единицами (в ВР1 контурными квадратами, в ВР2 — черными маленькими квадратами). Два ВР имеют разные частоты (матрица С7);
- (5) наложение двух комбинированных ВР, с повторяющимися единицами в одном направлении и с неповторяющимися составными единицами, содержащими вложенный визуальный ритм (ВВР), в другом, один ВР помечен голубым, другой — розовым цветом (матрица С4).

Рисунок 1. Примеры визуальных ритмов, имеющихсЯ в матрицах Равена, продолженные за пределы границ стимула

Для определения правил ВР действуют те же факторы группирования, выделенные в гештальт-психологии, которые применимы к любым единицам визуального восприятия. Отметим, что факторы условно можно разделить на 3 группы:

- а) композиционные** (закон прегнантности, факторы симметрии, замкнутости, фактор однотипной связи, структурирование феноменального поля как фигуры и фона),
- б) сенсорные** (фактор пространственной близости, сходства, фактор хорошего продолжения и общей судьбы),

с) факторы ожидания (фактор объективной установки, изменчивости гештальта, ассоциации, структурирование феноменального поля как фигуры и фона).

Действие композиционных факторов зависит от контекста предъявления, соотношения элементов конкретного изображения (единиц и промежутков, различных единиц между собой), их действие может проявляться по-разному в разных условиях. Например, закон прегнантности (М. Вертгеймер) или стремления к «хорошей форме, означающий, что сенсорные элементы внешнего поля объединяются по принципу максимально возможной в данной сенсорной ситуации простоты и регулярности. Выбор простоты обусловлен наименьшим напряжением разъединяющих сил» [3]. Хохберг и Мак-Алистер сформулировали, что по данному закону выбираются те формы, для описания которых требуется меньше информации, простые и стабильные. Например, для описания симметричной фигуры достаточно описания только одной половины, поэтому такая фигура перцептивно предпочитается другой, несимметричной [5]. По данным Хоу, Бранду, Джанга, такие фигуры лучше воспринимаются, по данным Хэтвилда и Эпштайна, Мермелштайна, Бэнкса и др., симметричные фигуры лучше распознаются [5].

Матрицы с ВР были разделены на несколько подгрупп. Для их описания нам потребуются несколько дополнительных понятий.

Метр визуального ритма — совокупность элементов визуального ритма, составляющих одно законченное звено повторяющегося цикла визуального ритма. В пустотных ритмах метр представляет собой группировку одной единицы ритма (первого порядка для регулярных ВР и второго — для переменных ВР) и одного промежутка, составляющих один цикл ВР. В безпустотном ритме метр включает только единицу ритма для ВР с повторяющимися или неповторяющимися единицами или полный набор единиц одного витка повторяющегося цикла, который воспроизводится в ВР с чередующимися единицами.

Для отнесения матрицы теста SPM к определенному ВР необходимо, чтобы содержащееся в элементах матрицы правило позволяло однозначно продолжить его за пределами матрицы. Для этого в ней должно быть присутствие хотя бы одного законченного метра ВР и начала второго метра. Для ВР с неповторяющимися единицами, для нерегулярных ВР минимальное количество метров — 3–4.

Под составной единицей мы понимаем единицу, образуемую из группы единиц визуального восприятия, которая выделяется произвольно, с целью определения структуры ВР, и может быть пространственно

не отделена от других, например, не выделяется по правилу пространственной близости.

Вложенный визуальный ритм (ВВР) — вид составной единицы, которая образуется группированием единиц, отличным от способа группирования единиц основного ВР. Вложенный ВР подчиняется и ограничивается логикой основного ВР. Пример ВР с ВВР дан на рисунке 1 (1).

Наложение — присутствие в одном пространстве нескольких ВР, которые не могут составить один целый ВР. Наложение — аналог пересечения в теории множеств. Пример наложений ВР дан на рисунке 1 (4).

Наш подход выделения подгрупп матриц отличается от подхода Е. Ханта, объединявшего операцию «наложения образов» и «продолжения линий через пустые области» в одну группу зрительно-пространственных правил. У Р. Дешона «наложение» включается в группу «визуально-пространственных правил» вместе с «перемещением» и «вращением» двумерных объектов на плоскости (цит. по: [8]). Сравнения исследований даны в таблице 2.

Цель, задачи, гипотезы исследования

Нас интересовал ответ на вопрос, какова роль низкоуровневых стратегий восприятия в решении задач теста ПМР. Поскольку задачи теста Равена включают разнообразные стимулы, изучение успешности решения тех задач, которые содержат визуальные ритмы, позволит обосновать возможность использования низкоуровневых стратегий, а сравнение результативности решения разных групп задач позволит ответить на вопрос о месте таких стратегий в решении тестов невербального интеллекта.

Задачами нашего исследования было выделение группы задач с визуальными ритмами и сравнение успешности решения таких задач с задачами, которые могут решаться только при помощи вербально-аналитических стратегий.

Эти данные позволят лучше понимать структуру тестов невербального интеллекта, что может быть полезно при создании других тестов, ориентированных на специфические условия или задачи изучения.

Гипотезы исследования:

Задачи с визуальными ритмами решаются более успешно, нежели задачи, содержащие стимулы иного рода.

Группа задач с визуальными ритмами неравномерна по сложности решения. Задачи, содержащие наложения визуальных ритмов, более сложны для решения, чем задачи с одним визуальным ритмом.

Таблица 2. Сравнительный анализ исследований

Автор	Зрительно-пространственные стратегии	Вербально-аналитические стратегии
Е. Хант [8]	Продолжение линий через пустые области, наложение визуальных образов друг на друга	Логические операции к признакам, содержащимся в элементах матрицы
Р. Дешон [8]	«Наложение» (А), «наложение с отменой» (В) (аналог разности множеств), «соединение/вычитание» (С) (аналог объединения множеств или дополнения второго множества до первого), «перемещение» (D), «вращение» (Е) двумерных объектов на плоскости, «трансформация» (F) (перенос свойств одного объекта на другой)	«Распределение трех значений аргумента по строке или столбцу», «распределение двух значений по строке или столбцу» (повторение какого-либо признака только дважды, третье значение должно быть нулевым), «константа в строке» (повторение какого-либо признака во всей строке при изменении значения во всех членах столбца), «количественная попарная прогрессия» (увеличение/уменьшение значения какого-либо признака при перемещении по строке или столбцу)
Равен	Дифференциация, распознавание	сходства, гештальт-восприятие
Наше исследование	Единичные визуальные ритмы заданных единиц, наложение визуальных ритмов заданных единиц, объединение визуальных ритмов, визуальные ритмы составных единиц, вложенные визуальные ритмы, наложение ВР, единицы которых представляют собой вложенные визуальные ритмы	Трансформации единиц по вербально-логическим правилам

Участники исследования

В исследовании участвовали 51 человек в возрасте от 18 до 74 лет, разных профессий, как работающие, так и находящиеся на пенсии: 15 мужчин и 36 женщин. Средний возраст — 46,5 года, $\sigma = 13,3$. Все участники не имели отклонений в психическом здоровье, не находились на больничном по любому типу заболеваний на момент тестирования, имели зрение либо нормальное, либо скорректированное до нормального, участвовали в исследовании добровольно, были проинформированы о задачах и результатах диагностики по тесту «Прогрессивные матрицы Равена» (далее ПМР) для взрослых [4].

Материалы, методы обработки данных

Все матрицы теста были разделены на две большие группы: содержащих ВР (34 матрицы) и содержащих логические задачи (26 матриц). Группа матриц, содержащих ВР, была разделена на 4 большие подгруппы. Для каждой группы и подгруппы матриц вычислялась переменная средней успешности решения конкретным участником задач определенного типа (в %). Переменные представляли собой отношение количества верных ответов для матриц данной группы к общему количеству матриц в данной группе.

Общие результаты теста по всем матрицам составили *переменную «ПМР»* — процент успешно решенных задач группы всех матриц с ВР.

$$\text{ПМР}(j) = K(j)/60 \cdot 100,$$

где: j — номер участника,

$K(j)$ — количество верных ответов по всему тесту.

Матрицы с ВР составили переменную «ВР»: А1–А12, В1–В2, В12, С1–С8, С10–С12, D1–D7, D9, всего 34 матрицы.

$$\text{ВР}(j) = K_{\text{ВР}}(j)/34 \cdot 100,$$

где: ВР — процент успешно решенных задач группы всех матриц с ВР,

j — номер участника,

$K_{\text{ВР}}(j)$ — количество верных ответов в данной группе матриц.

Все последующие переменные подсчитываются аналогично переменной «ВР».

Подгруппы матриц с ВР, содержащие:

- Один ВР. 16 матриц: А1–А6, А9–А10, В1–В2, С1–С3, С10, D1–D2. *Подгруппа № 1. Примеры матриц на рисунке 2 (2, 3).*

Одноименная переменная № 1, как и последующие переменные, подсчитывается аналогично переменной «ВР» по формуле:

$$\text{№ 1}(j) = K_{\text{№1}}(j)/C_{\text{№1}} \cdot 100$$

где: № 1 — процент успешно решенных задач соответствующей группы матриц,

j — номер участника,

$K_{\text{№1}}(j)$ — количество верных ответов в данной группе матриц,

$C_{\text{№1}}$ — количество матриц в данной группе,

$C_{\text{№1}} = 16$.

- Один ВР с вложенным ВР (ВВР). 3 матрицы: С5, С1, D3. *Подгруппа № 2, пример матрицы на рисунке 2 (1).*

- Наложения ВР без ВВР. 13 матриц: А7–А8, А11, В12, С7–С8, С11–С12, D4–D7, D9. *Подгруппа № 3. Пример матрицы на рисунке 2 (4).*

• Наложения ВР с ВВР. 3 матрицы: А12, С4, С6. *Подгруппа № 4. Пример матрицы на рисунке 2 (5).*

Матрицы, содержащие логические задачи, составили *подгруппу № 5*, в нее вошли результаты решения матриц В3–В11, С9, D8, D10–D12, Е1–Е12, всего 26 матриц.

Анализ на наличие статистически значимых различий значений переменных был проведен с использованием непараметрических критериев Фридмана и Вилкоксона. Для определения вклада группы матриц в общий результат решения теста «Прогрессивные матрицы Равена» был применен множественный регрессионный анализ. Для составления уравнения регрессии, позволяющего предсказать результаты прохождения теста на основании решения определенных групп матриц, был использован пошаговый метод Stepwise. Вся статистическая обработка проводилась в SPSS 16.

Результаты

В таблице 3 содержится статистическое описание переменных.

Таблица 3. Статистические данные переменных

Переменная	Среднее	σ
№ 1	98,04	3,35
№ 3	86,88	13,0
№ 2	97,39	11,24
№ 4	83,0	21,47
ВР	92,39	7,23
ПМР	86,14	9,85
№ 5	77,97	14,72

Была выявлена неоднородность решения матриц из разных групп.

Во-первых, по критерию Вилкоксона при сравнении обобщенных переменных обнаружено, что задачи с ВР решаются значимо лучше логических задач (сравнение переменных «ВР» и № 5 $p < 0,001$, $Z = -6,16$). Этот результат вполне ожидаем, поскольку для решения задач с ВР может быть достаточно низкоуровневых стратегий, осуществляемых в рамках зрительного восприятия.

Во-вторых, сравнение всех подгрупп матриц по критерию Фридмана показало значимые отличия ($\chi^2 = 95,32$, $p < 0,001$).

Таблица 4. Таблица рангов групп матриц по критерию Фридмана

Переменная	№ 1	№ 3	№ 2	№ 4	№ 5
Средний ранг	3,89	2,71	3,98	2,79	1,63

Наименьший ранг имели логические задачи (№ 5), эти задачи решаются респондентами хуже всех остальных, что подтверждается и при попарных сравнениях (табл. 5).

Таблица 5. Попарные сравнения переменных по критерию Вилкоксона

Пары переменных		Критерий ^W	
1	2	=	–0,9
1	3	>	–5,19***
1	4	>	–4,19***
1	5	>	–6,16***
3	2	<	–4,15**
3	4	=	–1,39
3	5	>	–4,93***
2	4	>	–3,34**
2	5	>	–5,65***
4	5	>	–1,96*

Примечания. ^W «>» означает, что значения переменной слева выше переменной справа, «<» – ниже, «=» – значимых различий нет.

* ≤ 0,05–0,01; ** < 0,01–0,001; *** < 0,001.

Выявлено, что значимо хуже решаются задачи с наложениями ВР (№ 3), чем без наложений ВР.

Выявлено, что фактор наличия ВВР в матрицах Равена не оказывает существенного влияния на успешность решения, поскольку не выявлено значимых различий при решении матриц с одним ВР при отсутствии или наличии ВВР (сравнение переменных № 1 и № 2), при решении матриц с наложением ВР при отсутствии или наличии ВВР (сравнение переменных № 3 и № 4).

По данным регрессионного анализа, дисперсия результатов решения матриц с вербально-логическими задачами определяет 92,4 % дисперсии общих результатов прохождения теста, а результаты решения этой группы и группы матриц с наложением ВР, не содержащих ВВР, определяют 98,2 % результатов всего теста.

Уравнения регрессии с одним фактором выглядят так:

$$\text{ПМР}_{np1} = 0,36 + 0,644 * (\text{№ } 5).$$

С двумя так:

$$\text{ПМР}_{np2} = 0,263 + 0,459 * (\text{№ } 5) + 0,277 * (\text{№ } 3).$$

Исследование на наличие значимых отличий переменной ПМР и прогнозируемых в одно- и двухфакторных уравнениях показало отсутствие значимых отличий между реальными и прогнозируемыми значениями в

обеих моделях. Следовательно, массив задач, не содержащих визуальные ритмы, составляющие 26 из 60 матриц для взрослых респондентов, является достаточным для диагностики невербального интеллекта.

Таблица 6. Данные регрессионного анализа

Независимые факторы	R	R ²	Ст. ошибка
№ 5	0,962	0,925	0,027
№ 5, № 3	0,991	0,983	0,013
№ 5, № 3, № 1	0,996	0,992	0,009
№ 5, № 3, № 1, № 4	0,999	0,998	0,005
№ 5, № 3, № 1, № 4, № 2	1,000	1,000	0,000

Примечания. № 1 — матрицы с одним ВР, № 2 — с одним ВР и вложенным ВР, № 3 — матрицы с наложением ВР, № 4 — матрицы с наложением ВР и вложенным ВР, № 5 — матрицы с логическими задачами.

Для уточнения изолированного влияния решения матриц с наложением ВР на общие результаты теста был проведен линейный регрессионный анализ, показавший, что не более 81,1 % дисперсии общих результатов теста определяются дисперсией результатов решения матриц данных групп.

$$\text{ПМР}_{\text{пр3}} = 0,28 + 0,575 * (\text{№ 3}) + 0,099 * (\text{№ 4}).$$

Сравнение прогнозируемых значений с реально наблюдаемыми показывает, что прогнозируемые значения значимо превышают последнее ($W = -6,22$, $p < 0,001$) и, следовательно, не могут заменить полную диагностику.

Обсуждение результатов

Наш взгляд на типологию визуальных ритмов дополняет концепцию Р. Дешона и др. [8] о вербально-аналитических и зрительно-пространственных стратегиях решения, основанную на теории Пайвио о двойном кодировании информации.

Мы разделили все матрицы тестов «Прогрессивные матрицы Равена» [4] на две группы. В первую вошли 34 матрицы, которые могут быть восприняты как фрагмент визуального ритма и решены исходя из понимания его закономерности, задействуя, в большей степени, низкоуровневую функцию зрительного восприятия. Во вторую группу вошли 26 матриц, которые не могут быть отнесены к визуальному ритму в связи либо с отсутствием закономерности распределения единиц в пространстве внутри основного изображения матрицы, либо с тем, что изображение включает слишком маленький фрагмент, в ко-

тором нельзя определить закономерность визуального ритма и распространить ее за пределы фрагмента. Такие матрицы были отнесены к группе логических задач.

Было выявлено, что логические задачи решаются взрослыми наименее успешно, в таких задачах в среднем допускается больше ошибок, чем в задачах с ВР. В ходе регрессионного анализа выявлено, что на основании результатов решения только таких матриц статистически достоверно может быть предсказан результат решения всего теста ($p < 0,001$). Этот вывод согласуется с выводом Т. Хуа, М. Кунда о том, что в тесте интеллекта часть стимулов не затрагивает аналитические функции [8].

В группе матриц с визуальными ритмами были выделены 2 уровня визуальной сложности стимулов: на первом уровне, решаемом практически без ошибок, — матрицы с одним визуальным ритмом, вне зависимости от того, есть ли в нем вложенные визуальные ритмы или нет (19 матриц), на втором — матрицы с несколькими визуальными ритмами, которые могут содержать и вложенные визуальные ритмы (16 матриц), в среднем в 14 % матриц этой группы взрослые респонденты ошибаются. Наш вывод согласуется с данными исследования Дж. Винтер, Д. Доду и др., в котором стимулы с наложением ритмов полос расценивались респондентами как более сложные для восприятия [18]. В этом исследовании было показано, что уровень визуальной сложности элементов оказывает влияние на результаты теста интеллекта [18]. В то же время распознавание визуально сложных элементов задействует «визуальные задачи низкого уровня, такие как визуальный поиск и визуальное сравнение», которые, по выводам Маршалек и др., слабо коррелируют с показателями IQ, цит. по [18; 15]. По выводам Дж. Винтер, «включение элементарных визуальных элементов имеет важное значение при оценке интеллекта», а сложных для визуального распознавания — может понижать эффективность теста [18]. Наше исследование группы матриц с наложением ВР подтверждает эти выводы.

Поскольку группа матриц с единственным визуальным ритмом не показывает никаких индивидуальных различий результатов взрослых респондентов, она может быть исключена из обследования взрослых людей, не имеющих когнитивных нарушений, что сократит время прохождения теста. Но возможности выделенных групп матриц для диагностики когнитивных нарушений у взрослых нуждаются в проверке. В исследовании Ван дер Броека было выведено уравнение множественной регрессии для оценки преморбидных показателей на основе возраста испытуемого, которое апробировалось с взрослыми пациентами с подтвержденными поражениями головного мозга. Было установлено,

что хотя полная версия теста Равена (RSPM) более чувствительна к нейропатологии, нежели тест Векслера, возможность ложного диагноза высоковероятна [17].

Заключение

Нами выделена группа из 34 матриц теста «Прогрессивные матрицы Равена», решение которых может происходить в рамках восприятия, что подтверждает выводы Т. Хуа, М. Кунда о том, что в тесте интеллекта часть стимулов не затрагивает аналитические функции [8].

Данная группа включает 16 матриц, содержащих наложения визуальных ритмов, которые решаются значительно хуже задач с единственным визуальным ритмом, но значительно лучше логических задач. Б. Маршаллом, Дж. Винтер и др. было выявлено, что более сложные стимулы влияют на результат решения тестов, загружают восприятие, но решаются без участия аналитических функций, что может понижать эффективность теста интеллекта [18].

Результаты нашего исследования помогут в создании тестов зрительного восприятия и невербального интеллекта, помогут четче обозначить ограничения для визуального контента. Настоящее исследование подтверждает выводы Дж. Винтер, что изучение визуально сложных объектов, к которым мы относим визуальные ритмы, и особенно наложения визуальных ритмов, «имеет большое значение для оценки их влияния на обработку информации и реагирования на нее людьми, решение задач с включением таких объектов» [18].

Библиографический список

1. Галеева Я. А. Восприятие визуального ритма как фактор сформированности оптико-пространственной сферы детей / Я. А. Галеева, О. А. Гончаров // Психология третьего тысячелетия: VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы современной психологии»: сб. матер. / под общ. ред. О. А. Гончарова, Б. Г. Мещерякова. — Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2021. — С. 87–94.

Galeeva Ya. A. Vospriyatie vizual'nogo ritma kak faktor sformirovannosti optiko-prostranstvennoi sfery detei / Ya. A. Galeeva, O. A. Goncharov // Psikhologiya tret'ego tysyacheletiya: VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Aktual'nye voprosy sovremennoi psikhologii»: sb. mater. / pod obshch. red. O. A. Goncharova, B. G. Meshcheryakova. — Dubna: Gos. un-t «Dubna», 2021. — S. 87–94.

2. Корнеев А. А. Нейропсихологический анализ структуры теста цветных прогрессивных матриц Равена у детей 6–9 лет / А. А. Корнеев, Е. Ю. Матвеева, Т. В. Ахутина // Вестник Моск. ун-та. — 2024. — Т. 47, № 2. — С. 201–218. — URL: <https://doi.org/10/11621/LPJ-24-21> (дата обращения: 16.07.2025). — Текст: электронный.

Korneev A. A. Neiropsikhologicheskii analiz struktury testa tsvetnykh progressivnykh matrirts Ravena u detei 6–9 let / A. A. Korneev, E. Yu. Matveeva, T. V. Akhutina // Vestnik Mosk. un-ta. — 2024. — T. 47, № 2. — S. 201–218. — URL: <https://doi.org/10/11621/LPJ-24-21> (data obrashcheniya: 16.07.2025). — Tekst: elektronnyi.

3. *Логвиненко А. Д.* Психология восприятия / А. Д. Логвиненко. — Москва : Издательство МГУ, 1987. — 84 с.

Logvinenko A. D. Psikhologiya vospriyatiya / A. D. Logvinenko. — Moskva : Izdatel'stvo MGU, 1987. — 84 s.

4. *Мухордова О. Е.* Прогрессивные матрицы Равена : метод. рек. / О. Е. Мухордова, Т. В. Шрейбер. — Ижевск : Удмуртский ун-т, 2011. — 70 с.

Mukhordova O. E. Progressivnye matritsy Ravena : metod. rek. / O. E. Mukhordova, T. V. Shreiber. — Izhevsk : Udmurtskii un-t, 2011. — 70 s.

5. *Шиффман Х. Р.* Ощущение и восприятие / Х. Р. Шиффман. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 928 с.

Shiffman Kh. R. Oshchushchenie i vospriyatie / Kh. R. Shiffman. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 928 s.

6. *Brunswik E.* Perception and the representative design of psychological experiments / E. Brunswik. — Berkeley : California University Press, 1956. — 154 p.

7. *Carpenter P. A.* What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test / P. A. Carpenter, M. A. Just, P. Shell // *Psychological Review*. — 1990. — No. 97 (3). — P. 404–431.

8. *DeShon R. P.* Verbal overshadowing effects on Raven's Advanced Progressive matrices: Evidence for multidimensional performance determinants / R. P. DeShon, D. Chan, D. A. Weissbein // *Intelligence*. — 1995. — No. 21. — P. 135–155.

9. *Donderi D. C.* Visual complexity: A review / D. C. Donderi // *Psychological Bulletin*. — 2006. — Vol. 132, no. 1. — P. 73–97. — DOI: 10.1037/0033-2909.132.1.73

10. *Gibson J. J.* The Ecological Approach to Visual Perception (Classic Edition) / J. J. Gibson. — New York : Psychology Press Taylor & Francis Group, 2015. — 316 p. — URL: [https://library.uniq.edu.iq/storage/books/file/The%20Ecological%20Approach%20to%20Visual%20Perception%20Approach/1667383098The%20Ecological%20Approach%20to%20Visual%20Perception%20Classic%20Edition%20\(James%20J.%20Gibson\)%20\(z-lib.org\)%20\(1\).pdf](https://library.uniq.edu.iq/storage/books/file/The%20Ecological%20Approach%20to%20Visual%20Perception%20Approach/1667383098The%20Ecological%20Approach%20to%20Visual%20Perception%20Classic%20Edition%20(James%20J.%20Gibson)%20(z-lib.org)%20(1).pdf) (date of the application: 16.07.2025). — Text: electronic.

11. *Gonthier C.* Cross-cultural differences in visuo-spatial processing and the culture-fairness of visuo-spatial intelligence tests: an integrative review and a model for matrices tasks / C. Gonthier // *Cognitive Research: Principles and Implications*. — 2022. — No. 7. — P. 11. — DOI: 10.1186/s41235-021-00350-w

12. *Gonthier C.* Development of reasoning performance in Raven's matrices is grounded in the development of effective strategy use / C. Gonthier, K. Harma, Z. Gavonikova-Baligand // *Journal of Experimental Psychology: General*. — 2024. — No. 153 (3). — P. 689–705. — DOI: 10.1037/xge0001518

13. *Gonthier C.* Intraindividual strategy shifts in Raven's matrices, and their dependence on working memory capacity and need for cognition / C. Gonthier, J.-L. Roulin // *Journal of Experimental Psychology: General*. — 2020. — No. 149 (3). — P. 564–579. — DOI: 10.1037/xge0000660

14. *Kunda M.* Reasoning on the Raven's Advanced Progressive Matrices Test with Iconic Visual Representations / M. Kunda, K. McGregor, A. Goe // *ResearchGate* : site. — 2012. — P. 1828–1833. — URL: <https://www.researchgate.net/publication/267198859> (date of the application: 16.07.2025). — Text: electronic.

15. *Marshalek B.* The complexity continuum in the radex and hierarchical models of intelligence / B. Marshalek, D. F. Lohman, R. E. Snow // *Intelligence*. — 1983. — No. 7. — P. 107–127.

16. *Recreating Raven's*: software for systematically generating large numbers of Raven-like matrix problems with normed properties / L. E. Matzen, Z. O. Benz, K. R. Dixon [et al.] // *Behavior Research Methods*. — 2010. — No. 42 (2). — P. 525–541.

17. *Van den Broek M. D.* Detection of acquired deficits in general intelligence using the National Adult Reading Test and Raven's Standard Progressive Matrices / M. D. Van den Broek, C. M. Bradshaw // *British Journal of Clinical Psychology*. — 1994. — No. 33 (4). — P. 509–515. — DOI: 10.1111/j.2044-8260.1994.tb01147.x

18. *Winter J.* Responses to Raven matrices: Governed by visual complexity and centrality / J. C. F. de Winter, D. Dodou, Y. B. Eisma // *Perception*. — 2023. — No. 52 (9). — P. 645–661. — DOI: 10.1177/03010066231178149

Информация об авторах

Янна Александровна Галеева — аспирант ФГБОУ ВО «Университет «Дубна».

Олег Анатольевич Гончаров — доктор психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации».

Information about the authors

Yanna Alexandrovna Galeeva — Graduate Student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Dubna University”.

Oleg Anatolyevich Goncharov — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, Institute of Social Sciences of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (the Presidential Academy (RANEPA)).

Для цитирования: Галеева Я. А. Роль восприятия визуального ритма в решении задач прогрессивных матриц Равена / Я. А. Галеева, О. А. Гончаров // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 3 (72). — С. 35–53. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_35. — EDN: VHTPJY

For citation: Galeeva Ya. A., Goncharov O. A. The role of visual rhythm's perception in the Raven's progressive matrices tasks solving, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 35–53 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_35, EDN: VHTPJY

Статья поступила в редакцию 26.04.2025; одобрена после рецензирования 22.05.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 26.04.2025; approved after reviewing 22.05.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Диалогизирующая роль юмора в понимании художественной литературы

Иоланта Станиславовна Домбровская

ГУК «ЦБС г. Гродно», филиал № 2, Гродно, Республика Беларусь, joladom@yandex.by

Аннотация. В статье рассматриваются взаимосвязи юмора с другими психическими свойствами, такими как самодистанцирование, самотрансценденция, интеграция, внутренний диалог. Выдвигается гипотеза о диалогизирующей функции юмора в понимании. Анализируется сходство юмора и эстетического в филогенезе и онтогенезе, их происхождение из «двойного психического отражения». Обосновывается, что в их основе лежит противоречие. Приводятся примеры понимания художественных произведений, опосредованного юмором.

Ключевые слова: юмор, эстетическое восприятие, психическое отражение, противоречие, диалог, дистанцирование, трансценденция, интеграция, понимание.

The Dialogic Role of Humor in Understanding Fiction

Iolanta S. Dombrovskaya

State Cultural Institution “Centralized Library System of Grodno”, Branch No. 2, Grodno, Republic of Belarus, joladom@yandex.by

Abstract. The article examines the interrelationships of humor with other mental properties, such as self-distancing, self-transcendence, integration, and internal dialogue. A hypothesis is put forward about the dialogic function of humor in understanding. The similarity of humor and aesthetic in phylogeny and ontogenesis, their origin from the “double mental reflection” is analyzed. It is proved that they are based on a contradiction. Examples of humorous understanding of works of art are given.

Keywords: humor, aesthetic perception, mental reflection, contradiction, dialogue, distancing, transcendence, integration, understanding.

Введение

В науке и в жизни существует разнообразие мнений о юморе, его сути и функциях. Происходит это потому, что, как мы обосновали в статье «К проблеме психологического анализа культурогенеза юмора», он возник в ходе истории как культурно-исторический феномен и до сих пор находится в развитии [11]. Однако в развитии юмора есть некая магистраль. Мы видим ее отражение у следующих авторов, цитаты из которых приводим ниже.

Первым задал парадигмальное понимание юмора З. Фрейд, который писал: «Юмор может быть понят как высшая из этих защитных функций. Он не скрывает содержания представлений, связанных с мучитель-

ным аффектом, от сознательного внимания, как это делает вытеснение, он преодолевает защитный автоматизм» [28, с. 403–404].

В. Франкл говорит о юморе как о проявлении антропологической характеристики человека — способности к самоотстранению: «Юмор относится к существенным человеческим проявлениям, он дает человеку возможность занять дистанцию по отношению к чему угодно, в том числе и к самому себе, обрести тем самым полный контроль над собой» [27, с. 343–344].

Г. Олпорт характеризует чувство юмора как аспект самообъективации: способности, трансцендирующей и интегрирующей личность [30, с. 177].

Д. А. Леонтьев пишет о юморе так: «Подлинное чувство юмора, которое характеризует личностную зрелость и по данным исследований коррелирует с уровнем интеллекта, возникает тогда, когда человек в состоянии посмеяться над самим собой, над собственным несовершенством. Это поднимает его над самим собой, позволяет увидеть перспективу собственного развития» [23, с. 44].

Юмор связан и с диалогом. Как пишет Д. А. Леонтьев: «Юмор в своих высших формах — обращенный на самого себя — безусловно связан с внутренним диалогом, с расщеплением Я на Я-субъекта и Я-объект, с возможностью взгляда на себя со стороны» [24].

«В бытийных проявлениях юмора можно выделить следующие составляющие: 1) рефлексивная позиция дистанцирования по отношению к объекту юмора (в том числе самому себе), отказ от любых априорных стереотипных взглядов на этот объект; 2) усмотрение в нем двуплановости, многозначности, “амбивалентности”, “раздвоения действительности” (Лихачев) — двух нестыкующихся смыслов одновременно» [12, с. 458].

Анализ этих высказываний позволяет предположить, что у современного человека юмор может выполнять следующие функции: дистанцирующую, интегрирующую, трансцендирующую и диалогизирующую.

В этой статье нашей целью является обоснование возможности опосредования понимания литературы диалогизирующей функцией юмора. По пути к цели мы ставим перед собой задачи проанализировать следующие проблемы:

- 1) родственность юмора и искусства;
- 2) пересечение линий развития эстетического в онтогенезе;
- 3) специфика психического отражения при эстетическом восприятии и юморе;
- 4) противоречие как основа эстетического и юмора.

Родственность юмора и искусства

В истории культуры уже в Античности из «общепозитического» выделяется жанр комического (Аристотель), юмор же выделяется из комического только в XVII веке (Бен Джонсон). То есть юмор развивается в русле эстетического, и эстетическое является основным фактором становления зрелой (комплексной: рефлексивной и дезинтегративно-интегративной) формы юмора и в истории человека, и в его онтогенезе. Ю. Б. Боров даже полагает, что «чувство юмора — разновидность эстетического чувства» [7, с. 91].

Согласно А. Бергсону, «смех... не относится к области чистой эстетики, поскольку он преследует... полезную цель всеобщего совершенствования. В нем есть, однако, и нечто от эстетики, потому что комическое возникает в тот самый момент, когда общество и личность, освободившись от забот о самосохранении, начинают относиться к самим себе как к произведениям искусства» [5, с. 21].

Называя понятием «смех» все юмористическое, Н. В. Гладких пишет: «В целом ряде пунктов смех близок акту эстетической деятельности... Смеющийся всегда трансградиентен (Бахтин) к объекту смеха, видит его со стороны. Смеющегося можно сравнить с автором, который обладает избытком видения (Бахтин) по отношению к объекту (герою), выделяет некое событие, организованное вокруг объекта (героя), отделяет существенные моменты, оценивает, оцельняет и завершает событие. Отличие от творческого акта — в пассивности смеющегося. Смех — как бы спонтанная прото-художественная форма эстетической объективации жизни» [10].

При регрессе личности при ранних стадиях алкоголизации наблюдается феномен «алкогольного театра» [8, с. 250]. Это подтверждает эстетико-театральную версию происхождения юмора. Но юмор в процессе филогенеза и своего историко-эволюционного формирования отрывается от эстетического и в науке становится категорией, рядоположной феномену эстетического восприятия, а позже становится и средством опосредования эстетического понимания.

Развитие юмора в онтогенезе

Если «выстраивать логику» развития чувства юмора в онтогенезе, то получается следующее: в младшем школьном возрасте смешное является как бы дополнительным к героическому и прекрасному, одним из трех первично появляющихся критериев различения обыденного и эстетического [4]. В возрасте 10–11 лет выявляется только один критерий отличия эстетического от неэстетического. Эстетическое оценивается

как «возвышенное». Можно предположить, что в этом возрасте возникает предпосылка отрыва чувства юмора от эстетического чувства.

Согласно М. М. Бахтину можно было бы сказать, что развитие чувства юмора идет и как развитие антитезы «возвышенного» и «обыденного», «возвышенного» и «низового», выявленных им в анализе творчества Ф. Рабле [3]. Немного отклоняясь в сторону, заметим, что «смеховая культура Ренессанса» М. М. Бахтина и юмор современного человека — это не одно и то же, несмотря на то, что в массовом сознании они обычно сливаются в одно. Происходит это, как объясняет М. Бирд, потому что «Бахтин стал непререкаемым авторитетом нашего времени, который тяжелой тенью навис над современными исследователями смеха и его истории. Но... он был озабочен не причинами смеха, а универсальными законами, в соответствии с которыми функционирует смех. Особенно его занимало социальное и политическое влияние смеха на культуру Средневековья и Возрождения. Кроме того... его интересовали изменения, которые с течением времени претерпевал смех» [6, с. 93].

С точки зрения культурно-исторической психологии групповой «бахтинский возрожденческий смех» с его социокультурным диалогизмом трансформировался и интериоризовался в индивидуальное чувство юмора с его внутриличностным диалогом. Однако даже у современных подростков чувство юмора часто сливается с физиологически обусловленным чувством смешного и физиологическим смехом от раздражающего восприятие стимула. В таком случае «низовое» и «телесное» является предметом осмеяния у других или мучительного переживания у себя. В статье «Юмор в психологической практике» мы описываем своего рода феномен кажущегося осмеяния из-за носа у подростка, замеченный А. Е. Личко [13].

В ходе образования и воспитания чувство юмора опять «возвышается» до целостно проблемного. И если в детстве смешным чаще всего оказывается безобразное, нелепое, несоответствующее, в подростковом — «низовое», телесное, ущербное, то при переходе к взрослому личностному типу регуляции актуализируется чувство юмора как «проблемное», в том числе диалектическое (диалектика возвышенного — низового, нормативного — ненормативного, реального — идеального, отражаемого и отражения и др.).

Чувство юмора из некоего психологического механизма, актуализируемого когнитивными, эмоциональными, эстетическими или рефлексивными способностями, превращается в психологический механизм, актуализируемый сознанием как многоуровневым способом отражения мира и регуляции жизнедеятельности, и выделяется в самостоятельный феномен психического отражения.

Развитие художественного вкуса в онтогенезе

В онтогенезе эстетического восприятия наблюдаются некоторые парадоксы. В возрасте 8–9 лет ребенок уже различает героическое, смешное, прекрасное в литературных произведениях [4], но не обобщает их категорией возвышенного, являющейся одной из основных характеристик развитого эстетического сознания.

Художественный вкус (как дифференциация индивидуальных предпочтений) по отношению к литературным произведениям отмечается уже к возрасту 10–11 лет, когда осознаваемой становится категория возвышенного [4], а по отношению к киноискусству только к 16–17 годам [19]. До формирования способности к эстетическому восприятию произведения искусства воспринимаются детьми как «воспроизводящее отражение» действительности, а не ее «возвышающее отражение».

В восприятии литературного произведения ребенка различаются три слоя: идейного смысла, фактов и языка [15]. После того, как он посредством общения и восприятия литературных произведений осваивает речевые и языковые возможности, «слой языка» сливается со слоем «идейного смысла», а анализ художественного произведения становится двуслойным: факты и идеи, включая их сопоставление с действительностью, как обыденной, так и экстремальной, необычной, фантазийной, не известной ребенку из непосредственного опыта, а становящейся доступной только благодаря искусству. Постепенно ребенок перестает сопоставлять действительность и ее словесное воплощение (или отражение), а начинает сопоставлять действительность и ее художественный образ. Появляется индивидуальная самостоятельная способность воспринимать художественное произведение как целое (с замыслом, сюжетом, главными героями), проявлять избирательность в выборе наиболее интересных видов и жанров искусства. А также использовать воспринятое искусство для осмысления действительности, а не использовать только действительность для поиска смысла того или иного произведения искусства — как на первой стадии развития эстетической способности. В процессе освоения и интериоризации эстетической способности происходит переход «отражаемого в отражение» [20], как бы переход действительности в ее целостный образ. И затем «отражение опосредует деятельность и управляет ею» [20], и этим осуществляется переход к саморегулируемой деятельности и «двойному отражению».

«Двойное отражение» как основа феноменов юмора и эстетического

Предпосылки саморегуляции и «двойного отражения» обнаруживаются в животном мире, особенно у одомашненных животных, испражняющихся в определенном месте, в виде торможения рефлексов, а способ-

ность к саморегуляции как к обращению воздействия на себя обнаруживается только у приматов, себя поглаживающих — в виде обратной связи от своей деятельности самому себе. В феномене обратной связи самому себе при продолжающейся внешней активности и есть зачатки двойного отражения действительности. В полной мере они проявляются только у человека в способности к эстетическому восприятию опредмеченных в искусстве объектов жизненного мира. Впервые эту способность заметил Л. С. Выготский в метафоре «двойное зрение», необходимое для восприятия искусства [9]. «Двойное зрение» Л. С. Выготского — это и есть двойное отражение действительности, в котором объектами отражения являются и внешние объекты, и сам объективированный субъект.

Мы полагаем, что способность к двойному отражению максимально развивалась и массовизировалась в комических действиях в виде сатурналий и дионисий, а также при восприятии античных комедий, поскольку они более, чем трагедии, создавали приближенные к реальности образы людей. Если античная трагедия возвышает чувства (или возвышает потребности), создавая вторую реальность, ноосферу или «третий мир» по К. Попперу, удваивает действительность, то античная комедия переносит, интроецирует эту «двойную действительность» во внутренний мир. Можно сказать, что способности к эстетическому восприятию и к юмору развиваются, пересекаясь. И пересекаются в их эволюционном смысле: самосохранения в виде отчужденных предметных форм культуры и саморазвития как обращения этой эстетической двойственности на самого себя. В этом пересечение механизмов ноогенеза и персоногенеза психического. Анализ эстетической и смеховой деятельности показывает решающую роль в этом двойного отражения.

В своем становлении «двойное отражение» переходит через критическую стадию, которую психологи искусства называют наивным реализмом. На определенном этапе освоения эстетической способности исследователи замечают феномен «наивно-реалистического» отношения к художественному произведению, которое характеризуется подражанием героям не только в воображении или в форме игры, но и в обыденной жизни. Например, подражание Тому Сойеру или Гарри Поттеру. Или — второе — в предпочтении эстетически слабых произведений высокохудожественным в подростковом возрасте, что было замечено исследователями и что, возможно, объясняется тем, что в них более детально и последовательно прописаны поведенческие или характерологические особенности героев, дидактически прописаны характеристики мировидения и мира, что снижает эстетическую ценность произведения, но повышает его познавательную и мировоззренческую ценность, создает опорные знаки для мыслительного или действенного тренинга своих личностных возможностей.

Рядоположность категорий эстетического восприятия и юмора

Вернемся к проблеме эстетического восприятия. По оценке В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова, «проблема формирования эстетического восприятия грандиозна по своей значимости. Она не поставлена в достаточной степени корректно как научная проблема» [17, с. 275].

Для того чтобы эта проблема была поставлена корректно, необходимо выделить все эстетическое в самостоятельный феномен психологии, найти обобщающую категорию для эстетического и найти рядоположные феномену эстетического восприятия психологические понятия, то есть произвести коренную «рокировку» в понятийном аппарате психологии. При этом феномен эстетического восприятия становится рядоположным рефлексии, внутреннему диалогу и юмору, а обобщающей категорией становится категория отражения. Спецификой психического отражения в эстетическом восприятии и в юморе является 1) самодистанцирование субъекта от самого себя, превращение себя в объект — самообъективация и 2) двойственность психического отражения. Понятие отражения становится базовой категорией для объяснения феноменов рефлексии, внутреннего диалога, эстетического восприятия и юмора.

Феномен психического отражения

При том, что теория отражения имеет не только сторонников, но и противников, исповедующих взгляды конструктивизма, мы вслед за Чуприковой считаем, что «речь должна идти не об отказе от теории отражения, но о ее развитии в сторону все более адекватного понимания роли активности живых существ в отражении действительности» [29, с. 36]. В качестве удачных примеров теории отражения она приводит работы А. В. Карпова об удвоенном существовании метасистемы психики, П. К. Анохина об опережающем отражении, Н. А. Бернштейна, говорившего о том, что естественный отбор отсеивал кривое зеркало, а также весь экологический подход в психологии восприятия Джеймса Гибсона [29].

Мы считаем, что для адекватного развития и применения теории отражения сам феномен психического отражения требует выделения уровней его осуществления. Таковыми предполагаются следующие:

1. Рефлекторный, который проанализирован А. Н. Леонтьевым в монографии «Проблемы развития психики».
2. Репрезентативный, который, главным образом, изучает семантика.
3. Интенциональный, описываемый А. Н. Леонтьевым в монографии «Деятельность. Сознание. Личность», а также В. П. Зинченко, Ф. Е. Василюком через анализ «чувственной ткани» предметного образа.

4. Конструирующий, намеченный в западной философии, когнитивной психологии и в российской психологии А. Г. Асмоловым и В. Ф. Петренко.

Художественное творчество, как и творчество вообще, может осуществляться на каждом из этих уровней или на их сочетании. Понимание же искусства зависит и от понимания, на каком уровне оно задумано автором, и от общего понимания художественной условности как «выступающего» отражения жизни. Роль юмора в процессе понимания заключается в том, что он «раздваивает» восприятие, диалогизирует сознание, а в итоге интегрирует понимание в целостный образ.

Противоречие как основа искусства, юмора и диалога

Понимание литературы связано с пониманием противоречий, жизненных и мыслительных проблем, заложенных в нее автором [1]. В. М. Аллахвердов анализирует такие способы создания противоречий, как соединение в обобщении осознаваемого и неосознаваемого, конструирование логической невозможности по типу оксюморонов, конструирование двусмысленностей, порождение обманутых ожиданий и игра с символами [1]. Он считает: «Если текст порождает такие осознанные и неосознанные противоречия, что решение осознанных противоречий приводит к решению неосознанных, то данный текст является художественным текстом» [1, с. 94].

В еще большей степени юмор сопряжен со способностью воспринимать и показывать противоречия. Однако эта способность дана человеку не с рождения. Так, в блестящем исследовании Н. Ф. Кузнецовой учащимся разного школьного возраста предлагалось закончить шутки и диалоги, так, чтобы в них содержался юмор. Анализ завершений шел по пути оценки в них типа противоречия. Выявилось, что младшие школьники продуцировали юмор, в основе которого неразрешимые противоречия (40,5 %), и только 8,5 % младших школьников продуцировали юмор, в основе которого разрешимые противоречия. С возрастом доля разрешимых противоречий увеличивается от 20 % у средней школы до 30,8 % у старшекласников. Здесь же отметим, что в этом же исследовании выявлено, что корреляции юмора с креативностью отсутствуют у младшекласников, но появляются в средней школе [18]. Это опровергает стереотип об изначальной связи юмора и творчества и позволяет предполагать связи юмора и овладения противоречием. Даже более того, мы считаем, что именно эта связь юмора и противоречия делает юмор средством личностного развития, а этим и самотрансценденции.

Противоречие посредством юмора может усматриваться и в объемном мире, и в субъект-объектных отношениях. Традиция атрибуции

юмора объектам внешнего мира начинается с Античности, с определения Аристотелем смешного как «ошибки и уродства» [2, с. 1070]. Жан-Поль усматривает объективную основу комического в контрасте [16], П. Мак Ги [31], В. Рух [32] в несоответствии, С. Л. Рубинштейн [26, с. 421] в противоречии.

И хотя М. М. Бахтиным осознано, что смех и юмор универсальны и могут быть направлены на любой объект и даже на весь мир в целом, предметом юмора, выделяемым в объекте, является определенный уровень или тип противоречия.

Определение юмора, характеризующее субъект-объектные отношения, можно эксплицировать из воспоминаний С. Л. Рубинштейна о своей научной судьбе. Так, он связывает юмор с тем, что называет «принятие мира» [26, с. 171], и уточняет, что речь идет о принятии противоречивости мира, из чего следует определение юмора как принятия противоречивости жизненного мира.

Противоречие, на наш взгляд, является основой и диалога. Ведь если смысловые позиции участников межличностного диалога идентичны, то нет почвы для обсуждения. Если во внутреннем мире нет разнообразия смысловых позиций, то нет фундамента для размышления и внутреннего диалога. Юмор же, создавая раздвоенность, порождает разнообразие смысловых позиций, что является основой диалога. Поэтому в полной мере можно говорить о диалогизирующей роли юмора в понимании.

Юмор как ноотехника понимания искусства

Понятие ноотехники введено в научный тезаурус Д. А. Леонтьевым [22]. Оно подразумевает и творчество (своего рода созидание ноосферы), и творческое восприятие (присвоение и/или освоение объектов ноосферы). В названии этого пункта мы говорим не о юмористическом творчестве, потому что, на наш взгляд, для современного человека важнее развивать в себе не способности самовыражения, а способности понимания. И говорим не о восприятии юмора, которое часто осуществляется как реактивная деятельность, а о понимании, которое требует активности субъекта. Даже более того, то, что в психологии искусства называется «деятельностью по восприятию искусства», чаще всего подразумевает «деятельность по пониманию искусства». Термин «восприятие искусства» предполагает разные уровни эстетической компетентности и может осуществляться по-разному. В психологии существует множество типологий установок на искусство.

Многие из них приведены в учебном пособии «Введение в психологию искусства» Д. А. Леонтьева. Наиболее же компактной является типология установок на искусство И. С. Левшиной, которая выделяет

следующие установки: 1) «правдоподобие», при котором ценится только жизненная достоверность, 2) «морализирование», при котором искусство ценится, только если в нем есть идеал, 3) «развлекательность», при котором ценится создаваемое искусством настроение, 4) «эстетическая ориентация», где ценится целостность, сопряжение деталей, идейно-нравственный смысл, понимание авторского замысла (типология приводится по [21, с. 67–68]).

От наличной установки к искусству зависит тип восприятия юмора в искусстве. Так, «правдоподобники» могут увидеть смешное только в том, что все — вымышлено автором, придумано, нафантазировано, не соответствует действительности, «морализаторы» могут увидеть смешное в отклонении от их идеала, «развлекающиеся» в «приколах» и игре, а «эстетически ориентированные» найдут глубинный смысл юмора. И только в этом случае можно говорить не просто о восприятии юмора, а о его понимании. Что же должен понять реципиент искусства, чтобы мы могли считать, что он действительно понял?

В соответствии с нашими взглядами на природу юмора, в основе понимания юмора лежит понимание диалектического противоречия, которое снимается юмором. В юмористических произведениях противоречие и его снятие закладывается в структуру произведения автором. И понимание реципиентом противоречия в художественном произведении — это и есть понимание авторского юмора, авторского замысла, авторского образа мира, ведущее к обогащению и дифференциации своего понимания жизни и понимания других людей.

Смех как медиатор понимания литературы и жизни

В начале статьи на основе анализа высказываний признанных психологов мы говорили о том, что юмор может выполнять следующие функции: дистанцирующая, интегрирующая, трансцендирующая и диалогизирующая. Все эти роли юмор может играть только потому, что является своего рода средством опосредования отношений современного человека и его жизненного мира, медиатором сознания (в понятиях В. П. Зинченко), «посредником в преодолении вызовов современности» (как его назвала М. В. Ермолаева).

М. В. Ермолаева выделяет такие функции смеха, как творческая, познавательная, компенсаторная, и сосредотачивается на базовой опосредующей функции [14]. Рассматривая специфику смеха в произведениях А. П. Чехова, она пишет: «Своеобразие смешного в рассказах позднего Чехова... открывает для нас новое значение смеха как посредника в понимании читателем себя, своей внутренней неоднозначности и сложности, соответствующей все возрастающей сложности самой жизни» [14,

с. 12]. Продолжая мысль, скажем, что смех может быть посредником, медиатором, «опосредователем» (средством опосредования) потому, что он сформировался в истории как социокультурный феномен и позже был интериоризован индивидуальным сознанием. А в современности он опосредует отношение человека к миру, который сложен, транзитивен, неопределен и обладает внутренней противоречивостью. Юмор помогает понять, опосредует восприятие противоречий и в жизни, и в литературе.

Понимание противоречия посредством юмора

Приведем несколько примеров нашего понимания экзистенциально-ценностного противоречия в творчестве Г. Газданова и А. Чехова. Отметим, что авторской меткой того, что в этих произведениях позволено видеть юмор, являются авторские слова-маркеры «улыбка», «смех» и т. п. Они же предполагают не бездумный смех над произведением, а юмор, опосредованный рефлексией.

Так, почти в конце рассказа «Нищий» Г. Газданова мы видим его героя Густава Вердье беззвучно смеющимся в метро. Над чем же он так смеялся? Над тем, что, как сказано в начале произведения, в выборе богатства, бедности и бунта выбрал бунт. Но бунт не борьбы с богатыми, к которым сам когда-то принадлежал, а бунт в виде того, что сейчас называется «дауншифтингом» — осознанным отказом от карьерного роста и выбором того способа существования, который приносит ощущение свободы и личностного самоудовлетворения. Герой Г. Газданова выбрал крайнее выражение дауншифтинга — нищенствование, в этом его бунт, и над этим он беззвучно смеялся. В бунте дауншифтинга много юмора по отношению к ценностям мира, нацеленного на материальное преуспевание.

В другом рассказе Г. Газданова «Черные лебеди» мы часто видим его героя Павлова улыбающимся. Автор описывает улыбку как обидную и холодную, как улыбку превосходства. Чему же его герой без имени Павлов так улыбался? Газданов отвечает словами своего героя: «жизнь тяжела и неинтересна», но при этом описывает единственный интерес Павлова к очень редкой породе лебедей — черным лебедям, живущим в Австралии, в которую он мечтал уехать. А в результате оказывается, что Павлов под метафорой «уехать в Австралию к черным лебедям» имел в виду закончить самоубийством. Он мог уехать, но он выбрал уйти из жизни. И его улыбка превосходства — это улыбка над тем, что все в жизни тщетно, даже мечта о черных лебедях. К осознанному самоубийству привело не только понимание неинтересности и тщетности жизни, но и то, что клиницисты определили бы как «улыбающаяся депрессия» в мироощущении героя. На наш взгляд, ее основной признак — умение показывать противоречия (при чтении рассказа

Газданова в жизни героя можно отметить множество противоречий и противоречивых высказываний о жизни), но нежелание интегрировать их в жизнь. Это и определяет то, что все виды «смеховых депрессий» часто ведут к суициду. Неспособность интегрировать противоречие — это улыбка над жизнью без подлинного юмора, осуществляющего синтез ценности жизни в мировоззрение.

В целом можно сказать, что юмор Г. Газданова вскрывает противоречивость существования современного человека в его бытийно-ценностном измерении и общим легким литературным стилем, создающим эмоциональный тон произведений, задает возможность обогащения внутреннего мира читателя фактами негативными, но понимающим позитивным отношением к жизни во всех ее проявлениях.

Юмор А. Чехова более вскрывает повседневные коллизии, чем предельно экзистенциальные, но в этом еще больше бытийного смысла. Так, «угловатая улыбка» дамы с собачкой вскрывает противоречие ее слов «хотелось пожить» и слов случайного человека, обращенных к ее любовнику: «осетрина-то с душком». Противоречие снимается ее чувством любви, принимающим несовершенство мира и любовных отношений, особенно выраженным в конце рассказа тем, что автор фиксирует неизвестность финала отношений. Герой рассказа А. Чехова «Лошадиная фамилия» в конце рассказа «дико улыбнулся», когда вспомнил забытую фамилию, ассоциирующуюся с лошадью, благодаря вопросу о том, нет ли овса. Дикая улыбка — это юмор по отношению к своей смысловой памяти, которой он не овладел в полной мере, чтобы без подсказок вспомнить нужное. Противоречие позитивности смысловой памяти и необходимости подсказок при ней — это юмор по отношению к склеротикам, не обладающим достаточной креативностью, чтобы самим себе создавать подсказки вспоминания, и юмор рефлексии необходимости развития такой креативности, которая способна компенсировать дефекты памяти.

Примеры рефлексивного юмора можно легко найти не только в произведениях тех жанров, которые традиционно считаются юмористическими, но и в тех, которые считаются серьезными. Часто юмор за счет своей рефлексивности и диалогичности помогает понять вполне серьезные произведения, а за счет интегративности понять целостный художественный образ, заложенный в них автором.

Юмор как способ порождения диалога

Юмор может служить и цели постановки или заострения проблемы в художественной форме. Так, среди психологов современности чрезвычайно популярны «однопсишья» — одностишья, традиция создания которых заложена Д. А. Леонтьевым. Например: «Куда ни глянешь —

всюду архетипы...», «Опять рябит от собственных проекций...», «Как ты некстати со своим инсайтом...» [25, с. 101]. В этих однопсишьях очевидна их художественная незавершенность, используемая как художественный прием их автором. Это близко тому, что на основе мыслей Ж. Делеза характеризуется нами как юмористическое подвешивание смыслов. Художественная незавершенность одностиший вызывает, по крайней мере в нашем сознании, потребность в их продолжении, формировании собственного контекста проблемы и некотором рифмовании. Вышеприведенные однопсишья мы продолжаем следующим образом: «Куда ни глянешь — всюду архетипы...», но ведь не они определяют типы, «Опять рябит от собственных проекций...», когда обьелся интроекций, «Как ты некстати со своим инсайтом...», когда студенты все сидят на сайтах.

Таким образом, мы показали, как юмористические высказывания вызывают диалогическое отношение к ним, стремление продолжить. Так и в жизни юмор одного человека порождает смех или улыбку другого, а часто и шутку в ответ.

При восприятии серьезных произведений возможен аналогичный диалогизм: продолжение мысли, ответная мысль. Роль юмора в этом состоит в том, что он дистанцирует и поднимает сознание над реальностью текста, способствует выработке собственной позиции, сравнению ее с позицией автора, своего рода «обсуждению с автором».

Выводы

Юмор взаимосвязан с другими психическими свойствами, такими как самодистанцирование, самотрансценденция, интеграция, внутренний диалог. В филогенезе и онтогенезе юмор развивается, пересекаясь с феноменом эстетического восприятия, они происходят из «двойного психического отражения». В их основе лежит воспринимаемое противоречие. В понимании художественной литературы юмор выполняет диалогизирующую функцию.

Библиографический список

1. *Аллахвердов В. М.* Психология искусства / В. М. Аллаxвердов // Собр. соч. В 7 т. Т. 3 / В. М. Аллаxвердов. — Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2021. — С. 11–304.
Allakhverdov V. M. Psikhologiya iskusstva / V. M. Allakhverdov // Sobr. soch. V 7 t. T. 3 / V. M. Allakhverdov. — Sankt-Peterburg : Vladimir Dal', 2021. — S. 11–304.
2. *Аристотель.* Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории / Аристотель. — Минск : Литература, 1998. — 1392 с.
Aristotel'. Etika. Politika. Ritorika. Poetika. Kategorii / Aristotel'. — Minsk : Literatura, 1998. — 1392 s.
3. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. — Москва : Худ. лит., 1990. — 543 с.

Bakhtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura Srednevekov'ya i Renaissance / M. M. Bakhtin. — Moskva : Khud. lit., 1990. — 543 s.

4. *Беленькая Л. И. Социально-психологическая типология читателей детского возраста: тип читателя, переходный от детского к подростковому / Л. И. Беленькая // Социология и психология чтения : т. 15 / Л. И. Беленькая. — Москва : Книга, 1979. — С. 102–121.*

Belen'kaya L. I. Sotsial'no-psikhologicheskaya tipologiya chitatelei detskogo vozrasta: tip chitatel'ya, perekhodnyi ot detskogo k podrostkovomu / L. I. Belen'kaya // Sotsiologiya i psikhologiya chteniya : t. 15 / L. I. Belen'kaya. — Moskva : Kniga, 1979. — S. 102–121.

5. *Бергсон А. Смех / А. Бергсон. — Москва : Искусство, 1992. — 127 с.*

Bergson A. Smekh / A. Bergson. — Moskva : Iskusstvo, 1992. — 127 s.

6. *Бирд М. Смех в Древнем Риме: как шутили и над чем смеялись в Вечном городе / М. Бирд. — Москва : АСТ, 2025. — 416 с.*

Bird M. Smekh v Drevnem Rime: kak shutili i nad chem smeyalis' v Vechnom gorode / M. Bird. — Moskva : AST, 2025. — 416 s.

7. *Борев Ю. Б. Эстетика : учебник / Ю. Б. Боров. — Москва : Высш. шк., 2002. — 511 с.*

Borev Yu. B. Estetika : uchebnik / Yu. B. Borev. — Moskva : Vyssh. shk., 2002. — 511 s.

8. *Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. — Москва : Мысль, 1988. — 301 с.*

Bratus' B. S. Anomalii lichnosti / B. S. Bratus'. — Moskva : Mysl', 1988. — 301 s.

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

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

10. *Гладких Н. В. Катарсис смеха и плача / Н. В. Гладких // Вестник Томского гос. пед. ун-та. Серия: Гуманитарные науки (филология). — Томск, 1999. — Вып. 6 (15). — С. 88–92. — URL: www.krotov.ru (дата обращения: 10.01.2010). — Текст: электронный.*

Gladkikh N. V. Katarsis smekha i placha / N. V. Gladkikh // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. Seriya: Gumanitarnye nauki (filologiya). — Tomsk, 1999. — Vyp. 6 (15). — S. 88–92. — URL: www.krotov.ru (data obrashcheniya: 10.01.2010). — Tekst: elektronnyi.

11. *Домбровская И. С. К проблеме психологического анализа культурогенеза юмора / И. С. Домбровская // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 3. — С. 54–59.*

Dombrovskaya I. S. K probleme psikhologicheskogo analiza kul'turogeneza yumora / I. S. Dombrovskaya // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2010. — № 3. — S. 54–59.

12. *Домбровская И. С. Юмор / И. С. Домбровская, Д. А. Леонтьев // Человек : философско-энциклопедический словарь. — Москва : Наука, 2000. — С. 454–459.*

Dombrovskaya I. S. Yumor / I. S. Dombrovskaya, D. A. Leont'ev // Chelovek : filosofsko-entsiklopedicheskii slovar'. — Moskva : Nauka, 2000. — S. 454–459.

13. *Домбровская И. С. Юмор в контексте психологической практики / И. С. Домбровская // Консультативная психология и психотерапия. — 2011. — № 1. — С. 95–108.*

Dombrovskaya I. S. Yumor v kontekste psikhologicheskoi praktiki / I. S. Dombrovskaya // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2011. — № 1. — S. 95–108.

14. *Ермолаева М. В. Посредническая функция смеха в преодолении вызовов современности / М. В. Ермолаева. — Актуальные проблемы психологического знания. — 2022. — № 3. — С. 7–22. — DOI: 10.51944/20738544_2022_3_7. — EDN: AZRFEE*

Ermolaeva M. V. Posrednicheskaya funktsiya smekha v preodolenii vyzovov sovremennosti / M. V. Ermolaeva. — Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2022. — № 3. — S. 7–22. — DOI: 10.51944/20738544_2022_3_7. — EDN: AZRFEE

15. *Жабицкая Л. Г.* Восприятие художественной литературы и личность / Л. Г. Жабицкая. — Кишинев : Штиинца, 1974. — 134 с.

Zhabitskaya L. G. Vospriyatie khudozhestvennoi literatury i lichnost' / L. G. Zhabitskaya. — Kishinev : Shtiintsa, 1974. — 134 s.

16. *Жан-Поль*. Приготовительная школа эстетики / Жан-Поль Рихтер. — Москва : Искусство, 1981. — 448 с.

Zhan-Pol'. Prigotovitel'naya shkola estetiki / Zhan-Pol' Rikhter. — Moskva : Iskusstvo, 1981. — 448 s.

17. *Зинченко В. П.* Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. — Москва : Тривола, 1994. — 304 с.

Zinchenko V. P. Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki rossiiskoi psikhologii / V. P. Zinchenko, E. B. Morgunov. — Moskva : Trivola, 1994. — 304 s.

18. *Кузнецова Н. Ф.* Творческие способности как одна из детерминант проявления юмора в разные возрастные периоды / Н. Ф. Кузнецова // Новые исследования в психологии. — 1990. — № 2. — С. 52–55.

Kuznetsova N. F. Tvorchesknie sposobnosti kak odna iz determinant proyavleniya yumora v raznye vozzrastnye periody / N. F. Kuznetsova // Novye issledovaniya v psikhologii. — 1990. — № 2. — S. 52–55.

19. *Левшина И. С.* О схемах типологии кинозрителей / И. С. Левшина // Творческий процесс и художественное восприятие. — Ленинград : Наука, 1978. — С. 143–158.

Levshina I. S. O skhemakh tipologii kinozritelei / I. S. Levshina // Tvorcheskii protsess i khudozhestvennoe vospriyatie. — Leningrad : Nauka, 1978. — S. 143–158.

20. *Леонтьев А. Н.* Философия психологии. Из научного наследия / А. Н. Леонтьев. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1994. — 228 с.

Leont'ev A. N. Filosofiya psikhologii. Iz nauchnogo naslediya / A. N. Leont'ev. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1994. — 228 s.

21. *Леонтьев Д. А.* Введение в психологию искусства / Д. А. Леонтьев. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 111 с.

Leont'ev D. A. Vvedenie v psikhologiyu iskusstva / D. A. Leont'ev. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1998. — 111 s.

22. *Леонтьев Д. А.* Опыт методологического осмысления практик работы с личностью: фасилитация, ноотехника, жизнетворчество / Д. А. Леонтьев // Консультативная психология и психотерапия. — 2012. — № 4.

Leont'ev D. A. Opyt metodologicheskogo osmysleniya praktik raboty s lichnost'yu: fasilitatsiya, nootekhnika, zhiznetvorchestvo / D. A. Leont'ev // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2012. — № 4.

23. *Леонтьев Д. А.* Чувство юмора / Д. А. Леонтьев // Psychologies. — 2007. — № 18. — С. 44.

Leont'ev D. A. Chuvstvo yumora / D. A. Leont'ev // Psychologies. — 2007. — № 18. — S. 44.

24. *Леонтьев Д. А.* Юмор как экзистенциальный механизм самодетерминации зрелой личности / Д. А. Леонтьев // 5-я Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии (Москва, 6–8 мая 2013 г.) : матер. сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева. — Москва : Смысл, 2013.

Leont'ev D. A. Yumor kak ekzistentsial'nyi mekhanizm samodeterminatsii zreloi lichnosti / D. A. Leont'ev // 5-ya Vseros. nauch.-prakt. konf. po ekzistentsial'noi psikhologii (Moskva, 6–8 maya 2013 g.) : mater. soobshchenii / pod red. D. A. Leont'eva. — Moskva : Smysl, 2013.

25. Психология в юморе с комментариями. — Мозырь : Содействие, 2009. — 124 с.

Psikhologiya v yumore s kommentariyami. — Mozyr' : Sodeistvie, 2009. — 124 s.

26. Сергей Леонидович Рубинштейн: очерки, воспоминания, материалы к 100-летию со дня рождения / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Наука, 1989. — 440 с.

Sergei Leonidovich Rubinshtein: ocherki, vospominaniya, materialy k 100-letiyu so dnya rozhdeniya / S. L. Rubinshtein. — Moskva : Nauka, 1989. — 440 s.

27. Франкл В. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / В. Франкл. — Москва : Прогресс, 1990. — 368 с.

Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla : per. s angl. i nem. / V. Frankl. — Moskva : Progress, 1990. — 368 s.

28. Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд // Я и Оно : тр. разных лет. Пер. с нем. / З. Фрейд. — Тбилиси : Мерани, 1991. — С. 175–406.

Freid Z. Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu / Z. Freid // Ya i Ono : tr. raznykh let. Per. s nem. / Z. Freid. — Tbilisi : Merani, 1991. — S. 175–406.

29. Чуприкова Н. И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии) / Н. И. Чуприкова. — Москва : Языки славянской культуры, 2015. — 608 с.

Chuprikova N. I. Psikhika i psikhicheskie protsessy (sistema ponyatii obshchei psikhologii) / N. I. Chuprikova. — Moskva : Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2015. — 608 s.

30. Allport G. Osobowosc i religija / G. Allport. — Warszawa : [s. n.], 1988. — 228 p.

31. McGhee P. E. On cognitive origins and early development of incongruity-based humor / P. E. McGhee // The psychology of humor. — New York : [s. n.], 1972. — P. 61–80.

32. Ruch W. Psychology of humor / W. Ruch // The primer of humor research / ed. by V. Raskin. — Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2008. — P. 17–100.

Информация об авторе

Иоланта Станиславовна Домбровская — библиотекарь филиала № 2 Государственного учреждения культуры «Централизованная библиотечная система г. Гродно».

Information about the author

Iolanta Stanislavovna Dombrovskaya — Librarian of Branch No. 2 of the State Cultural Institution “Centralized Library System of Grodno”.

Для цитирования: Домбровская И. С. Диалогизирующая роль юмора в понимании художественной литературы / И. С. Домбровская // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 54–69. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_54. — EDN: UQJAGU

For citation: Dombrovskaya I. S. The dialogic role of humor in understanding fiction, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 54–69 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_54, EDN: UQJAGU

Статья поступила в редакцию 02.06.2025; одобрена после рецензирования 02.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 02.06.2025; approved after reviewing 02.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Стандартизация шкалы «Принадлежность-эксклюзия» (продолжение работы над опросником)

Ирина Юрьевна Суворова

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, i.suvorova89@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3804-2129

Анастасия Антоновна Раханова

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, aarakhanova@gmail.com, ORCID: 0009-0007-0080-7479

Никита Владимирович Корзун

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, nikitakorzun@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3238-0928

Аннотация. Статья посвящена итоговым правкам опросника «Принадлежность-эксклюзия», первая версия которого была опубликована в работе «Создание шкалы “Принадлежность-эксклюзия”» в 2024 году. В рамках исследования на выборке в 53 студента МПСУ очной формы обучения (16 мужчин и 37 женщин) в возрасте от 18 до 25 лет были проведены вычисления конструктивной валидности, надежности и внутренней согласованности. Далее на выборке в 1047 студентов и преподавателей МПСУ, МГППУ и МИПа (742 — женского пола и 295 — мужского) в возрасте от 14 до 74 была проверена факторная и дифференциальная валидность, а также проведена стандартизация. В результате, изменение вопросов и более тщательный их отбор привели к высоким показателям внутренней согласованности по всем трем шкалам опросника (α Кронбаха $> 0,8$). После выброса еще 4 вопросов в итоговой SEM-модели CFI = 0,952 и RMSEA = 0,053, что является хорошими показателями сходимости модели.

Ключевые слова: базовые психологические потребности, потребность в принадлежности, принадлежность себе, принадлежность диаде, принадлежность группе, конструктивная валидность, внутренняя согласованность, SEM-модель.

Standardization of the Relatedness-Exclusion Scale (Continued Work on the Questionnaire)

Irina Yu. Suvorova

MPSU, Moscow, Russia, i.suvorova89@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3804-2129

Anastasiya A. Rakhanova

MPSU, Moscow, Russia, aarakhanova@gmail.com, ORCID: 0009-0007-0080-7479

Nikita V. Korzun

MPSU, Moscow, Russia, nikitakorzun@yandex.ru, ORCID: 0000-0003-3238-0928

Abstract. The article is devoted to improving the validity indicators of the Belonging-Exclusion questionnaire, the first version of which was published in the work “Creating the Belonging-Exclusion Scale” in 2024. As part of the study, construct validity, reliability and internal consistency were calculated on a sample of 53 full-time MPSU students (16 male and 37 female) aged 18 to 25 years. Then, on a sample of 1047 students and teachers of MPSU, MGPPU and MIP (742 female and 295 male) aged 14 to 74, factorial and differential validity were tested, and standardization was carried out. As a result, changing the questions and more careful selection of them led to high internal consistency rates for all three scales of the questionnaire (Cronbach's $\alpha > 0.8$). After dropping 4 more

questions in the final SEM model, CFI = 0.952 and RMSEA = 0.053, which are good indicators of model convergence.

Keywords: basic psychological needs, need for relatedness, relatedness to self, relatedness to a dyad, relatedness to a group, construct validity, internal consistency, SEM-model.

Данная статья является продолжением работы над шкалой «Принадлежность-экслюзия», опубликованной в журнале «Социальная психология и общество» в статье «Создание шкалы “Принадлежность-экслюзия”» в 2024 году [8], и нацелена на внесение итоговых правок в опросник. Сам опросник разработан с опорой на теорию самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [14]. Учеными были выделены три базовые психологические потребности: в автономии, компетенции и принадлежности (иногда переводимой как связанность). Теория базовых психологических потребностей легла в основу одноименного опросника «Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей» (General Scale of Basic Psychological Needs Satisfaction) [15], адаптированного на русский язык И. Ю. Суворовой, Н. В. Корзуном и А. А. Бабий [7]. Тем не менее адаптация опросника на русский язык показала «слабость» шкалы «Потребность в принадлежности»: по сравнению с двумя другими шкалами: «Потребность в автономии» и «Потребность в компетентности» — она имела наибольшую дисперсию и сравнительно низкие показатели ретестовой надежности. Дальнейшие исследования [1; 9] привели к пониманию того, что потребность в принадлежности включает в себя принадлежность себе, принадлежность диаде и принадлежность группе. Разработка опросника показала, в целом, удовлетворительные результаты по валидности, надежности и внутренней согласованности. Однако оценка внутренней согласованности по отдельным шкалам выявила слабую согласованность некоторых вопросов: Принадлежность себе $\alpha = 0,806$; Принадлежность группе $\alpha = 0,642$; Принадлежность диаде $\alpha = 0,518$, что, в целом, свидетельствует о необходимости переписать две шкалы. Дивергентная валидность и ретестовая надежность имели высокие значения на уровне значимости $p \leq 0,01$. Тем не менее результаты факторной валидности с помощью конфирматорного факторного анализа несколько превысили допустимые значения. Так, получившийся сравнительный индекс соответствия CFI = 0,93 < 0,95, а корень среднеквадратической ошибки аппроксимации RMSEA = 0,064 > 0,06, что указывает на необходимость доработать опросник. Больше всего ошибок было выявлено в шкале «Принадлежность группе», в результате чего в ней осталось только три вопроса, отражающие скорее принадлежность к конкретной группе, нежели общую установку на готовность быть частью сообществ. В связи с этим появилась необходимость изменить концепцию шкалы.

Ниже приведен подбор опросников для вычисления конвергентной валидности со шкалами других опросников [13]. Предполагается, что в основе нашего опросника и предложенных шкал других опросников лежат одинаковые конструкты. Для проверки принадлежности себе и принадлежности диаде были выбраны такие же методики, как и в предыдущей работе [8]: шкала «Принадлежность себе» проверялась с помощью таких методик, как опросник «Структура Эго-идентичности» Е. Л. Солдатовой [6] и опросник «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева [3]; опросники «Привязанность к близким людям» Д. В. Каширского, Н. В. Сабельниковой [5] и «Переживание одиночества» Е. А. Манаковой [2] были использованы для проверки шкалы «Принадлежность диаде»; шкала «Принадлежность группе» оценивалась с помощью опросника «Идентификация работников в организации» А. В. Сидоренко [4], шкалы «Принадлежность» опросника «Общая шкала удовлетворение базовых психологических потребностей» Э. Деси и Р. Райана [7]. Однако корреляций с опросником А. В. Сидоренко не было, поскольку сам опросник направлен на оценку включенности в конкретную группу. Более того, после проведения конфирматорного факторного анализа из шкалы «Принадлежность группе» в связи с низкой согласованностью пришлось исключить три вопроса. В результате три оставшихся вопроса (*мне нравится знакомиться с новыми людьми; если мне нужна будет помощь, мне всегда есть к кому обратиться; стремясь быть частью группы, я всегда как будто нахожусь на ее периферии*) скорее соответствовали интеграции в конкретную группу, поэтому было решено поменять концепцию шкалы и для проверки ее содержания добавить к выбранным в предыдущем исследовании опросникам индекс групповой сплочённости С. Сисшора [10].

В исследовании приняли участие студенты и преподаватели МПСУ, МГППУ и МИПа. Респондентам предлагалось заполнить яндекс.форму в удобное для себя время. На этапе формирования вопросов и увеличения внутренней согласованности, а также проверки конвергентной валидности и ретестовой надежности приняли участие 53 человека (16 мужчин и 37 женщин) от 18 до 25 лет. Факторная валидность и последующая стандартизация проводились на выборке из 1037 человек (742 — женского пола и 295 — мужского) в возрасте от 14 до 74 лет. Все респонденты подписали информированное согласие на участие в исследовании.

Внутренняя согласованность

Для проверки внутренней согласованности вопросов было проведено вычисление коэффициента α Кронбаха. После исключения нескольких вопросов в шкалах «Принадлежность группе» и «Принадлежность диаде» внутренняя согласованность шкал определилась в промежутке

$0,82 \leq \alpha \leq 0,9$. Определение несогласованных вопросов для шкалы «Принадлежность группе» показано в таблице 1.

Таблица 1. Вычисление α Кронбаха для шкалы Принадлежность группе

Принадлежность группе, n = 53	$\alpha = 0,732$
1. Мне трудно начать разговор с человеком, даже если мне хотелось бы с ним поговорить	$\alpha = 0,688$
2. Находясь среди людей, я чувствую себя напряжённым	$\alpha = 0,682$
3. Стремясь быть частью группы, я всегда как будто нахожусь на ее периферии	$\alpha = 0,684$
4. Я предпочитаю одиночество	$\alpha = 0,707$
5. Мне неудобно просить о помощи других участников группы: мне кажется, они отвергнут меня и откажут в помощи	$\alpha = 0,688$
6. Я сторонюсь включенности в группы	$\alpha = 0,701$
7. Обычно я проявляю лишь внешнее согласие с ценностями группы	$\alpha = 0,699$
8. Будучи в коллективе, я чувствую себя некомфортно. Мне кажется, меня могут обидеть или расстроить	$\alpha = 0,688$
9. Мне нравится знакомиться с новыми людьми	$\alpha = 0,785$
10. Я не рассказываю никому о том, что чувствую на самом деле	$\alpha = 0,795$
11. Если мне нужна будет помощь, мне всегда будет к кому обратиться	$\alpha = 0,772$

Исходное значение $\alpha = 0,732$. Удаление вопросов 9, 10 и 11 повышает внутреннюю согласованность. После исключения трех последних вопросов $\alpha = 0,9$, что является весьма хорошим результатом. Вычисление внутренней согласованности для шкалы «Принадлежность себе» показана в таблице 2.

Таблица 2. Вычисление α Кронбаха для шкалы «Принадлежность себе»

Принадлежность себе, n = 53	$\alpha = 0,890$
1. Я чувствую внутреннюю пустоту	$\alpha = 0,86$
2. У меня как будто нет желаний и стремлений	$\alpha = 0,87$
3. Люди видят во мне другого человека по сравнению с тем, как я себя чувствую	$\alpha = 0,88$
4. Мои желания и цели противоречивы: порой я не знаю, чего хочу от жизни	$\alpha = 0,88$
5. Мне интересно жить	$\alpha = 0,88$
6. Я чувствую гармонию между мной и миром	$\alpha = 0,87$
7. Я стараюсь брать от жизни все	$\alpha = 0,87$
8. Я стремлюсь быть в потоке жизни	$\alpha = 0,88$
9. У меня есть цели и желания, которые я постепенно реализую	$\alpha = 0,88$

Шкала имеет высокие результаты по внутренней согласованности без удаления вопросов. Вычисление внутренней согласованности для шкалы «Принадлежность диаде» показана в таблице 3.

Таблица 3. Вычисление α Кронбаха для шкалы «Принадлежность диаде»

Принадлежность диаде, n = 53	$\alpha = 0,793$
1. Могу сказать, что я нашел «своего» человека	$\alpha = 0,75$
2. Я искренне, полностью могу открыться человеку, которого люблю	$\alpha = 0,78$
3. Рядом с близким человеком чувствую себя наполненным	$\alpha = 0,74$
4. У меня есть близкий человек, с которым я могу разделить свои радости и печали	$\alpha = 0,82$
5. Чувствую себя никому не нужным	$\alpha = 0,76$
6. Наверное, я никогда не найду человека, который бы полностью принял меня	$\alpha = 0,75$
7. Я стараюсь справляться со своими переживаниями самостоятельно, поскольку считаю, что даже близким нет до них дела	$\alpha = 0,71$

Исходное значение $\alpha = 0,793$. Удаление вопроса 4 повышает внутреннюю согласованность до $\alpha = 0,82$.

Проверка на нормальность

Согласно тесту Колмогорова-Смирнова, все три шкалы на выборке в 53 человека имеют нормальное распределение ($p \geq 0,200$).

Ретестовая надежность

Ретестовая надежность проверялась как корреляция между шкалами опросника после первого и повторного тестирования. Интервал между тестом и ретестом составил две недели. Коэффициенты корреляции по критерию r Пирсона вычислялись для каждой шкалы отдельно. Были получены следующие результаты: для шкалы «Принадлежность себе» ($r = 0,944$; $p \leq 0,01$), для шкалы «Принадлежность диаде» ($r = 0,962$; $p \leq 0,01$); для шкалы «Принадлежность группе» ($r = 0,943$; $p \leq 0,01$). Результаты позволяют заключить, что созданная методика является надежной.

Проверка взаимосвязи конструкторов опросника

Предполагается, что все три шкалы положительно взаимосвязаны друг с другом. Результаты показаны в таблице 4.

Таблица 4. Результаты проведенного корреляционного анализа

n = 53	1, r Пирсона	2, r Пирсона
1. Принадлежность себе	—	
2. Принадлежность диаде	0,431**	—
3. Принадлежность группе	0,648**	0,345**

Примечание: Уровни значимости: ** — $p \leq 0,01$.

Сейчас активно обсуждается сила корреляционных связей, допустимая для подтверждения причастности двух переменных к одному

конструкту. Метаанализ вычислений конвергентной валидности [12] показал, что существенные различия в результатах между исследованиями, использующими целевые и прокси-переменные, возникают даже при таких уровнях конвергентной валидности, таких как $r = 0,85$. Поэтому для доказательства причастности переменных к одним конструктам некоторые статисты рекомендуют руководствоваться показателями конвергентной валидности выше $r = 0,70$, тогда как показатели ниже $r = 0,50$ указывают на ситуативные связи, в том числе произошедшие в результате латентных переменных. В данном случае при проверке конвергентной валидности между шкалами самого опросника были получены взаимосвязи на уровне значимости $p \leq 0,01$, что указывает на то, что переменные внутри опросника ведут себя в целом так, как это заложено в теории. Однако каждая из шкал, по всей видимости, является отдельным конструктом.

Корреляции с другими опросниками

Конвергентная валидность как взаимосвязь с переменными других опросников проверялась с помощью корреляционного анализа. Проверка валидности шкалы «Принадлежность себе» показана в таблице 5.

Таблица 5. Корреляции между шкалой «Принадлежность себе» и шкалами из опросников: «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева и «Структура Эго-идентичности» Е. Л. Солдатовой

Методика, n = 53	Шкалы опросника	Принадлежность себе
«Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева	Работа — удовольствие	0,346*
	Работа — смысл	0,551**
	Работа — усилие	-0,232*
	Работа — пустота	-0,354*
«Структура Эго-идентичности» Е. Л. Солдатовой	Автономная идентичность	0,748**
	Предetermined идентичность	0,517**
	Диффузная идентичность	-0,856**

Примечание: Уровни значимости: ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

Как и в прошлой статье, наиболее схожими со шкалой «Принадлежность себе» являются автономная и диффузная идентичность, а также именно они, согласно К. D. Carlson [12], составляют единый конструкт с переживанием принадлежности себе как переживанием своей целостности и аутентичности. Шкалы опросника «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» взаимосвязаны с принадлежностью себе, однако не составляют единую смысловую целостность. Как было отмечено в предыдущей статье, переживания в профессиональной сфере

уже переживаний целостности Я. Тем не менее опыт потока, связанный с переживанием работы как удовольствия и осмысленностью процесса труда, взаимосвязан с целостностью Я и чувством принадлежности себе.

Проверка конвергентной валидности шкалы «Принадлежность диаде» показана в таблице 6.

Таблица 6. Корреляции между шкалой «Принадлежность диаде» и шкалами из опросников: «Привязанность к близким людям» Д. В. Каширского, Н. В. Сабельниковой и «Переживание одиночества» Е. А. Манакова

Методика, n = 53	Шкалы опросника	Принадлежность диаде, r
Опросник «Привязанность к близким людям» Д. В. Каширского, Н. В. Сабельниковой	Избегание	—
	Беспокойство	–0,851**
Опросник «Переживание одиночества» Е. А. Манакова	Переживание одиночества как негативного чувства	–0,794**
	Отрицание переживания одиночества	—
	Переживание одиночества как временного вынужденного явления	—
	Одиночество как результат страха брать ответственность за других	—
	Духовное одиночество как отсутствие понимания	–0,798**
	Физическое одиночество вследствие собственной непривлекательности	–0,463**

Примечание: ** — уровень значимости $p \leq 0,01$.

Результаты данного корреляционного анализа повторяют взаимосвязи прошлого исследования: «Принадлежность диаде» относится к той же смысловой единице (однако на другом полюсе), что и амбивалентная привязанность. Физическое одиночество вследствие собственной непривлекательности также взаимосвязано с целевой шкалой, однако, скорее всего, эта связь опосредована следующим за неприязнью собственного тела страхом близости.

Проверка валидности шкалы «Принадлежность группе» показана в таблице 7.

Поскольку в шкалу «Принадлежность группе» намеренно отбирались вопросы, имеющие значимые корреляции с опросниками А. В. Сидоренко, Э. Деси и Р. Райана и С. Сишора, появились новые значимые корреляции. Вопросы шкалы «Принадлежность» опросника «Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей» Э. Деси

и Р. Райана («Мне действительно нравятся люди, с которыми я взаимодействую», «Я чувствую себя одиноким, даже когда вступаю в контакты с людьми», «Я рассматриваю людей, которые меня окружают, как своих друзей» и др.) и вопросы целевой шкалы относятся к одному конструкту — общая установка на взаимодействие. Групповая идентичность А. В. Сидоренко, включающая такие вопросы, как «Я ощущаю себя частью целого», «Меня вполне устраивают правила поведения и отношения», «Мне не безразлично, что происходит в коллективе (Мне приятно осознавать, что у меня есть что-то общее с большинством других)» и др., указывают на причастность к конкретной группе, так же как и опросник С. Сишора («Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?», «Перешли бы вы в другую группу, если бы вам предоставилась такая возможность (без изменения прочих условий)?», «Каково отношение к делу (работе, учебе) в вашей группе?» и др.). Любопытно, что эти два опросника, будучи похожими по смыслу вложенных в них конструктов, имеют столь различные по силе корреляции с целевой шкалой. Возможно, различия обусловлены простотой формулировок вопросов в опроснике Сишора. При этом, почему более простые вопросы в большей степени связаны с установками на взаимодействие с другими людьми, — мы не знаем.

Таблица 7. Корреляции между шкалой «Принадлежность группе» и шкалами из опросников: «Идентификация работников в организации» А. В. Сидоренко, «Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей» Э. Деси и Р. Райана и «Индекс групповой сплоченности» С. Сишора

Методика, n = 53	Шкалы опросника	Принадлежность группе
Опросник «Идентификация работников в организации» А. В. Сидоренко	Групповая идентичность	0,458*
Шкала «Принадлежность» опросника «Общая шкала удовлетворения базовых психологических потребностей» Э. Деси и Р. Райана	Принадлежность	0,862**
Индекс групповой сплочённости С. Сишора	Индекс групповой сплочённости	0,671**

Примечание: Уровни значимости: ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

Факторная валидность

Факторная валидность проверялась на выборке в 1034 человека (742 — женского пола и 295 — мужского). Соответствие эмпирической структуры опросника теоретической модели проверялось при помощи конфирматорного факторного анализа в программе AMOS 23. Для оценки пригодности

моделей использовались критерии CFI¹ и RMSEA². Модель считается адекватной, если $RMSEA < 0,06$; $CFI > 0,95$ [16]. Первая тестируемая модель (рис. 1) содержит $CFI = 0,829$ и $RMSEA = 0,083$, что несколько лучше первой тестируемой модели в статье «Создание шкалы “Принадлежность-эксклюзия”» [8], однако выходит за рамки допустимых значений модели.

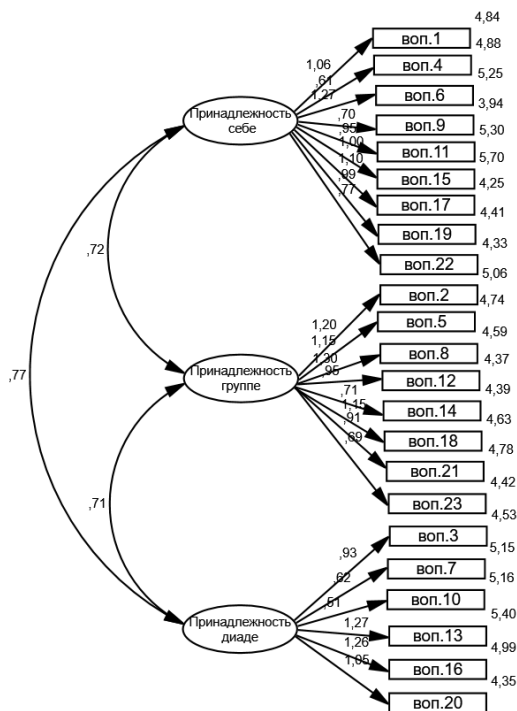


Рисунок 1. Трехфакторная модель шкалы «Принадлежность-эксклюзия»

В модели вопрос 4 имеет минимальную факторную нагрузку на конструкт «принадлежность себе», вопрос 23 на конструкт «принадлежность группе» и вопросы 7 и 10 — на конструкт «принадлежность диаде». На рисунке 2 представлена модель без четырех вопросов:

Модель без четырех вопросов имеет несколько улучшенные показатели ($CFI = 0,879$ и $RMSEA = 0,071$). Тем не менее наилучшие результаты в прошлой модели были достигнуты путем выделения прямых и обратных вопросов (рис. 3).

¹ Сравнительный индекс соответствия (CFI) — указывает на соотношение нулевой модели (теоретической модели, в которой связи между переменными равны 0) с тестируемой моделью. Значения CFI находятся в промежутке от 0 до 1.

² Корень среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA) количественно определяет уровень несоответствия модели. Значения параметра колеблются от 0 до 1. Значения выше 0,10 указывают на серьезное несоответствие. Значения ниже 0,06 указывают на хорошее соответствие модели.

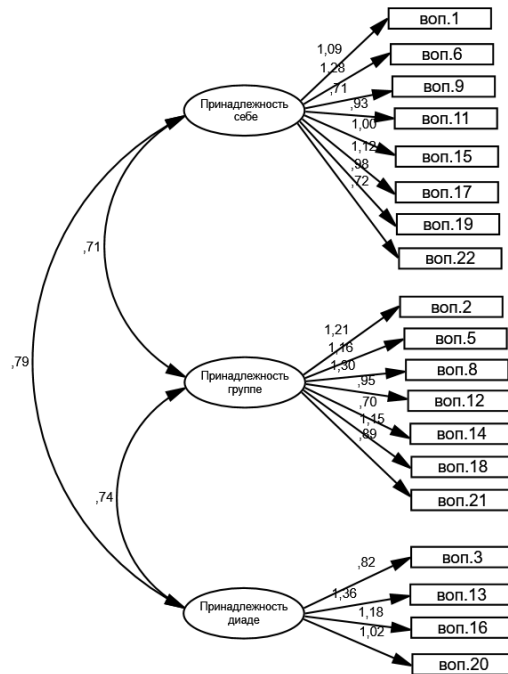


Рисунок 2. Трехфакторная модель шкалы «Принадлежность-экслюзия» без вопросов 4, 7, 10 и 23

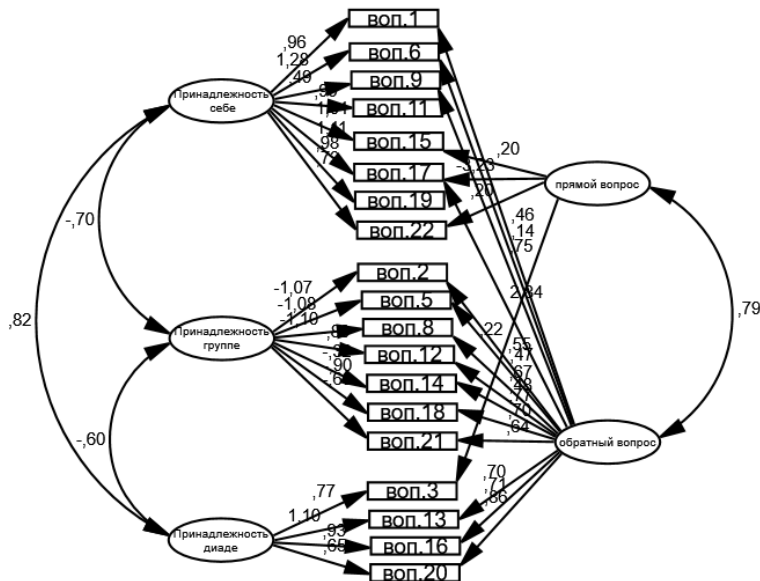


Рисунок 3. Трехфакторная модель шкалы «Принадлежность-экслюзия» без вопросов 4, 7, 10 и 23, с добавлением прямых/обратных вопросов

Параметры модели на рисунке 3 удовлетворяют критериям сходимости: CFI = 0,952 и RMSEA = 0,053. Сводные данные по всем моделям представлены в таблице 8.

Таблица 8. Показатели соответствия альтернативных моделей

Название модели	df	χ^2 , p	χ^2/df	CFI	RMSEA
Модель рис. 1	227	1833,841; $p \leq 0,001$	8,08	0,829	0,083
Модель рис. 2	167	1316,428; $p \leq 0,001$	7,88	0,879	0,071
Модель рис. 3	130	849,231; $p \leq 0,001$	6,53	0,952	0,053

Примечание: df — число степеней свободы, CFI — сравнительный индекс соответствия, RMSEA — корень среднеквадратической ошибки аппроксимации (с 90%-ным доверительным интервалом).

В качестве рабочей версии опросника оставляем опросник без вопросов 4, 7, 10 и 23. Возможно, данные вопросы: 4. *Я стремлюсь быть в потоке жизни*; 7. *Я искренне, полностью могу открыться человеку, которого люблю*; 10. *Рядом с близким человеком чувствую себя наполненным* и 23. *Обычно я проявляю лишь внешнее согласие с ценностями группы* — сформулированы слишком сложно и отражают весьма специфические позитивные переживания (кроме вопроса 23). Как ни странно, сложно сформулированные негативные переживания, по всей видимости, понимаются проще. Может быть, негативные переживания в таких формулировках чаще встречаются, в частности, в социальных сетях.

Дифференциальная валидность

Дифференциальная валидность вычислялась на выборке в 1037 человек (742 — женского пола и 295 — мужского) в возрасте от 14 до 74 лет ($M = 32$; $SD = 11,9$). Возрастные группы были выделены с опорой на психосоциальную модель развития психики Э. Эриксона [11] (табл. 9):

Таблица 9. Половозрастные характеристики выборки

Возрастная группа	Мужчин	Женщин	Всего
< 20	60	72	132
20–25	75	191	266
26–35	74	173	247
36–45	59	181	240
46–66	25	118	143
> 66	2	6	8

Многофакторный дисперсионный анализ показал различия в удовлетворении потребности в принадлежности себе и группе в зависимости от возраста, тогда как пол и их суммарное влияние статисти-

чески не значимы (табл. 10). Распределение принадлежности диаде на данной выборке не зависит ни от пола, ни от возраста. Любопытно, что при возвращении удаленных вопросов существует тенденция к влиянию пола и возраста на распределение переживания принадлежности диаде ($F = 1,346$; $p = 0,074$).

Таблица 10. Влияние возраста и пола на степень удовлетворения потребности в принадлежности себе, группе и диаде

Шкала	Влияние	F	p
Принадлежность себе	Пол	0,017	0,895
	Возраст	1,45	0,018
	Пол*возраст	0,973	0,521
Принадлежность группе	Пол	0,749	0,387
	Возраст	1,878	0,001
	Пол*возраст	1,167	0,221
Принадлежность диаде	Пол	1,773	0,183
	Возраст	1,133	0,239
	Пол*возраст	1,214	0,171

Изменение средних значений в удовлетворенности потребности в принадлежности себе и группе по возрасту показано в таблице 11.

Таблица 11. Влияние возраста и пола на степень удовлетворения потребности в принадлежности себе, группе и диаде

Возраст, лет	Принадлежность себе		Принадлежность группе	
	M	SD	M	SD
< 20	35,52	8,92	30,32	8,69
20–25	37,43	9,08	31,27	8,08
26–35	37,74	8,30	33,00	7,93
36–45	38,89	8,23	33,55	7,85
> 46	40,26	6,48	34,62	7,15

На данной выборке принадлежность себе возрастает в зависимости от возраста, что соответствует формированию достигнутой Эго-идентичности. Либо в данной выборке люди старшего возраста менее способны к рефлексии. Эти результаты отличаются от прошлого исследования, где максимальные значения принадлежности себе были обнаружены в 20–25 лет, далее снизились и затем поднялись к 46 годам и более, тогда как возрастной промежуток 26–45 лет, соответствующий возрасту создания семьи и подрастанию детей, представлял собой резкое снижение значений принадлежности себе. Также в текущем исследовании равномерно повышаются показатели принадлежности к группе.

Стандартизация

Перед переводом сырых баллов в стены, а также определением условной нормы и отклонений три шкалы были проверены на нормальность с помощью Q-Q Plot, так как тест Колмогорова — Смирнова сверхчувствителен к малым отклонениям на выборках в 1000 человек [17]. Результаты указывают на незначительные отклонения от нормального распределения (рис. 4–6).

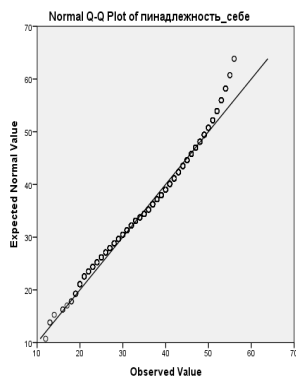


Рисунок 4.
Проверка шкалы
«Принадлежность себе»
на нормальность
с помощью Q-Q Plot
с $M = 38$ и $SD = 8,43$

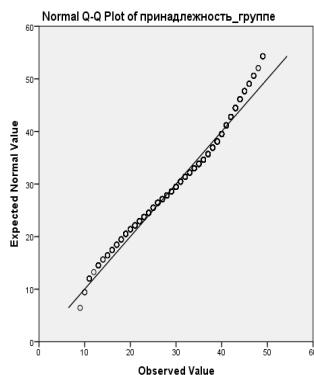


Рисунок 5.
Проверка шкалы
«Принадлежность группе»
на нормальность с
помощью Q-Q Plot
с $M = 33$ и $SD = 8,06$

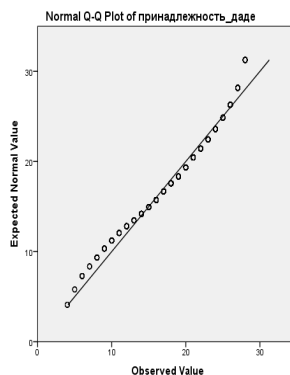


Рисунок 6.
Проверка шкалы
«Принадлежность диаде»
на нормальность
с помощью Q-Q Plot
с $M = 19$ и $SD = 5,28$

Соответственно, нормальные значения для шкал можно определить следующим образом. Для шкалы «Принадлежность себе» с $M = 38$ и $SD = 8,43$ диапазон условно нормальных значений — 30–46. От 47 до 54 — высокие значения. От 21 до 29 — низкие значения. Ниже 21 — очень низкие значения. Соответственно, выше 63 — очень высокие значения.

Для шкалы «Принадлежность группе» с $M = 33$ и $SD = 8,06$ диапазон условно нормальных значений — 25–41. От 17 до 24 — низкие значения, ниже 17 — очень низкие значения. От 41 до 47 — высокие значения, 48 и выше — очень высокие значения.

Наконец, для шкалы «Принадлежность диаде» с $M = 19$ и $SD = 5,28$ диапазон нормальных значений 14–24. От 8 до 13 — низкие значения, меньше 8 — крайне низкие значения. От 25 до 26 — высокие значения, выше 26 — очень высокие значения.

Перевод сырых баллов в стены осуществлялся по формуле:

$$y = \frac{2(x - M)}{S} + 5,5,$$

где: y — перевод балла в стен,

x — сырой балл,

M и S — значения среднего и стандартного отклонения.

Таблица 12. Перевод сырых баллов в стены для шкалы
«Принадлежность-экслюзия»

Сырые баллы	Стены									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Принадлежность себе	≤ 20	21–26	27–29	30–34	35–39	40–43	44–46	47–51	52–54	55–56
Принадлежность группе	≤ 16	17–21	22–24	25–29	30–34	35–38	39–41	42–45	46–47	48–49
Принадлежность диаде	≤ 7	8–11	12–13	14–16	17–19	20–21	22–24	25–26	27	28
Диапазон значений	Очень низкие	Низкие значения		Условная норма				Высокие значения		Очень высокие

Закключение

Статья была посвящена коррекции вопросов опросника «Принадлежность-экслюзия», опубликованного в статье «Создание шкалы “Принадлежность-экслюзия”» [9]. В первоначальной шкале из-за некорректно проведенной процедуры выброса незначимых вопросов с помощью α Кронбаха шкалы опросника имели невысокие показатели внутренней согласованности, что привело также к низкой факторной валидности. Показатели лучшей SEM-модели даже при удалении части вопросов выходили за рамки рекомендуемых значений. В получившейся версии опросника в шкалу «Принадлежность группе» входило всего три вопроса, а удаленные вопросы указывали на слабо продуманную концепцию шкалы. Доработка опросника в основном была посвящена переписыванию шкалы «Принадлежность группе», которую было решено переориентировать на чувство связанности с конкретной группой. Также в качестве проверки смысловой нагрузки шкалы к опросникам был добавлен опросник «Индекс групповой сплочённости» С. Сишора, по смыслу похожий на опросник «Идентификация работников в организации» А. В. Сидоренко. В результате в текущем исследовании были достигнуты высокие показатели по внутренней согласованности по каждой из шкал (α Кронбаха > 0,8). В шкалу «Принадлежность себе» вошли 9 вопросов, в шкалу «Принадлежность группе» вошли 8 вопросов, и в шкалу «Принадлежность диаде» — 6 вопросов. Любопытно, что опросники А. В. Сидоренко и С. Сишора, отражающие, по сути, причастность к конкретной группе, имеют различные корреляции с целевой шкалой (корреляция с опросником С. Сишора сильнее). На наш взгляд, причиной этому являются

более сложно сформулированные вопросы в опроснике «Идентификация работников в организации».

Последующая проверка на факторную валидность с использованием SEM-анализа показала низкие нагрузки некоторых вопросов: 4. *Я стремлюсь быть в потоке жизни*; 7. *Я искренне, полностью могу открыться человеку, которого люблю*; 10. *Рядом с близким человеком чувствую себя наполненным* и 23. *Обычно я проявляю лишь внешнее согласие с ценностями группы*. Мы предполагаем, что они содержат редкий опыт для данной выборки, несмотря на то, что на выборке в 53 человека эти вопросы имели хорошие показатели согласованности. При исключении этих четырех вопросов сходимость модели достигла рекомендованных параметров: CFI = 0,952 и RMSEA = 0,053.

При проверке дифференциальной валидности удивило, что переменные «принадлежность себе» и «принадлежность группе» ведут себя иначе, чем в прошлой статье: во-первых, теперь влияние возраста наблюдается не только в случае принадлежности себе, но и в случае принадлежности группе. Если это можно объяснить лучшим подбором вопросов, то постепенное статистически значимое увеличение средних значений в двух шкалах в этот раз указывает на качественно другую выборку, а также поднимает вопрос о ее репрезентативности.

В завершении в статье приводится стандартизация баллов и их перевод в стены, так как формально опросник соответствует всем необходимым требованиям. Однако, по всей видимости, это не последняя его версия: опросник нуждается в перепроверке шкалы «Принадлежность диаде».

Приложение

Шкала «Принадлежность-экслюзия»

Прочтите утверждения в поле «Утверждения» и выберите степень согласия с ними из перечисленных справа: «совершенно не согласен», «не согласен», «скорее не согласен», «затрудняюсь ответить», «скорее согласен», «согласен», «совершенно согласен».

Утверждение	Совершенно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Согласен	Совершенно согласен
Я чувствую внутреннюю пустоту							
Будучи в коллективе, я чувствую себя некомфортно. Мне кажется, меня могут обидеть или расстроить							
Могу сказать, что я нашел «своего» человека							

Утверждение	Совершенно не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Затрудняюсь ответить	Скорее согласен	Согласен	Совершенно согласен
Мне трудно начать разговор с человеком, даже если мне хотелось бы с ним поговорить							
У меня как будто нет желаний и стремлений							
Находясь среди людей, я чувствую себя напряжённым							
Люди видят во мне другого человека по сравнению с тем, как я себя чувствую							
У меня есть цели и желания, которые я постепенно реализую							
Стремясь быть частью группы, я всегда как будто нахожусь на ее периферии							
Чувствую себя никому не нужным							
Я предпочитаю одиночество							
Мне интересно жить							
Наверное, я никогда не найду человека, который бы полностью принял меня							
Мои желания и цели противоречивы: порой я не знаю, чего хочу от жизни							
Мне неудобно просить о помощи других участников группы: мне кажется, они отвергнут меня и откажут в помощи							
Я чувствую гармонию между мной и миром							
Я стараюсь справляться со своими переживаниями самостоятельно, поскольку считаю, что даже близким нет до них дела							
Я сторонюсь включенности в группы							
Я стараюсь брать от жизни все							

Ключи:

Принадлежность себе: 1 (R*), 5 (R), 7 (R), 8, 12, 14 (R), 16, 19

Принадлежность диаде: 3, 10 (R), 13 (R), 17 (R)

Принадлежность группе: 2 (R), 4 (R), 6 (R), 9 (R), 11 (R), 15 (R), 18 (R)

* — реверсные вопросы.

Библиографический список

1. Корзун Н. В. Определение границ феномена базовой психологической потребности в принадлежности / Н. В. Корзун, И. Ю. Суворова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2022. — Т. 2, № 59. — С. 28–38.

Korzun N. V. Opredelenie granits fenomena bazovoi psikhologicheskoi potrebnosti v prinadlezhnosti / N. V. Korzun, I. Yu. Suvorova // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2022. — Т. 2, № 59. — S. 28–38.

2. Манакова Е. А. Опросник переживания одиночества / Е. А. Манакова // Сибирский психологический журнал. — 2018. — № 69. — С. 149–171.

Manakova E. A. Oprosnik perezhivaniya odinochestva / E. A. Manakova // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2018. — № 69. — S. 149–171.

3. Осин Е. Н. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики / Е. Н. Осин // Организационная психология. — 2017. — № 2. — С. 121–129.

Osin E. N. Diagnostika perezhivaniy v professional'noi deyatel'nosti: validizatsiya metodiki / E. N. Osin // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2017. — № 2. — S. 121–129.

4. Разработка инструментария изучения идентификации работников в организации / А. В. Сидоренков, О. Ю. Шипитько, Д. Е. Штильников, В. А. Штроо // Организационная психология. — 2019. — Т. 9, № 3. — С. 74–102.

Razrabotka instrumentariya izucheniya identifikatsii rabotnikov v organizatsii / A. V. Sidorenkov, O. Yu. Shipit'ko, D. E. Shtil'nikov, V. A. Shtroo // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2019. — T. 9, № 3. — S. 74–102.

5. Сабельникова Н. В. Опросник привязанности к близким людям / Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36, № 4. — С. 84–97.

Sabel'nikova N. V. Oprosnik privyazannosti k blizkim lyudyam / N. V. Sabel'nikova, D. V. Kashirskii // Psikhologicheskii zhurnal. — 2015. — T. 36, № 4. — S. 84–97.

6. Солдатова Е. Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости / Е. Л. Солдатова. — Челябинск : ЮУрГУ, 2007. — 267 с.

Soldatova E. L. Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti / E. L. Soldatova. — Chelyabinsk : YuUrGU, 2007. — 267 s.

7. Суворова И. Ю. Адаптация общей шкалы удовлетворения базовых психологических потребностей Э. Деси и Р. Райана / И. Ю. Суворова, А. А. Бабий, Н. В. Корзун // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 1-2. — С. 55–66. — EDN: FWHHJC.

Suvorova I. Yu. Adaptatsiya obshchei shkaly udovletvoreniya bazovykh psikhologicheskikh potrebnosti E. Desi i R. Raiana / I. Yu. Suvorova, A. A. Babii, N. V. Korzun // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 1-2. — S. 55–66. — EDN: FWHHJC.

8. Суворова И. Ю. Создание шкалы «Принадлежность-экслюзия» / И. Ю. Суворова, А. А. Раханова, Н. В. Корзун // Социальная психология и общество. — 2024. — Т. 15, № 2. — С. 179–199. — DOI: 10.17759/sps.2024150212

Suvorova I. Yu. Sozdanie shkaly «Prinadlezhnost'-eksklyuziya» / I. Yu. Suvorova, A. A. Rakhanova, N. V. Korzun // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. — 2024. — T. 15, № 2. — S. 179–199. — DOI: 10.17759/sps.2024150212

9. Суворова И. Ю. Эмпирическое обоснование трехфакторной модели потребности в принадлежности / И. Ю. Суворова, Н. В. Корзун // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 2 (63). — С. 49–61. — DOI: 10.51944/20738544_2023_2_49. — EDN: GRKSWU

Suvorova I. Yu. Empiricheskoe obosnovanie trekhfaktornoi modeli potrebnosti v prinadlezhnosti / I. Yu. Suvorova, N. V. Korzun // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 2 (63). — S. 49–61. — DOI: 10.51944/20738544_2023_2_49. — EDN: GRKSWU

10. 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. — 362 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. — 362 s.

11. Эриксон Э. Г. Детство и общество : пер. с англ. / Э. Г. Эриксон. — Санкт-Петербург : АСТ, 1996. — 592 с.

Erikson E. G. Detstvo i obshchestvo : per. s angl. / E. G. Erikson. — Sankt-Peterburg : AST, 1996. — 592 s.

12. *Carlson K. D.* Understanding the impact of convergent validity on research results / K. D. Carlson, A. O. Herdman // *Organizational Research Methods*. — 2012. — Vol. 15, no. 1. — P. 17–32.

13. *Chin C. L.* Convergent validity / C. L. Chin, G. Yao // *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. — Cham : Springer International Publishing, 2024. — P. 1398–1399.

14. *Deci E. L.* Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Canadian psychology = Psychologie canadienne*. — 2008. — Vol. 49, no. 3. — P. 182–194.

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

16. *Hu L. T.* Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. Structural Equation Modeling / L. T. Hu // *A Multidisciplinary Journal*. — 1999. — Vol. 1, no. 6. — P. 1–51.

17. *Marsaglia G.* Evaluating Kolmogorov's distribution / G. Marsaglia, W. W. Tsang, J. Wang // *Journal of statistical software*. — 2003. — Vol. 8. — P. 1–4.

Информация об авторах

Ирина Юрьевна Суворова — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Анастасия Антоновна Раханова — студентка 3-го курса факультета психологии, кафедра социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Никита Владимирович Корзун — аспирант 1-го года обучения факультета психологии, кафедра консультативной психологии, преподаватель кафедры социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the authors

Irina Yurievna Suvorova — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Social Psychology of the Moscow Psychologic-social University.

Anastasiya Antonovna Rakhanova — Student of the Department of Social Psychology of the Moscow Psychologic-social University.

Nikita Vladimirovich Korzun — PhD Student of the Department of Social Psychology, Lecturer of the Department of Social Psychology of the Moscow Psychologic-social University.

Для цитирования: Суворова И. Ю. Стандартизация шкалы «Принадлежность-эксклюзия» (продолжение работы над опросником) / И. Ю. Суворова, А. А. Раханова, Н. В. Корзун // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 3 (72). — С. 70–87. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_70. — EDN: UGNBNA

For citation: Suvorova I. Yu., Rakhanova A. A., Korzun N. V. Standardization of the relatedness-exclusion scale (continued work on the questionnaire), *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 70–87 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_70, EDN: UGNBNA

Статья поступила в редакцию 18.05.2025; одобрена после рецензирования 11.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 18.05.2025; approved after reviewing 11.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

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

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9.07

DOI: 10.51944/20738544_2025_3_88

EDN: UOYHCJ

Мотивационная структура информационной активности молодежи с различной степенью риска в информационном поведении

Татьяна Николаевна Балина

ЧОУ ВО «ТИУиЭ», Таганрог, Россия, t.balina@tmei.ru,

ORCID: 0000-0002-1070-4090

Арсен Артурович Конджарян

ЧОУ ВО «ТИУиЭ», Таганрог, Россия, arsen787@list.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение мотивационной структуры информационной активности молодежи с разным уровнем склонности к экстремально-рискованному поведению. Описаны методики, использованные для сбора данных, а также результаты анализа, которые показывают различия в мотивации и стратегиях информационного поведения между группами респондентов с высоким и низким уровнями экстремально-рискованного поведения. Выявлено преобладание познавательной и релаксационной мотивации среди респондентов с нормативными стратегиями информационного поведения и низким уровнем экстремально-рискованного поведения. У старшеклассников в этой части выборки преобладает компенсаторная мотивация. Коммуникативная мотивация достоверно преобладает у лиц с рискованными стратегиями информационного поведения и высоким уровнем экстремально-рискованного поведения. При этом она более выражена у женщин.

Ключевые слова: информационная активность, информационное поведение, информационные ресурсы, мотивация, риск, стратегии поведения, экстремально-рискованное поведение.

The Motivational Structure of Information Activity of Young People with Varying Degrees of Risk in Information Behavior

Tatiana N. Balina

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

Arsen A. Konjaryan

Taganrog Institute of Management and Economics, Taganrog, Russia, arsen787@list.ru

Abstract. The article presents the results of an empirical study aimed at studying the motivational structure of information activity of young people with different levels of propensity to extreme risky behavior. The methods used to collect the data are described, as well as the results of the analysis, which show differences in motivation and information behavior strategies between groups of respondents with high and low levels of extreme risky behavior. The predominance of cognitive and relaxation motivation among respondents with normative strategies of informational behavior and a low level of extreme risky behavior was revealed. Compensatory motivation prevails among high school students in this part of the sample. Communicative motivation significantly prevails among people with risky information behavior strategies and a high level of extreme risky behavior. In the sample as a whole, this type of motivation is more pronounced in women.

Keywords: information activity, information behavior, information resources, motivation, risk, behavior strategies, extreme risky behavior.

Информационная активность в современной научной литературе понимается как процесс, связанный с поиском, обработкой, передачей и использованием информации посредством различных форм взаимодействия человека с информационными ресурсами. Это понятие охватывает, во-первых, когнитивные аспекты (восприятие, понимание, анализ информации), и об этом пишут А. В. Гришина, Г. П. Звездина, Д. Г. Доброродный, В. И. Заровняева [3; 5; 14]. Во-вторых, ряд таких исследователей, как П. Н. Ермаков, И. С. Лучинкина, Р. С. Чистов, О. В. Яковлева, рассматривают социальные (коммуникация, сотрудничество) аспекты информационной активности [8; 13; 15; 16]. Наряду с этим уделяется внимание также аффективным аспектам (переживание, принятие), в том числе на это обращают внимание зарубежные ученые [1; 12; 19; 20].

Исследователи отмечают, что информационная активность не ограничивается пассивным получением каких-либо данных, а подразумевает активную переработку информации, её критический анализ и осмысление. В этом авторы видят различия между информационной активностью и информационным (медиа-) потреблением [4; 9].

Поскольку информация — это ценный ресурс, существенно расширяющий возможности человека, важно отслеживать и понимать, каким образом эти возможности используются, в том числе современной моло-

дежью. Научная литература стремительно пополняется исследованиями по неадекватным (рискованному, девиантному, виктимному) видам поведения в интернет-пространстве, при которых информационные ресурсы используются для шантажа, травли, экстремистских заявлений, распространения радикальных идей и т. п. [6; 7; 11]. Поэтому исследования мотивационных особенностей информационного поведения в интернет-пространстве, особенно среди молодежи, склонной к рискованному поведению, являются актуальными.

В данной работе поставлена **цель** изучить мотивационные особенности информационной активности молодежи с различным уровнем экстремально-рискованного поведения, в том числе определить, какие мотивы информационной активности выражены у лиц с преобладанием рискованных стратегий в информационном поведении.

Цель исследования конкретизирована в следующих задачах:

1. Выявить, какие мотивы информационной активности преобладают в исследуемой молодежной выборке, в том числе у мужчин и женщин.
2. Установить, какие мотивационные особенности информационной активности свойственны лицам с низким и высоким уровнями экстремально-рискованного поведения.
3. Изучить преобладающие мотивы информационной активности молодежи, использующей рискованные стратегии информационного поведения.

В исследование приняли участие 500 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», выступающей в качестве исследовательской организации.

Выборка включала четыре группы испытуемых на основе возраста и социального положения (обучающийся/работник):

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

С целью определения одной или нескольких преобладающих мотиваций, определяющих общую направленность информационной активности респондентов, была использована методика «Мотивационная структура информационной активности» (МСИА), авторами которой являются Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнов, А. С. Копова.

При выполнении данной методики испытуемым предлагается проранжировать (от 1 до 5 баллов) утверждения по степени их соответствия личным взглядам, предпочтениям, привычкам и установкам в сфере использования информационных ресурсов. Все утверждения разбиты на 8 блоков, в каждом блоке по пять утверждений. Наибольший балл (5) в каждом блоке присваивается наиболее подходящему для испытуемого утверждению, наименьший (1) — наименее подходящему. В результате выявляется преобладающий тип мотивации: познавательная, коммуникативная, релаксационная, реактивирующая или компенсаторная мотивация. Преобладание считается выраженным, если сумма варьирует от 33 до 40 баллов, средним — от 25 до 32 баллов и слабо выраженным — от 17 до 24 баллов.

В качестве методического инструментария исследования, позволяющего разделить всю выборку на две группы, а именно лиц с высоким и низким уровнями экстремально-рискованного поведения, нами использована «Шкала склонности к экстремально-рискованному поведению» М. Цукермана, адаптация М. С. Егорова, С. Д. Пьянкова (1992). Особенности информационного поведения изучались с помощью методики «Стратегии информационного поведения» (СИП), авторами которой являются И. В. Абакумова, В. Г. Ромек, А. С. Коленова, А. В. Гришина, Г. П. Звезда. Методика была разработана коллективом авторов при поддержке гранта РНФ (Проект 22-78-10107) «Трансформации конструктивных и деструктивных стратегий информационного поведения молодежи в условиях роста геополитических рисков: психологические, психофизиологические и психогенетические предикторы» [14]. Методика позволяет выявить нормативные и рискованные стратегии информационного поведения.

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

интернет для реализации сексуальных потребностей, интернет для высказывания радикальных идей.

Рассмотрим результаты исследования, полученные по методике «Мотивационная структура информационной активности» (МСИА). Распределение всех респондентов по преобладающему типу мотивации в структуре информационной активности представлено в таблице 1.

Таблица 1. Распределение респондентов по преобладающему типу мотивации в структуре информационной активности

	Вид мотивации	Всего по выборке		Мужчины		Женщины	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
1	Познавательная	84	16,8	31	12,4	53	21,2
2	Коммуникативная	102	20,4	41	16,4	61	24,4
3	Релаксационная	142	28,4	77	30,8	65	26,0
4	Реактивирующая	80	16,0	42	16,8	38	15,2
5	Компенсаторная	92	18,4	59	23,2	33	13,2
	Всего	500 чел.	100 %	250	100 %	250	100 %

Результаты показывают, что в структуре информационной активности респондентов преобладает релаксационная мотивация. Различия между мужской и женской выборками по критерию Фишера в этом случае статистически не достоверны ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 1,196$; при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$; $p < 0,05$). На втором месте коммуникативная мотивация, которая более выражена у женщин ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,71$; при $p < 0,01$). В меньшей степени представлены в изучаемой выборке познавательный и реактивирующий типы мотивации, при этом познавательная мотивация достоверно преобладает у женщин ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,65$; при $p < 0,01$). В мужской части выборки по отношению к женской достоверно преобладает компенсаторная мотивация ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,03$; при $p < 0,01$), при которой информационное поведение реализуется как уход от однообразной реальности, как средство возмещения отсутствующих в жизни состояний и достижений. Для более детального анализа факта достоверного преобладания компенсаторной мотивации у мужчин был учтён возраст испытуемых. Это позволило установить, что подавляющее число лиц, попавших в эту выборку, (мужчины с компенсаторной мотивацией), оказались старшеклассники и учащиеся колледжей (53 человека из 59) и их компенсаторная мотивация в основном выражалась в использовании компьютерных игр и социальных сетей. Эти данные в принципе являются предсказуемыми, так как аналогичные выводы получены и в других исследованиях [10; 17; 18].

Результаты обработки данных по методике М. Цукермана «Шкала склонности к экстремально-рискованному поведению» позволили разделить всю выборку на две группы.

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

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

Разделив всю выборку по уровням склонности к ЭРП, авторы провели анализ частоты встречаемости различных стратегий информационного поведения, что позволило выявить в процентном соотношении преобладающие стратегии в каждой из двух выборок и описать особенности их проявления у лиц с разным уровнем ЭРП [2]. В частности, было установлено, что среди лиц с низким уровнем ЭРП преобладающими были только нормативные стратегии информационного поведения, в то время как у респондентов с высоким уровнем ЭРП встречались и рискованные стратегии.

Таблица 2. Распределение респондентов по преобладающему типу мотивации в структуре информационной активности с учетом уровня ЭРП

№	Вид мотивации	Низкий уровень ЭРП		Высокий уровень ЭРП		В т. ч. риск. СИП		$\phi^*_{эмп}$ Значимость различий
		Частота встречаемости (в %)	Чел.	Частота встречаемости (в %)	Чел.	%	Чел	
1	Познавательная	16	51	18	33	7,8	14	0,687, незначимо
2	Коммуникативная	9	29	41	73	25,6	46	8,254 значимо
3	Релаксационная	30	97	25	45	12,8	23	1,277 незначимо
4	Реактивирующая	23	72	4	8	0	0	6,064 значимо

№	Вид мотивации	Низкий уровень ЭРП		Высокий уровень ЭРП		В т. ч. риск. СИП		$\Phi^*_{\text{эмп}}$ Значимость различий
		Частота встречаемости (в %)	Чел.	Частота встречаемости (в %)	Чел.	%	Чел	
5	Компенсаторная	22	71	12	21	1,7	3	3,037 значимо
		100 %	320	100 %	180		86	$p < 0,01$

Распределение респондентов по преобладающему типу мотивации в структуре информационной активности с учетом уровня экстремально-рискованного поведения представлено в таблице 2. Для лиц с высоким уровнем ЭРП добавлена колонка, показывающая частоту встречаемости рискованных стратегий информационного поведения.

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволил установить, что по критерию Фишера у лиц с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения достоверно значимо преобладает коммуникативная мотивация. Респонденты с низким уровнем ЭРП демонстрируют достоверное преобладание реактивирующей и компенсаторной мотивации (значения критерия Фишера внесены в табл. 2). В числе лиц, демонстрирующих компенсаторную мотивацию, по возрастному критерию преобладают старшеклассники и учащиеся колледжей. Именно за счёт этой части выборки различия становятся достоверными.

Говоря о преобладании того или иного мотивационного типа, следует указать на его выраженность в баллах. При обработке результатов мы обратили внимание, что у респондентов группы с низким уровнем ЭРП наблюдается рассредоточение баллов между несколькими (или даже всеми) мотивационными типами и преобладающий тип набирает от 20 до 30 баллов. Очевидно, что молодые люди из этой группы относятся к использованию интернет-ресурсов полимотивированно, исходя из задач текущей деятельности и актуальной ситуации. У респондентов группы с высоким уровнем ЭРП, как правило, выявляется тип мотивации, по баллам явно преобладающий над другими типами (35–40 баллов). Следовательно, когда мы говорим о преобладании того или иного типа мотивации, важно понимать, что это преобладание имеет разную степень выраженности.

Данное наблюдение нами учтено при анализе мотивации информационной активности в связке с преобладающими стратегиями информационного поведения по методике «СИП» в части выбора метода статистической обработки данных. Чтобы учесть разницу в баллах по тому или иному типу мотивации, был использован расчет коэф-

фициента ранговой корреляции Спирмена, позволяющий выявить и оценить тесноту связи между двумя рядами сопоставляемых количественных показателей: баллов по преобладающей стратегии информационного поведения и баллами по тому или иному типу мотивации. Корреляционный анализ между преобладающими СИП и типами мотивации информационной активности позволил выявить умеренные и высокие положительные связи, значимые при $p < 0,01$. Эти результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты корреляционного анализа между преобладающими СИП и типами мотивации информационной активности (указаны связи, значимые при $p < 0,01$)

№	Преобладающая стратегия СИП	Типы мотивации в структуре информационной активности				
		Познават.	Коммун.	Релаксac.	Реактив.	Компенс.
1	Сообщение другим о себе (n = 48) 0,37		0,42			
2	Совершение покупок (n = 115) 0,25			0,34	0,28	
3	Поиск информации (n = 71) 0,31	0,46				
4	«Убийство» времени (n = 94) 0,27			0,56		0,32
5	Мотивирующая сила (n = 86) 0,29	0,34			0,31	
6	Доступ к альтерн. информации (n = 45) 0,38		0,67			
7	Подглядывание за другими (n = 16) 0,62				0,82	
8	Высказ. радикал. идей (n = 14) 0,66		0,92			
9	Реализация секс. потребностей (n = 11)					rs = 0,89
10	Участие в риск. сообществах (n = 0)	В данной выборке не представлена (n = 0)				
	Сумма n = 500 чел.					

Как видно из таблицы, коэффициенты корреляции выше у лиц с высоким уровнем ЭРП, которые демонстрируют повышенную частоту встречаемости рискованных стратегий информационного поведения (их значения представлены в таблице на сером фоне). Это объясняется тем, что у данных респондентов в целом по выборке баллы по одному из мотивационных типов существенно преобладают (сконцентрированы на каком-либо одном типе). У лиц с низким уровнем ЭРП баллы распре-

лены по нескольким мотивационным типам (рассеяны) и преобладание одного из них не является столь существенным.

На основе данных, представленных в таблице 3, можно сопоставить результаты методик «Мотивационная структура информационной активности» и «Стратегия информационного поведения». Наблюдаются следующие связи. Познавательная мотивация преобладает у лиц со стратегиями «интернет для поиска информации» и «интернет как мотивирующая сила». Коммуникативная мотивация преобладает у испытуемых со стратегиями «интернет для сообщения другим о себе», «интернет как поиск альтернативной информации», «интернет для высказывания радикальных идей». Релаксационная мотивация выражена у респондентов с преобладающей стратегией «интернет для совершения покупок» и «интернет для убийства времени». Реактивирующая мотивация достоверно связана в части нормативных стратегий со стратегией информационного поведения «интернет как мотивирующая сила». В части рискованных стратегий реактивирующая мотивация оказалась тесно связана с СИП «подглядывание за другими». Этот эмпирический результат перекликается с данными исследования А. В. Гришиной с соавторами, которые пишут: «Респонденты, ориентированные на подглядывание за другими, позитивно относятся к новизне и непредсказуемости, неопределенность их привлекает и показывает вариативность поведения и действий. Такие респонденты проявляют интерес не только к жизни других, им также важен свой внутренний мир и переживания, связанные с построением своего образа Я. Подглядывание за жизнью других способствует обогащению их ролевого репертуара и служит средством самопринятия, они заинтересованы в обсуждении своих переживаний и чувств с другими и видят в этом пользу» [14, с. 7]. Иначе, в наблюдении за другими с позиции реактивирующей мотивации люди получают для себя социальный опыт и ориентиры личностного и/или профессионального развития.

И, наконец, компенсаторная мотивация в основном преобладает у лиц с выраженной стратегией «интернет для убийства времени». У лиц с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения компенсаторная мотивация коррелирует со стратегией «интернет для реализации сексуальных потребностей». Если говорить о компенсаторной мотивации через призму демографических показателей и социального положения, то она в подавляющем большинстве представлена старшеклассниками и учащимися колледжей с преобладанием мужской части выборки.

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

1. Применение методики «Мотивационная структура информационной активности» позволило установить, что в исследуемой молодежной выборке (500 чел.) преобладает релаксационная мотивация и наименее представлена реактивирующая мотивация. В мужской части выборки по отношению к женской достоверно преобладает компенсаторная мотивация, у женщин достоверно преобладает коммуникативная и познавательная мотивация.

2. Респонденты с низким и высоким уровнями экстремально-рискованного поведения имеют различную мотивационную структуру информационной активности. Испытуемые с высоким уровнем экстремально-рискованного поведения достоверно чаще используют коммуникативную мотивацию. Испытуемые с низким уровнем ЭРП демонстрируют достоверное преобладание реактивирующей и компенсаторной мотивации. В числе лиц, демонстрирующих компенсаторную мотивацию, по возрастному критерию преобладают старшекласники и учащиеся колледжей.

3. Молодые люди, использующие рискованные стратегии информационного поведения, в качестве ведущего типа мотивации указывают на коммуникативный тип, который коррелирует со стратегиями «интернет как доступ к альтернативной информации» и «интернет для высказывания радикальных идей». Кроме того, корреляционный анализ показал, что познавательный и релаксационный тип мотивации у лиц с рискованными стратегиями информационного поведения не обнаружен. Эти мотивы свойственны только той части выборки, которая демонстрирует преобладание нормативных стратегий информационного поведения.

Полученные данные планируется учитывать при разработке программы по повышению осведомленности о рисках экстремально-рискованного поведения и формированию здоровых стратегий информационного поведения среди молодежи.

Библиографический список

1. *Абакумова И. В.* Психологические особенности переживания студентами ограничения доступа к социальным сетям / И. В. Абакумова, Н. Е. Комерова, С. Н. Рягин // Российский психологический журнал. — 2023. — Т. 20, № 1. — С. 33–49. — DOI: 10.21702/rpj.2023.1.3

Abakumova I. V. Psikhologicheskie osobennosti perezhivaniya studentami ogranicheniya dostupa k sotsial'nym setyam / I. V. Abakumova, N. E. Komerova, S. N. Ryagin // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2023. — Т. 20, № 1. — С. 33–49. — DOI: 10.21702/rpj.2023.1.3

2. *Балина Т. Н.* Особенности информационного поведения молодежи с разным уровнем склонности к экстремально-рискованному поведению / Т. Н. Балина, А. А. Конджарян // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 1 (70). — С. 83–100. — DOI: 10.51944/20738544_2025_1_83. — EDN: WAWONE

Balina T. N. Osobennosti informatsionnogo povedeniya molodezhi s raznym urovnem sklonnosti k ekstremal'no-riskovannomu povedeniyu / T. N. Balina, A. A. Kondzharyan // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2025. — № 1 (70). — S. 83–100. — DOI: 10.51944/20738544_2025_1_83. — EDN: WAWONE

3. *Доброгородний Д. Г.* Информационная активность личности как условие информационной открытости общества / Д. Г. Доброгородний // Журнал Белорусского гос. ун-та. Философия. Психология. — 2021. — № 1. — С. 39–43.

Doborodnii D. G. Informatsionnaya aktivnost' lichnosti kak uslovie informatsionnoi otkrytosti obshchestva / D. G. Doborodnii // Zhurnal Belorusskogo gos. un-ta. Filosofiya. Psikhologiya. — 2021. — № 1. — S. 39–43.

4. *Егорова И. А.* Современные тенденции социализации личности в условиях цифровой трансформации / И. А. Егорова // Вестник Донецкого нац. ун-та. Серия Д. Филология и психология. — 2024. — № 1. — С. 115–124. — DOI: 10.5281/zenodo.10902380

Egorova I. A. Sovremennyye tendentsii sotsializatsii lichnosti v usloviyakh tsifrovoy transformatsii / I. A. Egorova // Vestnik Donetskogo nats. un-ta. Seriya D. Filologiya i psikhologiya. — 2024. — № 1. — S. 115–124. — DOI: 10.5281/zenodo.10902380

5. *Заровняева В. И.* Информационная активность педагога в цифровой образовательной среде / В. И. Заровняева // АНИ: педагогика и психология. — 2019. — № 4 (29). — С. 86–88. — DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0019

Zarovnyaeva V. I. Informatsionnaya aktivnost' pedagoga v tsifrovoi obrazovatel'noi srede / V. I. Zarovnyaeva // ANI: pedagogika i psikhologiya. — 2019. — № 4 (29). — S. 86–88. — DOI: 10.26140/anip-2019-0804-0019

6. *Колесников Е. А.* Исследование психологических характеристик подростков, склонных к виктимному поведению в виртуальном пространстве / Е. А. Колесников // Вестник Удмуртского ун-та. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2019. — № 2. — С. 148–159.

Kolesnikov E. A. Issledovanie psikhologicheskikh kharakteristik podrostkov, sklonnykh k viktimnomu povedeniyu v virtual'nom prostranstve / E. A. Kolesnikov // Vestnik Udmurtskogo un-ta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. — 2019. — № 2. — S. 148–159.

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

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

8. *Лучинкина И. С.* Поведение личности в современной цифровой среде / И. С. Лучинкина // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. — 2023. — Т. 6, № 3. — С. 51–58. — DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-3-51-58

Luchinkina I. S. Povedenie lichnosti v sovremennoi tsifrovoi srede / I. S. Luchinkina // Innovatsionnaya nauka: psikhologiya, pedagogika, defektologiya. — 2023. — T. 6, № 3. — S. 51–58. — DOI: 10.23947/2658-7165-2023-6-3-51-58

9. Мотивы медиапотребления учащейся молодежи: результаты опроса в Москве, Нижнем Новгороде, Ростове-на-Дону / Д. В. Дунас, Е. А. Салихова, А. В. Толоконникова, Г. С. Филаткина // Вестник Томского гос. ун-та. Филология. — 2020. — № 67. — С. 278–302. — DOI: 10.17223/19986645/67/15

Motivy mediapotrebleniya uchashcheisya molodezhi: rezul'taty oprosa v Moskve, Nizhnem Novgorode, Rostove-na-Donu / D. V. Dunas, E. A. Salikhova, A. V. Tolokonnikova,

G. S. Filatkina // Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Filologiya. — 2020. — № 67. — S. 278–302. — DOI: 10.17223/19986645/67/15

10. *Мурзина Ю. С.* Цифровое поведение и личностные особенности интернет-пользователей / Ю. С. Мурзина, В. П. Позняков // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. — 2018. — Т. 3, № 3 (11). — С. 6–21. — EDN: VAGOFI

Murzina Yu. S. Tsifrovoe povedenie i lichnostnye osobennosti internet-pol'zovatelei / Yu. S. Murzina, V. P. Poznyakov // Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya. — 2018. — Т. 3, № 3 (11). — С. 6–21. — EDN: VAGOFI

11. Подростковые девиации в сетевом сообществе / А. И. Лучинкина, Т. В. Юдеева, Л. В. Жихарева [и др.] // Российский психологический журнал. — 2024. — Т. 21, № 4. — С. 34–44. — DOI: 10.21702/zdz9bs08

Podrostkovye devitsii v setevom soobshchestve / A. I. Luchinkina, T. V. Yudeeva, L. V. Zhikhareva [i dr.] // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2024. — Т. 21, № 4. — С. 34–44. — DOI: 10.21702/zdz9bs08

12. *Попова О. Н.* Личностные особенности современной молодежи в отражении аффективной составляющей временной перспективы личности / О. Н. Попова, Н. А. Коростелева, Е. Г. Татарбеева // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. — 2024. — № 9. — С. 63–67. — DOI: 10.37882/2500-3682.2024.09.10. — EDN: TUWTXW

Popova O. N. Lichnostnye osobennosti sovremennoi molodezhi v otrazhenii affektivnoi sostavlyayushchei vremennoi perspektivy lichnosti / O. N. Popova, N. A. Korosteleva, E. G. Tatarbееva // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie. — 2024. — № 9. — С. 63–67. — DOI: 10.37882/2500-3682.2024.09.10. — EDN: TUWTXW

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

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

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

Psikhologicheskie prediktory riskovannogo informatsionnogo povedeniya studentcheskoi molodezhi / A. V. Grishina, I. V. Abakumova, G. P. Zvezdina, I. G. Smol'yanov // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2022. — Т. 10, № 3. — С. 3–12.

15. *Чистов Р. С.* Положение личности в современном информационном обществе / Р. С. Чистов, С. О. Медведев // Российский гуманитарный журнал. — 2023. — № 1. — С. 29–45. — DOI: 10.15643/libartrus-2023.1.3

Chistov R. S. Polozhenie lichnosti v sovremennom informatsionnom obshchestve / R. S. Chistov, S. O. Medvedev // Rossiiskii gumanitarnyi zhurnal. — 2023. — № 1. — С. 29–45. — DOI: 10.15643/libartrus-2023.1.3

16. *Яковлева О. В.* Социальная активность студентов в информационной среде / О. В. Яковлева // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2014. — № 171. — С. 212–216.

Yakovleva O. V. Sotsial'naya aktivnost' studentov v informatsionnoi srede / O. V. Yakovleva // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. — 2014. — № 171. — С. 212–216.

17. *Prensky M.* Digital natives, digital immigrants / M. Prensky // On the Horizon. — 2001. — Vol. 9, no. 5. — P. 1–6. — DOI: 10.1108/10748120110424816
18. Social media use, social identification and cross-cultural adaptation of international students: A longitudinal examination / L. Gaitán-Aguilar, J. Hofhuis, K. Bierwiazzonek & C. Carmona // Frontiers in Psychology. — 2022. — Vol. 13. — DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1013375
19. The relationship between online vigilance and affective well-being in everyday life: Combining smartphone logging with experience sampling / N. Johannes, A. Meier, L. Reinecke [et al.] // Media Psychology. — 2021. — Vol. 24, no. 5. — P. 581–605.
20. *Wolfers L. N.* Do smartphones and social network sites become more important when experiencing stress? Results from longitudinal data / L. N. Wolfers, R. Festl, & S. Utz // Computers in Human Behavior. — 2020. — Vol. 109. — DOI: 10.1016/j.chb.2020.106339

Информация об авторах

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

Арсен Артурович Конджарян — аспирант кафедры гуманитарных дисциплин ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики».

Information about the authors

Tatiana Nikolaevna Balina — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Humanities of the Taganrog Institute of Management and Economics.

Arsen Arturovich Konjaryan — Postgraduate Student of the Department of Humanities of the Taganrog Institute of Management and Economics.

Для цитирования: Балина Т. Н. Мотивационная структура информационной активности молодежи с различной степенью риска в информационном поведении / Т. Н. Балина, А. А. Конджарян // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 88–100. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_88. — EDN: UOYHCJ

For citation: Balina T. N., Konjaryan A. A. The motivational structure of information activity of young people with varying degrees of risk in information behavior, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 88–100 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_88, EDN: UOYHCJ

Статья поступила в редакцию 26.04.2025, одобрена после рецензирования 23.05.2025, принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 26.04.2025, approved after reviewing 23.05.2025, accepted for publication 26.07.2025.

Связь рефлексии и компонентов саморегуляции у обучающихся в напряженных ситуациях

Светлана Витальевна Велиева

ФГБОУ ВО «ЧГПУ имени И. Я. Яковлева», Чебоксары, Чувашская Республика, Россия,
stlena70@mail.ru, ORCID: 0000-0001-7343-4780

Светлана Владимировна Ешмейкина

ФГБОУ ВО «ЧГПУ имени И. Я. Яковлева», Чебоксары, Чувашская Республика, Россия,
svetlanaka-e@bk.ru, ORCID: 0000-0002-2959-5613

Артем Рафикович Велиев

ФГБОУ ВО «ЧГПУ имени И. Я. Яковлева», Чебоксары, Чувашская Республика, Россия,
kimtuo@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0532-9764

Аннотация. В статье показана связь рефлексии и компонентов регуляторного процесса, раскрыты особенности саморегуляции у обучающихся в процессе участия в социодраматической игре и выполнении заданий, моделирующих напряженные ситуации. В настоящем исследовании установлено, что структурные компоненты саморегуляции тесно связаны с рефлексией, способностью к анализу собственных поступков, состояний, чувств и мыслей; осознанное применение дыхательных практик позволяет снизить эмоциональное напряжение, восстановить эмоциональную устойчивость и активизировать оптимальные психические состояния в ситуациях конфликтов и критики. Результаты свидетельствуют о необходимости включения специальных мероприятий по развитию навыков саморегуляции и рефлексии в программы работы кураторов образовательных организаций.

Ключевые слова: саморегуляция, обучающиеся, психические состояния, эмоциональная устойчивость, критика, конфликт, рефлексия, социодрама, игра.

The Relationship between Reflection and Self-regulation Components in Students in Stressful Situations

Svetlana V. Velieva

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Chuvash Republic, Russia, stlena70@mail.ru,
ORCID: 0000-0001-7343-4780

Svetlana V. Eshmeikina

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Chuvash Republic, Russia, svetlanaka-e@bk.ru,
ORCID: 0000-0002-2959-5613

Artem R. Veliev

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Chuvash Republic, Russia, kimtuo@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-0532-9764

Abstract. The article shows the connection between reflection and components of the regulatory process, reveals the features of self-regulation in students in the process of participating in a sociodramatic game and completing tasks that simulate tense situations. In this study, it was found that the structural components of self-regulation are closely related to reflection, the ability to analyze one's own actions, states, feelings and thoughts; conscious

use of breathing practices allows you to reduce emotional stress, restore emotional stability and activate optimal mental states in situations of conflict and criticism. The results indicate the need to include special activities to develop self-regulation and reflection skills in the work programs of curators of educational organizations.

Keywords: self-regulation, students, mental states, emotional stability, criticism, conflict, reflection, sociodrama, game.

Введение в проблему

Изучение взаимосвязи рефлексии и компонентов саморегуляции личности обучающихся в напряженных ситуациях представляет собой одну из наиболее актуальных задач современной психологии образования и развития личности. В условиях нарастающих учебных нагрузок, постоянного повышения требований к результативности и эффективности учебной деятельности, особое значение приобретает способность обучающихся к осознанной саморегуляции своего поведения и психических состояний, что позволяет успешно адаптироваться и продуктивно действовать в стрессовых ситуациях (И. Н. Бондаренко [1], Д. А. Леонтьев [8], В. И. Моросанова [11] и др.).

В рамках современных исследований установлено, что осознанная саморегуляция выступает важным метаресурсом, обеспечивающим достижение целей и эффективное разрешение различных жизненных задач (В. И. Моросанова [11]). В то же время, как показывает И. Н. Бондаренко [1], именно психологическое благополучие и осознанная саморегуляция оказываются тесно связанными с академической успешностью обучающихся, формируя единую структурную модель их позитивного функционирования в образовательной среде. Важным аспектом является также выявление роли индивидуальных различий в уровне саморегуляции учащихся с разной успеваемостью (Е. М. Валавина [2]), а также изучение влияния личностной адаптации на стиль саморегуляции поведения подростков (Д. Е. Гарифянова (Сапегина) [3]).

Важнейшим механизмом регуляции деятельности человека выступает рефлексия, которая позволяет индивиду осознавать собственные психические состояния, контролировать их и корректировать свое поведение в соответствии с текущими условиями деятельности (А. В. Карпов [5], О. А. Конопкин [6]). Согласно исследованиям А. О. Прохорова, А. В. Чернова и М. Г. Юсупова [14], рефлексия оказывает значимое влияние на операциональные средства саморегуляции психических состояний студентов в напряженных учебных ситуациях. В свою очередь, развитие рефлексивных механизмов способствует формированию у обучающихся способности к более эффективному управлению своими состояниями и поведением в условиях стресса.

Важность развития рефлексивных способностей подчеркивается также в исследованиях Е. Л. Горловой и А. В. Лукиной [4], которые акцентируют внимание на необходимости со-развития рефлексии подростков посредством диалогического взаимодействия со взрослыми. Это подтверждается выводами А. А. Махровой [9], показавшей эффективность тренинговых методов в развитии саморегуляции и позитивного самоотношения у обучающихся.

Особое значение имеет изучение факторов, детерминирующих уровень саморегуляции учащихся. Так, Я. П. Королева [7] раскрывает роль родительских стилей воспитания в поддержании или снижении уровня саморегуляции детей, а Е. В. Мириуца (2023) [10] обращает внимание на волевую саморегуляцию школьников с повышенной тревожностью при принятии профессионально значимых решений.

Фундаментальные вопросы структуры и функций регуляторного опыта человека были детально рассмотрены в работах А. К. Осницкого [12], Д. А. Леонтьева [8] и О. А. Конопкина [6]. В свою очередь, И. В. Плахотникова [13] раскрыла взаимосвязь личностных свойств со стилями саморегуляции активности учащихся, что позволяет более глубоко понять индивидуальные особенности проявления регуляторных механизмов личности.

Особый интерес в контексте изучения взаимосвязей рефлексии и компонентов саморегуляции личности обучающихся представляет исследование методов оптимизации психических состояний педагогов, проведённое А. Ф. Филатовой [15], где автор подчёркивает важность развития рефлексивных механизмов и навыков осознанной саморегуляции не только у учащихся, но и у педагогов, которые выступают в качестве значимых субъектов образовательного процесса. Данные выводы позволяют предположить, что уровень рефлексии и саморегуляции педагога может оказывать существенное влияние на формирование аналогичных механизмов у обучающихся, особенно в напряжённых учебных ситуациях.

Важным аспектом проблемы является изучение осознанной саморегуляции как ресурса субъективного благополучия и школьной вовлечённости учащихся. В исследованиях Т. Г. Фоминой, Е. В. Филипповой и В. И. Моросановой [16] убедительно показано, что высокий уровень осознанной саморегуляции способствует повышению школьной вовлечённости и субъективного благополучия обучающихся. Авторы подчёркивают значимость способности учащихся к осмысленной регуляции своей деятельности, эмоций и поведения, что позволяет им успешно адаптироваться к условиям образовательной среды и эффективно справляться с возникающими трудностями и стрессовыми ситуациями.

Проблематика саморегуляции психических состояний подростков раскрывается в работе Е. А. Черкевич [17], которая подчёркивает специ-

фику регуляторных процессов именно в подростковом возрасте. Е. А. Черкевич [17] указывает на то, что подростки испытывают значительные трудности в управлении собственными психическими состояниями из-за возрастных психофизиологических особенностей и недостаточной сформированности рефлексивных механизмов. Это обстоятельство актуализирует необходимость более глубокого изучения взаимосвязи рефлексии и компонентов саморегуляции именно у данной возрастной группы.

В зарубежных исследованиях также уделяется значительное внимание проблеме саморегуляции в стрессовых условиях обучения. Так, W. Molińska и G. Katra [18] выявили различия в особенностях саморегуляции стресса у студентов на начальном и завершающем этапах обучения в университетах Польши и Испании, подчёркивая важность формирования навыков эффективной регуляции эмоциональных состояний и поведения студентов, что связано с успешностью их учебной деятельности и психологическим благополучием в образовательном процессе.

Важные нейropsychологические аспекты формирования механизмов саморегуляции в предподростковом возрасте представлены в исследовании P. Pas, H. E. Hulshoff Pol, M. Raemaekers и M. Vink [19], где отмечается, что саморегуляция тесно связана с созреванием структур мозга, отвечающих за когнитивный контроль, рефлексивную и эмоциональную регуляцию. Данные результаты позволяют утверждать о необходимости комплексного подхода к изучению взаимосвязи рефлексии и компонентов саморегуляции обучающихся, включающего как психологические, так и нейрофизиологические аспекты.

Наконец, исследование J. Xu, S. Zhang и H. Chen [20], посвящённое типам эмоциональной регуляции и их связи с рефлексивным обучением на основе латентного профильного анализа, демонстрирует существование устойчивых профилей эмоциональной регуляции у обучающихся, существенно различающихся по уровню развития рефлексивных способностей. В исследовании показано, что обучающиеся с высоким уровнем рефлексии используют более эффективные стратегии эмоциональной регуляции, что позволяет им успешнее справляться с напряжёнными ситуациями в процессе обучения.

Таким образом, анализ представленных исследований позволяет констатировать достаточно высокий уровень разработанности отдельных аспектов проблемы взаимосвязи рефлексии и компонентов саморегуляции у обучающихся. Вместе с тем, несмотря на значительное количество публикаций по данной тематике (Бондаренко, 2023; Валавина, 2024; Гарибянова (Салегина), 2023; Горлова, Лукина, 2018; Карпов, 2004; Конопкин, 2010; Королева, 2023; Леонтьев, 2016; Махрова, 2024; Мириуца, 2023; Моросанова, 2021; Осницкий, 2001; Плахотникова, 2004; Прохоров и др.,

2022; Прыгин, 2013; Филатова, 2020; Фомина, Филиппова, Моросанова, 2024; Черкевич, 2007; Molińska, Katra, 2022; Pas et al., 2021; Xu et al., 2024), до сих пор недостаточно изучены конкретные механизмы взаимного влияния рефлексивных процессов и отдельных компонентов саморегуляции именно в напряженных учебных ситуациях. Это обуславливает необходимость дальнейшего теоретического анализа и эмпирического исследования обозначенной проблемы с целью раскрытия психологических закономерностей и разработки эффективных способов психологической поддержки обучающихся в стрессогенных образовательных условиях.

Цель настоящего **исследования** — выявить связь рефлексии и компонентов саморегуляции у обучающихся в напряженных ситуациях.

На основе поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

- 1) установить актуальный уровень развития рефлексии и саморегуляции у старших подростков;
- 2) определить влияние уровня развития рефлексии на эффективное функционирование каждого компонента саморегуляции;
- 3) провести сравнительный анализ показателей рефлексии и саморегуляции у подростков с разной степенью успешности преодоления напряженной ситуации.

Мы предположили, что имеется прямая связь между уровнем развития рефлексии и индивидуальными стилевыми особенностями саморегуляции обучающихся в напряженных ситуациях.

Методы

В исследовании приняли участие учащиеся старших классов общеобразовательной школы г. Чебоксары в возрасте от 16 до 17 лет ($N = 30$, средний возраст $\mu = 16,8 \pm 1$ год), среди которых 53,3 % составили юноши и 46,7 % — девушки. Отбор участников осуществлялся из числа учеников 10–11-го классов по принципу добровольности и при наличии информированного согласия самих обучающихся и их родителей. В качестве критерия исключения из выборки рассматривалось регулярное отсутствие на учебных занятиях (более двух пропусков занятий в неделю).

Для диагностики индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции использовалась методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССП-98). Данный опросник позволил определить общий уровень осознанной саморегуляции, а также степень выраженности отдельных компонентов регуляторного процесса: планирования (способности самостоятельно выдвигать и удерживать реалистичные цели и эффективные способы их достижения); моделирования (умения выделять приоритетные

и достаточно детализированные условия достижения цели); программирования (навыков создания продуманного алгоритма действий, выбора адекватных способов и ресурсов для достижения поставленных целей); оценки результатов (способности к адекватному восприятию и критериальному анализу проявлений собственной психической активности). Кроме того, определялись показатели регуляторно-личностных свойств: гибкости и самостоятельности, отражающих способность автономно и оперативно корректировать поведение в соответствии с динамикой актуальной ситуации и изменением внешних и внутренних условий.

Уровень сформированности рефлексии изучался с помощью опросника рефлексивности А. В. Карпова (2004). В рамках данной методики рефлексивность рассматривается в трех модусах: ситуативная, перспективная и ретроспективная рефлексия (как психические процессы), рефлексивность (как устойчивое психологическое свойство личности) и рефлексирование (как актуальное психическое состояние).

Дополнительно особенности проявления рефлексии и компонентов саморегуляции изучались в условиях специально организованной социодраматической игры «Избирательная кампания» (Г. Л. Амосин), адаптированной нами под задачи настоящего исследования, а также при выполнении респондентами заданий, моделирующих напряженные ситуации учебной деятельности. Выбор данной игры обусловлен рядом объективных факторов: *во-первых*, она характеризуется высокой степенью узнаваемости для старшеклассников и доступной когнитивной нагрузкой; *во-вторых*, содержит четко обозначенные цели и задачи с возможностью объективной оценки эффективности саморегуляции участников; наконец, *в-третьих*, игра моделирует условия повышенной психологической сложности (конкуренция, соперничество, критика со стороны окружающих), что способствует возникновению эмоционального напряжения и иных негативных психических состояний. В таких условиях предъявляются повышенные требования к способности участников контролировать свои импульсивные реакции и эмоциональные проявления. Таким образом, можно утверждать, что данные игровые ситуации выступают релевантным диагностическим инструментом для качественной оценки уровня развития рефлексивности и саморегуляции старшеклассников в условиях повышенного эмоционального напряжения.

В начале игры участники с помощью жеребьевки были разделены на 5 команд по 6 человек. В задачи первых трех команд входило выдвижение лидера, представление концепции различных политических партий, обеспечение победы претендента на выборах. Каждый член этих команд наделялся собственной миссией: лидер политической партии, консультант претендента на лидера, аналитик, пиар-журналист, помощник кон-

курсанта. Четвертая команда наделялась функциями «черных пиарщиков», а члены пятой команды выполняли функцию избирателей.

Каждая команда в течение установленного времени составляла предвыборную программу, планировала мероприятия по привлечению избирателей, вела переговоры с конкурентами и отвечала на критику через «средства массовой информации». Участники должны были учитывать множество факторов, таких как общественное мнение, экономическая ситуация, политическая обстановка и личные качества кандидатов.

Игра включала несколько этапов (распределение ролей, решение конфликтов, критика и противодействие оппонентов, анализ ошибок), на каждом из которых изучались различные аспекты саморегуляции.

Экспериментатором осуществлялась фиксация эмоциональных, вербальных, коммуникативных и пр. проявлений участников на каждом этапе игры, отмечались как адаптивные, так и дезадаптивные стратегии поведения. При этом регистрировались следующие показатели: использование техник снижения эмоционального напряжения, коллективное принятие решений, умение конструктивно воспринимать критику, проявления эмпатии и рефлексии. Регистрировалось умение членов команд заинтересовывать, эмоционально представить и доказать свою точку зрения, эффективно работать вместе и справляться с негативными состояниями.

Для создания ситуаций напряженности участникам предъявлялись задания, моделирующие трудные ситуации реальной жизни, а именно:

- Конфликт. Командам предлагалось найти конструктивные способы взаимодействия в условиях разногласий внутри группы, решить конфликты с членами других групп.
- Критика. Каждая команда сталкивалась с провокационными высказываниями, деструктивной риторикой (нападение, обвинение, обесценивание, противодействие, клевета и пр.), категоричными замечаниями. Это требовало от участников эмоциональной устойчивости, поиска конструктивных речевых и поведенческих стратегий (совет, интеграция, объединение, юмор и т. д.).
- Непредвиденные барьеры. В сценарий игры неожиданно добавлялись новые условия решения задач (изменение режима, введение новых персонажей, ограничения и новые обстоятельства). Непредвиденные барьеры предъявлялись на разных этапах игры, провоцируя повышение интенсивности психических состояний, пересмотр плана, поиск новых решений. Это позволяло оценить гибкость и самостоятельность личности, способность адаптироваться к новым условиям, умение работать в условиях неопределенности и в ситуации дефицита времени, блокировки ресурсов и недостатка информации.

В завершении игры проводилась групповая обратная связь, которая включала совместное обсуждение эффективных и неконструктивных стратегий, ключевых выводов, обмен идеями по развитию навыков саморегуляции.

Статистическая обработка полученных данных включала применение коэффициента корреляции Пирсона для оценки наличия и выраженности взаимосвязей между изучаемыми переменными; критерия Манна — Уитни — Уилкоксона — для оценки значимости различий между группами испытуемых; а также шкалы Чеддока — для интерпретации силы выявленных корреляционных связей между показателями рефлексии и компонентами саморегуляции.

Результаты

С помощью методов исследования и статистического анализа данных получены следующие сведения:

- определены группы респондентов со средним (56,7 %), низким (26,6 %) и высоким (16,7 %) уровнями развития рефлексии;
- обучающимся свойственен средний (56,7 %), низкий (23,3 %) и высокий (20 %) уровни развития общей саморегуляции;
- высокий уровень развития самостоятельности характерен для респондентов с низким уровнем развития рефлексивности, средний ее уровень — для обучающихся с высоким уровнем развития рефлексивности;
- у высокорефлексивных респондентов обнаружена прямая высокая и умеренная связь с высоким уровнем развития компонентов саморегуляции: гибкостью ($r = 0,859$; $p < 0,01$), оценкой результатов ($r = 0,783$; $p < 0,01$), планированием ($r = 0,691$; $p < 0,01$), моделированием ($r = 0,689$; $p < 0,01$), общей саморегуляцией и программированием (по $r = 0,592$; $p < 0,01$), самостоятельностью ($r = 0,440$; $p < 0,01$);
- у обучающихся с низким уровнем рефлексивности выявлена обратная высокая и умеренная связь с общей саморегуляцией и самостоятельностью (по $r = -0,783$; $p < 0,01$), гибкостью ($r = -0,689$; $p < 0,01$) и оценкой результатов ($r = -0,519$; $p < 0,01$).

Обсуждение

Проведенная диагностика уровня рефлексии позволила выделить три группы респондентов: группу со средним уровнем рефлексивности (56,7 %), группу с низким уровнем (26,6 %) и группу с высоким уровнем (16,7 %). Аналогичная тенденция наблюдается и в отношении общей саморегуляции поведения: преобладает группа со средним уровнем (56,7 %), в то время как низкий уровень зафиксирован у 23,3 % обучаю-

щихся, а высокий — у 20 %. Таким образом, можно констатировать преобладание средних показателей как рефлексивности, так и саморегуляции в изучаемой выборке старшеклассников.

Важным качественным результатом является выявление специфики взаимосвязи между уровнем развития рефлексии и отдельными регуляторно-личностными свойствами. Так, высокий уровень самостоятельности оказался характерен преимущественно для респондентов с низким уровнем рефлексивности, тогда как обучающиеся с высоким уровнем рефлексии демонстрируют лишь средний уровень самостоятельности. Это может свидетельствовать о том, что выраженная склонность к глубокому анализу своего поведения и деятельности (высокая рефлексивность) не всегда сопровождается достаточной уверенностью в принятии решений и способностью к автономному поведению в сложных ситуациях. С другой стороны, низкорефлексивные учащиеся, обладая меньшей склонностью к анализу и сомнениям, проявляют более выраженную самостоятельность и автономность действий.

Корреляционный анализ позволил выявить значимые позитивные взаимосвязи высокого и умеренного уровня между выраженностью рефлексивности и всеми компонентами саморегуляции. В частности, наиболее выраженные корреляционные связи обнаружены между высоким уровнем рефлексивности и такими регуляторными компонентами, как гибкость ($r = 0,859$; $p < 0,01$), оценка результатов ($r = 0,783$; $p < 0,01$), планирование ($r = 0,691$; $p < 0,01$) и моделирование ($r = 0,689$; $p < 0,01$). Менее сильные, но статистически значимые связи также были выявлены с общей саморегуляцией и программированием (по $r = 0,592$; $p < 0,01$), а также самостоятельностью ($r = 0,440$; $p < 0,01$). Это подтверждает предположение о том, что высокий уровень рефлексии способствует формированию эффективных стратегий регуляции поведения и деятельности.

В то же время у респондентов с низким уровнем рефлексивности были зафиксированы обратные корреляционные связи высокой и умеренной силы с общей саморегуляцией и самостоятельностью (по $r = -0,783$; $p < 0,01$), гибкостью ($r = -0,689$; $p < 0,01$) и оценкой результатов ($r = -0,519$; $p < 0,01$). Следовательно, недостаточная сформированность способности к осознанию и анализу собственной деятельности негативно отражается на эффективности регуляции поведения и ограничивает возможности адекватной оценки полученных результатов.

Анализ материала, полученного с помощью включенного наблюдения за участниками социодраматической игры, позволил установить, что:

1. В ходе выбора и распределения ролей обнаружена выраженная тенденция к лидерству. 72 % участников охотно брали на себя функции

лидера, в то время как 18 % предпочитали исполнительские роли, а 10 % склонялись к аналитическим или поддерживающим позициям. Эти различия были статистически значимыми ($p < 0,01$) и свидетельствовали о ярко выраженной ориентации на доминирующее поведение.

2. Конфликтные эпизоды выступают наиболее сложными испытаниями для участников. У 83 % участников команд наблюдались трудности в установлении эффективной коммуникации и создании доброжелательной атмосферы между оппонентами. Лидеры часто игнорировали мнение остальных участников, что приводило к росту напряжённости. Однако после дискуссий, командного обсуждения участники могли найти конструктивные стратегии взаимодействия.

Использование техник снижения эмоциональной напряженности, особенно дыхательных практик, показало высокую эффективность: команды, применявшие данные методы, находили решение быстрее (в среднем за 5–7 минут), чем те, кто ими не пользовался (10–12 минут). Различие во времени было статистически значимым ($p = 0,03$), что подчёркивает важность использования подобных техник в стрессовых ситуациях.

3. Критика в ходе игры вызвала у обучающихся полярные реакции. У 38 % участников критика воспринималась как личное оскорбление, вызывала негативную реакцию, подрывала уверенность в себе, демотивировала и провоцировала снижение интереса, мотивации к продолжению игры. Однако 42 % обучающихся смогли воспринять замечания конструктивно: они внимательно слушали замечания, не оспаривали, а благодарили критикующего, использовали уточняющие вопросы и перефразирование, интересовались альтернативными предложениями, мнением оппонентов, советовались с критикующим и членами своей команды, признавали ошибки и старались сразу их исправить. На неконструктивную критику отвечали с юмором или словами благодарности. Это различие оказалось статистически значимым ($p < 0,05$), указывая на существование группы обучающихся с более высокой эмоциональной устойчивостью, самоконтролем, гибкостью.

4. Ситуации, требующие оперативного реагирования на изменения, позволили выявить важность рефлексивности (восприятия, анализа содержания и осознания собственных психических состояний и процессов) и интерпсихической рефлексии (идентификации, эмпатии, развитого понимания процессов в психике других людей), взаимной поддержки в команде. Команды с развитой поддерживающей культурой находили решения в 90 % случаев, тогда как группы с низким уровнем поддержки справлялись только в 60 % случаев ($p = 0,02$). Этот результат подчёркивает роль коллективного взаимодействия и межличностной эмпатии в успешном преодолении препятствий.

5. Этап рефлексии социодраматической игры позволил 75 % участников осознать свои реакции в напряженных ситуациях, а 62 % — дефицит навыков управления собственными эмоциями, состояниями и конструктивных речевых и поведенческих стратегий. Эти данные свидетельствуют о том, что осознанность, возникающая в процессе рефлексии, служит надежным инструментом определения направлений развития саморегуляции.

Дополнительный качественный анализ данных, полученных в ходе специально организованной социодраматической игры «Избирательная кампания» (по методике Г. Л. Амусина в адаптации авторов исследования), подтвердил важность учета эмоционально-напряженных ситуаций для оценки уровня развития компонентов саморегуляции и рефлексивности обучающихся.

Заключение

1. Актуальный уровень развития рефлексии и саморегуляции у старших подростков характеризуется преобладанием среднего уровня развития обсуждаемых показателей. Средний уровень рефлексии выявлен у 56,7 % подростков, низкий — у 26,6 %, высокий — у 16,7 %. По уровню общей саморегуляции также преобладает средний показатель (56,7 %), низкий уровень отмечен у 23,3 % подростков, а высокий — у 20 %.

2. Установлено существенное влияние уровня развития рефлексии на эффективность функционирования компонентов саморегуляции. Высокий уровень рефлексивности положительно связан со следующими компонентами саморегуляции: гибкостью ($r = 0,859$; $p < 0,01$), оценкой результатов ($r = 0,783$; $p < 0,01$), планированием ($r = 0,691$; $p < 0,01$), моделированием ($r = 0,689$; $p < 0,01$), общей саморегуляцией и программированием (по $r = 0,592$; $p < 0,01$), а также самостоятельностью ($r = 0,440$; $p < 0,01$). Напротив, низкий уровень рефлексивности связан с обратной зависимостью от общей саморегуляции и самостоятельности ($r = -0,783$; $p < 0,01$), гибкости ($r = -0,689$; $p < 0,01$) и оценки результатов ($r = -0,519$; $p < 0,01$).

3. Сравнительный анализ показателей рефлексии и саморегуляции у подростков с разной степенью успешности преодоления напряженной ситуации позволил выявить следующую закономерность: подростки с высоким уровнем развития рефлексии демонстрируют более высокие показатели большинства компонентов саморегуляции и лучше справляются с напряженными ситуациями. В то же время подростки с низким уровнем рефлексивности характеризуются более высоким уровнем самостоятельности при общей недостаточности других компонентов саморегуляции и испытывают больше трудностей в преодолении напряженных ситуаций.

Библиографический список

1. *Бондаренко И. Н.* Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших обучающихся: структурная модель / И. Н. Бондаренко // Психолого-педагогические исследования. — 2023. — Т. 15, № 3. — С. 23–37.
Bondarenko I. N. Osoznannaya samoregulyatsiya i psikhologicheskoe blagopoluchie kak resursy akademicheskoi uspehnosti mladshikh obuchayushchikhsya: strukturnaya model' / I. N. Bondarenko // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2023. — Т. 15, № 3. — С. 23–37.
2. *Валавина Е. М.* Особенности саморегуляции личности обучающихся с разным уровнем учебной успеваемости / Е. М. Валавина // Актуальные проблемы современного отечественного образования : матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Орёл, 29–30 ноября 2023 г.). — Орёл : Орловский гос. ун-т им. И. С. Тургенева, 2024. — С. 85–91.
Valavina E. M. Osobennosti samoregulyatsii lichnosti obuchayushchikhsya s raznym urovnem uchebnoi uspevaemosti / E. M. Valavina // Aktual'nye problemy sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya : mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Orel, 29–30 noyabrya 2023 g.). — Orel : Orlovskii gos. un-t im. I. S. Turgeneva, 2024. — S. 85–91.
3. *Гарифьянова (Сапегина) Д. Е.* Взаимосвязь личностной адаптации и стиля саморегуляции поведения в подростковом возрасте / Д. Е. Гарифьянова (Сапегина) // Психология диалога и мир человека (тренды современного образования) : сб. науч. тр. — Уфа : Уфимский ун-т науки и технологий, 2023. — С. 315–318.
Garifyanova (Sapegina) D. E. Vzaimosvyaz' lichnostnoi adaptatsii i stilya samoregulyatsii povedeniya v podrostkovom vozraste / D. E. Garifyanova (Sapegina) // Psikhologiya dialoga i mir cheloveka (trendy sovremennogo obrazovaniya) : sb. nauch. tr. — Ufa : Ufinskii un-t nauki i tekhnologii, 2023. — S. 315–318.
4. *Горлова Е. Л.* Вопросы подростков к взрослому: путь со-развития рефлексии / Е. Л. Горлова, А. В. Лукина // Вестник практической психологии образования. — 2018. — Т. 15, № 1. — С. 53–59.
Gorlova E. L. Voprosy podrostkov k vzrosloму: put' so-razvitiya refleksii / E. L. Gorlova, A. V. Lukina // Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. — 2018. — Т. 15, № 1. — С. 53–59.
5. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. — 424 с.
Karpov A. V. Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti / A. V. Karpov. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2004. — 424 s.
6. *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин ; Рос. акад. образования, Психологический ин-т. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : URSS : Ленанд, 2010. — 316 с. : ил., табл. ; 22 см. — ISBN 978-5-9710-0321-2.
Konopkin O. A. Psikhologicheskie mekhanizmy regul'yatsii deyatel'nosti / O. A. Konopkin ; Ros. akad. obrazovaniya, Psikhologicheskii in-t. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva : URSS : Lenand, 2010. — 316 s. : il., tabl. ; 22 sm. — ISBN 978-5-9710-0321-2.
7. *Королева Я. П.* Роль родительских стилей воспитания в поддержании и снижении уровня саморегуляции у обучающихся / Я. П. Королева // Современная зарубежная психология. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 137–147.
Koroleva Ya. P. Rol' roditel'skikh stilei vospitaniya v podderzhanii i snizhenii urovnya samoregulyatsii u obuchayushchikhsya / Ya. P. Koroleva // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2023. — Т. 12, № 2. — С. 137–147.
8. *Леонтьев Д. А.* Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д. А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. — 2016. — № 62. — С. 18–37. — DOI: 10.17223/17267080/62/3

Leont'ev D. A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyi potentsial / D. A. Leont'ev // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2016. — № 62. — S. 18–37. — DOI: 10.17223/17267080/62/3

9. *Махрова А. А.* Тренинг как метод работы по развитию саморегуляции и самоотношения обучающихся / А. А. Махрова // International Journal of Medicine and Psychology. — 2024. — Т. 7, № 2. — С. 235–242.

Makhrova A. A. Trening kak metod raboty po razvitiyu samoregulyatsii i samootnosheniya obuchayushchikhsya / A. A. Makhrova // International Journal of Medicine and Psychology. — 2024. — Т. 7, № 2. — С. 235–242.

10. *Мириуца Е. В.* Волевая саморегуляция и ее развитие у школьников с повышенным уровнем тревожности в ситуации профессионального выбора / Е. В. Мириуца // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. — 2023. — Т. 22, № 2. — С. 101–110.

Miriutsa E. V. Volevaya samoregulyatsiya i ee razvitie u shkol'nikov s povyshennym urovnem trevozhnosti v situatsii professional'nogo vybora / E. V. Miriutsa // Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus. — 2023. — Т. 22, № 2. — С. 101–110.

11. *Моросанова В. И.* Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В. И. Моросанова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2021. — № 1. — С. 3–37. — DOI: 10.11621Mr.2021.01.01

Morosanova V. I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselei i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti / V. I. Morosanova // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2021. — № 1. — С. 3–37. — DOI: 10.11621Mr.2021.01.01

12. *Осницкий А. К.* Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / А. К. Осницкий. — Москва, 2001. — 370 с.

Osnitskii A. K. Struktura, sodержanie i funktsii regul'yatornogo opyta cheloveka : dis. ... d-ra psikh. nauk : 19.00.01 / A. K. Osnitskii. — Moskva, 2001. — 370 s.

13. *Плахотникова И. В.* Соотношение личностных свойств и стилей саморегуляции активности учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / И. В. Плахотникова. — Москва, 2004. — 198 с.

Plakhotnikova I. V. Sootnoshenie lichnostnykh svoystv i stilei samoregulyatsii aktivnosti uchashchikhsya : dis. ... kand. psikh. nauk : 19.00.01 «Obshchaya psikhologiya, psikhologiya lichnosti, istoriya psikhologii» / I. V. Plakhotnikova. — Moskva, 2004. — 198 s.

14. *Прохоров А. О.* Влияние рефлексии на операциональные средства саморегуляции психических состояний студентов / А. О. Прохоров, А. В. Чернов, М. Г. Юсупов // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). — 2022. — Вып. 5 (45). — С. 190–200. — DOI: 10.23951/2307-6127-2022-5-190-201

Prokhorov A. O. Vliyanie refleksii na operatsional'nye sredstva samoregulyatsii psikhicheskikh sostoyanii studentov / A. O. Prokhorov, A. V. Chernov, M. G. Yusupov // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review). — 2022. — Vyp. 5 (45). — С. 190–200. — DOI: 10.23951/2307-6127-2022-5-190-201

15. *Филатова А. Ф.* К вопросу о методах оптимизации психического состояния педагога / А. Ф. Филатова // Детство, открытое миру : сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Омск, 25 февраля 2020 г.). — Омск : Омский гос. пед. ун-т, 2020. — С. 303–307. — EDN: GHOCXX

Filatova A. F. K voprosu o metodakh optimizatsii psikhicheskogo sostoyaniya pedagoga / A. F. Filatova // Detstvo, otkrytoe miru : sb. mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Omsk, 25 fevralya 2020 g.). — Omsk : Omskii gos. ped. un-t, 2020. — S. 303–307. — EDN: GHOCXX

16. *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.

Fomina T. G. Osoznannaya samoregulyatsiya i shkol'naya вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся / T. G. Fomina, E. V. Filippova, V. I. Morosanova // Психолого-педагогические исследования. — 2024. — Т. 16, № 3. — С. 156–173.

17. Черкевич Е. А. Особенности саморегуляции психических состояний личности в подростковом возрасте / Е. А. Черкевич // Омский научный вестник. — 2007. — № 2 (54). — С. 164–165.

Cherkevich E. A. Osobennosti samoregulyatsii psikhicheskikh sostoyanii lichnosti v podrozkovom vozraste / E. A. Cherkevich // Omskii nauchnyi vestnik. — 2007. — № 2 (54). — С. 164–165.

18. Molińska W. Differences in Self-Regulation of Stress Among Students Starting and Finishing Studies. The Comparison of Students of Polish and Spanish Universities / W. Molińska, G. Kutra // Kultura i Edukacja. — 2022. — No. 2 (136). — P. 96–113. — DOI: 10.15804/kie.2022.02.06

19. Self-regulation in the pre-adolescent brain / P. Pas, H. E. Hulshoff Pol, M. Raemaekers, M. Vink // Developmental Cognitive Neuroscience. — 2021. — Vol. 51. — Article 101012. — DOI: 10.1016/j.dcn.2021.101012

20. Xu J. Relationship between types of emotion regulation and reflective learning: Based on latent profile analysis / J. Xu, S. Zhang, H. Chen // Learning and Motivation. — 2024. — Vol. 88. — Article 102041. — DOI: 10.1016/j.lmot.2024.102041

Информация об авторах

Светлана Витальевна Велиева — кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева».

Светлана Владимировна Ешмейкина — аспирант ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева».

Артем Рафикович Велiev — аспирант ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева».

Information about the authors

Svetlana Vitalievna Velieva — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Chuvash I. Ya. Yakovlev State Pedagogical University”.

Svetlana Vladimirovna Eshmeikina — Postgraduate Student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Chuvash I. Ya. Yakovlev State Pedagogical University”.

Artem Rafikovich Veliev — Postgraduate Student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Chuvash I. Ya. Yakovlev State Pedagogical University”.

Для цитирования: Велиева С. В. Связь рефлексии и компонентов саморегуляции у обучающихся в напряженных ситуациях / С. В. Велиева, С. В. Ешмейкина, А. Р. Велiev // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 101–114. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_101. — EDN: UPBTLC

For citation: Velieva S. V., Eshmeikina S. V., Veliev A. R. The relationship between reflection and self-regulation components in students in stressful situations, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 101–114 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_101, EDN: UPBTLC

Статья поступила в редакцию 01.04.2025; одобрена после рецензирования 23.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 01.04.2025; approved after reviewing 23.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Исследование развития внутренней позиции студентов технического вуза в экспериментальном обучении

Марина Валерьевна Ермолаева

ФГАОУ ВО «МГТУ им. Н. Э. Баумана», Москва, Россия, mar-erm@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-1645-5136

Дмитрий Владимирович Лубовский

ФГБОУ ВО «МГППУ», Москва, Россия, lubovsky@yandex.ru,
ORCID: 0000-0001-7392-4667

Оксана Николаевна Субочева

ФГАОУ ВО «МГТУ им. Н. Э. Баумана», Москва, Россия, subocheva@bmstu.ru,
ORCID: 0000-0003-3191-6989

Аннотация. В экспериментальном исследовании с участием 57 студентов-первокурсников, обучающихся по направлению IT, применялась технология развивающего обучения на основе рефлексивных семинаров при проведении занятий по дисциплине «Социология». Студенты решали учебные задачи (проектирование элементов социологического исследования) в мини-группах; в экспериментальной группе преподаватель давал задания на рефлексивную оценку предложенных решений. Исследование показало, что предложенная образовательная технология эффективна для развития субъектности как важнейшей характеристики внутренней позиции студентов.

Ключевые слова: студенты, IT-направление, социология, развивающее обучение, рефлексивные семинары, внутренняя позиция, субъектность.

A Study of the Development of the Internal Position of Technical University Students

Marina V. Ermolaeva

BMSTU, Moscow, Russia, mar-erm@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1645-5136

Dmitry V. Lubovsky

MSUPE, Moscow, Russia, lubovsky@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7392-4667

Oksana N. Subocheva

BMSTU, Moscow, Russia, subocheva@bmstu.ru, ORCID: 0000-0003-3191-6989

Abstract. In an experimental study involving 57 first-year IT students, the technology of developmental learning based on reflective seminars was used in conducting classes in the discipline “Sociology”. Students solved learning tasks (designing elements of sociological research) in mini-groups; in the experimental group, the teacher gave tasks for a reflexive assessment of the proposed solutions. The study showed that the proposed educational technology is effective for the development of subjectivity as the most important characteristic of students’ internal position.

Keywords: students, IT direction of training, sociology, developmental learning, reflective seminars, internal position, subjectivity.

В настоящее время усилился интерес к проблеме профессионализации и развития личностных образовательных результатов студентов вуза (С. А. Брыксина, В. Ф. Енгальчев, 2012; Р. М. Гаранина, 2017; С. А. Гильманов, 2023; И. Н. Емельянова, О. А. Теплякова, Д. О. Тепляков, 2023 и др.), поскольку многие десятилетия педагогическая психология была направлена в основном на изучение проблем школьного образования. Как отмечал В. П. Зинченко, главным в вузовском обучении должно быть самообразование — не присвоение чужого опыта, а построение своего [11, с. 287]. При этом автор подчёркивал значение формирования внутренней мотивации, роль внутренней дисциплины и ответственности в овладении знаниями для их дальнейшего использования в профессиональной деятельности. Иными словами, вузовское обучение ставит акцент на развитие субъектности студентов. По словам В. И. Слободчикова, субъектность «...обнаруживает себя в способности человека превращать собственную деятельность в предмет преобразования и развития, и это позволяет ему быть подлинным автором своей личности и деятельности» [20, с. 24]. Субъектность, таким образом, выступает как мера активного влияния человека на свою деятельность, управления ею [14; 18]. К прерогативе субъектности относятся процессы самоопределения, перспективного целеполагания, ответственность за выбор, реализация поставленных целей посредством контроля над ходом деятельности (в том числе в условиях возникновения неблагоприятных обстоятельств), активное отношение человека к самому себе как объекту своего рефлексивного отношения [14]. Последнее представляется особенно важным в связи с проблемой развития субъектности студентов.

В современных исследованиях подчеркивается значение формирования субъектной позиции студентов как важнейшего фактора их профессионализации [1; 6; 15; 17]. В то же время в психологии используется понятие «внутренняя позиция», при этом принято соотносить понятия «внутренняя позиция» и «субъектная позиция» как общее и частное, а рефлексивность рассматривать как важнейшую черту субъектной позиции [15]. Таким образом, центральным фактором развития субъектной позиции студентов становится формирование рефлексии, которая выступает как важнейший компонент самопонимания, умения обнаруживать смысл поступков, соотнесения собственных действий и предметной ситуации, переосмысления содержания своего сознания, осуществления свободы выбора и обеспечения успешности принятия решений [13]. По мнению В. П. Зинченко, рефлексия помогает человеку постоянно рассматривать основания своих решений и выступает в качестве смысловой санкции предстоящих действий [11; 12]. Рефлексия представляет собой способность человека к самоосмыслению, стимулирует процессы само-

сознания и позволяет переосмыслить своё отношение к своей деятельности и к самому себе. Таким образом, труды В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьева, В. В. Знакова и других ученых убедительно доказывают значение рефлексивных действий для развития внутренней/субъектной позиции студента в ходе обучения в вузе.

Цель работы — исследовать развитие внутренней позиции студентов технического вуза на занятиях с применением технологий развивающего обучения (рефлексивных семинаров).

Задачи

1. Выявить значение технологий развивающего обучения (рефлексивного семинара) в ходе преподавания социально-гуманитарных дисциплин у студентов ИТ-специальностей для развития их внутренней позиции.

2. Выявить соотношение изменений внутренней и субъектной позиции студентов в эксперименте.

3. Дать характеристику учебной мотивации студентов, а также идентификации с содержанием и условиями будущей профессиональной деятельности в контексте внутренней позиции для уточнения задач её дальнейшего развития в ходе освоения профильных для технического вуза дисциплин.

Гипотеза исследования: технология развивающего обучения на основе рефлексивных семинаров эффективна для развития внутренней позиции студентов.

Организация исследования

Экспериментальное исследование проводилось в одном из московских технических вузов в ходе преподавания социально-гуманитарных дисциплин у студентов ИТ-специальностей на первом году их обучения. В исследовании приняли участие 57 студентов, обучающихся в двух группах, одна из которых была экспериментальной, другая — контрольной. Эксперимент на материале дисциплины «Социология», непрофильной для обучающихся, был направлен на становление внутренней позиции за счет формирования компетенций в области применения научного метода в непрофильной для студентов сфере.

Семинарские занятия в экспериментальной и контрольной группах проводились с частотой 1 раз в неделю на второй паре. Содержание дисциплины и подача материала в обеих группах давали возможность пробудить у студентов интерес к гуманитарным наукам, осознать социальные проблемы своего профессионального сообщества, риски цифровой

эпохи и т. д. В обеих группах преподаватель давал задания, при выполнении которых студентам было необходимо воспроизвести элементы реальной научно-исследовательской деятельности в области социальных наук, то есть занять позицию исследователя-социолога. В обеих группах перед выполнением заданий преподаватель помогал группе студентов разделиться на мини-группы для выполнения задания. Таким образом, в организации психолого-педагогического эксперимента соблюдался важнейший принцип развивающего обучения по Д. Б. Эльконину — В. В. Давыдову, а именно групповое решение учебных задач.

Учебные задачи предполагали освоение студентами нового вида научно-исследовательских действий при проведении социологического исследования (постановку проблемы, формулирование объекта и предмета исследования, определение достаточной численности выборки, отбор исследовательских методов и т. п.). Некоторые действия студентам требовалось выполнить неоднократно, но каждый раз на новом содержании (например, сформулировать предмет социологического исследования применительно к разным проблемным областям).

Различие занятий в контрольной и экспериментальной группах состояло в том, что в последних преподаватель побуждал студентов к рефлексии выполнения заданий. Например, требовалось оценить сформулированную проблему исследования на ее соответствие предметной области социологии, сформулировать и оценить гипотезу на возможность ее верификации в реальном исследовании, соотнести масштаб планируемого исследования к заранее заданным рамкам и т. д. В случае если студенты затруднялись дать оценку самостоятельно, преподаватель оказывал помощь в виде наводящих вопросов.

Методики исследования

В первичном и повторном исследовании были применены опросники «Субъектная позиция» Ю. В. и В. К. Зарецких и И. Ю. Кулагинной [9], «Внутренняя позиция» Д. В. Лубовского [16], «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, авторская анкета по исследованию идентификации с содержанием профессионального труда и с его условиями, а также опросник мотивов учения в вузе (М. В. Ермолаева) [8; 15]. Методики предъявлялись в бланковой форме, порядок предъявления оставался неизменным при первичном и повторном тестировании. В ходе экспериментального исследования проводилось сравнение данных первичного (констатирующего — 1-й этап) и повторного (контрольного — 2-й этап) исследования. Для оценки распределения данных применялся критерий Колмогорова — Смирнова; в случае нормального распределения для парных сравнений приме-

нялся Т-критерий Стьюдента для связанных выборок, при непараметрическом распределении — критерий Уилкоксона.

Результаты исследования внутренней позиции студентов контрольной и экспериментальной групп в констатирующем и контрольном исследовании представлены в таблице 1.

Таблица 1. Изменения внутренней позиции студентов в контрольной и экспериментальной группах

Экспериментальные группы	1-й этап	2-й этап	Т-критерий Стьюдента	Значимость
Мотивационный	$2,62 \pm 1,481$	$2,81 \pm 1,311$	-1,113	0,272
Эмоционально-смысловой	$1,89 \pm 1,004$	$2,31 \pm 1,151$	-1,896	0,061
Рефлексивный	$2,42 \pm 0,945$	$3,08 \pm 1,093$	-2,461	0,021
Ассертивный	$2,05 \pm 2,106$	$2,00 \pm 1,767$	0,204	0,839
Контрольные группы	1-й этап	2-й этап	Статистика	Значимость
Мотивационный	$2,70 \pm 1,129$	$2,93 \pm 1,619$	-0,809	0,428
Эмоционально-смысловой	$2,67 \pm 1,004$	$2,48 \pm 1,065$	1,845	0,064
Рефлексивный	$2,69 \pm 1,218$	$2,41 \pm 1,667$	0,730	0,474
Ассертивный	$1,71 \pm 1,593$	$1,39 \pm 2,162$	0,494	0,627

Анализ результатов, представленных в таблице, показывает, что при сравнении данных первичного и повторного исследования по большинству аспектов внутренней позиции (мотивационному, эмоционально-смысловому и ассертивному) не были выявлены значимые изменения. Существенно, что в экспериментальной группе наблюдается значимое возрастание показателя рефлексии, вполне объяснимое применением образовательной технологии, использующей педагогические приемы развития рефлексии в учебно-профессиональной деятельности. Нельзя не отметить тенденцию к возрастанию показателя эмоционально-смыслового аспекта внутренней позиции в экспериментальной группе и снижению данного показателя в контрольной. Этот результат также вполне объясним, поскольку именно этот аспект является наиболее динамичным и чувствительным к эмоциональному состоянию студентов — в значительной степени он отражает тревожные переживания, обусловленные повышенной значимостью учебной деятельности для студентов первого курса (поскольку гуманитарные дисциплины преподаются на начальных этапах обучения студентов технического вуза). Эти данные подтверждают тот факт, что внутренняя позиция как фундаментальная личностная инстанция проявляет себя на первых этапах обучения в вузе, определяя стратегию обучения студента в нём, и принципиально не меняется при освоении отдель-

ных дисциплин даже в том случае, если при обучении используются методы развивающего обучения. Напротив, именно она определяет характер и успешность обучения.

Обращает на себя внимание тот факт, что в экспериментальной группе обнаружены значимые разнонаправленные изменения эмоционально-смыслового аспекта внутренней позиции. Следует отметить, что при этом в экспериментальной группе наблюдается небольшое снижение показателя эмоционально-смыслового аспекта внутренней позиции, что обусловлено повышением уверенности в себе как субъекте учебной деятельности за счет применения педагогических приемов, направленных на развитие рефлексии. Увеличение этого показателя в контрольной группе связано с повышением тревожных переживаний накануне первой зачетной сессии, поскольку студенты-первокурсники испытывают недостаток опыта обучения в вузе (они не уверены, что опыт сдачи экзаменов в школе можно использовать при обучении в вузе). В этой связи можно высказать предположение о том, что использование принципов развивающего обучения, включающих как неотъемлемую часть приемы развития рефлексии в учебно-профессиональной деятельности, содействует развитию способности студентов к рефлексии своей учебно-профессиональной деятельности, что ведет к снижению тревожных переживаний, связанных с учебой.

В таблице 2 представлены результаты сравнения показателей первичного и повторного тестирования по опроснику «Субъектная позиция» Ю. В. и В. К. Зарецких и И. Ю. Кулагиной.

Таблица 2. Изменения показателей субъектной позиции студентов в контрольной и экспериментальной группах

Экспериментальные группы	1-й этап	2-й этап	Статистика	Значимость
Объектная	$3,29 \pm 1,46979$	$3,29 \pm 1,165$	$T = 0,204$	0,839
Субъектная	$4,52 \pm 1,612$	$5,05 \pm 1,912$	$T = -2,285$	0,028
Негативная	$1,43 \pm 1,271$	$1,33 \pm 1,262$	$T = 1,159$	0,253
Контрольные группы	1-й этап	2-й этап	Статистика	Значимость
Объектная	$2,65 \pm 1,703$	$2,85 \pm 1,255$	$W = -1,428$	0,153
Субъектная	$4,87 \pm 1,917$	$4,78 \pm 1,508$	$T = 0,384$	0,705
Негативная	$1,63 \pm 1,729$	$1,42 \pm 1,729$	$T = 1,165$	0,258

Анализ данных обнаруживает, что в контрольной группе значимые изменения показателей отсутствуют, в то время как в экспериментальной группе значимо вырос показатель субъектной позиции, отражающей активное и осознанное отношение к учебной деятельности, способность

человека к творческому преобразованию получаемой информации [9]. Правомерно утверждать, что этому способствовали педагогические приемы, направленные на развитие рефлексии в учебной деятельности студентов, что обуславливает развитие у них субъектности как важнейшей характеристики внутренней позиции. Таблица 3 содержит данные об изменениях мотивов учения в вузе.

Таблица 3. Изменения средних показателей мотивов учения в вузе студентов в контрольной и экспериментальной группах

Экспериментальные группы	1-й этап	2-й этап	Статистика	Значимость
Узкопрофессиональные	5, 12 ± 1,764	4,68 ± 1,180	T = 1,792	0,086
Творческое саморазвитие	4,60 ± 1,581	5,04 ± 1,207	T = -1,280	0,208
Широкие познавательные	3,10 ± 1,428	3,38 ± 1,696	T = -2,170	0,041
Широкие социальные	3,84 ± 1,724	3,20 ± 1,658	T = 1,801	0,084
Каузальные	3,41 ± 1,384	3,24 ± 1,921	T = 0,679	0,504
Контрольные группы	1-й этап	2-й этап	Статистика	Значимость
Узкопрофессиональные	5,52 ± 1,960	4,59 ± 1,231	T = 3,018	0,007
Творческое саморазвитие	4,80 ± 1,642	4,91 ± 1,071	T = -0,248	0,807
Широкие познавательные	3,33 ± 2,058	4,03 ± 1,749	T = -1,304	0,210
Широкие социальные	3,41 ± 1,847	3,30 ± 1,780	T = 0,256	0,800
Каузальные	3,18 ± 1,50787	3,49 ± 2,065	T = -1,189	0,249

Результаты, представленные в таблице, обнаруживают изменения данных в экспериментальной и в контрольной группе. В экспериментальной группе в результате активной работы студентов на рефлексивном семинаре показатели перераспределились в пользу мотивов творческого саморазвития и широких познавательных мотивов, причем показатель последних значимо возрос ($p = 0,041$). Как указывал С. Л. Рубинштейн [19], рефлексия обеспечивает выход за пределы полной поглощённости ситуацией (в данном случае — ситуацией обучения) для выработки активного к ней отношения. В этом случае рефлексивные процессы могут и не осознаваться, но тем не менее они успешно решают задачу смысловой регуляции учебной деятельности [13]. В данном эксперименте рефлексия фасилитирует внутренний диалог в ходе переоценки значимости ведущих учебных мотивов. Этот вывод объясняет и факт снижения выраженности социального мотива у студентов экспериментальной группы в повторном исследовании.

Незначительное повышение среднего показателя широких познавательных мотивов наметилось и в контрольной группе, но различия не достигли уровня значимости ($p = 0,210$). Сравнение показателей в первичном и повторном исследовании обнаружило тенденцию к снижению

широких социальных мотивов, но если в экспериментальной группе такой результат достигнут, вероятно, благодаря сочетанию технологии развивающего образования и предметного содержания, то в контрольной группе только за счет содержания дисциплины.

В таблице 4 представлены средние показатели идентификации с содержанием труда студентов обеих групп.

Таблица 4. Изменения средних показателей идентификации с содержанием труда в контрольной и экспериментальной группах

Экспериментальные группы	1-й этап	2-й этап	Статистика	Значимость
Профессиональные знания	6,48 ± 0,917	6,43 ± 0,859	T = 0,361	0,720
Контрольные группы	1-й этап	2-й этап	Статистика	Значимость
Профессиональные знания	5,81 ± 0,894	6,03 ± 1,026	T = -0,890	0,385

Отсутствие значимых различий в экспериментальной и контрольной группе по показателям идентификации с содержанием труда представляется вполне ожидаемым, поскольку освоение гуманитарных предметов не влияет на формирование профессиональной идентичности у студентов на начальных этапах обучения.

Мы видим, что значимые различия между средними показателями первого и второго этапов отсутствуют. В таблице 5 приведено количество ответов на вопросы авторской анкеты об идентификации с условиями профессионального труда.

Таблица 5. Ответы на вопросы анкеты об идентификации с условиями труда (первый этап исследования)

Группы	Вопрос 2.1 (отношение к материальному вознаграждению)			χ^2
	Достойная работа должна хорошо оплачиваться, это главное	Оплата не имеет большого значения, важнее, чтобы работа была интересна	В работе важна оплата и интересное содержание	
Экспериментальные	6	7	33	1,991
Контрольные	4	2	34	P = 0,370
Группы	Вопрос 2.2 (отношение к временным ограничениям)			χ^2
	Жесткие сроки в работе мобилизуют мою энергию	В ситуации цейтнота я вообще не могу работать	В условиях нехватки времени я работаю не так хорошо, как мог бы	
Экспериментальные	21	3	22	2,158
Контрольные	19	4	17	P = 0,340

Группы	Вопрос 2.3 (значение отношений с коллегами)			χ^2
	Для меня в работе главное — хорошие отношения с руководством и с коллегами	Я не замечаю отношения ко мне руководства и коллег	Я работаю самостоятельно, и мое окружение никак не влияет на меня	
Экспериментальные	32	4	10	1,254
Контрольные	28	6	6	P = 0,534
Группы	Вопрос 2.4 (отношение к формам занятости и социальным гарантиям)			χ^2
	Я готов работать только в коллективе с полным социальным пакетом	Предпочитаемый мной режим работы дает мне возможность работать в коллективе, когда есть необходимость	Мне лучше работать на дистанте, так удобней планировать свое время	
Экспериментальные	10	26	10	0,138
Контрольные	10	22	8	P = 0,934

Сравнение данных контрольной и экспериментальной групп с помощью критерия χ^2 показало, что значимые различия отсутствуют.

Таблица 7. Ответы на вопросы анкеты об идентификации с условиями труда (второй этап исследования)

Группы	Вопрос 2.1 (отношение к материальному вознаграждению)			χ^2
	Достойная работа должна хорошо оплачиваться, это главное	Оплата не имеет большого значения, важнее, чтобы работа была интересна	В работе важна оплата и интересное содержание	
Экспериментальные	7	6	32	5,674
Контрольные	4	1	35	P = 0,053
Группы	Вопрос 2.2 (отношение к временным ограничениям)			χ^2
	Жесткие сроки в работе мобилизуют мою энергию	В ситуации цейтнота я вообще не могу работать	В условиях нехватки времени я работаю не так хорошо, как мог бы	
Экспериментальные	23	4	13	0,468
Контрольные	23	4	13	P = 0,792
Группы	Вопрос 2.3 (значение отношений с коллегами)			χ^2
	Для меня в работе главное — хорошие отношения с руководством и с коллегами	Я не замечаю отношения ко мне руководства и коллег	Я работаю самостоятельно, и мое окружение никак не влияет на меня	
Экспериментальные	32	3	11	0,643
Контрольные	29	4	7	P = 0,725

Группы	Вопрос 2.4 (отношение к формам занятости и социальным гарантиям)			χ^2
	Я готов работать только в коллективе с полным социальным пакетом	Предпочитаемый мной режим работы дает мне возможность работать в коллективе, когда есть необходимость	Мне лучше работать на дистанте, так удобней планировать свое время	
Экспериментальные	8	37	1	14,089
Контрольные	4	21	15	P = 0,001

На втором этапе исследования наметилась тенденция к значимости различий в ответах на вопрос 1 о значении оплаты труда. В экспериментальной группе гораздо чаще встречаются ответы о том, что оплата не имеет значения, тогда как в контрольной группе больше ответов о предпочтительности интересной работы в сочетании с хорошей оплатой. Эти данные представляются закономерными в связи с выраженной в настоящее время тенденцией абитуриентов выбирать профессии, дающие высокий доход, и вузы, предоставляющие доступ к таким профессиям. В этой связи отсутствие углубленной рефлексии студентов контрольной группы относительно своего профессионального будущего только усилило эту тенденцию в контрольном исследовании. У студентов экспериментальной группы в связи с развитием мотивов творческого саморазвития и самореализации проявился выраженный интерес не только к хорошей оплате, но и к интересной работе.

Значимые различия имеются в ответах на вопрос 2.4, где в экспериментальной группе, в отличие от первого этапа исследования, крайне редким был ответ о предпочтительности работы на дистанте, тогда как в контрольной группе таких ответов было больше трети. Правомерно предположить, что такое перераспределение предпочитаемого режима занятости произошло за счет более полной реализации групповых форм учебно-профессиональной деятельности в экспериментальной группе. Можно также предположить, что совместное решение учебных задач на рефлексивных семинарах способствует развитию социальной рефлексии у студентов экспериментальной группы, то есть представлений о себе в глазах другого, оценки себя через «обобщенного другого», представлений о внутренних характеристиках партнера, его целях, интересах, возможных реакциях на свое действие и др. (Н. И. Гуткина, К. Е. Данилин, А. В. Петровский), благодаря чему совместная деятельность стала для студентов более привлекательной.

Выводы

1. Значение технологий развивающего обучения (рефлексивных семинаров) в ходе преподавания социально-гуманитарных дисциплин у студентов ИТ-специальностей заключается в том, что они способствуют развитию рефлексии в структуре внутренней позиции, повышению значимости широких познавательных мотивов.

2. Повышение показателей рефлексивного аспекта внутренней позиции благодаря применению технологии развивающего образования соотносится с увеличением показателей субъектной позиции студентов в учебно-профессиональной деятельности.

3. Благодаря изучению гуманитарных дисциплин повышается широкая познавательная мотивация в противовес узости сугубо профессиональных мотивов учения. Благодаря их изучению идентификация с содержанием профессионального труда не меняется, однако в условиях применения технологий развивающего образования изменяется идентификация с условиями будущей профессиональной деятельности, а именно совместные формы профессиональной деятельности становятся более привлекательными. Таким образом, благодаря применению технологий развивающего образования укрепляется субъектность студентов в учебно-профессиональной деятельности и повышается готовность к совместным формам учебной работы.

Библиографический список

1. *Бегидова С. Н.* Профессиональная субъектная позиция как составляющая профессионального развития студента / С. Н. Бегидова, Т. Н. Поддубная // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3. Педагогика и психология. — 2012. — № 2. — С. 17–24.

Begidova S. N. Professional'naya sub'ektnaya pozitsiya kak sostavlyayushchaya professional'nogo razvitiya studenta / S. N. Begidova, T. N. Poddubnaya // Vestnik Adygeiskogo gos. un-ta. Seriya 3. Pedagogika i psikhologiya. — 2012. — № 2. — С. 17–24.

2. *Брыксина С. А.* Феномен внутренней позиции студента в контексте учебно-профессиональной деятельности / С. А. Брыксина, В. Ф. Енгальчев // Вестник Брянского гос. ун-та. — 2012. — № 1-2. — С. 123–128.

Bryksina S. A. Fenomen vnutrennei pozitsii studenta v kontekste uchebno-professional'noi deyatel'nosti / S. A. Bryksina, V. F. Engalychev // Vestnik Bryanskogo gos. un-ta. — 2012. — № 1-2. — С. 123–128.

3. *Гаранина Р. М.* Дидактические принципы процесса формирования субъектной позиции студентов / Р. М. Гаранина // Образование и наука. — 2017. — Т. 19, № 4. — С. 58–83. — DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-58-83

Garanina R. M. Didakticheskie printsipy protsessy formirovaniya sub'ektnoi pozitsii studentov / R. M. Garanina // Obrazovanie i nauka. — 2017. — Т. 19, № 4. — С. 58–83. — DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-58-83

4. *Гильманов С. А.* Авторская позиция студентов в учебно-научной работе / С. А. Гильманов // Актуальные вопросы благополучия личности: психологический, со-

циальный и профессиональный контексты : сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Ханты-Мансийск, 17 ноября 2023 г.). — Ханты-Мансийск : Югорский гос. ун-т, 2023. — С. 14–20.

Gil'manov S. A. Avtorskaya pozitsiya studentov v uchebno-nauchnoi rabote / S. A. Gil'manov // Aktual'nye voprosy blagopoluchiya lichnosti: psikhologicheskii, sotsial'nyi i professional'nyi konteksty : sb. mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Khanty-Mansiisk, 17 noyabrya 2023 g.). — Khanty-Mansiisk : Yugorskii gos. un-t, 2023. — S. 14–20.

5. *Губанова М. И.* Развитие субъектной позиции студентов в образовательном процессе вуза: проблемы активизации и обеспечение динамики / М. И. Губанова // Известия Алтайского гос. ун-та. — 2012. — № 2-2 (74). — С. 25–27.

Gubanova M. I. Razvitie sub»ektnoi pozitsii studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza: problemy aktivizatsii i obespechenie dinamiki / M. I. Gubanova // Izvestiya Altaiskogo gos. un-ta. — 2012. — № 2-2 (74). — S. 25–27.

6. *Емельянова И. Н.* Субъектная позиция студента как условие успешности профессионального обучения / И. Н. Емельянова, О. А. Теплякова, Д. О. Тепляков // Высшее образование в России. — 2023. — Т. 33, № 5. — С. 9–30. — DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-9-30

Emel'yanova I. N. Sub»ektnaya pozitsiya studenta kak uslovie uspehnosti professional'nogo obucheniya / I. N. Emel'yanova, O. A. Teplyakova, D. O. Teplyakov // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2023. — Т. 33, № 5. — S. 9–30. — DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-5-9-30

7. *Ермолаева М. В.* Психолого-педагогическое сопровождение пожилого человека / М. В. Ермолаева. — Москва : Моск. психол.-соц. ун-т, 2011. — 464 с.

Ermolaeva M. V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie pozhilogo cheloveka / M. V. Ermolaeva. — Moskva : Mosk. psikhol.-sots. un-t, 2011. — 464 s.

8. *Ермолаева М. В.* Формирование когнитивных стратегий и внутренней позиции студентов технического вуза в проектной деятельности / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, М. М. Ермолаев // Мир психологии. — 2024. — № 2 (117). — С. 209–222. — DOI: 10.51944/20738528_2024_2_209. — EDN: WJBGCE

Ermolaeva M. V. Formirovanie kognitivnykh strategii i vnutrennei pozitsii studentov tekhnicheskogo vuza v proektnoi deyatel'nosti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, M. M. Ermolaev // Mir psikhologii. — 2024. — № 2 (117). — S. 209–222. — DOI: 10.51944/20738528_2024_2_209. — EDN: WJBGCE

9. *Зарецкий Ю. В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования / Ю. В. Зарецкий // Консультативная психология и психотерапия. — 2013. — Т. 21, № 2. — С. 110–128.

Zaretskii Yu. V. Sub»ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya / Yu. V. Zaretskii // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2013. — Т. 21, № 2. — S. 110–128.

10. *Зинченко В. П.* Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В. В. Давыдова / В. П. Зинченко // Память и воспоминания / В. П. Зинченко. — Москва ; Санкт-Петербург : Петроглиф : Центр гуманитарных инициатив, 2021. — С. 255–278.

Zinchenko V. P. Opyt dumaniya o dumanii. K vos'midesyatiletiyu V. V. Davydova / V. P. Zinchenko // Pamyat' i vospominaniya / V. P. Zinchenko. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Petroglif : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2021. — S. 255–278.

11. *Зинченко В. П.* Психология образования / В. П. Зинченко. — Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. — 384 с.

Zinchenko V. P. Psikhologiya obrazovaniya / V. P. Zinchenko. — Moskva ; Sankt-Peterburg : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2018. — 384 s.

12. *Капустина Т. В.* Отношение студентов к процессу обучения в вузе / Т. В. Капустина, Е. М. Гончарова // Альманах современной науки и образования. — 2017. — № 1 (115). — С. 54–56.

Kapustina T. V. Otnoshenie studentov k protsessu obucheniya v vuze / T. V. Kapustina, E. M. Goncharova // Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniya. — 2017. — № 1 (115). — С. 54–56.

13. *Леонтьев Д. А.* Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т.11, № 4. — С. 110–135.

Leont'ev D. A. Refleksiya «khoroshaya» i «durnaya»: ot ob'yasnitel'noi modeli k differentsial'noi diagnostike / D. A. Leont'ev, E. N. Osin // Psikhologiya. Zhurnal Vyssei shkoly ekonomiki. — 2014. — T.11, № 4. — С. 110–135.

14. *Леонтьев Д. А.* Что даёт психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности / Д. А. Леонтьев // Эпистемология & философия науки. — 2010. — Т. 25, № 3. — С. 135–153.

Leont'ev D. A. Chto daet psikhologii ponyatie sub»ekta: sub»ektnost' kak izmerenie lichnosti / D. A. Leont'ev // Epistemologiya & filosofiya nauki. — 2010. — T. 25, № 3. — С. 135–153.

15. *Лубовский Д. В.* К проблеме вариантов внутренней позиции студентов в высшем образовании / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 4 (69). — С. 224–235. — DOI: 10.51944/20738544_2024_4_224. — EDN: UYXZHX

Lubovskii D. V. K probleme variantov vnutrennei pozitsii studentov v vysshem obrazovanii / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 4 (69). — С. 224–235. — DOI: 10.51944/20738544_2024_4_224. — EDN: UYXZHX

16. *Лубовский Д. В.* Опросник внутренней позиции обучающихся: особенности субъектности старшеклассников / Д. В. Лубовский // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — № 3 (56). — С. 161–168. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_3_161. — EDN: MOBUQZ

Lubovskii D. V. Oprosnik vnutrennei pozitsii obuchayushchikhsya: osobennosti sub»ektnosti starsheklassnikov / D. V. Lubovskii // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — № 3 (56). — С. 161–168. — DOI: 10.51944/2073-8544_2021_3_161. — EDN: MOBUQZ

17. *Менщикова И. А.* Субъектная позиция профессионального самоопределения студентов университета на завершающем этапе их обучения / И. А. Менщикова // Фундаментальные исследования. — 2014. — № 1. — С. 154–159.

Menshchikova I. A. Sub»ektnaya pozitsiya professional'nogo samoopredeleniya studentov universiteta na zavershayushchem etape ikh obucheniya / I. A. Menshchikova // Fundamental'nye issledovaniya. — 2014. — № 1. — С. 154–159.

18. *Осницкий А. К.* Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека / А. К. Осницкий // Субъект и личность в психологии саморегуляции / под ред. В. И. Моросановой. — Москва ; Ставрополь : [б. и.], 2007. — С. 233–255.

Osnitskii A. K. Struktura i funktsii regul'yatornogo opyta v razvitii sub»ektnosti cheloveka / A. K. Osnitskii // Sub»ekt i lichnost' v psikhologii samoregulyatsii / pod red. V. I. Morosanovoi. — Moskva ; Stavropol' : [b. i.], 2007. — С. 233–255.

19. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург [и др.] : Питер (ГПП «Печ. двор»), 2003. — 508 с.

Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg [i dr.] : Piter (GPP «Pech. dvor»), 2003. — 508 s.

20. *Слободчиков В. И.* О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии / В. И. Слободчиков // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность-коммуникация-толерантность / под ред. В. И. Кабрина. — [Б. м. : б. и.], 2002. — С. 13–20.

Slobodchikov V. I. O sootnoshenii kategorii «sub»ekt» i «lichnost'» v kontekste psikhologicheskoi antropologii / V. I. Slobodchikov // Lichnost' v paradigmakh i metaforakh: mental'nost'-kommunikatsiya-tolerantnost' / pod red. V. I. Kabrina. — [B. m. : b. i.], 2002. — S. 13–20.

Информация об авторах

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

Дмитрий Владимирович Лубовский — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Оксана Николаевна Субочева — доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Социология и культурология» ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)».

Information about the authors

Marina Valeryevna Ermolaeva — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Industrial Logistics of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University).

Dmitry Vladimirovich Lubovsky — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education.

Oksana Nikolaevna Subocheva — Dr. Sci. (Sociology), Professor, Head of the Department of Sociology and Cultural Studies of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University).

Для цитирования: Ермолаева М. В. Исследование развития внутренней позиции студентов технического вуза в экспериментальном обучении / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, О. Н. Субочева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 115–128. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_115. — EDN: TRKNYT

For citation: Ermolaeva M. V., Lubovsky D. V., Subocheva O. N. A Study of the development of the internal position of technical university students, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 115–128 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_115, EDN: TRKNYT

Статья поступила в редакцию 28.06.2025; одобрена после рецензирования 05.07.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 28.06.2025; approved after reviewing 05.07.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Развитие личностных образовательных результатов студентов с ОВЗ в эксперименте

Дмитрий Владимирович Лубовский

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, lubovsky@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7392-4667

Александр Евгеньевич Комков

ФГАОУ ВО «МГТУ им. Н. Э. Баумана», Москва, Россия, komkov.ae@bmstu.ru,
ORCID: 0009-0001-5445-5882

Наталья Валентиновна Рыжова

Центр карьеры ФГАОУ ВО «МГТУ им. Н. Э. Баумана», Москва, Россия, leftan.v@bmstu.ru,
ORCID: 0009-0005-2664-1759

Аннотация. В исследовании с участием студентов с ОВЗ (25 в экспериментальной группе и 31 в контрольной группе) проведено исследование формирования личностных образовательных результатов в экспериментальном обучении. В экспериментальной группе на занятиях по учебно-профессиональным социальным практикам применялись технологии развивающего обучения; в контрольной группе — традиционные образовательные технологии с использованием активных методов. Использованы опросники «Внутренняя позиция» (Д. В. Лубовский), «Субъектная позиция» (Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина), «Мотивы учения в вузе» (М. В. Ермолаева), авторская анкета по исследованию идентификации с содержанием и с условиями труда. Исследование выявило различия во влиянии технологий традиционного и развивающего обучения на формирование личностных образовательных результатов студентов с ОВЗ.

Ключевые слова: студенты с ОВЗ, учебные практики, социология, развивающее обучение, традиционное обучение, активные методы, внутренняя позиция, идентификация с содержанием и условиями труда.

Development of Personal Educational Outcomes of Students with Disabilities in an Experiment

Dmitry V. Lubovsky

MSUPE, Moscow, Russia, lubovsky@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7392-4667

Alexander E. Komkov

BMSTU, Moscow, Russia, komkov.ae@bmstu.ru, ORCID: 0009-0001-5445-5882

Natalia V. Ryzhova

BMSTU, Moscow, Russia, leftan.v@bmstu.ru, ORCID: 0009-0005-2664-1759

Abstract. In research involving students with disabilities (25 in the experimental group and 31 in the control group), a study was directed to the formation of personal educational outcomes in experimental learning. In the experimental group, developmental learning technologies were used in classes on educational and professional social practices; in the control group, traditional educational technologies using active methods were used. There were used questionnaires “Internal position” (D. V. Lubovsky), “Subject position” (Yu. V. Zaretsky, V. K. Zaretsky, I. Yu. Kulagina), “Motives of teaching at the university” (M. V. Ermolaeva), the author’s questionnaire on the study of identification with the content of work and working

conditions. Research has revealed differences in the impact of traditional and developmental learning technologies on the formation of personal educational outcomes for students with disabilities.

Keywords: students with disabilities, educational practices, sociology, developmental learning, traditional learning, active methods, internal position, identification with the content and working conditions.

Ограниченные возможности здоровья предъявляют особые требования к условиям обучения и ресурсам развития в студенческом сообществе. По отношению к студентам с ОВЗ речь идёт о социальных и личностных ресурсах. Под социальными ресурсами обычно понимают помощь различных социальных групп, к которой относится возможности и механизмы получения высшего образования и последующего трудоустройства (в этой связи речь идёт о макросоциальной ситуации развития студентов в обществе). Другим аспектом социальных ресурсов является микросоциальная ситуация развития людей с ОВЗ, обусловливаемая поддержкой и помощью лиц из ближайшего окружения (забота членов семьи, друзей, родственников, одногруппников в вузе), которая играет огромную роль в их реабилитации. При этом отмечается [10], что, несмотря на повышенную степень зависимости лиц с ОВЗ от микросоциальной поддержки, отношение к ней может быть как положительным, так и отрицательным (когда она воспринимается как тягостная или порождающая рентные установки) [11].

Личностные ресурсы лиц с ОВЗ включают широкий диапазон качеств, к которым относится личностная автономия, самоэффективность, широкий спектр копинг-стратегий, рефлексивность и оптимизм. При этом важнейшим качеством в структуре личностных ресурсов является принятие вызова [17], то есть готовность действовать в отсутствие гарантии успеха. Это качество в психологической литературе называется жизнестойкостью [12]. Комплекс личностных ресурсов способен активизировать компенсаторные механизмы развития, когда человек, принимая вызов, обусловленный затрудненными условиями его развития, выстраивает новую, более эффективную систему саморегуляции, которая опосредует его психологическое благополучие. Более того, в психологии имеются данные, свидетельствующие о том, что чем сильнее выражено ограничение развития в связи с инвалидностью, тем более может быть выражен личностный рост. Иначе говоря, ОВЗ могут быть трансформированы в личностный ресурс и стать источником формирования потенциальных возможностей личности [6; 7; 9].

Внутренняя позиция студентов с ОВЗ по отношению к своей социальной ситуации развития в образовании является концентрированным выражением личностных ресурсов [10], которые в первую очередь определяют творческое осознанное проектирование жизненной стратегии.

Такую внутреннюю позицию можно назвать проактивной. Понятие проактивности личности, пришедшее в психологию из теории управления, означает готовность бросить вызов устоявшемуся положению вещей, активно побуждать перемены в жизни, фокусируясь на будущем [8; 13; 14; 15; 16], а также склонность проявлять инициативу и влиять на своё окружение [19; 22; 23]. Проактивность внутренней позиции студентов с ОВЗ проявляется в готовности преодолеть трудности развития и обучения в работе не только со своей внутренней реальностью, но и с реальностью социальных отношений. Студенты-инвалиды с проактивной внутренней позицией, как правило, негативно относятся к существующей в обществе тенденции к снижению нормативных требований развития и обучения (по сравнению с условно здоровыми студентами) и ориентируются на ту планку притязаний, которую ставят себе сами. В то же время некоторые лица с ОВЗ обнаруживают рентные установки по отношению к макро- и микросоциальной поддержке (проявляя при этом большую зависимость от них), принимают снижение ожиданий к ним по сравнению с условно здоровыми людьми как должное. В этом случае можно говорить об адаптивной внутренней позиции, которая ориентирует на экономию усилий.

Проактивная внутренняя позиция близка понятию проактивного копинга, который способствует продвижению к сложным целям и личностному росту [4; 18; 21]. Исследователи отмечают, что проактивный копинг оценивает трудности (которые также являются стрессорами) как вызов, который принимают, что способствует снижению уровня тревоги. При этом проактивный копинг начинается с анализа и создания ресурсов, которые включают не только ресурсы внутренние, но и необходимую социальную поддержку [22].

В настоящее время в отечественных и зарубежных исследованиях активно развивается проблема проактивного построения карьеры [1]. Специфическими особенностями личностных ресурсов проактивной карьеры являются профессиональные, социальные компетенции и метакомпетенции. Из совокупности этих ресурсов складывается карьерный потенциал проактивной личности. В этой связи особые возможности здоровья выступают в качестве предпосылки личностного роста, которая, однако, предполагает готовность приложить существенные усилия для развития и обучения в вузе за счёт повышения ответственности за свою жизнь. Для молодых людей с ОВЗ это означает смену внутренней позиции и, соответственно, отношения к себе не как к пассивной личности, принимающей микро- и макросоциальную поддержку, но как к активной, ответственной личности, которая стремится к достижению поставленной цели [2; 3]. Для современного высшего инклюзивного образования актуальной является проблема не только реабилитации

студентов с инвалидностью в учебно-профессиональной деятельности, но и активного включения их в VUCA-среду, которая характеризуется изменчивостью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью. Для этого активно формируется образовательная среда, которая способствует формированию у студентов механизмов проактивного поведения и готовности к проактивному построению карьеры.

Целью исследования является исследование динамики личностных образовательных результатов студентов с ОВЗ в экспериментальном обучении.

Задачи исследования

1. Изучить влияние различных педагогических технологий на формирование внутренней позиции студентов с инвалидностью, обучающихся в техническом вузе.
2. Сравнить результаты первичного и повторного исследования по применению принципов развивающего и традиционного обучения в учебных практиках.
3. Выявить специфику влияния развивающего и традиционного обучения с применением активных методов на формирование внутренней позиции студентов с ОВЗ в учебно-профессиональных социальных практиках.

Организация исследования

Исследование проведено на базе одного из технических вузов города Москвы, в котором реализуются программы инклюзивного образования. В качестве экспериментальной группы выступала группа студентов с ОВЗ (25 человек), занятия с которыми по учебным профессиональным и социальным практикам осуществлялись с использованием принципов развивающего обучения, то есть в организации занятий соблюдался важнейший принцип развивающего обучения по Д. Б. Эльконину — В. В. Давыдову, а именно групповое решение учебных задач [5]. В контрольной группе приняли участие в исследовании 31 студент (23 юноши и 8 девушек) с инвалидностью преимущественно по слуху. Занятия по учебным профессиональным и социальным практикам (далее – УПСП) были направлены на формирование у студентов готовности к адаптации в профессиональной среде.

В экспериментальной группе УПСП были направлены на развитие рефлексии проблем в учебной деятельности, которые обусловлены когнитивными дефицитами, представляющими собой вторичные нарушения, связанные с сенсорными ограничениями и, в меньшинстве случаев, другими ограничениями по здоровью. Использовались педагогические

приемы для развития способности к точному распознаванию когнитивных дефицитов и поиску психотехнических приемов, направленных на их частичную компенсацию. Содержание УПСП включало в себя также проработку социально-психологических трудностей (неуверенности при вхождении в новую группу, дефицита навыков самопрезентации и т. п.); в обоих случаях задачей было формирование у студентов тенденции к творческому поиску средств преодоления трудностей, как когнитивных, так и социально-психологических. Тот или иной вид трудностей (например, затруднения при упорядочении предметного содержания академической дисциплины либо социально-психологические трудности) и путь преодоления выступали своеобразными учебными задачами в том смысле, как данное понятие используется в теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова [5]. В ходе решения учебной задачи студентам с помощью преподавателя было необходимо найти «всеобщее отношение» (по терминологии В. В. Давыдова), то есть понимание сущности данного вида трудностей и принципов совладания с ним. На занятиях в экспериментальной группе использовались приемы активного обучения (анализ конкретных ситуаций, групповые дискуссии, мозговой штурм и т. д.). В контрольной группе содержание занятий охватывало проблемы будущего трудоустройства и интеграции в профессиональное сообщество; занятия строились на основе приемов активного обучения (проблемная лекция, имитационное моделирование и др.).

Первичное исследование (входная диагностика) проводилось в начале первого семестра обучения на четвертом курсе бакалавриата, что сопоставимо с первым семестром обучения на третьем курсе у условно здоровых студентов, поскольку в данном вузе обучение студентов с ОВЗ на первом курсе бакалавриата пролонгировано до двух лет в целях более успешной адаптации студентов к условиям обучения. Повторное исследование проведено в конце семестра, незадолго до сессии, по окончании формирующего эксперимента в обеих экспериментальных группах. В программу исследования были включены опросники «Внутренняя позиция» (Д. В. Лубовский), «Субъектная позиция» (Ю. В. Зарецкий, В. К. Зарецкий, И. Ю. Кулагина) и «Мотивы учения в вузе» (М. В. Ермолаева), а также авторская анкета по исследованию идентификации с содержанием и с условиями труда.

Результаты исследования

Анализ данных показал, что по всем шкалам опросников, кроме отдельных шкал опросника «Внутренняя позиция», показателя идентификации с содержанием труда по данным авторской анкеты и шкалы «Негативная позиция» опросника «Субъектная позиция» в повторном

исследовании, распределение данных имеет вид нормального, поэтому только для указанных шкал при сравнении средних были использованы непараметрические критерии.

Таблица 1. Сравнение показателей внутренней позиции студентов в экспериментальных группах (входная и повторная диагностика, критерий Уилкоксона)

Экспериментальная группа	Параметры внутренней позиции	Входная диагностика	Повторная диагностика	Критерий Уилкоксона	Значимость
Развивающее обучение в учебных практиках	Мотивационный	$2,96 \pm 0,841$	$3,16 \pm 0,347$	-1,026	0,305
	Эмоционально-смысловой	$2,52 \pm 0,963$	$2,68 \pm 0,945$	-0,872	0,183
	Рефлексивный	$2,88 \pm 0,726$	$2,84 \pm 0,688$	-0,333	0,739
	Ассертивность	$3,04 \pm 0,611$	$3,00 \pm 0,577$	-0,341	0,724
Контрольная группа	Параметр внутренней позиции	Первичное исследование	Повторное исследование	T Стьюдента	Значимость
Активное обучение в учебных практиках	Мотивационный	$1,81 \pm 2,212$	$1,61 \pm 2,404$	0,333	0,742
	Эмоционально-смысловой	$2,03 \pm 1,991$	$1,68 \pm 2,203$	1,099	0,072
	Рефлексивный	$1,23 \pm 2,093$	$1,16 \pm 2,557$	0,183	0,856
	Ассертивность	$0,97 \pm 1,683$	$1,13 \pm 2,334$	-0,563	0,577

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет заключить, что развивающее обучение в учебных практиках не вызвало значимых изменений внутренней позиции (далее — ВП) студентов с ОВЗ по мотивационному, рефлексивному и ассертивному параметрам ВП, поскольку было ориентировано на развитие рефлексии проблем в учебной деятельности и социально-психологических трудностей. Иначе говоря, развивающее обучение в учебных практиках нацелено на решение актуальных учебных задач, а внутренняя позиция ориентирована на профессиональное будущее, которое наделяет смыслом весь процесс профессионального развития студента в вузе. Следует отметить наметившуюся значимость различий (на уровне тенденции) снижения показателя эмоционально-смыслового параметра ВП, поскольку развивающее обучение, нацеленное на интеграцию в профессиональном сообществе, способствует повышению уверенности в своем будущем карьерном росте, что несущественно снижает обеспокоенность относительно учебы в настоящем.

В экспериментальной и контрольной группах отсутствовали значимые изменения по шкалам опросника «Субъектная позиция». Во многом данный результат объясняется тем, что содержание занятий было направлено на то, чтобы научить студентов преодолевать когнитивные дефициты и социально-психологические барьеры либо трудности в про-

цессе трудоустройства и интеграции в профессиональное сообщество, а такое обучение не относится непосредственно к предметному содержанию профильных дисциплин, на освоении которого и развивается субъектная позиция обучающегося.

В таблице 2 приведены данные, полученные при сравнении результатов первичной и повторной (по окончании формирующего эксперимента в обеих экспериментальных группах) диагностики мотивов учения в вузе в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 2. Сравнение показателей мотивации учения в вузе в экспериментальных группах (входная и итоговая диагностика)

Экспериментальная группа	Мотивы учения в вузе	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Критерий Уилкоксона	Значимость
Развивающее обучение в учебных практиках	Профессиональные	$4,24 \pm 1,451$	$5,21 \pm 1,354$	-2,000	0,046
	Творческое саморазвитие	$5,88 \pm 1,481$	$4,92 \pm 1,077$	1,630	0,049
	Познавательные	$3,16 \pm 1,344$	$3,42 \pm 0,997$	-0,631	0,528
	Социальные	$3,40 \pm 1,291$	$2,32 \pm 0,999$	0,894	0,371
	Каузальные	$3,16 \pm 1,068$	$3,63 \pm 0,866$	-1,455	0,070
Контрольная группа	Мотивы учения в вузе	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Критерий Уилкоксона	Значимость
Активное обучение в учебных практиках	Профессиональные	$3,48 \pm 1,193$	$3,90 \pm 1,630$	1,748	0,091
	Творческое саморазвитие	$4,68 \pm 1,749$	$5,38 \pm 1,688$	-2,035	0,255
	Познавательные	$4,01 \pm 1,342$	$3,77 \pm 1,407$	1,002	0,325
	Социальные	$2,78 \pm 1,669$	$3,16 \pm 1,344$	-1,649	0,112
	Каузальные	$5,03 \pm 1,779$	$4,59 \pm 1,300$	3,817	0,069

Данные, представленные в таблице, показывают, что в экспериментальной группе, где применялась технология развивающего обучения, широкие познавательные мотивы, относящиеся к внутренним, не обнаружили значимого развития, однако произошло достижение уровня значимости перераспределение ответов студентов между мотивами творческого саморазвития и профессиональными. Правомерно предположение о том, что овладение приемами совладания с когнитивными дефицитами и социально-психологическими барьерами сделало для студентов более достижимым саморазвитие на занятиях по профильным дисциплинам [6]. Также в экспериментальной группе, где методы развивающего обучения применялись в учебно-профессиональных практиках, на уровне тенденции вырос показатель каузальной мотивации. Как уже отмечалось, учебные практики не связаны с освоением профильных дисциплин и не ориентируют студентов на решение профессиональных задач и преодоление представляемых профессиональных трудностей, однако они помогают студентам справиться с текущими учебными трудностями.

В результате этого они обретают большую уверенность в себе, в своей способности успешно окончить вуз, приступить к самостоятельной профессиональной деятельности и обрести материальную независимость.

В контрольной группе соотношение мотивов учения в вузе несколько изменилось, хотя различия и не достигли уровня значимости ни по одной шкале опросника. Незначительно увеличилось среднее количество выборов узкопрофессиональных мотивов учения — это объясняется тем, что содержание занятий в контрольной группе затрагивало именно будущее трудоустройство и адаптацию в профессиональном сообществе. Возросло значение каузальных мотивов (хотя в обоих случаях различия не достигли уровня значимости). Вероятно, студенты, ориентированные на будущее трудоустройство, стали видеть больше возможностей обретения материальной независимости и высокого социального статуса благодаря окончанию вуза.

Таблица 3. Сравнение показателей первичной и повторной диагностики идентификации с содержанием труда по группам студентов (Среднее $\pm$ среднеквадратичное отклонение)

Экспериментальная группа	Входная диагностика	Повторная диагностика	Критерий Уилкоксона	Значимость
Развивающее обучение в учебных практиках	$3,84 \pm 1,1025$	$6,20 \pm 1,093$	-4,56	0,000
Контрольная группа	Входная диагностика	Повторная диагностика	T Стьюдента	Значимость
Активное обучение в учебных практиках	$6,16 \pm 2,050$	$6,26 \pm 1,413$	0,399	0,693

Сравнение показателей первичной и повторной диагностики по критерию знаковых рангов Уилкоксона в экспериментальной группе, где использовалась технология развивающего обучения, показало значимое возрастание данного показателя ($p = 0,000$). Анализ данных позволяет предположить, что большое внимание в ходе обучения на этих занятиях уделялось развитию процессов содержательной рефлексии, что нашло отражение в полученных данных. Таким образом, проблема идентификации с содержанием труда оказалась связанной с готовностью студента осознавать и анализировать свои знания, а также осмысливать последствия действий. Этот факт обусловлен тем, что технологии развивающего обучения представляют собой систему организации учебной деятельности, ориентированной на потенциальные возможности студента. Развитие теоретического мышления студентов в ходе развивающего обучения в учебных практиках способствует формированию у студентов

с ОВЗ способности анализировать учебный материал в связи с содержанием будущей профессиональной деятельности и выражать свое отношение (прежде всего эмоциональное) к профессиональному обучению.

Сравнение средних показателей идентификации с содержанием профессионального труда в контрольной группе показывает, что значимые различия между первичным и повторным исследованием отсутствуют. Полученные результаты объясняются тем, что содержание занятий по практике в контрольной группе студентов с ОВЗ не касалось содержательных характеристик профессионального труда, но лишь адаптации в профессиональном сообществе. Они не затрагивали такие задачи, как развитие приверженности целям профессиональной деятельности и самооэффективности, в то время как в экспериментальной группе широкий спектр возможностей развивающего обучения способствовал ориентации студентов на развитие приверженности учебным целям, настойчивости, что, вероятно, укрепило их уверенность в достижении производственных целей в будущем. Как показали исследования, приверженность учебным целям и настойчивость в достижении производственных целей значительно связаны во внутреннем плане [20].

Результаты по второй части анкеты (вопросы об идентификации с условиями труда) представлены в таблицах 4–7.

Таблица 4. Ответы на вопрос: «Отношение к материальному вознаграждению»

Экспериментальная группа	Достойная работа должна хорошо оплачиваться, это главное, до/после	Оплата не имеет большого значения, важнее, чтобы работа была интересна, до/после	В работе важна оплата и интересное содержание, до/после	Критерий χ^2
Развивающее обучение в учебных практиках	9/9	4/4	12/12	2,785; p = 0,248
Контрольная группа	Достойная работа должна хорошо оплачиваться, это главное, до/после	Оплата не имеет большого значения, важнее, чтобы работа была интересна, до/после	В работе важна оплата и интересное содержание, до/после	
Активное обучение в учебных практиках	20/15	2/6	9/10	

В экспериментальной группе отношение к материальному вознаграждению в результате проведения УПСП осталось прежним, что свидетельствует о специфической направленности учебных практик на проблемы, возникающие в учебной деятельности, при этом использовались

педагогические приемы, направленные на понимание студентами теоретических принципов совладания с когнитивными дефицитами, но не затрагивающие указанные аспекты внутренней позиции студентов.

В контрольной группе уменьшилось число студентов, которые ставят во главу угла высокую оплату труда, и увеличилось число тех, для кого оплата не имеет решающего значения. Поскольку содержание занятий в контрольной группе затрагивало будущее трудоустройство и адаптацию в профессиональном сообществе, то, по всей видимости, оно так или иначе коснулось проблемы формирования профессиональной идентичности. В процессе формирования профессиональной идентичности складывается представление о ряде характеристик будущей профессиональной деятельности: соответствии её содержанию, условиям её осуществления, профессиональному сообществу. В отношении этих характеристик могут строиться профессиональные планы (например, определённые в отношении содержания деятельности и неопределённые в отношении её условий), отношение (эмоциональное принятие коллег и рациональное принятие удалённой занятости), образ профессии (целостный в отношении содержания деятельности и фрагментарный в отношении её условий). В этой связи возникает вопрос, насколько эффективны существующие методологические подходы к исследованию профессиональной идентичности и используемые методические приёмы для исследования процесса формирования профессиональной идентичности студентов с ОВЗ в ходе УПСП, если при этом не используются основные принципы развивающего обучения.

В таблице 5 представлено соотношение ответов на вопросы о лимитах времени в работе.

Таблица 5. Ответы на вопрос: «Отношение к временным ограничениям»

Экспериментальная группа	Жесткие сроки в работе мобилизуют мою энергию, до/после	В ситуации цейтнота я вообще не могу работать, до/после	В условиях нехватки времени я работаю не так хорошо, как мог бы, до/после	Критерий χ^2
Развивающее обучение в учебных практиках	13/9	0/0	12/16	4,571; p = 0,102
Контрольная группа	Жесткие сроки в работе мобилизуют мою энергию, до/после	В ситуации цейтнота я вообще не могу работать, до/после	В условиях нехватки времени я работаю не так хорошо, как мог бы, до/после	
Активное обучение в учебных практиках	20/17	8/3	3/11	

Анализ данных, представленных в таблице, показал, что в начале обучения (констатирующее исследование) в экспериментальной группе отсутствовали те студенты, для кого невыносимы условия цейтнота. Сравнение результатов констатирующего и контрольного исследования показало, что на завершающем этапе эксперимента около половины или даже большая часть студентов этой группы — те, для кого цейтнот в работе представляет собой затруднение, но не ситуацию невозможности. Эти данные свидетельствуют о том, что развивающее обучение в учебных практиках обуславливает достаточно реалистическое, но в то же время стеническое отношение ко времени.

Результаты, полученные в контрольной группе, показывают, что уменьшилась группа студентов, которые вообще не могут работать в условиях цейтнота. Правомерно утверждать, что занятия в контрольной группе способствовали возрастанию адаптации студентов к временным рамкам в работе, хотя вопрос о реалистичности их представлений о временных параметрах будущей деятельности требует дальнейших исследований.

В таблице 6 приведены результаты сравнения ответов на вопрос 2.3 о значении для респондентов отношений с коллегами.

Таблица 6. Ответы на вопрос: «Значение отношений с коллегами»

Экспериментальная группа	Для меня в работе главное — хорошие отношения с руководством и с коллегами, до/ после	Я не замечаю отношения ко мне руководства и коллег, до/ после	Я работаю самостоятельно, и мое окружение никак не влияет на меня, до/ после	Критерий χ^2
Развивающее обучение в учебных практиках	21/17	4/0	0/8	0,197; p = 0,378
Контрольная группа	Для меня в работе главное — хорошие отношения с руководством и с коллегами, до/ после	Я не замечаю отношения ко мне руководства и коллег, до/ после	Я работаю самостоятельно, и мое окружение никак не влияет на меня, до/ после	
Активное обучение в учебных практиках	25/22	-	6/9	

Полученные результаты свидетельствуют о том, что развивающее обучение в экспериментальной группе способствовало значительному увеличению количества студентов, готовых работать самостоятельно, что свидетельствует о том, что использование принципов развивающего обучения в учебных практиках в большей степени направлено на развитие личностной автономии и ассертивности.

В контрольной группе в ответах студентов на вопрос о значении отношений с коллегами проявилась тенденция, выявленная и в экспериментальных группах: для студентов с инвалидностью значимы хорошие отношения с руководством и с коллегами. Статистически значимые различия между контрольной и экспериментальной группами отсутствуют. И в первичном, и в повторном исследовании не было ни одного ответа: «я не замечаю отношения ко мне руководства и коллег». Тенденция увеличения количества студентов, готовых работать самостоятельно, выражена в контрольной группе значительно слабее.

В таблице 7 показано соотношение ответов на вопрос о предпочтении работы в коллективе и с полным социальным пакетом либо работы в дистанте.

Таблица 7. Ответы на вопрос: «Отношение к формам занятости и социальным гарантиям»

Экспериментальная группа	Я готов работать только в коллективе с полным социальным пакетом, до/после	Предпочитаемый мной режим работы дает мне возможность работать в коллективе, когда есть необходимость, до/после	Мне лучше работать на дистанте, так удобней планировать свое время, до/после	Критерий χ^2
Развивающее обучение в учебных практиках	4/0	12/16	9/9	7,488; p = 0,024
Контрольная группа	Я готов работать только в коллективе с полным социальным пакетом, до/после	Предпочитаемый мной режим работы дает мне возможность работать в коллективе, когда есть необходимость, до/после	Мне лучше работать на дистанте, так удобней планировать свое время, до/после	
Активное обучение в учебных практиках	12/14	11/11	8/6	

Наиболее существенное различие между данными первичной и повторной диагностики заключается в том, что в экспериментальной группе в результате прохождения УПСП не осталось тех, кто готов работать только с полным социальным пакетом, то есть в традиционном формате занятости. Это свидетельствует о том, что развивающее обучение в учебных практиках, ввиду формирования у студентов уверенности в себе, ассертивности и личностной автономии, способствует тому, что они готовы осуществлять выбор той формы занятости, которая им больше подходит и кажется более приемлемой в настоящее время. При

этом в контрольной группе повторное исследование выявило незначительное увеличение числа тех студентов, кто предпочитает работать только в коллективе с полным социальным пакетом, и уменьшение числа тех, кто предпочитает работать на дистанте. Возможно, УПСП на материале трудоустройства и интеграции в профессиональном сообществе в меньшей степени способствуют развитию у студента активности и целеустремлённости, предполагающей широту восприятия себя в будущей профессии [7].

Выводы

1. Различные образовательные технологии, реализуемые на материале непрофильных дисциплин, не приводят к радикальным изменениям внутренней позиции студентов с инвалидностью, обучающихся в техническом вузе, поскольку она представляет собой устойчивую личностную диспозицию, определяющую ход обучения в вузе и его успешность.

2. Сравнение данных первичного и повторного исследования в экспериментальной группе показывает, что при реализации технологий развивающего обучения повышается мотивация профессионализации в сочетании с увеличением показателей идентификации с содержанием труда. В контрольной группе повышаются показатели мотивов профессионализации, но при этом не меняется идентификация с содержанием и условиями будущей профессиональной деятельности.

3. Правомерно утверждать, что позиция студентов экспериментальной группы благодаря предметному содержанию практик в сочетании с технологией развивающего обучения меняется от отношения к обучению в большей степени как к саморазвитию на отношение к обучению как собственно к профессионализации. В условиях традиционных образовательных технологий с применением активных методов обучения повышается мотивация профессионализации благодаря возрастанию уверенности в успехе будущей интеграции в профессиональное сообщество.

Библиографический список

1. Авдеева А. П. Проактивная модель профессиональной карьеры / А. П. Авдеева, М. В. Ермолаева // Мир психологии. — 2023. — № 4 (115). — С. 165–174. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_165. — EDN: NNJTMO

Avdeeva A. P. Proaktivnaya model' professional'noi kar'ery / A. P. Avdeeva, M. V. Ermolaeva // Mir psikhologii. — 2023. — № 4 (115). — S. 165–174. — DOI: 10.51944/20738528_2023_4_165. — EDN: NNJTMO

2. Авдеева А. П. Социально-психологические барьеры общения студентов с ограниченным слухом в инклюзивной образовательной среде вуза / А. П. Авдеева, Ю. А. Сафо-

нова // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана. — 2016. — № 7. — С. 345–351.

Avdeeva A. P. Sotsial'no-psikhologicheskie bar'ery obshcheniya studentov s ogranichennym slukhom v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede vuza / A. P. Avdeeva, Yu. A. Safonova // *Nauka i obrazovanie: nauchnoe izdanie MGTU im. N. E. Bauman.* — 2016. — № 7. — С. 345–351.

3. *Авдеева А. П.* Ценностные ориентации как компонент профессиональной субъектности студентов с аудиальными ограничениями / А. П. Авдеева, Ю. А. Сафонова // *Современные проблемы науки и образования.* — 2019. — № 1. — С. 90.

Avdeeva A. P. Tsennostnye orientatsii kak komponent professional'noi sub"ektnosti studentov s audial'nymi ogranicheniyami / A. P. Avdeeva, Yu. A. Safonova // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* — 2019. — № 1. — С. 90.

4. *Белинская Е. П.* Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг» / Е. П. Белинская, А. В. Вечерин // *Социальная психология и общество.* — 2018. — Т. 9, № 3. — С. 137–145. — DOI: 10.17759/sps.2018090314

Belinskaya E. P. Adaptatsiya diagnosticheskogo instrumentariya: oprosnik «Proaktivnyi koping» / E. P. Belinskaya, A. V. Vecherin // *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo.* — 2018. — Т. 9, № 3. — С. 137–145. — DOI: 10.17759/sps.2018090314

5. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». — Москва : Интор, 1996. — 544 с.

Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov ; Ros. akad. obrazovaniya, Psikhol. in-t, Mezhdunar. Assotsiatsiya «Razvivayushchee obuchenie». — Moskva : Intor, 1996. — 544 s.

6. *Ермолаева М. В.* Формирование когнитивных стратегий и внутренней позиции студентов технического вуза в проектной деятельности / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, М. М. Ермолаев // *Мир психологии.* — 2024. — № 2 (117). — С. 209–222. — DOI: 10.51944/20738528_2024_2_209. — EDN: WJBGCE

Ermolaeva M. V. Formirovanie kognitivnykh strategii i vnutrennei pozitsii studentov tekhnicheskogo vuza v proektnoi deyatel'nosti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, M. M. Ermolaev // *Mir psikhologii.* — 2024. — № 2 (117). — С. 209–222. — DOI: 10.51944/20738528_2024_2_209. — EDN: WJBGCE

7. *Ермолаева М. В.* Личностные образовательные результаты студентов с инвалидностью различной этиологии / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, А. Е. Комков // *Актуальные проблемы психологического знания.* — 2024. — № 3 (68). — С. 170–191. — DOI: 10.51944/20738544_3_154. — EDN: JLLSVK

Ermolaeva M. V. Lichnostnye obrazovatel'nye rezul'taty studentov s invalidnost'yu razlichnoi etiologii / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, A. E. Komkov // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya.* — 2024. — № 3 (68). — С. 170–191. — DOI: 10.51944/20738544_3_154. — EDN: JLLSVK

8. *Ильина О. Н.* Проактивное рабочее поведение: концепции и направления исследований / О. Н. Ильина, Н. Н. Лепёхин, С. А. Маничев // *Организационная психология.* — 2022. — Т. 12, № 1. — С. 92–127.

Il'ina O. N. Proaktivnoe rabochee povedenie: kontseptsii i napravleniya issledovaniy / O. N. Il'ina, N. N. Lepekhina, S. A. Manichev // *Organizatsionnaya psikhologiya.* — 2022. — Т. 12, № 1. — С. 92–127.

9. *Леонтьев Д. А.* Личностное изменение человеческого развития / Д. А. Леонтьев // *Вопросы психологии.* — 2013. — № 3. — С. 67–80.

Leont'ev D. A. Lichnostnoe izmenenie chelovecheskogo razvitiya / D. A. Leont'ev // *Voprosy psikhologii.* — 2013. — № 3. — С. 67–80.

10. Леонтьев Д. А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях / Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. — 2014. — Т. 10, № 3. — С. 97–106.

Leont'ev D. A. Razvitie lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviyakh / D. A. Leont'ev // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2014. — Т. 10, № 3. — С. 97–106.

11. Леонтьев Д. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 80–94.

Leont'ev D. A. Spetsifika resursov i mekhanizmov psikhologicheskoi ustoichivosti studentov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya / D. A. Leont'ev, L. A. Aleksandrova, A. A. Lebedeva // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2011. — № 3. — С. 80–94.

12. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости : метод. руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. — Москва : Смысл, 2006. — 63 с.

Leont'ev D. A. Test zhiznестоikosti : metod. rukovodstvo po novoi metodike psikhologicheskoi diagnostiki lichnosti s shirokoi oblast'yu primeneniya. Prednaznachaetsya dlya professional'nykh psikhologov-issledovatelei i praktikov / D. A. Leont'ev, E. I. Rasskazova. — Moskva : Smysl, 2006. — 63 s.

13. Старикова М. А. Проактивность в профессиональной карьере / М. А. Старикова, С. А. Маничев // Организационная психология. — 2019. — Т. 9, № 4. — С. 75–97.

Starikova M. A. Proaktivnost' v professional'noi kar'ere / M. A. Starikova, S. A. Manichev // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2019. — Т. 9, № 4. — С. 75–97.

14. Bateman T. S. The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates / T. S. Bateman, J. M. Crant // Journal of Organizational Behavior. — 1993. — Vol. 14, no. 2. — P. 103–118.

15. Bindl U. Proactive work behavior: forward-thinking and change-oriented action in organizations / U. Bindl, S. K. Parker // APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology / S. Zedeck (Ed.). — Washington, USA : American Psychological Association, 2010. — P. 567–598.

16. Crant J. M. Proactive behavior in organizations / J. M. Crant // Journal of Management. — 2000. — Vol. 26, no. 3. — P. 435–462.

17. Csikszentmihalyi M. Beyond Boredom and Anxiety / M. Csikszentmihalyi. — San Francisco : Jossey-Bass, 1975. — 231 p.

18. Devonport T. J. Managing stress: From theory to application / T. J. Devonport. — Hauppauge, NY : Nova Science, 2011. — P. 1–40.

19. Fuller B., Jr. Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature / B. Fuller, Jr., L. E. Marler // Journal of Vocational Behavior. — 2009. — Vol. 75, no. 3. — P. 329–345.

20. Locke E. A. Goal Setting Theory The Current State / E. A. Locke, G. P. Latham // New Developments in Goal Setting and Task Performance. — London and New York : Taylor & Francis, 2013.

21. Schwarzer R. Tenacious goal pursuits and striving toward / R. Schwarzer, S. Taubert // Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges / E. Frydenberg. — Oxford, UK : Oxford University Press, 2002. — P. 20–35.

22. Thomas J. P. Employee proactivity in organizations: A comparative meta-analysis of emergent proactive constructs / J. P. Thomas, D. S. Whitman, C. Viswesvaran // Journal of Occupational and Organizational Psychology. — 2010. — Vol. 83. — P. 275–300.

23. *Vande Griek O. H.* Organizational career growth and proactivity: A typology for individual career development / O. H. Vande Griek, M. G. Clauson, L. T. Eby // *Journal of Career Development*. — 2020. — Vol. 47, no. 3. — P. 344–357.

Информация об авторах

Дмитрий Владимирович Лубовский — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Александр Евгеньевич Комков — аспирант 2-го года обучения ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)».

Наталья Валентиновна Рыжова — руководитель Центра карьеры ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)».

Information about the authors

Dmitry Vladimirovich Lubovsky — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Professor of UNESCO Department “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education.

Alexander Evgenievich Komkov — the 2nd year Postgraduate Student of the Bauman Moscow State Technical University.

Natalia Valentinovna Ryzhova — Head of the Career Center of the Bauman Moscow State Technical University.

Для цитирования: Лубовский Д. В. Развитие личностных образовательных результатов студентов с ОВЗ в эксперименте / Д. В. Лубовский, А. Е. Комков, Н. В. Рыжова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 129–144. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_129. — EDN: SLAAAI

For citation: Lubovsky D. V., Komkov A. E., Ryzhova N. V. Development of personal educational outcomes of students with disabilities in an experiment, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 129–144 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_129, EDN: SLAAAI

Статья поступила в редакцию 30.06.2025; одобрена после рецензирования 07.07.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 30.06.2025; approved after reviewing 07.07.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Самоконтроль как фактор, влияющий на саморегуляцию и самоэффективность студентов: систематический обзор Scopus 2024

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 научных статей Scopus 2024 дал возможность описать самоконтроль как фактор, влияющий на саморегуляцию и самоэффективность студентов. Выявлены основные особенности самоконтроля студентов (самоанализ, самооценивание, самооценка, самопроверка, самопрогнозирование, саморефлексия, самоцелоположение) при укреплении успеваемости, организационной заботы, психического здоровья, а также при упреждении депрессии, зависимости от мобильных телефонов, социальных сетей, интернет-зависимости, социальной изоляции, страха упустить что-то, стресса, тревожности. Установлено, что самоконтроль влияет на саморегуляцию (организацию, планирование, управление, целоположение) и самоэффективность (учебно-профессиональную самореализацию, психологическое благополучие, совладающее поведение) студентов.

Ключевые слова: самоконтроль, саморегуляция, самоэффективность, студенты, учебно-профессиональная подготовка, саморефлексия, самореализация, психологическое благополучие, систематический обзор, Scopus.

Self-control as a Factor Influencing Students' Self-regulation and Self-efficacy: a Systematic Review Scopus 2024

Olga B. Polyakova

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

Abstract. A systematic review of scientific articles in Scopus 2024 made it possible to describe self-control as a factor influencing students' self-regulation and self-efficacy. The main features of students' self-control (self-analysis, self-assessment, self-evaluation, self-checking, self-forecasting, self-reflection, self-goal setting) were identified in strengthening academic performance, organizational care, mental health, as well as in preventing depression, mobile phones, social networks, Internet addiction, social isolation, fear of missing out, stress, anxiety. It was found that self-control affects self-regulation (organization, planning, management, goal setting) and self-efficacy (academic and professional self-realization, psychological well-being, coping behavior) of students.

Keywords: self-control, self-regulation, self-efficacy, students, educational and professional training, self-reflection, self-realization, psychological well-being, systematic review, Scopus.

Введение в проблему

Самоконтроль студентов — это систематическая проверка собственными средствами (самоанализом, самооцениванием, самооцен-

кой, самопрогнозированием, саморефлексией, самоцелеполаганием) корректировки отклонений от учебно-профессиональной траектории, результатов учебно-профессиональной деятельности, своих учебно-профессиональных компетенций, себя самого как будущего специалиста, эффективности учебно-профессиональной подготовки [2]; это важный элемент учебно-профессиональной подготовки, обеспечивающий внутреннюю обратную связь при обучении, позволяющий получать информацию о качестве и полноте изучения учебно-профессионального материала, недостатках и трудностях, прочности сформированных умений и навыков, способствующий повышению эффективности обучения [5].

Самоконтроль влияет на саморегуляцию [1] (способность управлять собственными учебно-профессиональными действиями и психическим состоянием и организовывать волевые и интеллектуальные ресурсы для решения учебно-профессиональных задач) [6] и самооффективность (осознание эффективности реализации собственных учебно-профессиональных целей, ощущение эффективности учебно-профессиональной деятельности и учебно-профессиональной компетентности, профессиональную самореализацию, совладающее поведение, гармоничность личности, настойчивость, вовлеченность, личную и учебно-профессиональную мотивацию, успешность и благополучие) [3] студентов [7].

Целью исследования послужило описание самоконтроля как фактора, влияющего на саморегуляцию и самооффективность студентов, с помощью систематического обзора научных статей Scopus за 2024 год.

Задачи: проанализировать научные статьи, посвященные специфике самоконтроля студентов, особенностям саморегуляции студенчества, показателям самооффективности студенческой молодежи; систематизировать публикации и описать самоконтроль как фактор, влияющий на саморегуляцию и самооффективность студентов.

Гипотеза. Самоконтроль влияет на саморегуляцию (упрочение целеполагания, планирования, организации волевых и интеллектуальных ресурсов для решения учебно-профессиональных задач, управления собственными действиями и психическим состоянием, самооценки) и самооффективность (повышение показателей профессиональной самореализации; осознания эффективности компетентности, реализации собственных целей, учебно-профессиональной деятельности; психологического благополучия и здоровья, совладающего поведения, удовлетворенности межличностными отношениями и профессиональной подготовкой, гармоничности личности, выбора сложности задач, настойчивости) студентов.

Методы

В соответствии с целью и задачами исследования из 318 научных работ, опубликованных в системе международного научного цитирования Scopus на платформе Science Direct в 2024 году, отобраны 13 научных статей (только эмпирического содержания, ранее на русский язык не переведившихся и систематизации не подвергавшихся, 7 по ключевым словам «самоконтроль студентов», 2 по ключевым словам «саморегуляция студентов», 4 по ключевым словам «самоэффективность студентов»).

Результаты

Систематический обзор научных статей Scopus 2024 дал возможность описать самоконтроль как фактор, влияющий на саморегуляцию и самоэффективность студентов.

Изучение влияния самоконтроля, воспринимаемого стресса и организационной заботы на зависимость от мобильных телефонов у студентов, выполненное W. Zheng, W. Chen, J. Fang, N. Li, J. Huang, L. Wang, M. Wang, X. Feng, C. Heng, Y. Tan [18], базируется на том, что случаи зависимости от мобильных телефонов растут среди студентов и могут приводить к депрессии, тревожности и расстройствам сна. 900 студентов 18–25 лет ($M = 20,99$, $SD = 1,58$, 94 % женщин) набраны из 10 университетов Китая. Распространенность зависимости от мобильных телефонов составила 34,9 % (314/900). Зависимость от мобильных телефонов у студентов отрицательно коррелировала с самоконтролем ($r = -0,468$, $p < 0,001$) и организационной заботой ($r = -0,156$, $p < 0,001$) и положительно коррелировала с воспринимаемым стрессом ($r = 0,362$, $p < 0,001$). Воспринимаемый стресс и самоконтроль опосредовали связь между организационной заботой и зависимостью от мобильных телефонов, а относительные значения опосредующего эффекта составили 16,6 % и 17,2 % соответственно. Организационная забота оказала косвенное влияние на зависимость от мобильных телефонов через воспринимаемый стресс и самоконтроль, а относительные значения составили 19,1 %.

Описание самоконтроля, эмоциональной неустойчивости и интернет-зависимости среди студентов, выполненное W. Qi, X. Liao, D. Wang, J. Cai [17], свидетельствует о том, что студенты с низким самоконтролем много времени находятся в сети и подвержены риску стать зависимыми. Участвовали 483 китайских студента. Установлено косвенное положительное влияние через самоконтроль и эмоциональную неустойчивость на интернет-зависимость. Опосредующий эффект самоконтроля между эмоциональной неустойчивостью и интернет-зависимостью статистически значим, как и между эмоциональной неустойчивостью и интернет-

зависимостью. Эмоциональная неустойчивость положительно влияет на интернет-зависимость через самоконтроль ($\beta = 0,21$, 95% BсCI = [0,16, 0,27]), с тем же направлением, что и прямой эффект ($\beta = 0,17$), общий эффект от него положителен ($\beta = 0,38$, 95% BсCI = [0,28, 0,47]).

Определение посреднической роли самоконтроля, тревожности и факторов, влияющих на интернет-зависимость среди студентов, осуществленное М. Chen, X. Zhang [10], указывает на то, что опрос проведен среди 538 студентов из Чжэнчжоуского профессионального университета информации и технологий, Хэнаньского университета китайской медицины, Хэнаньского политехнического института. Стресс ($\beta = 0,343$; $t = 6,571$; $p = 0,000$), депрессия и тревога ($\beta = 0,211$; $t = 4,197$; $p = 0,000$) оказывают значительное положительное влияние на интернет-зависимость, причем стресс — наиболее значимый предиктор интернет-зависимости. Самоконтроль ($\beta = -0,371$; $t = 8,661$; $p = 0,000$) и социальная поддержка оказывают значительное отрицательное влияние на интернет-зависимость ($\beta = -0,012$; $t = 2,180$; $p = 0,029$). Влияние самооффективности на интернет-зависимость не было значимым ($\beta = -0,040$; $t = 0,894$; $p = 0,371$). Среди факторов, влияющих на депрессию и тревогу, стресс показал сильный положительный эффект ($\beta = 0,840$; $t = 52,962$; $p = 0,000$), тогда как самооффективность ($\beta = -0,036$; $t = 0,970$; $p = 0,332$) и социальная поддержка ($\beta = -0,004$; $t = 0,112$; $p = 0,911$) не оказали существенного влияния на депрессию и тревогу. В факторах, прогнозирующих самоконтроль, стресс отрицательно влиял на самоконтроль ($\beta = -0,711$; $t = 23,383$; $p = 0,000$), а социальная поддержка положительно влияла на самоконтроль ($\beta = 0,212$; $t = 4,308$; $p = 0,000$), но влияние самооффективности на самоконтроль незначительно ($\beta = -0,089$; $t = 1,763$; $p = 0,078$).

Раскрытие связи самоконтроля и ответственности со страхом упустить что-то и зависимостью от социальных сетей среди студентов, описанное А. Kovan, М. Yıldırım, А. Gülbahçe [14], опирается на то, что зависимость от социальных сетей вносит существенный вклад в благополучие и психическое здоровье молодых людей. Участвовали 256 студентов турецкого мусульманского университета (80 % женщин) 18–30 лет ($M = 20,31$ года; $SD = 2,29$). Страх упустить что-то напрямую влияет на зависимость от социальных сетей через 3 пути опосредования: через самоконтроль; через ответственность; через самоконтроль и ответственность. Страх упустить что-то продемонстрировал существенную прогностическую связь с самоконтролем ($\beta = -0,25$; $p < 0,001$) и ответственностью ($\beta = 0,23$; $p < 0,001$). Самоконтроль оказал положительное влияние на ответственность ($\beta = 0,21$; $p < 0,001$). Самоконтроль и ответственность — значимые факторы, вносящие вклад

в зависимость от социальных сетей: ($\beta = -0,51$; $p < 0,001$) для самоконтроля, ($\beta = -0,11$; $p < 0,01$) для ответственности. Комплексное воздействие страха упустить что-то на зависимость от социальных сетей значимо с коэффициентом ($\beta = 0,25$; $p < 0,001$). После учета эффектов самоконтроля и ответственности, прямое влияние страха упустить что-то на зависимость от социальных сетей сохранялось с коэффициентом ($\beta = 0,20$; $p < 0,001$).

Рассмотрение взаимосвязи между самоконтролем, депрессией и смыслом жизни среди студентов, осуществленное W. Zihao, Z. Ying, Z. Xiaoyun [23], отмечает, что у 936 китайских студентов 17–22 лет ($M = 18,27$, $SD = 0,75$, женщины = 65,7 %) депрессия взаимосвязана с самоконтролем и смыслом жизни. Депрессия предсказывает уровни смысла жизни через один из компонентов самоконтроля — самодисциплину. Установлена сложная связь между симптомами депрессии, самоконтролем и смыслом жизни.

Установление взаимосвязи самоконтроля, социальной изоляции и интернет-зависимости студентов, выполненное Y. Guo, F. Yue, X. Lu, F. Sun, M. Pan, Y. Jia [11], подчеркивает, что интернет-зависимость среди студентов — серьезная проблема, факторы которой во время пандемии отличаются от факторов до нее. Подшкала изоляции шкалы самосострадания, шкала самоконтроля и шкала интернет-зависимости использовались для оценки социальной изоляции, самоконтроля и интернет-зависимости среди студентов соответственно. Участвовали 479 студентов из 6 университетов, расположенных в 3 разных регионах Шаньдуна, Китай. У студентов были низкие уровни интернет-зависимости и умеренные уровни социальной изоляции и самоконтроля, со средними баллами 8,94 ($SD = 9,06$), 12,04 ($SD = 3,53$) и 57,15 ($SD = 8,44$) соответственно. Социальная изоляция положительно коррелировала с интернет-зависимостью ($r = 0,217$; $p < 0,001$), а самоконтроль отрицательно коррелировал с социальной изоляцией ($r = -0,355$; $p < 0,001$) и интернет-зависимостью ($r = -0,260$; $p < 0,001$). Самоконтроль играл опосредующую роль в связи между социальной изоляцией и интернет-зависимостью ($\beta = -0,185$, 95 % ДИ $-0,295$ до $-0,087$).

Характеристика самоконтроля студентов, влияющего на их академическую успеваемость и психологическое благополучие, составленная J. Zhang, C. Peng, C. Chen [22], указывает, что исследование проводилось в Пекине, Китай, с участием 600 студентов, включая 300 студентов 1-го курса и 300 студентов 5-го курса. Исследование проводилось на 5 факультетах университета с 2022 по 2023 г. При уровне выше среднего самоконтроля студенты 5-го курса продемонстрировали более высокий уровень психологического благополучия по сравнению со студентами

1-го курса (средний балл по шкалам составил 27,1 и 24,2 соответственно) и достигли более высоких показателей академической успеваемости (средний балл составил 9,8 по сравнению с 8,2 у студентов 1-го курса). Посредническая роль самоконтроля указывает на значимые связи между уровнями стресса, депрессии и тревожности с академической успеваемостью (стресс: $r = -0,25$, $p < 0,001$; депрессия: $r = -0,20$, $p = 0,003$; тревожность: $r = -0,18$, $p = 0,008$).

Анализ эмпирических исследований самоконтроля студентов показал выраженную связь самоконтроля с академической успеваемостью, депрессивной симптоматикой, зависимостью от мобильных телефонов, интернет-зависимостью, организационной заботой, ответственностью, психологическим благополучием, смысловыми ориентациями, социальной изоляцией, страхом упустить что-то, стрессом, тревожностью, эмоциональной неустойчивостью.

Чем выше самоконтроль, тем ниже депрессивная симптоматика, зависимость от мобильных телефонов, интернет-зависимость, социальная изоляция, страх упустить что-то, стресс, тревожность, эмоциональная неустойчивость, тем восприимчивее организационная забота, выше академическая успеваемость, ответственность, психологическое благополучие, четче смысловые ориентации.

Рассмотрение самоконтроля студентов не как компонента их саморегуляции, а как фактора, влияющего на саморегуляцию и ее составляющие (контроль и оценку реальных результатов профессиональной подготовки, корректировку системы саморегуляции, принятие цели учебно-профессиональной деятельности, разработку системы критериев эффективности обучения, создание значимых условий профессиональной подготовки, формирование программы учебно-профессиональных действий) свидетельствует:

- о взаимосвязи между самоконтролем, саморегулируемым обучением, учебным благополучием студентов в исследовании J.-N. Ye, Y. Cui, L. Wang, J.-N. Ye [20]: стратегии саморегулируемого обучения — ключевые факторы в прогнозировании результатов обучения. С учетом глобальной популярности коротких видеороликов, особенно среди молодежи, зависимость от коротких видео стала тревожным явлением, мешающим получению профессиональной подготовки. Собрано 706 действительных анкет с эффективным уровнем ответов 85,7 %. Средний возраст участников составил 20,5 года. Зависимость от коротких видео отрицательно коррелировала со стратегиями саморегулируемого обучения (подготовительная, результативная и оценочная стратегии). Стратегии саморегулируемого обучения положительно коррелировали с

благополучием обучения. Зависимость от коротких видео оказала опосредующее влияние на благополучие обучения через 3 типа стратегий саморегулируемого обучения, объясняющих 39 % дисперсии в благополучии обучения;

- об особенностях самоконтроля и саморегуляции студентов в условиях онлайн- и смешанного обучения во время пандемии в исследовании I. Irwanto [13]: вспышка пандемии привела к тому, что высшие учебные заведения перешли на дистанционное обучение. Набрано 577 студентов, включая 144 мужчины и 433 женщины в Джакарте. Самоконтроль и саморегуляция студентов способствовали успешному онлайн- и смешанному обучению с использованием современных технологий.

Анализ эмпирических исследований самоконтроля студентов как фактора, влияющего на их саморегуляцию и ее компоненты, показал значимую взаимосвязь самоконтроля, саморегулируемого обучения и учебного благополучия.

Чем выше самоконтроль, тем ниже отвлекаемость от учебно-профессиональных задач и зависимость от коротких видео, тем успешнее адаптация ко всем формам обучения.

Самоконтроль студентов как способность анализировать приобретенные учебно-профессиональные знания, умения и навыки, корректировать допущенные ошибки и промахи, обеспечивать внутреннюю обратную связь при профессиональной подготовке, оценивать качество и полноту изучения учебно-профессионального материала, проверять собственную учебно-профессиональную деятельность, формировать стратегии поведения будущего специалиста влияет на самоэффективность жизнедеятельности и профессиональной подготовки студенческой молодежи (адекватную самооценку собственных учебно-профессиональных качеств и черт, сформированность коммуникативных свойств будущих специалистов, уверенность в собственной учебно-профессиональной компетентности, эффективность учебно-профессионального взаимодействия).

Изучение влияния самоконтроля, формируемого в процессе физических упражнений, на отрицательные эмоции и самоэффективность студентов, осуществленное G.-Y. Qin, S.-S. Han, Y.-S. Zhang, Y.-P. Ye, C.-Y. Xu [12], базируется на том, что из 3 университетов отобраны 5341 студент. Анкета включала демографическую информацию о студентах, особенности их поведения, физических упражнений, самоконтроля, проявлений отрицательных эмоций (депрессии и тревоги) и самоэффективности при физических упражнениях. 76,877 % студентов имели низкую физическую активность и ниже среднего самоконтроль. Показатели

обнаружения депрессии, тревоги и стресса в негативном настроении составили 77,041 %, 64,276 % и 47,931 % соответственно. Выявлены различия в показателях самоконтроля, физических упражнений и негативного настроения среди студентов разного пола (девушки обладают более высокими значениями самоконтроля при эмоциональной ранимости и меньшими самоэффективностью и физической активностью) и курса (чем выше курс обучения, тем выше самоконтроль и самоэффективность при постепенном снижении депрессивной симптоматики, тревожности, негативных проявлений, но и физической активности). Отрицательные эмоции коррелируют с физическими упражнениями и самоэффективностью ($p < 0,001$). Самоконтроль, формируемый при выполнении физических упражнений, проецируется с физического уровня на уровень учебно-профессиональный, то есть на самоэффективность студентов в процессе профессиональной подготовки.

Описание связи самоконтроля, академической самоэффективности и творческого мышления студентов, выполненное Н. Yao, W. Liu, S. Chen [21], подчеркивает, что творческое мышление — одна из основных когнитивных способностей, отражающая успешность обучения и конкурентоспособность. В опросе участвовали 1210 китайских студентов. Инновации в преподавании положительно связаны с творческим мышлением студентов (эффект составляет 14,3 %). Академическая самоэффективность опосредует связь между инновациями в преподавании и творческим мышлением студентов (эффект составляет 50,8 %). Академическая самоэффективность — посредник между педагогическими инновациями и творческим мышлением студентов (эффект составляет 8,9 %).

Рассмотрение влияния самоконтроля студентов на их академическую успеваемость, мотивацию к обучению, самоэффективность и тревожность в аудитории, осуществленное Y. Shang, L. Ma [16], указывает, что в контексте углубляющейся глобализации английский язык как основной язык международного общения — незаменимый компонент личных, академических, профессиональных и социальных возможностей. Данные собраны у 1000 студентов. Тревожность в аудитории, связанная с заниженным показателем самоконтроля, отрицательно влияет на академическую успеваемость ($\beta = -0,296$; $p < 0,001$) и самоэффективность ($\beta = -0,242$; $p < 0,001$). Мотивация к обучению ($\beta = 0,145$; $p < 0,001$) и самоэффективность ($\beta = 0,328$; $p < 0,001$), зависящие от самоконтроля студентов, положительно влияют на академическую успеваемость.

Установление связи между самоконтролем студентов и их самоэффективностью, приверженностью занятиям спортом и условиями заня-

тий, выполненное Y. Li, J. Xu, X. Zhang, G. Chen [19], констатирует, что отобраны 984 студента $19,74 \pm 1,25$ года из 6 университетов в провинциях Аньхой, Шаньдун и Шэньси. 403 студента мужского и 581 студент женского пола заполнили шкалы приверженности занятиям спортом, условий занятий, самоконтроля и самооффективности. Условия занятий положительно предсказывали приверженность занятиям спортом ($\beta = 0,796$; $p < 0,01$). Самоконтроль и приверженность занятиям спортом положительно предсказывали условия занятий и самооффективность ($\beta = 0,645$; $p < 0,01$; $\beta = 0,356$; $p < 0,01$). Условия занятий положительно предсказывали самооффективность и приверженность занятиям спортом ($\beta = 0,344$; $p < 0,01$; $\beta = 0,144$; $p < 0,01$). Самооффективность положительно предсказывала приверженность занятиям спортом ($\beta = 0,934$; $p < 0,01$). Самоконтроль и условия занятий играют важную роль для приверженности занятиям спортом и самооффективности (эффект составляет 0,796).

Анализ эмпирических исследований самоконтроля студентов как фактора, влияющего на их самооффективность, показал значимую взаимосвязь самоконтроля, академической успеваемости, активности, мотивации обучения, творческого мышления, тревожности в аудитории, успешности профессиональной подготовки, эмоциональной устойчивости.

Чем выше самоконтроль, тем ниже тревожность в аудитории, тем выше академическая успеваемость, активность, мотивация обучения, самооффективность, творческое мышление, успешность профессиональной подготовки, эмоциональная устойчивость.

Обсуждение

Результаты описания самоконтроля как фактора, влияющего на саморегуляцию и самооффективность студентов, коррелируют с исследованиями: жизнедеятельности (жизнестойкости, социального взаимодействия, уравновешенности внутренних и внешних процессов, успешности существования, учебно-профессиональной подготовки) [15], учебно-профессиональных стресса (апатии, депрессии, заниженной самооценки, пониженной учебно-профессиональной мотивации, предэкзаменационных и экзаменационных переживаний эмоционального вида, психических состояний негативной направленности, сложности достижения учебно-профессиональных целей, студенческого соперничества, трудностями учебно-профессионального спектра, фрустрации) [4], чувства вины (агрессии, депрессии, путей исправления ошибок, самобичевания, снижения показателя психического благополучия, стремления к самоуничтожению, траекторий

поведения надлежащим образом, тревожности) [8], эмоциональных проявлений предпосылок выгорания (одиночества, раздражительности, рассеянности, ригидности эмоциональной направленности, слезливости) [9].

Заключение (выводы)

Гипотеза подтвердилась.

Систематический обзор научных статей Scopus 2024 дал возможность описать самоконтроль как фактор, влияющий на саморегуляцию и самоэффективность студентов.

Основными особенностями самоконтроля современных студентов являются систематические самоанализ, самооценивание, самооценка, самопроверка, самопрогнозирование, саморефлексия, самоцелеполагание при укреплении академической успеваемости, организационной заботы, психического здоровья, смысла жизни, а также при упреждении депрессии, зависимости от интернет-игр, мобильных телефонов, социальных сетей, интернет-зависимости, социальной изоляции, страха упустить что-то, стресса, тревожности.

Самоконтроль студентов способствует нивелированию депрессивной симптоматики, зависимости от мобильных телефонов, интернет-зависимости, социальной изоляции, страха упустить что-то, стресса, тревожности, эмоциональной неустойчивости, а также упрочению академической успеваемости, восприимчивости организационной заботы, ответственности, психологического благополучия, смысловых ориентаций.

Самоконтроль влияет на саморегуляцию (организацию волевых и интеллектуальных ресурсов для решения учебно-профессиональных задач, планирование, самооценку, управление собственными действиями и психическим состоянием, целеполагание) и самоэффективность (выбор сложности задач, гармоничность личности, настойчивость, осознание эффективности реализации собственных целей, ощущение эффективности учебно-профессиональной деятельности и компетентности, постановку целей, профессиональную самореализацию, психологическое благополучие, психологическое здоровье, совладающее поведение, удовлетворенность межличностными отношениями и профессиональной подготовкой, эмоциональные реакции) студентов.

Самоконтроль студентов способствует нивелированию зависимости от коротких видео, отвлекаемости от учебно-профессиональных задач, тревожности в аудитории, а также повышению академической успеваемости, активности, мотивации обучения, саморегулируемого обучения, саморегуляции, самоэффективности, творческого мышления, успешно-

сти адаптации ко всем формам обучения и профессиональной подготовки, учебного благополучия, эмоциональной устойчивости.

Библиографический список

1. Алиходжин Р. Р. Саморегуляция в образовательной среде обучения двигательным действиям студентов / Р. Р. Алиходжин // Ученые записки ун-та имени П. Ф. Лесгафта. — 2023. — № 3 (217). — С. 17–19. — DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.03.p17-20

Alikhodzhin R. R. Samoregulyatsiya v obrazovatel'noy srede obucheniya dvigatel'nyim deystviyam studentov / R. R. Alikhodzhin // Uchenyye zapiski un-ta imeni P. F. Lesgafta. — 2023. — № 3 (217). — S. 17–19. — DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.03.p17-20

2. Андреева Н. В. Самоконтроль учебной деятельности студента в условиях дистанционного обучения / Н. В. Андреева, А. А. Суслина // Известия Балтийской гос. акад. рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2022. — № 1 (59). — С. 121–123. — DOI: 10.46845/2071-5331-2022-1-59-121-123

Andreyeva N. V. Samokontrol' uchebnoy deyatel'nosti studenta v usloviyakh distantsionnogo obucheniya / N. V. Andreyeva, A. A. Suslina // Izvestiya Baltiyskoy gos. akad. rybpromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskiye nauki. — 2022. — № 1 (59). — S. 121–123. — DOI: 10.46845/2071-5331-2022-1-59-121-123

3. Блинова Е. Е. Социально-психологическая безопасность как фактор субъективного благополучия студентов с разным уровнем самооэффективности / Е. Е. Блинова // Вестник Пермского ун-та. Философия. Психология. Социология. — 2023. — № 3. — С. 426–442. — DOI: 10.17072/2078-7898/2023-3-426-442

Blinova Ye. Ye. Sotsial'no-psikhologicheskaya bezopasnost' kak faktor sub'yektivnogo blagopoluchiya studentov s raznym urovnem sameffektivnosti / Ye. Ye. Blinova // Vestnik Permskogo un-ta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya. — 2023. — № 3. — S. 426–442. — DOI: 10.17072/2078-7898/2023-3-426-442

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

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

5. Королев И. В. Развитие навыков самоконтроля средствами физической культуры и спорта в борьбе с игровой компьютерной зависимостью у студентов / И. В. Королев, С. А. Королева, Н. Н. Горячева // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. — 2024. — № 13 (1). — С. 44–52.

Korolev I. V. Razvitiye navykov samokontrolya sredstvami fizicheskoy kul'tury i sporta v bor'be s igrovoy komp'yuternoy zavisimost'yu u studentov / I. V. Korolev, S. A. Koroleva, N. N. Goryacheva // Metodicheskiye voprosy prepodavaniya infokommunikatsiy v vysshey shkole. — 2024. — № 13 (1). — S. 44–52.

6. Пичугина И. В. Психическая саморегуляция как фактор повышения стрессоустойчивости студентов университета / И. В. Пичугина // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. — 2024. — № 1 (25). — С. 24–26.

Pichugina I. V. Psikhicheskaya samoregulyatsiya kak faktor povysheniya stressoustoychivosti studentov universiteta / I. V. Pichugina // Traditsionnyye natsional'no-

kul'turnyye i dukhovnyye tsennosti kak fundament innovatsionnogo razvitiya Rossii. — 2024. — № 1 (25). — S. 24–26.

7. *Плотникова Е. С.* Взаимосвязь самореализации и самоэффективности студентов вуза / Е. С. Плотникова // Вестник Приамурского гос. ун-та им. Шолом-Алейхема. — 2023. — № 4 (53). — С. 66–76. — DOI: 10.24412/2227-1384-2023-453-66-76

Plotnikova Ye. S. Vzaimosvyaz' samorealizatsii i samoeffektivnosti studentov vuza / Ye. S. Plotnikova // Vestnik Priamurskogo gos. un-ta im. Sholom-Aleykhema. — 2023. — № 4 (53). — С. 66–76. — DOI: 10.24412/2227-1384-2023-453-66-76

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

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

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

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

10. *Chen M.* Factors Influencing Internet Addiction among University Students: The Mediating Roles of Self-control and Anxiety / M. Chen, X. Zhang // Acta Psychologica. — 2024. — No. 250. — P. 104535. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104535

11. COVID-19–Related Social Isolation, Self-Control, and Internet Gaming Disorder among Chinese University Students: Cross-Sectional / Y. Guo, F. Yue, X. Lu [et al.] // Journal of Medical Internet Research. — 2024. — No. 26. — P. 52978. — DOI: 10.2196/52978

12. Effect of Physical Exercise on Negative Emotions in Chinese University Students: The Mediating Effect of Self-efficacy / G.-Y. Qin, S.-S. Han, Y.-S. Zhang [et al.] // Heliyon. — 2024. — No. 10 (17). — P. e37194. — DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e37194

13. *Irwanto I.* Data on Undergraduate Students' Self-regulation in Online and Blended Learning Environments during the COVID-19 Pandemic in Indonesia / I. Irwanto // Data in Brief. — 2024. — No. 53. — P. 110066. — DOI: 10.1016/j.dib.2024.110066

14. *Kovan A.* The Relationship between Fear of Missing Out and Social Media Addiction among Turkish Muslim students: A Serial Mediation Model through Self-control and Responsibility / A. Kovan, M. Yıldırım, A. Gülbahçe // Social Sciences & Humanities Open. — 2024. — No. 10. — P. 101084. — DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.101084

15. *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

16. *Shang Y.* Classroom Anxiety, Learning Motivation, and English Achievement of Chinese College Students: The Mediating Role of Self-efficacy / Y. Shang, L. Ma // Acta Psychologica. — 2024. — No. 251. — P. 104550. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104550

17. The Effect of Childhood Harshness and Unpredictability on Internet Addiction among College Students: The Mediating Effect of Self-control / W. Qi, X. Liao,

D. Wang, J. Cai // *Heliyon*. — 2024. — No. 10 (10). — P. e31322. — DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e31322

18. The Influence of Organizational Caring on Mobile Phone Addiction in Undergraduate Nursing Students: The Chain Mediating Role of Perceived Stress and Self-control / W. Zheng, W. Chen, J. Fang [et al.] // *Heliyon*. — 2024. — No. 10 (18). — P. e37679. — DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e37679

19. The Relationship Between Exercise Commitment and College Students' Exercise Adherence: The Chained Mediating Role of Exercise Atmosphere and Exercise Self-efficacy / Y. Li, J. Xu, X. Zhang, G. Chen // *Acta Psychologica*. — 2024. — No. 246. — P. 104253. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104253

20. The Relationships between the Short Video Addiction, Self-Regulated Learning, and Learning Well-Being of Chinese Undergraduate Students / J.-H. Ye, Y. Cui, L. Wang, J.-N. Ye // *International Journal of Mental Health Promotion*. — 2024. — No. 26 (10). — P. 805–815. — DOI: 10.32604/ijmhp.2024.055814

21. Yao H. Teachers Sustainable Teaching Innovation and Graduate Students Creative Thinking: The Chain Mediating Role of Playfulness Climate and Academic Self-efficacy / H. Yao, W. Liu, S. Chen // *The International Journal of Management Education*. — 2024. — No. 22 (1). — P. 100900. — DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100900

22. Zhang J. Mental Health and Academic Performance of College Students: Knowledge in the Field of Mental Health, Self-control, and Learning in College / J. Zhang, C. Peng, C. Chen // *Acta Psychologica*. — 2024. — No. 248. — P. 104351. — DOI: 10.1016/j.actpsy.2024.104351

23. Zihao W. The Relationship between Depression, Self-control and Meaning in Life among Young Undergraduate Students: Evidence from Path Analysis and Network Analysis / W. Zihao, Z. Ying, Z. Xiaoyun // *Personality and Individual Differences*. — 2024. — No. 228. — P. 112737. — DOI: 10.1016/j.paid.2024.112737

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. 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 — EDN: SNDMGD

For citation: Polyakova O. B. Self-control as a factor influencing students' self-regulation and self-efficacy: a systematic review Scopus 2024, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 145–157. (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_145, EDN: SNDMGD

Статья поступила в редакцию 26.04.2025; одобрена после рецензирования 25.05.2025; принята к публикации 26.07.2025.
The article was submitted 26.04.2025; approved after reviewing 25.05.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Современные модели и методы андрагогики в высшей школе

Евгения Александровна Шахова¹

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия,
ФГАОУ ВО «МГТУ им. Н. Э. Баумана», Москва, Россия,
evgenia.shakhova@gmail.com, ORCID: 0009-0003-5727-2357

Аннотация. К настоящему времени разработан ряд методов и моделей обучения взрослых, однако недостаточно исследована эффективность их внедрения в высшей школе. Цель настоящей статьи — представить обзор инновационных, актуальных моделей и методов обучения взрослых, позволяющих педагогам повысить образовательные результаты и подготовить студентов к совладанию с вызовами современной эпохи.

Ключевые слова: высшая школа, личностное развитие, гибкие навыки, обучение взрослых, непрерывное обучение.

The Modern Models and Techniques of Andragogy in Higher School

Evgenia A. Shakhova

Moscow Psychological and Social University, Moscow, Russia,
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia,
evgenia.shakhova@gmail.com, ORCID: 0009-0003-5727-2357

Abstract. Despite recent advances in research on contemporary and innovative adults' learning methods and techniques, gaps remain in our understanding of effective learning methods application in high schools. We conducted a narrative review of a purposefully selected set of research reports on adults' learning to identify learning and teaching practices that can support professors' development of innovative relevant and equitable instructional practices.

Keywords: higher education, personal development, soft skills, adult learning, life-long learning.

Переход к обществу знания, которое связывают с цифровизацией и инновациями, и экономические преобразования меняют природу профессий, что влияет на требования рынка труда к навыкам работников. Развитые технические навыки и обладание знаниями сами по себе больше не являются достаточными [22; 36]. Переквалификация и ресертификация неизбежны в большинстве профессий [14], что повышает значимость постоянного, непрерывного обучения [8].

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)», Москва, Россия, 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), Moscow, Russia, mar-erm@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1645-5136

В трудах классиков отечественной психологии мы находим указание на то, что в образовании человек формируется как субъект собственной жизни [1; 8]. По словам Л. И. Анцыферовой, миссия непрерывного образования — «сделать личность готовой не только успешно следовать за ускоряющимся темпом общественного развития, но и в какой-то мере опережать, предвосхищать новые социальные требования» [1, с. 322]. Важно, что участники непрерывного образования — большая часть трудоспособного населения в течение длительного периода жизни, поэтому необходимо сделать его качественным и доступным. Областью его применения должно быть как профессиональное развитие, так и общественная деятельность, здоровье, семья и личностная самореализация [11; 13; 29].

Цель данной работы — представить обзор инновационных, актуальных моделей и методов обучения студентов высшей школы.

Задачи: 1. Обозначить современные тенденции в обучении взрослых людей. 2. Выявить актуальные для современной эпохи цели обучения студентов высшей школы. 3. Представить инновационные, актуальные модели и методы обучения студентов высшей школы.

Одной из важнейших задач высшей школы является подготовка молодежи к совладанию с вызовами и требованиями постоянно развивающегося общества [14; 20]. Это предполагает необходимость формирования новой образовательной среды для развития у студентов как профессиональных компетенций (*hard skills*), так и гибких навыков (*soft skills*). К гибким навыкам в настоящее время относят: навыки коммуникации, межличностного взаимодействия и командной работы, управление людьми, договороспособность, решение проблем, творческое мышление, критическое, аналитическое и междисциплинарное мышление, навыки целеполагания, управление временем, цифровые компетенции, понимание социальных, экологических и экономических последствий внедрения технологий, стремление и способность к непрерывному обучению и др. [4; 9; 19; 21; 29; 33].

В то же время не всегда возможно предвидеть, какие именно компетенции будут востребованы в будущем, поэтому не столько опыт, сколько умение учиться и меняться играет главную роль. На смену концепциям, основанным на обучении с целью усилить недостаточно развитые нужные способности, приходит целостный подход позитивной психологии, ориентированный на формирование навыков метапознания и благополучие личности. Именно *преимущества* личности необходимо культивировать и усиливать для совладания с вызовами современности [22].

Готовность и способность к непрерывному обучению заключается в постановке новых трудных целей и предполагает стойкость перед ли-

цом сложностей [30]. По мнению К. Двек, это скорее происходит, когда человек относит неудачи и успех не к уровню развития своих способностей, а к интенсивности и качеству приложенных усилий. Самоэффективность выше, если целью человека является не демонстрация своих способностей в группе, а приобретение новых знаний и умений — тогда неудача видится не катастрофой, а лишь ступенью на пути к цели. Готовность к непрерывному обучению поддерживается убежденностью в том, что способности, интеллект, личностные качества и мотивы не являются чем-то фиксированным, а могут быть развиты. К. Двек называет это гибким мышлением в противоположность жесткому мышлению. Сочетание трех факторов: внутренней каузальной атрибуции, постановки целей развития и гибкого мышления — вместе дает более высокие академические и образовательные результаты и повышает субъективное благополучие. Согласно теории К. Двек, личность — это цели, к которым стремится человек, и способы достижения этих целей. Образовательные программы, на которых люди учатся ставить трудные цели и стойко справляться с препятствиями на пути к их достижению и, таким образом, достигать большего и повышать субъективное благополучие, уже доказали свою эффективность.

Исследователи с сожалением отмечают, что в высшей школе преобладают принципы педагогические, не вполне соответствующие принципам обучения взрослых [36], и обучение с целью развития гибких навыков и метакомпетенций внедрено в высшей школе недостаточно. Студенты высшей школы — взрослые люди, их обучение должно быть детерминировано современными принципами андрагогики.

В настоящее время не вызывает сомнения, что в основе современной андрагогики лежат принципы теории развивающего обучения и теории самодетерминации. Развивающее обучение по Д. Б. Эльконину и В. В. Давыдову начиная с младшего школьного возраста формирует навык постановки учебной задачи и формирует крайне важную для взрослого человека в условиях необходимого непрерывного образования устойчивую учебную мотивацию. В настоящее время принципы развивающего обучения главным образом внедрены в начальной и средней школе. В литературе представлены примеры успешного применения принципов развивающего обучения в высшей школе [14; 4], хотя теоретические основы постановки учебной задачи и выстраивание последовательности содержания вузовских дисциплин еще предстоит исследовать. Возраст обучающихся, уровень образования, когнитивный стиль и принцип соответствия методов обучения возрасту имеют огромное значение [36]. В. В. Давыдов утверждал, что необходимо разрабатывать различные виды развива-

ющего обучения в контексте социальных условий и возрастных особенностей обучающихся [6].

Андрагогику [12] называют «искусством и наукой о том, как помочь взрослым учиться» (цит. по [29, с. е.7]) М. Ноулз. По его мнению, взрослый обучающийся отличается от обучающегося ребенка самодетерминацией, наличием жизненного опыта как основы для обучения, готовностью учиться и осознанной ориентацией на решение насущных проблем, внутренней мотивацией к обучению и осознанием личностного смысла обучения. Андрагогика опирается на активное взаимодействие обучающегося и педагога, осознание обучающимся своего влияния на процесс обучения [13]. Следовательно, применение принципов андрагогики в системе высшего образования может способствовать ориентации взрослых студентов на «самостоятельное проектирование собственной судьбы, ответственность за принимаемые решения и их последствия, компетентность и социальную активность» [13, с. 4].

В настоящее время принципы андрагогики находят свое подтверждение в теории самодетерминации и реализуются в таких моделях обучения взрослых, как модели самостоятельного, саморегулируемого и трансформационного обучения, обучения через опыт, обучения в команде, обучения на основе проекта и других.

Теория самодетерминации [35] внесла вклад в понимание роли внутренней мотивации в образовательный процесс. Она основана на том, что люди изначально склонны к психологическому развитию и взаимодействию, а следовательно, к обучению, установлению и поддержанию связи с другими людьми. Эта склонность нуждается в поддержке базовых психологических потребностей: автономии, чувства принадлежности и чувства компетентности. Подрыв одной из этих трех базовых потребностей разрушает мотивацию и благополучие. Внутренняя мотивация к обучению (на основе интереса, удовлетворенности и позитивного эмоционального отклика) — предиктор высоких образовательных результатов. Помочь научиться управлять своей мотивацией — часть ответственности педагога [24]. Формированию внутренней мотивации способствует поддержка педагогом автономии студентов. Такие педагоги больше слушают, дают студентам высказываться, поощряют их усилия, придают значение интересам студентов. Однако поддержка автономии не означает вседозволенность. Помогать студентам пробудить их волю и желание включиться в учебу следует через хорошо организованную, структурированную образовательную среду [35]. По словам С. И. Змеёва, решение вопроса научно-методической поддержки и помощи педагогу в обучении взрослых «возможно только в рамках и на базе андрагогики» [11, с. 97]. Андрагог не только должен обладать высоким уровнем знаний

в своей научной области, но должен «быть компетентным специалистом в области психологии» [11, с. 98], а также иметь высокий уровень развития эмоционального интеллекта, обладать навыками организатора и т. д. К. Двек считает необходимым присутствие в классе педагога с гибким мышлением [30].

Ядром мотивационного процесса при встрече со сложной задачей или в условиях недостаточно привлекательной цели Т. О. Гордеева считает самомотивацию [5]. Исследование показало, что предиктором *автономной* мотивации, успешности учебной деятельности студентов и психологического благополучия служит диалог с самим собой, основанный на поддержке собственной автономии. А. Бандура относит позитивный диалог с собой к наиболее успешным стратегиям контроля самоэффективности [23]. Повышение внешней мотивации (пообещать себе внешнюю награду за выполнение задачи), самостоятельная постановка внешней цели (получить хороший балл на экзамене), повышение внутренней мотивации через геймификацию, фокус на содержательной стороне задачи (приобретение новых знаний), связывание задачи с будущей карьерой и жизненными приоритетами помогают повысить мотивацию к выполнению трудной или непривлекательной задачи [34]. Противоположной стратегией является снижение личностной ценности низкого балла для защиты самооценки; защитный пессимизм также может заставить приложить больше усилий.

Поколение современных студентов осознают безграничные возможности обучения и неограниченный доступ к информации, демонстрируют мышление, ориентированное на будущее и практику, что дает им возможность определять собственный образовательный путь через персонализированное обучение посредством информационно-коммуникационных технологий и искусственного интеллекта [33]. Новая парадигма обучения позиционирует преподавателя как гида по образовательному процессу, а не как главный источник знания. В центр образовательного процесса ставится студент и его активное участие [21].

Модели и методы обучения

Модель трансформационного обучения — ведущая в настоящее время парадигма обучения взрослых, возникшая из андрагогики, — разработана Дж. Мезиоровом [26]. Эталоном и главным критерием качества обучения взрослого Дж. Мезиоров считает самостоятельное управление своим обучением. Трансформационное обучение позиционируется как осознанное, развивающее, диалогическое, рефлексивное, эмпатийное, рациональное, ориентированное на социальную справедливость, которое должно «помочь обучающимся справляться с пугающим, быстро ме-

няющимся миром и жить в обществе, полном рисков» [26, с. 10], через добровольную, осознанную и важную трансформацию взгляда на свой прежний опыт и знание. Утверждение о том, что непрерывная образовательная деятельность предполагает освоение взрослыми «нового способа мышления, нового видения мира» [1, с. 322] мы находим и в работах Л. И. Анцыферовой.

Процесс, в ходе которого обучающийся берет на себя инициативу в определении своих образовательных потребностей, формулировании учебных целей, определении человеческих и материальных ресурсов для обучения, в выборе и внедрении соответствующих стратегий обучения и оценке результатов обучения, определяют как самостоятельное обучение. Частным случаем самостоятельного обучения исследователи называют саморегулируемое обучение. Разница — в уровне самостоятельности обучающегося. Концепция самостоятельного обучения предполагает, что обучающийся выбирает, *что и как* изучать, а в рамках саморегулируемого обучения выбирает учебное задание, то есть *с помощью чего* изучать [32].

Навык саморегулируемого обучения, в ходе которого обучающиеся ставят себе учебные цели и затем стараются отслеживать, регулировать и контролировать свое мышление, мотивацию и поведение, признан ключевым для непрерывного образования [18; 24; 34]. Различные модели саморегулируемого обучения основаны на социально-когнитивной теории А. Бандуры [23], центральное понятие которой — самоэффективность, то есть уверенность в возможности достичь желаемого результата [18]. Саморегулируемому обучению можно научиться и развить у обучающихся соответствующие навыки через разъяснение принципов и практику [24].

Одна из известных и часто упоминаемых моделей обучения взрослых разработана педагогом Д. Колбом [29] с опорой на работы К. Левина, Д. Дьюи и Ж. Пиаже. Цикл Колба состоит из четырех этапов: I. Погружение обучающихся в контекст реальной проблемной ситуации. II. Критический анализ и рефлексия относительно данного опыта. III. Самостоятельное формирование концепции, соответствующей данному контексту. IV. Активная апробация полученных знаний на практике. Обучающиеся неизбежно выходят за пределы «зоны комфорта», что способствует развитию готовности к изменениям и способности действовать в условиях неопределенности.

В тех сферах, где от профессионалов особенно требуется высокий уровень умения применять полученные знания на практике, рекомендуется внедрять методы активного обучения [27; 29], в т. ч. методы в рамках концепции «перевернутого класса», которая включает тщательную подготовку студентами к занятию презентаций или видео, самостоятельное

изучение литературы с последующим применением изученного материала в рамках групповой работы, практических упражнений, викторин. Одним из подходов может служить рассказывание обучающимися историй в цифровом пространстве [28]. Данный метод усиливает вовлеченность и задействует навыки метапознания, в т. ч. развивает способность планирования и самоконтроля.

Для помощи студентам в освоении большого объема информации была разработана модель обучения через решение студентами в малых группах конкретной практической проблемы на основе ее описания. В ходе возникающего активного исследовательского процесса студенты учатся учиться, осваивают метод формирования нового знания, что усиливает метакогнитивные навыки, навыки коммуникации и лидерства [36].

Комбинация приемов обучения в команде и обучения через проблему, согласно исследованиям, способствует большей вовлеченности и лучшим образовательным результатам. В рамках данного подхода может использоваться метод междисциплинарного обучения, когда студенты разных специальностей объединяются в группу для решения проблемы. Одним из методов обучения в команде является «побег из комнаты», суть которого заключается в том, что группа может покинуть класс и завершить урок при условии выполнения задания. Сложности внедрения данной модели заключаются в том, что студентам не просто осознать и выработать свою групповую роль [7; 36].

Разработке и развитию навыков саморегулируемого обучения способствует участие в обучении на основе проектной работы [32]. Данный подход заключается в создании обучающимися конечного продукта или решения с не определенными заранее критериями, для чего часто от обучающихся требуется обнаружить, каких именно знаний им не хватает, и получить их самостоятельно [36]. Прослеживается связь данной модели с принципами развивающего обучения В. В. Давыдова, где познавательная мотивация формируется за счет развития навыка постановки *учебной задачи* [6]. Данный метод делает обучение более практико-ориентированным за счет вовлечения студентов в реальные проекты и дает более глубокое понимание предмета, что показывает его внедрение в инженерном образовании [10].

При использовании ситуационного подхода в обучении иностранному языку обучающийся становится субъектом моделирования развивающейся ситуации профессионального общения [16; 27]. Студент принимает решение о направлении развития ситуации общения на иностранном языке на основе личного опыта. Ситуационный подход позволяет реализовать практико-ориентированность — развиваются навыки деловой коммуникации, использование профессиональной терминологии.

гии, используются знания и умения, полученные в ходе изучения других дисциплин [16].

Активное обучение может включать дебаты. Студенты в ходе дебатов делятся на группы и могут выступать в защиту утверждения или опротестовывать его, а также выступать в роли модераторов мероприятия или жюри. Данный метод предполагает особую организацию учебного пространства, но не требует оснащения дорогостоящим оборудованием. Дебаты способствуют развитию навыков коммуникации, командной работы, критического мышления, способствуют глубокому пониманию и запоминанию учебного материала [2].

Чтобы обучение было связано с позитивным эмоциональным статусом, обучающимся предоставляется конструктивная обратная связь [35], в образовательный процесс включаются методы, основанные на играх, используются технологии онлайн-обучения. Использование онлайн-платформ для проведения занятий и общения, электронных библиотек и веб-ресурсов позволяет внедрять виды совместной деятельности: интерактивные задания и тесты, видеолекции, групповые проекты и др. [3]. Использование мобильных устройств способствует «микрообучению» — возможности уделять повторению или изучению нового (например, иностранных слов) краткие промежутки свободного времени, в считанные минуты быстро находить богатый учебный материал [25]. Среди плюсов применения технологий прежде всего отмечается многообразие их использования, возможность обучения с помощью технологий в удобное время, а также то, что технологии вдохновляют. Использование технологий позволяет представить учебный материал в тексте, образах, видео, аудио, с помощью средств массовой коммуникации, что позволяет учитывать различия в когнитивных стилях и стилях обучения студентов [15]. Мультимодальность образовательной среды может быть обеспечена и без использования технологий — так, например, визуализацию понятий и логических связей между ними обеспечивает разработка студентами концепт-карт [36].

Как было отмечено, при недостаточной связи преподаваемых дисциплин с будущей профессиональной деятельностью мотивация студентов снижается. Если получение знания связывается с овладением профессией, наблюдается положительная связь между уровнем рефлексивности студентов и мотивацией к обучению [17]. В целях подготовки студентов к работе в организациях по выбранной специальности [20], к образовательному процессу привлекаются представители работодателей и отраслей экономики — носители требуемых гибких навыков и личностных компетенций [19]. Важную роль играет обучение на рабочем месте через практику, стажировки, деятельность по оказанию услуг населению, в ходе которого студенты вовлечены в целесообразное и структуриро-

ванное общественно полезное обучение в партнерстве с общественными организациями [36].

Современное образование требует не только внедрения инновационных педагогических методов, но и обновления содержания. Описан успех преподавания в высшей школе специального курса, составленного из следующих блоков: навыки коммуникации, работа в команде, критическое мышление, позитивный настрой, управление стрессом, этика в рабочей среде [33]. Признано целесообразным включить в образовательный курс тематику устойчивого развития планеты [31], для формирования навыков совместного решения задач, расширения кругозора, развития временной перспективы.

Обсуждение результатов и выводы

К настоящему времени общепринятой точкой зрения является то, что обучение заключается не столько в приобретении новых знаний, сколько в развитии личности. Педагог перестает быть главным источником знаний. Задачей педагога становится формирование и поддержание внутренней мотивации студентов к обучению, обучение студентов методам саморегуляции и формирование современной образовательной среды через вовлечение, взаимодействие, поддержку автономии студентов. Обучающиеся активно участвуют в образовательном процессе и имеют возможности выбирать, что, когда, где и как изучать.

Важно исследовать индивидуальный стиль обучения и мышления студентов, преобразовать образовательное пространство из традиционного лекционного класса в гибкое, где возможно проведение образовательных мероприятий, подходящих одновременно для студентов с визуальным, аудиальным и кинестетическим стилями обучения, и подача учебного материала через текст, аудио, видео, образы.

Необходим акцент на практике, междисциплинарности, взаимодействии с представителями индустрии. Важным для гармоничного развития личности является участие студентов в проектах гражданской науки и открытой науки. Все чаще к числу образовательных дисциплин добавляется повестка глобальных вызовов и устойчивого развития планеты и человечества.

Необходимо помочь современным студентам в развитии метапознания, критического и комплексного, междисциплинарного мышления, осознанного целеполагания и саморегуляции. Важнейшей целью обучения видится освоение студентами навыков межличностного взаимодействия, в т. ч. формулирования и высказывания своих идей, критическое, но уважительное восприятие иных точек зрения, умение договариваться и действовать совместно.

Проведенное теоретическое исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- Непрерывное образование — самый важный элемент личностной самореализации и вклад в общественное развитие. Обучаясь, человек меняет обстоятельства своей жизни, что, в свою очередь, служит источником приобретения новых знаний и навыков.

- Для современной эпохи, характеризующейся стремительностью изменений, в дополнение к передаче знаний и навыков в профессиональной области, важнейшими образовательными целями высшей школы являются развитие у студентов гибких навыков и подготовка к непрерывному обучению.

- Указанным целям соответствует внедрение в высшей школе следующих моделей и методов активного обучения: концепция перевернутого класса, обучение, основанное на командной работе и на решении проблем, обучение через проектную работу, дебаты. Эффективной для освоения большого объема информации признана подача учебного материала в виде текста, образов, с использованием аудио и видео, современных информационно-коммуникационных технологий.

Необходимо формирование в высшей школе образовательной среды, где могут применяться инновационные, актуальные модели и методы обучения взрослых — с фокусом на интересы студента, основанные на вовлеченности студента в образовательный процесс и его личном опыте, способствующие развитию внутренней мотивации, учитывающие различия в когнитивных стилях, с использованием современных технологий и ориентацией на глобальную повестку.

Заключение

Теории обучения взрослых дают ценный взгляд на то, как взрослые учатся и как с учетом потребностей взрослых могут быть сконструированы образовательные программы в высшей школе. Область образования взрослых постоянно развивается благодаря новым исследованиям и созданию целостных подходов, принимающих во внимание эмоции, социальный контекст, взгляды разных культур. Понимая и применяя эти модели и методы, педагоги могут усилить и расширить образовательный опыт студентов.

Библиографический список

1. Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л. И. Анцыферова. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2006. — 512 с.

Antsyferova L. I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii / L. I. Antsyferova. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2006. — 512 s.

2. *Артамонова А. А.* Развитие критического мышления студентов в процессе проведения дебатов в вузах / А. А. Артамонова, И. Р. Гилязова, Т. С. Филимонова // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 79-3. — С. 20–22. — EDN: RJAGMF

Artamonova A. A. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v protsesse provedeniya debatov v vuzakh / A. A. Artamonova, I. R. Gilyazova, T. S. Filimonova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2023. — № 79-3. — S. 20–22. — EDN: RJAGMF

3. *Босов А. Д.* Организация работы студентов с использованием электронно-образовательных ресурсов / А. Д. Босов, А. Б. Серых // Проблемы современного педагогического образования. — 2024. — № 83-2. — С. 44–47. — EDN: GFEESI

Bosov A. D. Organizatsiya raboty studentov s ispol'zovaniem elektronno-obrazovatel'nykh resursov / A. D. Bosov, A. B. Serykh // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2024. — № 83-2. — S. 44–47. — EDN: GFEESI

4. Возможности формирования ключевых компетенций средствами развивающего обучения в высшем техническом образовании / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Т. Ю. Цибизова, А. Е. Комков // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2024. — № 4 (75). — С. 247–258. — DOI: 10.51944/20722516_2024_4_247. — EDN: CFTWYD

Vozmozhnosti formirovaniya klyuchevykh kompetentsii sredstvami razvivayushchego obucheniya v vysshem tekhnicheskoy obrazovanii / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, T. Yu. Tsibizova, A. E. Komkov // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2024. — № 4 (75). — S. 247–258. — DOI: 10.51944/20722516_2024_4_247. — EDN: CFTWYD

5. *Гордеева Т. О.* Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев // Психологическая наука и образование. — 2021. — Т. 26, № 5. — С. 6–16. — DOI: 10.17759/pse.2021260501

Gordeeva T. O. Strategii samomotivatsii: kachestvo vnutrennego dialoga vazhno dlya blagopoluchiya i akademicheskoy uspehnosti / T. O. Gordeeva, O. A. Sychev // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2021. — Т. 26, № 5. — С. 6–16. — DOI: 10.17759/pse.2021260501

6. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 544 с.

Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — Moskva : INTOR, 1996. — 544 с.

7. *Ермолаева М. В.* Компетенции участников проектной команды / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева, Д. В. Лубовский. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — С. 220.

Ermolaeva M. V. Kompetentsii uchastnikov proektnoi komandy / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva, D. V. Lubovskii. — Moskva : RUSAINS, 2020. — S. 220.

8. *Ермолаева М. В.* Современные подходы к изучению мотивации непрерывного образования на протяжении жизненного пути / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский // Мир психологии. — 2013. — № 3 (75). — С. 132–139. — EDN: RDHFJX

Ermolaeva M. V. Sovremennyye podkhody k izucheniyu motivatsii nepreryvnoy obrazovaniya na protyazhenii zhiznennogo puti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii // Mir psikhologii. — 2013. — № 3 (75). — S. 132–139. — EDN: RDHFJX

9. *Ермолаева М. В.* Современные подходы к проблеме развития личностных компетенций персонала / М. В. Ермолаева, Е. А. Шахова, Д. В. Максимов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2024. — № 2 (67). — С. 174–192. — DOI: 10.51944/20738544_2024_2_174. — EDN: GCNIWC

Ermolaeva M. V. Sovremennyye podkhody k probleme razvitiya lichnostnykh kompetentsii personala / M. V. Ermolaeva, E. A. Shakhova, D. V. Maksimov // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2024. — № 2 (67). — S. 174–192. — DOI: 10.51944/20738544_2024_2_174. — EDN: GCNIWC

10. *Ермолаева М. В.* Формирование когнитивных стратегий и внутренней позиции студентов технического вуза в проектной деятельности / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, М. М. Ермолаев // Мир психологии. — 2024. — № 2 (117). — С. 209–222. — DOI: 10.51944/20738528_2024_2_209. — EDN: WJBGCE

Ermolaeva M. V. Formirovanie kognitivnykh strategii i vnutrennei pozitsii studentov tekhnicheskogo vuzav v proektnoy deyatelnosti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, M. M. Ermolaev // Mir psikhologii. — 2024. — № 2 (117). — S. 209–222. — DOI: 10.51944/20738528_2024_2_209. — EDN: WJBGCE

11. Змеёв С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России / С. И. Змеёв // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2015. — № 3 (24). — С. 94–101. — EDN: UCLNXP

Zmeev S. I. Obrazovanie vzroslykh i andragogika v realizatsii kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya v Rossii / S. I. Zmeev // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2015. — № 3 (24). — S. 94–101. — EDN: UCLNXP

12. Змеёв С. И. Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых) : дис. ... д-ра пед. наук : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. И. Змеёв. — Москва, 2000. — 179 с.

Zmeev S. I. Stanovlenie andragogiki (Razvitie teorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh) : dis. ... d-ra ped. nauk : spetsial'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya» / S. I. Zmeev. — Moskva, 2000. — 179 s.

13. Иванничева Н. А. Социально-андрагогический подход в высшем образовании: уровни, функции, требования / Н. А. Иванничева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2019. — № 2 (51). — С. 36–43. — EDN: WUNTLU

Ivanishcheva N. A. Sotsial'no-andragogicheskii podkhod v vysshem obrazovanii: urovni, funktsii, trebovaniya / N. A. Ivanishcheva // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2019. — № 2 (51). — S. 36–43. — EDN: WUNTLU

14. Развивающее обучение в вузе как система формирования личностных компетенций, необходимых в условиях вызовов современности / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Е. А. Шахова, Т. Ю. Цибизова // Мир психологии. — 2024. — № 4 (119). — С. 250–266. — DOI: 10.51944/20738528_2024_4_250. — EDN: LHZWBM

Razvivayushchee obuchenie v vuze kak sistema formirovaniya lichnostnykh kompetentsii, neobkhodimyykh v usloviyakh vyzovov sovremennosti / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, E. A. Shakhova, T. Yu. Tsigizova // Mir psikhologii. — 2024. — № 4 (119). — S. 250–266. — DOI: 10.51944/20738528_2024_4_250. — EDN: LHZWBM

15. Сергеев С. Ф. Инструменты обучающей среды: стили обучения / С. Ф. Сергеев // Образовательные технологии. — 2010. — № 3. — С. 85–94. — EDN: TUPNL

Sergeev S. F. Instrumenty obuchayushchei sredy: stili obucheniya / S. F. Sergeev // Obrazovatel'nye tekhnologii. — 2010. — № 3. — S. 85–94. — EDN: TUPNL

16. Серых А. Б. Ситуационный подход в обучении студентов неязыковых вузов иностранному языку / А. Б. Серых, А. Е. Якубовская // Глобальный научный потенциал. — 2023. — № 4 (145). — С. 212–215. — EDN: DLYWPW

Serykh A. B. Situatsionnyi podkhod v obuchenii studentov neyazykovykh vuzov inostrannomu yazyku / A. B. Serykh, A. E. Yakubovskaya // Global'nyi nauchnyi potentsial. — 2023. — № 4 (145). — S. 212–215. — EDN: DLYWPW

17. Тихомирова Т. С. Взаимосвязь мотивации к обучению и рефлексии студентов бакалавриата очной формы обучения / Т. С. Тихомирова, Н. В. Кочетков // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 6. — С. 97–106. — DOI: 10.17759/pse.2018230609

Tikhomirova T. S. Vzaimosvyaz' motivatsii k obucheniyu i refleksii studentov bakalavriata ochnoi formy obucheniya / T. S. Tikhomirova, N. V. Kochetkov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2018. — T. 23, № 6. — S. 97–106. — DOI: 10.17759/pse.2018230609

18. Фомина Т. Г. Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования / Т. Г. Фомина // Современная зарубежная психология. — 2022. — Т. 11, № 3. — С. 27–37. — DOI: 10.17759/jmfp.2022110303

Fomina T. G. Kontseptual'nye podkhody k analizu samoreguliruemogo obucheniya v zarubezhnoi psikhologii obrazovaniya / T. G. Fomina // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2022. — T. 11, № 3. — S. 27–37. — DOI: 10.17759/jmfp.2022110303

19. Цаликова И. К. Научные исследования по вопросам формирования Soft Skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) / И. К. Цаликова, С. В. Пахотина // Образование и наука. — 2019. — Т. 21, № 8. — С. 187–207. — DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-187-207

Tsalikova I. K. Nauchnye issledovaniya po voprosam formirovaniya Soft Skills (obzor dannykh v mezhdunarodnykh bazakh Scopus, Web of Science) / I. K. Tsalikova, S. V. Pakhotina // Obrazovanie i nauka. — 2019. — T. 21, № 8. — S. 187–207. — DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-187-207

20. Цибизова Т. Ю. Вопросы адаптации студентов и выпускников вузов в профессиональной среде / Т. Ю. Цибизова, Е. А. Шахова // Профессиональная ориентация и профессиональное само-

определение обучающихся: вызовы времени : сб. науч. тр. (к 85-летию акад. Российской академии образования, д-ра пед. наук, проф. С. Н. Чистяковой). — Москва : Рос. гос. ун-т нефти и газа (нац. исслед. ун-т) имени И. М. Губкина, 2024. — С. 333–342. — EDN: FTKRLV

Tsibizova T. Yu. Voprosy adaptatsii studentov i vypusnikov vuzov v professional'noi srede / T. Yu. Tsibizova, E. A. Shakhova // Professional'naya orientatsiya i professional'noe samoopredelenie obuchayushchikhsya: vyzovy vremeni : sb. nauch. tr. (k 85-letiyu akad. Rossiiskoi akademii obrazovaniya, d-ra ped. nauk, prof. S. N. Chistyakovoi). — Moskva : Ros. gos. un-t nefti i gaza (nats. issled. un-t) imeni I. M. Gubkina, 2024. — S. 333–342. — EDN: FTKRLV

21. *Шнейдер Л. Б.* Психолого-педагогическая фасилитация развития личностно-профессионального потенциала обучающихся в высшей школе / Л. Б. Шнейдер, Е. В. Дятлова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гум. ун-та. Серия 4. Педагогика. Психология. — 2021. — № 62. — С. 113–126. — DOI: 10.15382/sturIV202162.113-126

Shneider L. B. Psikhologo-pedagogicheskaya fasilitatsiya razvitiya lichnostno-professional'nogo potentsiala obuchayushchikhsya v vyssheii shkole / L. B. Shneider, E. V. Dyatlova // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gum. un-ta. Seriya 4. Pedagogika. Psikhologiya. — 2021. — № 62. — S. 113–126. — DOI: 10.15382/sturIV202162.113-126

22. *Advani A.* From Competencies to Strengths: Exploring the Role of Character Strengths in Developing Twenty-First Century-Ready Leaders: a Strengths-Based Approach / A. Advani, J. Mergenthaler // Discover Psychology. — 2024. — Vol. 4. — Art. No. 95. — DOI: 10.1007/s44202-024-00206-6

23. *Bandura A.* Social Cognitive Theory of Self-Regulation / A. Bandura // Organizational Behavior and Human Decision Processes. — 1991. — No. 50. — P. 248–287.

24. *Baranovskaya T.* Self-Regulation Skills: Several Ways of Helping Students Develop Self-Regulated Learning / T. Baranovskaya // Journal of Language and Education. — 2015. — Vol. 1, iss. 2. — P. 56–64. — DOI: 10.17323/2411-7390-2015-1-2-56-64

25. *Bernacki M. L.* Mobile Technology, Learning, and Achievement: Advances in Understanding and Measuring the Role of Mobile Technology in Education / M. L. Bernacki, J. A. Greene, H. Crompton // Contemporary Educational Psychology. — 2020. — Vol. 60. — Art. No. 101827. — DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.101827

26. *Biasin C.* Transformative Learning: Evolutions of the Adult Learning Theory / C. Biasin // Phronesis. — 2018. — Vol. 7, iss. 3. — P. 5–17. — DOI: 10.7202/1054404ar

27. *Budarina A. O.* Sociopragmatic Approach to Teaching Bachelors of Linguistics in Digital Learning Environment / A. O. Budarina, I. A. Korolenko, A. A. Vornovskaia // World of Science. Pedagogy and psychology. — 2022. — Vol. 10, iss. 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN122.pdf> (date of the application: 07.05.2025). — Text: electronic.

28. *Chaisriya K.* The Effects of Integrating Digital Storytelling with Metacognition Strategies (DSTMC) Learning Model to Enhance Communication Abilities / K. Chaisriya, S. Kaephanuek, L. Gilbert // Contemporary Educational Technology. — 2023. — Vol. 15, iss. 2. — P. ep416. — DOI: 10.30935/cedtech/12986

29. *Clapper T. C.* Beyond Knowles: What Those Conducting Simulation Need to Know About Adult Learning Theory / T. C. Clapper // Clinical Simulation in Nursing. — 2010. — Vol. 6, iss. 1. — P. e7–e14. — DOI: 10.1016/j.ecns.2009.07.003

30. *Dweck C. S.* Personal Perspectives on Mindsets, Motivation, and Psychology / C. S. Dweck // Motivation Science. — 2024. — Vol. 1, iss. 10. — P. 1–8. — DOI: 10.1037/mot0000304

31. Grand Challenges as Educational Innovations in Higher Education: A Scoping Review of the Literature / L. Nowell, S. Dhingra, K. Andrews [et al.] // Education Research International. — 2020. — Vol. 2020, iss. 1. — Art. ID. 653575. — DOI: 10.1155/2020/6653575

32. Investigating the Role of Self-Selected STEM Projects in Fostering Student Autonomy and Self-Directed Learning / K.-S. Tang, F. McLure, J. Williams, C. Donnelly // The Australian Educational Researcher. — 2024. — Vol. 5, iss. 51. — P. 2355–2379. — DOI: 10.1007/s13384-024-00696-2

33. *Messaoudi El M.* Crafting Future Leaders: Soft Skills Development for Workforce Readiness in Moroccan Higher Education: An In-depth Exploration via Post-Intervention Qualitative Feedback / M. El Messaoudi, S. Kerouad, M. Fagroud // niversitepark B lten. — 2023. — Vol. 2, iss. 12. — P. 23–54. — DOI: 10.22521/unibulletin.2023.122.2

34. *Pintrich P. R.* The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning / P. R. Pintrich // Handbook of Self-Regulation / editors: M. Boekaerts [et al.]. — [S. l.] : Academic Press, 2000. — P. 451–502. — DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50043-3

35. *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. — Art. No. 101860. — DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860

36. *Team- and Problem-Based Learning in Health Services: A Systematic Literature Review of Recent Initiatives in the United States* / E. Alexander, A. White, A. Varol., [et al.] // *Education Sciences*. — 2024. — Vol. 5, iss. 14, art. no. 515. — DOI: 10.3390/educsci14050515

Информация об авторе

Евгения Александровна Шахова — старший преподаватель ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», аспирант ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)».

Information about the author

Evgenia Alexandrovna Shakhova — Senior Teacher of the Moscow Psychological and Social University, Postgraduate Student of the Bauman Moscow State Technical University.

Для цитирования: Шахова Е. А. Современные модели и методы андрагогики в высшей школе / Е. А. Шахова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 3 (72). — С. 158–171. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_158. — EDN: SOIXOM

For citation: Shakhova E. A. The modern models and techniques of andragogy in higher school, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 158–171 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_158, EDN: SOIXOM

Статья поступила в редакцию 16.05.2025; одобрена после рецензирования 23.05.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 16.05.2025; approved after reviewing 23.05.2025; accepted for publication 26.07.2025.

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

AGE PSYCHOLOGY

Научная статья / Scientific article

УДК 616.8-009.834

DOI: 10.51944/20738544_2025_3_172

EDN: SQBNQB

Особенности проявления поведенческих нарушений у подростков с расстройствами аутистического спектра

Булгана Мазановна Басангова

ОЧУ ВО «ИМПЭ имени А. С. Грибоедова», Москва, Россия,

bbm1957@yandex.ru, ORCID: 0009-0000-4382-7655

Лариса Юрьевна Беленкова

ОЧУ ВО «ИМПЭ имени А. С. Грибоедова», Москва, Россия,

ФГБОУ ИВО РГУ СоцТех, Москва, Россия,

lara.belenkova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8172-2520

Аннотация. Авторы рассматривают проблему выраженности поведенческих нарушений и трудности адаптации у подростков с расстройствами аутистического спектра. В исследовании две целевые группы: подростки с синдромом Каннера и с синдромом Аспергера, используются методы «Тест руки» (Hand Test), тест на аутизм ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) — методика диагностического обследования на наличие аутизма и методика АВА (прикладной анализ поведения). Анализ данных позволил выявить значимые различия в поведенческих особенностях: подростки с синдромом Каннера демонстрируют более выраженные трудности в социальной адаптации, высокую тревожность, эмоциональную нестабильность и склонность к стереотипному поведению, тогда как подростки с синдромом Аспергера обладают более развитой речевой активностью, лучше понимают социальные нормы, но испытывают трудности в их гибком применении. Все это указывает на необходимость индивидуального подхода к коррекции поведения подростков с РАС. В конце статьи авторы приводят методические рекомендации родителям, специалистам в работе с подростком с РАС.

Ключевые слова: аутизм, расстройство аутистического спектра, подростки, проблемное поведение, стереотипность, общение, агрессия, социализация, адаптация.

Features of Behavioral Disorders in Adolescents with Autism Spectrum Disorders

Bulgana M. Basangova

A. S. Griboyedov Moscow University, Moscow, Russia,
bbm1957@yandex.ru, ORCID: 0009-0000-4382-7655

Larisa Yu. Belenkova

A. S. Griboyedov Moscow University, Moscow, Russia,
MGGEU, Moscow, Russia,
lara.belenkova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8172-2520

Annotation. The authors consider the problem of the severity of behavioral disorders and the difficulties of adaptation in adolescents with autism spectrum disorders. There are two target groups in the study: adolescents with Kanner syndrome and those with Asperger's syndrome. The Hand Test methods, the ADOS diagnostic questionnaire (structured observation of the presence of autism), and the ABA methodology (applied behavior analysis) are used. Data analysis revealed significant differences in behavioral characteristics: adolescents with Kanner syndrome show more pronounced difficulties in social adaptation, high anxiety, emotional instability, and a tendency to stereotypical behavior, while adolescents with Asperger's syndrome have more developed speech activity, better understand social norms, but have difficulty applying them flexibly. All this points to the need for an individual approach to correcting the behavior of adolescents with ASD. At the end of the article, the authors provide methodological recommendations parents, specialists in working with adolescents with ASD.

Keywords: autism, autism spectrum disorder, adolescents, problematic behavior, stereotyping, communication, aggression, socialization, adaptation.

Введение

Тема аутизма, начиная с рубежа веков, становится не просто популярной, проникая в СМИ и массовую культуру, а социально значимой. Часто поднимают вопрос и об эффективности, успешности работы с детским аутизмом, в целом с расстройством аутистического спектра (РАС). При аутистическом развитии симптомы в области социального поведения более устойчивы во времени. Проблемное поведение подростка с РАС ограничивает и его дальнейшую адаптацию, социализацию и интеграцию в общество, так как сохраняется у человека на протяжении всей его жизни [12].

Ошибочно полагать, что все аутичные люди обладают высокими академическими или творческими навыками: одни могут иметь выдающиеся способности в определённых областях (синдром Аспергера), в то время как другие (синдром Каннера) могут сталкиваться со значительными трудностями в учебе и жизни. Каждый успешный опыт человека с аутизмом — усердная работа, а не «дар», полученный от рождения.

Как показывает международная статистика (Centers for Disease Control and Prevention), в США с аутизмом рождается каждый 44-й ребенок. По последним данным систематического обзора общемировых эпидемиологических данных, РАС устанавливается у 1 из

132 детей. В Российской Федерации выявляемость РАС остается крайне низкой.

По официальным данным Росстата, в нашей стране страдают аутизмом 0,1 % детского населения. Обнаружено, что у детей с РАС встречаемость психических расстройств выше, чем у детей с умственной отсталостью. При этом отмечают нарушения сна, что приводит к поведенческим нарушениям. Агрессивное поведение у детей с РАС наблюдается, по разным данным, у 16,6–78,5 %. Распространенность тревожных расстройств у детей с РАС значительно различается — от 42 до 84 %.

Современное состояние проблемы

Расстройства аутистического спектра относятся к первазивным (всепроникающим) нарушениям. То есть для детей с РАС характерны нарушения при формировании различных психических функций и навыков, практически во всех областях развития. Расстройства аутистического спектра относятся к искаженному варианту развития [14]. Это означает, что для детей с аутизмом характерна асинхрония, неравномерность в развитии. Асинхрония может проявляться по-разному.

— Когда асинхрония возникает между различными функциями или областями развития и ряд функций развивается медленнее, ряд функций — быстрее. При этом для каждой функции или области развития характерен свой собственный уровень. Например, многие дети с РАС не понимают обращенную речь, но при этом могут очень быстро читать. Ребенок с аутизмом может быть мутичным (неговорящим), но при этом классифицирует картинки [15].

— Когда асинхрония возникает внутри одной области развития. В этом случае у ребенка формируются навыки не последовательно, с постепенным усложнением, как это принято в онтогенезе, а мозаично. Более простые навыки могут быть не сформированы, а более сложные — сформированы. Например, у ребенка может быть развернутая монологическая речь, но он не способен выразить просьбу.

При классическом варианте детского аутизма — синдроме Каннера — у детей отмечается асинхронное, неравномерное снижение уровня развития всех функций и навыков относительно показателей среднестатистической возрастной нормы.

У детей с высокофункциональным аутизмом — с синдромом Аспергера — часто отмечается ситуация, когда одни функции опережают нормативные показатели, а другие — существенно отстают от них. Так, например, у ребенка могут быть не сформированы базовые коммуника-

тивные навыки, но он может обладать энциклопедическими знаниями в какой-либо области (автомобили, счет...).

Одной из основных и первых трудностей у детей с РАС — выраженное дезадаптивное, проблемное поведение.

Проблемное поведение при аутистическом развитии в подростковом возрасте имеет множественные проявления, такие как:

- Качественные отклонения в социальных взаимодействиях и моделях общения. Поведение характеризуется ограниченным, стереотипным, повторяющимся репертуаром интересов и действий [7].

- Подросток с РАС испытывает трудность в коммуникации, особенно при необходимости поддержания длительного для него по времени диалога. Общение с разными, особенно новыми, людьми представляет для подростка значительную эмоциональную нагрузку.

- Безынициативность, недостаточная собственная активность в социальном взаимодействии. Подросток с аутизмом добросовестно отвечает на вопросы собеседника, но сам при этом вопросов не задаёт и вообще активно беседу не поддерживает.

— «Маятникообразное» течение общения, когда подросток даже с хорошо знакомыми людьми не может поддерживать длительный контакт. В этом случае он то подходит, то вновь отстраняется, уходя от собеседника.

— Необходимость общения с новыми людьми, установление самого минимального контакта вводит подростка с РАС в ступор, смятение, создавая тем самым для него большую эмоциональную перегрузку [16].

— Стереотипность и монологичность в общении: контакт выстраивается преимущественно на основе собственных тем, чаще всего достаточно стереотипных и узких, — при этом обратная связь от партнера по общению, как и эмоциональное состояние другого человека в целом, улавливаются очень слабо.

— Наивность в сфере социальных отношений: такими подростками трудно понимаются неписанные правила общения, контекст коммуникативной ситуации, необходимость поддерживать должную психологическую дистанцию во взаимодействии. Такая бесхитрость, как сочетание отсутствия дистанции с не всегда уместной душевной открытостью, создает впечатление выраженной инфантильности аутичных подростков [15].

Практически все виды проблемного поведения нарушают адаптацию ребенка.

К нарушениям поведения у подростков с РАС относят такие проявления, как повышенная возбудимость, агрессия, аутоагрессия, стереотипии, гиперактивность, избегание общения [7].

Возбудимость, проявляющаяся в виде тяжелых истерик, легкости возникновения агрессивных реакций и самоповреждающего поведения, является одной из частых и наиболее разрушительных форм отклоняющегося поведения.

Нарушения поведения у детей с РАС могут служить «фасадом» для других психических или соматических патологических состояний.

Серьезную проблему представляет невозможность получить от подростка с РАС достоверных сведений о его состоянии, наличии дискомфорта ощущений в случае физических страданий. Отклоняющееся поведение служит единственным способом сообщить окружающим о своем плохом самочувствии [4].

Резкая смена поведения в сторону агрессивных вспышек может произойти внезапно, и окружающим сложно понять, что именно стало причиной такой реакции. Агрессия может быть направлена как на окружающих, так и на самого подростка, проявляясь в виде крика, размахивания руками, ударов по мебели или даже причинения себе вреда. Такие вспышки могут быть *вызваны разными факторами*: непониманием происходящего, нарушением привычного порядка, сенсорной перегрузкой, сильными эмоциями, с которыми подросток не может справиться [3].

В некоторых случаях вспышки происходят из-за невозможности выразить свои чувства словами, что вызывает нарастающее внутреннее напряжение и приводит к резкому эмоциональному выбросу. Подросток может начать кричать, требовать, чтобы его оставили в покое, или, наоборот, проявлять физическую агрессию, толкать предметы, бросать вещи или наносить удары [8].

Проблема резких перепадов настроения заключается не только в том, что они создают сложные ситуации для окружающих, но и в том, что сам подросток может не осознавать причины своих эмоциональных всплесков. Его реакция может быть спонтанной и несоразмерной ситуации, что затрудняет контроль над собственным поведением.

В стрессовых ситуациях подростки с РАС могут прибегать к самоповреждающему поведению, нанося себе физический вред. Данный вид поведения у пациентов с РАС встречается с высокой частотой и ассоциировано с постоянной психотравматизацией в связи со склонностью к патохарактерологическому реагированию. Это может проявляться в различных формах: одни кусают руки, другие царапают кожу, третьи ударяются головой о стены или другие твердые поверхности. Такие действия часто вызывают у окружающих тревогу и непонимание, но для самих подростков с РАС они могут служить своеобразным способом справляться с напряжением, страхом или чрезмерной сенсорной перегрузкой.

Основная причина такого поведения — неспособность выразить эмоции и справиться с переполняющим их стрессом. У подростков с РАС часто нарушены механизмы саморегуляции, что делает их особенно уязвимыми к воздействию внешних и внутренних раздражителей. Они могут не уметь осознавать и вербализировать свои чувства, поэтому физическая боль становится для них своеобразным способом «переключения» внимания или даже самонаказания.

Мотивами аутоагрессии могут быть:

— Избыток сенсорной информации, когда вокруг слишком много раздражителей (громкие звуки, яркий свет, прикосновения), подросток может почувствовать настолько сильный дискомфорт, что начнет кусать или щипать себя, чтобы отвлечься [5].

— Чувство беспомощности. В ситуациях, когда ребенок не понимает, что от него требуется, или чувствует себя загнанным в угол, он может наносить себе вред, чтобы хоть как-то повлиять на происходящее.

— Потребность в физическом ощущении. Некоторые люди с РАС испытывают трудности с восприятием собственного тела и его границ. Самоповреждение в этом случае становится способом почувствовать себя в пространстве.

— Желание привлечь внимание. Самоповреждающее поведение может использоваться как попытка добиться от окружающих желаемого, заявить о своей потребности. Возникнув в ответ на физическую боль или дискомфорт, такое поведение закрепляется и становится одним из способов получения желаемого от окружающих.

А трудности адаптации при аутистическом развитии в подростковом возрасте подводят к выводам:

— Характерные на протяжении всего жизненного цикла трудности в адаптации, социализации и интеграции практически для всех людей с РАС не позволяют рассматривать аутизм как разновидность психической нормы.

— В последние годы в рамках концепции нейроразнообразия (neurodiversity) аутизм, РАС рассматривается как один из вариантов нормального развития, не требующим лечения, как индивидуальные достоинства или преимущества [13]. Но данная теория подвергается критике со стороны научных и медицинских организаций, родительских сообществ, а также самих людей, страдающих психическими расстройствами и заболеваниями нервной системы.

— Для процесса социализации подростков с РАС, поддерживающего качество жизни и уровень активности, необходима *правильно организованная социальная среда*. Главным параметром такой развивающей

среды является *оптимальный уровень сложности адаптационных задач*, постоянно возникающих перед аутичным подростком [10].

— В случаях неожиданного усложнения или резкой смены социальной среды при отсутствии необходимой поддержки у подростков с РАС возможны регресс и возвращение к более примитивным способам поведения (примитивизации и стереотипизации жизненной среды).

Для разработки коррекционной программы развития особого ребёнка, необходимо выявление его актуального уровня по всем областям развития.

Обобщая характеристику детей с РАС, надо отметить неполноту исследований о различиях в поведении детей с разными формами аутистического спектра. Авторами предпринята попытка исследовать «триаду нарушений», выделенную Л. Винг и ее коллегами по детям с аутизмом: нарушения в области коммуникации, социального взаимодействия и способности к воображению. Под нарушением способности к воображению понимается отсутствие гибкости, ригидность мышления. Ригидность мышления и отсутствие воображения являются специфическими когнитивными нарушениями, характерными для детей с РАС. Различный сценарий асинхронного развития у детей с синдромом Аспергера или Каннера предполагает и различие в развитии ребенка в целом.

Таким образом, анализируя вышесказанное в отношении подростков с разными формами аутистического спектра — подростков с синдромом Каннера или Аспергера, — можно предположить значимые различия в поведенческих особенностях данных подростков. Выявление различий в социальной адаптации, в эмоциональном реагировании, социальном взаимодействии, в коммуникации, стереотипности поведения у подростков с синдромом Каннера или Аспергера подтвердит нашу гипотезу и позволит подобрать в дальнейшем более эффективные методики, технологии для снижения тревожности, обучения саморегуляции, общения у подростков с разными формами аутистического спектра.

Характеристика исследования

Для выявления особенностей проявления поведенческих нарушений у подростков с расстройствами аутистического спектра было проведено эмпирическое исследование на базе ГБОУ «Школа № 7» и Ресурсного центра «Добрый» г. Москвы.

В нем приняли участие 30 подростков с РАС в возрасте от 14 до 17 лет, которые были разделены на 2 *группы*: подростки с синдромом

Каннера и подростки с синдромом Аспергера (по 15 человек в каждой группе).

Для проведения исследования были использованы методы:

«Тест руки» (*Hand Test*),

диагностический опросник ADOS (структурированное наблюдение за наличием аутизма),

методика АВА (прикладной анализ поведения).

Первой исследовательской площадкой выступил ресурсный класс в ГБОУ «Школа № 7» (история насчитывает более 100 лет), где работа строится на основе *современных методов обучения, воспитания и коррекции*, среди которых:

- метод прикладного анализа поведения (АВА-терапия) — помогает формировать адаптивные формы поведения, снижая частоту нежелательных реакций [6; 8];
- метод визуального расписания — облегчает понимание последовательности действий и снижает тревожность у обучающихся;
- программы альтернативной коммуникации (PECS, Makaton) — используются для коррекции выраженных нарушений речи, помогая выражать желания и потребности через символы и карточки;
- игровые и сенсорные методики направлены на развитие сенсорной интеграции и эмоциональной регуляции.

Второй исследовательской площадкой выступил Ресурсный центр «Добрый», работа которого строится на основе интерактивной сенсорной терапии, помогающей подросткам лучше воспринимать окружающую среду, адаптироваться к новым условиям и снижать уровень тревожности.

С этой целью в рамках реализации программ психологической разгрузки используются *сенсорные материалы* (тактильные панели, световые столы, мягкие модули), которые развивают навыки саморегуляции, снятия стресса и адаптирования к внешним стимулам.

Применение адаптивной физической культуры (физические упражнения и двигательная активность) позволяет развивать навыки контроля движений и сенсорной регуляции.

Использование современных методик коррекции делает образовательный процесс максимально эффективным: подростки учатся взаимодействовать со сверстниками, развивают навыки общения и социальной адаптации.

Результаты исследований по всем трем методам представлены ниже.

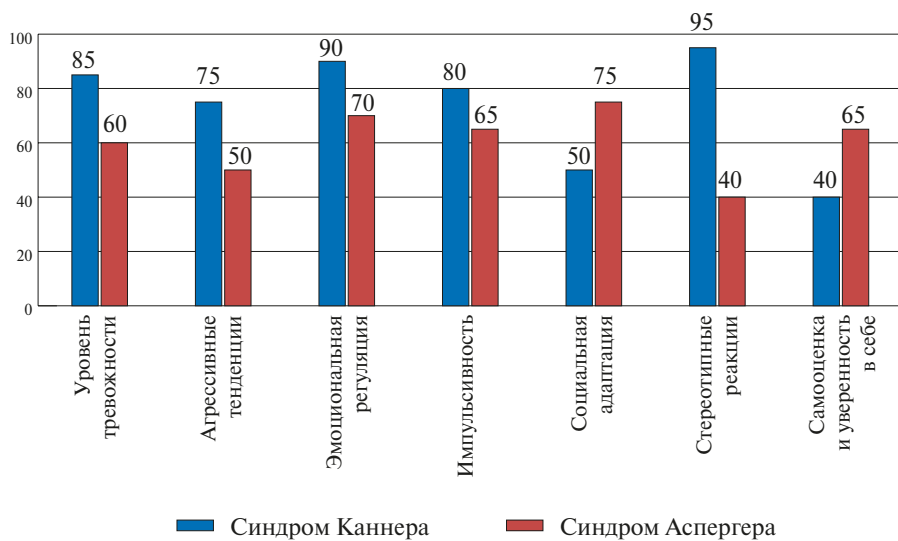


Диаграмма 1. Результаты диагностики методом «Тест руки» (в %)

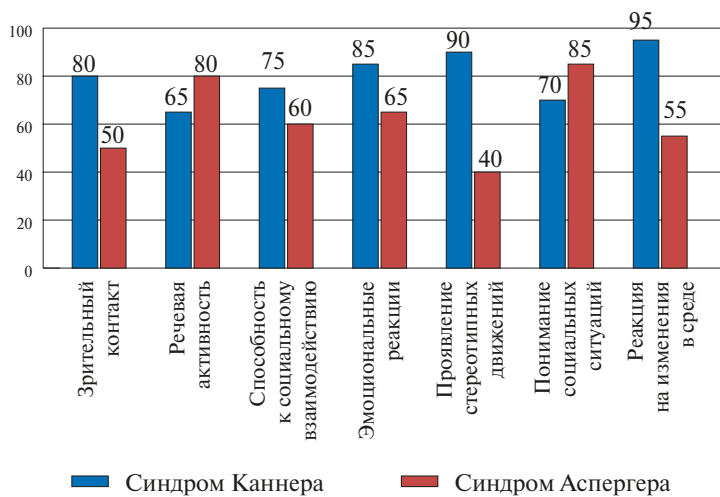


Диаграмма 2. Результаты диагностики по методу ADOS (в %)

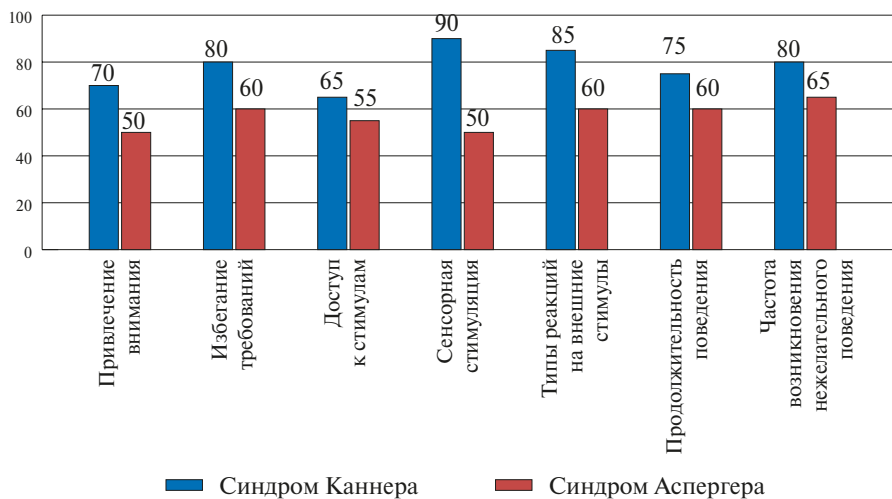


Диаграмма 3. Результаты диагностики по методу АВА (в %)

Анализ различий данных исследования методом Манна — Уитни:

Параметр	Средний балл у подростков с с. Каннера	Средний балл у подростков с с. Аспергера	U-критерий	p-значение
Тревожность	3.67	2.53	58.5	0.007
Агрессивные тенденции	3.87	2.80	61.0	0.009
Эмоциональная регуляция	3.40	4.00	67.0	0.021
Импульсивность	3.87	2.93	59.5	0.008
Социальная адаптация	2.00	4.47	45.0	0.002
Стереотипные реакции	4.27	2.87	63.0	0.011
Самооценка	2.00	4.67	47.5	0.003
Зрительный контакт	1.40	3.33	51.0	0.004
Речевая активность	1.47	4.67	43.0	0.001
Социальное взаимодействие	2.40	4.40	50.0	0.003
Эмоциональные реакции	2.67	2.47	74.5	0.039
Понимание соц. ситуаций	1.40	4.67	44.5	0.002
Реакция на изменения	4.67	2.33	66.0	0.018

Анализ исследования

1. Анализ данных, полученных в ходе диагностики, позволил выявить значимые различия в поведенческих особенностях подростков

с синдромом Каннера и синдромом Аспергера: подростки с *синдромом Каннера* демонстрируют более выраженные трудности в социальной адаптации, высокую тревожность, эмоциональную нестабильность и склонность к стереотипному поведению, тогда как подростки с *синдромом Аспергера* обладают более развитой речевой активностью, лучше понимают социальные нормы, но испытывают трудности в их гибком применении.

2. Статистический анализ различий с использованием критерия Манна — Уитни подтвердил достоверность выявленных закономерностей, показав, что различия между группами значимы по большинству поведенческих параметров.

Выводы

Полученные результаты указывают на необходимость индивидуального подхода к коррекции поведения подростков с РАС, который учитывает специфику их эмоционального реагирования, социального взаимодействия и механизмы формирования нарушений.

Эти данные станут основой для разработки эффективных стратегий помощи, которые направлены на снижение тревожности, обучение саморегуляции и развитие коммуникативных навыков у подростков с разными формами аутистического спектра.

Методические рекомендации родителям детей с РАС:

- Нужно научиться вплетать свою жизнь в коррекционно-развивающую среду ребенка или коррекционно-развивающую деятельность в свою жизнь.
- Нужно понять, что малейшее достижение лучшего — для этого ребенка — огромный шаг вперед.
- Когда ребенок достигает возраста 14–15 лет, начинается новый этап принятия.
- Родитель понимает — уровень ребенка уже значительно не изменится.
- Надежды, которые подгоняли родителей до 15 лет, оправдались лишь частично. И будущее этого ребенка — пожизненная его поддержка.
- Только после этого наступает настоящее понимание и принятие.
- Снижается нагрузка коррекционных занятий.
- Больше времени уделяется эмоциональному комфорту детей.

Акценты сдвигаются с академических на самообслуживание, самостоятельность, решение жизненных ситуаций, приемлемое поведение в обществе [5].

Формирование самосохранительного поведения [2].

Правильная цель в развитии подростка — стать более функциональным! (Е. В. Мень)

Методические рекомендации по коррекции поведенческих нарушений

Опора на деятельностный подход. Подростка нужно включать в различные виды осмысленной совместной со взрослыми и со сверстниками деятельности [1].

Индивидуальный и дифференцированный подходы. Коррекционно-развивающая работа должна учитывать психологический возраст ребёнка, уровень его познавательного и эмоционально-личностного развития, конкретные сильные и слабые стороны [11].

Командный подход. Развитие коммуникативных навыков у подростка с РАС невозможно без согласования усилий всех взрослых, непосредственно общающихся с ребёнком.

Сотрудничество с семьей. Тренировка и генерализация полученных умений и навыков возможна только при поддержке родителями этих навыков в повседневной жизни подростка с РАС.

Библиографический список

1. Баранова Т. Ф. Методические рекомендации коррекционно-развивающего обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии / Т. Ф. Баранова, Б. М. Басангова, С. Ю. Танцюра. — Москва : ТЦ Сфера, 2017. — 56 с.

Baranova T. F. Metodicheskie rekomendatsii korrektsionno-razvivayushchego obucheniya detei s OVZ v usloviyakh inklyuzii / T. F. Baranova, B. M. Basangova, S. Yu. Tantsyura. — Moskva : TTs Sfera, 2017. — 56 s.

2. Басангова Б. М. Формирование самосохранительного поведения ребенка с ограниченными возможностями здоровья как условие обеспечения его социальной безопасности / Б. М. Басангова // Сб. по итогам междунар. науч.-практ. конф. «Диагностика, коррекция, сопровождение при аутизме: поиск общих решений — Россия — Франция» (Москва, 28–29 марта 2018 г.) / под ред. Н. Ф. Ригиной, С. Ю. Танцюры. — Москва : ТЦ Сфера, 2018. — 246 с.

Basangova B. M. Formirovanie samosokhranitel'nogo povedeniya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak uslovie obespecheniya ego sotsial'noi bezopasnosti / B. M. Basangova // Sb. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Diagnostika, korrektsiya, soprovozhdenie pri autizme: poisk obshchikh reshenii — Rossiya — Frantsiya» (Moskva, 28–29 marta 2018 g.) / pod red. N. F. Riginoi, S. Yu. Tantsyury. — Moskva : TTs Sfera, 2018. — 246 s.

3. Беляева О. С. Социальные аспекты адаптации детей с РАС в образовательной среде / О. С. Беляева, И. Л. Кравцова // Социальная психология. — 2022. — № 1. — С. 78–91.

Belyaeva O. S. Sotsial'nye aspekty adaptatsii detei s RAS v obrazovatel'noi srede / O. S. Belyaeva, I. L. Kravtsova // Sotsial'naya psikhologiya. — 2022. — № 1. — S. 78–91.

4. Бочкарева О. В. Проблемы ранней диагностики аутизма в России / О. В. Бочкарева // Клиническая психология и нейropsychология. — 2020. — Т. 9, № 3. — С. 65–79.

Bochkareva O. V. Problemy rannei diagnostiki autizma v Rossii / O. V. Bochkareva // Klinicheskaya psikhologiya i neiropsikhologiya. — 2020. — Т. 9, № 3. — С. 65–79.

5. *Карпова Н. Н.* Особенности поведения детей с аутистическими чертами / Н. Н. Карпова, Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. — 2019. — № 2. — С. 88–101.

Karpova N. N. Osobennosti povedeniya detei s autisticheskimi chertami / N. N. Karpova, E. O. Smirnova // Voprosy psikhologii. — 2019. — № 2. — С. 88–101.

6. *Колдуэлл Ф.* Интенсивное взаимодействие и сенсорная интеграция в работе с людьми с тяжелыми формами аутизма / Ф. Колдуэлл, Дж. Хорвуд. — Москва : Теревинф, 2020. — 128 с.

Kolduell F. Intensivnoe vzaimodeistvie i sensornaya integratsiya v rabote s lyud'mi s tyazhelymi formami autizma / F. Kolduell, Dzh. Khorvud. — Moskva : Terevinf, 2020. — 128 s.

7. *Лич Д.* Прикладной анализ поведения. Методики инклюзии учащихся с РАС / Д. Лич. — Москва : Оперант, 2015. — 176 с.

Lich D. Prikladnoi analiz povedeniya. Metodiki inklyuzii uchashchikhsya s RAS / D. Lich. — Moskva : Operant, 2015. — 176 s.

8. *Мелешкевич О.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития / О. Мелешкевич, Ю. Эрц. — Самара : Бахрах-М, 2020. — 208 с.

Meleshkevich O. Osobyete deti. Vvedenie v prikladnoi analiz povedeniya (AVA): printsipy korrektsii problemnogo povedeniya i strategii obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra i drugimi osobennostyami razvitiya / O. Meleshkevich, Yu. Ertz. — Samara : Bakhrakh-M, 2020. — 208 s.

9. *Орлова А. В.* Роль семьи в адаптации детей с аутизмом / А. В. Орлова // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2020. — № 4. — С. 45–62.

Orlova A. V. Rol' sem'i v adaptatsii detei s autizmom / A. V. Orlova // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psikhologiya. — 2020. — № 4. — С. 45–62.

10. *Сидорова А. П.* Индивидуальные стратегии обучения детей с аутизмом / А. П. Сидорова // Дефектология. — 2021. — № 2. — С. 98–112.

Sidorova A. P. Individual'nye strategii obucheniya detei s autizmom / A. P. Sidorova // Defektologiya. — 2021. — № 2. — С. 98–112.

11. *Суркова В. Л.* Аутизм и проблемы социализации: пути решения / В. Л. Суркова // Вестник психолого-педагогических исследований. — 2020. — № 5. — С. 88–104.

Surkova V. L. Autizm i problemy sotsializatsii: puti resheniya / V. L. Surkova // Vestnik psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy. — 2020. — № 5. — С. 88–104.

12. *Танцюра С. Ю.* Игровые упражнения для развития речи у неговорящих детей : метод. рек. / С. Ю. Танцюра, С. М. Мартыненко, Б. М. Басангова. — Москва : ТЦ Сфера, 2019. — 64 с.

Tantsyura S. Yu. Igrovye uprazhneniya dlya razvitiya rechi u negovoryashchikh detei : metod. rek. / S. Yu. Tantsyura, S. M. Martynenko, B. M. Basangova. — Moskva : TTs Sfera, 2019. — 64 s.

13. Факторы, влияющие на успешность преодоления расстройств аутистического спектра / Н. Л. Горбачевская, Д. С. Переверзева, В. Ю. Воинова [и др.] // Аутизм и нарушения развития. — 2016. — Т. 14, № 4. — С. 39–50.

Faktory, vliyayushchie na uspeshnost' preodoleniya rasstroistv autisticheskogo spektra / N. L. Gorbachevskaya, D. S. Pereverzeva, V. Yu. Voinova [i dr.] // Autizm i narusheniya razvitiya. — 2016. — Т. 14, № 4. — С. 39–50.

14. *Чутко Л. С.* Аутизм: современные взгляды на проблему / Л. С. Чутко, Е. С. Балахонova. — Санкт-Петербург : СпецЛит, 2022. — 288 с.

Chutko L. S. Autizm: sovremennyye vzglyady na problemu / L. S. Chutko, E. S. Balakhonova. — Sankt-Peterburg : SpetsLit, 2022. — 288 s.

15. Шипицина Л. М. Психологическая помощь детям с аутизмом / Л. М. Шипицина. — Санкт-Петербург : Речь, 2018. — 352 с.

Shipitsina L. M. Psikhologicheskaya pomoshch' detyam s autizmom / L. M. Shipitsina. — Sankt-Peterburg : Rech', 2018. — 352 s.

16. Шипицина Л. М. Социальная реабилитация детей с аутизмом: Обзор иностранной литературы / Л. М. Шипицина, И. Л. Петрова // Детский аутизм : хрестоматия. — Санкт-Петербург, 2019. — С. 235–251.

Shipitsina L. M. Sotsial'naya reabilitatsiya detei s autizmom: Obzor inostrannoi literatury / L. M. Shipitsina, I. L. Petrova // Detskii autizm : khrestomatiya. — Sankt-Peterburg, 2019. — S. 235–251.

Информация об авторах

Булгана Мазановна Басангова — кандидат педагогических наук, заместитель декана, доцент кафедры общей психологии и педагогики ОЧУ ВО «Московский университет имени А. С. Грибоедова».

Лариса Юрьевна Беленкова — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии психологии и педагогики ОЧУ ВО «Московский университет имени А. С. Грибоедова», доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ инклюзивного высшего образования «Российский государственный университет социальных технологий».

Information about the authors

Bulgana Mazanovna Basangova — Ph. D. (Pedagogics), Deputy Dean, Associate Professor of the Department of General Psychology and Pedagogy of the Educational Private Institution of Higher Education A. S. Griboyedov Moscow University.

Larisa Yurievna Belenkova — Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of General Psychology Psychology and Pedagogy of the Educational Private Institution of Higher Education A. S. Griboyedov Moscow University, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of the Federal State Budgetary Educational Institution of Inclusive Higher Education "Moscow State University of Humanities and Economics".

Для цитирования: Басангова Б. М. Особенности проявления поведенческих нарушений у подростков с расстройствами аутистического спектра / Б. М. Басангова, Л. Ю. Беленкова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 172–185. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_172. — EDN: SQBNQB

For citation: Basangova B. M., Belenkova L. Yu. Features of behavioral disorders in adolescents with autism spectrum disorders, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 172–185 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_172, EDN: SQBNQB

Статья поступила в редакцию 19.06.2025; одобрена после рецензирования 03.07.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 19.06.2025; approved after reviewing 03.07.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Перфекционизм и удовлетворенность собственным телом у девушек-подростков с особенностями пищевого поведения

Ксения Андреевна Воробьева

Институт психологии им. Л. С. Выготского ФГАОУ ВО «РГГУ», Москва, Россия,
kseniaprimavera@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9348-7804

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого изучению перфекционизма и отношения к своему телу у подростков женского пола с особенностями пищевого поведения.

Перфекционизм у подростков достаточно часто бывает связан с депрессивными и тревожными расстройствами, особенностями пищевого поведения, а также с суицидальными тенденциями, что подчеркивает высокую актуальность исследования перфекционизма для своевременной коррекции этого феномена в подростковом возрасте.

Результаты нашего исследования подтвердили положительную связь показателей уровня перфекционизма и особенностей пищевого поведения у подростков женского пола: чем выше общий уровень перфекционизма, тем выше вероятность генезиса расстройств пищевого поведения. В статье проанализированы факторы, влияющие на неудовлетворенность собственной внешностью, к которым в первую очередь относятся гендерный и возрастной аспект, характер межличностного взаимодействия с родителями и сверстниками, вовлеченность в общение в социальных сетях и подверженность воздействию средств массовой информации.

В статье описаны основные направления психологического сопровождения девушек-подростков группы риска, имеющих особенности пищевого поведения.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, перфекционизм, удовлетворенность телом, самооценка, отношение к еде, подростки, психологическое сопровождение.

Perfectionism and Body Satisfaction in Adolescent Girls with Eating Disorders

Ksenia A. Vorobyeva

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

Abstract. The article presents the results of an empirical study devoted to the study of perfectionism and attitudes towards their bodies in female adolescents with eating disorders. Perfectionism in adolescents is often associated with depressive and anxiety disorders, eating disorders, and suicidal tendencies, which underscores the high relevance of perfectionism research for the timely correction of this phenomenon in adolescence. The results of our study confirmed a positive relationship between indicators of the level of perfectionism and eating habits in female adolescents: the higher the overall level of perfectionism, the higher the likelihood of the genesis of eating disorders. The article analyzes the factors influencing dissatisfaction with one's own appearance, which primarily include gender and age, the nature of interpersonal interaction with parents and peers, involvement in social media communication

and exposure to the media. The article describes the main directions of psychological support for adolescent girls of the “risk group” with eating habits.

Keywords: eating disorders, perfectionism, body satisfaction, self-esteem, attitude to food, adolescents, psychological support.

Актуальность работы

Современный мир характеризуется стремительной скоростью распространения информации и значительным влиянием научно-технического прогресса на все сферы жизнедеятельности человека [8]. Все больше времени люди проводят в киберпространстве, наблюдая за идеализированной жизнью окружающих, проводя невыгодные социальные сравнения с улучшенными фотографиями и видео с последующей руминацией на тему своей несовершенной внешности, что способствует возникновению страха негативной оценки со стороны общества [2]. Таким образом, неудовлетворенность собственным телом формируется в том числе из-за давления со стороны СМИ и социальных сетей, так как посредством них часто происходит усвоение стандартов физической привлекательности [9]. В таком случае закономерно увеличение социально-психологических проблем, связанных с особенностями пищевого поведения и расстройств пищевого поведения (анорексии, булимии, компульсивного переедания и др.) [7].

Результаты современных исследований обращают внимание специалистов психологов и психиатров на то, что усвоение идеальных стандартов детьми и подростками часто приводит к негативной реакции на реалистичные параметры внешности [5]. Достигнуть того идеала, который был усвоен еще в раннем детстве, практически невозможно. Это вызывает сильные негативные переживания, которые приводят к навязчивой идее о достижении этого идеала любой ценой [11]. В этой связи на «помощь» подросткам приходят различные фитнес-марафоны, жесткие ограничительные диеты и виртуальные сообщества худеющих девушек, транслирующих рекомендации по быстрому снижению веса [10]. Согласно исследованиям некоторых зарубежных специалистов, четверть девочек-подростков имеют выраженную на клиническом уровне неудовлетворенность собственным телом, вызванную социальным давлением со стороны как ближайшего окружения, так и средств массовой информации, интернет-ресурсов [17]. Особенное значение социальное давление имеет для девочек-подростков 11–13 лет, так как именно этот период является сензитивным: девушки-подростки крайне озабочены своим внешним видом, связанным с началом гормональных изменений, которые неизбежно отражаются на их теле [14]. Именно тогда у них может зарождаться неуверенность и сомнения в собственной привлекательно-

сти [1]. Сосредоточенность на своем внешнем облике и неудовлетворенность собственным телом, по мнению Т. А. Мешковой, ключевые факторы, приводящие к развитию нарушений пищевого поведения начиная с подросткового возраста [13].

Согласно данным MTÜ Peaasjad — объединения, которое занимается укреплением психического здоровья молодежи, — заболевания пищевого поведения являются одними из наиболее встречающихся проблем психического развития у современных подростков. Анорексия встречается примерно у 0,5–1 % девушек и молодых женщин, а примерно у 5 % наблюдаются некоторые симптомы анорексии. У девочек и женщин анорексия встречается примерно в 10–20 раз чаще, чем у мальчиков и мужчин. Установлено, что от булимии страдает 1–3 % девочек и молодых женщин. Булимия также встречается у девочек значительно чаще, чем у мальчиков [22].

Проанализировав результаты нескольких научных исследований, направленных на изучение особенностей пищевого поведения, обнаружили, что от 0,9 до 2,0 % женщин и от 0,1 до 0,3 % мужчин заболевают анорексией, а подпороговая анорексия девочек-подростков встречается у 1,1–3,0 %. У молодых людей в возрасте от 15 до 24 лет, страдающих анорексией, риск смерти в 10 раз выше, чем у их сверстников того же возраста [20].

Результаты лонгитюдного исследования, в котором участвовало 496 девочек-подростков в течение 8 лет, пока им не исполнилось 20 лет, позволили обнаружить, что 5,2 % девочек соответствовали критериям DSM-5 (нозологическая система психических расстройств) анорексии, булимии и/или компульсивного переедания [19].

Общая распространенность расстройств пищевого поведения в мире в течение жизни, по оценкам, составляет 8,60 % среди женщин и 4,07 % среди мужчин [22].

А страх набрать вес, ощущение переедания, чувство вины, мысли о диете и желание похудеть являются предвестниками расстройств пищевого поведения [15]. 62,3 % девочек-подростков и 28,8 % мальчиков-подростков сообщили о попытках похудеть. 58,6 % девочек и 28,2 % мальчиков активно придерживаются диеты. 68,4 % девочек и 51 % мальчиков занимаются спортом с целью похудеть или избежать набора веса [18].

Некоторые исследования показали, что около 50 % девочек подросткового возраста и 30 % мальчиков подросткового возраста не удовлетворены своим телом [17].

Лонгитюдных исследований и достоверной статистики о нарушениях пищевого поведения в России пока достаточно мало. По данным Всемирной организации здравоохранения за 2023 год, расстройства пи-

щевое поведения затрагивают более 14 миллионов человек по всему миру, включая 3 миллиона детей и подростков [12]. Кроме того, около 26 % людей с расстройствами пищевого поведения имеют суицидальные тенденции. Данные Росстата указывают на положительную динамику заболеваемости [6].

По данным совместного исследования просветительского проекта ЮНЕСКО «Двор» и школы психологических профессий «Психодемия», опубликованного в августе 2024 года, 79,8 % молодых россиян находятся в группе риска развития расстройств пищевого поведения. Анорекия и булимия распространены в России меньше, чем в зарубежных странах, но все же данные современных исследований указывают на то, что около 1 % женщин страдают от анорексии и до 5 % от булимии [6]. В России также прослеживается проблема пищевой зависимости, которая связана с неконтролируемым потреблением пищи, что чаще всего приводит к лишнему весу, или ожирению [13].

В настоящее время исследований детского и подросткового перфекционизма сравнительно мало. В связи с этим остается недостаточно изученным вопрос о структуре и особенностях детского и подросткового перфекционизма. В российских исследованиях также отмечается дефицит надежных опросников, апробированных на отечественной выборке [10].

Статистические данные о подобных нарушениях в России крайне ограничены в связи с недостаточным исследовательским интересом к теме особенностей пищевого поведения и его коррекции. Специалистам требуется больший объем исследований и их сопоставительный анализ для получения четкого представления о распространенности данной проблемы и организации профилактической деятельности.

Эмпирические результаты, полученные в данном исследовании, расширят теоретические представления по проблематике особенностей пищевого поведения, а также могут лечь в основу ранней диагностики особенностей пищевого поведения и предоставить возможность оказания своевременной психокоррекционной помощи и психологического сопровождения детям и подросткам.

Цель работы: выявить особенности перфекционизма и удовлетворенности собственным телом у подростков женского пола с особенностями пищевого поведения.

Объект исследования: перфекционизм в подростковом возрасте.

Предмет исследования: связь перфекционизма и удовлетворенности собственным телом у девушек-подростков с особенностями пищевого поведения.

По результатам некоторых эмпирических исследований, лица со склонностью к нарушениям пищевого поведения обладают заниженной самооценкой, излишней самокритичностью и склонностью к аутоагрессии [3]. Для того чтобы обладать желаемой внешностью, они готовы наносить себе телесные повреждения, отказываясь от первичных физиологических потребностей (еды), закликаясь на часто мнимых недостатках внешности, поэтому гипотезами нашего исследования стали следующие предположения.

Гипотезы исследования

1. У группы девушек-подростков со склонностью к нарушениям пищевого поведения приверженность стандартам красоты имеет более высокий уровень выраженности, по сравнению с группой девушек-подростков без склонности к нарушениям пищевого поведения.

2. У девушек-подростков со склонностью к нарушениям пищевого поведения степень удовлетворенности собственным телом и уровень самооценки ниже, по сравнению с девушками-подростками без склонности к нарушениям пищевого поведения.

3. У девушек-подростков, проживающих в крупных мегаполисах, наблюдается более низкая удовлетворенность собственным телом и более высокий уровень выраженности физического перфекционизма, чем у девушек-подростков из малых городов.

4. Низкая самооценка девушек-подростков связана с низкой степенью удовлетворенности собственным телом и высокими показателями физического перфекционизма.

Задачи исследования

1. Теоретическое изучение проблемы генезиса расстройств пищевого поведения в отечественной и зарубежной практике.

2. Эмпирический анализ различий физического перфекционизма у девушек-подростков с особенностями пищевого поведения и без особенностей пищевого поведения.

3. Описание основных направлений психологического сопровождения групп риска девушек-подростков, имеющих особенности пищевого поведения и высокий уровень перфекционизма.

Процедура сбора информации и проведение психодиагностического обследования носила индивидуальный характер, реализовывалась посредством онлайн-платформы с помощью гугл-формы. Обработка статистических данных проводилась в компьютерной программе IBM Statistics SPSS 26.

Методики исследования

1. Методика «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (С. А. Будасси).
2. Тест «Отношение к приему пищи» (англ. Eating Attitudes Test; EAT).
3. Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом (О. А. Скугаревский).
4. Трехфакторная шкала физического перфекционизма (А. Б. Холмогорова, А. А. Рахманина) [16].

Выборка исследования

В исследовании приняли участие 200 девушек-подростков, в возрасте от 13 до 17 лет, проживающих в разных городах с населением от 20 тыс. до 180 тыс. человек.

Научная новизна

Среди психодиагностического инструментария, направленного на исследование особенностей физического перфекционизма и особенностей пищевого поведения у девушек-подростков, использовалась трехфакторная шкала физического перфекционизма, представляющая собой достаточно новый психодиагностический инструмент для диагностики патогенных стандартов внешности личности.

Теоретическое значение исследования

Проведенное исследование вносит вклад в развитие понимания мультифакторности особенностей пищевого поведения, расширяя круг возможной симптоматики нарушений пищевого поведения.

Практическое значение заключается в исследовании структуры феномена перфекционизма в подростковой популяции, которая может послужить основой для разработки актуальных мер предупреждения нарушений, связанных с особенностями пищевого поведения. Результаты, полученные в данном исследовании, будут способствовать организации ранней психодиагностики нарушений пищевого поведения и оказанию своевременной психологической помощи подросткам, имеющим склонность к булимии и анорексии. Результаты исследования расширяют представление о причинах нарушения пищевого поведения, которые могут быть использованы для разработки совершенно новых психодиагностических методик, направленных на изучение отношений с собственным телом.

Полученные результаты эмпирического исследования могут использоваться при создании образовательных курсов по психологии телесности для студентов-психологов, а также программ повышения квалификации для психологов-консультантов и преподавателей вуза. Анализ результатов исследования позволяет выстроить стратегии психотерапевтической работы, направленной на поддержание общей адекватной самооценки и психологического благополучия личности. Понимание личностных особенностей девушек-подростков с особенностями пищевого поведения, в том числе высокого уровня перфекционизма и удовлетворенности к своему телу, позволяет выстроить эффективный дифференцированный алгоритм индивидуальной и семейной психотерапии и психокоррекционной работы.

Описание результатов исследования

Результаты корреляционного анализа связей показателей перфекционизма, самооценки и удовлетворенности своим телом в группе девушек-подростков с особенностями пищевого поведения представлены в таблице 1 и в плеядах на рисунке 1.

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа показателей респондентов с особенностями пищевого поведения

Показатели методик	Параметры	Удовлетворенность собственным телом	Использование пластической хирургии как способ коррекции несовершенств	Высокие стандарты внешнего вида и фиксация внимания на нем	Склонность к неблагоприятным социальным сравнениям и руминированию на тему внешности	Общий уровень физического перфекционизма	Самооценка
Удовлетворенность собственным телом	Коэффициент корреляции	1,000	,569**	,007	,153	,320	-,453**
	Знач. (двухсторонняя)		,000	,493	,131	,001	,000
	N	99	99	99	99	99	99
Использование пластической хирургии	Коэффициент корреляции	,569**	1,000	,157	,284**	,617**	-,452**
	Знач. (двухсторонняя)	,000		,120	,004	,000	,000
	N	99	99	99	99	99	99

Показатели методик	Параметры	Удовлетворенность собственным телом	Использование пластической хирургии как способ коррекции несовершенств	Высокие стандарты внешнего вида и фиксация внимания на нем	Склонность к неблагоприятным социальным сравнениям и руминированию на тему внешности	Общий уровень физического перфекционизма	Самооценка
Высокие стандарты внешнего вида и фиксация внимания на нем	Коэффициент корреляции	,070	,157	1,000	,069	,586**	,005
	Знач. (двухсторонняя)	,493	,120		,500	,000	,956
	N	99	99	99	99	99	99
Склонность к неблагоприятным социальным сравнениям и руминированию на тему внешности	Коэффициент корреляции	,153	,284**	,069	1,000	,716**	-,186
	Знач. (двухсторонняя)	,131	,004	,500		,000	,065
	N	99	99	99	99	99	99
Общий уровень физического перфекционизма	Коэффициент корреляции	,320**	,617**	,596**	,716**	1,000	-,257*
	Знач. (двухсторонняя)	,001	,000	,000	,000		,010
	N	99	99	99	99	99	99
Самооценка	Коэффициент корреляции	-,453**	-,452**	,006	-,189	-,257*	1,000
	Знач. (двухсторонняя)		,000	,956	,065	,010	,000
	N		99	99	99	99	99

Примечание: **Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).



Обозначения:

Положительная корреляция — сплошная линия.

Поправка на множественную проверку гипотез (поправка Бонферрони).

Отрицательная корреляция — пунктирная линия.

Корреляция, имеющая уровень значимости $p = 0,008$, — одинарная линия.

Рисунок 1. Корреляционная плеяда показателей респондентов с особенностями пищевого поведения

Результаты корреляционного анализа связей показателей перфекционизма, самооценки и удовлетворенности своим телом в группе девушек-подростков без особенностей пищевого поведения представлены в таблице 2 и плеядах на рисунке 2.

Таблица 2. Результаты корреляционного анализа показателей респондентов с особенностями пищевого поведения

Показатели методик	Параметры	Удовлетворенность собственным телом	Использование пластической хирургии как способ коррекции несовершенств	Высокие стандарты внешнего вида и фиксации внимания на нем	Склонность к неблагоприятным социальным сравнениям и руминированию на тему внешности	Общий уровень физического перфекционизма	Самооценка
Удовлетворенность собственным телом	Коэффициент корреляции	1,000	,616**	,693**	,364**	,607**	–,228**
	Знач. (двухсторонняя)		,000	,000	,000	,000	,022
	N	1,01	1,01	93	1,01	1,01	1,01
Использование пластической хирургии	Коэффициент корреляции	,616**	1,000	,386	,226*	,486**	–,236*
	Знач. (двухсторонняя)	,000		,000	,023	,000	,017
	N	1,01	1,01	93	1,01	1,01	1,01
Высокие стандарты внешнего вида и фиксации внимания на нем	Коэффициент корреляции	,693**	,386**	1,000	,269**	,831**	–,226*
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000		,009	,000	,029
	N	93	93	93	93	93	93
Склонность к неблагоприятным социальным сравнениям и руминированию на тему внешности	Коэффициент корреляции	,364**	,226*	,269**	1,000	,566**	–,128
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,023	,009		,000	,204
	N	1,01	1,01	93	1,01	1,01	1,01
Общий уровень физического перфекционизма	Коэффициент корреляции	,607**	,466**	,831**	,566**	1,000	–,200*

Показатели методик	Параметры	Удовлетворенность собственным телом	Использование пластической хирургии как способ коррекции несовершенств	Высокие стандарты внешнего вида и фиксация внимания на них	Склонность к неблагоприятным социальным сравнениям и руминированию на тему внешности	Общий уровень физического перфекционизма	Самооценка
	Знач. (двухсторонняя)	,000	,000	,000	,000		,045
	N	1,01	1,01	93	1,01	1,01	1,01
Самооценка	Коэффициент корреляции	-,228*	-,236*	-,226*	-,128	-,200*	1,000
	Знач. (двухсторонняя)	,022	,017	,029	,204	,045	
	N	1,01	1,01	93	1,01	1,01	1,01

Примечание: **Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

*Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

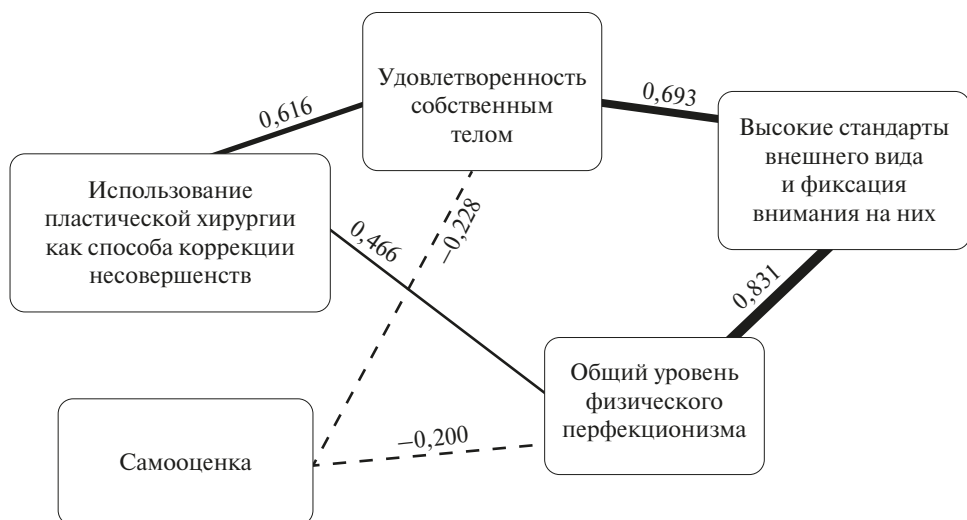


Рисунок 2. Корреляционная плеяда показателей респондентов без особенностей пищевого поведения

Для решения задачи изучения особенностей перфекционизма девушек–подростков, живущих в крупных мегаполисах и малых городах, была осуществлена проверка на наличие значимых различий по показателям трех методик: нахождения количественного выражения уровня самооценки (С. А. Будасси), трехфакторной шкалы физического перфекционизма и шкалы оценки уровня удовлетворенности собственным телом — с помощью критерия Манна — Уитни. Расчет критерия U Манна — Уитни показал, что две группы респондентов не имеют достоверных различий. Исходя из полученных результатов мы можем сделать вывод, что место проживания девушек-подростков не связано с выраженностью перфекционизма.

Таблица 3. Результаты сравнительного анализа особенностей перфекционизма и удовлетворенности своим телом к девушек-подростков, проживающих в крупных и малых городах (итоги проверки гипотезы)

№	Нулевая гипотеза	Критерий	Значимость	Решение
1	Удовлетворенность собственным телом является одинаковым для категории «Город проживания»	Критерий U Манна — Уитни для независимых выборок	,422	Нулевая гипотеза принимается
2	Использование пластической хирургии как способа коррекции несовершенств является одинаковым для категорий «Город проживания»	Критерий U Манна — Уитни для независимых выборок	,777	Нулевая гипотеза принимается
3	Высокие стандарты внешнего вида и фиксация на нем является одинаковым для категорий «Город проживания»	Критерий U Манна — Уитни для независимых выборок	,811	Нулевая гипотеза принимается
4	Склонность к неблагоприятным социальным сравнениям и руминированию на тему внешности является одинаковым для категорий «Город проживания»	Критерий U Манна — Уитни для независимых выборок	,872	Нулевая гипотеза принимается
5	Общий уровень физического перфекционизма является одинаковым для категорий «Город проживания»	Критерий U Манна — Уитни для независимых выборок	,836	Нулевая гипотеза принимается
6	Самооценка является одинаковым для категорий «Город проживания»	Критерий U Манна — Уитни для независимых выборок	,521	Нулевая гипотеза принимается

Примечание: *Уровень значимости равен ,050.

Таким образом, основные результаты нашего исследования следующие.

1. Девушки-подростки с особенностями пищевого поведения обладают заниженной самооценкой по сравнению с подростками женского пола без особенностей пищевого поведения, обладающими в среднем адекватным уровнем самооценки. Вероятно, именно заниженная самооценка и неуверенность в себе приводит к желанию девушки-подростка менять свою внешность посредством жестких диет или ограничительного питания, остро воспринимая оценку со стороны окружающих, предъявляя к себе чересчур высокие требования. Под давлением нереалистичных идеалов девушки-подростки стремятся соответствовать требованиям социума, боясь, что их могут осудить за несоответствие стандартам красоты, принятым в обществе. Причиной связи заниженной самооценки у девушек с особенностями пищевого поведения могут быть депрессивные или тревожные состояния, неблагоприятная семейная атмосфера и деструктивные детско-родительские отношения [4]. Образ себя у подростков связан с особенностями родительского воспитания, которое может способствовать снижению самооценки, заикленности на своем внешнем облике и генезису расстройств пищевого поведения (авторитарный стиль воспитания родителей, нездоровые пищевые привычки в семье, атмосфера критики и насилия и др.). Средства массовой информации и интернет постоянно транслируют нереалистичные идеалы красоты, которые часто бывают связаны с личным успехом и общественным признанием, способствуя возникновению устойчивого желания похудеть, чтобы достичь «идеала».

2. Физический перфекционизм, связанный с высокими требованиями к своей внешности, наличием высоких стандартов внешнего облика и склонностью соотносить свои параметры с другими людьми, наиболее выражен у группы подростков женского пола с особенностями пищевого поведения. Такие результаты свидетельствуют об их заикленности на своем образе тела, которая может указывать на наличие признаков дисморфофобии — психического расстройства, при котором человек чрезмерно озабочен собственной внешностью. Основными признаками дисморфофобии являются чрезмерное увлечение различными диетами, косметологией и пластической хирургией, ипохондрические и депрессивные настроения на фоне недовольства внешностью, подавленность и уныние, появление суицидальных мыслей, постоянное сравнение себя с другими, выраженная критика себя и своего тела, концентрация на определенных частях тела, игнорирование других сторон жизни, проявления расстройств пищевого поведения: булимия, анорексия [7]. Постоянный контроль физиологической потребности в еде постепенно приводит к

тому, что человек вынужден постоянно контролировать себя и свое питание в ущерб другим сферам своей жизнедеятельности, к невыигрышному сравнению себя с другими, которое способствует самобичеванию, постоянным просьбам оценивать внешность, адресованным друзьям и близким. Руминация в форме постоянного прокручивания в голове мыслей о своей внешности необходима девушкам-подросткам для поддержки цели изменения своих внешних параметров вопреки всему. У них наблюдается готовность прибегнуть к крайним мерам воздействия на свое тело с помощью пластических операций.

3. Девушки-подростки без особенностей пищевого поведения в среднем удовлетворены своим телом, в отличие от девушек-подростков с особенностями пищевого поведения. Причинами неудовлетворенности своим телом могут быть, во-первых, наличие у таких девушек-подростков таких психологических особенностей, как низкая самооценка, высокий перфекционизм, повышенная тревожность и др. [21]; во-вторых, влияние социальных норм, которые регламентируют пищевое поведение и стандарты красоты в современном обществе, в том числе относительно критического отношения и стигматизации людей с лишним весом. Такие семейные факторы, как критика, насилие, эмоциональное отвержение, непринятие ребенка и его потребностей, негативное отношение к его внешности и питанию, могут стать триггерами развития расстройства пищевого поведения [5]. Еще одной причиной недовольства собой могут выступать стрессовые события, к которым относятся травмы, потери, эмоциональные перегрузки, являющиеся катализаторами расстройств пищевого поведения как способа справиться с психологическим дискомфортом [13].

4. Статистически значимых различий между двумя группами подростков женского пола, проживающих в крупных мегаполисах и малых городах, не было выявлено. Отсутствие различий у девушек-подростков может быть связано с семейными и социокультурными факторами. Навязчивый культ худобы, ложные представления о правильном питании, которые транслируют СМИ и интернет, способствуют следованию модным тенденциям в подростковом возрасте. В семье формируется модель пищевого поведения, в которой может присутствовать несбалансированное питание, закармливание, поощрение или наказание едой [5]. Вероятно, в крупных мегаполисах и в малых городах наблюдаются примерно одинаковые культурные нормы и общественные ценности, влияющие на образ тела и отношение к еде. Общественные ценности, которые отдают приоритет худобе как идеалу красоты, с большей вероятностью способствуют неудовлетворенности телом и деструктивному пищевому поведению. Преобладание общественных

ценностей, которые отмечают разнообразие типов телосложения, обычно способствуют благополучию и более здоровому отношению к еде, принятию своего тела. Помимо этого, методика «Трехфакторная шкала физического перфекционизма» показала высокие индексы пригодности независимо от культурных стандартов, принятых на территориях проживания респондентов [16].

В двух группах девушек-подростков, как с особенностями, так и без особенностей пищевого поведения, была обнаружена положительная сильная связь повышенных показателей удовлетворенности собственным телом с желанием использования пластической хирургии как способа коррекции несовершенств. Наличие данной связи свидетельствует о том, что чем больше неудовлетворенность собственным телом, тем вероятнее девушка прибегнет к хирургическим способам коррекции своей внешности. Такие результаты могут быть следствием высокой доступности хирургического и косметологического вмешательства в современной индустрии красоты.

5. В группе девушек-подростков с особенностями пищевого поведения высокие показатели удовлетворенности собственным телом связаны с низкими показателями самооценки. Соответственно, чем ниже удовлетворенность собственным телом, тем ниже уровень самооценки. Неудовлетворенность телом, отрицательное восприятие своей фигуры могут вызывать негативное отношение к себе, сомнения в собственной привлекательности, значительное снижение самооценки.

В группе девушек-подростков без особенностей пищевого поведения нами была обнаружена связь высоких показателей удовлетворенности собственным телом с показателями высоких стандартов внешнего вида и фиксации на нем. Следовательно, чем ниже удовлетворенность собственным телом, тем выше фиксация на его внешнем виде. Такой результат не был обнаружен в группе подростков женского пола с особенностями пищевого поведения. Возможно, такие результаты обусловлены особенностями выборок, так как респонденты исследования девушки-подростки, а для них важными являются внешние параметры как способ привлечения внимания противоположного пола, так как ведущей деятельностью данного возрастного периода является интимно-личностное общение.

В двух группах респондентов обнаружена связь показателей общего уровня перфекционизма, показателей обращения к помощи пластической хирургии с целью коррекции внешних несовершенств, высоких стандартов внешней привлекательности и фиксации на ней, склонности к невыгодным сравнениям с окружающими и руминированию на тему своей внешности. То есть чем больше у девушек-подростков перфекцио-

нистских установок, тем выше вероятность осуществления потенциального хирургического вмешательства, чрезмерной фиксации на внешнем виде и неблагоприятных сравнений себя с другими.

Такой результат является идентичным, характерным для всех девочек-подростков в целом. Для подростков крайне важна принадлежность к референтной группе, высокий социальный статус в ней, благоприятные отношения со сверстниками. Внешний вид в подростковом возрасте играет огромную роль в формировании самооценки. Именно в этот период развития личности формируются большинство комплексов, связанных с внешностью, которые могут влиять на уверенность в себе и отношения с окружающими. Высокий уровень перфекционизма, юношеский максимализм, желание получить все «здесь и сейчас», быть самой красивой приводят к повышенному стремлению девушек к коррекции несовершенств своей внешности с помощью пластической хирургии.

В связи с вышесказанным становится очевидным, что перед специалистами стоит комплексная практикоориентированная задача, направленная на снижение факторов риска и усиление защитных факторов на разных уровнях развития личности: индивидуальном, семейном, школьном и общественном. Поскольку расстройства пищевого поведения вызываются сложным взаимодействием генетических, психологических и социокультурных детерминантов, следует выделить ключевые направления психологического сопровождения группы риска [1; 14].

1. Формирование здорового отношения к телу и внешности посредством развития критического отношения к стандартам красоты, поощрение принятия разнообразия телосложений, оспаривание нереалистичных идеалов, транслируемых СМИ и соцсетями, фокусирование на здоровье, силе и функциональности тела, а не только на его внешнем виде. У девушек-подростков с особенностями пищевого поведения важно формировать позитивный образ тела, развивать самоуважение и принятие своего тела таким, какое оно есть, независимо от веса и формы.

2. Реализация психопрофилактики весовой стигмы и развитие медиаграмотности по вопросам здорового образа жизни и питания, а также закрепление здоровых пищевых привычек.

3. Укрепление психологической устойчивости личности путем развития навыков совладания со стрессом, обучение конструктивным способам справляться с тревогой и негативными эмоциями (например, через спорт, творчество, общение или релаксацию), а также помощь в формировании самооценности, не зависящей от внешности, веса или достижений.

4. Определение и развитие талантов и способностей, профориентация личности, укрепление асертивности.

5. Создание поддерживающей среды в семье с помощью открытого общения, отсутствия критики внешности и веса, примера здорового пищевого поведения и отношения к телу со стороны родителей.

6. Внедрение комплексных программ по профилактике расстройств пищевого поведения, обучение учителей и педагогов-психологов распознаванию ранних признаков, создание безопасной и принимающей атмосферы в образовательной среде. Внимание специалистов должно быть направлено на снижение стигм в обществе, связанных с проблематикой психических расстройств и расстройств пищевого поведения с целью создания условий для обращения за медицинской и психологической помощью.

7. Раннее выявление и психологическое сопровождение группы риска обучающихся, склонных к расстройствам пищевого поведения, посредством проведения информационных кампаний, информирования родителей, педагогов, тренеров, врачей о ранних проявлениях расстройств пищевого поведения, а также обеспечение доступности квалифицированной помощи при появлении первых симптомов.

Заключение

Таким образом, представленное эмпирическое исследование является крайне актуальным, так как в последние годы зафиксированы высокая распространённость и рост возникновения психологических проблем, которые часто приводят к расстройствам пищевого поведения, отягощаются имеющимся социокультурным контекстом, в котором главенствует культ красоты тела и внешности, внутриличностные конфликты. Одними из проявлений перфекционизма могут быть создание нереалистичных представлений об идеальном теле, следование диете, позволяющее переживать положительные эмоции и ситуацию успеха, ощущение своего превосходства над другими, чувство контроля над своей жизнью. Девушки-подростки с высоким уровнем перфекционизма могут испытывать постоянное недовольство собой, связанное с невозможностью соответствовать высоким стандартам и представлениям о совершенном внешнем виде, тесно связанном с расстройствами пищевого поведения. У девушек с особенностями пищевого поведения отмечается снижение самооценки по ряду параметров: здоровью, детско-родительским отношениям, взаимоотношениям с окружающими, внешности, уверенности в себе. К тому же исследований, посвященных перфекционизму, не так много, полученные результаты нашего исследования расширяют социально-психологическое поле изучения симптоматики как перфекционизма, так и проявлений и детерминации нарушений пищевого поведения в подростковом возрасте.

Перспективой исследования является изучение связи ценностных ориентаций личности с перфекционизмом, исследование связи детско-родительских отношений респондентов с особенностями пищевого поведения, так как вклад семейного фактора в генезис расстройств поведения в подростковом возрасте изучен недостаточно.

Опыт предвзятости и стигматизации, негативные эмоции, стресс или депрессивные состояния могут усугубить критичное отношение к себе. Поэтому психологическая работа с девушками-подростками, имеющими особенности пищевого поведения и высокий уровень перфекционизма, должна включать коррекцию нарушения пищевого поведения, а также анализ и коррекцию перфекционистского мышления, стабилизацию психоэмоционального состояния личности. Изучение этих психологических аспектов поможет специалистам глубже понять природу расстройств пищевого поведения, а понимание всего спектра расстройств пищевого поведения, их причин и особенностей проявления у разных полов способствует разработке эффективных стратегий профилактики, своевременной диагностики и оказания адекватной помощи, так как вероятность полного выздоровления при нарушениях пищевого поведения относительно невелика, поэтому важно понимать психологические особенности тех подростков, которые входят в группу риска и склонны к такого рода заболеваниям.

Ограничения исследования

Выборка респондентов исследования была достаточно ограничена: подростки мужского пола не принимали участие в данном исследовании, так как, во-первых, таких респондентов найти достаточно сложно (нарушения пищевого поведения больше подвержены подростки женского пола), во-вторых, одна из основных методик исследования (трехфакторная шкала перфекционизма) показала свою непригодность для респондентов мужского пола [16]. В связи с этим обстоятельством было принято решение остановиться полностью на женской выборке.

Библиографический список

1. *Аптикиева Л. Р.* Современные методы работы с подростками с расстройствами пищевого поведения / Л. Р. Аптикиева // Вестник Оренбургского гос. ун-та. — 2020. — № 2 (225). — С. 6–11.
2. *Аптикиева Л. Р.* Sovremennyye metody raboty s podrostkami s rasstroistvami pishchevogo povedeniya / L. R. Aptikieva // Vestnik Orenburgskogo gos. un-ta. — 2020. — № 2 (225). — С. 6–11.
2. *Буташева Ю. В.* Характерологические особенности девушек, склонных к развитию расстройства пищевого поведения / Ю. В. Буташева, Н. В. Липина // XLIX Самар-

ская обл. студ. науч. конф. (Самара, 10–21 апреля 2023 г.). — [Самара : б. и.], 2023. — Т. 2, № S. — С. 266–267.

Butasheva Yu. V. Kharakterologicheskie osobennosti devushek, sklonnykh k razvitiyu rasstroistva pishchevogo povedeniya / Yu. V. Butasheva, N. V. Lipina // XLIX Samarskaya obl. stud. nauch. konf. (Samara, 10–21 aprelya 2023 g.). — [Samara : b. i.], 2023. — Т. 2, № S. — С. 266–267.

3. *Воробьева К. А. Девиантное поведение обучающихся как следствие ограниченных возможностей здоровья: причины, алгоритм работы психолога образования, направления профилактики / К. А. Воробьева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2023. — № 1 (62). — С. 218–231. — DOI: 10.51944/20738544_2023_1_218. — EDN: SHIFLW*

Vorob'eva K. A. Deviantnoe povedenie obuchayushchikhsya kak sledstvie ogranichennykh vozmozhnostei zdorov'ya: prichiny, algoritm raboty psikhologa obrazovaniya, napravleniya profilaktiki / K. A. Vorob'eva // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2023. — № 1 (62). — С. 218–231. — DOI: 10.51944/20738544_2023_1_218. — EDN: SHIFLW

4. *Гаранян Н. Г. Перфекционизм, депрессия и тревога / Н. Г. Гаранян, А. Б. Холмогорова, Т. Ю. Юдеева // Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 4. — С. 18–48.*

Garanyan N. G. Perfeksionizm, depressiya i trevoga / N. G. Garanyan, A. B. Kholmogorova, T. Yu. Yudeeva // Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal. — 2001. — № 4. — С. 18–48.

5. *Ерохина Е. А. Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы влияния (по материалам зарубежных исследований) / Е. А. Ерохина, Е. В. Филиппова // Современная зарубежная психология. — 2019. — Т. 8, № 4. — С. 57–68.*

Erokhina E. A. Obraz tela i otnoshenie k svoemu telu u podrostkov: semeinye i sotsiokul'turnye faktory vliyaniya (po materialam zarubezhnykh issledovaniy) / E. A. Erokhina, E. V. Filippova // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2019. — Т. 8, № 4. — С. 57–68.

6. *Здравоохранение в России. 2023 : стат. сб. / Росстат. — Москва : [Росстат], 2023. — 179 с.*

Zdravookhranenie v Rossii. 2023 : stat. sb. / Rosstat. — Moskva : [Rosstat], 2023. — 179 s.

7. *Кабичева Н. О. Психологические особенности лиц с расстройствами пищевого поведения: обзор литературы / Н. О. Кабичева // Инновационная наука. — 2023. — № 1-1.*

Kabicheva N. O. Psikhologicheskie osobennosti lits s rasstroistvami pishchevogo povedeniya: obzor literatury / N. O. Kabicheva // Innovatsionnaya nauka. — 2023. — № 1-1.

8. *Маркова С. В. Исследование уровня выраженности перфекционизма у подростков с девиантным поведением / С. В. Маркова // Психология и право. — 2012. — Т. 2, № 3. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2012_n3/54180 (дата обращения: 26.06.2025). — Текст: электронный.*

Markova S. V. Issledovanie urovnya vyrazhennosti perfeksionizma u podrostkov s deviantnym povedeniem / S. V. Markova // Psikhologiya i pravo. — 2012. — Т. 2, № 3. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2012_n3/54180 (data obrashcheniya: 26.06.2025). — Tekst: elektronnyi.

9. *Мишина М. М. Медиаэффекты демонстрации сцен насилия в СМИ и толерантность к агрессии у современных подростков / М. М. Мишина, К. А. Воробьева // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. — 2020. — № 3 (52). — С. 60–70.*

Mishina M. M. Mediaeffekty demonstratsii stsen nasiliya v SMI i tolerantnost' k agressii u sovremennykh podrostkov / M. M. Mishina, K. A. Vorob'eva // Vestnik Tverskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. — 2020. — № 3 (52). — С. 60–70.

10. Особенности пищевого поведения у женщин: оценка риска осложнений / Т. П. Шевлюкова, Е. А. Матейкович, П. А. Ермакова, А. А. Ермакова // Медицинский совет. — 2022. — Т. 16, № 16. — С. 62–66. — DOI: 10.21518/2079-701X-2022-16-16-62-66

Osobennosti pishchevogo povedeniya u zhenshchin: otsenka riska oslozhnenii / T. P. Shevlyukova, E. A. Mateikovich, P. A. Ermakova, A. A. Ermakova // Meditsinskii sovet. — 2022. — Т. 16, № 16. — С. 62–66. — DOI: 10.21518/2079-701X-2022-16-16-62-66

11. Оценка психологических особенностей, состава тела и статуса фактического питания женщин с нарушениями пищевого поведения / О. В. Филатова, С. С. Половинкин, И. В. Червова [и др.] // Ожирение и метаболизм. — 2018. — Т. 15, № 3. — С. 28–32. — DOI: 10.14341/omet9314

Otsenka psikhologicheskikh osobennostei, sostava tela i statusa fakticheskogo pitaniya zhenshchin s narusheniyami pishchevogo povedeniya / O. V. Filatova, S. S. Polovinkin, I. V. Chervova [i dr.] // Ozhirenie i metabolism. — 2018. — Т. 15, № 3. — С. 28–32. — DOI: 10.14341/omet9314

12. Сафонова Е. С. Взаимосвязь типа пищевого поведения и перфекционизма у девушек юношеского возраста / Е. С. Сафонова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2021. — Т. 10, № 4А. — С. 172–178. — DOI: 10.34670/AR.2021.19.67.010

Safonova E. S. Vzaimosvyaz' tipa pishchevogo povedeniya i perfektsionizma u devushek yunosheskogo vozrasta / E. S. Safonova // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2021. — Т. 10, № 4А. — С. 172–178. — DOI: 10.34670/AR.2021.19.67.010

13. Тест пищевых установок (EAT-26): оценка психометрических характеристик и факторной структуры на неклинической выборке 876 студенток / Т. А. Мешкова, О. В. Митина, К. В. Шельгин [и др.] // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Т. 12, № 1. — С. 66–103.

Test pishchevykh ustanovok (EAT-26): otsenka psikhometricheskikh kharakteristik i faktornoi struktury na neklinicheskoi vyborke 876 studentok / T. A. Meshkova, O. V. Mitina, K. V. Shelygin [i dr.] // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2023. — Т. 12, № 1. — С. 66–103.

14. Факторы риска нарушений пищевого поведения у девушек-подростков с дисрегуляцией менструального цикла / А. А. Пичиков, С. В. Волкова, Ю. В. Попов, Ю. А. Яковлева // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. — 2020. — № 4. — С. 50–64. — DOI: 10.31363/2313-7053-2020-4-50-64

Faktory riska narushenii pishchevogo povedeniya u devushek-podrostkov s disregulyatsiei menstrual'nogo tsikla / A. A. Pichikov, S. V. Volkova, Yu. V. Popov, Yu. A. Yakovleva // Obzrenie psikhiatrii i meditsinskoj psikhologii imeni V. M. Bekhtereva. — 2020. — № 4. — С. 50–64. — DOI: 10.31363/2313-7053-2020-4-50-64

15. Фаустова А. Г. Самоотношение и удовлетворенность образом тела у женщин с алопецией на разных этапах прохождения химиотерапии / А. Г. Фаустова, И. С. Виноградова // Клиническая и специальная психология. — 2020. — Т. 9, № 2. — С. 173–195.

Faustova A. G. Samootnoshenie i udovletvorennost' obrazom tela u zhenshchin s alopetsiei na raznykh etapakh prokhozhdeniya khimioterapii / A. G. Faustova, I. S. Vinogradova // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2020. — Т. 9, № 2. — С. 173–195.

16. Холмогорова А. Б. Трехфакторная шкала физического перфекционизма — новый инструмент диагностики патогенных стандартов внешности в современной культуре /

А. Б. Холмогорова, А. А. Рахманина // Консультативная психология и психотерапия. — 2020. — Т. 28, № 4. — С. 98–117.

Kholmogorova A. B. Trekhfaktornaya shkala fizicheskogo perfektsionizma — novyi instrument diagnostiki patogennykh standartov vneshnosti v sovremennoi kul'ture / A. B. Kholmogorova, A. A. Rakhmanina // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2020. — Т. 28, № 4. — С. 98–117.

17. *Choy G.* Perfectionism, self-concept and self-evaluative emotions in Australian primary school students / G. Choy, V. McInerney // *Int. J. Psychol.* — 2001. — Vol. 35. — P. 18–26.

18. *De Rossa T.* Personality, help-seeking attitudes, and depression in adolescent / T. De Rossa. — Canada, Toronto : [s. n.], 2000. — 156 p.

19. *O'Connor R. C.* The relations between perfectionism and suicidality: A systematic review / R. C. O'Connor // *Suicide Life-Threatening Behav.* — 2007. — Vol. 37, no. 6. — P. 698–714.

20. Personal standards and evaluative concerns dimensions of “clinical” perfectionism: A reply to Shafran et al. (2002, 2003) and Hewitt et al. (2003) / D. Dunkley, K. Blankstein, R. Masheb, C. Grilo // *Behav. Res. Ther.* — 2006. — Vol. 44. — P. 63–84.

21. *Rice K.* The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale (Statistical data included) / K. Rice, K. Preusser // *Measurement Evaluation Counseling Development.* — 2002. — Vol. 35, no. 1. — P. 35–48.

22. The Trajectory of Anhedonic and Depressive Symptoms in Anorexia Nervosa: A Longitudinal and Cross-Sectional Approach / I. Boehm, L. Flohr, J. Steding [et al.] // *European Eating Disorders Review.* — 2017. — Vol. 26, no. 1. — P. 69–74.

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Для цитирования: Воробьева К. А. Перфекционизм и удовлетворенность собственным телом у девушек-подростков с особенностями пищевого поведения / К. А. Воробьева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 186–206. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_186. — EDN: SRBBHS

For citation: Vorobyeva K. A. Perfectionism and body satisfaction in adolescent girls with eating disorders, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 186–206 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_186, EDN: SRBBHS

Статья поступила в редакцию 17.06.2025; одобрена после рецензирования 30.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 17.06.2025; approved after reviewing 30.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Кризис профессионального самоопределения у выпускников университета

Алёна Геннадьевна Лисичкина

ФГБНУ «ФНЦ ПМИ», Москва, Россия, al1975@spartak.ru, ORCID: 0000-0002-5411-2396

Дарья Алексеевна Андреева

ФГБНУ «ФНЦ ПМИ», Москва, Россия, dolly-06@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8806-1112

Ирина Александровна Трушина

Институт образования и практической психологии ФГБОУ ВО «ЧелГУ»,
Челябинск, Россия, trushina_ia@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5001-5927

Аннотация. Проблема профессионального самоопределения у выпускников университета рассматривается в контексте смены ведущей деятельности с учебной на трудовую. Выявленное в процессе исследования противоречие между достаточно высокими показателями готовности к самореализации и значимо более слабой, чем у старшеклассников и студентов колледжа, потребностью в достижении успеха интерпретируется как признак кризиса профессионального самоопределения у молодых специалистов, впервые ищущих работу. В исследовании участвовали старшеклассники (10–11-й класс, $M = 16,9$ года, $SD = 0,6$), студенты колледжей (1–2-й курс, $M = 17$ лет, $SD = 0,7$), студенты высших учебных заведений (4-й курс, $M = 21,44$ года, $SD = 0,8$). Общая выборка — 583 человека. Были использованы опросники «Потребность в достижении», «Опросник активности в самореализации», стандартизированное интервью «Что такое жизненные достижения», включавшее блоки, связанные с профессиональным самоопределением, с представлениями современных молодых людей о будущей жизни, о достижениях, об успехе и успешности.

Ключевые слова: юношеский возраст, профессиональное самоопределение, ведущая деятельность, потребность в достижении, активность в самореализации, кризис самоопределения.

The Crisis of Professional Self-Determination among University Graduates

Alena G. Lisichkina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia,
al1975@spartak.ru, ORCID: 0000-0002-5411-2396

Daria A. Andreeva

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia,
dolly-06@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-8806-1112

Irina A. Trushina

Institute of Education and Practical Psychology of the CSU, Chelyabinsk, Russia,
trushina_ia@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5001-5927

Abstract. The problem of professional self-determination among university graduates is considered in the context of the change of the leading activity from academic to labor. The contradiction revealed in the course of the study between sufficiently high indicators of

readiness for self-realization and a significantly weaker need for success than in high school and college students is interpreted as a sign of a crisis of professional self-determination among young professionals looking for work for the first time. The study involved high school students (grades 10–11, $M = 16.9$ years, $SD = 0.6$), college students (1–2 years, $M = 17$ years, $SD = 0.7$), university students (4th year, $M = 21.44$, $SD = 0.8$). The total sample is 583 people. The questionnaires “The need for achievement”, “The Questionnaire of activity in self-realization”, the standardized interview “What are life achievements” were used, which included blocks related to professional self-determination, with the ideas of modern young people about the future life, achievements, success and success.

Keywords: adolescence, professional self-determination, leading activity, the need for achievement, activity in self-realization, crisis of self-determination.

Введение

Традиционно проблему профессионального самоопределения рассматривают в контексте психологических задач юношеского возраста. Выбор жизненных целей, ориентация молодых людей на свои будущие успехи и достижения, на самореализацию по-прежнему являются одним из актуальных психологических и междисциплинарных направлений исследований.

Однако постиндустриальная и цифровая экономика вносят существенные коррективы в профессиональное становление и развитие современного человека.

В отечественных и зарубежных исследованиях в качестве основных характеристик современной социально-экономической ситуации, значимо влияющих на профессиональную мотивацию людей, указываются неопределенность, изменчивость, неоднозначность, множественность контекстов, транзитивность [2; 3; 4; 11; 16; 17; 20]. Отмечается, что в эпоху транзитивности изменились и представления о карьере как вертикальном движении через последовательность должностей внутри организации [12; 18]. Maree J. G. отмечает, что слово «путь» предполагает линейную, прямую траекторию выбора и построения карьеры — понятие, которое сегодня больше не актуально [19].

Другим значимым фактором современной социальной ситуации, отмечаемым многими исследователями, является сужение временной перспективы, отсутствие долгосрочных планов, существенно влияющее на профессиональную мотивацию. В работах О. С. Дейнеки и Е. В. Забелиной показано, что снижение шансов найти стабильную работу, работать продолжительное время в одной организации вызывает чувство неуверенности и незащищенности, сближаясь по воздействию на психику человека с длительным стрессом [7; 8].

Таким образом, сегодня задача профессионального самоопределения встает не только перед выпускниками школ, абитуриентами колледжей и вузов, но и перед молодыми специалистами и опытными

работниками. Несмотря на смысловое сходство ситуации самоопределения для указанных социальных групп, ее содержание оказывается различным [9]. Учебная деятельность остается ведущей для старшеклассников и студентов, в то время как для выпускников вузов ведущей становится трудовая деятельность. Наиболее острой эта ситуация оказывается именно для молодых специалистов, впервые ищущих работу, то есть для выпускников вузов, поскольку именно в этот период происходит смена ведущей деятельности.

Основной исследовательский вопрос данной работы связан с проблемой психологической готовности студентов старших курсов вуза к кардинальной смене социальной ситуации развития. В качестве показателей установки на благополучие в трудовой деятельности рассматриваются выраженность потребности в достижении и готовность к активной самореализации.

Проверялось предположение о том, что ***предстоящая смена ведущей деятельности может стать причиной кризисных явлений в профессиональном самоопределении молодых специалистов — выпускников вузов.***

Выборка

В исследовании приняли участие старшеклассники (10–11-й класс, $M = 16,9$ года, $SD = 0,6$, всего 203 человека), студенты колледжей (1–2-й курс, $M = 17$ лет, $SD = 0,7$, всего 186 человек), студенты высших учебных заведений (4-й курс, $M = 21,44$ года, $SD = 0,8$, всего 194 человека). Общая выборка — 583 человека из 3 федеральных округов Российской Федерации (Центральный федеральный округ, Уральский федеральный округ, Приволжский федеральный округ). От законных представителей школьников и студентов колледжей имеется информированное согласие на их участие в психологических измерениях.

Методы исследования

Опросник «Потребность в достижении», разработанный Ю. М. Орловым [14]. Структура опросника отражает теоретическое представление о том, что потребность в достижении побуждается уровнем притязаний и способствует целеполаганию, готовности преодолеть трудности и препятствия, улучшить результаты своей деятельности, достичь успеха.

«Опросник активности в самореализации» [1], позволяющий оценить готовность учащихся юношеского возраста к реализации профессиональных и жизненных целей.

Стандартизированное интервью «Что такое жизненные достижения», включавшее блоки, связанные с профессиональным самоопре-

делением, с представлениями современных молодых людей о будущей жизни, о достижениях, об успехе и успешности. Полученные материалы использованы при интерпретации статистических результатов исследования.

Эмпирические данные были сопоставлены и проанализированы с применением статистического пакета SPSS 23.0.

Результаты

На первом этапе исследования проанализированы описательные статистики показателей потребности в достижении и активности в самореализации у представителей разных возрастных групп. Стандартная ошибка асимметрии по шкалам, используемым в исследовании, варьировала в диапазоне от 0,114 до 0,409, стандартная ошибка эксцесса — от 0,227 до 0,798. Полученные показатели позволяют применять параметрические методы для дальнейшей обработки данных [10].

Согласно описательным статистикам, в целом наши респонденты продемонстрировали средний уровень потребности в достижении, что соответствует классической трактовке мотивации достижения одним из первых исследователей данного психологического феномена Д. Аткинсоном [5]. Он подчеркивал, что в большинстве случаев человек ставит перед собой цели средней сложности, что и позволяет добиваться реального успеха. В нашем исследовании самый высокий уровень потребности в достижении зафиксирован у старшеклассников: среднее значение 13,44, стандартное отклонение 0,15. Самые низкие показатели потребности в достижении наблюдаются у выпускников высших учебных достижений: среднее значение 9,78, стандартное отклонение 0,14. Следовательно, на уровне средних значений для показателя потребности в достижении цели зафиксирована разница между отдельными группами в зависимости от возраста и социального статуса респондентов (табл. 1).

Таблица 1. Результаты дисперсионного анализа по показателям потребности в достижении между группами

	Старшеклассники M (SD)	Студенты колледжа M (SD)	Студенты вуза M (SD)	Критерий Фишера (F)	Уровень значимости (p)
Потребность в достижении цели	13,44 (0,15)	13,01 (0,16)	9,78 (0,14)	88,686	0,0001

Оценка достоверности групповых различий по показателям потребности в достижении проводилась методом однофакторного дисперсионного анализа. Оценка распределения всех зависимых переменных для сравниваемых групп с применением критерия Ливиня показала равенство дисперсий ($p > 0,05$), данный показатель является одним из необходимых условий применения дисперсионного анализа. В таблице 1 представлены сводные результаты дисперсионного анализа различий по показателям потребности в достижении в разных группах.

Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют только о наличии статистически значимых различий между средними значениями групп респондентов по показателю потребности в достижении, но не говорят о том, какие из групп различаются между собой. Следующим шагом будет проведение апостериорных сравнений для обнаружения, между какими группами имеются различия. Апостериорные сравнения представляют собой попарные сравнения изучаемых групп для обнаружения различий между ними.

Анализ множественных сравнений с поправкой Бонферрони показал (табл. 2), что показатель потребности в достижении в наибольшей степени различается между старшеклассниками и студентами колледжей, с одной стороны, и студентами высших учебных заведений — с другой ($p = 0,001$). Группы старшеклассников и студентов колледжа характеризуются идентичным уровнем потребности в достижении целей и не имеют статистически значимых различий, в отличие от выпускников вуза, демонстрирующих значимо более низкий уровень потребности в достижении (табл. 2). Мы интерпретируем этот показатель как признак неуверенности молодых специалистов в собственном профессиональном будущем, низкий уровень притязаний на успех в работе.

Оценка достоверности групповых различий по показателям активности в самореализации проводилась методом однофакторного дисперсионного анализа. Оценка распределения всех зависимых переменных для сравниваемых групп с применением критерия Ливиня показала равенство дисперсий ($p > 0,05$), что позволило применить дисперсионный анализ. В таблице 3 представлены сводные результаты дисперсионного анализа различий по показателям активности в самореализации в группах старшеклассников, студентов колледжа и студентов вуза.

Таблица 2. Анализ множественных сравнений по показателю потребности в достижении в группах респондентов

Группа респондентов		Средняя разница (I-J)	Стандартное отклонение	Значимость	95% доверительный интервал	
					Нижняя граница	Верхняя граница
Старшеклассники	Студенты колледжа	0,4293	0,22462	0,564	–0,2034	1,062
	Студенты вуза	3,66076*	0,21907	0,0001	3,0437	4,2778
Студенты колледжа	Старшеклассники	–0,4293	0,22462	0,564	–1,062	0,2034
	Студенты вуза	3,23146*	0,2232	0,0001	2,6027	3,8602
Студенты вуза	Старшеклассники	–3,66076*	0,21907	0,0001	–4,2778	–3,0437
	Студенты колледжа	–3,23146*	0,2232	0,0001	–3,8602	–2,6027

Примечание: * средняя разница 0,05.

Таблица 3. Результаты дисперсионного анализа по показателям активности в самореализации между группами респондентов

	Старшеклассники M (SD)	Студенты колледжа M (SD)	Студенты вуза M (SD)	Критерий Фишера (F)	Уровень значимости (p)
Активность в самореализации	65,00 (6,78)	65,00 (6,78)	67,04 (8,24)	5,334	0,005

Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют о наличии статистически значимых различий между группами респондентов по показателю «активность в самореализации». Анализ множественных сравнений с поправкой Бонферрони показал (табл. 2), что показатель активности в самореализации отличается на уровне статистической значимости между старшеклассниками и студентами колледжа, с одной стороны, и студентами высших учебных заведений — с другой ($p = 0,006$). Группы

студентов колледжа и старшеклассников не имеют статистически достоверных различий (табл. 4), в то время как выпускники вуза демонстрируют значимо более высокий уровень активности в самореализации.

Таблица 4. Анализ множественных сравнений в группах старшеклассников, студентов колледжа и студентов вуза

Группа респондентов		Средняя разница (I-J)	Стандартное отклонение	Значимость	95 % доверительный интервал	
					Нижняя граница	Верхняя граница
Старшеклассники	Студенты колледжа	-0,80240	0,80862	0,964	-2,7422	1,1374
	Студенты вуза	-2,04545*	0,65496	0,006	-3,6166	-0,4743
Студенты колледжа	Старшеклассники	0,80240	0,80862	0,964	-1,1374	2,7422
	Студенты вуза	-2,04545*	0,65496	0,006	-3,6166	-0,4743
Студенты вуза	Старшеклассники	2,04545*	0,65496	0,006	0,4743	3,6166
	Студенты колледжа	2,04545*	0,65496	0,006	0,4743	3,6166

Примечание: * средняя разница 0,05.

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования показали, что у выпускников вуза уровень потребности в достижении значимо ниже, чем у старшеклассников и студентов колледжей. Аналогичные результаты фиксировались и автором опросника Ю. М. Орловым более 30 лет назад. В исследованиях проблемы профессиональной идентичности студентов также отмечается, что у студентов к окончанию четвертого курса усиливается неуверенность в сделанном выборе, отмечают отсутствие устойчивой профессиональной направленности у студентов к 5-му курсу обучения. К пятому курсу значительно снижается устойчивость профессиональных намерений студентов (с 65 до 22,5 %), более половины выпускников затруднились ответить на вопрос, будут ли они работать по специальности [13; 15]. Вероятно, снижение выраженности потребности в дости-

жении у выпускников вуза можно рассматривать как институционально обусловленную устойчивую психологическую характеристику.

Вместе с тем обнаружено, что выпускники вуза имеют более высокий показатель активности в самореализации, чем старшеклассники и студенты колледжей, что интерпретируется нами как признак готовности к применению своих знаний и умений в приобретенной профессии. Этот вывод подтверждается данными стандартизированного интервью, позволившими получить содержательные характеристики представлений учащихся юношеского возраста о своём будущем, о работе и достижениях. Был проведен частотный и содержательный анализ ответов, тематический анализ путем последовательного, многоступенчатого кодирования и обобщения.

Обнаружено, что учащиеся всех возрастных групп самым важным ориентиром при выборе профессии считают интерес к будущей деятельности и материальный доход (85 % респондентов). При этом 90 % учащихся считают, что важно стать хорошим специалистом в выбранной сфере деятельности, связывая это с будущим материальным благополучием.

Вместе с тем представления учащихся раннего юношеского возраста и выпускников вуза о жизненных достижениях заметно различаются [6]. Старшеклассники и студенты первых курсов мечтают об удовольствии и удовлетворении своих потребностей («От жизни я хочу получить максимум всего положительного, построить успешную карьеру и создать счастливую семью», «От жизни я хотел бы получить удовольствие», «Я хочу получить от жизни много ярких моментов», «В жизни мне хотелось бы достичь материального благополучия, а также построить дружную и крепкую семью»). Выпускники вуза связывают жизненные достижения с конкретными результатами в профессиональной сфере: «Я бы хотела стать кандидатом химических наук. Для этого необходимо освоиться в лаборатории комплексного анализа химических соединений, научиться работать со всеми приборами, поступить в аспирантуру», «От жизни я бы хотел получить место работы, которое позволяло бы существовать и быть востребованным»). Понимание успешности как достижения цели в профессиональной деятельности представлено только в ответах студентов четвертых курсов.

Таким образом, очевидно, что к окончанию вуза у молодых людей складывается достаточно адекватное представление о своей будущей жизни, связанной с работой по полученной специальности, появляются планы профессиональной самореализации, достижение которых рассматривается как успех. В отличие от них, представления старшеклассников и студентов младших курсов о будущей жизни весьма неконкретны и отражают свойственную данному возрасту оптимистическую устремленность в будущее, которое будет интересным, ярким и счастливым.

Однако предстоящий поиск работы по профессии, отвечающей представлениям молодых специалистов о своей компетентности, переход от привычной учебной к новой, трудовой деятельности становятся стрессором, снижающим оптимистичную устремленность в будущее, свойственную более ранним этапам юношеского возраста, а вместе с ней — и мотивацию достижения. Выявленное в нашем исследовании противоречие между достаточно высоким уровнем активности в самореализации выпускников вуза, рассматриваемой как показатель готовности к активному вхождению в профессию, и слабой выраженностью потребности в достижении, свидетельствующей о неуверенности в успехе [14], позволяет говорить о кризисе профессионального самоопределения выпускников вуза, обусловленном предстоящей сменой ведущей деятельности. Окончание вуза обозначает институциональную границу взрослости. Молодые люди практически завершили период обучения, приобрели профессию и готовы вступить во взрослую самостоятельную жизнь, для них впервые профессиональное самоопределение оказывается не связанным с выбором образовательного маршрута или учебного заведения. Этот кризис знаменует начало нового этапа личностного развития молодых людей, связанного с достижением самостоятельности, ответственности не только за себя, но и за других, определением новых жизненных ориентиров.

Выводы

1. Студенты старших курсов вуза имеют значимо более низкий уровень потребности в достижении, чем старшеклассники и студенты колледжа.

2. Уровень активности в самореализации у студентов — выпускников вуза значимо выше, чем у учащихся школы и колледжа.

3. Выявленное в нашем исследовании противоречие между достаточно высоким уровнем активности в самореализации выпускников вуза, рассматриваемым как показатель готовности к активному вхождению в профессию, и слабой выраженностью потребности в достижении, свидетельствующей о неуверенности в успехе [14], позволяет говорить о кризисе профессионального самоопределения выпускников вуза, обусловленном предстоящей сменой ведущей деятельности.

Библиографический список

1. Андреева А. Д. Психологическая готовность учащихся раннего юношеского возраста к активной самореализации: методический инструментарий / А. Д. Андреева, А. Г. Лисичкина // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. — 2023. — № 1. — С. 96–109. — DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-96-109

Andreeva A. D. Psikhologicheskaya gotovnost' uchashchikhsya rannego yunosheskogo vozrasta k aktivnoi samorealizatsii: metodicheskii instrumentarii / A. D. Andreeva, A. G. Lisichkina // Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2023. — № 1. — S. 96–109. — DOI: 10.18384/2310-7235-2023-1-96-109

2. *Виндекер О. С.* Структура и психологические корреляты мотивации достижения : дис. ... канд. психол. наук / О. С. Виндекер. — Екатеринбург, 2010. — 203 с.

Vindeker O. S. Struktura i psikhologicheskie korrelyaty motivatsii dostizheniya : dis. ... kand. psikhol. nauk / O. S. Vindeker. — Ekaterinburg, 2010. — 203 s.

3. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора / И. С. Морозова, Н. А. Бугрова, З. В. Крецан, Е. В. Евсеенкова // Психологическая наука и образование. — 2023. — Т. 28, № 2. — С. 30–45. — DOI: 10.17759/pse.2023280203

Vybor studentom individual'noi obrazovatel'noi traektorii: sub"ektnaya pozitsiya i strategii vybora / I. S. Morozova, N. A. Bugrova, Z. V. Kretsan, E. V. Evseenkova // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2023. — Т. 28, № 2. — С. 30–45. — DOI: 10.17759/pse.2023280203

4. *Гордеева Т. О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... д-ра психол. наук / Т. О. Гордеева. — Москва, 2013. — 444 с.

Gordeeva T. O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya : dis. ... d-ra psikhol. nauk / T. O. Gordeeva. — Moskva, 2013. — 444 s.

5. *Гордеева Т. О.* Психология мотивации достижения : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Т. О. Гордеева. — Москва : Смысл : Academia, 2006. — 332 с.

Gordeeva T. O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya : ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii / T. O. Gordeeva. — Moskva : Smysl : Academia, 2006. — 332 s.

6. *Данилова Е. Е.* Мотивация выбора будущей профессии у старшеклассников мегаполиса / Е. Е. Данилова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2021. — Т. 55, № 1-2. — С. 31–38.

Danilova E. E. Motivatsiya vybora budushchei professii u starsheklassnikov megapolisa / E. E. Danilova // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2021. — Т. 55, № 1-2. — С. 31–38.

7. *Дейнека О. С.* Экономическое сознание студенческой молодежи в условиях глобализации (на материале исследования России и Японии) / О. С. Дейнека, Е. В. Забелина, Ю. В. Честюнина // Общество: социология, психология, педагогика. — 2019. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskoe-soznanie-studencheskoy-molodezhi-v-usloviyah-globalizatsii-na-materiale-issledovaniya-rossii-i-yaponii> (дата обращения: 21.04.2025). — Текст: электронный.

Deineka O. S. Ekonomicheskoe soznanie studencheskoi molodezhi v usloviyakh globalizatsii (na materiale issledovaniya Rossii i Yaponii) / O. S. Deineka, E. V. Zabelina, Yu. V. Chestyunina // Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika. — 2019. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekonomicheskoe-soznanie-studencheskoy-molodezhi-v-usloviyah-globalizatsii-na-materiale-issledovaniya-rossii-i-yaponii> (data obrashcheniya: 21.04.2025). — Tekst: elektronnyi.

8. *Забелина Е. В.* Психологическое время и экономическое сознание: социально-психологический анализ : дис. ... д-ра психол. наук / Е. В. Забелина. — Санкт-Петербург, 2021. — 338 с.

Zabelina E. V. Psikhologicheskoe vremya i ekonomicheskoe soznanie: sotsial'no-psikhologicheskii analiz : dis. ... d-ra psikhol. nauk / E. V. Zabelina. — Sankt-Peterburg, 2021. — 338 s.

9. *Зеер Э. Ф.* Акмеологическая технология прогнозирования индивидуальных профессионально-ориентированных траекторий развития личности студентов / Э. Ф. Зеер, Л. Н. Степанова // Образование и наука. — 2023. — Т. 25, № 6. — С. 69–98. — DOI: 10.17853/1994-5639-2023-6-69-99

Zeer E. F. Akmeologicheskaya tekhnologiya prognozirovaniya individual'nykh professional'no-orientirovannykh traektorii razvitiya lichnosti studentov / E. F. Zeer, L. N. Stepanova // Obrazovanie i nauka. — 2023. — Т. 25, № 6. — С. 69–98. — DOI: 10.17853/1994-5639-2023-6-69-99

10. *Иванова А. А.* Роль индивидуальных ценностей в определении проэкологических действий / А. А. Иванова // Психологические исследования. — 2024. — Т. 95, № 17. — С. 6. — DOI: 10.54359/ps.v17i95.1598

Ivanova A. A. Rol' individual'nykh tsennostei v opredelenii proekologicheskikh deistvii / A. A. Ivanova // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2024. — Т. 95, № 17. — С. 6. — DOI: 10.54359/ps.v17i95.1598

11. *Марцинковская Т. Д.* Новая методология исследования транзитивности жизненного пространства изменяющейся личности / Т. Д. Марцинковская // Новые психологические исследования. — 2021. — Т. 1, № 2. — С. 31–45. — DOI: 10.51217/npsyresearch_2021_01_02_02

Martsinkovskaya T. D. Novaya metodologiya issledovaniya tranzitivnosti zhiznennogo prostranstva izmenyayushcheysya lichnosti / T. D. Martsinkovskaya // Novye psikhologicheskie issledovaniya. — 2021. — Т. 1, № 2. — С. 31–45. — DOI: 10.51217/npsyresearch_2021_01_02_02

12. *Марцинковская Т. Д.* Цифровая повседневность в хрупком и изменчивом мире / Т. Д. Марцинковская // Новые психологические исследования. — 2023. — Т. 3, № 4. — С. 10–28. — DOI: 10.51217/npsyresearch_2023_03_04_01

Martsinkovskaya T. D. Tsifrovaya povsednevnost' v khrupkom i izmenchivom mire / T. D. Martsinkovskaya // Novye psikhologicheskie issledovaniya. — 2023. — Т. 3, № 4. — С. 10–28. — DOI: 10.51217/npsyresearch_2023_03_04_01

13. *Озерина А. А.* Профессиональная идентичность студентов бакалавриата : дис. ... канд. психол. наук / А. А. Озерина. — Волгоград, 2012. — 215 с.

Ozerina A. A. Professional'naya identichnost' studentov bakalavriata : dis. ... kand. psikhol. nauk / A. A. Ozerina. — Volgograd, 2012. — 215 s.

14. *Орлов Ю. М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза : дис. ... д-ра психол. наук / Ю. М. Орлов. — Москва, 1984. — 525 с.

Orlov Yu. M. Potrebnostno-motivatsionnye faktory effektivnosti uchebnoi deyatel'nosti studentov vuza : dis. ... d-ra psikhol. nauk / Yu. M. Orlov. — Moskva, 1984. — 525 s.

15. *Родыгина У. С.* Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. — 2007. — Т. 12, № 4. — С. 39–51.

Rodygina U. S. Psikhologicheskie osobennosti professional'noi identichnosti studentov / U. S. Rodygina // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2007. — Т. 12, № 4. — С. 39–51.

16. *Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве / Т. В. Ермолова, Е. А. Балыгина, А. В. Литвинов, А. В. Гузова //*

Современная зарубежная психология. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 7–18. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080201

Formirovanie motivatsii dostizheniya u podrostkov v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve / T. V. Ermolova, E. A. Balygina, A. V. Litvinov, A. V. Guzova // *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. — 2019. — Т. 8, № 2. — С. 7–18. — DOI: 10.17759/jmfp.2019080201

17. *Chung Y. B.* Factors Predicting the Educational and Career Aspirations of Black College Freshmen / Y. B. Chung, J. W. Loeb, S. T. Gonzo // *Journal of Career Development*. — 1996. — Vol. 23, no. 2. — P. 127–135. — DOI: 10.1007/BF02359292

18. *Johansen B.* Leaders make the future: ten new leadership skills for an uncertain world / B. Johansen. — San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, 2009. — P. 226.

19. *Maree J. G.* Innovating counseling for self- and career construction: Connecting conscious knowledge with subconscious insight / J. G. Maree. — Cham : Springer, 2020. — P. 315. — DOI: 10.1007/978-3-030-48648-8

20. *Rojewski J. W.* Effects of Gender and Academic Risk Behavior on the Career Maturity of Rural Youth / J. W. Rojewski, R. C. Wicklein, J. W. Schell // *Journal of Research in Rural Education*. — 1995. — Vol. 11, no. 2. — P. 92–104.

Информация об авторах

Алена Геннадьевна Лисичкина — научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований».

Дарья Алексеевна Андреева — младший научный сотрудник лаборатории психологии одаренности ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований».

Ирина Александровна Трушина — кандидат педагогических наук, доцент, директор Института образования и практической психологии, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

Information about the authors

Alena Gennadievna Lisichkina — Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches”.

Daria Alekseevna Andreeva — Junior Researcher of the Laboratory of Giftedness Psychology, Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches”.

Irina Alexandrovna Trushina — Ph. D. (Education), Director of the Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University.

Для цитирования: Лисичкина А. Г. Кризис профессионального самоопределения у выпускников университета / А. Г. Лисичкина, Д. А. Андреева, И. А. Трушина // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 3 (72). — С. 207–218. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_207. — EDN: RUJEZK

For citation: Lisichkina A. G., Andreeva D. A., Trushina I. A. The crisis of professional self-determination among university graduates, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 207–218 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_207, EDN: RUJEZK

Статья поступила в редакцию 29.05.2025; одобрена после рецензирования 16.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 29.05.2025; approved after reviewing 16.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

СЛОВО МОЛОДЫМ

WORD TO THE YOUNG

Научная статья / Scientific article

УДК 159.9.072

DOI: 10.51944/20738544_2025_3_219

EDN: RVVRWZ

Особенности предпочтений руководителей при выборе каналов вовлечения

Анна Ивановна Волобуева¹

ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия,

Центр командных компетенций, Москва, Россия,

avolobueva.priority@gmail.com, ORCID: 0009-0006-4011-4434

Аннотация. Актуальность вовлечения граждан в развитие экономического и социального благосостояния страны требует прикладного развития темы навыков вовлечения руководителей всех. Руководитель упоминается исследователями как особый фактор, где важен выбор стиля вовлечения.

Цель исследования — установить характер и структуру связей между рассматриваемыми вариантами каналов вовлечения и фактом выбора канала руководителями.

Всего в исследование были включены результаты оценки 289 случаев ($N = 289$) 41 команды из разных отраслей. Мужчин — 137 чел., женщин — 152 чел. Возраст участников — от 21 до 62 лет.

Анализ результатов исследования показал кластеризацию каналов предложенной теоретической модели, а также достоверную разницу при сравнении возрастных групп и предпочтений выбора канала вовлечения.

Это, на наш взгляд, говорит о том, что выбранное направление исследования может дать широкие возможности для разнообразия гипотез, их проверки.

Ключевые слова: вовлечение, вовлеченность, каналы вовлечения, личностные черты, психологические характеристики.

¹ *Научный руководитель:* Шебураков Илья Борисович — кандидат психологических наук, доцент, декан факультета оценки и развития управленческих кадров Института «Высшая школа государственного управления» ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Москва, Россия, sheburakov-ib@ranepa.ru, ORCID: 0000-0002-2669-6013

Scientific Supervisor: Sheburakov Ilya Borisovich — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Dean of the Faculty of Evaluation and Development of Managerial Human Resources, Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, sheburakov-ib@ranepa.ru, ORCID: 0000-0002-2669-6013

Features of Managers' Preferences when Choosing Engagement Channels

Anna I. Volobueva

Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia,
Team Competence Center, Moscow, Russia,
avolobueva.priority@gmail.com, ORCID: 0009-0006-401-4434

Abstract. Involving citizens in the country's economic and social well-being development requires the practical research on the engagement skills of leaders at all levels.

Researchers highlight the manager as a special factor, where choice of an appropriate engagement style is very important.

The purpose of the study is to determine the nature and structure of the relationships between the engagement channels and the choice of the specific channel by managers.

The study included evaluation results from 289 cases in total ($N = 289$) across 41 teams from various industries. Participants included 137 men and 152 women, aged between 21 and 62.

Analysis of the results revealed clustering of the channels in the theoretical model, as well as a valid difference when comparing age groups and their preferences in engagement channels selection.

In our opinion, this suggests that the chosen research direction can provide broad opportunities for generating a variety of hypotheses and their testing.

Keywords: engagement, involvement, channels of engagement, personality traits, psychological characteristics.

Введение

На современном этапе развития общества идет заметная переоценка ценностей и ориентиров, в том числе в области управления, где основным ресурсом развития выступает человек.

В обращении к Законодательному Собранию В. В. Путин отметил: «У нас в стране есть колоссальный потенциал для вовлечения граждан, жителей разных регионов к участию в работе некоммерческих организаций. Поэтому предлагаю вместе подумать, как сделать регулирование деятельности некоммерческого сектора ещё более современным, понятным и удобным, повысить его эффективность и, главное, дать больше возможностей для граждан реализовать себя в общественной жизни».

Необходимость формирования проактивной позиции человека как по отношению к деятельности, субъектом которой он является, так и по отношению к социальной среде, в которой осуществляется эта деятельность, указывает на поиск психологических характеристик, которые бы обеспечивали такую позицию.

Одной из характеристик, способствующих формированию проактивной, субъектной позиции человека и повышению эффективности и продуктивности его деятельности, является вовлеченность.

Проблема исследования вовлеченности сотрудника, а также инструментов вовлечения является особенно актуальной для такой профессиональной группы, как руководители.

Управленческая деятельность, по опыту ряда исследователей [9; 12; 14; 21; 23 и др.], обостряет такие противоречия:

- с одной стороны, есть потребность в руководителях, действия которых направлены на формирование и поддержание вовлеченности сотрудников;
- с другой стороны, обеспечение эффективности деятельности при решении текущих задач не всегда однозначно формирует вовлеченность сотрудника;
- дополнительно, вовлеченность сотрудника как желаемая характеристика имеет набор субъективных компонентов, влияющих на ее направленность, продолжительность, проявленность.

Вовлеченностью и вовлечением всё шире интересуются в различных сферах человеческой деятельности. Если вначале вовлеченность исследовали единицы организаций, преимущественно в бизнесе, то сейчас мы можем говорить об устойчивом интересе к этой теме со стороны государственных органов. Более того, разнообразие действий по оценке вовлеченности и исследованию вовлечения становится регулярным вопросом практики государственных учреждений и органов власти [5].

В то же время мы считаем очень важным дальнейшее развитие единого подхода к определению понятия «вовлечённость», уточнение теоретической модели этого социально-психологического феномена. Продолжение изучения условий достижения состояния вовлечённости и вовлеченного поведения, по нашему мнению, повышает свою актуальность с каждым годом.

Цель исследования

Определить возможности теоретической модели для исследования предпочтений руководителей при выборе канала вовлечения, характер и структуру связей.

Рассмотреть четыре канала вовлечения как рабочую идею комплексного влияния, возможности реализации вовлекающих действий.

Общая логика эмпирического исследования формировалась с опорой на подходы, которые, взаимодополняя и взаимообогащая друг друга, выступали как теории и стратегии исследования.

На старте исследования опробован авторский Опросник ведущего канала вовлечения «Стиль вовлечения руководителя», который состоит из двадцати ситуаций, где к каждой ситуации предложено по 4 варианта ответов. Каждый вариант ответа соответствует описанию предпочитае-

мого поведения руководителя, предпочитающего тот или иной канал вовлечения (эмоции, смысл, видение, действие).

Задачи исследования

1. Подтвердить или опровергнуть наличие четырех кластеров названных в теоретической модели каналов вовлечения.

2. Сформулировать представление о приоритетах выбора каналов вовлечения групп исследуемых руководителей.

3. Отметить ограничения проведенного исследования и наметить направления дальнейшего изучения темы выбора приоритетных особенностей вовлечения со стороны руководителей.

Каналы вовлечения

Предлагаем рассмотреть ряд идей для формирования позиции исследования.

Во-первых, две составляющие вовлеченности классического подхода А. Сакса (вовлеченность в работу и организационная вовлеченность) связывает трехмерный конструкт, состоящий из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов [46]. Стоит отметить, что в условиях организации когнитивный компонент предлагаем рассматривать состоящим из 2 частей: смысла и видения [6].

Во-вторых, одним из ключевых факторов влияния на вовлеченность сотрудника, по мнению большинства исследователей вовлеченности в рамках организаций, является непосредственный руководитель. В этом случае руководитель не только фактор (лат. factor — движущая сила, причина какого-нибудь процесса, обуславливающая его или определяющая его характер), но и драйвер (англ. driver — проводник, посредник, предназначенный для лучшего взаимодействия между общей системой и задействованной самостоятельной или подчиненной единицей). В таком случае вовлечение со стороны руководителя и вовлеченность сотрудника могут иметь совместимые каналы, позволяющие формировать вовлеченность, оказывать на нее влияние.

Оставаясь в рамках подхода А. Сакса, предлагаем рассмотреть теоретическую модель каналов вовлечения/вовлеченности.

Эмоциональный компонент как канал

Упоминание аффективной составляющей, когда речь идет о вовлеченности, — нечто постоянное в разных подходах, при этом зачастую вовлеченность вообще рассматривается как позитивная аффективность (positive affectivity), то есть отражение индивидуальных особенностей в положительном эмоциональном настрое и самовосприятии [52]. Совре-

менные исследователи добавляют идею маркеров (PANAS) по шкале позитивного и негативного аффекта, к которым относят внимательность, бдительность, энтузиазм, вдохновение, гордость, решительность, силу и активность [17]. Следует отметить, что как аффективное состояние вовлечённость имеет временные границы. При этом в целом вовлеченность является относительно устойчивым «умонастроением», но период вовлеченности может изменяться, становясь более коротким или длинным, в зависимости от того, как смещается фокус вовлечённости либо внутренне изменяется она сама. Задача эмоционального компонента как канала — обеспечить процесс энергией. Помимо этого, эмоции сигнализируют, как идет процесс, направляют его, указывают на препятствия. Эмоция в себе самой включает влечение, желание, стремление. Вместе с тем эмоции могут поддерживать, стимулировать или дезорганизовывать деятельность, то есть влиять на процесс.

Когнитивный компонент. Смысл как канал

Смысл в данном случае — то, ради чего, зачем действовать или в чем подлинный смысл достижения тех или иных целей. Задача этого канала — наделить осознанным критерием в выборе действий и инструментов реализации идеи, в которую вовлечен человек.

Смысл выполняет функции регуляции практической деятельности, в современной социальной психологии накопилось множество фактов, подтверждающих особую значимость этого уровня регуляции деятельности, ее продуктивности. Поведение определяется смыслами, более того, связано с ценностными установками, которые задают направленность и влияют на динамику поведения [11].

Когнитивный компонент. Видение как канал

Видение — это описание/представление идеальной ситуации в будущем, призвано вдохновлять, содержит целевые установки. Задача видения — сформировать предельно детальный образ сбывшегося, реального события, где правдоподобность — ключевой принцип формирования. Благодаря сформированному видению есть возможность оценить значимость будущего события, сопоставить со смыслом, сформировать целевую установку.

Для трактовки видения исследователи используют ряд подходов [1]. В частности, подчеркивают, что в широком смысле видение — способность делать зримыми объекты и процессы. В. Розин определяет видение как сознательную визуальную задачу [19]. А. Шуталева соотносит проблему видения с разными уровнями переработки оптической информации: непосредственно идущей от объекта и обобщенные схемы (эталоны, фреймы, концепты), которые складываются на ос-

новании предыдущего опыта человека и хранятся в его памяти [24]. Таким образом, видение — активный процесс восприятия мира, направленный на формирование представлений, а также обособление информации об объекте.

Помимо этого, следует различать визуализацию, которую современные исследователи трактуют в двух смыслах: как формирование ментального образа (это может быть образ уже существующего объекта или созданный человеком с опорой на его творческие способности) и его закрепление в материальном виде (изображение в виде схем, рисунков, текстов, материальных объектов и т. д.). И. Герасимова предлагает говорить о визуализации как о способности человека к ментальному порождению и переживанию живых картин, которые воспринимаются столь же ярко и отчетливо, как при внешнем восприятии. В связи с этой трактовкой визуализации стоит упомянуть направление в психологии и философии, предложенное Л. Выготским. Эйдетика рассматривается как способность человека вызывать в себе наглядные образы. Благодаря эйдетической памяти человек внутренне видит образы столь же четко и ярко, как при непосредственном восприятии объекта в действительности [7]. Позитивный или негативный образ будущего, а также своего места в предполагаемой картине будущего, таким образом, с высокой вероятностью оказывают влияние на вовлеченность.

Видение как самостоятельный когнитивный компонент вовлеченности не выделяется в научной литературе, вместе с тем необходимо при рассмотрении и вовлеченности в работу, и организационной вовлеченности.

Поведенческий компонент. Действие как канал

Действие определяется предметной ситуацией, опосредованно связано с ценностями и нормами (в обсуждаемом контексте — смыслом), устойчивость действия определяется целевой установкой (в обсуждаемом контексте — видением). Задача — реализовать осмысленное и направленное действие.

Особенности каналов вовлечения

Предположительно каналы различаются по силе влияния на параметры вовлеченности: смысл и видение оказывают долгосрочный эффект, эмоции и действие — краткосрочный. Такой эффект мы заметили в ситуациях разделяемого смысла (понимаю, зачем это мне лично, команде, организации) и привлекательной «картинки» образа конечного результата, где «я» или «команда» видится как неотъемлемая часть. К смыслам и привлекательности образа результата обращаются в момен-

ты сложностей, что позволяет без дополнительных усилий со стороны руководителя удерживать вовлеченность. Смыслы и детали образа результата обсуждаются, что влияет на генерацию новых вариантов действий, поддерживающих эмоции.

При внешнем эмоциональном воздействии достаточной силы любой валентности (+/–) или инструктаже к конкретному действию (каналы «эмоции» и «действие») удастся быстро активировать сотрудника, вместе с тем остановка процесса, в который пытались вовлечь, наступает так же быстро. Остановка сопровождается вопросом «зачем?» и вариантами негативных прогнозов результата.

Каждый канал может запустить процесс вовлеченности и быть использованным для вовлечения. В таком случае под процессом запуска мы понимаем возможность перехода в необходимое состояние, при влиянии на эмоции, а также через непосредственные действия, донесения/обсуждения смысла, детализации привлекательного образа будущего результата. Таким образом, появляется возможность визуализировать теоретическую модель взаимосвязи каналов вовлечения (рис. 1).

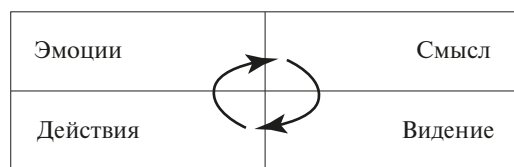


Рисунок 1. Теоретическая модель взаимосвязи обозначенных каналов вовлечения

Предположительно каналы могут иметь следующие парные взаимосвязи [4; 5].

Эмоции — Смысл. Эмоция является главной, но не единственной формой субъективной презентации в образе личностного смысла объектов и явлений. Любая попытка разведения личностного смысла и эмоции, а также демонстрация влияния первого на вторую проверена в психологических экспериментах. Так, обусловленность различий в формах эмоционального реагирования различиями соответствующих смыслов была показана Н. Наенко [15]. Позже, в экспериментах М. Ермолаевой, при изучении состояния удовлетворения от работы, сформулирован вывод: «Трансформации личностного смысла — опосредующее звено влияния мотивов и условий деятельности на содержание эмоциональных состояний» [9; 10].

Качественные различия эмоционального переживания успехов и неудач в зависимости от того, к каким факторам испытуемые причисляют успех или неудачу, то есть в какие системы смысловых связей они их помещают, обнаружил Б. Вайнер с соавторами [24]. Теоретическое и экспериментальное разведение смысловых и эмоциональных аспектов регуляции деятельности и раскрытие их соотношения дано в цикле исследований под руководством О. Тихомирова [20]. Эмоциональная реакция, как правило, сигнализирует нам о личностном смысле. Можно говорить о том, что эмоции выполняют вспомогательную функцию презентации личностного смысла на осознаваемом уровне, не столько содержательно отображая его (это невозможно, поскольку смысл гораздо сложнее и глубже эмоций), сколько привлекая к нему внимание и ставя задачу на его содержательное раскрытие, где характеристика эмоций — чувственная ткань смысла [3].

Смысл — Видение. Смысл действия не задается автоматически, а образуется в результате самостоятельного процесса построения. Смысл не может формироваться вне отношения к цели, вне предвидения последствий, то есть прогнозирования вариантов событий и собственно го положения в этих событиях. Смысл может находить выражение и в других, неэмоциональных формах, например в эффектах пристрастного структурирования и искажения психического образа. Возникновение нового смысла из неожиданного сочетания образов, взятых из разных контекстов, также возможно [11]. Цель чаще направлена в будущее, и ориентация на цели невозможна без сознания, представления себе в будущем (видение). Мы осознаем связь результата с тем, что нам в перспективе нужно: любая цель имеет смысл. Именно этот аспект часто упускают, когда исследуют вовлеченность в условиях организации.

Видение — Действие. Видение осмысленно, потому определяет действия. Д. Леонтьев формулирует: «Действие, ориентирующееся на смысл, — это действие, которое ориентируется на всю систему отношений с миром в целом. Это поведение, в котором учитывается определенным образом вся система отношений с миром и вся дальняя временная перспектива» [11]. Преднамеренность действия связана с принятием решения о том, что образ будущего результата действия приобретает и личностный, и регулятивный смыслы, может выступать как цель действия. Сама же устойчивость действия как раз и определяется целевой установкой (видением).

Действие — Эмоции. Эмоции не только обуславливают деятельность, но и сами обуславливаются ею. С одной стороны, ход и исход деятельности вызывают эмоции (положительные или отрицательные), с другой — эмоциональные состояния влияют на деятельность и

действия, в частности. Двигательные зоны тесно связаны с эмоциями человека. Целевое назначение действий состоит в обеспечении состояния связи человека с предметом. Специфика действий в адрес предметов и явлений зависит от модальности переживаемой эмоции. Эмоции направляют поведение человека на предметы, с которыми имеют эмпирическую связь [18].

Рассматривая перечисленные каналы как целостный и взаимосвязанный комплекс (теоретическую модель), в качестве рабочей идеи, мы составили вариант опросника, который предлагался руководителям разных уровней.

Для решения задач исследования применялся опросник предпочтений руководителя задействовать тот или иной канал вовлечения (эмоции, смысл, видение, действие) в рабочих ситуациях.

Организация исследования

Мы оперировали результатами исследования, которое проводили на протяжении 1 года в разных организациях. В результате получены данные 289 руководителей. От всех участников получено информированное согласие.

Участвовали мужчины — 137 человек (47,4 %), женщины — 152 человека (52,6 %). Возраст участников: 1-я группа — 21–30 лет, 46 человек (15,92 %); 2-я группа — 31–40 лет, 113 человек (39 %); 3-я группа — 41–50 лет, 98 человек (33,91 %); 4-я группа — старше 50 лет, 32 человека (11,07 %). Распределение по управленческому уровню: руководство проектной командой — 48 человек (16,61 %); линейный руководитель — 46 человек (15,92 %); среднее звено руководителей — 102 человека (35,29 %); высшее звено — 54 человека (18,69 %); топ-команда — 39 человек (13,49 %).

Для получения необходимых данных использовалась построенная теоретическая модель наличия четырех каналов вовлечения, которая положена в основу сформулированного опросника «Стиль вовлечения руководителя».

В структуре опроса 20 управленческих ситуаций. Каждой ситуации предложены 4 варианта ответов, сформулированных в прямой речи. Каждый вариант ответа приравнивается к каналу вовлечения (эмоции, смысл, видение, действие). Респондентам предлагалось расставить приоритеты в предложенных формулировках либо исключить любые «невозможные для них» в предложенной ситуации.

Полученные данные позволили нам провести статистический анализ результатов опроса, который выполнен в программе Statistica 12. Результаты обработки данных приводим ниже.

Таблица 1. Проверка данных на нормальность распределения

Переменные	Проверка данных					
	N случаев	Максимум D	* Колмогорова — Смирнова, р-значение	** Лилиефорс, р-значение	W	p
Пол	289	0,354319	p > ,01	p > ,01	0,635502	0,000000
Возраст	289	0,225140	p > ,01	p > ,01	0,876821	0,000000
Уровень	289	0,185811	p > ,01	p > ,01	0,905941	0,000000
Эмоции	289	0,050356	p > ,20	p > ,10	0,992083	0,125602
Действия	289	0,062760	p > ,20	p > ,01	0,988992	0,0274442
Смысл	289	0,106899	p < ,01	p > ,01	0,941263	0,000000
Видение	289	0,081805	p < ,05	p > ,01	0,931088	0,000000

Примечание: * p > ,005.

** p ≤ ,05.

На старте исследований результаты проверки на нормальность показали, что распределение практически всех переменных (кроме «Эмоции») отличается от нормальных. Для проверки использовались критерии Шапиро — Уилка, Лилиефорса, Колмогорова — Смирнова. В связи с этим в дальнейшем использовались непараметрические инструменты анализа.

Также мы видим, что проверка данных демонстрирует слабую связь между парами переменных «Возраст» — «Смысл» и «Уровень» (управления) — «Эмоции», что требует дополнительного исследования.

Таблица 2. Корреляция между переменными (Колмогоров — Смирнов)

Переменные	Максимальное отличие (отрицательное)	Максимальное отличие (положительное)	Р-значение	Средние значения		Стандартное отклонение		Число случаев	
				Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2
Эмоции	−0,100543	0,229620	p > ,10	2,002174	1,878125	0,568131	0,728226	46	32
Действия	−0,065217	0,099185	p > ,10	2,222826	2,229688	0,501188	0,405180	46	32
Смысл	0,338315	0,019022	p > ,05	2,606522	2,831250	0,502395	0,584028	46	32
Видение	−0,112772	0,145380	p > ,10	2,740217	2,806250	0,444300	0,353952	46	32
Приоритетный канал	−0,085598	0,153533	p > ,10	3,000000	2,906250	1,074968	0,995453	46	32

Примечание: p < ,05000.

В описательной статистике исходных данных получены следующие результаты (табл. 3).

Таблица 3. Описательная статистика для исходных данных по Спирмену

Переменные	Эмоции	Действия	Смысл	Видение	Приоритетный канал
Пол	–0,015	–0,052	0,073	–0,023	–0,057
Возраст	0,017	–0,040	0,192*	–0,021	–0,046
Уровень	0,173*	–0,101	–0,061	–0,004	–0,007

Примечание: $p < ,05000$.

Наибольшая и достоверная разница заметна при сравнении группы «21–30 лет» с группой «старше 50 лет», а именно: с возрастом значение переменной «Смысл» — возрастает.

Сравнивая уровни управления, можем констатировать: наибольшая и достоверная разница при сравнении группы «Команда» с группой «Топ-менеджеры» заключается в следующем: с ростом уровня управления значение переменной «Эмоции» — возрастает.

Таблица 4. Проверка данных (Колмогоров — Смирнов)

Переменные	Максимальное отличие (отрицательное)	Максимальное отличие (положительное)	Р-значение	Средние значения		Стандартное отклонение		Число случаев	
				Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2	Группа 1	Группа 2
Эмоции	–0,376603	0,025641	$p < ,005$	1,921875	2,260256	0,543815	0,670151	48	39
Действия	–0,030449	0,0233974	$p > ,10$	2,185417	2,029487	0,504022	0,605861	48	39
Смысл	–0,081731	0,185897	$p > ,10$	2,778125	2,708974	0,548393	0,488132	48	39
Видение	–0,115385	0,060897	$p > ,10$	2,734375	2,762821	0,484456	0,545643	48	39
Приоритетный канал	–0,086538	0,112179	$p > ,10$	3,145833	3,051282	0,824868	1,099012	48	39

Примечание: $p < ,05000$.

Все последующие комбинации указывают либо меньшую разницу, либо достоверной разницы не выявлено.

Обратим внимание, что дельта средних значений в обоих случаях меньше стандартного отклонения, то есть доверительные интервалы групп пересекаются, что снижает значимость выявленной разницы между переменными (рис. 2, рис. 3).

При проведении факторизации, с границей 0,7, варимакс вращением и максимальным числом факторов равным четырем, выделено 2 фактора: первый — объединяющий «Смысл» и «Видение», второй — включающий «Эмоции» и, если снизить границу чувствительности на 0,1, «Действие», причем с противоположным знаком.

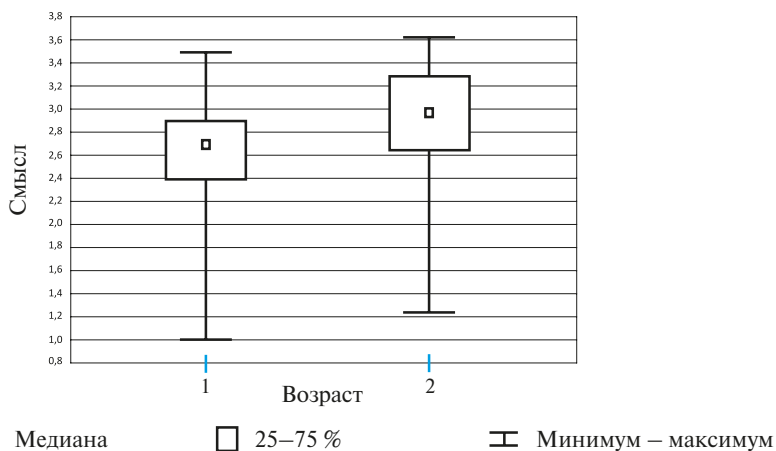


Рисунок 2. Диаграмма по группам возраста, переменная «Смысл»

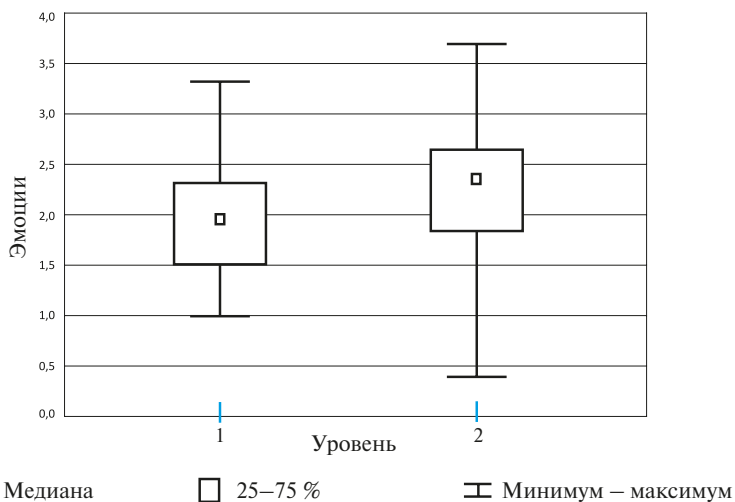


Рисунок 3. Диаграмма по группам уровней управления, переменная «Эмоции»

Таблица 5. Кластеризация переменных

Переменные	Фактор 1	Фактор 2
Эмоции	0,253226	0,700912
Действия	0,271799	–0,693046
Смысл	0,818002	0,157823
Видение	0,828645	–0,167065
Объяснённая дисперсия (Explained Variance)	1,493778	1,024409
Доля от общей дисперсии (Proportion of Total)	0,373445	0,256102

Примечание: $p > ,700000$.

Результат кластеризации переменных дает следующую картину (рис. 4):

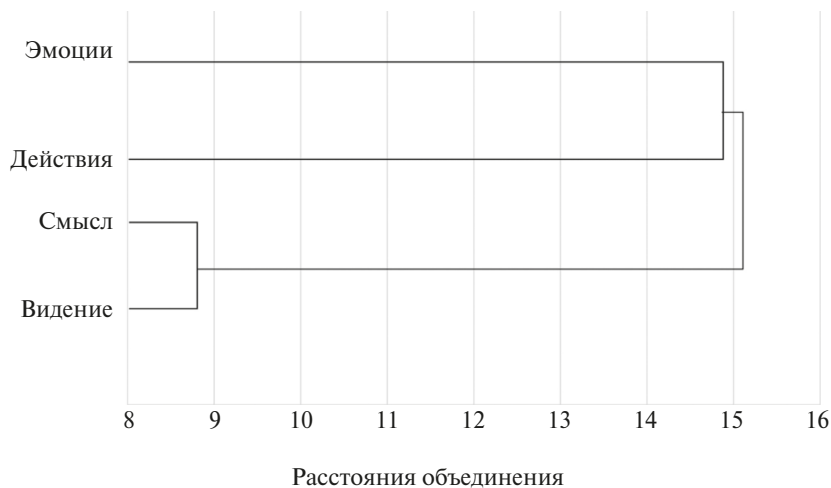


Рисунок 4. Диаграмма для четырех переменных. Метод одиночной связи. Евклидовы расстояния

Таким образом, мы, скорее, имеем два независимых кластера «Эмоции» и «Действия» и третий кластер, состоящий из двух близких субкластеров «Смысл» и «Видение».

При построении структурных эквивалентных моделей (SEM) со значимыми связями были модели, включающие «Эмоции» и «Смысл» в качестве эндогенных переменных («Пол», «Возраст», «Уровень» — как экзогенные). Попытки определить переменные-медиаторы результата не дали.

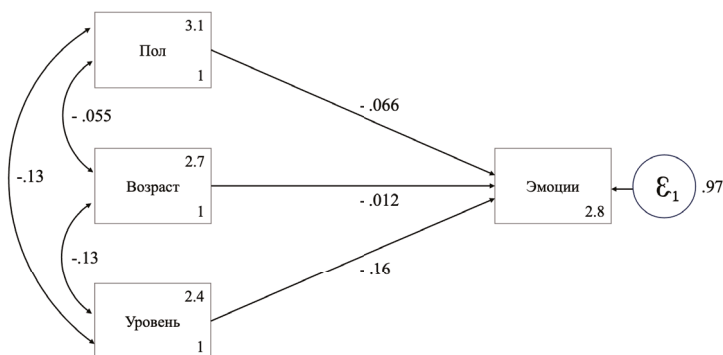


Рисунок 5. Модель значимых связей: «Эмоции»

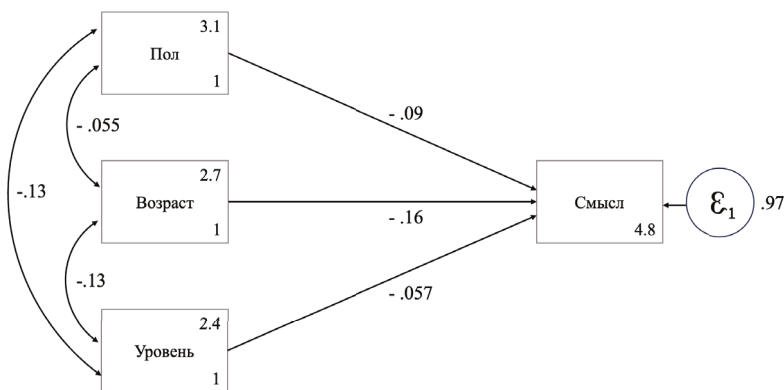


Рисунок 6. Модель значимых связей: «Смысл»

Таким образом, можем предположить: существуют положительные ковариации между «Возрастом» и «Уровнем», между «Полом» и «Уровнем» выявлена отрицательная ковариация, говорящая о некотором снижении числа женщин в группе «высшее звено».

Результаты исследования

Полученные нами данные на начальном этапе исследования только на основании составленного опросника позволяют сделать ряд выводов:

1. Наличие каналов вовлечения соотносимо с наличием трех кластеров соотносимых: 2 самостоятельных — эмоции, действия, один — объединяет смысл и видение, вместе с тем определяя их самостоятельность. Благодаря этому мы предполагаем возможность рассматривать теоретическую модель в качестве рабочей.

2. Руководители имеют разные предпочтения в выборе каналов вовлечения. Разница предпочтений в проведенном исследовании имеет отличия по возрасту, гендеру. На данный момент требуется детальное исследование, которое позволит сделать более точные выводы.

3. Важным ограничением проведенного исследования, по нашему мнению, является отсутствие учета личностных факторов испытуемых, характера культуры и климата их организаций, стиля лидерства и т. п. Авторы планируют учесть эти аспекты в своих дальнейших исследованиях.

Направление дальнейших исследований

Существует слабая связь между теоретической моделью (эмоции-смысл-видение-действие) и такими потенциальными предикторами, как возраст и пол: с повышением возраста респонденты чаще использовали канал «Смысл», с повышением управленческого уровня — канал «Эмоции».

Возможно, картина связей задействованных потенциальных предикторов и элементов модели искажена из-за того, что в выборке представлены сотрудники организаций с различными типами организационной культуры, которая потенциально может иметь сильное влияние на предпочитаемые каналы вовлечения.

Следует также расширить диапазон потенциальных предикторов и включить в него личностные черты, особенности, культуру организации.

Интересным представляется выделение структур, включенных в группу № 1 «Смысл» и «Видение», группу № 2 «Эмоции» и «Действия». Этот факт возвращает нас к идее о разной силе влияния на вовлеченность (сильных-слабых, обозначенных ранее).

Отдельного осмысления требует противоположность знаков у «Эмоций» и «Действий».

Данные кластеризации могут говорить о достаточной независимости переменных «Эмоции» и «Действия» (то есть они представляют собой отдельные конструкторы, хотя и объединены более высоким порядком).

Переменные «Смысл» и «Видение» относятся, скорее всего, к общему конструктору (назовем его «когнитивным»), представляя различные его составляющие. «Смысл», скорее всего, сфокусирован на текущих личных целях, ценностях человека, в то время как «Видение» — относится к общим, объединяющим образам будущего; возможным способом разрешения взгляда может стать переформулирование вопросов каналов «Смысл» и «Видение».

Вовлечение, как и вовлеченное поведение, не всегда возникает как единое целое, вместе с тем роль руководителя среди разнообразия факторов и его предпочтения выбора каналов вовлечения требуют дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Бескова И. А. Феномен сознания / И. А. Бескова, И. А. Герасимова, И. П. Меркулов. — Москва : Прогресс-Традиция, 2010. — С. 234–235.

Beskova I. A. Fenomen soznaniya / I. A. Beskova, I. A. Gerasimova, I. P. Merkulov. — Moskva : Progress-Traditsiya, 2010. — S. 234–235.

2. Брагина Д. С. Драйверы вовлеченности: практики российских компаний / Д. С. Брагина, Н. А. Молодчик // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. — 2020. — № 6. — С. 44–50.

Bragina D. S. Draivery вовlechennosti: praktiki rossiiskikh kompanii / D. S. Bragina, N. A. Molodchik // Upravlenie personalom i intellektual'nyimi resursami v Rossii. — 2020. — № 6. — S. 44–50.

3. Василюк Ф. Е. Структура образа / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. — 1993. — № 5. — С. 5–19.

Vasilyuk F. E. Struktura obraza / F. E. Vasilyuk // Voprosy psikhologii. — 1993. — № 5. — S. 5–19.

4. Волобуева А. И. Вовлечённость как актуальный показатель влияния на эффективность / А. И. Волобуева // Личность: ресурсы и потенциал. — 2020. — № 2. — С. 26–32.
Volobueva A. I. Vovlechnost' kak aktual'nyi pokazatel' vliyaniya na effektivnost' / A. I. Volobueva // Lichnost': resursy i potentsial. — 2020. — № 2. — S. 26–32.
5. Волобуева А. И. Вовлечённость как актуальный показатель влияния на эффективность / А. И. Волобуева // Личность: ресурсы и потенциал. — 2020. — № 6. — С. 41–45.
Volobueva A. I. Vovlechnost' kak aktual'nyi pokazatel' vliyaniya na effektivnost' / A. I. Volobueva // Lichnost': resursy i potentsial. — 2020. — № 6. — S. 41–45.
6. Волобуева А. И. Теоретико-методологические подходы к исследованию вовлечённости как социально-психологического явления / А. И. Волобуева // Личность: ресурсы и потенциал. — 2024. — № 1. — С. 46–58.
Volobueva A. I. Teoretiko-metodologicheskie podkhody k issledovaniyu vovlechnosti kak sotsial'no-psikhologicheskogo yavleniya / A. I. Volobueva // Lichnost': resursy i potentsial. — 2024. — № 1. — S. 46–58.
7. Выготский Л. С. Эйдетика / Л. С. Выготский // Основные течения современной психологии / Л. С. Выготский, С. Г. Геллерштейн, Б. А. Фингер, М. Л. Ширвиндт. — Москва — Ленинград : Государственное издательство, 1930. — С. 178–205.
Vygotskii L. S. Eidetika / L. S. Vygotskii // Osnovnye techeniya sovremennoi psikhologii / L. S. Vygotskii, S. G. Gellershtein, B. A. Finger, M. L. Shirvindt. — Moskva — Leningrad : Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1930. — S. 178–205.
8. Доминяк В. И. Основные подходы к определению понятия «организационная лояльность» / В. И. Доминяк // Лояльность персонала : альманах. — Москва : Имидж-медиа, 2007. — С. 43–53.
Dominyak V. I. Osnovnye podkhody k opredeleniyu ponyatiya «organizatsionnaya loyalt'nost'» / V. I. Dominyak // Loyalt'nost' personala : al'manakh. — Moskva : Imidzh-media, 2007. — S. 43–53.
9. Ермолаева М. В. Вовлеченность персонала как проблема социальной психологии / М. В. Ермолаева, А. П. Авдеева // Мир психологии. — 2023. — № 1 (112). — С. 101–108. — DOI: 10.51944/20738528_2023_1_3. — EDN: XKEEZK
Ermolaeva M. V. Vovlechnost' personala kak problema sotsial'noi psikhologii / M. V. Ermolaeva, A. P. Avdeeva // Mir psikhologii. — 2023. — № 1 (112). — S. 101–108. — DOI: 10.51944/20738528_2023_1_3. — EDN: XKEEZK
10. Ермолаева М. В. Смысловые факторы эмоциональной устойчивости // Компоненты адаптационного процесса / под ред. В. И. Медведева. — Ленинград : Наука, 1984. — С. 89.
Ermolaeva M. V. Smyslovye faktory emotsional'noi ustoichivosti // Komponenty adaptatsionnogo protsessa / pod red. V. I. Medvedeva. — Leningrad : Nauka, 1984. — S. 89.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — 3-е изд., доп. — Москва : Смысл, 2007. — 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, 2007. — 511 s.
12. Липатов С. А. «Вовлечённость работника в организацию» или «увлеченность работой»: соотношение понятий / С. А. Липатов // Организационная психология. — 2015. — № 5. — С. 104–110.
Lipatov S. A. «Vovlechnost' rabotnika v organizatsiyu» ili «uvlechnost' rabotoi»: sootnoshenie ponyatii / S. A. Lipatov // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2015. — № 5. — S. 104–110.
13. Липатов С. А. Структура включенности работников в организацию как социально-психологическая проблема / С. А. Липатов // Вестник Моск. ун-та. Серия: Психология. — 2016. — № 14. — С. 73–80.

Lipatov S. A. Struktura vklyuchennosti rabotnikov v organizatsiyu kak sotsial'no-psikhologicheskaya problema / S. A. Lipatov // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya: Psikhologiya. — 2016. — № 14. — S. 73–80.

14. *Мандрикова Е. Ю.* Взаимосвязь увлеченности работой, личностных ресурсов и удовлетворенности трудом сотрудников / Е. Ю. Мандрикова, А. А. Горбунова // Организационная психология. — 2012. — № 4. — С. 2–22.

Mandrikova E. Yu. Vzaimosvyaz' uvlechennosti rabotoi, lichnostnykh resursov i udovletvorennosti trudom sotrudnikov / E. Yu. Mandrikova, A. A. Gorbunova // Organizatsionnaya psikhologiya. — 2012. — № 4. — S. 2–22.

15. *Наенко Н. И.* Психическая напряженность / Н. И. Наенко. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 112 с.

Naenko N. I. Psikhicheskaya napryazhennost' / N. I. Naenko. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1976. — 112 s.

16. *Онучин А. Н.* Изучение вовлечения / А. Н. Онучин // The Human Resources Times. — 2013. — № 24. — С. 29–35.

Onuchin A. N. Izuchenie вовlecheniya / A. N. Onuchin // The Human Resources Times. — 2013. — № 24. — S. 29–35.

17. *Осин Е. Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS / Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — № 4. — С. 71–81.

Osin E. N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS / E. N. Osin // Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. — 2012. — № 4. — S. 71–81.

18. *Пырьев Е. А.* Оценка мотивационных возможностей эмоций / Е. А. Пырьев // Известия Самарского науч. центра РАН. — 2013. — Т. 15. Психология, № 2 (4). — С. 972–976.

Pyr'ev E. A. Otsenka motivatsionnykh vozmozhnostei emotsii / E. A. Pyr'ev // Izvestiya Samarskogo nauch. tsentra RAN. — 2013. — T. 15. Psikhologiya, № 2 (4). — S. 972–976.

19. *Розин В. М.* Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир / В. М. Розин. — Москва : Librokom, 2009. — С. 6.

Rozin V. M. Vizual'naya kul'tura i vospriyatie: kak chelovek vidit i ponimaet mir / V. M. Rozin. — Moskva : Librokom, 2009. — S. 6.

20. *Тихомиров О. К.* Психология мышления / О. К. Тихомиров. — Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 270 с.

Tikhomirov O. K. Psikhologiya myshleniya / O. K. Tikhomirov. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. — 270 s.

21. *Тукумцев Б. Г.* Включенность в организацию // Социология труда. Теоретико-прикладной толковый словарь / отв. ред. В. А. Ядов. — Санкт-Петербург : Наука, 2006. — С. 31–32.

Tukumtsev B. G. Vkluchennost' v organizatsiyu // Sotsiologiya truda. Teoretiko-prikladnoi tolkovyi slovar' / otv. red. V. A. Yadov. — Sankt-Peterburg : Nauka, 2006. — S. 31–32.

22. *Хеккхаузен Х.* Мотивация и деятельность. В 2 т. Т. 2 / Х. Хеккхаузен. — Москва : Педагогика, 1986. — С. 166–167.

Khekkhauzen X. Motivatsiya i deyatel'nost'. V 2 t. T. 2 / Kh. Khekkhauzen. — Moskva : Pedagogika, 1986. — S. 166–167.

23. *Чеглакова Л. М.* Вовлечённость персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты / Л. М. Чеглакова, В. И. Кабалина // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2016. — № 1. — С. 121–128.

Cheglakova L. M. Vovlechennost' personala: teoreticheskie podkhody, empiricheskie rezul'taty / L. M. Cheglakova, V. I. Kabalina // Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. — 2016. — № 1. — S. 121–128.

24. *Шуталева А. В.* Проблема видения в контексте конститутивной онтологии сознания : дис. ... канд. филос. наук / А. В. Шуталева. — Екатеринбург, 2006. — С. 18.
- Shutaleva A. V.* Problema videniya v kontekste konstitutivnoi ontologii soznaniya : dis. ... kand. filos. nauk / A. V. Shutaleva. — Ekaterinburg, 2006. — С. 18.
25. *Юсупова С. М.* Факторы вовлеченности персонала в организации / С. М. Юсупова // Гуманитарный научный журнал. — 2022. — № 1. — С. 3–13.
- Yusupova S. M.* Faktory вовlechennosti personala v organizatsii / S. M. Yusupova // Gumanitarnyi nauchnyi zhurnal. — 2022. — № 1. — С. 3–13.
26. *Bakker A. B.* Towards a model of work engagement / A. B. Bakker, E. Demerouti // Career Development International. — 2008. — Vol. 13. — P. 209–223.
27. *Christian M. S.* Work engagement: a quantitative review and test of its relations with task and contextual performance / M. S. Christian, A. S. Garza, J. E. Slaughter // Personnel Psychology. — 2011. — Vol. 64. — P. 89–136.
28. *Csikszentmihalyi M.* Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi / M. Csikszentmihalyi. — Dordrecht ; Heidelberg ; New York ; London : Springer, 2014. — 298 p. — DOI: 10.1007/978-94-017-9088-8
29. Corporate executive board, CLC. Driving performance and retention through employee engagement // Corporate leadership council 2004 engagement survey. — London, UK : [s. n.], 2004. — P. 27–31.
30. *Deci E. L.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan. — New York : Plenum, 1985. — 371 p.
31. Definitional and Conceptual Muddling: Identifying the Positionality of Employee Engagement and Defining the Construct / B. Shuck, K. Osam, D. Zigarmi, K. Nimon // Human Resource Development Review. — 2017. — No. 16. — P. 263–293.
32. *Erikson E. H.* Vital involvement in old age: The experience of old age in our time / E. H. Erikson, J. M. Erikson, H. Q. Kivnick. — New York ; London : Norton, 1986. — 352 p.
33. *Figurska I.* Knowledge workers engagement in theory and practice / I. Figurska // Human Resources Management & Ergonomics. — 2015. — Vol. IX, no. 2. — P. 43–59.
34. *Gibbons J. M.* Employee engagement. A review of current research and its implications / J. M. Gibbons. — [S. I.] : The Conference Board Inc., 2006. — 21 p.
35. *Hackman J. R.* Motivation through the design of work: test of a theory / J. R. Hackman, G. R. Oldham // Organizational Behavior and Human Performance. — 1976. — Vol. 16. — P. 25–79.
36. *Harter K. J.* Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis / K. J. Harter, L. F. Schmidt, T. L. Hayes // Journal of Applied Psychology. — 2019. — Vol. 87, no. 2. — P. 268–279.
37. *Hoffman B. J.* A quantitative review of the relationship between person-organization fit and behavioral outcomes / B. J. Hoffman, D. J. Woehr // Journal of Vocational Behavior. — 2006. — Vol. 68 (3). — P. 389–399.
38. *Kahn W. A.* Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work / W. A. Kahn // Academy of Management Journal. — 1990. — No. 33. — P. 692–724.
39. *Kanungo R. N.* Measurement of job and work involvement / R. N. Kanungo // Journal of Applied Psychology. — 1982. — No. 67. — P. 341–349.
40. *Kristof A. L.* Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications / A. L. Kristof // Personnel Psychology. — 1996. — Vol. 49. — P. 1–49.
41. *MacLeod D.* Engaging for success: enhancing performance through employee engagement / D. MacLeod, N. Clarke. — London : Department for Business, Innovation and Skills, 2009. — 152 p.
42. *Macey W.* The meaning of employee engagement / W. Macey & B. Schneider // Industrial and Organizational Psychology. — 2019. — No. 1. — P. 3–30.

43. *Maslach C.* The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do about it / C. Maslach, M. P. Leiter. — San Francisco : Jossey-Bass, 1997. — 208 p.
44. *May D. R.* The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work / D. R. May, R. L. Gilson, L. M. Harter // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. — 2004. — No. 77. — P. 11–37.
45. *Meyer J. P.* Commitment in the workplace: Toward a general model / J. P. Meyer, L. Herscovitch // *Human Resource Management Review*. — 2001. — No. 11. — P. 299–326.
46. *Saks A. M.* Antecedents and Consequences of Employee Engagement / A. M. Saks // *Journal of Managerial Psychology*. — 2006. — No. 7. — P. 600–619.
47. *Salanova M.* Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediating role of service climate / M. Salanova, S. Agut, J. M. Peiró // *The Journal of Applied Psychology*. — 2005. — No. 90. — P. 1212–1227.
48. *Schaufeli W. B.* About the role of positive and negative emotions in managers' well-being: A study using the Job-related Affective Wellbeing Scale (JAWS) / W. B. Schaufeli & W. Van Rhenen // *Gedrag & Organisatie*. — 2006. — Vol. 19. — P. 323–244.
49. *Schaufeli W. B.* Defining and Measuring Work Engagement: Bringing Clarity to the Concept / W. B. Schaufeli, A. B. Bakker // *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* / A. Bakker, M. Leiter (eds.). — New York : Psychology Press, 2010. — P. 5–24.
50. *Shirom A.* Feeling vigorous at work? the construct of vigor and the study of positive affect in organizations // *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies (Research in Occupational Stress and Well Being)* / P. L. Perrewee and D. Ganster (Ed.). — Leeds : Emerald Group Publishing Limited, 2003. — Vol. 3. — P. 135–164. — DOI: 10.1016/S1479-3555(03)03004-X
51. *Watson D.* Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales / D. Watson, L. A. Clark, A. Tellegen // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1988. — Vol. 54. — P. 1063–1070. — DOI: 10.1037/0022-3514.54.6.1063
52. *Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology* / A. B. Bakker, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter, T. W. Taris // *Work and Stress*. — 2008. — Vol. 22. — P. 187–200.

Информация об авторе

Анна Ивановна Волобуева — аспирант 3-го курса факультета оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ, управляющий партнер Центра командных компетенций.

Information about the author

Anna Ivanovna Volobueva — 3rd year Postgraduate Student of the Development and Analytics Center Faculty of Management personnel evaluation and development, Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Managing Partner of the Team Competence Center.

Для цитирования: Волобуева А. И. Особенности предпочтений руководителей при выборе каналов вовлечения / А. И. Волобуева // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 3 (72). — С. 219–237. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_219. — EDN: RVVRWZ

For citation: Volobueva A. I. Features of managers' preferences when choosing engagement channels, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 219–237 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_219, EDN: RVVRWZ

Статья поступила в редакцию 27.05.2025; одобрена после рецензирования 08.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 27.05.2025; approved after reviewing 08.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Оценка актуального состояния команды на основе «Модели формирования и развития команды 5F»

Максим Валерьевич Долгов¹

ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ, Москва, Россия,
Центр командных компетенций, Москва, Россия,
mdolgov.official@gmail.com, ORCID: 0009-0005-4815-0467

Аннотация. По мере роста распространенности командных подходов к управлению растет и запрос на понимание факторов, которые влияют на процесс трансформации групп и коллективов в команды.

Таким образом, необходимо создание и использование практичных инструментов оценки этих факторов. Примером такого инструмента, на наш взгляд, может являться «Модель формирования и развития команды 5F». Для доказательства валидности которой, нами был разработан опросник «Актуальное состояние команды». Полученные при его применении результаты оказались тесно связаны с результатами опросника по модели Хакмана, исторически являющегося признанным, авторитетным инструментом для оценки команд в англоязычном культурном пространстве.

Оба опросника продемонстрировали высокий уровень связи получаемых с их применением результатов с оценкой продуктивности изучаемых команд, что, по нашему мнению, может говорить о достаточной содержательной и конструктивной валидности обоих методов.

Ключевые слова: команда, командный менеджмент, факторы формирования и развития команды, динамические и описательные модели, факторы развития команды, «Модель формирования и развития команды 5F», «Модель Р. Хакмана».

Assessing the Current State of the Team Based on the “5F Team Formation and Development Model”

Maksim V. Dolgov

Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, Team Competence Center, Moscow, Russia,
mdolgov.official@gmail.com, ORCID: 0009-0005-4815-0467

Abstract. As the prevalence of team approaches to management increases, so does the demand for understanding the factors that influence the process of transformation of groups and collectives into teams.

¹ *Научный руководитель:* Подольская Татьяна Афанасьевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности в системах управления факультета оценки и развития управленческих кадров Института «Высшая школа государственного управления» ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», podolskaya-ta@ranepa.ru, ORCID: 0000-0003-0337-051X

Scientific supervisor: Podolskaya Tatyana Afanasyevna — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of Personality Psychology in Management Systems of the Faculty of Evaluation and Development of Managerial Human Resources, Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, podolskaya-ta@ranepa.ru, ORCID: 0000-0003-0337-051X

Thus, it is necessary to create and use practical tools for assessing these factors. The “5F Team Formation and Development Model” may become an example of such a tool, in our opinion. To prove the validity of it, we have developed a questionnaire to assess the current state of the team.

The results obtained during its application turned out to be closely related to the results of the Hackman questionnaire, which has historically been a recognized authoritative tool for evaluating teams in the English-speaking cultural space.

Both questionnaires demonstrated a high level of correlation between the results obtained with their application and the assessment of the effectiveness of the studied teams, which, in our opinion, may indicate sufficient substantive and constructive validity of both methods.

Keywords: team, team management, factors of team formation and development, dynamic and descriptive models, factors of team development, 5F Team Formation and Development Model, Hackman model.

Введение

В новых условиях меняющегося мира иерархические структуры все чаще и чаще не отвечают требованиям к качеству и скорости выработки и реализации управленческих решений. Необходим переход к гибким системам управления, основанным на деятельности взаимосвязанных команд разных видов: управленческих, проектных, функциональных, кросс-функциональных (команд процессов).

Для России актуальность повышения производительности путем вовлечения и развития инициативы людей, кратного усиления лидерского потенциала, создания системы преемственности стоит очень остро. Особенно для бизнеса и системы государственно-муниципального управления. Поскольку они исключительно взаимосвязаны и являются отражением единой культуры, их трансформация и внедрение основ командного менеджмента, позволяющего контрастно повышать результативность, должны проходить в тесной взаимосвязи. Как сказал В. В. Путин: «Сделать это можем мы только вместе. Помощников у нас никогда не было и не будет. И поэтому нам важно быть сплоченной, единой, сильной командой» [19].

Несмотря на то что количество работ по теме «команда» и «командообразование» достаточно обширно [1–6; 11; 12; 14; 15; 18; 20–27], инструментов для оценки актуального состояния команд, позволяющих построить системную работу по их развитию, недостаточно. Особенно созданных в русскоязычной культуре и имеющих экспериментальное подтверждение. Предлагаемые подходы, как правило, не учитывают часть параметров командной работы, их взаимосвязь и последовательность развития, являются «заложниками» определенного метода: коучинга, тренинга, фасилитации — и не отражают требования системного подхода. Да и сам термин «команда» часто применяется не совсем осознанно настолько, что теряет смысл.

В сложившейся актуальной ситуации в России и вокруг нее повышается запрос на методы и технологии, учитывающие особенности

русской культуры, что обеспечило бы возможность их применения и достижения результатов развития команд в отечественной системе ценностей.

В данной работе мы предлагаем подход, разработанный в России, используемый и развиваемый с 2002 года, получивший экспериментальное подтверждение своей содержательной, конструктивной и концептуальной валидности в 2023–2025 годах. «Модель формирования и развития команды 5F» является примером практик-ориентированного подхода [7; 8]. В работе представлена высокая связь результатов опросника «Актуальное состояние команды» и результатов, полученных в процессе применения известного в мировой англоязычной практике опросника Р. Хакмана, что говорит о валидности и практической полезности обоих представленных инструментов [29–34].

Цель исследования

Оценить возможности использования опросника «Актуальное состояние команды», разработанного на основе «Модели формирования и развития команды 5F», в качестве профессионального диагностического инструмента для оценки состояния групп как команд.

Задачи исследования:

1. Подтвердить или опровергнуть возможность использования опросника для оценки актуального состояния команды, сформулированного на основе «Модели формирования и развития команды 5F».

2. Определить наличие связей между результатами, полученными в процессе применения опросника для оценки актуального состояния команды, сформулированного на основе «Модели формирования и развития команды 5F», и показателями продуктивности работы команды: запланированным объемом выполняемых работ, соблюдением сроков выполняемых работ, выполнением принятых в команде стандартов и правил, минимальным уровнем конфликтности в команде, ростом сложности выполняемых командой задач.

3. Найти и выбрать опросник, позволяющий оценить актуальное состояние группы как команды, сформулированный на альтернативной модели.

4. Провести оценку связи результатов, полученных с помощью альтернативного опросника и опросника для оценки актуального состояния команды, сформулированного на основе «Модели формирования и развития команды 5F».

5. Провести оценку связи результатов, полученных с помощью альтернативного опросника, и показателей продуктивности работы команды: запланированного объема выполняемых работ, соблюдения сроков

выполняемых работ, выполнения принятых в команде стандартов и правил, минимального уровня конфликтности в команде, роста сложности выполняемых командой задач.

6. Отметить ограничения проведенного исследования и наметить направления дальнейшего изучения темы оценки актуального состояния команд, дальнейшей валидации и верификации инструментов, развития практики их применения.

Динамические и описательные модели команд

Именно командный менеджмент занимается вопросами групповой эффективности, путем формирования из групп команд, демонстрирующих контрастную результативность на основе регулярно создаваемых синергетических эффектов.

Учитывая важность команд для систем современного управления как инструмента достижения сверхрезультатов в изменчивых условиях турбулентного мира, очевидным становится интерес исследователей к вопросу различных подходов к формированию команд и критериев определения их уровня сформированности на различных этапах развития. В этом помогают варианты подходов, построенных на различных моделях команд и процессов их формирования.

Так, существует ряд моделей, в основе которых лежит определение необходимых «ролей» (как членов команды, так и лидера), обеспечивающих функционирование команды. К ролевым моделям команды мы отнесем:

1. Модель командных ролей Р. М. Белбина [4; 7; 28].
2. Модель управленческих ролей Т. Ю. Базарова [1; 3].
3. «Колесо команды» Марджерисона — МакКенна [25–27].
4. Модель 4 ролей лидера И. Адизеса [2].
5. DISC — группу психологических описаний, основанную на работах психолога Уильяма Марстона [5].

Исходя из данных моделей, изначально существует некоторая группа, в которой выделен лидер. На наш взгляд, стоит отметить, что перечисленные и иные ролевые модели команды отражают лишь крайне малую часть перечня социально-психологических факторов, влияющих на группу/коллектив для ее развития в команду. Также ролевые модели не отражают динамику развития группы в команду. Другими словами, ролевые модели мы не можем считать моделями команды как таковыми ввиду того, что они отражают крайне малую часть феноменологии понятия «команда».

Существует ряд моделей, подчеркивающих, что определение ролей и выделение лидера происходит только при прохождении группой ряда этапов. При этом все модели команд, описывающие формирование ко-

манды как процесс, по мнению Жукова Ю. М., Журавлева А. В. [13], по сути, сводятся к двум типам:

1. Описательные (дескриптивные) модели описывают динамику перехода группы до уровня команды как естественный процесс.

2. Предписывающие (нормативные) модели описывают групповые процессы как последствия действий субъектов командообразования; в случае если такие действия носят системный и целенаправленный характер, то формируется команда; в остальных случаях высок риск, что группа не пройдет трансформацию до наивысшего уровня результативности сообщества.

К описательным (дескриптивным) моделям можно отнести модель группового развития Брюса Такмана — Forming, Storming, Norming, Performing [16], сформулированную им в 1965 году. Модель описывает стадии, которые проходит группа от момента формирования до уровня команды:

1. Стадия формирования.

Участники группы знакомятся друг с другом, проявляют социально желаемое поведение и одновременно стараются определить особенности и возможности остальных участников группы. Взаимодействие со стороны выглядит вежливым и благоприятным, коммуникации внутри группы интенсивны.

2. Стадия шторма.

После ориентирования в ситуации и статусе и полномочиях остальных участников группы усиливается конфронтация по поводу ресурсов и приоритета принимаемых решений, отстаивание своего авторитета и привилегий. По сути, это стадия конфликта интересов, и она может приобретать затяжной характер.

3. Стадия нормирования.

Возникает при понимании большинством группы, что успех работы группы будет обеспечен только при условии совместной выработки правил работы и взаимодействия. Происходит «притирка» участников группы, и вырабатываются общегрупповые правила и нормы поведения. Индикатором данной стадии является возникновение внутригрупповой лексики, юмора. Возникает внутригрупповой культурный код.

4. Стадия выполнения.

Проявляется в целенаправленной работе над достижением совместного результата при снижении внутригруппового взаимодействия, направленного на выяснение зон ответственности, полномочий и ресурсов для выполнения задач. В целом интенсивность коммуникаций уменьшается.

В 1975 году Брюс Такман дополняет собственную концепцию пятой стадией — стадией деформирования и траура. Эта стадия возни-

кает при достижении командой цели, у членов команды происходит перефокусировка на другие цели, возможно выдвижение командой нового лидера [16].

Брюс Такман обозначает, что на каждом этапе лидер выполняет разные задачи — от предоставления четких распоряжений и наставничества до эмоциональной поддержки и делегирования.

Весь процесс формирования команды, по мнению Брюса Такмана, зависит от условий, в которых разворачивается групповое взаимодействие, и наличия двух факторов групповой активности: делового (задача, для которой собрана группа) и межличностного (развитие структуры взаимодействия группы).

Также дескриптивной моделью формирования группы является и параметрическая концепция развития коллектива Л. И. Уманского [23]. В ней выделяются следующие стадии развития группы (рис. 1):

- 1) номинальная группа — объединение вокруг поставленных социальных задач номинально;
- 2) ассоциация — внутри группы существуют эмоциональные межличностные отношения, появляется лидерство и готовность к совместной деятельности, формируются первые групповые нормы поведения;
- 3) кооперация — в группе проявляется интеграция на основе выполнения задач, проявляется процесс конкуренции и лидерства, появляется структура группы, идет интенсивное принятие цели каждым из участников;
- 4) автономия — среди участников группы выражено единство деловых и эмоциональных отношений, помимо достижения целей участники группы получают удовольствие от причастности к данной группе, достижение индивидуальных целей участников возможно только за счет достижения общей цели группы;
- 5) коллектив/корпорация — высший уровень развития команды, но в случае способности группы к интеграции с другими группами на основе реализации социально значимых целей возникает коллектив, если же группа сфокусирована на достижение внутригрупповых целей и изолирована от других групп, то возникает группа-корпорация.



Рисунок 1. Концепция развития коллектива Л. И. Уманского

В 1993 году Джон Катценбах и Дуглас Смит описывают авторскую модель развития команд в работе «Мудрость команд» [16]. Авторы определили пять основных типов команд по особенностям проявления:

1. Рабочая группа, где взаимодействие участников осуществляется для обмена информацией и опытом для решения задач, поступивших извне.

2. Псевдокоманда, в которой производительность труда ниже, чем у рабочей группы, поскольку значительную часть времени члены такой псевдокоманды тратят на выяснение отношений. При благополучном разрешении конфликта существует вероятность перехода в состояние настоящей команды.

3. Потенциальная команда, в которой члены команды формируют общую цель, но высока вероятность исключения из такой команды некоторых участников из-за недостаточности компетенций или других препятствующих обстоятельств.

4. Настоящая команда, в составе которой участники обладают взаимодополняющими компетенциями и реализуют совместные задачи, обладают взаимодополняющими навыками и умениями. При этом выработаны стандарты поведения.

5. Высокоэффективная команда, обладая характеристиками настоящей группы, способствует индивидуальному развитию ее членов. Результаты именно такой команды превосходят ожидания окружения.

При соотнесении типологии этапов развития команд по Такману и типов команд Катценбаха и Смита становится очевидным, что отнесение команды к какому-либо типу является временным и по мере развития группы признаки команды, а значит, соотнесение с тем или иным типом команды являются условными.

По мнению исследователей Катценбаха и Смита, команда руководствуется рядом принципов:

- а) отбор членов команды происходит по умениям, навыкам и возможностям;
- б) определяются цели совместной деятельности и правила поведения;
- в) каждый член команды осознает свои права;
- г) взаимодействие в команде непрерывно, выделено достаточно времени для коммуникации;
- д) в команде должны присутствовать обратная связь, вознаграждения и признания.

Эти принципы и обеспечивают изменение типов команды. Следует отметить, что внимание исследователей данной модели сфокусировано на качестве взаимодействия внутри команды и особенностях участников команды как факторах, определяющих результативность команды. Авторы определили, что этапы «рабочая группа», «псевдокоманда», «по-

тенциальная команда» относятся к «формированию команды», а этапы «реальная», «совершенная высокопроизводительная команда» — к «развитию команды».

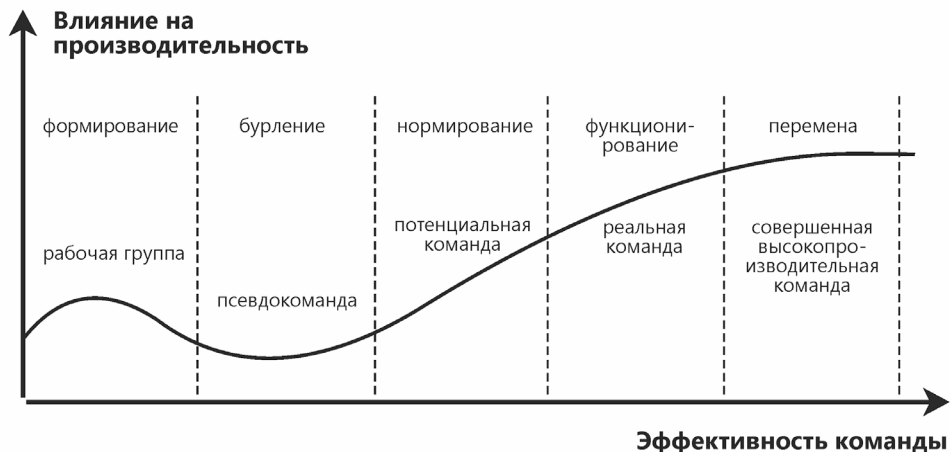


Рисунок 2. Соотнесение модели развития команд (Б. Такман) и типологии команд Катценбаха — Смита

В своей теории семи фаз производительности команд Алан Дрекслер и Дэвид Сиббет [16] связали возможность развития команды и перехода на более высокий по результативности уровень при ответе членами команды на соответствующий уровню вопрос.

1. Ориентация. На этом этапе участники группы отвечают на вопрос: «Почему мы здесь?». Работая вместе, члены команды отвечают себе на вопрос: какая задача их объединяет и является полезной для каждого или значимой для организации. Если же члены команды не осознают своей роли, то возникает беспокойство и дистанцирование от группы.

2. Выстраивание доверия. Ключевой вопрос — «Кто Вы?». На этом этапе участникам команды важно знать, с кем они будут работать. Очень важно сделать отношения и обязанности ясными и компетенции и стиль работы друг друга — очевидными.

3. Определение цели. Команда отвечает на вопрос: «Что мы делаем?»: определяет общее видение и варианты для достижения. Здесь команда работает над определением общего видения, задач и вариантов достижения. На данном этапе возможно возникновение конфликтов, которые, впрочем, вполне преодолеваемы.

4. Обязательство. Члены команды отвечают на вопрос: «Как дальше нам это делать?». На этом этапе происходит распределение ролей, сроков реализации и ресурсов. В связи с тем, что на более ранних этапах

могли возникать ошибки, возможен пересмотр цели и уже на основании этого — распределение обязательств.

5. Реализация. Отвечая на вопрос: «Кто, что, как, когда и где это делает?», команда распределяет текущие задачи и реализует их. Но при возникновении трудностей команда может вернуться на более ранние этапы.

6. Высокая эффективность. Ключевая реплика — «Ура!», и каждый участник команды ощущает себя частью целого, взаимодействие становится спонтанным и синхронизированным, компетенции проявляются в наибольшей степени. По мнению Сиббета и Дрексlera, не каждая команда в реальности достигает этого этапа. Часто команды останавливаются на предыдущем этапе функционирования.

7. Обновление. Команда определяет: «Нужно ли нам это продолжать?» Причина вопроса — оценка затрачиваемых на достижение результата усилий. Происходит либо обновление, либо начало нового. Основной вопрос на этом этапе процесса: «Зачем продолжать, поскольку высокие показатели требуют больших усилий?». Можно думать об обновлении как о завершении либо о новом начале. Каждый член команды может оценить, что сработало и не сработало, что было достигнуто и теперь может быть оставлено позади, а какие проблемы еще предстоит решить.

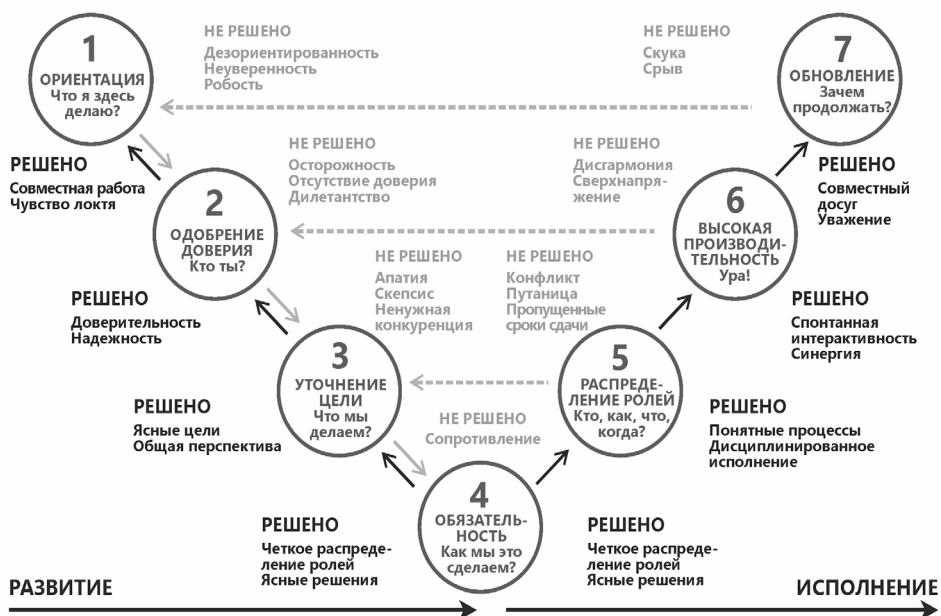


Рисунок 3. Модель семи фаз производительности команд
А. Дрексlera и Д. Сиббета

В целом все дескриптивные модели описывают процесс развития команд как самостоятельный стихийный процесс, обеспечиваемый только самой командой, не зависящий от воздействий извне, что, конечно, не отражает реального положения. Наукой также накоплено значительное количество фактов, когда воздействия (тем более — направленные) на группу ускоряют формирование команды. Чаще всего такое целенаправленное действие выполняет лидер (руководитель), и нормативные модели описывают такие воздействия.

К нормативным моделям, определяющим необходимость действий, относится модель Ричарда Хакмана. В 1987 году он выделил шесть компонентов, определяющих качество функционирования команды [29–34].

1. Групповая эффективность — основная характеристика команды, оцениваемая по трем критериям:

- а) фактическому результату работы команды;
- б) состоянию группы как союза людей, производящих некоторый продукт;
- в) воздействию, которое оказывает опыт работы в группе на отдельного человека.

И чем эти критерии выше, тем эффективнее команда.

2. Процессуальные критерии эффективности, а именно:

- а) уровни усилий, приложенных членами команды при достижении цели;
- б) уровни осведомленности или наличие необходимых для реализации компетенций у членов команды;
- в) выбор командой для решения задачи именно тех стратегий, которые соответствуют структуре и характеру задания.

3. Организационный контекст, проявляемый через поощрения, обучение и информацию. Эти ресурсы должны быть в равной степени доступны всем членам команды для избежания конкуренции и конфликтов.

4. Дизайн группы включает в себя оформление задания наиболее удобным и информативным способом, подбор оптимальной по составу команды и создание групповых норм.

5. Групповая синергия — эффекты объединения людей в систему. В первую очередь это взаимоотношения между людьми и их отношением к цели, достижение которой возможно только при групповом взаимодействии.

6. Материальные ресурсы: их наличие, качество и доступность для каждого члена команды.

По мнению Р. Хакмана, обеспечение высокого качества всех перечисленных компонентов обеспечивает эффективность команды и задачи по их обеспечению берет на себя лидер. При этом не является существен-

ным длительность взаимодействия внутри команды, и также отсутствует фокус внимания на специфику влияния обстоятельств извне и общественной реакции.



Рисунок 4. Модель Ричарда Хакмана

Также к нормативным моделям относится модель эффективности команды Т7 Майкла Ламбордо и Ричарда Эйчингера [16], в которой исследователи выделили 7 факторов, влияющих на эффективность команды:

- Thrust (Упор) — концентрация усилий на цели команды.
- Trust (Доверие) — членов команды друг к другу.
- Talent (Талант) — компетенции членов команды.
- Team Skills (Командные способности) — способность к командному взаимодействию внутри команды.
- Task Skills (Способности к решению задач) — способность к решению поставленных задач.
- Team Leader Fit (Соответствие лидера) — уровень соответствия лидера ожиданиям членов команд.
- Team Support (Поддержка команды со стороны компании) — мера, в которой руководство компании позволяет команде проявлять себя.

Исходя из качества этих пяти внутренних и двух внешних факторов определяется, насколько полноценным будет функционирование команды.

Методом «от обратного» пошел Патрик Ленсиони, сформулировав модель «пяти пороков команды». В ее основе описание 5 дисфункций, которые препятствуют эффективности команды, причем эти дисфункции имеют определенную временную последовательность и их преодоление обеспечивает продвижение группы на качественно новый уровень [17].



Рисунок 5. Модель эффективности команды T7 М. Ламбордо и Р. Эйчингера

1. Отсутствие доверия возникает при неспособности членов команды демонстрировать свою уязвимость и неспособности признавать свои ошибки и недостатки. Индикатор такого «порока» — неспособность попросить о помощи.

2. Уход от конфликтов. Во избежание конфликтов члены команды завуалированно взаимодействуют и не готовы открыто обсуждать имеющиеся проблемы.

3. Нехватка обязательств возникает при неготовности членов команды брать на себя обязательства по реализации задач.

4. Избегание ответственности. Люди не хотят привлекать других к ответственности за свою работу.

5. Невнимательность к результатам проявляется в непредставлении обратной связи по итогам достижения целей.

Как мы видим, вышеперечисленные нормативные модели команд, как и некоторые не упомянутые нами, имеют ряд упорядоченных рекомендаций по развитию команд.

В основном стимулирующим субъектом в обеспечении динамики является лидер, что, по мнению Ю. М. Жукова, А. В. Журавлева и Е. Н. Павловой [13], является недостаточным, поскольку не учитывает множества внутренних особенностей команды и внешних условий, которые также способны оказывать влияние, в том числе на самого лидера.

По сути, существует необходимость в такой модели, которая, с одной стороны, учитывала бы все влияния различных обстоятельств на членов команды и субъекта, обеспечивающего командообразующую функцию

(чаще всего — лидера), с другой стороны — предоставляла бы рекомендации для развития команды.



Рисунок 6. Модель пороков команды Патрика Ленсиони

Исходя из этой необходимости в период с 2002 до 2025 года был проведен анализ факторов, определяющих развитие команды и в то же время изменяющихся под воздействием других переменных. Так появилась «Модель формирования и развития команды 5F» [7; 8].

Модель формирования и развития команд 5F

Большинство западных и отечественных авторов, определяя понятие «команда», по нашему мнению, дают близкие описания, расставляя по-разному акценты. Определения дополняют друг друга, иногда исключая какие-то важные аспекты [7].

Проведённый анализ определений понятия «команда» позволил сформулировать рабочее определение термина «команда». Команда — это группа единомышленников, объединенная общей целью, авторитетом лидера(ов), пониманием, кто, что и когда делает, обладающая стандартами взаимодействия и поведения, превосходящая ожидания своей результативностью [7; 8].

В определении команды можно выделить взаимосвязанные факторы:

1. Состав с перечисленными выше характеристиками.

2. Командная Цель.

3. Лидерство.

4. Взаимодействие, от которого в дальнейшем зависит результативность команды.

Эти 4 фактора мы обозначили как «внутренние». Пятый фактор — «Внешняя среда». Это собирательный образ того, что окружает группу людей. Он включает в себя «организационно-культурный контекст» [1; 7] и «отраслевой контекст».

К «организационно-культурному контексту» мы отнесли все, что определяет требования к команде, являющейся частью организации, выделяя, прежде всего, следующие составляющие:

- а) корпоративная культура и действующая в компании корпоративная философия;
- б) стиль управления;
- в) система мотивации, включающая систему оплаты труда;
- г) требования акционеров и совета директоров;
- д) требования «внутренних клиентов» и коллег по взаимодействию из других подразделений;
- е) стратегические цели компании и перечень ключевых факторов успеха (КФУ) периода;
- ж) плановые показатели и действующая система КПЭ (ключевых показателей эффективности деятельности);
- з) нормативные организационные требования.

К «отраслевому контексту» мы отнесли, прежде всего:

- а) клиентов различных целевых групп и лиц, входящих в центр принятия решения о закупке в организациях клиентов;
- б) конечных потребителей наших товаров и услуг;
- в) специфику деятельности поставщиков сырья и технологий;
- г) особенности прямых конкурентов: региональных, национальных, отраслевых;
- д) косвенных конкурентов, предлагающих услуги и товары заменители;
- е) состояние рынка труда и действия наших конкурентов на этом рынке;
- ж) требования фискальных и контролирующих государственных органов;
- з) макроэкономические тенденции;
- и) отраслевые тренды.

Существенная специфика восприятия «отраслевого контекста» у групп, действующих в составе системы государственного и муниципального управления, включая национальные проекты, стратегию развития территории, актуальные проблемы сегодняшнего дня, например такие, как пандемия.

Список того, что входит в понятие фактора «Внешняя среда», — безграничен, поэтому мы выделяем три значимых параметра, наиболее необходимых для формирования группы в команду:

1. Общее понимание группой наиболее важных параметров (которые в периоде могут меняться), постоянный их мониторинг.

2. Общее видение возможностей — ответ на вопрос: «Ради чего наша группа может стать командой?»

3. Общее восприятие рисков, позволяющее ответить на вопрос: «Что станет со всеми членами группы без исключений, если мы не станем командой, способной представить контрастный уровень результативности?»

Обращаем внимание, что именно субъективная оценка «Внешней среды» составом команды является «запускающим» фактором, с которого начинается процесс формирования группы в команду.

Таким образом, в 2002 году нами была оформлена первая версия «Модели формирования и развития команды 5F».

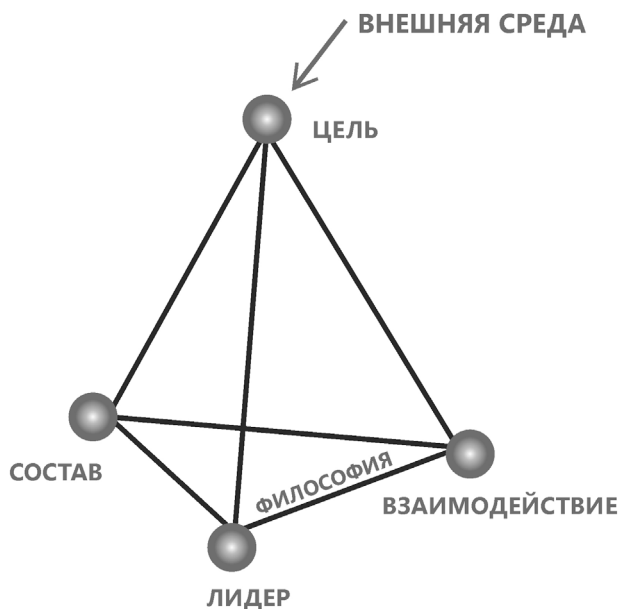


Рисунок 7. Модель формирования и развития команд 5F

В период 2002–2003 годов мы провели анкетирование и интервью более чем с 300 управленцами, работающими в российских и транснациональных компаниях на территории различных регионов России: Москвы и Московской области, Северо-Запада, Урала и Сибири. Ана-

лиз полученных результатов позволил выделить все 4 внутренних фактора. О факторе «Внешняя среда» упоминало не более чем 20 % опрошенных. Тогда была сформулирована гипотеза о превалирующем стиле авторитарного единоличного управления в России, основанном на патерналистической модели. В дальнейшем данная гипотеза находила многократное подтверждение. При таком стиле управления состав ориентирован на лидера в единственном числе, который видит перед собой цель, «прикрывает» состав от «Внешней среды» и несет личную ответственность за организацию результативного взаимодействия. Состав в этом случае выполняет функцию помощников, в лучшем случае последователей.

В период с 2002 по 2004 год группа разработчиков, включая автора статьи, определила экспертным путем системы связей внутренних факторов и их влияние на формирование различных оснований для развития группы в команду. Так появились названия граней и плоскостей модели «5F» [7].



Рисунок 8. Обозначение граней и плоскостей в «Модели формирования и развития команд 5F»

В такой расширенной версии модель «5F» показывает системную связь процессов формирования команды:

1. Компетентный Состав + результативное Взаимодействие + общая Цель = наличие Доверия в группе.

2. Состав с ясными ценностями + результативное Взаимодействие + стиль Лидерства = формирует общую Философию группы.

3. Контрастно выделенный Лидер(ы) + общая Цель + результативное Взаимодействие = формирует Привлекательность группы.

4. Состав с ясными ценностями и высокой компетентностью + авторитетный Лидер(ы) + общая Цель = повышают Приверженность группе.

Дальнейший анализ существующих подходов к описанию феноменологии понятия «команда» показал, что предлагаемая модель «5F» позволяет описать процесс формирования команды, не добавляя каких-либо новых определений и понятий, которые ранее не использовались в этой теме. Считаем это одним из достоинств модели «5F».

В результате анализа практики сопровождения и развития команд в разных отраслях в период с 2004 по 2014 год нам удалось выделить на основе модели «5F» 4 сценария развития команды, описанных в ряде источников [7; 8].

Таким образом, в течение 10 лет, с 2004 по 2014 год была проверена на практике идея последовательного развития группы в команду на основе модели «5F». Было реализовано более 30 успешных проектов [7].

В 2009 году на выставке-конференции ASTD (American Society for Trainings Development), выступая в качестве первого в истории спикера от России, наш коллега Евгений Доценко презентовал «Модель формирования и развития команды 5F». Модель была хорошо принята участниками конференции. Ряд участников из Японии, Нидерландов и Польши предложили сделать транснациональную панель, где будет использоваться наша модель. Надеемся, что это вопрос ближайшего будущего, при условии возобновления научных контактов после длительного перерыва. Сейчас мы планируем подобные исследования в сотрудничестве с коллегами в странах BRICS.

На данный момент модель «5F» является признанным практическим инструментом развития групповой эффективности, позволяющим управлять процессом формирования и развития команд, активно используемым в контурах корпораций «Росатом», «Ростелеком», «РЖД», «МТС» и других. Практические исследования и проверка работы сценариев развития команд по модели «5F» с 2017 года активно проводятся в области государственного и муниципального управления в рамках проектов факультета оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС. Наиболее масштабные проекты с применением «Модели формирования и развития команды 5F» реализуются в Мастерской управления «Сенеж» с 2024 года по настоящее время: «Команда России», «Школа Тренеров Команд», «Командное лидерство» и др.

Методы исследования

1. Разработка опросника «Оценка актуального состояния команды» в соответствии с «Моделью формирования и развития команды 5F». Для этой задачи применялась выборка численностью более 1000 человек. 46 % мужчины, 54 % женщины, возрастной диапазон от 25 до 62 лет, в составе 63 % — руководители и 47 % — сотрудники, география 8 регионов РФ (Московская, Ленинградская, Челябинская, Нижегородская, Новосибирская, Ивановская, Владимирская, Вологодская область) и Республика Беларусь.

Анализ связей результатов опросника с критериями оценки производительности команды: запланированным объемом выполняемых работ, соблюдением сроков выполняемых работ, выполнением принятых в команде стандартов и правил, минимальным уровнем конфликтности в команде, ростом сложности выполняемых командой задач. Для этой задачи были приглашены участники учебных команд проектов Мастерской управления «Сенеж». 16 команд, с общей численностью 156 участников.

2. Перевод опросника оценки команды Хакмана на русский язык, его первичная верификация и анализ связей результатов опросника с критериями оценки производительности команды: запланированным объемом выполняемых работ, соблюдением сроков выполняемых работ, выполнением принятых в команде стандартов и правил, минимальным уровнем конфликтности в команде, ростом сложности выполняемых командой задач.

3. Оценка связи результатов, полученных путем применения «Анкет актуального состояния команд» в соответствии с «Моделью формирования и развития команды 5F» и опросником по модели Р. Хакмана.

Вторая и третья задачи также решались путем привлечения участников учебных команд проектов Мастерской управления «Сенеж». 16 команд, с общей численностью 156 участников.

Обработка данных

Статистический анализ выполнен в программе Statistica 12.

Результаты исследования

1. Высокая корреляция вопросов между собой говорит о том, что методика замеряет один параметр, который можно называть «Команда».

Отчетливо выделяются содержательные шкалы, отражающие составляющие качества командной работы.

Их измерение и интерпретация полезны для определения областей улучшения работы конкретной команды.

Все вопросы значимо положительно коррелируют между собой. Это говорит о том, что опросник измеряет один фактор, при этом 5 факторов, заложенных в опросник, статистически различимы. В результате кластерного анализа в факторе «Внешняя среда» выделяются 2 подкластера (среда организационная и среда внешне-рыночная), что говорит о важности их отдельного и совместного рассмотрения как фактора формирования и развития команды.

Шкалы опросника значимо положительно коррелируют с оценкой эффективности команд, данной их лидерами.

Опросник «5F» соответствует психометрическим требованиям:

- 1) шкалы опросника согласованы;
- 2) шкалы «Внешняя среда», «Состав», «Взаимодействие» образуют конструкты в опроснике, которые значимо связаны с оценкой лидеров команд, что подтверждает их конструктивную валидность;
- 3) опросник обладает критериальной валидностью.

Шкалы «Лидер» и «Цель» требуют дальнейшей доработки, уточнения формулировок некоторых вопросов.

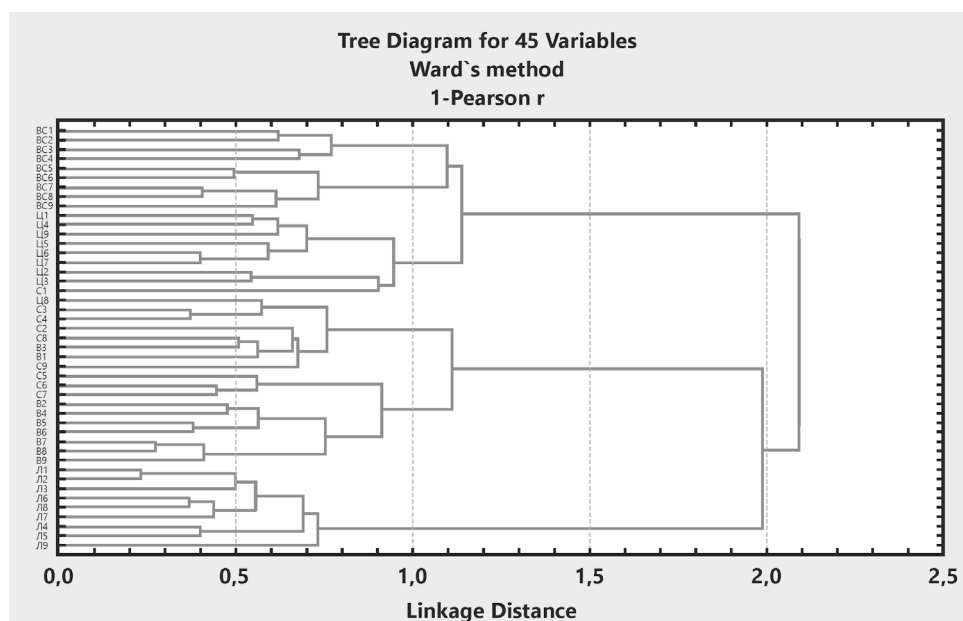


Рисунок 9. Результаты кластерного анализа данных, полученных в результате оценки более 1000 респондентов, оценивающих актуальное состояние своих команд по модели «5F»

На основании полученных данных, мы можем предположить, что опросник «Оценка актуального состояния команды», разработанный на

основе «Модели формирования и развития команды 5F», обладает достаточно высокой степенью внутренней валидности.

Таблица 1. Связь показателей продуктивности команды с 5 факторами «Модели формирования и развития команды 5F» по результатам применения опросника «Оценка актуального состояния команды»

Факторы по модели «5F»	Критерии оценки продуктивности команды				
	B1	B2	B3	B4	B5
Внешняя среда	0,43**	0,41**	0,58**	0,35**	0,50**
Цель	0,50**	0,58**	0,56**	0,38**	0,65**
Лидер	0,34**	0,49**	0,50**	0,35**	0,44**
Состав	0,42**	0,57**	0,54**	0,44**	0,57**
Взаимодействие	0,47**	0,58**	0,60**	0,50**	0,55**
Среднее по 5 факторам	0,50**	0,61**	0,65**	0,47**	0,63**

Примечание: ** $p < 0,05$.

Показатели продуктивности команды:

B1: «Команда всегда выполняет объем запланированных работ».

B2: «Запланированные работы выполняются вовремя, сроки соблюдаются».

B3: «Процессы и стандарты, принятые в команде, полностью вас устраивают».

B4: «Уровень конфликтности в команде минимальный, конфликты оперативно разрешаются».

B5: «Сложность задач, успешно решаемых командой (при сопоставимых ресурсах), постоянно возрастает».

Все факторы «Модели формирования и развития команды 5F» оказались связаны с выделенными нами показателями продуктивности команды на достаточно высоком уровне достоверности. Считаем, что это может быть показателем высокой внешней валидности.

Таблица 2. Связь результатов оценки команд по опроснику на основе модели Р. Хакмана с критериями оценки продуктивности команды

Факторы по модели Р. Хакмана	Критерии оценки продуктивности команды					Итог
	Объем	Сроки	Стандарты	Конфликты	Сложность	
Настоящая команда	0,555	0,328	0,254	0,142	0,405	0,382
Убедительное направление	0,007	0,159	0,178	0,398	0,276	0,256
Кто определяет цели	-0,187	-0,174	-0,203	0,113	0,163	-0,065
Благоприятствующая структура	0,596	0,720	0,702	0,658	0,482	0,763
Организационная поддержка	0,285	0,490	0,594	0,491	0,214	0,509

Факторы по модели Р. Хакмана	Критерии оценки продуктивности команды					Итог
	Объем	Сроки	Стандарты	Конфликты	Сложность	
Доступный квалифицированный коучинг	0,452	0,499	0,438	0,401	0,418	0,526
Эффективность рабочих процессов в команде	0,543	0,453	0,383	0,393	0,621	0,558
Межличностное взаимодействие	0,239	0,483	0,413	0,803	0,492	0,608
Индивидуальное обучение и благополучие	0,406	0,479	0,467	0,498	0,590	0,578

Примечание: ** $p < 0,05$.

Оцениваемые факторы в соответствии с моделью команды Р. Хакмана оказались в достаточной степени связаны с параметрами оценки продуктивности команды. Это, на наш взгляд, говорит о высокой внешней объективной валидности. Это, по нашему мнению, подтверждает нашу гипотезу о возможности применения опросника, построенного на основе модели Р. Хакмана, для оценки актуального состояния команды параллельно с опросником актуального состояния команды, сформированным на основе «Модели формирования и развития команды». Считаем, что это может быть показателем высокой внешней валидности опросника, разработанного на основе модели Р. Хакмана.

Таблица 3. Связь результатов оценки команд по опроснику на основе «Модели формирования и развития команды 5F» и по опроснику на основе модели Р. Хакмана

Факторы по модели Р. Хакмана	Факторы по модели «5F»					
	Внешняя среда	Цель	Лидер	Состав	Взаимодействие	Среднее всех факторов
Настоящая команда	-0,523	-0,328	-0,019	0,433	0,118	-0,168
Убедительное направление	0,307	0,279	0,403	0,138	0,301	0,407
Кто определяет цели	-0,178	0,003	-0,128	-0,008	-0,084	-0,123
Благоприятствующая структура	0,282	-0,071	0,544	0,701	0,790	0,576
Организационная поддержка	0,401	0,132	0,475	0,236	0,507	0,491
Доступный квалифицированный коучинг	0,166	-0,291	0,477	0,553	0,612	0,381
Эффективность рабочих процессов в команде	-0,097	-0,118	0,301	0,732	0,588	0,312
Межличностное взаимодействие	0,058	-0,349	0,280	0,401	0,500	0,210
Индивидуальное обучение и благополучие	-0,103	-0,114	0,170	0,533	0,501	0,210

Примечание: ** $p < 0,05$.

Результаты, полученные обоими опросниками, оказались связаны между собой на высоком уровне достоверности по достаточному количеству параметров. Мы предлагаем это воспринимать как возможность использования обеих методик для дальнейшего изучения актуального состояния команд и разработки системных программ их развития.

Выводы

1. Опросник «Оценка актуального состояния команды», разработанный на основе «Модели формирования и развития команды 5F», обладает достаточно высокой степенью внутренней валидности. Методика может применяться для оценки актуального состояния команд.

2. Результаты, полученные в процессе применения опросника «Оценка актуального состояния команды», сформулированного на основе «Модели формирования и развития команды 5F», и результаты оценки команд по критериям оценки показателей продуктивности работы команды, таких как запланированный объем выполняемых работ, соблюдение сроков выполняемых работ, выполнение принятых в команде стандартов и правил, минимальный уровень конфликтности в команде, рост сложности выполняемых командой задач, говорят о наличии сильных связей, что позволяет отметить высокую внешнюю валидность опросника.

3. Опросник, разработанный на основе модели Р. Хакмана, может стать весьма полезным инструментом для оценки актуального состояния команд. Необходимо продолжить валидизацию опросника для применения в русскоязычной среде.

4. Обнаружены значимые связи результатов, полученных с помощью опросника, разработанного на основе модели Р. Хакмана, и опросника «Оценка актуального состояния команды», сформулированного на основе «Модели формирования и развития команды 5F». Это может говорить о том, что оба инструмента оценивают близкую сущность, что дополнительно подтверждает содержательную валидность опросника «Оценка актуального состояния команды».

5. Результаты, полученные с помощью опросника, разработанного на основе модели Р. Хакмана, и показатели продуктивности работы команды: запланированный объем выполняемых работ, соблюдение сроков выполняемых работ, выполнение принятых в команде стандартов и правил, минимальный уровень конфликтности в команде, рост сложности выполняемых командой задач, — оказались значимо связанными, что может говорить о достаточно высокой внешней валидности опросника.

6. Данное исследование стоит продолжать. Считаем необходимым доработать ряд вопросов опросника оценки актуального состояния ко-

манды, а также продолжить валидизацию опросника, разработанного на основе модели Р. Хакмана.

Библиографический список

1. *Авдеева А. П.* Регуляторный подход к распределению ролей в команде инноваторов / А. П. Авдеева // Кадровый потенциал инновационного развития : матер. междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 5 июня 2020 г.) / МГТУ им. Н. Э. Баумана (Нац. исслед. ун-т). — Москва : [МГТУ им. Н. Э. Баумана (Нац. исслед. ун-т)], 2020. — С. 10–13.

Avdeeva A. P. Regulyatornyi podkhod k raspredeleniyu rolei v komande innovatorov / A. P. Avdeeva // Kadrovyyi potentsial innovatsionnogo razvitiya : mater. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 5 iyunya 2020 g.) / MGTU im. N. E. Baumana (Nats. issled. un-t). — Moskva : [MGTU im. N. E. Baumana (Nats. issled. un-t)], 2020. — С. 10–13.

2. *Адизес И.* Идеальный руководитель: почему им нельзя стать и что из этого следует? / И. Адизес. — Москва : Альпина Пабlishер, 2015. — 264 с.

Adizes I. Ideal'nyi rukovoditel': pochemu im nel'zya stat' i chto iz etogo sleduet? / I. Adizes. — Moskva : Al'pina Pablisher, 2015. — 264 s.

3. *Базаров Т. Ю.* Управленческие команды и их формирование / Т. Ю. Базаров, И. В. Рыбкин, Т. С. Пыркова. — Москва : РАГС, 1997. — Вып. 1. — 138 с.

Bazarov T. Yu. Upravlencheskie komandy i ikh formirovanie / T. Yu. Bazarov, I. V. Rybkin, T. S. Pyrkova. — Moskva : RAGS, 1997. — Vyp. 1. — 138 s.

4. *Белбин Р. М.* Команды менеджеров / Р. М. Белбин. — Москва : Манн, Иванов и Фарбер, 2009. — 238 с.

Belbin R. M. Komandy menedzherov / R. M. Belbin. — Moskva : Mann, Ivanov i Farber, 2009. — 238 s.

5. *Боннестеттер Б. Дж.* Универсальный язык DISC : руководство к применению / Б. Дж. Боннестеттер, Дж. Сьютер. — [Б. м. : б. и.], 2014.

Bonnestetter B. Dzh. Universal'nyi yazyk DISC : rukovodstvo k primeneniyu / B. Dzh. Bonnestetter, Dzh. S'yuter. — [B. m. : b. i.], 2014.

6. *Гудиев А. В.* Имплиcitная координация и работа команды / А. В. Гудиев // Психологические исследования. — 2024. — Т. 17, № 93. — С. 6.

Gudiev A. V. Implitsitnaya koordinatsiya i rabota komandy / A. V. Gudiev // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2024. — T. 17, № 93. — S. 6.

7. *Долгов М. В.* Модель «5F» — Геометрия команды, создающая энергию. Краткое руководство к действию для лидеров / М. В. Долгов. — Москва : [б. и.], 2019. — 192 с.

Dolgov M. V. Model' «5F» — Geometriya komandy, sozdayushchaya energiyu. Kratkoe rukovodstvo k deistviyu dlya liderov / M. V. Dolgov. — Moskva : [b. i.], 2019. — 192 s.

8. *Долгов М. В.* Особенности управленческих команд на государственной гражданской службе / М. В. Долгов // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Серия: Государственное и муниципальное управление. — 2018. — Т. 5, № 4. — 365 с.

Dolgov M. V. Osobennosti upravlencheskikh komand na gosudarstvennoi grazhdanskoi sluzhbe / M. V. Dolgov // Vestnik Ros. un-ta druzhby narodov. Seriya: Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. — 2018. — T. 5, № 4. — 365 s.

9. *Донцов А. И.* Группа — коллектив — команда. Модели группового развития / А. И. Донцов, Е. М. Дубовская, Ю. М. Жуков // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — Москва : Аспект Пресс, 2002. — С. 96–114.

Dontsov A. I. Gruppya — kolektiv — komanda. Modeli gruppovogo razvitiya / A. I. Dontsov, E. M. Dubovskaya, Yu. M. Zhukov // Sotsial'naya psikhologiya v sovremennom mire / pod red. G. M. Andreevoi, A. I. Dontsova. — Moskva : Aspekt Press, 2002. — S. 96–114.

10. *Ермолаева М. В.* Групповые компетенции проектной команды / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева // Мир психологии. — 2021. — № 4 (107). — С. 147–158. — DOI: 10.51944/2073–8528_2021_4_147. — EDN: AFLXU

Ermolaeva M. V. Gruppovye kompetentsii proektnoi komandy / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva // Mir psikhologii : nauch.-metod. zhurn. — 2021. — № 4 (107). — S. 147–158. — DOI: 10.51944/2073–8528_2021_4_147. — EDN: AFLXU

11. *Ермолаева М. В.* К проблеме формирования проектных команд / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, Ж. М. Кокуева // Матер. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием памяти акад. РАО А. В. Петровского (Москва, 15–16 окт. 2019 г.). — Москва : [б. и.], 2019. — С. 351–354.

Ermolaeva M. V. K probleme formirovaniya proektnykh komand / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, Zh. M. Kokueva // Mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem pamyati akad. RAO A. V. Petrovskogo (Moskva, 15–16 okt. 2019 g.). — Moskva : [b. i.], 2019. — S. 351–354.

12. *Ермолаева М. В.* Принципы командообразования в проектной деятельности / М. В. Ермолаева, Ж. М. Кокуева, А. В. Погодина // Организационная психология и психология труда. — 2020. — Т. 5, № 3. — С. 103–119.

Ermolaeva M. V. Printsipy komandoobrazovaniya v proektnoi deyatel'nosti / M. V. Ermolaeva, Zh. M. Kokueva, A. V. Pogodina // Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda. — 2020. — T. 5, № 3. — S. 103–119.

13. *Жуков Ю. М.* Технологии командообразования / Ю. М. Жуков, А. В. Журавлев. — Москва : Аспект Пресс, 2008. — 320 с.

Zhukov Yu. M. Tekhnologii komandoobrazovaniya / Yu. M. Zhukov, A. V. Zhuravlev. — Moskva : Aspekt Press, 2008. — 320 s.

14. Изучение соотношения типов инновационного поведения и ролей в проектной команде / М. В. Ермолаева [и др.] // Актуальные проблемы психологического знания. — 2020. — № 1–2. — С. 34–45. — DOI: 10.51944/2073-8544_2020_1-2_34. — EDN: YQPPIB

Izuchenie sootnosheniya tipov innovatsionnogo povedeniya i rolei v proektnoi komande / M. V. Ermolaeva [i dr.] // Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. — 2020. — № 1–2. — S. 34–45. — DOI: 10.51944/2073-8544_2020_1-2_34. — EDN: YQPPIB

15. Исследование инновационного потенциала проектной команды / М. В. Ермолаева, Д. В. Лубовский, А. П. Авдеева, Ж. М. Кокуева // Мир психологии. — 2022. — № 2. — С. 55–70. — DOI: 10.51944/20738528_2022_2_55. — EDN: DXUHLZ

Issledovanie innovatsionnogo potentsiala proektnoi komandy / M. V. Ermolaeva, D. V. Lubovskii, A. P. Avdeeva, Zh. M. Kokueva // Mir psikhologii. — 2022. — № 2. — S. 55–70. — DOI: 10.51944/20738528_2022_2_55. — EDN: DXUHLZ

16. *Клименкова Т. А.* Эффективное использование существующих моделей и подходов в управлении процессом командообразования / Т. А. Клименкова, И. В. Щедрина // Creative Economy. — 2018. — Т. 12. — С. 397. — DOI: 10.18334/ce.12.3.38880

Klimenkova T. A. Effektivnoe ispol'zovanie sushchestvuyushchikh modelei i podkhodov v upravlenii protsessom komandoobrazovaniya / T. A. Klimenkova, I. V. Shchedrina // Creative Economy. — 2018. — T. 12. — S. 397. — DOI: 10.18334/ce.12.3.38880

17. *Ленсиони П.* Пять пороков команд : бизнес-роман / П. Ленсиони. — Москва : [б. и.], 2016. — 160 с.

Lension P. Pyat' porokov komand : biznes-roman / P. Lension. — Moskva : [b. i.], 2016. — 160 s.

18. *Михеев В. А.* Команда как социальная страта в политике, государственном управлении современной России: формирование, проблема соответствия / В. А. Михеев // Власть : [журнал]. — 2019. — № 2. — С. 101–106.

Mikheev V. A. Komanda kak sotsial'naya strata v politike, gosudarstvennom upravlenii sovremennoi Rossii: formirovanie, problema sootvetstviya / V. A. Mikheev // *Vlast' : [zhurnal]*. — 2019. — № 2. — S. 101–106.

19. Новогоднее обращение Владимира Путина к россиянам // Тасс : [сайт]. — URL: <https://tass.ru/obschestvo/5968632>. — Текст: электронный.

Novogodnee obrashchenie Vladimira Putina k rossiyanam // Tass : [sait]. — URL: <https://tass.ru/obschestvo/5968632>. — Текст: elektronnyi.

20. Роббинс Х. Почему не работают команды? Что идет не так и как это исправить : пер. с англ. / Х. Роббинс, М. Финли. — Москва : Добрая книга, 2005. — 304 с.

Robbins Kh. Pochemu ne rabotayut komandy? Chto idet ne tak i kak eto ispravit' : per. s angl. / Kh. Robbins, M. Finli. — Moskva : Dobraya kniga, 2005. — 304 s.

21. Сафонова Д. А. Формирование команды проекта / Д. А. Сафонова, А. И. Степанова, В. А. Третьякова // Кадровый потенциал инновационного развития : матер. междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 5 июня 2020 г.) / М-во науки и высш. образования РФ, ФГБОУ ВО МГТУ им. Н. Э. Баумана. — Москва : [б. и.], 2020. — С. 169–174.

Safonova D. A. Formirovanie komandy proekta / D. A. Safonova, A. I. Stepanova, V. A. Tret'yakova // Kadrovyi potentsial innovatsionnogo razvitiya : mater. mezhdu-nar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 5 iyunya 2020 g.) / M-vo nauki i vyssh. obrazovaniya RF, FGBOU VO MGTU im. N. E. Baumana. — Moskva : [b. i.], 2020. — S. 169–174.

22. Селюк А. В. Управление проектной командой / А. В. Селюк, С. С. Денисова. — Тюмень : Изд-во ТГУ, 2013. — 215 с.

Selyuk A. V. Upravlenie proektnoi komandoi / A. V. Selyuk, S. S. Denisova. — Tyu-men' : Izd-vo TGU, 2013. — 215 s.

23. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников / Л. И. Уманский. — Москва : Просвещение, 1980.

Umanskii L. I. Psikhologiya organizatorskoi deyatel'nosti shkol'nikov / L. I. Umanskii. — Moskva : Prosveshchenie, 1980.

24. Яценко В. В. Профиль компетенций команды инновационных проектов в концепции контроллинга / В. В. Яценко // Вестник Южн.-Рос. гос. тех. ун-та (Новочеркас. политех. ин-та). Серия: Социально-экономические науки. — 2018. — № 2. — С. 41–48.

Yatsenko V. V. Profil' kompetentsii komandy innovatsionnykh proektov v kontseptsii kontrollinga / V. V. Yatsenko // Vestnik Yuzhn.-Ros. gos. tekhn. un-ta (Novocherkas. politekh. in-ta). Seriya: Sotsial'no-ekonomicheskie nauki. — 2018. — № 2. — S. 41–48.

25. Bales R. F. Interaction process analysis; a method for the study of small groups / R. F. Bales. — Cambridge, Mass. : Addison-Wesley Press, 1950.

26. Benne K. D. Functional roles of group members / K. D. Benne, P. Sheats // *The Journal of Social Issues*. — 1948. — Vol. 4, no. 2. — P. 42–47.

27. Chuanhao F. The Drivers of Employees' Active Innovative Behaviour in Chinese High-Tech Enterprises / F. Chuanhao // *Sustainability*. — 2021. — Vol. 13.

28. Fisher S. G. A validation study of Belbin's team roles / S. G. Fisher, T. A. Hunter, W. D. K. MacRosson // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. — 2001. — Vol. 10, no. 2. — P. 121–144.

29. Hackman J. R. Employee reactions to job characteristics / J. R. Hackman, & E. E. Lawler // *Journal of Applied Psychology Monograph*. — 1971. — Vol. 55. — P. 259–286.

30. Hackman J. R. Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness: A review and proposed integration / J. R. Hackman, & C. G. Morris // *Advances in experimental social psychology* / L. Berkowitz (Ed.). — New York : Academic Press, 1975. — P. 45–99.

31. Hackman J. R. Groups that work (and those that don't) / J. R. Hackman. — San Francisco : Jossey-Bass, 1990.

32. *Hackman J. R.* Leading teams: Setting the stage for great performances / J. R. Hackman. — Boston : Harvard Business School Press, 2002.

33. *Hackman J. R.* Teams, leaders, and organizations: New directions for crew-oriented flight training / J. R. Hackman // Cockpit resource management / E. L. Wiener [et al.] (Eds.). — Orlando, FL : Academic Press, 1993. — P. 47–69.

34. *Hackman J. R.* What makes for a great analytic team? Individual vs. team approaches to intelligence analysis / J. R. Hackman, & M. O'Connor. — Washington, DC : Intelligence Science Board, Office of the Director of Central Intelligence, 2005.

35. *Manning T.* A revised model of team roles and some / T. Manning, R. Parker, G. Pogson // Industrial and commercial training. — 2006. — Vol. 38, no. 6. — P. 287–296.

36. Teams in organizations: From i-p-o models to imoi models: Annual Review of Psychology / D. R. Ilgen [et al.]. — [S. l. : s. n.], 2005.

Информация об авторе

Максим Валерьевич Долгов — аспирант 3-го курса факультета «Оценка и Развитие управленческих кадров» ВШГУ РАНХиГС, старший преподаватель ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ, управляющий партнер Центра командных компетенций.

Information about the author

Maksim Valer'yevich Dolgov — 3rd Year Postgraduate Student, Senior Lecturer, Faculty of Management Personnel Evaluation and Development, Graduate School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Managing Partner of the Team Competence Center.

Для цитирования: Долгов М. В. Оценка актуального состояния команды на основе «Модели формирования и развития команды 5F» / М. В. Долгов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 238–263. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_238. — EDN: SBCTIE

For citation: Dolgov M. V. Assessing the current state of the team based on the “5F team formation and development model”, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 238–263 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_238, EDN: SBCTIE

Статья поступила в редакцию 27.05.2025; одобрена после рецензирования 02.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 27.05.2025; approved after reviewing 02.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Личностные особенности и этническая идентичность современной молодежи

Анна Васильевна Кетова¹

ГОУ ВПО Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван, Армения,
annafonkina.khv@gmail.com, ORCID: 0009-0003-6352-9948

Аннотация. Статья посвящена изучению взаимосвязи личностных черт и этнической идентичности молодежи. Этническая идентичность рассматривается как сложный, многомерный феномен, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий аспекты, отражающие осознание индивидом своей принадлежности к определенной этнической группе. Цель исследования — изучение и выявление взаимосвязи между компонентами этнической идентичности и личностными характеристиками молодежи. Актуальность исследования объясняется недостаточной изученностью данного вопроса в армянской и российской действительностях, а также важностью поддержания баланса между сохранением этнической идентичности и эффективной адаптацией личности в мультикультурной среде в условиях различных трансформационных процессов, таких как глобализация и миграция. На основе проведенного эмпирического исследования сделано заключение о том, что существует статистически значимая взаимосвязь между компонентами этнической идентичности и личностными особенностями молодежи. Полученные данные имеют высокую практическую значимость при разработке программ по улучшению межкультурной коммуникации и профилактике этнических конфликтов.

Ключевые слова: идентичность, этническая идентичность, личностные особенности, личность, молодежь, самоопределение, самосознание.

Personal Characteristics and Ethnic Identity of Youth

Anna V. Ketova

Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Republic of Armenia,
annafonkina.khv@gmail.com, ORCID: 0009-0003-6352-9948

Abstract. This article explores the relationship between personality traits and the ethnic identity of young people. Ethnic identity is understood as a complex, multidimensional phenomenon encompassing cognitive, emotional, and behavioral components that reflect an individual's awareness of belonging to a particular ethnic group. The aim of the study is to examine and identify the interconnection between the components of ethnic identity and the personality characteristics of youth. The relevance of this research stems from the limited exploration of this issue in the Armenian and Russian contexts, as well as the importance of maintaining a balance between preserving ethnic identity and achieving

¹ *Научный руководитель:* **Берберян Ася Суменовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Института международных отношений и общественно-политических наук ГОУ ВПО Российско-Армянский (Славянский) университет, Ереван, Республика Армения, aspsy@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-0321-0161

Scientific Supervisor: **Berberyan Asya Surenovna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Psychology of the Institute of International Relations and Socio-Political Sciences, Russian-Armenian (Slavonic) University, Yerevan, Republic of Armenia, aspsy@inbox.ru, ORCID: 0000-0003-0321-0161

effective personal adaptation in multicultural environments amid various transformational processes such as globalization and migration. Based on the conducted empirical research, the study concludes that there is a statistically significant correlation between components of ethnic identity and the personality traits of young individuals. The findings have significant practical value for the development of programs aimed at enhancing intercultural communication and preventing ethnic conflicts.

Keywords: identity, ethnic identity, personality traits, personality, youth, self-determination, self-awareness.

Различные аспекты человеческой жизни находятся под воздействием непрерывных трансформационных процессов. Глобализация, цифровизация и миграция — эти явления не только меняют привычные социальные структуры, но и оказывают влияние на восприятие себя, своей роли в обществе, а также на этническое и культурное самосознание. В условиях культурной диффузии вопросы этнической идентичности молодежи приобретают особую актуальность. Личность как экзистенциальный феномен формируется на пересечении множества факторов, среди которых этническая принадлежность играет ключевую роль, задавая систему ценностей, норм и поведенческих моделей. В то же время молодежь сталкивается с экзистенциальными проблемами самоопределения в стремлении интегрировать этническую идентичность в более широкую, глобализированную идентичность.

Исследование личностных особенностей в контексте этнической идентичности открывает возможности для понимания того, как молодые люди балансируют между сохранением культурных традиций и необходимостью адаптации к быстро меняющемуся миру. Эти процессы являются основой формирования устойчивой, но гибкой идентичности, способной отвечать вызовам современности.

Актуальность исследования подтверждается недостаточной изученностью данной проблемы в контексте российской и армянской действительностей. Кроме того, изучение взаимосвязи этнической идентичности через призму личностных черт несет в себе серьезное практическое значение, позволяя глубже понять адаптационные механизмы личности и выявить факторы, способствующие гармоничному развитию личности в полиэтнической среде.

Целью данного исследования является изучение и выявление взаимосвязей между структурными компонентами этнической идентичности молодежи и черт «Большой пятерки».

В качестве **гипотезы** выступает предположение о том, что существует взаимосвязь между структурными компонентами этнической идентичности и чертами «Большой пятерки».

Для достижения поставленной цели были выделены следующие **задачи**: проведение анализа теоретических и эмпирических исследований этнической идентичности и черт «Большой пятерки»; определение валидированных методов и инструментов, необходимых для исследования; сбор эмпирических данных путём анкетирования и других выбранных методов исследования; применение корреляционного анализа для выявления взаимосвязей между переменными; обработка и интерпретация полученных результатов.

Методологической основой исследования стали концептуальные положения теории идентичности личности Э. Эриксона, теоретические и эмпирические исследования этнической идентичности Дж. Финни, Г. У. Солдатовой, Т. Г. Стефаненко, научные труды по разработке модели личности Р. Кеттелли, Л. Голдберга, Р. МакКрэя и П. Косты.

Э. Эриксон считал, что чувство идентичности — это основа для того, чтобы человек мог понять, кто он есть, найти свое место в обществе и установить гармонию между внутренними переживаниями и внешними ожиданиями. Важно отметить, что Эриксон говорит о диалектической природе идентичности как процесса, который синтезирует индивидуальное и социальное измерения. Идентичность является динамическим формированием, «*локализованным* в ядре индивидуальной, но также и общественной культуры», то есть идентичность возникает в точке пересечения внутреннего мира человека и внешних социальных условий. Кроме того, Эриксон отмечает, что идентичность формируется в результате последовательного прохождения восьми стадий психосоциального развития, каждая из которых сопровождается определёнными кризисами, приводящими к отказу от старых паттернов и приобретению или развитию новых [9]. Эти кризисы представляют собой конфликт между противоположными психосоциальными «полюсами» (например, доверие vs. недоверие), и их успешное разрешение способствует интеграции личностной идентичности. Последовательное прохождение всех стадий, начиная с младенчества и заканчивая поздней взрослостью, формирует целостную и устойчивую идентичность, адаптированную к социальным требованиям и внутренним потребностям индивида. Однако современное понимание кризиса идентичности выходит за рамки трактовки, предложенной Эриком Эриксоном. Если у Эриксона кризис идентичности привязан к конкретным возрастным стадиям психосоциального развития, то в современных подходах эта проблема рассматривается более широко, в связи с динамикой социальных трансформаций. По мнению Г. Хаймана, кризис идентичности возникает в результате разрыва между группой членства и референтной группой, что ведёт к дезориентации и переоценке ценностей [2].

Т. И. Заславская обращает внимание на такие изменения социальной структуры, как распад традиционных классов и появление новых социальных слоёв, которые также способны усиливать неопределённость самоидентификации [1]. Таким образом, современная информационная среда и социальные преобразования нарушают «экзистенциальную безопасность» личности, вызывая особенно острые кризисы идентичности в обществах, стремящихся к высокому уровню стабильности.

Одним из аспектов личности, активно исследуемых на протяжении последних десятилетий, является этническая идентичность. За это время сформировалось несколько подходов к изучению данного вопроса, а также к определению соотношения *этнической идентичности* и *этнического самосознания*. Так, например, этническая идентичность может быть рассмотрена в двух аспектах: во-первых, как концентрированная форма этнического самосознания, которое представляет собой ключевую характеристику осознания своего этнического «я»; во-вторых, как «изнанка» этнического самосознания, то есть как этническое бессознательное, которое касается тех скрытых, неосознанных процессов, влияющих на восприятие этнической принадлежности [4]. В. Ю. Хотинец рассматривает этническую идентичность как наиболее зрелый уровень этнического самосознания [8]. Г. У. Солдатова отмечает, что этническая идентичность выступает когнитивно-мотивационным ядром этнического самосознания, но при этом включает элементы бессознательного уровня восприятия [4; 5]. Также отмечается, что этническая идентичность является важным компонентом социального самоопределения личности, особенно в условиях многокультурных сообществ. По мнению Т. Г. Стефаненко, этническая идентичность является значимым компонентом социальной идентичности, сформированным по средствам когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно этнической группы. Она включает осознание, восприятие и оценивание своей принадлежности к определенной этнической общности [3; 6].

В научных исследованиях этническая идентичность рассматривается как сложный и многомерный феномен, который отражает осознание индивидом своей принадлежности к этнической группе, сопровождаемое эмоциональным, когнитивным и поведенческим компонентами [7]. К когнитивному компоненту М. Барретт относил связь с осознанием этнической принадлежности, включая знания и представления об этнических особенностях группы, ее традициях, истории, а также содержание ауто- и гетеростереотипов [10]. Аффективный компонент выражается в эмоциональной привязанности к этнической общности и субъективной значимости этой принадлежности. Поведенческий компонент проявля-

ется в участии в этнических традициях и соблюдении культурных норм. В работах Дж. Финни подтверждается, что этническая идентичность — это динамический конструкт, включающий осознание себя как члена этнической группы и изменчивое понимание своей этничности в контексте взаимодействия с социальной средой [15]. Этот взгляд на идентичность подчёркивает её способность формироваться под воздействием множества факторов и отражать динамическое взаимодействие между индивидуальными характеристиками и социальным контекстом. Понимание этого взаимодействия требует анализа устойчивых личностных черт, которые могут влиять на степень идентификации с этнической группой и особенности межэтнических отношений. В этом контексте пятифакторная модель личности (Big Five) представляет собой универсальную и эмпирически обоснованную систему, позволяющую классифицировать индивидуальные различия по пяти ключевым параметрам: открытости опыту (*openness* — *O*), добросовестности (*conscientiousness* — *C*), экстраверсии (*extraversion* — *E*), доброжелательности (*agreeableness* — *A*) и невротизму (*neuroticism* — *N*) [14; 17].

Разработка пятифакторной модели личности прошла через несколько ключевых этапов, и различные научные подходы сыграли важную роль в ее становлении. Фундамент модели был заложен в начале XX века благодаря работам Раймонда Кеттелли и его лексическому подходу к описанию личности. Кеттелли считал, что все важнейшие личностные черты отражены в языке и именно словарь является основным источником данных для их выявления. В результате исследования ученый сформулировал 16-факторную модель, представляющую широкий спектр черт, которые могли быть объединены в несколько категорий [11]. Этот подход стал основой для дальнейшего развития модели «Большой пятерки».

Пятифакторная модель личности была популяризирована в 1980-х годах Л. Голдбергом, который возродил психолексический подход к изучению личностных черт. Он утверждал, что ключевые личностные различия отражаются в языке, и ввел термин «Большая пятерка» для обозначения пяти основных факторов: экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, невротизма и открытости опыту [12]. Каждый из этих факторов является устойчивой характеристикой личности, которая проявляется в разнообразных ситуациях и оказывает влияние на поведение человека на протяжении его жизни. Позже П. Коста и Р. МакКрэй разработали личностный опросник NEO-PI, который стал основным инструментом диагностики этих черт, включая их субфакторы (фасеты), уточняющие более конкретные аспекты личности. Кроме того, исследования этих ученых подтвердили универсальность этой модели, показав, что черты Big Five можно выделить

независимо от языка и культуры, что сделало модель глобально применимой [13]. Таким образом, для нас важно, что «Большая пятерка» предоставляет эмпирически проверенный инструментарий для анализа личностных черт, связанных с этнической идентичностью, что позволяет выявлять механизмы, способствующие улучшению межкультурного диалога и управлению культурным разнообразием.

Следует подчеркнуть, что особое внимание в подобных исследованиях уделяется таким чертам, как экстраверсия и открытость опыту, которые связаны с готовностью к сотрудничеству и эмпатией и могут способствовать большей готовности к межкультурному взаимодействию, тогда как нейротизм нередко ассоциируется с повышенной чувствительностью к этнокультурным конфликтам. Изучение особенностей личности в контексте этнической идентичности молодежи позволяет выявить ключевые черты, описанные в рамках пятифакторной модели, влияющие на формирование этнического самосознания. Также следует учитывать, что культурная специфика, связанная с особенностями поведенческих индикаторов, может влиять на степень выраженности и проявления этих факторов в разных этнических группах [17]. Например, открытость опыту, которая в западных культурах нередко связана с креативностью и инновационностью, в традиционных культурах может акцентировать уважение к этнокультурному наследию. Это подчеркивает необходимость учета культурного контекста при исследовании взаимосвязи личности и этнической идентичности [16]. Таким образом, интеграция данных о личностных чертах и этнической идентичности позволяет расширить понимание стратегий адаптации молодежи в мультикультурной среде, а также факторов, влияющих на межкультурное взаимодействие и укрепление социальной сплоченности.

Результаты исследования

Было проведено эмпирическое исследование для выявления взаимосвязи между компонентами этнической идентичности и личностными особенностями молодежи с комплексным применением следующих методик: авторская этнопсихологическая анкета (Берберян А. С., Кетова А. В.), методика «Типы этнической идентичности» (Солдатова Г. У., Рыжова С. В.), шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Лебедева Н. М.); шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Лебедева Н. М.), пятифакторная модель личности — Big Five (адаптация С. А. Щебетенко и др.).

Надежность результатов была достигнута путем статистической обработки данных с помощью коэффициента ранговой корреляции Спир-

мена (SPSS Statistics). При оценке силы связи коэффициентов корреляции использовалась шкала Чеддока.

В рамках данного исследования все участники были проинформированы о целях исследования и дали добровольное согласие на участие в опросе, а также на обработку своих персональных данных в соответствии с действующим законодательством.

Выборку данного исследования составили 82 респондента. Респонденты были поделены на 2 группы по критерию принадлежности к определенному этносу: армяне (48 — 58,5 %) и русские (34 — 41,5 %) в возрасте от 18 до 35.

В авторской анкете респондентам было предложено 8 вопросов, направленных на оценку степени этнической определенности и частоты взаимодействия с представителями другого этноса. По результатам анкетирования было выявлено, что подавляющее большинство респондентов определяют свою этническую принадлежность: «армянин/армянка», «русский/русская»; около 5 % респондентов испытывали трудности в определении своей этнической идентичности и использовали комбинированные или неопределенные категории, такие как «русский-еврей», «русская-татарка», «славянин/русский/белый». Данные результаты могут указывать на смешанное этническое происхождение, что приводит к поликультурной идентичности, или психологическое напряжение или поиск идентичности, что связано с необходимостью выбирать между разными этнокультурными группами или традициями. На вопрос: *«Как вы определяете свою этническую принадлежность?»* 74 % респондентов выбрали вариант «по рождению», 17 % — «по культуре», 9 % — «по языку», вариант «по религии» не был выбран ни одним участником исследования. Данные результаты демонстрируют преобладание традиционной этнической самоидентификации по рождению, что характерно для этнокультурных обществ с устойчивыми нормами. Отвечая на вопрос: *«Насколько важно для вас быть частью вашей этнической группы?»*, 22 % выбрали вариант «очень важно» и 43 % — «важно», что может свидетельствовать как о положительной этнической идентичности, так и о некоторых деструктивных формах, таких как этноэгоизм или этноцентризм.

В таблице 1 представлены средние значения выраженности этнической идентичности в группе 1 (армяне) и группе 2 (русские). Результаты показали, что группы армянской и русской молодежи демонстрируют *повышенный и высокий уровни* положительной этнической идентичности соответственно, что может свидетельствовать о высокой значимости этнической принадлежности для формирования положительного само-

ощущения. Также в обеих группах наблюдается *средний уровень* этнической индифферентности, что говорит о стремлении молодежи к балансу между этнической самоидентификацией и восприятием других групп или о стремлении к интеграции в мультикультурную среду без отказа от своей этнической принадлежности. Низкие показатели этноэгоизма, этноизоляционизма и этнофанатизма свидетельствуют об отсутствии деструктивных форм этнической идентичности.

Таблица 1. Результаты оценки уровней компонентов этнической идентичности

Параметры	Группа 1 (N = 48)		Группа 2 (N = 34)		Показатели группы 1 и 2 (N = 82)		SD
	Mo	Me	Mo	Me	Mo	Me	
Этнонигилизм	2	6	1	2	2	4	4
Этническая индифферентность	14	12	12	11	12	12	3
Позитивная этническая идентичность	16	16	20	18	17	17	2,4
Этноэгоизм	5	5	3	2,5	0	3	3
Этноизоляционизм	2	4	2	2	2	3	3
Этнофанатизм	4	6	8	5	4	6	4

Согласно результатам исследования оценки черт личности, представленных в таблице 2, русская молодежь (группа 2) демонстрирует более высокий уровень *доброжелательности (А)*, что может указывать на стремление к сотрудничеству, альтруизму, способность проявлять сочувствие, высокую степень доверия.

Таблица 2. Результаты оценки показателей черт личности «Большой пятерки»

Параметры	Группа 1 (N = 48)		Группа 2 (N = 34)		Показатели группы 1 и 2 (N = 82)		SD
	Mo	Me	Mo	Me	Mo	Me	
Е	36	40	43	43	40	42	6
А	39	41	53	52	45	42,5	6
С	36	38,5	46	44	36	42	5
Н	46	38,5	40	39	46	39	9
О	37	44	47	47,5	44	46,5	7

Группа 2 также характеризуется более высоким уровнем *добросовестности (С)* по сравнению с группой 1. Следует отметить, что, несмотря на различия в оценке черт личности армянской и русской молодежи, обе группы обладают средним уровнем *доброжелательности* и *добросовестности*. Также отмечается высокий показатель нейротизма среди армянской и русской молодежи, что может свидетельствовать о повышенной тревожности и склонности к стрессу.

По результатам использования двух методик применения ранговой корреляции Спирмена (табл. 3), были выявлены статистически значимые связи умеренной силы между *позитивной этнической идентичностью* и *экстраверсией* ($r_s = 0,382$), *открытостью опыту* ($r_s = 0,390$) и *доброжелательностью* ($r_s = 0,381$), что может указывать на то, что респонденты с более выраженной позитивной этнической идентичностью склонны к социальной активности, более восприимчивы к новым идеям и проявляют склонность к кооперативному поведению, что, в свою очередь, способствует более успешной социальной интеграции и позитивному восприятию межэтнического взаимодействия.

Таблица 3. Корреляционные связи между компонентами этнической идентичности и чертами Big Five в группе армянской и русской молодежи (N = 82)

Параметры	N, нейротизм	E, экстраверсия	O, открытость опыту	A, доброжела- тельность	C, добросо- вестность
Этнонигилизм	0,236	-0,379	-0,191	-0,263	-0,265
Этническая индифферентность	0,169	-0,269	0,025	-0,031	0,075
Позитивная этническая идентичность	0,017	0,382	0,390	0,380	0,249
Этноэгоизм	-0,042	-0,208	-0,237	-0,463	-0,245
Этноизоляционизм	-0,182	-0,046	-0,216	-0,409	-0,289
Этнофанатизм	-0,257	0,125	-0,162	-0,183	-0,117

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

Кроме этого, выявлены отрицательные корреляционные связи умеренной силы между *доброжелательностью* и *этноэгоизмом* ($r_s = -0,463$) и *этноизоляционизмом* ($r_s = -0,409$), что может свидетельствовать о том, что респонденты с высоким уровнем доброжелательности менее склонны к этноцентричным установкам и изоля-

ционистским стратегиям в межэтническом взаимодействии. Таким образом, склонность к сотрудничеству и доверию коррелирует с уменьшением предвзятости и негативных установок по отношению к другим этническим группам.

Статистически значимая отрицательная связь умеренной силы между *этнонигилизмом* и *экстраверсией* ($r_s = -0,379$) показывает, что респонденты с высоким уровнем социальной активности и стремлением к установлению межличностных контактов реже демонстрируют черты этнического нигилизма. В то время как те, кто менее склонен к внешнему взаимодействию, возможно, испытывают более высокие уровни нигилизма, что может быть связано с недостатком социальной поддержки или вовлеченности в культурные и этнические сообщества. Такая связь требует дальнейших исследований для выявления возможных механизмов, объясняющих эти наблюдения, и может иметь значение при разработке психосоциальных интервенций, направленных на преодоление этнической отчужденности и усиление межкультурных взаимодействий.

Заключение

По результатам проведенного кросс-культурного исследования взаимосвязи этнической идентичности и личностных особенностей армянской и русской молодежи были сделаны следующие выводы.

Полученные данные частично подтверждают гипотезу о наличии взаимосвязей между компонентами этнической идентичности и личностными чертами.

Корреляционный анализ показал, что позитивная этническая идентичность имеет значимые связи с такими личностными характеристиками, как экстраверсия, доброжелательность и открытость опыту.

Существует обратная взаимосвязь между этноэгоизмом, этноизоляционизмом и доброжелательностью, а также между этнонигилизмом и экстраверсией. Эти формы идентичности препятствуют эффективному межэтническому взаимодействию и могут ограничивать возможности успешной социальной интеграции в мультикультурной среде.

Результаты исследования подчеркивают необходимость учета личностных факторов при разработке программ, направленных на улучшение межэтнических отношений и социальной интеграции. Это позволит создать более эффективные стратегии для предотвращения этнических конфликтов и содействия позитивному межэтническому взаимодействию. Следует учитывать влияние культурных и социальных контекстов на процесс формирования этнической идентичности, что обеспечит адаптацию методов воспитания и социальную адаптацию молодежи в условиях глобализации и межкультурных обменов.

Библиографический список

1. *Андреева Г. М.* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций / Г. М. Андреева // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2011. — № 6 (20). — С. 1. — DOI: 10.54359/ps.v4i20.804
Andreeva G. M. K voprosu o krizise identichnosti v usloviyakh sotsial'nykh transformatsii / G. M. Andreeva // Psikhologicheskie issledovaniya : elektron. nauch. zhurn. — 2011. — № 6 (20). — S. 1. — DOI: 10.54359/ps.v4i20.804
2. *Климов И. А.* Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности / И. А. Климов // Трансформация идентификационных структур в современной России. — Москва : Моск. обществ. науч. фонд, 2001. — С. 54–81.
Klimov I. A. Psikhosotsial'nye mekhanizmy vozniknoveniya krizisa identichnosti / I. A. Klimov // Transformatsiya identifikatsionnykh struktur v sovremennoi Rossii. — Moskva : Mosk. obshchestv. nauch. fond, 2001. — S. 54–81.
3. *Середкина Н. Н.* Конструирование позитивной этнической идентичности в поликультурной системе : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Н. Н. Середкина. — Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2013. — 22 с.
Seredkina N. N. Konstruirovaniye pozitivnoi etnicheskoi identichnosti v polikul'turnoi sisteme : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk : 09.00.11 / N. N. Seredkina. — Krasnoyarsk : Sib. feder. un-t, 2013. — 22 s.
4. *Солдатова Г. У.* Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания / Г. У. Солдатова. — Москва : Познание и общение, 1988. — С. 111–125.
Soldatova G. U. Mezhetnicheskoye obshcheniye: kognitivnaya struktura etnicheskogo samosoznaniya / G. U. Soldatova. — Moskva : Poznanie i obshcheniye, 1988. — S. 111–125.
5. *Солдатова Г. У.* Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. — Москва : Смысл, 1998. — 389 с.
Soldatova G. U. Psikhologiya mezhetnicheskoi napryazhennosti / G. U. Soldatova. — Moskva : Smysl, 1998. — 389 s.
6. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология / Т. Г. Стефаненко. — Москва : Ин-т психологии РАН : Академ. проект, 1999. — 336 с.
Stefanenko T. G. Etnopsikhologiya / T. G. Stefanenko. — Moskva : In-t psikhologii RAN : Akadem. projekt, 1999. — 336 s.
7. *Хотинец В. Ю.* Этническая идентичность и толерантность / В. Ю. Хотинец. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2002. — 122 с.
Khotinets V. Yu. Etnicheskaya identichnost' i tolerantnost' / V. Yu. Khotinets. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2002. — 122 s.
8. *Хотинец В. Ю.* Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека : учеб. пособие для спецкурса / В. Ю. Хотинец. — Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1996. — 74 с.
Khotinets V. Yu. Etnicheskoye samosoznanie i ego rol' v razvitii individual'nosti cheloveka : ucheb. posobie dlya spetskursa / V. Yu. Khotinets. — Izhevsk : Izd-vo Udmurt. un-ta, 1996. — 74 s.
9. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис = Identity: Youth and Crisis : пер. с англ. / Э. Эриксон. — Москва : Прогресс, 1996. — 344 с.
Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis = Identity: Youth and Crisis : per. s angl. / E. Erikson. — Moskva : Progress, 1996. — 344 s.
10. *Barrett M.* English children's acquisition of a European identity / M. Barrett // Changing European Identities: Social-Psychological Analyses of Social Change / ed. by G. Breakwell, E. Lyons. — Oxford : Pergamon Press, 1996. — P. 145–172.

11. *Cattell R. B.* The description of personality: basic traits / R. B. Cattell // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. — 1943. — Vol. 38. — P. 476–506. — DOI: 10.1037/h0054116
12. *Goldberg L. R.* An alternative description of personality: the Big-Five factor structure / L. R. Goldberg // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1990. — Vol. 59, no. 6. — P. 1216–1229.
13. *John O. P.* Paradigm shift to the integrative Big-Five trait taxonomy: history, measurement, and conceptual issues / O. P. John, L. P. Naumann, C. J. Soto // *Handbook of Personality: Theory and Research* / ed. by O. P. John [et al.]. — New York : Guilford Press, 2008. — P. 114–158.
14. *McCrae R. R.* Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective / R. R. McCrae, P. T. Costa. — New York : Guilford Publications, 2003. — P. 218.
15. *Phinney J. S.* Conceptualization and measurement of ethnic identity: current status and future directions / J. S. Phinney, A. D. Ong // *Journal of Counseling Psychology*. — 2007. — Vol. 54. — P. 271–281.
16. *Poortinga Y. H.* Cross-cultural equivalence of the Big Five / Y. H. Poortinga, F. J. Van De Vijver, D. A. Van Hemert // *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures* / ed. by R. R. McCrae, J. Allik. — New York : Springer, 2002. — P. 281–302. — URL: <https://www.researchgate.net/publication/235660953> (date of the application: 12.12.2024). — Text: electronic.
17. *The Five-Factor Model of Personality Across Cultures* / eds. R. McCrae [et al.]. — New York : Springer, 2002. — 349 p. — P. 7–53. — DOI: 10.1007/978-1-4615-0763-5

Информация об авторе

Анна Васильевна Кетова — аспирант, старший преподаватель кафедры психологии ГОУ ВПО Российско-Армянский (Славянский) университет.

Information about the author

Anna Vasilevna Ketova — Postgraduate Student, Senior Lecturer at the Department of Psychology of the State Educational Institution of Higher Professional Education Russian-Armenian (Slavonic) University.

Для цитирования: Кетова А. В. Личностные особенности и этническая идентичность современной молодежи / А. В. Кетова // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2025. — № 3 (72). — С. 264–275. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_264. — EDN: RRPXPO

For citation: Ketova A. V. Personal characteristics and ethnic identity of youth, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 264–275 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_264, EDN: RRPXPO

Статья поступила в редакцию 02.05.2025; одобрена после рецензирования 17.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.
The article was submitted 02.05.2025; approved after reviewing 17.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Особенности субъективного благополучия современной студенческой молодежи

Арина Назимовна Леонтьева¹

СФ ГАОУ ВО МГПУ, Самара, Россия, arinasad@mail.ru,
ORCID: 0000-0001-9610-2084

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей субъективного благополучия современной студенческой молодежи. Автор статьи описал специфику проявления субъективного благополучия в юношеском возрасте, раскрыл аспекты благополучия юношества, такие как интерес к жизни, вовлеченность, самоконтроль и принятие риска. В работе представлены выявленные корреляционные связи показателей благополучия молодежи. Предмет исследования — субъективное благополучие личности — требует дальнейшего изучения.

Ключевые слова: благополучие, субъективное благополучие, самосознание, жизнестойкость, вовлеченность, счастье, юношеский возраст, удовлетворённость жизнью, психологическое благополучие молодежи.

Features of Subjective Well-Being of Modern Student Youth

Arina N. Leontyeva

Moscow City University, Samara branch, Samara, Russia, arinasad@mail.ru,
ORCID: 0000-0001-9610-2084

Abstract. The article is devoted to the study of the features of subjective well-being of modern student youth. The author of the article described the specifics of the manifestation of subjective well-being in adolescence, revealed aspects of the well-being of youth, such as interest in life, involvement, self-control and risk acceptance. The work presents the identified correlations of indicators of well-being of youth. The subject of the study — subjective well-being of the individual requires further study.

Keywords: well-being, subjective well-being, self-awareness, resilience, engagement, happiness, adolescence, life satisfaction, psychological well-being of young people.

Введение

В современном мире, в эпоху постоянно меняющихся требований, а также усиления динамики жизни в целом, тема субъективного благополучия человека приобретает особую значимость. На протяжении многих десятилетий философы, психологи, социологи изучали

¹ *Научный руководитель:* Корнилова Ольга Алексеевна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогической и прикладной психологии, Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет».

Scientific Supervisor: Kornilova Olga Alekseevna — Dr. Sci. (Psychology), Professor of the Department of Pedagogical and Applied Psychology, Associate Professor, Samara branch of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education of Moscow “Moscow City University”.

категории «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие». «Благополучие» пересекалось с такими определениями, как «счастье», «качество жизни» и «удовлетворенность». В последнее время в научном сообществе всё больше внимания уделяется концепции «субъективного благополучия», зарубежные и отечественные исследователи разрабатывают новые методы и подходы к изучению этого феномена. Современный мир как никогда нуждается в четкой, проверенной психологической практике, основанной на теоретических положениях и неоднократном применении современных психологических методов. Решение проблемы феномена «психологическое и субъективное благополучие» является несомненно значимой задачей для полноценного и гармоничного развития личности, что подтверждает актуальность его изучения.

Основное содержание

В психологических научных источниках представлены различные виды и определения понятия «благополучие», которые описывают содержание и особенности различных сфер жизни человека. Они включают в себя: физическое, психическое, эмоциональное, социальное, профессиональное, субъективное, духовное благополучие и др. Субъективное благополучие изучалось различными учеными с позиции разных подходов и концепций, каждый из исследователей вкладывал своё описание в общее определение благополучия.

Несмотря на обилие научных работ, посвящённых его изучению, по-прежнему существует потребность в глубоком анализе понятия «субъективное благополучие», различении смежных понятий, входящих в его структуру, а также изучении влияния различных факторов на благополучие личности на разных возрастных этапах. Основываясь на анализе различных теорий, посвященных исследованию понятия «благополучие человека», можно сделать вывод, что данное явление представляет собой сложную и развивающуюся систему, изучение которой ещё не завершено.

Новизна

В настоящем исследовании на эмпирическом уровне установлены закономерности, раскрывающие специфику проявления субъективного благополучия современной студенческой молодёжи. Выявлен характер взаимосвязи показателей благополучия студенческой молодёжи юношеского возраста.

Целью нашего исследования является изучение особенностей субъективного благополучия в юношеском возрасте.

Объект исследования — субъективное благополучие, **предмет** исследования — особенности субъективного благополучия в юношеском возрасте.

Задачи исследования:

- Изучить понятие субъективного благополучия в современной психологии.
- Раскрыть специфику проявления субъективного благополучия в юношеском возрасте.
- Выявить особенности взаимосвязей показателей субъективного благополучия современной студенческой молодежи.

В настоящий момент ученые не могут однозначно определить взаимосвязь между понятиями «субъективное благополучие», «психологическое благополучие», «счастье» и «удовлетворенность жизнью». Исследователи Э. Динер и К. Рифф полагали, что субъективное благополучие является частью психологического благополучия. При этом авторы Р. М. Шамионов и Л. В. Куликов утверждают, что это две разные категории, которые не следует отождествлять [4].

История изучения понятия благополучия как психологической категории связана с именем Н. Брэнберна, именно он первым предложил данное определение и подробно описал его структуру. Н. Брэнберн отождествлял психологическое благополучие с ощущением счастья и общей удовлетворенностью жизнью, отделяя психологическое благополучие от психологического здоровья. Модель, с которой он познакомил общественность, представляет собой баланс, достигающийся взаимодействием позитивного и негативного эффекта [16].

Эд Динер, американский психолог, пионер в области позитивной психологии, изучая субъективное благополучие, полагал, что благополучие включает в себя как интеллектуальное, так и эмоциональное принятие себя, то есть сочетает в себе когнитивную и эмоциональную составляющие. Другими словами, Э. Динер говорил о собственной оценке личности определенных аспектов своей жизни в сочетании с оценкой своего эмоционального фона. Его научный подход описывает содержание благополучия в двух категориях «хорошо — плохо», соотнося вместе с этим определенную когнитивную и эмоциональную составляющую [17].

Базируясь на уже существующих концепциях Н. Брэнберна и Э. Динера, доктор психологии Кэрол Рифф внесла дополнительные и очень значимые коррективы в изучение данного понятия. Автор определила шесть ключевых аспектов психологического благополучия: независимость, развитие личности, принятие себя, взаимодействие с другими людьми, смысл жизни, контроль над окружающим миром [18]. Иссле-

дование субъективного благополучия проводилось и другими зарубежными и отечественными учёными, такими как, например, А. С. Вотерман, А. А. Кроник, П. П. Фесенко, А. В. Воронина, Т. Д. Шевеленкова, Р. М. Райан, Э. Л. Диси и Р. А. Ахмеров.

Следует подчеркнуть, что отечественные учёные также разрабатывали научные методы для исследования психологического благополучия. Л. В. Карапетян считает, что благополучие — это сложная и постоянно меняющаяся система, в которой поддерживается баланс между внутренним и внешним миром, проявляющаяся в непрерывном процессе жизнедеятельности и социальных взаимодействиях личности. Отсюда можно сделать вывод, что при недостаточном проявлении этой гармонии личность будет испытывать дискомфорт, приводящий к общему состоянию неблагополучия [8].

Отечественный исследователь Р. М. Шамионов, подробно изучавший проблематику субъективного благополучия, определяет его как интегральное динамическое образование. В одном из своих исследований автор указывал на важность субъективной оценки происходящего, которая включает внешние события, личностные мотивы и то, как именно они отражаются в сознании человека [15].

А. А. Шадрин изучал особенности проявления субъективного благополучия военнослужащих и установил, что данный феномен тесно взаимосвязан с особенностями ценностно-смысловой сферы личности, которая является определенным ориентиром деятельности человека и составляет основу его жизнедеятельности [14].

В исследовании Е. В. Бенко была выявлена значимая взаимосвязь между субъективным благополучием и разными этапами возрастных кризисов личности. Было доказано, что ощущение удовлетворенности будет зависеть от специфики переживания конкретного кризиса и переживания личностью эго-идентичности [3].

В других работах отечественных ученых, занимавшихся изучением субъективного благополучия личности, были выявлены взаимосвязи данного феномена с различными аспектами жизнедеятельности личности: удовлетворенностью собой, стилем социального поведения, толерантностью, ценностными ориентациями и стратегиями поведения юношей, самоактуализацией [12].

Обобщая теоретическую часть вопроса об изучении субъективного благополучия личности, можно выделить несколько основных положений: субъективное благополучие измеряется наличием позитивных и негативных показателей и переживаний; диагностика измерения благополучия — взаимосвязь основных аспектов жизни человека, их продолжи-

тельность и динамичность; субъективное благополучие взаимосвязано с личным опытом, переживаниями от внешней оценки и отношений.

Благополучие человека формируется из множества факторов и составляющих, которые могут по-разному сочетаться и иметь разную иерархию в собственной структуре ценностей личности. Именно этим объясняется многообразие проявлений субъективного благополучия личности в многочисленных исследованиях на разных возрастных этапах.

Период юношеского возраста является важным этапом в контексте изучения проявления субъективного благополучия. Именно в молодости благополучие, с одной стороны, благодаря предшествующим этапам развития, уже достигло определённой качественной организации, а с другой стороны, активно продолжает формироваться и усложняться.

В юношескую пору происходит смещение акцента на формирование социальных связей, определение фундаментальных принципов и установок, а также на выстраивание личных границ во взаимодействии с окружающими. Отсюда следует, что молодость — это время, когда молодые люди являются особенно сензитивными к изменениям, затрагивающим их личность, эмоции и иные ее социально-психологические аспекты.

Гармоничные взаимоотношения становятся ключевым фактором, детерминантой, определяющей уровень личностной самореализации и, соответственно, формирование эмоционального благополучия или неудовлетворённости. В то же время можно рассматривать причины, которые способствуют возникновению проблем, их реальное проявление, развитие во времени, а также их взаимодействие с другими аспектами личности.

Принимая во внимание социальную ситуацию, в которой находится современный молодой человек, в условиях размытости границ категорий, всё более значимым становится анализ субъективного благополучия личности в контексте её социального бытия. Эмоционально-когнитивная оценка внешнего мира, отражающаяся в отношениях с другими и личностном восприятии, будет формировать определённый уровень субъективного благополучия.

Все вышесказанное подтверждает значимость исследования специфики субъективного благополучия личности, соотношения благополучия и социально-психологических характеристик личности и как практический итог — определения возможностей и ограничений оказания психологической помощи.

Материалы и методы

Для подтверждения выдвинутых гипотез на эмпирическом этапе исследования нами использовался диагностический инструментарий: *тест жизнестойкости* (адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказо-

вой); *тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ)* (адаптация Н. В. Паниной); *тест смысловых ориентаций* Д. А. Леонтьева; методы математической статистики — корреляционный анализ Пирсона.

В ходе исследования нами был проведен анализ взаимосвязей переменных субъективного благополучия современной студенческой молодежи. Данное эмпирическое исследование проходило на базе Самарского филиала Московского городского педагогического университета, выборку исследования составили 100 студентов факультета педагогики и психологии (90 девушек и 10 юношей) в возрасте от 18 до 22 лет.

Результаты и обсуждение

Результаты анализа данных диагностики по методике «Тест жизнестойкости» представлены в таблице 1 в процентном отношении.

Таблица 1. Распределение респондентов по результатам методики «Тест жизнестойкости» (адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой)

Шкалы \ Уровни	Вовлечённость	Контроль	Принятие риска	Общий
Высокий	37	16	4	7
Средний	49	65	77	91
Низкий	14	19	19	2

Большинство респондентов находятся на среднем уровне выраженности предикторов субъективного благополучия (Вовлеченность, Контроль, Принятие риска).

Результаты диагностики респондентов по методике «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (адаптация Н. В. Паниной) представлены в таблице 2 в процентном отношении.

Таблица 2. Распределение респондентов по результатам методики «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (адаптация Н. В. Паниной)

Шкалы \ Уровни	Интерес к жизни	Последовательность целей	Согласованность целей	Положительная оценка себя	Общий фон настроения
Высокий	8	52	29	27	31
Средний	77	46	51	55	36
Низкий	15	2	20	18	33

Анализ результатов позволяет утверждать, что на высоком уровне проявления находятся предикторы шкал «Последовательность в достижении целей» и «Общий фон настроения», на среднем уровне «Интерес к жизни» и «Положительная оценка себя и собственных поступков».

Результаты анализа данных диагностики по результатам методики «Тест смысловых ориентаций» (СЖО) (адаптация А. Д. Леонтьева и Е. И. Рассказовой) представлены в таблице 3.

Таблица 3. Распределение респондентов по результатам методики
«Тест смысловых ориентаций» (СЖО)
(адаптация А. Д. Леонтьева и Е. И. Рассказовой)

Уровни Шкалы	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность	Локус контроля Я	Локус контроля жизнь
Высокий	70	61	25	32	80
Средний	31	38	74	66	20
Низкий	1	1	1	2	0

Анализ результатов позволяет утверждать, что наиболее высокие результаты смысловых ориентаций показывают предикторы шкал «Цели в жизни» и «Локус контроля жизнь».

Результаты корреляционного анализа исследования особенностей субъективного благополучия современной молодежи позволили нам **подтвердить следующие гипотезы исследования.**

Существует взаимосвязь между определенными показателями субъективного благополучия в юношеском возрасте, а именно: уровень субъективного благополучия молодых людей зависит от специфических социально-психологических факторов, а именно: взаимосвязи показателя «*Интерес к жизни*» с «*Контролем*» и «*Принятием риска*»; взаимосвязи показателя «*Вовлеченность*» и показателя «*Общая жизнестойкость*» и взаимосвязи показателя «*Внутренний локус контроля*» и показателя «*Принятие риска*».

Взаимосвязь данных показателей обуславливает особенности проявления субъективного благополучия молодежи на данном возрастном этапе их жизни.

Результаты проведенного исследования были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием корреляционного анализа *Пирсона* (Pearson). Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты корреляционного анализа Pearson

Показатели	Значение коэффициента корреляции	Уровень значимости
Интерес к жизни / Вовлеченность	0,433	$P \leq 0,01$
Интерес к жизни / Контроль	0,398	$P \leq 0,01$
Интерес к жизни / Принятие риска	0,350	$P \leq 0,01$
Интерес к жизни / Жизнестойкость	0,445	$P \leq 0,01$
Внутренний локус контроля / Принятие риска	0,495	$P \leq 0,01$

Корреляционный анализ позволил выявить следующие взаимосвязи: чем больше выражен показатель «Интерес к жизни», тем выше будут показатели «Вовлеченность», «Контроль», «Принятие риска» и «Жизне-

стойкость» ($R = 0,433$; $p \leq 0,01$); ($R = 0,398$; $p \leq 0,01$); ($R = 0,350$; $p \leq 0,01$); ($R = 0,445$; $p \leq 0,01$). Кроме того, чем более выражен «Внутренний локус контроля», тем больше показатель «Принятие риска» ($R = 0,495$; $p \leq 0,01$).

Анализ полученных результатов показал, что чем больше у молодых людей проявляется интерес к собственной жизни, тем более выражена максимальная вовлеченность. Вовлеченность предполагает включенность человека в окружающую обстановку действительности и качественное выполнение актуальных задач. То есть это состояние, включающее в себя эмоциональный и когнитивный компонент, обуславливающий мотивы и поведение личности. В связи с этим у студентов повышаются показатели познавательной активности, изменяются эмоциональные, когнитивные и поведенческие аспекты вовлеченности, которые и определяют оптимизм обучающихся по отношению к процессу обучения. Вместе с этим повышается мотивация как следствие повышенного интереса и вовлеченности в собственную жизнь. Высокие показатели вовлеченности говорят о стремлении молодого человека находиться «здесь и сейчас», о максимальной заинтересованности своего настоящего.

Также, чем больше выражен показатель «Интерес к жизни», тем выше будет показатель «Контроль». Самоконтроль, выполняющий функции управления, систематизации и оценки своей деятельности, является непосредственной составляющей процесса обучения в вузе. Следовательно, именно самоконтролю отводится значительное место в структуре учебной деятельности. Контроль позволяет студентам эффективно контролировать свой образовательный процесс: грамотно планировать и организовывать свою учёбу; объективно оценивать, вовремя вносить изменения и улучшать результаты своей учёбы, оценивать условия и задачи своего обучения.

Кроме того, чем больше у молодых людей выражен интерес к жизни, тем более будет выражен показатель «Принятие риска». Так как в юношеском возрасте активно формируются такие новообразования личности, как самосознание и самоопределение, именно в этот период молодые люди особенно ярко проявляют интерес к построению жизненной траектории. Субъективное переживание смыслов жизненных ситуаций способствует повышению постановки целей и преодолению различных трудностей на пути к их достижению, молодые люди осознают вероятность неудач на своем пути. Соответственно, соотнося возможные варианты развития событий, как позитивных, так и негативных, молодые люди всё же предпочитают преобразовывать свою жизнь, внося необходимые коррективы.

Вместе с тем, чем более выражен интерес к жизни, тем больше выражен показатель жизнестойкости. В студенческий период молодые люди

активно познают себя и свои возможности, осознают свою роль в обществе и принимают ответственность за свою жизнь. Студенческий возраст предполагает активное включение и взаимодействие молодого человека с группами людей, то есть уровень их социальной активности возрастает в связи с возникшей потребностью в самореализации, что обуславливает повышенный интерес к собственной жизни и рациональное планирование своего будущего и способствует росту жизнестойкости личности, предполагающей вовлеченность в жизненную ситуацию, умение контролировать происходящее, а также умение молодого человека справляться с задачами внутреннего развития: осознанием себя, своих желаний и мотивов.

Также чем сильнее выражен внутренний локус контроля, тем больше показатель принятия риска. Внутренний локус контроля предполагает поведение, при котором человек полностью берет ответственность за свои решения и действия. Внешние события не являются причиной неудач, так как молодые люди убеждены в контролируемости своих действий. Так, молодые люди, находясь в различных ситуациях и полностью приняв ответственность за свои решения, четко осознают последствия сделанного ими выбора. Кроме того, они полагают, что контроль над ситуацией полностью в их зоне ответственности. Студенты чаще извлекают опыт из различных ситуаций, как позитивных, так и негативных или стрессовых. При этом они чувствуют, что могут контролировать свою жизнь и влиять на события, которые с ними происходят.

Выводы

1. Субъективное благополучие является многомерным феноменом и выступает интегральным показателем общей удовлетворенности личности в реализации ключевых аспектов позитивного функционирования молодого человека.

2. Юношеский возраст является значимым для формирования позитивного субъективного благополучия, так как молодые люди особенно сензитивны к изменениям, затрагивающим их личность, эмоции и иные ее социально-психологические аспекты.

3. Субъективное благополучие как объект психологического исследования взаимосвязано с такими личностными характеристиками, как «Интерес к жизни», «Контроль» и «Принятие риска», «Вовлеченность» и «Общая жизнестойкость».

Заключение

В результате анализа корреляционных связей показателей субъективного благополучия молодежи можно сделать вывод: субъективное благополучие как объект психологического исследования во многом

связано с такими личностными характеристиками, как вовлеченность, самоконтроль и принятие риска. В результате экспериментального исследования было выявлено, что чем выше показатели значений по данным факторам, тем выше уровень субъективного благополучия у представителей юношеского возраста.

Субъективное благополучие, включающее благополучие и неблагополучие, — это многогранное явление, содержащее все аспекты жизнедеятельности человека на разных возрастных этапах. Оно является необходимым, так как позволяет личности почувствовать всю полноту жизни, стремиться к реализации своих потребностей и саморазвитию.

Ощущение счастья и удовлетворенности жизнью зависит от различных личностных и социальных аспектов, связанных с уникальным внутренним миром молодого человека и той социальной ситуацией, во взаимодействии с которой он находится.

Сравнивая между собой понятия субъективного и психологического благополучия, необходимо отметить, что субъективное благополучие является компонентом психологического благополучия, который выступает интегральным показателем общей удовлетворенности личности в реализации ключевых аспектов позитивного функционирования.

Множество теоретических исследований по данной проблематике служит основой для дальнейшего практического исследования психологического благополучия различных групп людей и включает в себя анализ разных аспектов их существования: семейной жизни, образования, работы и общественной деятельности. Проведенное эмпирическое исследование дополняет и расширяет уже имеющиеся знания об особенностях субъективного благополучия в юношеском возрасте, а также доказывает актуальность коррекции благополучия на данном возрастном этапе.

Библиографический список

1. *Argail M.* Психология счастья / М. Аргайл ; пер. с англ. А. Лисицина. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2003.

Argail M. Psikhologiya schast'ya / M. Argail ; per. s angl. A. Lisitsina. — Sankt-Peterburg : [b. i.], 2003.

2. *Бахарева Н. К.* Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. К. Бахарева. — Хабаровск, 2004.

Bakhareva N. K. Sub"ektivnoe blagopoluchie kak sistemoobrazuyushchii faktor tolerantnosti : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / N. K. Bakhareva. — Khabarovsk, 2004.

3. *Бенко Е. В.* Специфика субъективного благополучия в разных фазах нормативного кризиса развития личности / Е. В. Бенко // Мир науки : интернет-журн. — 2016. — Т. 4, № 3. — URL: (дата обращения: 29.06.2025). — Текст: электронный.

Benko E. V. Spetsifika sub"ektivnogo blagopoluchiya v raznykh fazakh normativnogo krizisa razvitiya lichnosti / E. V. Benko // Mir nauki : internet-zhurn. — 2016. — Т. 4, № 3. — URL: (data obrashcheniya: 29.06.2025). — Tekst: elektronnyi.

4. *Борисов Г. И.* Подходы к изучению психологического благополучия / Г. И. Борисов // Психология образования: современный вектор развития : монография. — Екатеринбург : Изд-во Урал. Ун-та, 2020. — С. 157–174. — DOI: 10.15826/B 978-5-7996-3101-7

Borisov G. I. Podkhody k izucheniyu psikhologicheskogo blagopoluchiya / G. I. Borisov // Psikhologiya obrazovaniya: sovremennyy vektor razvitiya : monografiya. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. Un-ta, 2020. — S. 157–174. — DOI: 10.15826/B 978-5-7996-3101-7

5. *Бочарова Е. Е.* Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Е. Бочарова. — Саратов, 2005.

Bocharova E. E. Vzaimosvyaz' tsennostnykh orientatsii, strategii povedeniya i sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / E. E. Bocharova. — Saratov, 2005.

6. *Бочарова Е. Е.* К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности / Е. Е. Бочарова // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. — 2008. — № 10. — С. 226–231.

Bocharova E. E. K voprosu o vnutrennikh determinantakh sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti / E. E. Bocharova // Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo. — 2008. — № 10. — S. 226–231.

7. *Воронина А. В.* Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А. В. Воронина // Сиб. психол. журн. — 2005. — № 21. — С. 142–147.

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

8. *Карапетян Л. В.* Эмоционально-личностное благополучие : монография / Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова. — Екатеринбург : Урал. ин-т Гос. противопожар. службы МЧС России, 2017. — 211 с.

Karapetyan L. V. Emotsional'no-lichnostnoe blagopoluchie : monografiya / L. V. Karapetyan, G. A. Glotova. — Ekaterinburg : Ural. in-t Gos. protivopozhar. sluzhby MCHS Rossii, 2017. — 211 s.

9. *Ларицкая И. Е.* Психологическое благополучие личности / И. Е. Ларицкая // Молодой ученый. — 2022. — № 49 (444). — С. 273–276. — URL: <https://moluch.ru/archive/444/97261/> (дата обращения: 19.08.2024). — Текст: электронный.

Laritskaya I. E. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti / I. E. Laritskaya // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 49 (444). — S. 273–276. — URL: <https://moluch.ru/archive/444/97261/> (data obrashcheniya: 19.08.2024). — Tekst: elektronnyi.

10. *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 Vysshei shkoly ekonomiki. — 2012. — T. 9, № 4. — S. 36–58.

11. *Маралов В. Г.* Психология саморазвития : учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Щукина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Юрайт, 2018. — 320 с.

Maralov V. G. Psikhologiya samorazvitiya : uchebnik i praktikum dlya bakalavriata i magistratury / V. G. Maralov, N. A. Nizovskikh, M. A. Shchukina. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Yurait, 2018. — 320 s.

12. *Некрасов В. В.* Основные подходы к изучению субъективного благополучия личности в отечественной и зарубежной литературе / В. В. Некрасов, С. В. Сушков. — [Б. м. : б. и.], 2014.

Nekrasov V. V. Osnovnye podkhody k izucheniyu sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v otechestvennoi i zarubezhnoi literature / V. V. Nekrasov, S. V. Sushkov. — [B. m. : b. i.], 2014.

13. Пучкова Г. Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. Л. Пучкова. — Хабаровск, 2003.

Puchkova G. L. Sub'ektivnoe blagopoluchie kak faktor samoaktualizatsii lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / G. L. Puchkova. — Khabarovsk, 2003.

14. Шадрин А. А. Социально-психологические факторы субъективного благополучия курсантов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Шадрин. — Саратов, 2015. — 22 с.

Shadrin A. A. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory sub'ektivnogo blagopoluchiya kursantov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / A. A. Shadrin. — Saratov, 2015. — 22 s

15. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. — Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2004. — 180 с.

Shamionov R. M. Psikhologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti / R. M. Shamionov. — Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta, 2004. — 180 s.

16. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being / N. Bradburn. — Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. — 320 p.

17. Diener E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being / E. Diener // Journal of Happiness Studies. — 2006. — No. 7. — P. 397–404.

18. Ryff C. D. The contours of positive human health / C. D. Ryff, B. Singer // Psychological Inquiry. — 1998. — Vol. 9. — P. 1–28.

19. Seligman M. E. P. Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being / M. E. P. Seligman. — New York : Free Press, 2011. — 351 p.

20. What Is Well-Being? Definition, Types, and Well-Being Skills. — URL: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/click-here-happiness/201901/what-is-well-being-definition-types-and-well-being-skills> (date of the application: 26.08.2020). — Text: electronic.

Информация об авторе

Арина Назимовна Леонтьева — аспирант кафедры общей, социальной психологии и управления персоналом, факультет педагогики и психологии Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет».

Information about the author

Arina Nazimovna Leontyeva — Graduate Student of the Department of General, Social Psychology, and Human Resources Management, Faculty of Pedagogy and Psychology of the Samara Branch of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education of Moscow “Moscow City University”.

Для цитирования: Леонтьева А. Н. Особенности субъективного благополучия современной студенческой молодежи / А. Н. Леонтьева // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 276–287. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_276. — EDN: PXBAAA

For citation: Leontyeva A. N. Features of subjective well-being of modern student youth, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 276–287 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_276, EDN: PXBAAA

Статья поступила в редакцию 20.03.2025; одобрена после рецензирования 30.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 20.03.2025; approved after reviewing 30.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Диагностика семьи как инструмент прогнозирования траектории развития деструктивного поведения подростка

Лидия Руслановна Магомадова¹

ОАНО ВО «МПСУ», Москва, Россия, 95-ggg@mail.ru, ORCID: 0009-0006-4538-4601

Аннотация. В статье представлены результаты измерения позитивных и негативных аспектов родительского воспитания, связанных с поведенческими проблемами детей.

Автор акцентирует внимание на ведущей роли семьи в развитии и воспитании ребёнка и относит семью к ведущим факторам возможного развития деструктивного поведения и психоэмоциональных расстройств подростков.

В качестве эффективного инструмента диагностики рисков развития деструктивного поведения у подростков предложена авторская карта обследования учащегося общеобразовательной школы. Карта позволяет проанализировать структурные компоненты семейной системы, определить тип семейного воспитания, выявить особенности взаимодействия между членами семьи и их влияние на формирование поведения подростка.

Ключевые слова: деструктивное поведение, подростковый возраст, семейная карта, психологическое здоровье, рискованные факторы, прогностическая диагностика, профилактика отклонений, психологический климат, детско-родительские отношения, семейный климат.

Family Diagnosis as a Tool Predicting the Trajectory of a Teenager's Destructive Behavior

Lidiya R. Magomadova

Moscow Psychologic-social University, Moscow, Russia, 95-ggg@mail.ru,
ORCID: 0009-0006-4538-4601

Abstract. The article presents the results of measuring positive and negative aspects of parental upbringing related to behavioral problems of children.

The author focuses on the leading role of the family in the development and upbringing of the child and attributes the family to the leading factors of possible development of destructive behavior and psycho-emotional disorders in adolescents.

As an effective tool for diagnosing the risks of development of destructive behavior in adolescents the author's card of examination of a student of a secondary school is offered. The map allows to analyze the structural components of the family system, to determine the type of family upbringing, to identify the features of interaction between family members and their influence on the formation of adolescent behavior.

Keywords: destructive behaviour, adolescence, family maps, psychological health, risk factors, predictive diagnostics, prevention of deviations, psychological climate, child-parent relations, family climate.

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, Moscow Psychologic-social University, Moscow, Russia, lotovaip@mail.ru

Проблема деструктивного поведения несовершеннолетних является одной из центральных в современной социальной и психолого-педагогической науке. Учеными и практическими работниками отмечается, что социализация современных подростков характеризуется ценностно-ориентационной неустойчивостью и неопределенностью, усугубляется отчуждение между поколениями и неприятие подростками широкого спектра норм и ценностей.

Цель исследования: изучить влияние семьи на развитие деструктивного поведения подростков и разработать эффективный инструмент для диагностики рисков — Карту обследования семьи учащегося общеобразовательной школы.

Задачи исследования:

- изучить существующие подходы к прогнозированию деструктивного поведения у подростков;
- оценить роль семьи в формировании личности подростка;
- разработать и апробировать авторскую карту обследования семьи учащегося общеобразовательной школы.

Г. С. Холл отмечал, что подростковый возраст — это **«период бури и натиска»**, промежуточная стадия между детством (эпохой охоты и собирательства) и взрослым состоянием (эпохой развитой цивилизации). Возрастные рамки подросткового возраста, по Холлу, — от начала полового созревания (12–13 лет) до наступления взрослости (22–25 лет) [26, с. 118].

А. А. Реан подчеркивал, что подросток в этот особенный период предстает другим человеком в результате быстрых изменений, которые он испытывает в своем развитии [19, с. 194]. Именно на этом этапе развития подростки активно ищут себя в этом мире и в обществе, часто пробуя что-то новое и проверяя, где проходят границы дозволенности. Им важно чувствовать себя независимыми и получать одобрение от сверстников и ровесников, из-за чего они могут пойти на риск — например, начать употреблять психоактивные вещества, нарушать закон или вести себя неправомерно.

Формирование и распространение деструктивного поведения подростков ученые связывают с дисфункцией:

- институтов культуры (утрата влияния учреждений культуры на социализацию подрастающего поколения и рост влияния асоциальных субкультур и др.);
- институтов морали, нравственности и духовности (утверждение эгоистических, агрессивных ценностей; примитивизация ценностно-смысловых ориентиров в обществе и др.);
- медийно-информационных институтов (распространение шокирующего контента; разжигание интереса к жестокой и безнравственной медиапродукции; «реклама» девиантного образа жизни и т. д.).

Теоретические подходы к изучению деструктивного поведения подростков

В отечественной психологии деструктивное поведение подростков рассматривают как результат переплетения биологических, социальных и психологических причин. Одним из ведущих исследователей, акцентирующим внимание на роли семьи в социализации подростков, является Д. И. Фельдштейн. Ученый подчеркивал, что подростковый возраст является переломным моментом в процессе социализации, при этом именно семья играет решающую роль в формировании поведения и такие ошибки в семейном воспитании, как чрезмерная опека, полное безразличие или эмоциональное отвержение, могут существенно повлиять на систему ценностей подростка и привести к разрушительным формам поведения [24, с. 113].

В настоящее время в педагогике и психологии разработан ряд теоретических моделей, объясняющих происхождение деструктивного поведения у подростков.

Культурно-историческая теория (Л. С. Выготский) [5, с. 84] исходит из положения, что развитие личности происходит в социальной ситуации, в которой семья выступает посредником между ребенком и культурой в широком понимании. Недосток культурных инструментов (например, навыков общения, моральных ориентиров), передаваемых через семейное воспитание, может привести к трудностям в социализации и, как следствие, к деструктивному поведению. В этом контексте важен анализ того, насколько семья способна обеспечить подростка необходимыми культурными ресурсами.

Биопсихосоциальная модель (G. L. Engel, 1977) [29, с. 39]. Представители данной модели считают, что деструктивное поведение формируется под влиянием биологических факторов (генетика, темперамент), особенностей психики и социальной среды (тип воспитания, семейный климат, нормы группы). При этом ими особое внимание уделяется тому, как биологические и психологические особенности подростка взаимодействуют с родительскими практиками. Например, подросток с высокой импульсивностью может, по их мнению, особенно остро реагировать на авторитарный стиль воспитания, что увеличивает риск развития девиаций.

Системный подход (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис) [28, с. 337] подчеркивает, что семья — динамическая система, в которой нарушение одного из компонентов отражается на функционировании всей системы. Так, кризис в супружеских отношениях часто приводит к ухудшению взаимоотношений между родителями и детьми.

Теория привязанности (J. Bowlby) [3, с. 103] исходит из того, что качество эмоциональных связей между детьми и родителями определяет уровень базовой безопасности и влияет на поведенческие стратегии подростка. Например, из-за эмоциональной холодности или непредсказуемых реакций родителей, подросток может начать проявлять деструктивное поведение как способ компенсации или протеста. Подростки с нарушенной привязанностью чаще проявляют агрессию, склонность к риску или уходят в асоциальные группы.

Когнитивно-поведенческий подход (А. Т. Beck) [9, с. 218] — усвоение негативных моделей общения в семье приводит к формированию деструктивных когнитивных схем у подростка, что проявляется в агрессии, девиантном поведении.

Теория семейного стресса (R. Hill, 1949) [25, с. 89] — кризисы в семье (развод, утрата работы, смерть близкого, отсутствие эмоциональной сплоченности) ослабляют адаптационные возможности подростка и повышают риски деструктивных форм поведения. Семья может быть как источником поддержки, так и фактором риска. При отсутствии в семье эмоциональной сплоченности или навыков конструктивного решения конфликтов, это становится проблемой для подростков, чья психика еще активно формируется.

В контексте рассматриваемой проблемы особого внимания заслуживают исследования таких отечественных ученых, как А. А. Реан [19], Е. В. Змановская [7] и А. М. Прихожан [17], в которых предложены комплексные модели анализа риска деструктивного поведения в подростковом возрасте. Данные модели положены в основу нашего подхода к прогнозированию рисков деструктивного поведения подростков, который включает в себя ряд ключевых компонентов, позволяющих осуществить системный анализ указанного феномена:

- анализ семейной ситуации (стиль воспитания, уровень конфликтности, наличие эмоционального контакта);
- оценку личностных особенностей подростка (тревожность, склонность к импульсивным поступкам, способность контролировать себя);
- учет социальной среды (влияние друзей, школы и ближайшего окружения).

Таким образом, большинство исследований сходятся во мнении, что гармоничные отношения в семье, уважение к личности подростка, адекватное распределение ответственности и поддерживающий стиль воспитания способствуют формированию конструктивного поведения. Напротив, доминирование авторитарных или попустительских моделей воспитания, эмоциональная отчужденность, конфликты, дефицит

поддержки рассматриваются как ключевые факторы риска деструктивного поведения.

В подростковом возрасте одним из основных психологических затруднений выступает внутренний конфликт, связанный одновременно с возрастающей потребностью в самостоятельности и сохраняющейся потребностью в поддержке со стороны взрослых.

Подростковый период характеризуется стремлением к самостоятельности, что нередко приводит к напряжённости в отношениях. Родители, стремясь обеспечить безопасность и контроль над жизнью своих детей, могут восприниматься подростками как источник давления и ограничений. Гармоничные отношения достигаются через взаимное сотрудничество в диалоге и открытое выражение эмоций. В этом возрасте особенно важно вести конструктивные беседы, направленные на понимание мотивации и действий подростка. Поддержка, уважение к личности ребёнка, а также чуткое отношение к его эмоциональным потребностям со стороны родителей способствуют формированию у подростка чувства уверенности и адаптивности в социальной среде.

Одновременно всё больше учёных [2, с. 42] обращают внимание на то, насколько важна семья: она может как смягчать риски развития деструктивного поведения подростков, так и усиливать их. Важно, чтобы взрослые замечали, как меняются потребности подростка, и давали ему больше свободы в принятии решений.

Таким образом, семья — один из главных факторов, влияющих на формирование личности ребёнка. То, как устроена семейная система, как в ней выстроены отношения и как она работает в целом, сильно отражается на том, как ребёнок развивается, насколько он готов к жизни в обществе и как справляется с трудностями. Поэтому изучение семьи школьника — важный шаг в том, чтобы понять, откуда берутся проблемы в его поведении и что с этим можно сделать.

Методика исследования

Для измерения позитивных и негативных аспектов родительского воспитания, связанных с поведенческими проблемами детей, был использован Алабамский опросник практик родительского воспитания (Alabama Parenting Questionnaire — Parent Report, APQ-PR) по следующим основаниям.

APQ-PR напрямую оценивает ключевые родительские практики — такие как «позитивное вовлечение», «надзор», «последовательность» и «методы дисциплины», — которые уже доказали свою связь с деструктивным поведением подростков. APQ-PR позволяет всесторонне оценить важные аспекты семейного воспитания, которые могут быть связаны с

риском девиаций. Опросник ориентирован на конкретные, наблюдаемые поведенческие модели родителей, что делает полученные данные более точными и пригодными для анализа связи с поведением подростков.

APQ-PR — валидизированный и проверенный инструмент, активно используемый в международных исследованиях. Это делает его научно обоснованным и позволяет сравнивать результаты с другими работами. Опросник помогает выявлять конкретные слабые места в воспитании. Например, недостаточный надзор или чрезмерную строгость, что дает возможность не только диагностировать текущие трудности, но и оценить вероятность развития проблем в будущем.

В исследовании приняли участие 50 родителей (средний возраст — 43.5 года, SD = 7.8; 45 женщин, 5 мужчин), воспитывающих детей в возрасте 12–14 лет. Выборка формировалась на добровольной основе, участники были проинформированы о целях исследования и дали согласие на анонимную обработку данных.

Оригинальная версия опросника (P. Frick, 1991; S. Clerkin et al., 2007) была адаптирована Е. Р. Слободской и соавторами (2016) для русскоязычной аудитории. Адаптированная версия включает 17 вопросов с 5-балльной шкалой ответов (от 1 — «никогда» до 5 — «всегда»). Опросник фокусируется на трех ключевых шкалах:

- позитивное воспитание / вовлеченность (6 вопросов): поддержка, эмоциональная включенность в жизнь ребенка;
- применение наказаний (5 вопросов): использование строгих дисциплинарных мер;
- непоследовательная дисциплина (6 вопросов): отсутствие четких правил и предсказуемости в воспитании.

Родители заполняли опросник в онлайн-формате. Данные обрабатывались с подсчетом средних значений по каждой шкале. Для анализа использовались описательные статистики (среднее, стандартное отклонение).

Таблица 1. Результаты исследования семейного воспитания

Шкала	Средний балл (из 5)	Стандартное отклонение	Интерпретация
Позитивное воспитание / вовлеченность	4.3	0.6	Высокий уровень поддержки
Применение наказаний	2.8	0.9	Умеренное использование
Непоследовательная дисциплина	3.1	1.1	Средний уровень нестабильности

Позитивное воспитание / вовлеченность. Высокий средний балл (4.3) указывает на выраженную эмоциональную вовлеченность родите-

лей: регулярное обсуждение проблем, похвала, совместные занятия. Это согласуется с данными Слободской (2016), где подобные значения ассоциировались с низким уровнем поведенческих проблем у детей.

Применение наказаний. Умеренный балл (2.8) отражает ограниченное использование строгих мер. Однако у 22 % родителей баллы превышали 3.5, что может свидетельствовать о риске авторитарного стиля воспитания.

Непоследовательная дисциплина. Среднее значение (3.1) с высоким разбросом ($SD = 1.1$) говорит о вариативности в соблюдении правил. У 30 % респондентов баллы превышали 4.0, что указывает на проблемы с предсказуемостью наказаний.

Результаты исследования демонстрируют преобладание позитивных практик в выборке, что коррелирует с данными о снижении риска девиаций у детей. Однако наличие подгрупп с высокой склонностью к наказаниям и непоследовательностью требует разработки адресных рекомендаций для родителей по вопросу семейного воспитания подростков. Ограничением исследования является малый размер выборки и отсутствие данных о поведении детей, что не позволяет установить прямые причинно-следственные связи.

Другими словами, привычные методы диагностики, которые фокусируют внимание на изучении подростка, часто упускают из виду особенности семьи как важного социального института развития и воспитания, формирующего систему ценностей и модели поведения подрастающего поколения, способы разрешения межличностных конфликтов и т. п.

Семейные карты

В отличие от классических методов диагностики, семейные карты позволяют увидеть всё сразу — кто какую роль играет, где есть конфликты и как устроена структура семьи в целом. Семейная карта представляет собой визуальное отображение структуры семьи, демонстрирующее ее членов, типы взаимоотношений и эмоциональные связи между ними. Она позволяет получить представление о том, каким образом члены семьи взаимодействуют друг с другом. Основная концепция семейной карты заключается в том, чтобы воспринимать семью как целостную систему, в которой все компоненты взаимосвязаны и зависят друг от друга. Это позволяет диагностировать все проблемные зоны и обнаружить скрытые мотивы, определяющие сложное поведение подростка. Изучение семейных карт углубляет понимание динамики семейной системы и способствует ее оздоровлению. Метод эффективен благодаря тому, что позволяет понять, как семья влияет на деструктивное поведение подростка. Именно в семье закладываются основы его умения строить отношения, решать проблемы и справляться со стрессом.

Исследования показывают, что постоянные конфликты в семье, нехватка эмоциональной поддержки, непоследовательное воспитание и нарушение личных границ часто становятся почвой для агрессивного, замкнутого или антисоциального поведения у подростков. Семейные карты помогают увидеть эти проблемные моменты и вовремя отреагировать — предложить изменения в семейных отношениях, которые могут снизить риски и помочь подростку справиться с трудностями [10, с. 80–82].

Прогностическая значимость семейных карт представляет собой не менее существенную функцию. Изучение текущей структуры семьи и особенностей взаимоотношений позволяет экспертам предвидеть траекторию развития поведения подростка. К примеру, наличие дистанции между родителями или систематические конфликты между родителями и подростком могут указывать на повышенный риск развития замкнутости, отклоняющегося поведения или злоупотребления психоактивными веществами.

Применение семейных карт в работе с подростками строится на нескольких важных принципах.

Во-первых, карта обычно составляется во время индивидуальной или групповой встречи, где участвует сам подросток и, если возможно, кто-то из его семьи.

Во-вторых, сам процесс — это совместная работа: подросток вместе с психологом отмечает членов семьи, характер их отношений (например, поддержка, давление или конфликты), а также важные события, повлиявшие на жизнь семьи.

В-третьих, при анализе данных важно учитывать, в каких условиях сейчас живёт подросток. Это помогает не только понять, с какими трудностями он сталкивается, но и заранее увидеть возможные риски проблемного поведения. На что обращают внимание? На уровень близости с родителями, насколько легко проходит общение в семье и сколько свободы есть у подростка. Всё это помогает понять, чувствует ли он себя в семье в безопасности. Системный подход к анализу семейных карт позволяет не только заметить, где может быть проблема, но и найти то, что может помочь — внутренние ресурсы семьи. Это даёт возможность точно влиять на ситуацию: менять семейные отношения, улучшать общение и поддерживать психологическое здоровье подростка.

Метод семейных карт, предложенный в статье, имеет глубокие теоретические корни, которые можно дополнительно раскрыть для обоснования его эффективности. Для настоящего исследования интерес представляет «Системная семейная терапия» (S. Minuchin, 1974).

Этот подход рассматривает семью как систему с определенной структурой, границами и иерархией. Семейные карты помогают выявить нарушения в этих структурах, например размытые границы между ро-

дителями и детьми, а также дисфункциональные паттерны взаимодействия, такие как коалиции или изоляция одного из членов семьи. Понимание этих аспектов помогает предсказать, как будет развиваться поведение подростка, особенно в случае деструктивных тенденций.

В работе мы опирались и на основные положения концепции семейных сценариев (М. Bowen) [4, с. 152], которая исходит из того, что эмоциональные процессы и семейные сценарии передаются из поколения в поколение, оказывая влияние на поведение каждого члена семьи. Семейные карты могут выявить скрытые сценарии, такие как повторяющиеся конфликты или роли «жертвы» и «спасателя», которые могут быть связаны с деструктивным поведением подростка. Это важно для прогноза, как подросток будет реагировать на стрессовые ситуации.

Теоретической основой исследования выступили положения социально-когнитивной теории А. Бандуры [1, с. 125], утверждающего, что поведение ребенка формируется через наблюдение и подражание важным людям в жизни, в первую очередь — членам семьи. Семейные карты помогают выявить, какие поведенческие модели (позитивные или негативные) доминируют в семье и как они влияют на подростка. Например, если в семье часто используется агрессия как способ разрешения конфликтов, подросток может принять эту модель. Семейная карта помогает визуализировать такие конфликтные связи и оценить их влияние на развитие подростка.

Предлагаемая авторская карта обследования семьи учащегося общеобразовательной школы представляет собой структурированный инструмент для комплексного анализа семейного контекста развития ребенка, предназначенный для использования классными руководителями, психологами и воспитателями. Авторская карта обследования помогает собрать и структурировать информацию о семье подростка, определить основные риски деструктивного поведения и на этой основе выстроить меры профилактики, учитывая как личностные особенности, так и влияние окружающей среды.

В основе карты находятся несколько важных разделов.

Во-первых, это информация о ребенке, включающая Ф. И. О., дату рождения (с указанием возраста в годах и месяцах), номер школы и класса, необходимые для идентификации респондента и связи с другими источниками.

Во-вторых, состав семьи и ее статус, определяющий структуру семьи (полная, неполная, многодетная и т. д.) и ее возможное влияние на воспитание ребенка. Далее следует социально-экономическое положение, оценивающее условия жилья и материальные ресурсы семьи, которые могут сказаться на образовательных возможностях ребенка. Описыва-

ются взаимоотношения в семье, включая особенности общения, общую атмосферу и уровень поддержки, оказываемой ребенку.

Отдельный раздел посвящен развитию и воспитанию ребенка, где рассматриваются используемые методы воспитания, акценты на интеллектуальном, эмоциональном и социальном развитии. Оценивается социальная устойчивость семьи, включающая факторы, способствующие или препятствующие адаптации семьи в обществе, такие как уровень занятости и наличие социальных связей.

Важным аспектом является распределение обязанностей в семье, определяющее роли каждого члена и выявляющее ответственного за воспитание ребенка. Психологическая характеристика семьи оценивает стиль воспитания (авторитарный, демократический и т. д.) и общий психологический климат. Рассматривается заинтересованность родителей в жизни ребенка, их вовлеченность в его успехи и неудачи. Оценивается совместная деятельность семьи, включая общие занятия и реакцию родителей на достижения и провалы ребенка. В завершение дается обобщенная оценка условий воспитания и отношений между ребенком и родителями. На основе собранной информации формируются итоговые рекомендации и выводы.

**Карта обследования семьи учащегося
общеобразовательной школы**

Ф. И. О. ребенка _____ 20__ г.
Возраст ребенка _____ школа _____ ученический класс _____
Мы, нижеподписавшиеся — классный руководитель, психолог, воспитатель, тьютор (Ф. И. О. указать)

_____ посетили семью ребенка, проживающую по адресу (указать) _____

_____ В момент посещения семьи ребенка дома находились _____

Состав семьи ребенка

Степень родства	Ф. И. О.	Год рождения	Место работы, должность (на момент посещения семьи), пенсионер (по возрасту, по инвалидности, группа инвалидности — указать)	Ограничения здоровья (инвалидность по соматическому или психическому здоровью, ограничения передвижения (на коляске, с посторонней помощью) — указать)
Отец				
Мать				
Сестра				

Брат				
Бабушка				
Дедушка				

Заключение о статусе семьи (полная, неполная, многодетная или с одним ребенком, данные об усыновлении или опеке над ребенком)

Характеристика социально-экономического положения семьи

Социальный статус семьи: мигранты, беженцы, переселенцы, жертвы природных катастроф (пожара, наводнения, землетрясения) — указать	Жилищные условия семьи			
	Частный дом (год постройки, удобства на улице, печное отопление, подсобное хозяйство и др. — указать)	Благоустроенная квартира (количество комнат — указать)	Наличие у ребенка отдельной комнаты, места, необходимого для занятий и отдыха, — указать	Санитарно-гигиенические условия проживания (указать)

Заключение _____

Характеристика материальной обеспеченности семьи

Насколько стабилен заработок семьи, от каких факторов он зависит (зарботная плана, пенсия, выплата алиментов, сезонный труд, безработный или нетрудоспособность членов семьи)	Есть ли у ребенка карманные деньги, их размер	Насколько ребенок обеспечен едой, одеждой и обувью, учебными принадлежностями, компьютером	Испытывает ли семья финансовые трудности (постоянно, периодически — указать)	Каким образом материальное состояние влияет на психологический климат семьи

Характеристика социальной устойчивости/неустойчивости семьи

(склонность членов семьи к зависимостям (алкоголю, наркотическим и психоактивным средствам и стимуляторам, азартным играм и др.) или правонарушениям (члены семьи отбывали срок наказания в местах лишения свободы или были условно осуждены, лишались родительских прав и т. п.)

Распределение обязанностей и основных функций между членами семьи (бытовых, финансовых), в т. ч. указать, есть ли обязанности у ре-

бенка (полив цветов, уборка своей комнаты, вынос мусора и т. п.); какова система поощрения и наказания ребенка за невыполнение обязанностей (поручений)

Кому принадлежит формальная и фактическая роль в воспитании ребенка (например, в случае пребывания одного из родителей или обоих, которым принадлежит формальная роль в воспитании ребенка, на заработках в другом городе или в служебной командировке, фактическая роль принадлежит бабушке, тете или другим родственникам — указать)

Психологическая характеристика семьи

Тип воспитания (авторитарный, демократический, либеральный, попустительский)

Деструктивные типы воспитания:

неприятие и эмоциональное отвержение (попытка «улучшения» индивидуальных качеств ребенка путем жесткого контроля и избыточной регламентации его жизни)

гиперсоциализация (тревожно-мнительная концентрация внимания родителей на здоровье, успехах в учебе, социальном статусе ребенка; навязывание родителями ребенку дополнительных образовательных программ (иностранные языки, рисование, спортивные секции и т. д.) без учета реальных психофизиологических особенностей, интересов и желаний ребенка)

эгоцентрический — потворствующая гиперопека (культивирование внимания всех членов семьи к ребенку, превращение его в «кумира семьи», члены которой стремятся к максимальному удовлетворению его потребностей)

Психологический климат в семье

Устойчиво отрицательный психологический климат — отсутствие психологического комфорта, чувства безопасности, свободы и гармонии, а также низкая степень взаимной поддержки, недостаточная забота о благополучии каждого члена семьи. В отношениях преобладают раздражительность, ссоры, агрессия, переходящие в конфликты родителей с детьми, что часто приводит к периодическому уходу детей из семьи (бродяжничеству), низкой успеваемости и т. д.

Неустойчивый психологический климат — общее настроение в семье, которое характеризуется отчуждением и равнодушием, а резкое и пренебрежительное общение в семье формирует страх, напряжение и недоверие; недостаточно доброжелательное отношение супругов друг к другу, частые мелкие ссоры, невнимание друг к другу, отмечается дефицит положительных эмоций, что ведет к нарастанию психической напряженности во взаимоотношениях между всеми членами семьи (нередко наблюдается после развода супругов или в период нахождения супругов на стадии развода)

Устойчиво положительный психологический климат — эмоциональный фон в семье, способствующий тёплым, наполненным заботой и поддержкой отношениям, когда каждый член семьи относится с любовью и доверием друг к другу: к родителям и старшим — с уважением и почитанием, к младшим братьям, сестрам и более слабым, больным — с готовностью помочь в любую минуту. Отмечается конструктивный подход к разрешению конфликтов, когда каждый член чувствует себя услышанным, любимым и уважаемым, это создаёт атмосферу доверия, что способствует укреплению семьи и стремлению членов семьи свободное время проводить вместе (совместное выполнение домашних дел, активный отдых и спорт, соблюдение семейных обычаев и традиций и др.)

Степень заинтересованности родителей взаимоотношениями ребенка со сверстниками, его достижениями, успехами в учебной и трудовой деятельности, а также в науке и спорте (сколько раз в неделю и какие ребенок посещает кружки, спортивные секции, факультативы и др.)

Наличие совместных с ребенком занятий, как проводится в семье досуг, как родители реагируют на успехи и неудачи ребенка (сколько времени в среднем в сутки родители общаются с ребенком — указать)

Оценка условий воспитания и семейного климата, характеристика детско-родительских отношений

Результат проверки (рекомендации, заключения)

Ф. И. О. _____	_____
	(подпись)
Ф. И. О. _____	_____
	(подпись)
Ф. И. О. _____	_____
	(подпись)

Вышеизложенное позволяет сделать следующее **заключение**.

Существующие подходы к прогнозированию деструктивного поведения у подростков включают анализ семейной ситуации, личностных особенностей подростка и социальной среды. Семья играет решающую роль в формировании личности подростка и может как смягчать, так и усиливать риски развития деструктивного поведения.

Изучение теоретических основ и практических результатов демонстрирует, что семейные карты являются эффективным инструментом для диагностики рисков развития деструктивного поведения у подростков и обладают значительным потенциалом в прогнозировании вероятности развития деструктивного поведения у подростков.

Обнаруженные паттерны взаимодействия между членами семьи, визуализированные в семейных картах, позволяют специалистам формировать индивидуальные программы психологической профилактики и исправления деструктивных наклонностей. Этот инструмент рекомендован к активному внедрению в практику психологического консультирования, образовательной деятельности и социальной помощи подросткам, находящимся в зоне повышенного риска в условиях общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Бандура А. Теория социального обучения / А. Бандура. — Москва : Педагогика, 1982. — 256 с.

Bandura A. Teoriya sotsial'nogo obucheniya / A. Bandura. — Moskva : Pedagogika, 1982. — 256 s.

2. Богомякова О. Н. Семья как фактор риска в формировании отношений привязанности ребенка / О. Н. Богомякова // Вестник Моск. междунар. акад. — 2021. — № 1. — С. 41–47.

Bogomyagkova O. N. Sem'ya kak faktor riska v formirovanii otnoshenii privyazannosti rebenka / O. N. Bogomyagkova // Vestnik Mosk. mezhdunar. akad. — 2021. — № 1. — S. 41–47.

3. Боулби Дж. Привязанность / Дж. Боулби; общ. ред. и вступ. ст. Г. В. Бурменской; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой и Г. В. Бурменской. — Москва : Гардарики, 2003. — 447 с.

Boulbi Dzh. Privyazannost' / Dzh. Boulbi ; obshch. red. i vstup. st. G. V. Burmenskoi ; per. s angl. N. G. Grigor'evoi i G. V. Burmenskoi. — Moskva : Gardariki, 2003. — 447 s.

4. *Боуэн М. Семейная терапия в клинической практике / М. Боуэн. — Нортвейл, Нью-Джерси : [б. и.], 1993. — 496 с.*

Bouen M. Semeinaya terapiya v klinicheskoi praktike / M. Bouen. — Nortveil, N'yu-Dzhersi : [b. i.], 1993. — 496 s.

5. *Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. — Москва : Юрайт, 2025. — 336 с.*

Vygotskii L. S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii / L. S. Vygotskii. — Moskva : Yurait, 2025. — 336 s.

6. *Зимняя И. А. Психология семьи: Теория и практика / И. А. Зимняя. — Москва : Академический проект, 2010. — 312 с.*

Zimnyaya I. A. Psikhologiya sem'i: Teoriya i praktika / I. A. Zimnyaya. — Moskva : Akademicheskii proekt, 2010. — 312 s.

7. *Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — Москва : Академия, 2004. — 288 с.*

Zmanovskaya E. V. Deviantologiya (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya) : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. — 2-e izd., ispr. — Moskva : Akademiya, 2004. — 288 s.

8. *Каплевич Л. Г. Психология подростков: Вызовы и решения / Л. Г. Каплевич, В. Л. Каплевич. — Санкт-Петербург : Питер, 2015. — 228 с.*

Kaplevich L. G. Psikhologiya podrostkov: Vyzovy i resheniya / L. G. Kaplevich, V. L. Kaplevich. — Sankt-Peterburg : Piter, 2015. — 228 s.

9. *Когнитивная терапия депрессии / А.Т. Бек, А. Дж. Раш, Б. Ф. Шоу, Г. Эмери ; пер. с англ. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 304 с.*

Kognitivnaya terapiya depressii / A.T. Bek, A. Dzh. Rash, B. F. Shou, G. Emeri ; per. s angl. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 304 s.

10. *Леви М. Я. Деструктивное поведение подростков: Психологические аспекты / М. Я. Леви. — Екатеринбург : УрФУ, 2018. — 145 с.*

Levi M. Ya. Destruktivnoe povedenie podrostkov: Psikhologicheskie aspekty / M. Ya. Levi. — Ekaterinburg : UrFU, 2018. — 145 s.

11. *Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975. — 304 с.*

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1975. — 304 s.

12. *Лотова И. П. Деструктивные типы семейного воспитания и их влияние на развитие ребенка / И. П. Лотова // Семейное воспитание в современной России: состояние и стратегия развития : кол. монография / отв. ред. И. Д. Дементьева. — Москва : ИИДСВ РАО, 2015. — С. 135–152.*

Lotova I. P. Destruktivnye tipy semeinogo vospitaniya i ikh vliyanie na razvitie rebenka / I. P. Lotova // Semeinoe vospitanie v sovremennoi Rossii: sostoyanie i strategiya razvitiya : kol. monografiya / otv. red. I. D. Dement'eva. — Moskva : IIDS SV RAO, 2015. — S. 135–152.

13. *Лотова И. П. Психологическое сопровождение образовательного процесса / И. П. Лотова // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Серия: Психологические науки. — 2014. — № 1. — С. 66–72.*

Lotova I. P. Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo protsesssa / I. P. Lotova // Vestnik Mosk. gos. obl. un-ta. Seriya: Psikhologicheskie nauki. — 2014. — № 1. — S. 66–72.

14. *Лотова И. П.* Тени подросткового возраста: «деструктивное поведение» / И. П. Лотова, Л. Р. Магомадова // Профессиональная ориентация. — 2025. — № 2. — С. 28–34.

Lotova I. P. Teni podrostkovogo vozrasta: «destruktivnoe povedenie» / I. P. Lotova, L. R. Magomadova // Professional'naya orientatsiya. — 2025. — № 2. — S. 28–34.

15. *Мартынов В. И.* Семейные карты в психотерапии / В. И. Мартынов, Е. А. Петрова. — Москва : Речь, 2019. — 180 с.

Martynov V. I. Semeinye karty v psikhoterapii / V. I. Martynov, E. A. Petrova. — Moskva : Rech', 2019. — 180 s.

16. *Петров В. И.* Использование системного подхода в работе с подростками: семейные карты как метод диагностики / В. И. Петров. — Новосибирск : Наука, 2021. — 150 с.

Petrov V. I. Ispol'zovanie sistemnogo podkhoda v rabote s podrostkami: semeinye karty kak metod diagnostiki / V. I. Petrov. — Novosibirsk : Nauka, 2021. — 150 s.

17. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 304 с.

Prikhozhan A. M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika / A. M. Prikhozhan. — Moskva : Mosk. psikhol.-sots. in-t ; Voronezh : MODEK, 2000. — 304 s.

18. Психология современного подростка: для психологов / Д. И. Фельдштейн, Т. Н. Бостанджиева, И. М. Вереникина [и др.] ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. — Москва : Педагогика, 1987. — 240 с.

Psikhologiya sovremennogo podrostka: dlya psikhologov / D. I. Fel'dshtein, T. N. Bostandzhieva, I. M. Verenikina [i dr.] ; pod red. D. I. Fel'dshteina ; Nauch.-issled. in-t obshchei i ped. psikhologii APN SSSR. — Moskva : Pedagogika, 1987. — 240 s.

19. *Реан А. А.* Психология подростка : учебник / [Ж. К. Дандарова и др.] ; под ред. А. А. Реана. — Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. — 480 с.

Rean A. A. Psikhologiya podrostka : uchebnik / [Zh. K. Dandarova i dr.] ; pod red. A. A. Reana. — Sankt-Peterburg : Praim-EVROZNAK, 2007. — 480 s.

20. *Реан А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — Санкт-Петербург : Питер, 1999. — 416 с.

Rean A. A. Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya / A. A. Rean, Ya. L. Kolomin-skii. — Sankt-Peterburg : Piter, 1999. — 416 s.

21. *Слободчиков В. И.* Подростковая психология: Актуальные проблемы и их решение / В. И. Слободчиков, И. В. Зынкoвская. — Москва : Феникс, 2021. — 240 с.

Slobodchikov V. I. Podrostkovaya psikhologiya: Aktual'nye problemy i ikh reshenie / V. I. Slobodchikov, I. V. Zynkovskaya. — Moskva : Feniks, 2021. — 240 s.

22. *Слободчиков В. И.* Психология подростков и работа с семьями: подходы и методы / В. И. Слободчиков. — Москва : Феникс, 2022. — 256 с.

Slobodchikov V. I. Psikhologiya podrostkov i rabota s sem'yami: podkhody i metody / V. I. Slobodchikov. — Moskva : Feniks, 2022. — 256 s.

23. *Ушаков А. А.* Прогнозирование деструктивного поведения у подростков / А. А. Ушаков. — Казань : Казан. ун-т, 2020. — 200 с.

Ushakov A. A. Prognozirovanie destruktivnogo povedeniya u podrostkov / A. A. Ushakov. — Kazan' : Kazan. un-t, 2020. — 200 s.

24. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Флинта ; Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. — 672 с.

Fel'dshtein D. I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel'dshtein. — Moskva : Flinta ; Mosk. psikhol.-sots. in-t, 1999. — 672 s.

25. Хилл Р. Семьи в условиях стресса: Адаптация к кризисам военной разлуки и воссоединения / Р. Хилл. — Нью-Йорк : Харпер и Братъя, 1949. — 324 с.

Khill R. Sem'i v usloviyakh stressa: Adaptatsiya k krizisam voennoi razluki i vossоеdineniya / R. Khill. — N'yu-Iork : Kharper i Brat'ya, 1949. — 324 s.

26. Холл Г. С. Юность / Г. С. Холл. — Москва [б. и.], 1904. — 350 с.

Kholl G. S. Yunost' / G. S. Kholl. — Moskva [b. i.], 1904. — 350 s.

27. Ширяев А. В. Семейные динамиты и подростковое развитие: использование семейных карт / А. В. Ширяев. — Казань : Казан. ун-т, 2020. — 220 с.

Shiryayev A. V. Semeinye dinamity i podrostkovoe razvitie: ispol'zovanie semeinykh kart / A. V. Shiryayev. — Kazan' : Kazan. un-t, 2020. — 220 s.

28. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — 4-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2015. — 672 с.

Eidemiller E. G. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i / E. G. Eidemiller, V. V. Yustitskis. — 4-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2015. — 672 s.

29. Энгель Г. Л. Необходимость новой медицинской модели: вызов биомедицине / Г. Л. Энгель // Психосоматическая медицина. — 1977. — Т. 39, № 1. — С. 1–2.

Engel' G. L. Neobkhodimost' novoi meditsinskoi modeli: vyzov biomeditsine / G. L. Engel' // Psikhosomaticheskaya meditsina. — 1977. — T. 39, № 1. — S. 1–2.

Информация об авторе

Лидия Руслановна Магомадова — аспирант ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет».

Information about the author

Lidiya Ruslanovna Magomadova — Graduate Student of the Moscow Psychologic-social University.

Для цитирования: Магомадова Л. Р. Диагностика семьи как инструмент прогнозирования траектории развития деструктивного поведения подростка / Л. Р. Магомадова // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 288–304. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_288. — EDN: QUCPPE

For citation: Magomadova L. R. Family diagnosis as a tool predicting the trajectory of a teenager's destructive behavior, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 288–304 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_288, EDN: QUCPPE

Статья поступила в редакцию 20.05.2025; одобрена после рецензирования 23.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 20.05.2025; approved after reviewing 23.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Исследование структуры ценностной сферы личности младших школьников в динамике 2018–2024 годов

Любовь Георгиевна Овда¹

МОУ «Волоколамская школа-интернат основного общего образования»,
Волоколамск, Московская область, Россия,
АНО ВО «РосНОУ», Москва, Россия,
LybovOvda61@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4924-6744

Аннотация. В статье раскрывается важность приобщения школьников к традиционным духовно-нравственным ценностям и представлены обобщенные результаты эмпирического исследования структуры ценностной сферы личности младших школьников, проводившегося в 2018/2019 ($n = 148$) и в 2023/2024 учебных годах ($n = 90$). Показаны ценностные направления желаний, идеалы для подражания и будущие профессиональные предпочтения младших школьников в динамике указанного времени. Представлены результаты формирующего квазиэксперимента по реализации комплексной программы развития структуры ценностной сферы личности младших школьников «Дорогой добра» в условиях взаимодействия школы, семьи и церкви. Обоснована результативность программы, дающая возможность улучшения показателей и гармонизации развиваемой структуры ценностной сферы личности младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, структура ценностной сферы личности, эмпирическое исследование, формирующий квазиэксперимент, ценности, ценностные ориентации, желания, идеалы, профессиональные предпочтения, комплексная программа.

A Study of the Structure of the Value Sphere of the Personality of Younger Schoolchildren in the Dynamics of 2018–2024

Lyubov G. Ovda

Municipal Educational Institution “Volokolamsk Boarding School of Basic General Education”,
Volokolamsk, Moscow region, Russia,
Russian New University, Moscow, Russia,
LybovOvda61@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-4924-6744

Abstract. The article reveals the importance of introducing students to traditional spiritual and moral values and presents the summarized results of an empirical study of the structure of the value sphere of junior school students conducted in 2018/2019 ($n = 148$) and in 2023/2024 academic years ($n = 90$). The article shows the value directions of desires, ideals to emulate, and future professional preferences of junior school students in the dynamics of the specified time. The article presents the results of a formative quasi-experiment on the implementation of a comprehensive program for developing the value sphere of junior schoolchildren's personality, “The Road of Good,” in the context of cooperation between schools,

¹ *Научный руководитель:* **Агапов Валерий Сергеевич** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института АНО ВО «Российский новый университет».

Scientific Supervisor: **Agapov Valery Sergeevich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department of General Psychology and Occupational Psychology at the Humanitarian Institute of the Russian New University.

families, and churches. The effectiveness of the program is substantiated, which allows for improving the indicators and harmonizing the developing structure of the value sphere of junior schoolchildren's personality.

Keywords: junior schoolchildren, the structure of the personality value sphere, empirical research, formative quasi-experiment, values, value orientations, desires, ideals, professional preferences, and a comprehensive program.

Введение

Проблема ценностной сферы личности младших школьников изучалась в различных психологических исследованиях и продолжает быть актуальной в связи с постоянно меняющейся социальной ситуацией развития современных детей. Новейшие цифровые технологии, приносящие большие преимущества, имеют и несомненные риски, которые подчас связаны с опасностью утраты человечеством моральных принципов, поэтому государство важнейшей задачей в образовании на сегодняшний день считает воспитание у подрастающего поколения традиционных российских духовно-нравственных ценностей [14]. В этой связи в школах России взят курс на развитие ценностной сферы личности обучающихся, а научная литература пополняется новейшими исследованиями в этой области.

В структуре ценностной сферы личности младших школьников, по мнению Л. Колберга, морально-нравственные ценности являются ядром, ориентирующим поведение и деятельность младшего школьника [21].

Теоретический анализ научной литературы о ценностной сфере личности младших школьников позволяет представить её как структуру, интегрирующую когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, отражающие ценностные ориентации, идеалы, потребности, мотивацию [1].

Когнитивный компонент структуры ценностной сферы личности младших школьников включает в себя знания морально-нравственных норм и общепринятых правил поведения, оценку традиционных ценностей как системы мер понятий о добре и зле, свойственных данному возрасту, а также представление об ответственности за свои действия и поступки [15].

Л. И. Божович считает, что когнитивный компонент структуры ценностной сферы личности относится к принятию младшим школьником морально-нравственных знаний и убеждению в них. Когнитивный компонент настолько важен, что его содержимое становится частью мировоззрения личности, являясь твёрдой основой моральных принципов [2, с. 307].

По мнению В. С. Мухиной, «первостепенное значение для развития ребенка как социального существа имеет знание нормативов поведения». Это первая ступень на пути нравственного развития ребёнка [11].

Эмоциональный компонент структуры ценностной сферы личности включает в себя непосредственные подлинные переживания о смысле деятельности, эмоционально-чувственное отношение к нормам морали, окружающим людям и к себе.

С точки зрения Б. И. Додонова, ориентация на определенные ценности происходит только в результате их чувственного признания. В борьбе мотивов хорошего или дурного поступка решающую роль играют эмоции, поэтому так важно целенаправленное формирование нравственных эмоций и чувств у детей [6, с. 28–29].

Л. И. Божович замечает, что эмоции и чувства «обеспечивают единство сознания и поведения, предупреждают возможный между ними раскол», отчего важнейшим звеном в деле воспитания гармоничной личности стоит формирование нравственных чувств ребёнка [2, с. 272].

Поведенческий компонент структуры ценностной сферы личности включает в себя непосредственную, осмысленную, значимую, подкреплённую эмоциональными переживаниями деятельность, привычки и поступки.

С. Я. Рубинштейн замечает, что в поведенческом аспекте немаловажным фактором является воспитание нравственной привычки у детей, которая станет фундаментом их нравственного поведения, формирования характера, культурных потребностей и личности в целом [18, с. 38].

По мнению М. В. Борцовой, современная психология и педагогика за поведенческим компонентом закрепляет понятие волевой регуляции поведения и деятельности учащихся как способности мобилизации психических и физических процессов для преодоления трудностей при решении моральных и иных дилемм [3].

Развитие структуры ценностной сферы личности младшего школьника есть процесс освоения традиционных морально-нравственных ценностей, посредством которых формируются образцы, модели и нормы поведения, общения и учебной деятельности.

Однако ценностные ориентации младших школьников в этом возрастном периоде еще незрелы и зависят от различных социально-культурных факторов, к которым относятся семейное воспитание, личность учителя, содержание образовательной и воспитательной программ.

Так, А. Л. Журавлёв и Т. В. Дробышева выявили, что на динамику ценностных ориентаций младших школьников оказывают влияние экономико-психологический и образовательный статус родителей, их родительская установка на экономическое воспитание детей [7].

А. В. Невзорова подтверждает латентность формирования ценностных ориентаций младших школьников, их неясность и незрелость,

поскольку одни и те же терминальные и инструментальные ценностные ориентации относятся разными группами младших школьников и к категории принимаемых, и к категории отвергаемых, что приводит к важности мониторинга учёта получаемых данных в учебном и воспитательном процессе для корректировки программ воспитания и выбора применяемых методик и технологий работы с младшими школьниками [12].

А. Б. Ооржак показывает, как ценностные ориентации у первоклассников находятся на стадии ценностных представлений, с которыми они приходят в школу и постепенно к 4-му классу под воздействием общения со сверстниками в ходе учебно-воспитательного процесса в целом меняются в сторону морального роста [17].

Е. Т. Новикова также показывает важность эмоционально-когнитивного опыта, полученного ребенком в процессе деятельности и межличностного взаимодействия в микрогруппах, в формировании привычки к нравственному поведению [13].

Е. А. Столбова и В. С. Цилицкий подчёркивают, что именно на младшего школьника «воспитывающий взрослый» оказывает значительное влияние в трансляции ценностей, идеалов и мировоззрения [19]. Отсюда видно, как значимы программы школьного воспитания для развития структуры ценностной сферы личности младших школьников.

Однако Р. А. Тагирова обращает внимание на то, что в психологии необходима разработка теоретической модели моральной сферы личности школьников с ее четкой структурой, соответствующим диагностическим инструментарием и технологиями для ее развития [20].

Проблеме разработки теоретической модели ценностной сферы личности школьников в контексте современного образования посвящают свои исследования В. И. Гам [5], Н. Н. Казначеева [8], И. В. Королькова [9], И. В. Метлик [8; 10], О. А. Шестакова [8] и др.

Н. Н. Казначеева, И. В. Метлик, О. А. Шестакова обосновывают теоретическую модель формирования ценностных ориентаций детей в различных образовательных организациях, предложив её структурное содержание, состоящее из ценностно-целевого, содержательного и организационного блоков, охарактеризовав в каждом из них инвариантные и вариативные компоненты [8].

В. И. Гам, анализируя ценностно-смысловой подход в школьном воспитании, предлагает разработку методических практико-деятельностных средств, которые предполагают воплощение ценностных ориентаций в реальную жизнедеятельность и поведение человека [5].

Научным интересом нашей работы становится обоснование внедрения в практику социализации новых теоретических знаний и эмпириче-

ских данных о динамике структуры ценностной сферы личности младших школьников.

Методы исследования

Цель исследования — выявление психологических особенностей динамики структуры ценностной сферы личности младших школьников светских и православных школ и экспериментальная реализация комплексной программы по развитию изучаемого феномена во взаимодействии школы, семьи и церкви.

Гипотеза исследования предполагает, что статистически значимые различия выраженности показателей структуры ценностной сферы личности младших школьников состоят в зависимости от направленности воспитания учащихся светских и православных школ; эмпирическая верификация теоретической модели структуры ценностной сферы личности младших школьников отражает динамику количественных и качественных характеристик; комплексная программа «Дорогой добра» способствует развитию и коррекции изучаемого феномена в условиях общеобразовательной школы.

В задачи входило: осуществление эмпирического сравнительного анализа структурных особенностей ценностной сферы личности младших школьников светских и православных школ; выявление динамики анализируемой структуры; экспериментальная реализация комплексной программы развития структуры ценностной сферы личности младших школьников во взаимодействии школы, семьи и церкви.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Сентябрь 2018 учебного года. Эмпирическое исследование структуры ценностной сферы личности младших школьников ($n = 148$). Проводилось в ряде светских и православных школ г. Москвы, Московской области и Нижнего Новгорода с обучающимися третьих классов.

2. Октябрь-май 2018/2019 учебного года. Контрольное исследование. Квазиэксперимент по реализации комплексной программы развития структуры ценностной сферы личности младших школьников «Дорогой добра» ($n = 20$). Один класс Волоколамской гимназии № 1 из числа общей выборки.

3. Сентябрь 2023 учебного года. Повторное эмпирическое исследование структуры ценностной сферы личности младших школьников ($n = 90$). Три класса общеобразовательных школ г. Волоколамска.

4. Октябрь-май 2023/2024 учебного года. Повторное контрольное исследование. Квазиэксперимент по реализации усовершенствованной комплексной программы развития структуры ценностной сферы личности младших школьников «Дорогой добра» ($n = 90$, той же выборки).

Для определения структуры ценностной сферы личности младших школьников была разработана теоретическая модель, включающая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, система показателей которых выявлялась с помощью следующих методик: анкета изучения структуры ценностной сферы личности младших школьников (Л. Г. Овда), методика «Отношение к проблеме решения моральных дилемм» (модифицированный вариант к методике Н. В. Кулешовой «Что такое хорошо и что такое плохо»), «Детский вариант личностного теста Р. Б. Кеттела», методы математико-статистической обработки: Манна — Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, t-критерий для независимых выборок Стьюдента. В качестве инструмента статистической обработки данных использован пакет SPSS Statistics 17.0 (табл. 1).

Таблица 1. Система показателей и методик исследования структуры ценностной сферы личности младших школьников

№	Показатель	Условные обозначения	Методика исследования
Когнитивный компонент			
1	Знание традиционных ценностей	K1	Анкета изучения структуры ценностной сферы личности младших школьников
2	Знание основных моральных понятий	K2	
3	Знание нравственных норм	K3	
4	Знание о нравственных качествах личности	K4	
5	Знание об ответственности за свои действия и поступки	K5	
6	Осмысление нравственных норм	K6	Методика «Отношение к проблеме решения моральных дилемм»
7	Благоразумие	K7	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта V
Эмоциональный компонент			
8	Эмоционально-чувственная оценка традиционных ценностей	Э1	Анкета изучения структуры ценностной сферы личности младших школьников Методика «Отношение к проблеме решения моральных дилемм»
9	Эмоционально-чувственная оценка собственного морального состояния	Э2	
10	Эмоционально-чувственная оценка собственного нравственного состояния	Э3	
11	Эмоционально-чувственная оценка собственных нравственных качеств	Э4	
12	Эмоционально-чувственная оценка ответственности за свои действия и поступки	Э5	

№	Показатель	Условные обозначения	Методика исследования
13	Эмоциональное отношение к ценностям	Э6	Анкета изучения структуры ценностной сферы личности младших школьников. Методика «Отношение к проблеме решения моральных дилемм»
14	Эмоциональное отношение к основным моральным понятиям	Э7	
15	Эмоциональное отношение к нравственным качествам личности	Э8	
16	Эмоциональное отношение к ответственности за свои действия и поступки	Э9	
17	Эмоциональная невозбудимость	Э10	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта III
18	Оптимизм	Э11	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта IX
19	Невозмутимость	Э12	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта XI
Поведенческий компонент			
20	Проявление в поведении ученика традиционных ценностей	П1	Анкета изучения структуры ценностной сферы личности младших школьников. Методика «Отношение к проблеме решения моральных дилемм»
21	Проявление в поведении ученика моральных норм	П2	
22	Проявление в поведении ученика нравственных норм	П3	
23	Проявление в поведении ученика нравственных качеств личности	П4	
24	Умение ученика нести ответственность за свои действия и поступки	П5	
25	Экстраверсия-интроверсия	П6	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта I
26	Уверенность в себе	П7	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта II
27	Независимость	П8	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта IV
28	Добросовестность	П9	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта VI
29	Смелость	П10	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта VII
30	Практичность	П11	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта VIII
31	Самоконтроль	П12	Детский вариант опросника 11-PF Р. Б. Кеттела. Черта X

С помощью вышеперечисленных методик и корреляционного анализа, мы смогли выявить психологические особенности динамики структуры ценностной сферы личности младших школьников.

Для изучения направленности ценностей, идеалов и профессиональных предпочтений младших школьников применялась ме-

тодика «Золотая рыбка», опросники «Мой идеал» и «Кем бы ты хотел быть?».

Выявленные эмпирические данные позволили создать программу развития структуры ценностной сферы личности младших школьников во взаимодействии школы, семьи и церкви и выстроить стратегию её внедрения в общеобразовательной школе [16].

Задачи программы:

- 1) создание духовно-нравственной воспитывающей и развивающей образовательной среды во взаимодействии школы, семьи и церкви;
- 2) привлечение родителей к совместной деятельности и укрепление детско-родительских отношений;
- 3) знакомство младших школьников с основными традиционными и морально-нравственными ценностями на основе принципов христианской морали;
- 4) развитие способности младших школьников к эмоционально-чувственному реагированию на морально-нравственные ситуации и способствование эмоционально-чувственной оценке собственного нравственного состояния в практике поведения;
- 5) духовно-нравственное воспитание ответственности перед людьми и совестью за свои слова, дела и поступки в практике поведения, учебной деятельности и общения;
- 6) формирование духовного Я;
- 7) внедрение в детскую субкультуру ценностно-смысловых категорий.

Основной принцип программы — связь духовно-нравственного воспитания с возрастными индивидуально-психологическими особенностями детей без навязывания религии и воцерковления.

Новизна программы заключается в возможности развития структуры ценностной сферы личности младших школьников во взаимодействии школы, семьи и церкви в условиях общеобразовательной школы.

В разработанной программе «Дорогой добра» мы определили следующие блоки: понятийно-концептуальный, диагностический, коррекционно-развивающий, контрольно-оценочный и результативный.

Результаты исследования и их обсуждение

Теоретический анализ исследования позволил нам уточнить сущностную характеристику ценностной сферы личности младших школьников, которую мы представляем как личностное образование относительно устойчивых переживаемых ребёнком оценок предметов и явлений окружающей действительности, сопряжённых с её ценностями, идеалами и желаниями, нравственно ориентирующих на моральные способы достижения целей в поведении, общении и учебной деятельности.

Эмпирический анализ структуры ценностной сферы личности младших школьников, проводившийся на первом этапе в сентябре 2018 учебного года ($n = 148$), показал, что системообразующим показателем всей структуры является когнитивный показатель «Осмысление нравственных норм» (К6), с которым выявлено наибольшее количество взаимосвязей других показателей, что и определило его особую значимость в формировании морально-нравственного поведения.

Сравнительный эмпирический анализ обнаружил значимые различия в выборках младших школьников светских и православных школ по показателям когнитивного и поведенческого компонентов. Оказалось, что православные школьники имеют большее представление об ответственности за свои действия и поступки, что и демонстрируют в практике поведения, так же как и проявление традиционных ценностей и моральных норм, а также они более практичны. Ученики светских школ наиболее уверены в себе (табл. 2).

Таблица 2. Сравнительный анализ значимых различий показателей структуры ценностной сферы личности младших школьников светских и православных школ ($n = 148$)

Условн. обозн.	Показатель	Учащиеся школ (среднее значение)		U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
		Светской (n = 74)	Православной (n = 74)		
Когнитивный компонент					
К5	Знание об ответственности за свои действия и поступки	2,74	2,84	3285,0	0,02
Поведенческий компонент					
П1	Проявление в поведении ученика традиционных ценностей	2,10	2,45	3764,5	0,000
П2	Проявление в поведении ученика моральных норм	2,14	2,35	3270,0	0,03
П5	Умение ученика нести ответственность за свои действия и поступки	2,17	2,38	3298,5	0,03
П7	Уверенность в себе	5,19	4,30	1981,0	0,003
П11	Практичность	6,74	6,09	2185,0	0,003

Проанализировав направленность ценностей младших школьников светских и православных школ с помощью методики «Золотая рыбка» и опросников, мы выявили, что ценностные предпочтения у светских школьников преимущественно материальные, у православных — нравственные, хотя разница между ними незначительная. Девочкам более свойственна нравственная направленность, чем мальчикам. Большинство желаний в анализируемых выборках направлено на удовлетворение личных потребностей.

Идеалами младших школьников как светских, так и православных школ были названы члены семей и герои американских мультфильмов, большинство из которых отнесены к антигероям, насаждающим насилие, жестокость, безнаказанность, разрушение семейных ценностей, непослушание старшим, примитивный сленг, ругательства и пр.

В целом результаты психодиагностики ценностных предпочтений младших школьников в 2018 г. показали наличие проблемы увлечения подрастающего поколения ложными ценностями, ориентирующими личность на рыночные отношения, материальный успех, тщеславие. В большей степени это касается младших школьников светских школ.

Таким образом, мы увидели, что воспитательная система в православных школах больше способствует укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

На втором этапе разработав программу развития структуры ценностной сферы личности младших школьников «Дорогой добра», основанную на взаимодействии школы, семьи и церкви, мы провели формирующий квазиэксперимент в одном из классов светской школы, дети которого участвовали в эмпирическом исследовании ($n = 20$) (табл. 3).

Таблица 3. Статистически значимые различия по t-критерию парных выборок после формирующего квазиэксперимента ($n = 20$)

Условные обозначения	Показатель	Констатирующее	Контрольное	t- критерий	Уровень значимости
Когнитивный компонент					
K1	Знание традиционных ценностей	2,82	2,92	-2,127	0,047
K2	Знание основных моральных понятий	2,57	2,84	-3,563	0,002
K4	Знание о нравственных качествах личности	2,72	2,85	-2,156	0,044
Эмоциональный компонент					
Э11	Оптимизм	6,6	5,45	2,748	0,013
Поведенческий компонент					
П1	Проявление в поведении ученика традиционных ценностей	1,97	2,45	-7,654	0,000
П2	Проявление в поведении ученика моральных норм	2,21	2,37	-7,583	0,000
П3	Проявление в поведении ученика нравственных норм	2,25	2,69	-5,688	0,000
П4	Проявление в поведении ученика нравственных качеств личности	2,32	2,54	-8,459	0,000
П5	Умение ученика нести ответственность за свои действия и поступки	2,35	2,45	-8,288	0,000

В мае 2019 г. после апробирования программы «Дорогой добра» более выраженными стали 9 показателей структуры: 3 показателя когнитивного компонента, 1 эмоционального, 5 поведенческого.

Согласно экспертной оценке учителя, большинство детей по показателям поведенческого компонента получили более высокую оценку. Это показало эффективность программы, и с 2019/2020 учебного года она стала официально реализовываться в Волоколамской школе-интернате, где ещё с 2015 года шла её постепенная разработка.

Третий этап исследования в сентябре 2023 учебного года проводился в связи с потребностью внедрения программы в другие школы. Для этого было проведено повторное эмпирическое изучение структуры ценностной сферы личности младших школьников в трёх классах общеобразовательных школ г. Волоколамска ($n = 90$) по тем же методикам, чтобы проследить изменение структуры ценностной сферы личности младших школьников за 5 лет.

Сравнительный анализ показал, что за истекший период произошло оскудение нравственных и увеличение материальных предпочтений испытуемых. Под влиянием СМИ, детской и взрослой субкультуры произошло изменение идеалов детей в сторону популярных блогеров, которые формируют будущее профессиональное предпочтение младших школьников. Полученные результаты учитывались в дальнейшем формирующем эксперименте на 4-м этапе.

Он проводился в течение учебного года в этих же экспериментальных классах ($n = 90$) по усовершенствованной программе «Дорогой добра», в которую была добавлена внеурочная программа «Уроки ценностей», к реализации которой привлекались священнослужители. Содержанием её стали традиционные российские ценности, которые легли в основу показателей теоретической модели структуры ценностной сферы личности младших школьников и на базе которых были составлены утверждения анкеты изучения структуры ценностной сферы личности младших школьников: моральные понятия, нравственные нормы и качества личности. В основу всех категорий было введено понятие Бога как законодателя всех ценностей. Так же, как и в анкете, ценности сгруппированы в пять блоков:

1. Основные традиционные российские ценности: Бог, жизнь и здоровье человека, семья, Родина, природа, учёба и труд.
2. Основные моральные понятия: долг, справедливость, совесть, стыд, благородство.
3. Основные нравственные нормы: послушание, терпение, щедрость, честность, аккуратность.

4. Нравственные качества личности: доброта и милосердие, дружба, ответственность, целомудрие.

5. Формирование образа героя. В блок вошли знакомство с понятиями: идеал, герой, образец для подражания, духовная безопасность, вечная жизнь.

Повторная диагностика после окончания формирующего квазиэксперимента с применением уроков ценностей показала статистически значимые различия по 18 показателям: 4 в когнитивном компоненте, 9 в эмоциональном и 5 в поведенческом, что позволило проследить положительную динамику в гармонизации структуры ценностной сферы личности младших школьников (табл. 4).

Таблица 4. Динамика показателей структуры ценностной сферы личности младших школьников до и после формирующего квазиэксперимента (n = 90)

Условные обозначения	Показатель	Констатирующее		Контрольное		U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
		Баллы	Средн. ранг	Баллы	Средн. ранг		
Когнитивный компонент							
K1	Знание традиционных ценностей	2,67	75,76	2,82	105,24	5377	0,000
K2	Знание основных моральных понятий	2,56	73,07	2,75	107,93	5619	0,000
K4	Знание о нравственных качествах личности	2,68	80,67	2,79	100,33	4935	0,000
K6	Осмысление нравственных норм	2,38	78,33	2,56	102,67	5145	0,001
Эмоциональный компонент							
Э1	Эмоционально-чувственная оценка традиционных ценностей	2,65	75,77	2,80	105,23	5376	0,000
Э2	Эмоционально-чувственная оценка собственного морального состояния	2,41	77,02	2,61	103,98	5263	0,000
Э3	Эмоционально-чувственная оценка собственного нравственного состояния	2,45	74,43	2,71	106,57	5496	0,000
Э4	Эмоционально-чувственная оценка собственных нравственных качеств	2,40	79,56	2,58	101,44	5035	0,004
Э5	Эмоционально-чувственная оценка ответственности за свои действия и поступки	2,44	81,91	2,58	99,09	4823,5	0,025
Э6	Эмоциональное отношение к ценностям	2,32	81,23	2,61	99,77	4884,5	0,015
Э7	Эмоциональное отношение к основным моральным понятиям	2,50	79,42	2,42	101,58	5047	0,000
Э8	Эмоциональная оценка нравственных качеств личности	2,40	74,07	2,66	106,93	5528,5	0,000
Э9	Эмоциональное отношение к ответственности за свои действия и поступки	2,27	70,50	2,57	110,50	5850	0,000

Условные обозначения	Показатель	Констатирующее		Контрольное		U-критерий Манна – Уитни	Уровень значимости
		Баллы	Средн. ранг	Баллы	Средн. ранг		
Поведенческий компонент							
П1	Проявление в поведении ученика традиционных ценностей	1,95	53,41	2,42	127,59	7388,5	0,000
П2	Проявление в поведении ученика моральных норм	1,91	50,49	2,22	130,51	7650,5	0,000
П3	Проявление в поведении ученика нравственных норм	2,17	57,39	2,44	123,61	7029,5	0,000
П4	Проявление в поведении ученика нравственных качеств личности	1,99	54,61	2,26	126,39	7280	0,000
П5	Умение ученика нести ответственность за свои действия и поступки	1,98	47,79	2,35	133,21	7893,5	0,000

Ученики по многим показателям стали более серьёзно относиться к понятиям ценностей. Особенно в поведенческом компоненте, который оценивал учитель-эксперт до начала формирующего квазиэксперимента: 38 % испытуемых высоко оценили свои морально-нравственные качества, тогда так учителя никому не дали высокой оценки, но напротив, поставили низкую оценку 48 % детей. После окончания квазиэксперимента низкий уровень остался только у 10 % учащихся, и появились 11 % учеников с высоким уровнем развития.

После апробации программы учителя отмечали, что дети стали более совестливы, многие научились признавать свою неправоту, просить прощения, стали снисходительнее к недостаткам других, проявлять милосердие, чувство любви и патриотизма к Родине.

Сами испытуемые экспериментальных классов выразили положительную оценку проводимым мероприятиям программы «Дорогой добра» в письменном опросе:

- «Уроки ценностей научили меня быть доброй, уметь прощать и ценить семью и друзей».
- «Я перестала делать плохие дела и говорить плохие слова. Поняла, что Бог — это важно».
- «Уроки ценностей мне помогли понять, что иногда я плохо поступаю, и я стала исправляться в лучшую сторону».
- «Эти уроки были очень полезные. Хочу, чтобы они продолжались».

Результат направленности ценностей по методике «Золотая рыбка», полученный на конец формирующего квазиэксперимента, мы сравнили с начальным и с тем, который был пять лет назад, в 2019 г. (рис. 1).

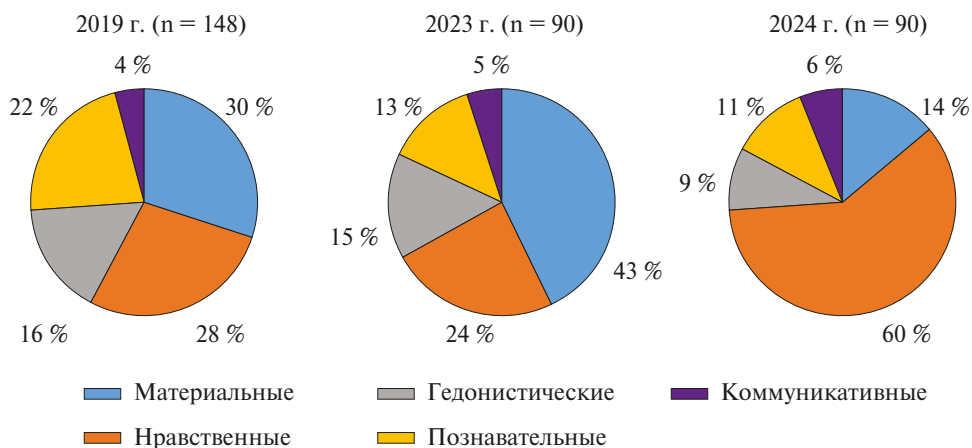


Рисунок 1. Динамика направленности ценностей младших школьников (в %)

После апробации уроков ценностей по программе «Дорогой добра» 60 % желаний оказались нравственными. Это были пожелания здоровья членам семьи, пожелания здоровья для всех людей, и только 2 желания были для себя. Дети выражали пожелания мира и счастья своим близким, проявляли заботу о стране, пожелав ей процветания, продвинутой медицины, чистой экологической обстановки, разговора без сквернословия и пр. Таких желаний не было на предыдущих диагностических срезах. Но самое большое количество желаний было посвящено миру на земле. 37 пожеланий были одинаково сформулированы: «Чтобы кончилась война», и ещё 26 пожеланий о том, «чтобы люди перестали воевать друг с другом», «чтобы был мир без войны», «чтобы все воины вернулись с войны живыми» и т. д. Стоит отметить, что таких глобальных пожеланий о мире в начале учебного года было только 9, после проведения программы — 63. Всего же желаний, имеющих нравственную ориентацию, в начале года было 66, а после коррекционно-развивающей работы — 163.

Пожеланий материальной направленности в начале года было 115, после формирующего квазиэксперимента осталось 39.

Стоит отметить, что у современных детей появились желания, которых не было пять лет назад. До начала формирующего эксперимента в одном из классов выявились увлечения, связанные с псевдодуховностью, желания стать экстрасенсом, медиумом (4 пожелания) и увлечения, связанные с детской субкультурой — квадриккой (5 пожеланий), когда дети надевают маски животных и имитируют их повадки, что препятствует социализации, нарушает контакты со сверстниками, негативно влияет на психику.

Идеалами для подражания в 2019 г. были члены семей (28 %), герои мультфильмов (17 %) и спортсмены (12 %). Через пять лет, в 2023 г. предпочтения детей сильно изменились. Теперь главенствующее место семьи заняли блогеры и ютуберы (27 %), которым пять лет назад лишь 9 учеников из 148 отдали своё предпочтение. Сегодня же 42 младших школьника из 90 до начала формирующего квазиэксперимента хотели быть похожими на популярных блогеров. Вторая категория популярности была отдана героям мультфильмов (18 %), из них 12 % антигерои, и спортсменам (18 %) (рис. 2).

После формирующего квазиэксперимента в конце 2024 учебного года только 9 младших школьников своими героями назвали блогеров. Увеличилось желание подражать членам своей семьи (44 %).

К прочим идеалам относятся друзья, одноклассники, учителя, герои книг, сказок и кино, артисты, писатели и политические деятели. После проведения программы в качестве лидеров 6 человек назвали героев ВОВ и защитников Отечества.

Пять лет назад 2,3 % православных учеников в качестве своих идеалов указали Бога и святых. После реализации программы «Дорогой добра» в конце 2024 г. появилось 6 % детей, стремящихся быть похожими на Бога и святых.

Среди героев появились экстрасенсы, в начале года их было названо пять, в конце один.

Опрос о профессиональных предпочтениях показал, что сейчас детей мало привлекают профессии строителя, военного, лётчика, юриста, модельера, швеи, программиста, учёного, как то было 5 лет назад. Им больше импонируют профессии, привлекающие к себе внимание, связанные со сценой, экраном, спортом, популярностью, «лайками». На начало коррекционно-развивающей работы в 2023 г. на вопрос, почему ученики хотели бы выбрать ту или иную профессию, чаще всего они отвечали: «Потому что она крутая», «интересная», «популярная», «принесёт известность», «хороший заработок». По окончании реализации программы «Дорогой добра» на первом месте были ответы, связанные с пользой для людей, для страны, для семьи, на втором месте был интерес, на третьем популярность.

Таким образом, в светских школах при условии взаимодействия с семьёй и церковью возможно формирование духовно-нравственных основ структуры ценностной сферы личности младших школьников.

Выводы исследования

Разработана теоретическая модель структуры ценностной сферы личности младших школьников, интегрирующая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, системообразующим показателем которой является когнитивный показатель «Осмысление нравственных норм».

С помощью эмпирического и сравнительного анализа выявлены структурные особенности ценностной сферы личности младших школьников светских и православных школ, свидетельствующие о том, что морально-нравственные нормы в поведении более свойственны учащимся православных школ, подтверждающие предположение о влиянии направленности воспитания на выраженность показателей структуры. С небольшой разницей у православных школьников несколько выше и нравственные ценностные предпочтения.

Повторное исследование светских школьников в динамике показало, что за пять лет произошло оскудение нравственных предпочтений и увеличение материальных, перемена детских идеалов и семейных героев на популярных блогеров.

Экспериментальная реализация комплексной программы развития структуры ценностной сферы личности младших школьников во взаимодействии школы, семьи и церкви в 2019 г. во время формирующего квазиэксперимента показала статистически значимые изменения по восьми показателям изучаемой структуры. После формирующего квазиэксперимента в 2023/2024 году были улучшены 18 показателей структуры.

Ситуация ценностных предпочтений изменилась в сторону нравственных ценностей. В качестве идеалов на первое место вновь вышли члены семей, а также появились герои ВОВ, СВО, учителя, святые, и лишь 7 % продолжают подражать блогерам.

Данные результаты подтверждают эффективность разработанной программы «Дорогой добра», способствующей развитию и коррекции структуры ценностной сферы личности младших школьников в условиях общеобразовательной школы.

Апробированная и достоверно доказанная эффективность комплексной программы развития структуры ценностной сферы личности младших школьников «Дорогой добра» с 2024 учебного года через курсы повышения квалификации дополнительного образования Московской духовной академии внедрена в практику социализации и применяется в образовательных учреждениях ряда школ МО.

Библиографический список

1. *Агапов В. С.* Уровневые различия структуры ценностной сферы личности младших школьников / В. С. Агапов, И. Л. Фельдман, Л. Г. Овда // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — Т. 8, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/86PSMN620.pdf> (дата обращения: 03.06.2025). — Текст: электронный.

Agapov V. S. Urovnevye razlichiya struktury tsennostnoi sfery lichnosti mladshikh shkol'nikov / V. S. Agapov, I. L. Fel'dman, L. G. Ovda // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. — 2020. — Т. 8, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/86PSMN620.pdf> (data obrashcheniya: 03.06.2025). — Tekst: elektronnyi.

2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 398 с. — ISBN 978-5-91180-846-4.

Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste / L. I. Bozhovich. — Sankt-Peterburg : Piter, 2008. — 398 s. — ISBN 978-5-91180-846-4.

3. *Борцова М. В.* Формирование волевых качеств младших школьников в условиях дополнительной образовательной деятельности / М. В. Борцова // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75-4. — С. 345–348. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-voleyvyh-kachestv-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-dopolnitelnoy-obrazovatelnoy-deyatelnosti?ysclid=mddk6r1ksu694715718> (дата обращения: 09.06.2025). — Текст: электронный.

Bortsova M. V. Formirovanie voleyvykh kachestv mladshikh shkol'nikov v usloviyakh dopolnitel'noi obrazovatel'noi deyatel'nosti / M. V. Bortsova // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2022. — № 75-4. — S. 345–348. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-voleyvyh-kachestv-mladshih-shkolnikov-v-usloviyah-dopolnitelnoy-obrazovatelnoy-deyatelnosti?ysclid=mddk6r1ksu694715718> (data obrashcheniya: 09.06.2025). — Tekst: elektronnyi.

4. *Галицкая И. А.* Реализация права ребенка на свободу вероисповедания в учебно-воспитательном процессе : пособие для работников образования / И. А. Галицкая, И. В. Метлик. — Москва : Гос. НИИ семьи и воспитания, 2005. — 140 с.

Galitskaya I. A. Realizatsiya prava rebenka na svobodu veroispovedaniya v uchebno-vospitatel'nom protsesse : posobie dlya rabotnikov obrazovaniya / I. A. Galitskaya, I. V. Metlik. — Moskva : Gos. NII sem'i i vospitaniya, 2005. — 140 s.

5. *Гам В. И.* Ценностно-смысловой подход как инструмент формирования личности школьника / В. И. Гам // Наука и практика в образовании : электрон. научн. журн. — 2024. — Т. 5, № 4. — С. 107–112. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoy-podhod-kak-instrument-formirovaniya-lichnosti-shkolnika?ysclid=mddkafqmuc566417655> (дата обращения: 08.06.2025). — Текст: электронный.

Gam V. I. Tsennostno-smyslovoi podkhod kak instrument formirovaniya lichnosti shkol'nika / V. I. Gam // Nauka i praktika v obrazovanii : elektron. nauchn. zhurn. — 2024. — Т. 5, № 4. — S. 107–112. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoy-podhod-kak-instrument-formirovaniya-lichnosti-shkolnika?ysclid=mddkafqmuc566417655> (data obrashcheniya: 08.06.2025). — Tekst: elektronnyi.

6. *Додонов Б. И.* Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — Москва : Политиздат, 1978. — 272 с.

Dodonov B. I. Emotsiya kak tsennost' / B. I. Dodonov. — Moskva : Politizdat, 1978. — 272 s.

7. *Журавлев А. Л.* Динамика ценностных ориентаций личности младших школьников в условиях раннего экономического образования / А. Л. Журавлев, Т. В. Дробышева // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31, № 6. — С. 5–16.

Zhuravlev A. L. Dinamika tsennostnykh orientatsii lichnosti mladshikh shkol'nikov v usloviyakh rannego ekonomicheskogo obrazovaniya / A. L. Zhuravlev, T. V. Drobysheva // Psikhologicheskii zhurnal. — 2010. — Т. 31, № 6. — S. 5–16.

8. *Казначеева Н. Н.* Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях: подходы к проектированию / Н. Н. Казначеева, И. В. Метлик, О. А. Шестакова // Психолого-педагогические исследования. — 2022. — Т. 14, № 3. — С. 97–112.

Kaznacheeva N. N. Model' formirovaniya tsennostnykh orientatsii detei v obrazovatel'nykh organizatsiyakh: podkhody k proektirovaniyu / N. N. Kaznacheeva, I. V. Metlik, O. A. Shestakova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2022. — Т. 14, № 3. — S. 97–112.

9. *Королькова И. В.* Модель взаимодействия системы образования и Русской Православной Церкви в сфере духовно-нравственного воспитания / И. В. Королькова // Дискуссия. — 2012. — № 9 (27). — С. 129–136.

Korol'kova I. V. Model' vzaimodeistviya sistemy obrazovaniya i Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi v sfere dukhovno-nravstvennogo vospitaniya / I. V. Korol'kova // Diskussiya. — 2012. — № 9 (27). — S. 129–136.

10. *Метлик И. В.* Взаимодействие основных социальных институтов в духовно-нравственном воспитании детей в российской школе / И. В. Метлик // Вестник ПСТГУ. Серия IV. Педагогика. Психология. — 2014. — Вып. 3 (34). — С. 30–38.

Metlik I. V. Vzaimodeistvie osnovnykh sotsial'nykh institutov v dukhovno-nravstvennom vospitanii detei v rossiiskoi shkole / I. V. Metlik // Vestnik PSTGU. Seriya IV. Pedagogika. Psikhologiya. — 2014. — Vyp. 3 (34). — S. 30–38.

11. *Мухина В. С.* Детская психология / В. С. Мухина. — 2-е изд. — Москва : Просвещение, 2000. — 252 с.

Mukhina V. S. Detskaya psikhologiya / V. S. Mukhina. — 2-e izd. — Moskva : Prosveshchenie, 2000. — 252 s.

12. *Невзорова А. В.* Актуальный уровень ценностных ориентаций младших школьников / А. В. Невзорова // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — № 11 (137). — URL: <https://rulb.org/media/articles/7649.pdf> (дата обращения: 28.05.2025). — Текст: электронный.

Nevzorova A. V. Aktual'nyi uroven' tsennostnykh orientatsii mladshikh shkol'nikov / A. V. Nevzorova // Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. — 2023. — № 11 (137). — URL: <https://rulb.org/media/articles/7649.pdf> (data obrashcheniya: 28.05.2025). — Tekst: elektronnyi.

13. *Новикова Е. Т.* Формирование нравственных ценностей младших школьников во внеурочной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Т. Новикова. — Воронеж, 2020. — 193 с.

Novikova E. T. Formirovanie нравstvennykh tsennostei mladshikh shkol'nikov vo vneurochnoi deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / E. T. Novikova. — Voronezh, 2020. — 193 s.

14. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 30.05.2025). — Текст: электронный.

Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoi politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostei : Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya: 30.05.2025). — Tekst: elektronnyi.

15. *Овда Л. Г.* Воздействие мультипликации на искажение представлений о добре и зле в структуре ценностной сферы личности младших школьников / Л. Г. Овда // Человеческий капитал. — 2024. — № 1 (181). — С. 313–319.

Ovda L. G. Vozdeistvie mul'tiplikatsii na iskazhenie predstavlenii o dobre i zle v strukture tsennostnoi sfery lichnosti mladshikh shkol'nikov / L. G. Ovda // Chelovecheskii kapital. — 2024. — № 1 (181). — S. 313–319.

16. *Овда Л. Г.* Опыт взаимодействия школы, семьи и церкви в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения / Л. Г. Овда // Психология развития и образования: российский журнал прикладных исследований. — 2020. — Вып. 2 (2). — С. 22–24.

Ovda L. G. Opyt vzaimodeistviya shkoly, sem'i i tserkvi v dukhovno-nravstvennom vospitanii podrastayushchego pokoleniya / L. G. Ovda // Psikhologiya razvitiya i obrazovaniya: rossiiskii zhurnal prikladnykh issledovaniy. — 2020. — Vyp. 2 (2). — S. 22–24.

17. Ооржак А. Б. Ценностные ориентации современных младших школьников / А. Б. Ооржак // Вестник Тувинского гос. ун-та. Педагогические науки. — 2020. — № 3 (67). — С. 24–31.

Oorzhak A. B. Tsennostnye orientatsii sovremennykh mladshikh shkol'nikov / A. B. Oorzhak // Vestnik Tuvinskogo gos. un-ta. Pedagogicheskie nauki. — 2020. — № 3 (67). — S. 24–31.

18. Рубинштейн С. Я. Способы воспитания новых привычек / С. Я. Рубинштейн. — Москва : Ин-т практической психологии, 1996. — 39 с.

Rubinshtein S. Ya. Spособы vospitaniya novykh privyчек / S. Ya. Rubinshtein. — Moskva : In-t prakticheskoi psikhologii, 1996. — 39 s.

19. Столбова Е. А. Исследование ценностно-мировоззренческих ориентаций личности современных подростков в воспитывающей среде / Е. А. Столбова, В. С. Цилицкий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2024. — Т. 13, № 4 (49). — С. 155–158.

Stolbova E. A. Issledovanie tsennostno-mirovozzrencheskikh orientatsii lichnosti sovremennykh podrostkov v vospityvayushchei srede / E. A. Stolbova, V. S. Tsilitkii // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2024. — T. 13, № 4 (49). — S. 155–158.

20. Тагирова Р. А. Развитие нравственного сознания младших школьников / Р. А. Тагирова // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 68-1. — С. 354–357.

Tagirova R. A. Razvitie нравstvennogo soznaniya mladshikh shkol'nikov / R. A. Tagirova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2020. — № 68-1. — S. 354–357.

21. Kohlberg L. Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach / L. Kohlberg // Moral development and behavior: Theory research and Social issues. — New York : [Holt, Rienhart, and Winston], 1976. — P. 31–53.

Информация об авторе

Любовь Георгиевна Овда — педагог-психолог МОУ «Волоколамская школа-интернат основного общего образования», аспирант АНО ВО «Российский новый университет».

Information about the author

Lyubov Georgievna Ovda — Educational Psychologist of the Municipal educational institution “Volokolamsk boarding school of basic general education”, Graduate Student of the Autonomous Non-profit Organization of higher education “Russian New University”.

Для цитирования: Овда Л. Г. Исследование структуры ценностной сферы личности младших школьников в динамике 2018–2024 гг. / Л. Г. Овда // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 305–323. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_305. — EDN: QVLGPD

For citation: Ovda L. G. A Study of the structure of the value sphere of the personality of younger schoolchildren in the dynamics of 2018–2024, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 305–323 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_305, EDN: QVLGPD

Статья поступила в редакцию 16.06.2025; одобрена после рецензирования 30.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 16.06.2025; approved after reviewing 30.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

Проблема влияния мотивации занятий физкультурой и спортом на развитие личности студентов

Настасья Станиславовна Сенокоп¹

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, Nastasia.senokop@gmail.com,
ORCID: 0009-0004-4041-0263

Аннотация. В статье на основе теоретического анализа исследована проблема влияния спортивной и физкультурно-оздоровительной мотивации на развитие личности студентов. Показано различие мотивации спортивной и культурно-оздоровительной деятельности: в основе спортивной деятельности лежит мотивация достижения, в структуру которой включены мотивы совершенствования навыков и достижения успеха, победы над собой и противником, получения положительных эмоций в результате выступлений на пике своих возможностей, а мотивы занятий физической культурой заключаются в укреплении физического и духовного здоровья, поддержании физической формы человека и его качества жизни.

Ключевые слова: спорт, физическая культура, мотивация, развитие личности студентов.

The Problem of the Influence of Motivation for Physical Education and Sports on the Development of Students' Personalities

Nastasia S. Senokop

MSUPE, Moscow, Russia, Nastasia.senokop@gmail.com, ORCID: 0009-0004-4041-0263

Abstract. Based on a theoretical analysis, the article examines the problem of the influence of sports and fitness motivation on the development of students' personality. The difference between the motivation of sports and physical education is shown: the motivation of achievement is at the heart of sports activity, the structure of which includes motives for improving skills and achieving success, defeating oneself and the opponent, receiving positive emotions as a result of performing at the peak of one's abilities, and the motives for physical education are to strengthen physical and mental health, maintain the physical form of a person and his quality of life.

Keywords: sports, physical education, motivation, student personality development.

Введение

Исследования мотивации занятий физкультурой и спортом актуальны в силу особенностей демографической ситуации в современной

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; lubovskiydv@mgppu.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; lubovskiydv@mgppu.ru, ORCID: 0000-0001-7392-4667

России и необходимости формирования здорового образа жизни, а также в связи со значимостью воспитания здорового подрастающего поколения². По данным ВЦИОМ³, в настоящее время россияне все чаще выбирают ЗОЖ (9 из 10 человек), встраивая различного рода физическую активность в свою повседневную жизнь.

При этом у студенческой молодежи, ведущей активный образ жизни, существуют различия в мотивации спортивных и физкультурно-оздоровительных занятий. Многие люди стремятся с помощью физической активности укрепить здоровье и предотвратить хронические заболевания, а кто-то не останавливается на этом и поднимает планку требований к себе, желая выйти за пределы своих возможностей и принять участие в соревнованиях с достойным соперником. Согласно культурно-историческому и деятельностному подходам, формирование личности происходит в условиях разрешения человеком противоречий между его мотивацией и условиями ее реализации [7]. В спортивной деятельности имеются большие возможности для разрешения подобных противоречий и большое количество социальных ситуаций, которые помогают не только получить богатый жизненный опыт, но и сформировать ценностные ориентации, в том числе ценности саморазвития и здорового образа жизни. Многие исследователи подчеркивают различия между физкультурно-оздоровительной и собственно спортивной мотивацией занятий физической активностью. Проблема данного исследования заключается в том, как спортивная и физкультурно-оздоровительная мотивация влияет на развитие личности студентов.

Цель: проанализировать исследования влияния спортивной и физкультурно-оздоровительной мотивации на развитие личности студентов.

Задачи

1. Провести анализ соотношения понятий физической культуры и спорта.
2. Обобщить исследовательские данные об особенностях спортивной и физкультурно-оздоровительной мотивации.
3. Проанализировать исследования влияния спортивной и физкультурно-оздоровительной мотивации физической активности на развитие личности студентов.

² О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 // Официальный интернет-портал правовой информации. — 2020. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 26.07.2025). — Текст: электронный.

³ Здоровый образ жизни: мониторинг // ВЦИОМ. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/zdorovyi-obraz-zhizni-monitoring> (дата обращения: 01.03.25). — Текст: электронный.

В повседневной жизни понятия «физическая культура» и «спорт» часто используются как синонимы, однако ошибочно ставить между ними знак равенства. Прежде чем ответить на основной исследовательский вопрос, необходимо проанализировать соотношение этих понятий.

Отечественные исследователи дают взаимно дополняющие определения физической культуры. Например, Ю. М. Николаев понимает под ней «вид общей культуры, качественную сторону творческой деятельности по освоению, совершенствованию, поддержанию и восстановлению ценностей в сфере физического совершенствования человека по самореализации его духовных и физических способностей в социально значимых результатах, связанных с выполнением им обязанностей в обществе» [11, с. 15]. Л. П. Матвеев [9] рассматривает физическую культуру как особую систему жизненно значимых мер, а также результатов использования людьми присутствующих у них двигательных возможностей с целью преобразования собственных природно обусловленных качеств и способностей. По мнению В. И. Столярова, физическая культура представляет собой культуру двигательной деятельности, целью и результатом которой является достижение физического совершенства через телесное и духовное преобразование человека [15].

Таким образом, ключевой особенностью в занятиях физической культурой выступает то, что она способствует укреплению физического и духовного здоровья, поддержанию физической формы человека и его качества жизни посредством двигательной активности. Зачастую такой активностью выступают несложные и доступные упражнения, которые можно выполнять дома или на открытом воздухе.

Составной частью физической культуры является спорт. При этом он имеет важную особенность: его существенным признаком выступает соревновательная деятельность. При этом, кроме соревновательной деятельности, спорт включает и подготовку к ней, особые соревновательные действия и социальные отношения, заключающиеся в сотрудничестве или соперничестве между спортсменами, а также другими субъектами, среди которых тренеры, судьи, болельщики и т. д. Отметим, что соревновательная деятельность не может быть организована в повседневных жизненных ситуациях: для этого должны быть созданы специфические условия, в рамках которых возможно обеспечить гуманный характер соперничества [13; 14].

Таким образом, соревнования выступают в роли особого инструмента, позволяющего в процессе соперничества между спортсменами выявить и способствовать общественному признанию не только физических, но и их психических или духовных возможностей. В отличие от физкультурно-оздоровительной деятельности, целью которой выступает

укрепление физического и психического здоровья, конечная цель спорта заключает в себе публичные выступления на соревнованиях, получение всеобщего признания и, конечно, завоевание призовых мест, установление рекордов. Указанные различия физической культуры и спорта акцентируют актуальные проблемы спортивной психологии и, прежде всего, проблему мотивации спортивной деятельности и занятий спортом.

А. Н. Леонтьев писал: «Реально мы всегда имеем дело с особенными деятельностями, каждая из которых отвечает определенной потребности субъекта, стремится к предмету этой потребности, угасает в результате ее удовлетворения и воспроизводится вновь — может быть, уже в совсем иных, изменившихся условиях» [7, с. 102]. В связи с этим специфичность физической культуры и спорта как различных видов деятельности обусловлена качественным своеобразием потребностей и мотивов субъектов этих видов деятельности.

Стремление, при котором субъект ставит перед собой цель выполнить задачу как можно успешнее, а также достичь определенного результата, к которому можно применить критерий успешности, является мотивацией достижения [4].

В психологическую структуру спортивной деятельности входят также:

- особые психические функции и личностные качества, связанные непосредственно с выполнением спортивных действий;
- мотивы, побуждающие к занятиям спортом и завоеванию высоких результатов на соревнованиях,
- социально-психологический характер взаимоотношений спортсменов с другими субъектами в процессе спортивной деятельности [12].

Спортивную мотивацию активно изучают современные отечественные и зарубежные исследователи. При этом особого внимания заслуживает структурная модель спортивной мотивации, предложенная канадскими исследователями во главе с Р. Дж. Валлерандом [5]. Она состоит из трех компонентов:

- 1) «внутренняя или истинная мотивация»;
- 2) «внешняя мотивация»;
- 3) «демотивация».

Ключевой особенностью внутренней мотивации является не желание получить какое-либо вознаграждение, напротив, главным подкреплением для человека с высоким уровнем внутренней мотивации выступает получение личного удовлетворения от процесса выполнения действия, при котором он приближается к цели и достигает ее.

Ученые выделяют структуру внутренней мотивации, состоящую из трех компонентов: мотива узнавания нового, при котором спортсмен

будет проявлять любознательность и стремиться к поиску новых, необычных или даже секретных стратегий тренировочного процесса; потребности в совершенствовании навыков и достижении успеха, которая удовлетворяется посредством оттачивания мастерства и достижения высоких результатов, и третьего компонента — получения положительных эмоций, которые в результате занятий спортом и выступлений на пике своих возможностей часто описываются спортсменами как «кураж» [5].

Во внешней мотивации выделены такие компоненты, как смещение цели, обостренное чувство долга и социальное одобрение. При смещении цели наблюдается желание достичь личных целей за счёт результатов, которые можно получить посредством занятий спортом. Например, завоевание новых или укрепление имеющихся социальных связей, получение информации или жизненного опыта. Обостренное чувство долга имеет место в ситуациях, при которых существует психологическое давление на личность, вызванное как внешними, так и внутренними факторами. Примером может послужить ситуация, где спортсмен испытывает чувство вины ввиду неудачного выступления на соревнованиях: от него ждали высоких результатов, что в спортивной сфере расценивается как долг. И, наконец, социальное одобрение, потребность в котором может объяснить поведение спортсмена различными сторонними факторами, такими как материальное вознаграждение, принуждение, похвала или одобрение. В данном случае человеком движет желание продемонстрировать окружающим свои достижения, удовлетворить амбиции или получить престижное звание профессионального спортсмена мирового уровня.

Последний компонент — демотивация — представляет собой особое поведение в стрессовой ситуации, при котором человек вместо того, чтобы найти выход из сложной ситуации, выбирает готовность терпеть все, что происходит, и оставить как есть. У такого спортсмена отсутствует необходимый уровень мотивации для успешного выполнения какой-либо деятельности, в результате чего он теряет контроль над событиями, происходящими с ним. Демотивация имеет сходство с феноменом выученной беспомощности, описанным М. Селигманом и его коллегами [23]. Таким образом, мотивация занятий физкультурой или спортом имеет значимые различия, как и сами эти виды деятельности. Данное понимание важно при раскрытии главного вопроса о влиянии этих видов деятельности на формирование личности.

Любая активность человека, в том числе и в виде спортивной или физкультурно-оздоровительной деятельности, приводит к определенным изменениям в самом человеке, в его личности. Постулат о важности физической активности и активного образа жизни для здоровья в насто-

ящее время разделяется многими, при этом недостаточно полно изучено влияние физической активности на формирование личности. В этой связи важно обратиться к определению здоровья, данному в преамбуле устава Всемирной организации здравоохранения, в которой здоровье понимается как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов [19]. Здесь следует обратить внимание на то, что для здоровья важно не только физическое, но и душевное состояние человека. Об этом свидетельствуют и данные исследования ВОЗ о детях, занимающихся спортом: в этих исследованиях уровень счастья, удовольствия, уверенности в себе обнаружил корреляцию с физической активностью. Это свидетельствует о том, что занятия физкультурой и спортом способствуют поднятию самооценки и психологическому благополучию участников [26].

В некоторых отечественных исследованиях прослеживается взаимосвязь образа жизни и здоровья [8]. Была сформулирована модель соотношения факторов, определяющих уровень здоровья, согласно которой качество здоровья людей зависит от четырех факторов: среди них 15–20 % составляет генетическая обусловленность эндогенными причинами; 20–25 % определяются экологической обстановкой среды обитания; 10–15 % зависят от уровня медицинского сервиса и, наконец, наиболее значимое влияние, оказываемое на состояние здоровья, составляет образ жизни человека — 50–57 % [8]. Иными словами, для того, чтобы оставаться физически и психологически здоровым, человеку необходимо вести здоровый образ жизни, одним из элементов которого является физическая активность.

Ещё в 1930 году А. П. Нечаев писал об аспектах воспитания в монографии, посвящённой психологии физической культуры: «Пора, наконец, признать, что нельзя говорить о полном воспитании там, где отсутствует воспитание движений. Ловкость, выносливость и настойчивость, в известном смысле, могут быть названы мускульными добродетелями, а утомляемость, апатия, капризное настроение, скука, беспокойство, рассеянность и неуравновешенность — мускульными пороками» [10, с. 38].

Отметим, что, по мнению ряда исследователей, спорт и физическая культура в жизни человека заняли одно из ведущих мест в воспитании личности путем формирования нравственных ценностей, силы воли, а также стремления двигаться вперед [1]. Согласно SHAPE America, физическая культура и спорт являются доказанными факторами, играющими ключевую роль в развитии детей и подростков [24]. Результаты исследований показывают, что физическая активность способствует улучшению физического, когнитивного и психического здоровья учащихся, а также повышению успеваемости в учебе. Также ис-

следователями было выявлено, что в процессе коммуникации во время спортивной деятельности дети и подростки учились конструктивной конкуренции, развивали лидерские качества, навыки сотрудничества, умение принимать взвешенные решения и разрешать конфликты [24]. При этом учащиеся формировали такие личностные качества, как терпимость, уважение к другим, коллективизм, включая командный дух, сотрудничество и сплоченность [27].

В настоящее время существуют две точки зрения на развитие моральных качеств личности во время занятий спортом. Например, в исследованиях, проведенных Дж. Блумом и М. Смитом [17], Р. Сабоком [22], были получены данные, согласно которым спорт позволяет сформировать такие моральные ценности, как сотрудничество, ролевые игры, правила, предписания и дисциплина, основанная на целях, а также обрести самодисциплину и порядок, ловкость рук и даже решимость [16]. Р. Сабок утверждает, что «спортивная арена может предоставить студенту одну из величайших возможностей научиться честности, порядочности и этическому поведению» [22, с. 271]. Таким образом, спорт одновременно прививает студентам социальные и моральные характеристики, такие как сотрудничество с товарищами по команде; переговоры и создание решений для моральных конфликтов; развитие самоконтроля, справедливости и трудовой этики и проявление смелости и обучение добродетелям, таким как командная работа, как сообщают Д. Шилдс и Б. Бредемайер [25], М. Вайс и Б. Бредемайер [28].

Несмотря на то что спорт положительно влияет на моральное развитие учащихся, существуют и иные мнения о его влиянии: согласно Б. Бредемайеру и Д. Шилдсу [18], Р. Присту [21], спортивная деятельность может негативно сказываться на моральном развитии студентов. Подтверждение данной точки зрения можно обнаружить в исследовании о связи между спортом и моральным воспитанием Дж. Колина, который показал, что неэтичное и агрессивное поведение может быть результатом философии «победы любой ценой» [20].

Спорт способен оказывать влияние на развитие личности благодаря многим своим особенностям: максимальному напряжению не только физических, но и психических сил во время борьбы на соревнованиях ради победы и установления нового рекорда, а также длительным тренировкам, накладывающим отпечаток на повседневную жизнедеятельность спортсмена [2]. Поскольку личность представляет собой некоторую целостность, которая обеспечивается интегрирующей функцией эмоций, мотивов и воли, мотивы побуждают спортсмена к проявлению определенных черт характера, а воля (через волевые усилия) осуществляет реализацию деятельности с помощью этих черт ха-

рактера. В стрессовых ситуациях проявляется установка спортсмена на достижение успеха или избежание неудачи. Люди, у которых преобладает установка на достижение успеха, часто рискуют в острых ситуациях спортивного поединка. Спортсмены, у которых преобладает установка на избежание неудачи, более осмотрительны, ставят перед собой посильные цели, реже рискуют.

Исследования о влиянии спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности на развитие личности проводились и среди современных отечественных ученых. Например, в исследовании А. С. Колодкина рассматриваются различия в личностных качествах у студентов, которые занимаются подготовкой к выполнению комплекса ГТО, и тех обучающихся, кто не занимается ни физической культурой, ни спортом. В ходе исследования были получены данные, подтверждающие гипотезу о том, что физическая активность имеет положительное влияние на развитие личности студентов. Студенты, занимающиеся подготовкой к выполнению комплекса ГТО, показали более высокие результаты по большинству исследуемых личностных качеств. Эти данные свидетельствуют о том, что регулярные занятия спортом способствуют не только физическому, но и психологическому развитию [3]. При этом студентам, которые занимаются спортивной или физкультурно-оздоровительной деятельностью, в значительно большей степени присущи такие качества, как смелость, сдержанность, спокойствие и эмоциональная стабильность. Напротив, у студентов, которые не занимаются спортом, была обнаружена склонность к таким качествам, как тревожность, робость и мечтательность.

Более того, при анкетировании студентов по опроснику Р. Кеттела [3; 6] были обнаружены результаты, при которых у тех, кто занимается физкультурой или спортом, наблюдается более высокая степень «социальной адаптации» и «доброжелательности», в то время как у неактивных студентов результаты показали выраженную склонность к интроверсии и низкой социальной активности.

Таким образом, физическая культура и спорт имеют существенные различия, ключевым аспектом которых является соревновательная деятельность, в которой участвуют спортсмены. В равной степени физическая культура и спорт включают в себя физическую активность, которая играет важную роль для укрепления здоровья. Однако эта мотивация укрепления здоровья характерна в основном для тех, кто занимается физической культурой, поскольку в спорте необходимо одержать победу как над другими участниками соревнований, так и над самим собой. Для этого спортсмену необходимо развить в себе особые личностные качества, которые помогут прийти к результату, несмотря на внешние и

внутренние препятствия. Все это накладывает отпечаток на личность и в дальнейшем проявляется не только на стадионе, но и во всем жизненном мире человека — именно поэтому существует мнение, что «спортсменов бывших не бывает».

Выводы

Физическая культура и спорт представляют собой разные виды деятельности. Физическую культуру можно рассматривать как культуру двигательной деятельности, целью и результатом которой является достижение физического совершенства через телесное и духовное преобразование человека, в то время как спорт ориентирован на соревновательную деятельность, которая выступает в роли особого инструмента, позволяющего в процессе соперничества между спортсменами выявить и способствовать общественному признанию не только физических, но и их психических или духовных возможностей.

Различается мотивация занятий спортом и культурно-оздоровительной деятельностью. В основе спортивной деятельности лежит мотивация достижения, в структуру которой включены мотивы совершенствовании навыков и достижения успеха, победы над собой и противником, получения положительных эмоций в результате выступлений на пике своих возможностей. Мотивы занятий физической культурой заключаются, в целом, в укреплении физического и духовного здоровья, поддержании физической формы человека и его качества жизни.

Физическая культура и спорт оказывают разнонаправленное влияние на развитие личности. По мнению многих исследователей, физическая культура и спорт способствуют улучшению физического, когнитивного и психического здоровья, развивают навыки конструктивной конкуренции, сотрудничества, лидерские качества, умение принимать взвешенные решения и разрешать конфликты, а также терпимость, уважение к другим, коллективизм, включая командный дух, сотрудничество и сплоченность. В то же время известны исследования, согласно которым занятия спортом могут провоцировать развитие агрессии и негативно сказываться на моральном развитии молодёжи.

Библиографический список

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Воронеж : МОДЭК, 1995. — 352 с.
Bozhovich L. I. Problemy formirovaniya lichnosti / L. I. Bozhovich ; pod red. D. I. Fel'dshteina. — Voronezh : MODEK, 1995. — 352 s.
2. *Веселов А. А.* Влияние спорта на формирование личности / А. А. Веселов, П. В. Шаров // Вестник науки и образования. — 2020. — № 13-1 (91). — С. 73–75.

Veselov A. A. Vliyanie sporta na formirovanie lichnosti / A. A. Veselov, P. V. Sharov // Vestnik nauki i obrazovaniya. — 2020. — № 13-1 (91). — S. 73–75.

3. Влияние занятий по подготовке к выполнению комплекса ГТО на личностные качества студентов / А. С. Колодкин, И. Ю. Зыков, А. С. Каркин, У. Ю. Шихова // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. — 2025. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-zanyatiy-po-podgotovke-k-vypolneniyu-kompleksa-gto-na-lichnostnye-kachestva-studentov> (дата обращения: 23.02.2025). — Текст: электронный.

Vliyanie zanyatii po podgotovke k vypolneniyu kompleksa GTO na lichnostnye kachestva studentov / A. S. Kolodkin, I. Yu. Zykov, A. S. Karkin, U. Yu. Shikhova // Izvestiya TulGU. Fizicheskaya kul'tura. Sport. — 2025. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-zanyatiy-po-podgotovke-k-vypolneniyu-kompleksa-gto-na-lichnostnye-kachestva-studentov> (data obrashcheniya: 23.02.2025). — Tekst: elektronnyi.

4. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — Москва : Смысл, 2020. — 334 с.

Gordeeva T. O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya / T. O. Gordeeva. — Moskva : Smysl, 2020. — 334 s.

5. К вопросу о диагностике спортивной мотивации: адаптация опросника «Sport Motivation Scale» / В. Н. Касаткин, И. Т. Выходец, К. А. Бочавер, А. В. Квитчастый // Спортивный психолог. — 2012. — № 1 (25). — С. 38–43.

K voprosu o diagnostike sportivnoi motivatsii: adaptatsiya oprosnika «Sport Motivation Scale» / V. N. Kasatkin, I. T. Vykhodets, K. A. Bochaver, A. V. Kvitchastyi // Sportivnyi psikholog. — 2012. — № 1 (25). — S. 38–43.

6. Кеттелл Р. Б. Руководство по 16-факторному личностному опроснику (16PF) / Р. Б. Кеттелл. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2000. — 187 с.

Kettell R. B. Rukovodstvo po 16-faktornomu lichnostnomu oprosniku (16PF) / R. B. Kettell. — Moskva : In-t psikhologii RAN, 2000. — 187 s.

7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975. — 304 с.

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1975. — 304 s.

8. Лисицын Ю. П. Общественное здоровье и здравоохранение : учебник для студ. мед. вузов / Ю. П. Лисицын. — 2-е изд. — Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2010. — 507 с.

Lisitsyn Yu. P. Obshchestvennoe zdorov'e i zdravookhranenie : uchebnik dlya stud. med. vuzov / Yu. P. Lisitsyn. — 2-e izd. — Moskva : GEOTAR-Media, 2010. — 507 s.

9. Матвеев Л. П. О культуре физической / Л. П. Матвеев // Физическая культура и современные проблемы физического совершенствования человека : матер. конф. — Ереван : [б. и.], 1984. — С. 10.

Matveev L. P. O kul'ture fizicheskoi / L. P. Matveev // Fizicheskaya kul'tura i sovremennye problemy fizicheskogo sovershenstvovaniya cheloveka : mater. konf. — Erevan : [b. i.], 1984. — S. 10.

10. Нечаев А. П. Психология физической культуры / А. П. Нечаев. — Изд. 2-е (Гиза 1-е), значит. доп. — Москва ; Ленинград : Госиздат, 1930. — 90 с.

Nechaev A. P. Psikhologiya fizicheskoi kul'tury / A. P. Nechaev. — Izd. 2-e (Giza 1-e), znachit. dop. — Moskva ; Leningrad : Gosizdat, 1930. — 90 s.

11. Николаев Ю. М. О культуре физической / Ю. М. Николаев // Современные проблемы теории и практики физической культуры: взгляды, идеи, концепции. — Санкт-Петербург : СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 1997. — С. 14–18.

Nikolaev Yu. M. O kul'ture fizicheskoi / Yu. M. Nikolaev // Sovremennye problemy teorii i praktiki fizicheskoi kul'tury: vzglyady, idei, kontseptsii. — Sankt-Peterburg : SPbGAFK im. P. F. Lesgafta, 1997. — S. 14–18.

12. Психологическая подготовка спортсменов : учеб.-метод. пособие / сост. А. М. Ахатов, И. В. Работин. — КамГАФКСиТ, 2008. — 56 с.

Psikhologicheskaya podgotovka sportsmenov : ucheb.-metod. posobie / sost. A. M. Akhatov, I. V. Rabotin. — KamGAFKSiT, 2008. — 56 s.

13. Столяров В. И. Гуманистический подход к спортивному воспитанию и спортивной культуре: общая концепция и ее применение к дошкольникам / В. И. Столяров, О. В. Козырева // Гуманистика соревнования : сб. ст. — Москва : Гуманитарный центр «СпАрт» РГАФК, 2002. — Вып. 2. — С. 3–226.

Stolyarov V. I. Gumanisticheskii podkhod k sportivnomu vospitaniyu i sportivnoi kul'ture: obshchaya kontseptsiya i ee primeneniye k doshkol'nikam / V. I. Stolyarov, O. V. Kozyreva // Gumanistika sorevnovaniya : sb. st. — Moskva : Gumanitarnyi tsentr «SpArt» RGAFFK, 2002. — Vyp. 2. — S. 3–226.

14. Столяров В. И. Спартианская социально-педагогическая технология оздоровления, рекреации и целостного развития личности : пособие для педагогов учреждений социальной защиты населения и организаторов досуга детей и молодежи / В. И. Столяров. — Москва : АНО «Центр развития спартианской культуры», 2006. — 247 с.

Stolyarov V. I. Spartianskaya sotsial'no-pedagogicheskaya tekhnologiya ozdorovleniya, rekreatsii i tselostnogo razvitiya lichnosti : posobie dlya pedagogov uchrezhdenii sotsial'noi zashchity naseleniya i organizatorov dosuga detei i molodezhi / V. I. Stolyarov. — Moskva : ANO «Tsentr razvitiya spartianskoi kul'tury», 2006. — 247 s.

15. Столяров В. И. Философско-культурологический анализ физической культуры / В. И. Столяров // Вопросы философии. — 1988. — № 4. — С. 78–91.

Stolyarov V. I. Filosofsko-kul'turologicheskii analiz fizicheskoi kul'tury / V. I. Stolyarov // Voprosy filosofii. — 1988. — № 4. — S. 78–91.

16. Bailey R. Well-being, happiness and education / R. Bailey // British Journal of Sociology of Education. — 2009. — Vol. 30. — P. 795–802.

17. Bloom G. A. Hockey violence: A test of cultural spillover theory / G. A. Bloom, M. D. Smith // Sociology of Sport Journal. — 1996. — Vol. 13. — P. 65–77.

18. Bredemeier B. Divergence in moral reasoning about sport and everyday life / B. Bredemeier, D. Shields // Sociology of Sport Journal. — 1984. — Vol. 1. — P. 348–357.

19. Bulletin of the World Health Organization : journal. — World Health Organization, 2002. — Vol. 80, no. 12. — P. 982.

20. Colin G. P. Moral Development and Sportsmanship in Physical Education and Sport / G. P. Colin // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. — 2017. — Vol. 88. — P. 36–42.

21. Priest R. F. Four-year changes in college athletes' ethical value choices in sports situations / R. F. Priest, J. V. Krause, J. Beach // Research Quarterly for Exercise and Sport. — 1999. — Vol. 70. — P. 170–178.

22. Sabock R. The coach / R. J. Sabock. — Philadelphia etc. : Saunders, Cop., 1973. — XII, 273 p.

23. Seligman M. E. P. Helplessness: On Depression, Development, and Death / M. E. P. Seligman. — San Francisco : W. H. Freeman, 1975. — P. 22–50.

24. Shape of the nation report: status of physical education in the USA. — Reston, VA : National Association for Sport and Physical Education, 2006. — 53 p.

25. Shields D. L. L. Character Development and Physical Activity / D. L. L. Shields and B. J. L. Bredemeier. — Champaign, IL, England : Human Kinetics Publishers, 1995. — URL: <https://archive.org/details/characterdevelop0000shie> (date of the application: 15.03.2025). — Text: electronic.

26. Sports and children: Consensus statement on organized sports for children / World Health Organization // Bulletin of the World Health Organization. — 1998. — Vol. 76, no. 5. — P. 445–447.

27. *Svoboda B.* Sport and Physical Activity as a Socialisation Environment : Scientific Review. Part 1. — Strasbourg, France : Council of Europe, 1994. — URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2207712> (date of the application: 15.03.2025). — Text: electronic.

28. *Weiss M. R.* Moral development in sport / M. R. Weiss, B. J. L. Bredemeier // Exercise and Sport Sciences Reviews. — 1990. — Vol. 18, no. 1. — P. 331–378.

Информация об авторе

Настасья Станиславовна Сенокоп — студентка магистратуры ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Information about the author

Nastasia Stanislavovna Senokop — Graduate Student of the Moscow State University of Psychology & Education.

Для цитирования: Сенокоп Н. С. Проблема влияния мотивации занятий физкультурой и спортом на развитие личности студентов / Н. С. Сенокоп // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 324–335. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_324. — EDN: OLCXAS

For citation: Senokop N. S. The problem of the influence of motivation for physical education and sports on the development of students' personalities, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 324–335 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_324, EDN: OLCXAS

Статья поступила в редакцию 04.06.2025; одобрена после рецензирования 10.06.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 04.06.2025; approved after reviewing 10.06.2025; accepted for publication 26.07.2025.

**ПОСВЯЩАЕТСЯ СОВЕТСКОМУ
ВЫДАЮЩЕМУСЯ
ФИЛОСОФУ И ПСИХОЛОГУ
С. Л. РУБИНШТЕЙНУ**

**DEDICATED
TO THE OUTSTANDING SOVIET
PHILOSOPHER AND PSYCHOLOGIST
S. L. RUBINSTEIN**

Персоналии / Personalities

УДК 371;37.04;37.042.2;159.99;159.9.019

DOI: 10.51944/20738544_2025_3_336

EDN: OVQRMA

**Рефлексивно-персонологический анализ влияния
рационализма Р. Декарта на научное творчество
С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского**

Игорь Никитович Семенов

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

Аннотация. С позиций развиваемого нами институционально-персонологического подхода к научному творчеству выдающихся ученых в статье впервые характеризуется влияние на интеллектуальные поиски С. Л. Рубинштейна философии основоположника методологии естествознания Р. Декарта. Выделяются ключевые мысленные встречи с его идеями мировоззрения С. Л. Рубинштейна в культурных условиях современной ему научно-организационной деятельности в российской психологии первой половины и середины XX века. Показана роль обращения С. Л. Рубинштейна к анализу наследия Р. Декарта для формирования своего научного мировоззрения, изучения психологии мышления и определения перспективы построения субъектно-процессуального подхода в человекознании. Характеризуются достижения С. Л. Рубинштейна в разработке проблем общей и педагогической психологии на основе субъектно-деятельностной парадигмы во взаимодействии с участниками его школы (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, И. С. Якиманская, М. Г. Ярошевский) и их современными последователями (М. И. Володикова, В. В. Знаков, В. А. Поликарпов, И. Н. Семенов, Е. А. Сергиенко и др.). Эксплицировано влияние идей Р. Декарта на разработку теоретико-методологических основ российской психологии второй половины XX века ее лидерами С. Л. Рубинштейном и А. В. Брушлинским.

Ключевые слова: общая психология, педагогическая психология, методология, субъектно-деятельностный подход, мышление, сознание, рефлексия, личность, развитие, обучение, творчество, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, Р. Декарт, С. Л. Рубинштейн.

Reflective-personological Analysis of the Influence of R. Descartes' Rationalism on the Scientific Creativity of S. L. Rubinshtein and A. V. Brushlinsky

Igor N. Semenov

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

Abstract. From the standpoint of the institutional-personological approach to the scientific creativity of outstanding scientists that we are developing, the article characterizes for the first time the influence of the philosophy of Rene Descartes, the founder of the methodology of natural science, on the intellectual pursuits of Sergei Rubinstein. It highlights the key intellectual encounters with his ideas in the cultural context of Sergei Rubinstein's scientific and organizational activities in Russian psychology during the first half and middle of the 20th century. The article shows the role of S. L. Rubinstein's analysis of R. Descartes' legacy in shaping his scientific worldview, studying the psychology of thinking, and determining the prospects for building a subject-process approach in the field of human studies. The article also highlights the achievements of S. L. Rubinstein in developing the problems of general and educational psychology based on the subject-activity paradigm in collaboration with members of his school (K. A. Abulkhanova-Slavskaya, L. I. Antsyferova, D. B. Bogoyavlenskaya, A. V. Brushlinsky, A. M. Matyushkin, I. S. Yakimanskaya, M. G. Yaroshevsky) and their modern followers (M. I. Volovikova, V. V. Zakov, V. A. Polikarpov, I. N. Semenov, E. A. Sergienko, and others). The influence of Rene Descartes' ideas on the development of the theoretical and methodological foundations of Russian psychology in the second half of the 20th century by its leaders, S. L. Rubinstein and A. V. Brushlinsky, is explored.

Keywords: general psychology, pedagogical psychology, methodology, subject-activity approach, thinking, consciousness, reflection, personality, development, learning, creativity, K. A. Abulkhanova, A. V. Brushlinsky, R. Descartes, S. L. Rubinstein.

1. Социокультурная диспозиция экзистенциально-научоведческой рефлексии жизнетворчества С. Л. Рубинштейна и его связи с идеями Р. Декарта

Изучение влияния классических идей основателя философии рационализма Р. Декарта на развитие человекознания XVII–XXI веков (вплоть до их освоения философами Серебряного века М. М. Рубинштейном [4] и особенно С. Л. Рубинштейном [24; 28] и нашим современником, инициатором психологии субъектности А. В. Брушлинским [11; 12; 13; 14; 15]) ведется с позиций развиваемых нами субъектно-деятельностного¹ и институционально-персонологическо-

¹ Семенов И. Н. Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников // Известия Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. — Москва : МГПУ, 2024.

Семенов И. Н. Субъектно-деятельностный подход / И. Н. Семенов // Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

го² подходов к анализу научного творчества. Первый подход восходит к философской методологии С. Л. Рубинштейна³ [23] и был констеллирован и разработан его учениками (крупным специалистом по изучению мышления А. В. Брушлинским [12] совместно с психологом сознания и личности К. А. Абульхановой⁴), а также позднее эксплицирован [1; 11] и обобщен⁵ [14] в субъектно-деятельностную парадигму современного человекознания. Второй подход был разработан и реализован нами⁶ для науковедческого изучения жизнетворчества корифеев философии (А. А. Богданов, А. А. Зиновьев, О. Кюльпе⁷, К. Роджерс, В. А. Лефевр, М. Шелер [17], Г. Г. Шпет⁸, Г. П. Щедровицкий), психофизиологии

² Семенов И. Н. Типология экзистенциальных стратегий и исследовательских программ в творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал РАН. — 2020. — № 2. — С. 105–113.

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

³ Семенов И. Н. Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников // Известия Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. — Москва : МГПУ, 2024.

Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуро-созидающего научного творчества (К 100-летию школы С. Л. Рубинштейна) / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 4. — С. 5–22.

⁴ Семенов И. Н. Философско-методологические аспекты зарождения экспериментальной психологии мышления и рефлексии (к 160-летию юбилею О. Кюльпе и 125-летию его Вюрцбургской школы) / И. Н. Семенов // Психологический журнал РАН. — 2022. — № 4. — С. 59–68. — URL: <https://psyjes.su/s020595920021480-4>. — Текст: электронный.

⁵ Семенов И. Н. Субъектно-деятельностный подход / И. Н. Семенов // Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

⁶ Семенов И. Н. Рефлексивная и культуральная персонология жизнетворчества и научной деятельности выдающегося философа-психолога Г. Г. Шпета / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2020. — № 4 (104). — С. 228–239.

Семенов И. Н. Научная биография С. Л. Рубинштейна в контексте идеологических репрессий / И. Н. Семенов // Научно-образовательный портал: Электронная Большая российская энциклопедия. — Москва : БРЭ, 2020. — URL: <https://bigenc.ru/c/nauchnaia-biografiia-s-l-rubinshteina-v-kontekste-ideologicheskikh-repressii-eda043>. — Текст: электронный.

Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуро-созидающего научного творчества (К 100-летию школы С. Л. Рубинштейна) / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 4. — С. 5–22.

Семенов И. Н. Философско-методологические аспекты зарождения экспериментальной психологии мышления и рефлексии (к 160-летию юбилею О. Кюльпе и 125-летию его Вюрцбургской школы) / И. Н. Семенов // Психологический журнал РАН. — 2022. — № 4. — С. 59–68. — URL: <https://psyjes.su/s020595920021480-4>. — Текст: электронный.

Семенов И. Н. Субъектно-деятельностный подход / И. Н. Семенов // Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

⁷ Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуро-созидающего научного творчества (К 100-летию школы С. Л. Рубинштейна) / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 4. — С. 5–22.

⁸ Семенов И. Н. Рефлексивная и культуральная персонология жизнетворчества и научной деятельности выдающегося философа-психолога Г. Г. Шпета / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2020. — № 4 (104). — С. 228–239.

(В. М. Бехтерев, Н. Я. Пэрна, Б. М. Теплов) и психологии творчества (К. А. Абульханова⁹, Н. Г. Алексеев, Л. С. Выготский, Д. Б. Богоявленская, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский¹⁰, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский, Я. А. Пономарев, А. И. Савенков, С. Л. Рубинштейн¹¹, М. Г. Ярошевский).

При этом сделаем акцент на соотношении психологического познания (мышления, сознания, рефлексии¹²) с его рационалистическими корнями, восходящими к основополагающим для философии и психологии Нового времени идеям Р. Декарта. Более того, его знаменитые «Правила для руководства ума» явились одним из источников современной

⁹ Семенов И. Н. Методологическая рефлексия жизнетворчества А. В. Брушлинского и становления субъектно-деятельностной парадигмы современной психологии (к 90-летию выдающегося ученого) / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 3. — С. 83–92.

¹⁰ Семенов И. Н. Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников // Известия Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. — Москва : МГПУ, 2024.

Семенов И. Н. Научоведческая рефлексия персонологии философско-психологического творчества К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Психологический журнал (ИП РАН). — 2022. — № 5. — С. 5–16.

Семенов И. Н. Методологическая рефлексия жизнетворчества А. В. Брушлинского и становления субъектно-деятельностной парадигмы современной психологии (к 90-летию выдающегося ученого) / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 3. — С. 83–92.

¹¹ Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 1989. — № 4. — С. 67–74.

Семенов И. Н. Типология экзистенциальных стратегий и исследовательских программ в творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал РАН. — 2020. — № 2. — С. 105–113.

¹² Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках / И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — № 2. — С. 24–45.

Семенов И. Н. Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2013. — № 1. — С. 131–148.

Семенов И. Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательного-смыслового анализа / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2014. — № 5. — С. 10–57.

Семенов И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И. Н. Семенов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2015. — № 4. — С. 98–113.

Semenov I. N. The psychology of reflexion in the scientific work of S. L. Rubinshtein / I. N. Semenov // The Psychology Journal. — 1989. — No. 4. — P. 67–74.

Semenov I. N. Heuristic reflexics. A new technology of the development of a man's creative potential / I. N. Semenov // Intellectual development of society and new information technologies : Proceedings of the international conference. — Novosibirsk : Academy Township, 1992. — P. 119–123.

Semenov I. N. Philosophy of humanization of education and reflexiveness of dialogue / I. N. Semenov // Reflexive processes and control. International interdisciplinary scientific and practical journal. — 2002. — No. 1. — P. 95–101.

Semenov I. N. Milestones and logic of formation of reflexive psychology at then of XX–XXI centuries / I. N. Semenov // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. — 2013. — No. 3–4. — P. 52–75.

когнитивной и педагогической психологии мышления и философии образования¹³ [3; 10; 31].

Как всякий крупный ученый (поднимающий на переднем крае науки методологические проблемы и систематически разрабатывающий их решения), С. Л. Рубинштейн обязательно соотносился с их необходимым историко-научным обоснованием путем экспликации их философских корней [24] и теоретических предпосылок, во многом восходящих к идеям основателя методологии науки Нового времени Р. Декарта. Они традиционно изучаются в российском человекознании с начала XX века, примером чему служат труды другого известного отечественного философа, психолога, педагога Серебряного века русской культуры М. М. Рубинштейна [22] (см. о нем нашу статью: «Известия Российской академии образования», 2024, № 2). Это соотнесение состоит в ряде значимых обращений к анализу картезианских идей в контексте тех интеллектуальных поисков, которые совершала пытливая мысль С. Л. Рубинштейна в ходе его полувековой научной деятельности.

В связи с этим сначала рассмотрим опыт обращения философа-психолога С. Л. Рубинштейна (как создателя субъектно-деятельностного подхода¹⁴ [25; 27] в психологии) к изучению идей Р. Декарта. Для осуществления этого проведем периодизацию научной и институциональной деятельности С. Л. Рубинштейна с тем, чтобы охарактеризовать кратко прецеденты его взаимодействия с картезианскими идеями на каждом этапе научно-профессионального развития в конкретных исторических периодах.

В научной деятельности С. Л. Рубинштейна [1; 5; 6; 7; 8; 9; 14] доминировали теоретико-экспериментальные исследования психологических проблем мышления, сознания, личности в сфере предметной деятельности их индивидуальных и групповых субъектов [11; 12; 13; 15] в сложных и противоречивых социокультурных условиях первой половины и середины XX века. Хотя его обращения к анализу наследия идей Р. Декарта и их ассимиляция носили эпизодический характер, все же картезианство и составило один из базовых компонентов становления и реализации научно-философского мировоззрения С. Л. Рубинштейна. Оно начало форми-

¹³ Семенов И. Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2014. — № 5. — С. 10–57.

Семенов И. Н. Философско-методологические аспекты зарождения экспериментальной психологии мышления и рефлексии (к 160-летию юбилею О. Кюльпе и 125-летию его Вюрцбургской школы) / И. Н. Семенов // Психологический журнал РАН. — 2022. — № 4. — С. 59–68. — URL: <https://psy.jes.ru/s020595920021480-4>. — Текст: электронный.

¹⁴ Семенов И. Н. Субъектно-деятельностный подход / И. Н. Семенов // Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

роваться не только в период его обучения в идеалистической марбургской школе неокантианства в 1909–1914 годах, но и в гносеологических диалогах с Р. Декартом и его последователем Б. Спинозой при мысленных встречах с ними С. Л. Рубинштейна в проблемном пространстве философского и психологического познания XVII–XX веков. Поэтому охарактеризуем кратко взаимодействие с картезианским мировоззрением С. Л. Рубинштейна (1889–1960) в течение всего полувекового развития как оригинального философа-психолога середины XX века.

2. Влияние идей Р. Декарта на философско-психологическую систему С. Л. Рубинштейна

Крупнейший советский философ-психолог XX века С. Л. Рубинштейн [21; 23; 24; 25; 28; 29; 30; 31; 32] многократно обращался к идеям Р. Декарта в процессе своего интеллектуального роста и профессионального развития, особенно в качестве заместителя (1945–1948) директора по науке Института философии (ИФАН) Академии наук СССР, создавая в нем сектора философских проблем психологии (с 1945 года) и профессора МГУ (1942–1958).

Впервые же С. Л. Рубинштейн¹⁵, еще будучи юношей, **встретился** с положениями Р. Декарта, когда в целях обеспечения эффективности помощи отцу в его адвокатской практике в г. Одессе стал штудировать в 1905–1908 годах начала истории философии буржуазного и современного права: от Ф. Бэкона и Р. Декарта, Б. Спинозы и Т. Гоббса через Ш. Монтескье и И. Канта, Г. Гегеля и К. Маркса до Е. Трубецкого и Г. Плеханова, Н. Кареева и Л. Петражицкого, М. Ковалевского и П. Новгородского.

Вторая встреча состоялась в Германии в университете г. Марбурга, где студент С. Л. Рубинштейн¹⁶ в 1909–1912 годах ознакомился с системой Р. Декарта во время освоения курсов лекций по истории философии и науки выдающихся методологов начала XX века профессоров марбургской школы неокантианства — Г. Когена, П. Наторпа, Э. Кассирера (современников других крупных философов-психологов — А. Бергсона, В. Вундта, Э. Гуссерля, Д. Дьюи, О. Кюльпе, М. Шелера, Г. И. Челпанова, Г. Г. Шпета¹⁷ [17]).

¹⁵ Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуро-созидающего научного творчества (К 100-летию школы С. Л. Рубинштейна) / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 4. — С. 5–22.

¹⁶ Семенов И. Н. Типология экзистенциальных стратегий и исследовательских программ в творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал РАН. — 2020. — № 2. — С. 105–113.

¹⁷ Семенов И. Н. Рефлексивная и культуральная персонология житнетворчества и научной деятельности выдающегося философа-психолога Г. Г. Шпета / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2020. — № 4 (104). — С. 228–239.

Семенов И. Н. Философско-методологические аспекты зарождения экспериментальной психологии мышления и рефлексии (к 160-летию юбилею О. Кюльпе и 125-летию его Вюрцбургской школы) / И. Н. Семенов // Психологический журнал РАН. — 2022. — № 4. — С. 59–68. — URL: <https://psy.jes.su/s020595920021480-4>. — Текст: электронный.

Третья встреча определялась более глубоким анализом С. Л. Рубинштейном картезианской методологии в связи с историко-научным обоснованием в 1913–1914 годах положений своей магистерской диссертации по изучению проблемы метода в философии на материале взаимодействия неогегельянства с неокантианством. Идеи его диссертации вызвали уважительный профессиональный интерес у лидеров марбургской школы и далее развивались их выдающимся учеником уже на родине¹⁸ [23; 28; 29; 39; 32].

Аналитический обзор реализации картезианской философской системы в естествознании стал содержанием **четвертой встречи** с идеями Р. Декарта в процессе разработки С. Л. Рубинштейном (в качестве директора в 1924–1929 годах Научной библиотеки Одесского образовательного округа¹⁹) методологических средств каталогизации научной библиографики, внедренных потом в библиотеки страны.

Пятая встреча состоялась в первой половине 1930-х годов, когда заведующий кафедрой психологии Ленинградского государственного педагогического института (ЛГПИ) С. Л. Рубинштейн²⁰ стал изучать философские основы становления экспериментальной психологии (что было продолжено им в 1950-е годы [24; 28; 29; 30; 31]) и позднее его учениками²¹ [1; 12] и последователями²² [21; 34; 38].

Шестая встреча произошла во второй половине 1930-х годов, когда он как проректор (до 1942 года) по науке ЛГПИ разрабатывал историко-научные разделы монографических учебников для высшей школы: «Основы психологии» (1935) и «Основы общей психологии» (1940). В 1943 году С. Л. Рубинштейн был удостоен Государственной премии по науке и тех-

¹⁸ Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 224 с. — Переведено с русского на болг. язык М. Д. Няголовой.

¹⁹ Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуросозидающего научного творчества (К 100-летию школы С. Л. Рубинштейна) / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 4. — С. 5–22.

²⁰ Семенов И. Н. Типология экзистенциальных стратегий и исследовательских программ в творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал РАН. — 2020. — № 2. — С. 105–113.

²¹ Семенов И. Н. Научоведческая рефлексия персонологии философско-психологического творчества К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Психологический журнал (ИП РАН). — 2022. — № 5. — С. 5–16.

Семенов И. Н. Методологическая рефлексия жизнетворчества А. В. Брушлинского и становления субъектно-деятельностной парадигмы современной психологии (к 90-летию юбилею выдающегося ученого) / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 3. — С. 83–92.

²² Семенов И. Н. Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников // Известия Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. — Москва : МГПУ, 2024.

Семенов И. Н. Субъектно-деятельностный подход / И. Н. Семенов // Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

нике за второй учебник [25] и выдающиеся достижения в психологии и избран членом-корреспондентом АН СССР. При этом он в качестве директора (1942–1945) Института экспериментальной психологии в Москве выступил с обоснованием концепции о единстве сознания и деятельности [27] как доминанты в определении предмета психологической науки.

Седьмая встреча произошла в 1945 году, когда заместитель (1945–1948) директора по науке Института философии Академии наук СССР С. Л. Рубинштейн в цикле статей [26] о важности изучения для психологии наследия русских физиологов (И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, И. П. Павлов) обосновал для построения ее естественно-научных основ важную роль открытой Р. Декартом рефлекторной дуги как неврологического и психофизиологического базиса психики.

Восьмой встречей явилась подготовка историко-методологического обоснования С. Л. Рубинштейном концепции предмета и методов психологического познания с учетом достижений Р. Декарта во втором издании в 1946 году учебника «Основы общей психологии» [25]. Эта трактовка основ велась в рамках господствовавшей в то время в советской философии методологии диалектического материализма (ее анализ дан в работе [2]), где развивались материалистические идеи К. Маркса.

Девятая — и основная — встреча состоялась также в 1946 году, когда С. Л. Рубинштейн в качестве заместителя председателя Всесоюзного общества культурных связей с заграницей (ВОКС) и руководителя его научной секции выступил с докладом [28] в ВОКС на торжественном заседании, посвященном 350-летию со дня рождения Р. Декарта. Его творчество С.Л. Рубинштейн охарактеризовал в социокультурном контексте XVII века и в философско-междисциплинарном масштабе с акцентом на методологическое значение для становления психологии XVII–XX столетий.

Параллельно он публикует второе издание «Основ общей психологии», где с учетом материалов юбилейного доклада о Р. Декарте наиболее полно характеризуется его вклад в становление данной науки [25, 4-е издание, 2007, с. 55–56, 58–59, 64–65, 70, 74, 76–77]. Это требует нашего будущего специального методологического анализа, ибо, по определению С. Л. Рубинштейна, здесь речь идет относительно «лучших тенденций декарто-локковского понятия сознания как знания» [25, 4-е издание, 2007, с. 76].

Более того, не ограничиваясь квалификацией фундаментального вклада Р. Декарта в построение основ психологии, С. Л. Рубинштейн при обобщении ее современных достижений далее подчеркивает непреходящее значение картезианско-спинозианской традиции при по-

становке проблемы страстей для современных исследований эмоций. Он отмечает, что эта «проблема... о природе страстей стала одной из основных философских, мировоззренческих проблем. На ней стоические тенденции столкнулись с христианскими традициями... <...> ...Для Декарта разум и страсть перестают быть исключаящими друг друга противоположностями» [25, 4-е издание, 2007, с. 58]. Эти максимы Р. Декарта являются онтологическим отправным пунктом для современных исследований эмоционального интеллекта (Зейгарник Б. В., Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Васильев И. А., Климов Е. А., Корнилова Т. В., Костюков Н. Н., Ларионова Л. И., Леонтьев Д. А., Люсин Д. В., Савенков А. И., Тихомиров О. К., Ушаков Д. В. и др.) в российской психологии. Она должна изучать связь интеллектуального в деятельности и эмоционального в поведении с его страстями и переживаниями. Ибо, согласно С. Л. Рубинштейну, «переживания определяются личностным контекстом, как знание — предметным» [25, 4-е издание, 2007, с. 11], что актуально для философии, педагогики и современного человекознания²³ [17; 19].

Десятой встречей оказался в начале 1950-х годов монографический анализ С. Л. Рубинштейном влияния идей Р. Декарта на зарождение научной психологии в рукописи неопубликованной книги «Философские корни психологии» (ее прототипом была работа 1930-х годов [24]). Этот набор был рассыпан из-за отрицательных рецензий, организованных по идеологическим претензиям цензуры при травле (1947–1953) С. Л. Рубинштейна за якобы его «преклонение перед иностранщиной» в виде западной буржуазной науки. Тогда он был уволен со всех руководящих постов в ИФАН и МГУ с запретом

²³ Семенов И. Н. Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2013. — № 1. — С. 131–148.

Семенов И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И. Н. Семенов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2015. — № 4. — С. 98–113.

Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуро-созидающего научного творчества (К 100-летию школы С. Л. Рубинштейна) / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 4. — С. 5–22.

Семенов И. Н. Субъектно-деятельностный подход / И. Н. Семенов // Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

Semenov I. N. Heuristic reflexics. A new technology of the development of a man's creative potential / I. N. Semenov // Intellectual development of society and new information technologies : Proceedings of the international conference. — Novosibirsk : Academy Township, 1992. — P. 119–123.

Semenov I. N. Milestones and logic of formation of reflexive psychology at then of XX–XXI centuries / I. N. Semenov // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. — 2013. — No. 3–4. — P. 52–75.

публиковать свои оригинальные труды²⁴. Лишь в 1956 году в период начавшейся в СССР идеологической оттепели его восстановили в заведовании созданным им сектором в ИФАН, где он энергично продолжил руководство своей научной школой [29; 30; 31].

Одиннадцатая встреча произошла в 1957 году во время подготовки С. Л. Рубинштейном своих докладов на проведенных ИФАН под его руководством двух важных совещаниях:

- 1) по анализу [26] научного наследия И. М. Сеченова (в том числе исследования им «Рефлексов головного мозга», изучение которых восходит к Р. Декарту);
- 2) по психологии познания [29]. В основе его исходной научной методологии лежит картезианское учение о дедуктивном методе и о «Правилах для руководства ума». К этому восходит логико-нормативный подход в когнитивном изучении психологии продуктивного мышления как познавательной деятельности, развитый позднее российскими учеными: логиками (Щедровицкий Г. П., Алексеев Н. Г., Ладенко И. С., Лефевр В. А.), психологами (Гальперин П. Я., Пономарев Я. А., Брушлинский А. В., Колошина И. П., Матюшкин А. М., Пушкин В. Н., Семенов И. Н., Талызина Н. Ф., Тихомиров О. К.), педагогами (Альтшуллер Г. С., Андреев В. И., Фридман Л. М., Шаталов В. Ф.)²⁵ [3; и др.].

Двенадцатая встреча состоялась также в 1957 году, ее результаты представлены в монографии «Бытие и сознание» [30], где С. Л. Рубинштейн показал первопроходческую роль Р. Декарта в постановке проблемы сознания в философии Нового времени. Ее трактовка Р. Декартом стала отправным пунктом научного изучения сознания, анализируемого С. Л. Рубинштейном [27; 30; 32] в философско-психологическом плане (что позднее будет обобщено его учениками²⁶ [1; 34] и современными исследователями [3; 36]).

²⁴ Семенов И. Н. Научная биография С. Л. Рубинштейна в контексте идеологических репрессий / И. Н. Семенов // Научно-образовательный портал: Электронная Большая российская энциклопедия. — Москва : БРЭ, 2020. — URL: <https://bigenc.ru/c/nauchnaia-biografiia-s-l-rubinshteina-v-kontekste-ideologicheskikh-repressii-eda043>. — Текст: электронный.

²⁵ Семенов И. Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2014. — № 5. — С. 10–57.

Семенов И. Н. К 130-летию Московского психологического общества: Развитие секции «Психология творчества» (К 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева) / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2015. — № 6. — С. 29–69.

²⁶ Семенов И. Н. Научоведческая рефлексия персонологии философско-психологического творчества К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Психологический журнал (ИП РАН). — 2022. — № 5. — С. 5–16.

Семенов И. Н. Методологическая рефлексия житетворчества А. В. Брушлинского и становления субъектно-деятельностной парадигмы современной психологии (к 90-летию юбилею выдающегося ученого) / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 3. — С. 83–92.

Тринадцатая встреча произошла в 1958 году в связи с изданием монографии С. Л. Рубинштейна [31] о путях логико-психологического изучения мышления. В этой книге характеризовалось учение Р. Декарта о методологии дедуктивного метода рационалистического познания в системе таких дифференцированных С. Л. Рубинштейном базовых процессов мыслительной деятельности, как анализ, синтез, абстракция, обобщение. Их теоретико-экспериментальное исследование представлено в изданной под редакцией С. Л. Рубинштейна уже после его смерти коллективной монографии, состоящей из разделов, написанных его учениками (в том числе К. А. Славской (Абульхановой), Л. И. Анцыферовой, А. М. Матюшкиным, А. В. Брушлинским и др.).

Четырнадцатой встречей с логико-методологическими идеями Р. Декарта явилась прижизненная подготовка С. Л. Рубинштейном вводной статьи к книге «Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения» (отв. ред. С.Л. Рубинштейн. Москва : АН СССР, 1960) экспериментальному исследованию мыслительных процессов. Она была существенно расширена и дополнена в его фундаментальной статье «Принцип детерминизма и психологическая теория мышления» для сборника «Психологическая наука в СССР» (Москва : АПН РСФСР, 1959. Т. 1. С. 315–356), и приобрела энциклопедический характер за счет обобщения основных исследований мышления в советской психологии (список литературы составил более шестисот источников). Положения этой статьи в дальнейшем развивались его учениками²⁷ [8; 9] и последователями на рубеже XX–XXI веков с позиций предложенных им субъектно-процессуального и субъектно-деятельностного подходов [31] к логико-психологическому изучению мышления²⁸.

Пятнадцатой встречей с философско-психологическими идеями Р. Декарта явились онтологический анализ и экзистенциально-феноменологическая рефлексия С. Л. Рубинштейном проблемы бытия «Человека в мире» в конце 1950-х годов. Этот труд был героически

²⁷ Семенов И. Н. Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников // Известия Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. — Москва : МГПУ, 2024.

Семенов И. Н. Научоведческая рефлексия персонологии философско-психологического творчества К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Психологический журнал (ИП РАН). — 2022. — № 5. — С. 5–16.

Семенов И. Н. Методологическая рефлексия жизнетворчества А. В. Брушлинского и становления субъектно-деятельностной парадигмы современной психологии (к 90-летию юбилею выдающегося ученого) / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 3. — С. 83–92.

²⁸ Семенов И. Н. Субъектно-деятельностный подход / И. Н. Семенов // Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

дешифрован по рукописи и издан с комментариями его ученицей и супругой К. А. Славской (Абульхановой). На рубеже XX–XXI веков идеи «Человека и мира» были проинтерпретированы К. А. Абульхановой и А. В. Брушлинским [14] в разработанной ими концепции психологии субъектно-деятельностного подхода и развиты их коллегами (Анцыферова Л. И. [5], Якиманская И. С. [34, Ярошевский М. Г. [35]) и последователями (Агапов В. С., Воловикова М. И., Знаков В. В., Старовойтенко Е. Б.), а также И. Н. Семеновым в его трудах по рефлексивной психологии продуктивного мышления²⁹ и персонологии научного творчества³⁰, в том числе с учетом анализа идей Р. Декарта³¹ [36]. В 1946 году С. Л. Рубинштейн в подготовительных рукописных материалах для доклада [28] на заседании в честь 350-летнего юбилея Р. Декарта отмечал, что «психология Декарта, с одной стороны, основывается на изучении физиологических механизмов психических процессов, а с другой — на их жизненных проявлениях в поведении людей». Таким образом, рефлексия картезианства служит одним из философско-психологических истоков экзистенциально-феноменологической идеи С. Л. Рубинштейна, воплощенной им в его итоговом труде «Чело-

²⁹ Семенов И. Н. Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников // Известия Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. — Москва : МГПУ, 2024.

Семенов И. Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2014. — № 5. — С. 10–57.

Семенов И. Н. Рефлексивность самонаблюдения и персонология интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И. Н. Семенов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2015. — № 4. — С. 98–113

³⁰ Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках / И. Н. Семенов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2013. — № 2. — С. 24–45.

Семенов И. Н. Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2013. — № 1. — С. 131–148.

Семенов И. Н. К 130-летию Московского психологического общества: Развитие секции «Психология творчества» (К 95-летию со дня рождения Я. А. Пономарева) / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2015. — № 6. — С. 29–69.

Семенов И. Н. Рефлексивная и культуральная персонология жизнетворчества и научной деятельности выдающегося философа-психолога Г. Г. Шпета / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2020. — № 4 (104). — С. 228–239.

³¹ Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 1989. — № 4. — С. 67–74.

Семенов И. Н. Методологические проблемы рефлексивной психологии самовосприятия индивидуальности / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2013. — № 1. — С. 131–148.

Семенов И. Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2014. — № 5. — С. 10–57.

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

век и мир» [33], рукопись которого была расшифрована и подготовлена к изданию К. А. Абульхановой-Славской (1973, 2024).

Его другая ученица, И. С. Якиманская, под руководством учителя применила его логико-психологический подход [31] к когнитивному анализу и формированию у школьников сначала пространственного мышления (в контексте обучения черчению), затем — технического и математического мышления для преподавания в средней школе. Далее, отталкиваясь от идей труда «Человек и мир» [33], она воплотила его экзистенциально-философские интенции в своей оригинальной, говоря современными терминами, метакогнитивной концепции «лично-ориентированного развивающего образования» [34], реализованной на практике в школах ряда регионов специально разработанными психотехнологиями. В итоге опыт их применения и рефлексии был обобщен, согласно заветам С. Л. Рубинштейна, в комплексе теоретических основ и методологических принципов педагогической психологии, разработанных И. С. Якиманской в 2010-е годы в виде фундаментально-прикладного обобщения философско-психологической системы экзистенциально-смысловой системы человекознания С. Л. Рубинштейна.

В дальнейших изданиях наследия С. Л. Рубинштейна [33 и др.] разрабатываемые им теоретические положения неоднократно соотносились с онтологией, гносеологией, логикой и методологией Р. Декарта. Аналогично, следуя этой традиции, заложенной своим учителем, его другой ученик, А. В. Брушлинский, наиболее последовательный в изучении психологии мышления [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13], в процессе своих интеллектуальных поисков также многократно анализировал идеи рационалистической методологии научного познания в философской системе Р. Декарта и в трудах основанной им школы логики «Пор-Рояля».

3. Логика развития субъектной психологии сознания и мышления личности в рационалистических традициях Р. Декарта — Б. Спинозы — Г. Лейбница и С. Л. Рубинштейна — А. В. Брушлинского — К. А. Абульхановой

Сформулированный С. Л. Рубинштейном [25] принцип единства сознания и деятельности послужил теоретико-методологической базой для обобщения им достижений советской психологии [27] и построения теоретических основ [28; 29; 30; 31; 32] психологической науки середины XX века. Эпистемологическая интерпретация им этого принципа в контексте экспликации логики развития филосо-

фии рационализма Нового времени (в его докладе [28] о 350-летнем юбилее Р. Декарта в 1946 году) и определения перспектив психологии познания в 1957 году [29] инкорпорировала (как установлено³²) имплицитно содержащуюся в философско-психологических трудах С. Л. Рубинштейна второй половины 1950-х годов стратегическую идею о необходимости разработки субъектно-деятельностного подхода³³ к изучению психических процессов и состояний сознания личности. Эта имплицитность объясняется идеологической невозможностью номинативно (в названиях публикаций) манифестировать С. Л. Рубинштейном необходимость изучения субъектности человека в условиях абсолютизации в послевоенной советской науке диалектико-материалистической методологии (ее обобщенно-аналитический анализ был дан [2] уже после его смерти).

Имплицитно же намеченный С. Л. Рубинштейном для этого путь изучения субъектности деятельности был в 1973 году монографически подвергнут адекватному анализу лишь через 13 лет после его смерти преданной ученицей К. А. Абульхановой-Славской³⁴. При этом субъектность определена ею (1974) в качестве принципа психологического познания и в результате эпистемологической рефлексии наследия учителя использована в контексте подготовки (совместно со своим верным соратником А. В. Брушлинским [1]) к его 100-летию юбилею в 1989 году.

К этому времени ряд учеников и последователей С. Л. Рубинштейна также стали учитывать реальность субъектности человека как при общепсихологическом изучении научного творчества (Ярошевский М. Г. [35], Семенов И. Н.³⁵), развития деятельности (Брушлинский А. В.³⁶), процес-

³² Семенов И. Н. Научоведческая рефлексия персонологии философско-психологического творчества К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Психологический журнал (ИП РАН). — 2022. — № 5. — С. 5–16.

Семенов И. Н. Методологическая рефлексия жизнетворчества А.В. Брушлинского и становления субъектно-деятельностной парадигмы современной психологии (к 90-летию юбилею выдающегося ученого) / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 2023. — Т. 44, № 3. — С. 83–92.

³³ Семенов И. Н. Субъектно-деятельностный подход / И. Н. Семенов // Научные подходы в современной отечественной психологии : коллективная монография / отв. ред. А. Л. Журавлев [и др.]. — Москва : ИП РАН, 2023. — С. 184–211.

³⁴ Семенов И. Н. Экзистенциально-личностная феноменология рефлексивного развития процессов самости «Я» как субъекта культуро-созидающего научного творчества (К 100-летию школы С. Л. Рубинштейна) / И. Н. Семенов // Известия РАО. — 2022. — № 4. — С. 5–22.

³⁵ Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 1989. — № 4. — С. 67–74.

³⁶ Семенов И. Н. Методологические проблемы психолого-педагогического исследования когнитивных и метакогнитивных элементов человеческого капитала одаренных учащихся / И. Н. Семенов, И. Г. Калашников // Известия Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. — Москва : МГПУ, 2024.

сов сознания личности (Абульханова К. А.³⁷) и ее профессионального самоопределения (Анцыферова Л. И. [5]), так и при психолого-педагогических исследованиях различных аспектов возрастного развития психики в образовании (Сергиенко Е. А., Якиманская И. С.): познавательной активности (Матюшкин А. М.), надситуативной активности (Петровский В. А.), рефлексивности творческого мышления и развития сознания личности (Семенов И. Н.³⁸), понимания (Знаков В. В.), мотивационной детерминации мышления (Брушлинский А. В., Воловикова М. И.), межличностного общения и групповых взаимодействий (Брушлинский А. В. [15], Поликарпов В. А.), а также профессионального развития личности (Абульханова К. А., Агапов В. С., Анцыферова Л. И. [5], Климов Е. А. [18; 19], Семенов И. Н., Ярошевский М. Г. [35]).

В практическом плане далее учениками и последователями С. Л. Рубинштейна была осуществлена психолого-педагогическая реализация его восходящих к Р. Декарту когнитивно-рационалистических идей при разработке психотехнологий проблемного обучения (Брушлинский А. В. [10], Матюшкин А. М.), исследовательского мышления и воображения (Брушлинский А. В. [12], Савенков А. И., Семенов И. Н.³⁹), а также диагностики и развития одаренности учащихся (Богоявленская Д. Б., Брушлинский А. В. [13], Матюшкин А. М., Савенков А. И., Семенов И. Н. и др.). При этом, отталкиваясь от идеи труда С. Л. Рубинштейна «Человек и мир», в плане обеспечения модернизации школьной педагогической практики его ученица И. С. Якиманская построила эффективную систему личностно ориентированного развивающего обучения [34], а И. Н. Семенов с учениками разработал рефлексивно-развивающие принципы и рефлетехнологии формирования человеческого капитала в современном инновационном профессиональном образовании.

В фундаментальном плане именно последователь С. Л. Рубинштейна его ученик А. В. Брушлинский, избранный в 1989 году директором Института психологии АН СССР (ИП РАН), при выборе в нем перспективной стратегии академических исследований обосновал курс на теоретико-прикладное изучение субъектности психических процессов. Взяв за исходную базу для этого разработанный С. Л. Рубинштейном процес-

³⁷ Семенов И. Н. Науковедческая рефлексия персонологии философско-психологического творчества К. А. Абульхановой / И. Н. Семенов // Психологический журнал (ИП РАН). — 2022. — № 5. — С. 5–16.

³⁸ Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 1989. — № 4. — С. 67–74.

³⁹ Семенов И. Н. Опыт изучения рефлексивности творческого мышления методом содержательно-смыслового анализа / И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2014. — № 5. — С. 10–57.

суально-деятельностный подход [25], А. В. Брушлинский обобщил его в субъектно-деятельностную концепцию [14]. Ее теоретико-экспериментальная реализация привела к трансформации им данной концепции фактически в субъектно-деятельностную парадигму (1995).

Историко-научные предпосылки для этого начали формироваться в его семейном воспитании под мировоззренческим влиянием отца — историка европейской философии и марксизма В. К. Брушлинского [16]. Он был переводчиком-комментатором наследия последователя Р. Декарта философа-психолога Б. Спинозы и знаменитого в середине 1950-х годов труда К. Маркса «Из ранних произведений. Философско-экономические рукописи». Их обсуждение научно ознаменовало идеологическую оттепель в СССР и в социалистических странах во второй половине 1950-х — конце 1960-х годов, что повлияло на становление профессионального философско-психологического сознания А. В. Брушлинского.

Впервые же идея об этой парадигме была им озвучена как замысел своих исследований в курсе его лекций для студентов МГУ в 1982 году. При этом необходимость инкорпорирования категории субъекта в изучение психологии, помимо С. Л. Рубинштейна, отмечали в его школе К. А. Абульханова-Славская (1969, 1974), Л. И. Анцыферова [5], М. Г. Ярошевский [35], а также ученые других направлений: Б. Г. Ананьев [4] и далее Е. А. Климов [18; 19] с его учениками — В. И. Тютюнником (1989), Е. М. Ивановой (2010), О. Г. Носковой (2021). В научный оборот эту идею А. В. Брушлинский интегрировал после своих программных статей о субъектности в «Психологическом журнале» в 1991–1992 годах. Подробно он ее презентовал и обосновал в докладе «Субъектно-деятельностная парадигма в психологии» на состоявшейся 7–9 сентября 1995 года в ИП РАН международной межкультурной конференции «Психология и христианство: путь интеграции» (см.: Вопросы психологии, 1995, № 6, с. 147) и раскрыл в цикле последующих трудов [11; 12; 13]. В развитие этого далее мы включили изучение субъектности в актуальный социокультурный контекст гуманизации психологии и педагогики в целях научного обеспечения управления и образования для формирования в нем социальных и знаниевых компетенций как когнитивно-метакогнитивных ресурсных компонентов, говоря современным языком, человеческого капитала⁴⁰.

Разработанная А. В. Брушлинским субъектно-деятельностная парадигма в начале XXI века во многом определяет инновационный

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

массив многих современных исследований в таких основных областях психологии, как общая (Абульханова К. А., Анцыферова Л. И., Бардин К. В., Брушлинский А. В., Сайко Э. В., Семенов И. Н., Славская А. Н.), инженерная (Карпов А. В., Лепский В. Е., Семенов И. Н., Смолян Г. Л.), возрастная (Анцыферова Л. И., Богоявленская Д. Б., Савенков А. И., Сергиенко Е. А., Якиманская И. С.), педагогическая (Матюшкин А. М., Савенков А. И., Семенов И. Н., Темнова Л. В., Шадриков В. Д., Якиманская И. С.), социальная (Воловикова М. И., Журавлев А. Л., Сайко Э. В., Шорохова Е. В., Ярошевский М. Г.), организационная (Абульханова К. А., Агапов В. С., Климов Е. А., Журавлев А. Л., Семенов И. Н.), экзистенциальная (Абульханова К. А., Анцыферова Л. И., Воловикова М. И., Знаков В. В., Семенов И. Н., Старовойтенко Е. Б. и др.).

В российской науке рубежа XX–XXI веков в различных контекстах растет интерес к изучению и разработке проблем общей и педагогической психологии в направлении С. Л. Рубинштейна — А. В. Брушлинского (Абульханова К. А., Агапов В. С., Анцыферова Л. И., Богоявленская Д. Б., Воловикова М. И., Давыдов В. В., Знаков В. В., Журавлев А. Л., Матюшкин А. М., Савенков А. И., Селиванов В. В., Семенов И. Н., Сергиенко Е. А., Темнова Л. В., Шорохова Е. В., Якиманская И. С. и др.), а также в философии (Абульханова К. А., Арсеньев А. С., Батищев Г. С., Белов В. Н., Гусейнов А. А., Дмитриева Н. А., Каган М. С., Колесниченко Ю. В., Мазиллов В. А., Лекторский В. А., Няголова М. Д., Семенов И. Н., Шадриков В. Д., Ярошевский М. Г.) современного человекознания начала XXI столетия.

Выводы

Проведенный анализ процесса многолетнего и разностороннего освоения философом-психологом С. Л. Рубинштейном базовых идей основоположника онтологии и гносеологии естествознания Р. Декарта показал продуктивность ассимиляции классических принципов его рационалистической методологии для фундаментальной разработки в середине XX века субъектно-деятельностных основ психологической науки и далее для их теоретико-экспериментальной реализации на рубеже XX–XXI веков участниками этой научной школы под руководством А. В. Брушлинского (до 2002 года) и К. А. Абульхановой (до настоящего времени) при изучении механизмов интеллекта, рефлексии, сознания, общения, а также научного обеспечения формирования мышления и личности в развивающем образовании, профессиональной и творческой деятельности в современных социокультурных условиях. Эти принципы получили свое системно-психологическое раз-

витие в оригинальных трудах как последователей С. Л. Рубинштейна, так и взаимодействующих с его идеями представителей различных научных школ, что способствует перспективному прогрессу российского человекознания.

Библиографический список

1. *Абульханова К. А.* Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский. — Москва : Наука, 1989. — 288 с.
Abul'khanova K. A. Filosofsko-psikhologicheskaya kontseptsiya S. L. Rubinshteina / K. A. Abul'khanova, A. V. Brushlinskii. — Moskva : Nauka, 1989. — 288 s.
2. *Алексеев Н. Г.* Проблемы диалектического материализма в работах советских философов / Н. Г. Алексеев, Э. Г. Юдин // Вопросы философии. — 1964. — № 12. — С. 149–162.
Alekseev N. G. Problemy dialekticheskogo materializma v rabotakh sovetskikh filosofov / N. G. Alekseev, E. G. Yudin // Voprosy filosofii. — 1964. — № 12. — S. 149–162.
3. *Алексеев Н. Г.* Философия образования: концептуально-методологические средства анализа / Н. Г. Алексеев, И. Н. Семенов, В. С. Швырев // Педагогика. — 2002. — № 5. — С. 23–29.
Alekseev N. G. Filosofiya obrazovaniya: kontseptual'no-metodologicheskie sredstva analiza / N. G. Alekseev, I. N. Semenov, V. S. Shvyrev // Pedagogika. — 2002. — № 5. — S. 23–29.
4. *Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта / Б. Г. Ананьев // Человек и общество. — Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. — Вып. 2. — С. 235–249.
Anan'ev B. G. Psikhologicheskaya struktura cheloveka kak sub"ekta / B. G. Anan'ev // Chelovek i obshchestvo. — Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta, 1967. — Vyp. 2. — S. 235–249.
5. *Анцыферова Л. И.* Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. — Москва : ИП РАН, 1991. — С. 15–29.
Antsyferova L. I. Razvitie lichnosti spetsialista kak sub"ekta svoei professional'noi zhizni / L. I. Antsyferova // Psikhologicheskie issledovaniya problemy formirovaniya lichnosti professionala. — Moskva : IP RAN, 1991. — S. 15–29.
6. *Брушлинский А. В.* Роль анализа и абстракции в познании количественных отношений / А. В. Брушлинский // Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. Экспериментальные исследования / под ред. С. Л. Рубинштейна. — Москва : Изд-во АН СССР, 1960. — С. 73–100.
Brushlinskii A. V. Rol' analiza i abstraktsii v poznanii kolichestvennykh otnoshenii / A. V. Brushlinskii // Protseess myshleniya i zakonomernosti analiza, sinteza i obobshcheniya. Eksperimental'nye issledovaniya / pod red. S. L. Rubinshteina. — Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1960. — S. 73–100.
7. *Брушлинский А. В.* Культурно-историческая теория мышления / А. В. Брушлинский. — 2-е изд., доп. — Москва : URSS, 2009. — 116 с.
Brushlinskii A. V. Kul'turno-istoricheskaya teoriya myshleniya / A. V. Brushlinskii. — Izd. 2-e, dop. — Moskva : URSS, 2009. — 116 s.
8. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и кибернетика / А. В. Брушлинский. — Москва : Мысль, 1970. — 189 с.
Brushlinskii A. V. Psikhologiya myshleniya i kibernetika / A. V. Brushlinskii. — Moskva : Mysl', 1970. — 189 s.
9. *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование / А. В. Брушлинский. — Москва : Мысль, 1979. — 228 с.

Brushlinskii A. V. Myshlenie i prognozirovaniye / A. V. Brushlinskii. — Moskva : Mysl', 1979. — 228 s.

10. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. — Москва : Знание, 1983. — 96 с.

Brushlinskii A. V. Psikhologiya myshleniya i problemnoye obucheniye / A. V. Brushlinskii. — Moskva : Znanie, 1983. — 96 s.

11. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта / А. В. Брушлинский. — Москва : ИП РАН, 1994. — 108 с.

Brushlinskii A. V. Problemy psikhologii sub"ekta / A. V. Brushlinskii. — Moskva : IP RAN, 1994. — 108 s.

12. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 392 с.

Brushlinskii A. V. Sub»ekt: myshlenie, ucheniye, voobrazheniye / A. V. Brushlinskii. — Moskva : MPSI ; Voronezh : MODEK, 1996. — 392 s.

13. *Брушлинский А. В.* О субъекте мышления и творчества / А. В. Брушлинский // Основные современные концепции творчества и одаренности / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. — Москва : [б. и.], 1997. — С. 39–56.

Brushlinskii A. V. O sub"ekte myshleniya i tvorchestva / A. V. Brushlinskii // Osnovnyye sovremennyye kontseptsii tvorchestva i odarennosti / otv. red. D. B. Bogoyavlenskaya. — Moskva : [b. i.], 1997. — S. 39–56.

14. *Брушлинский А. В.* Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем / А. В. Брушлинский // Вопросы психологии. — 1999. — № 5. — С. 110–121.

Brushlinskii A. V. Sub»ektno-deyatel'nostnaya kontseptsiya i teoriya funktsional'nykh sistem / A. V. Brushlinskii // Voprosy psikhologii. — 1999. — № 5. — S. 110–121.

15. *Брушлинский А. В.* К психологии индивидуального и группового субъекта в условиях реформирования России / А. В. Брушлинский // Психология индивидуального и группового субъекта / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Володикова. — Москва : [б. и.], 2002. — С. 34–50.

Brushlinskii A. V. K psikhologii individual'nogo i gruppovogo sub»ekta v usloviyakh reformirovaniya Rossii / A. V. Brushlinskii // Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub»ekta / otv. red. A. V. Brushlinskii, M. I. Volovikova. — Moskva : [b. i.], 2002. — S. 34–50.

16. *Брушлинский В. К.* Буржуазная философия второй половины XIX и XX веков / В. К. Брушлинский // Краткий очерк истории философии / под ред. А. В. Щеглова ; Академия наук СССР, Ин-т философии. — Москва : Соцэкгиз, 1940. — С. 151–166.

Brushlinskii V. K. Burzhnaznaya filosofiya vtoroi poloviny XIX i XX vekov / V. K. Brushlinskii // Kratkii ocherk istorii filosofii / pod red. A. V. Shcheglova ; Akademiya nauk SSSR, In-t filosofii. — Moskva : Sotsekgiz, 1940. — S. 151–166.

17. *Бухарова А. А.* Обзор концепций рефлексии и образования Макса Шелера с позиций рефлексивной психологии / А. А. Бухарова, И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2015. — № 4–5. — С. 18–63.

Bukharova A. A. Obzor kontseptsii refleksii i obrazovaniya Maksa Shelera s pozitsii refleksivnoi psikhologii / A. A. Bukharova, I. N. Semenov // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennyye issledovaniya. — 2015. — № 4–5. — S. 18–63.

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

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

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

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

20. Леля А. А. Философско-психологические аспекты рефлексии в современном французском человекознании / А. А. Леля, И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2017. — Т. 6, № 2А. — С. 5–27.

Lelya A. A. Filosofsko-psikhologicheskie aspekty refleksii v sovremennom frantsuzskom chelovekoznanii / A. A. Lelya, I. N. Semenov // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2017. — T. 6, № 2A. — S. 5–27.

21. Морозова М. В. Философско-психологические проблемы изучения переживаний индивидуальности и их взаимосвязей с рефлексией / М. В. Морозова, И. Н. Семенов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2015. — № 1–2. — С. 57–101.

Morozova M. V. Filosofsko-psikhologicheskie problemy izucheniya perezhivaniy individual'nosti i ikh vzaimosvyazei s refleksiei / M. V. Morozova, I. N. Semenov // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2015. — № 1–2. — S. 57–101.

22. Рубинштейн М. М. К вопросу о методологии и гносеологии Декарта [1909] / М. М. Рубинштейн // О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу. В 2 т. Т. 2 / М. М. Рубинштейн. — 2-е изд. — Москва : Территория будущего, 2008. — С. 149–174.

Rubinshtein M. M. K voprosu o metodologii i gnoseologii Dekarta [1909] / M. M. Rubinshtein // O smysle zhizni. Trudy po filosofii tsennosti, teorii obrazovaniya i universitetskemu voprosu. V 2 t. T. 2 / M. M. Rubinshtein. — Moskva : Territoriya budushchego, 2008. — S. 149–174.

23. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самостоятельности (К философским основаниям педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. — 1989. — № 4. — С. 89–95.

Rubinshtein S. L. Printsip tvorcheskoi samodeyatel'nosti (K filosofskim osnovaniyam pedagogiki) / S. L. Rubinshtein // Voprosy filosofii. — 1989. — № 4. — S. 89–95.

24. Рубинштейн С. Л. Философские корни экспериментальной психологии (к истории психологии) / С. Л. Рубинштейн // Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та имени А. И. Герцена. — Ленинград, 1940. — Т. 34. — С. 341–352.

Rubinshtein S. L. Filosofskie korni eksperimental'noi psikhologii (k istorii psikhologii) / S. L. Rubinshtein // Uchenye zapiski Leningradskogo gos. ped. in-ta imeni A. I. Gertsena. — Leningrad, 1940. — T. 34. — S. 341–352.

25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — 4-е изд. — Москва — Санкт-Петербург и др. : Питер, 1998. — 712 с.

Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii / S. L. Rubinshtein. — 4-e izd. — Moskva — Sankt-Peterburg i dr. : Piter, 1998. — 712 s.

26. Рубинштейн С. Л. Физиология и психология в научной деятельности И. М. Сеченова / С. Л. Рубинштейн // Советская педагогика. — 1945. — № 11. — С. 40–44.

Rubinshtein S. L. Fiziologiya i psikhologiya v nauchnoi deyatel'nosti I. M. Sechenova / S. L. Rubinshtein // Sovetskaya pedagogika. — 1945. — № 11. — S. 40–44.

27. Рубинштейн С. Л. Пути и достижения советской психологии (о сознании и деятельности человека) / С. Л. Рубинштейн // Вестник Академии наук. — 1945. — № 4. — С. 67–84.

Rubinshtein S. L. Puti i dostizheniya sovetskoi psikhologii (o soznanii i deyatel'nosti cheloveka) / S. L. Rubinshtein // Vestnik Akademii nauk. — 1945. — № 4. — S. 67–84.

28. *Рубинштейн С. Л.* Роль Декарта в истории научной философии : выступление на 350-летию со дня рождения Декарта [Торжественное собрание во Всесоюзном обществе культурной связи с заграницей — ВОКСе] / С. Л. Рубинштейн // Вестник Академии наук. — 1946. — № 5–6.

Rubinshtein S. L. Rol' Dekarta v istorii nauchnoi filosofii : vystuplenie na 350-letii so dnya rozhdeniya Dekarta [Torzhestvennoe sobranie vo Vsesoyuznom obshchestve kul'turnoi svyazi s zagranitsej — VOKSe] / S. L. Rubinshtein // Vestnik Akademii nauk. — 1946. — № 5–6.

29. *Рубинштейн С. Л.* Принципиальные вопросы психологии познания : доклад на Совещании по вопросам психологии познания, 20–22 мая 1957 года / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. — 1957. — № 3. — С. 184–190.

Rubinshtein S. L. Printsipial'nye voprosy psikhologii poznaniya: doklad na Soveshchanii po voprosam psikhologii poznaniya, 20–22 maya 1957 goda / S. L. Rubinshtein // Voprosy psikhologii. — 1957. — № 3. — S. 184–190.

30. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Изд-во АН СССР, 1957.

Rubinshtein S. L. Bytie i soznanie. O meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosvyazi yavlenii / S. L. Rubinshtein. — Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1957.

31. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Изд-во АН СССР, 1958.

Rubinshtein S. L. O myshlenii i putyakh ego issledovaniya / S. L. Rubinshtein. — Moskva : Izd-vo AN SSSR, 1958.

32. *Рубинштейн С. Л.* Философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва : ИП РАН, 1997. — (Памятники психологической мысли).

Rubinshtein S. L. Filosofsko-psikhologicheskie trudy. Osnovy ontologii, logiki i psikhologii / S. L. Rubinshtein. — Moskva : IP RAN, 1997. — (Pamyatniki psikhologicheskoi mysli).

33. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 224 с. — Переведено с русского на болг. язык М. Д. Няголовой.

Rubinshtein S. L. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtein. — Sankt-Peterburg : Piter, 2012. — 224 s. — Perevedeno s russkogo na bolg. yazyk M. D. Nyagolovoi.

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

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

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

Yaroshevskii M. G. O genezise sub'yekta nauchnogo poznaniya / M. G. Yaroshevskii // Voprosy filosofii. — 1979. — № 6. — S. 68–80.

36. *Dudareva V., Semenov I.* Phenomenology of reflection and its investigation in modern foreign psychology // Psychology. Journal of Higher School of Economics. — 2008. — Vol. 5, no. 1. — P. 101–120.

37. *Matthäus W. von.* Sowjetische Denkpsychologie / W. von. Matthäus. — Göttingen ; Toronto ; Zurich : [s. n.], 1988. — 892 s. — [Рецензия: Семенов И. Н. Современная советская психология мышления: панорама фундаментальных достижений / И. Н. Семенов // Психологический журнал. — 1989. — Т. 10, № 6. — С. 160–162 = Semenov I. N. Modern Soviet psychology of thinking: a panorama of fundamental achievements / I. N. Semenov // Psychological Journal. — 1989. — Vol. 10, no. 6. — P. 160–162].

38. *Saarinen P.* Proceedings of the first Finnish-Soviet Symposium on Creativity / P. Saarinen, Y. A. Ponomarev, I. N. Semenov. — Finland, Helsinki : Commission on Scientific and Technical Cooperation between Finland and the USSR, 1985. — 230 p.

Информация об авторе

Игорь Никитович Семенов — доктор психологических наук, профессор, профессор департамента психологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», главный редактор журнала «Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования», академик Международной академии психологических наук, лауреат премии Президента РФ в области образования.

Information about the author

Igor Nikitovich Semenov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor of the Department for Psychology of the Moscow City University, Chief Editor of the Journal “Psychology. Historical and Critical Reviews and Current Research”, Academician of the International Academy of Psychological Sciences, Laureate of the President of the Russian Federation Award in the Field of Education.

Для цитирования: Семенов И. Н. Рефлексивно-персонологический анализ влияния рационализма Р. Декарта на научное творчество С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского / И. Н. Семенов // Актуальные проблемы психологического знания. — 2025. — № 3 (72). — С. 336–357. — DOI: 10.51944/20738544_2025_3_336. — EDN: OVQRMA

For citation: Semenov I. N. Reflective-personological analysis of the influence of R. Descartes' rationalism on the scientific creativity of S. L. Rubinshtein and A. V. Brushlinsky, *Actual problems of psychological knowledge*, 2025, 3: 336–357 (In Russ.), DOI: 10.51944/20738544_2025_3_336, EDN: OVQRMA

Статья поступила в редакцию 30.06.2025; одобрена после рецензирования 16.07.2025; принята к публикации 26.07.2025.

The article was submitted 30.06.2025; approved after reviewing 16.07.2025; accepted for publication 26.07.2025.

**Содержание журналов ВАК,
издаваемых Московским
психолого-социальным университетом.**

Третьи номера за 2025 год

**Contents of the VAK journals published
by the Moscow Psychological
and Social University.**

Third issues for 2025

Московский психолого-социальный университет является учредителем и издателем пяти журналов, входящих в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, и в Российский индекс научного цитирования.

В издательство Московского психолого-социального университета поступают интересные и содержательные статьи, которые имеют одинаковую научную специальность и тематическую направленность, но публикуются в разных журналах.

Зная интерес наших авторов и читателей к журналам ВАК, издаваемым Московским психолого-социальным университетом, мы решили создать новый раздел, в котором будет размещен список статей, опубликованных в других журналах нашего издательства.

Этот раздел предоставляет возможность познакомиться со всеми нашими публикациями и легко найти статьи, необходимые для работы, учебы, получения новой научной информации, а также узнать о публикациях известных авторов и перспективной молодежи.

Аннотации статей из наших журналов ВАК можно посмотреть в телеграм-канале издательства: <https://t.me/mpsuinfo>

Или использовать QR-код



*Издательство
Московского психолого-социального университета*



НОВОЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики

Научно-практический журнал

Главный редактор
Григорович Любовь Алексеевна

Содержание № 3 (72) июль — сентябрь

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Антипова Ж. В.</i> Модели родительского просвещения в современном образовании	10
<i>Воробьева М. В.</i> Генезис содержания инновационных идей в педагогике XX века (часть 1).....	19
<i>Воскресенский И. В.</i> Концепция управления системой высшего образования в Китае Цай Юаньпэя.....	31
<i>Земскова Д. Д.</i> Духовно-нравственный идеал воспитания в отечественной педагогической мысли и практике: история вопроса.....	43
<i>Корнетов Г. Б.</i> Актуализация историко-педагогического опыта в условиях историзации педагогического сознания.....	55
<i>Куренкова М. В.</i> Наставничество в общеобразовательных организациях Министерства обороны Российской Федерации: результаты исследования.....	71
<i>Лях Ю. А., Третьяков А. Л.</i> Современные техники обучения и мотивации обучающихся, направленные на повышение качества образования.....	84
<i>Максимова Л. Ю.</i> Актуальные направления воспитания в современной школе	93

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>До Сыюй.</i> Научно-практические основы разработки педагогической технологии очно-дистанционного обучения вокалу студентов в Китае	100
---	-----

<i>Строкина С. П.</i> Формирование гражданской идентичности молодежи посредством современных образовательных и социокультурных практик	110
--	-----

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

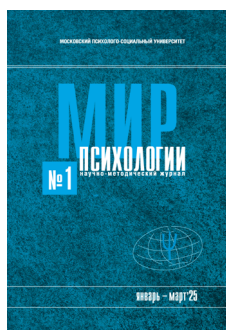
<i>Бочарова Ю. Ю.</i> Феномены нелинейности в образовании: способы изучения и проектирования	123
<i>Ковтун И. Н., Хоменко Е. В.</i> Содержание и структура исследовательской компетенции студентов-филологов.....	134
<i>Кондрашина Т. В., Черникова И. Ю.</i> Проблема управления многозадачностью организации процесса сопровождения иностранных обучающихся в многопрофильном вузе	142
<i>Леонова М. А.</i> Педагогический дизайн научной среды университета	154
<i>Пепелина Н. И., Макарова В. А.</i> Возможности психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе развития их мотивации к учебно-профессиональной деятельности	172
<i>Струговец В. М.</i> Методика подготовки медиаспециалистов к выявлению дезинформации в СМИ на основе логики	200

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Григорович Л. А.</i> Особенности временной перспективы современных школьников, их цифровой активности и отношения к искусственному интеллекту.....	213
<i>Качалина Е. Б., Теплова Д. Д.</i> Развитие учебной мотивации школьников средствами проектной деятельности в цифровой образовательной среде	226

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Араканцева Т. А., Заводилкина О. В.</i> Отношение молодых людей с ментальными особенностями к работе	238
<i>Вязовова Н. В., Мелехова В. М., Скорчева Р. П.</i> Смыслжизненные ориентации оптимистов и пессимистов в онтогенезе	253
<i>Григорович Л. А., Николаева З. К.</i> Сторителлинг как метод саморазвития личности студента	275



МИР ПСИХОЛОГИИ

Научно-практический журнал

*Главный редактор
Подольский Андрей Ильич*

Содержание № 3 (122)

июль — сентябрь

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

- Лебедева Е. А.* Реализация потребностно-смыслового подхода при работе с кадрами 7
- Полякова И. В.* Девиантное поведение: особенности формирования в среднем и старшем подростковом возрасте 19
- Сазонов В. Ф., Ладохина И. Ю.* Психологические основы манипулирования телефонных мошенников 36
- Семеняк И. В., Чирков В. А., Тарасов С. В., Дементьева Н. А.* Анализ проблемы стигматизации и самостигматизации при химической зависимости 51
- Хусаинова Р. М., Жолудева С. В.* Особенности поведения и переживаний в профессиональной среде учителей из разных регионов России 65

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Акопян Л. С., Акопов Г. В., Колесникова Е. И.* Образные репрезентации Добра и Зла у младших школьников и подростков в темпоральном и территориальном измерениях 77
- Волкова Е. Н., Сорокоумова Г. В.* Экранное время, цифровая грамотность и психологическое благополучие современных подростков 98
- Горлачева Е. Н., Отоцкий П. Л., Поспелова Е. А.* Стратегии минимизации психологических рисков в контексте распространения генеративного искусственного интеллекта в сфере высшего образования 110
- Груздева О. В., Морозова И. С.* Характеристики образовательной среды, обеспечивающей развитие личности и субъектности ребенка дошкольного возраста 124
- Москвина А. В.* Повышение надежности соревновательной деятельности художественных гимнасток 134

<i>Устинова Н. П., Антипкина И. В.</i> Факторы отношения преподавателей вузов к тестам как методу оценивания образовательных результатов	143
<i>Чердымова Е. И., Петросян Г. М., Чердымова В. С.</i> Цифровой туристский продукт для формирования патриотического сознания подростков.....	155

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Ермолаева М. В., Яценко Р. Д., Яценко С. Г.</i> Формирование кадрового потенциала организации на основе развития поведенческих компетенций персонала.....	162
<i>Некрасов Д. А., Лапшанкин А. В.</i> Ценностно-смысловые предикторы ограничений и самоограничений в цифровой среде для эффективного общения и конструирования образа будущего у студентов.....	173
<i>Селезнева Е. В., Баркова Ю. К., Демидов С. А.</i> Взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций государственных служащих с их представлениями о современных российских руководителях	181

НАУКИ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Абимбола О. А., Балогун А. Дж.</i> Системные барьеры и многоуровневое сотрудничество в инклюзивном образовании: взгляды заинтересованных сторон из Нигерии	200
<i>Азыркин П. Д.</i> (В)нешкольная среда дополнительного образования: как кружки и секции отличаются от школы.....	211
<i>Анчиков К. М., Обухов А. С.</i> Взаимодействие школ с локальным сообществом в сложном контексте и жизненные планы выпускников школ	232
<i>Поповичева Е. С., Канонир Т. Н.</i> Субъективное благополучие школьников: представления учителей	253
<i>Шульгина Г. И.</i> Восприятие обратной связи от сверстников: сравнение обучающихся с высокой и низкой успеваемостью	265