



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

T. 7 № 3 2025

VOL. 7 No. 3 2025



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

ISSN 2686-9527 (online)
psychinedu.ru
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3>
2025. Том 7, № 3
2025. Vol. 7, no. 3

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

PSIKHOLOGIYA CHELOVEKA V OBRAZOVANII

Регистрационный номер СМИ ЭЛ № ФС 77 — 74247,
выдан Роскомнадзором 09.11.2018
Рецензируемое научное издание
Журнал открытого доступа
Учрежден в 2018 году
Выходит 4 раза в год
16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 —
74247, issued by Roskomnadzor on 9 November 2018
Peer-reviewed journal
Open Access
Published since 2018
4 issues per year
16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

Л. А. Цветкова (Российская академия образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Зам. главного редактора

С. А. Безгодова (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

А. В. Микляева (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь

А. Б. Веревкина (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

Е. Н. Волкова (Психологический институт Российской академии образования, Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия)

А. Н. Веракса (Российская академия образования, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия)

П. Дзокколотти (Римский университет Ла Сapiенца, Рим, Италия)

С. Н. Ениколов (Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Научный центр психического здоровья РАМН, Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Российская академия образования, Российское психологическое общество, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия)

К. В. Карпинский (Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь)

И. В. Королева (Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи Министерства здравоохранения Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия)

Editorial Board

Editor-in-chief

Larisa A. Tsvetkova (Russian Academy of Education, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Svetlana A. Bezgodova (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Assistant Editor

Anna B. Verevkina (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Elena N. Volkova (Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia)

Alexander N. Veraksa (Russian Academy of Education, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Sapienza University of Rome, Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Lomonosov Moscow State University, Research Centre of the Russian Academy of Medical Sciences, Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Russian Academy of Education, Russian Psychological Society, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia)

Konstantin V. Karpinsky (Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus)

Inna V. Koroleva (Saint-Petersburg Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech (the Ministry of Health), Saint Petersburg, Russia)

Natalya N. Koroleva (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Sergey B. Malykh (Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia)

Chiara V. Marinelli (University of Foggia, Foggia, Italy)

Timofey A. Nestik (Russian Academy of Sciences, International Association for Analytical Psychology, International Association of Facilitators, Moscow, Russia)

Н. Н. Королева (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

С. Б. Малых (Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия)

К. В. Маринелли (Университет Фоджи, Фоджа, Италия)

Т. А. Нестик (Институт психологии РАН, Международная ассоциация прикладной психологии (IAAP), Международная ассоциация фасилитаторов (IAF), Москва, Россия)

Т. Н. Носкова (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

А. А. Реан (Российская академия образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Институт исследований мозга IDG/Макговерн в Пекинском университете, Пекин, Китай)

В. П. Шейнов (Международная академия информационных технологий, Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь)

В. А. Янчук (Академия последипломного образования, Белорусский государственный университет, Минск, Республика Беларусь)

Учредитель РГПУ им. А. И. Герцена
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 13,9 Мб
Подписано к использованию 28.10.2025

При использовании любых фрагментов ссылка на журнал «Психология человека в образовании» и на авторов материала обязательна.

Журнал «Психология человека в образовании» публикует результаты новых фундаментальных и прикладных научных исследований в области психологии, в фокусе внимания которых находится человек как субъект образования, независимо от возраста, ступени и формата образования. В современном мире образование — это неотъемлемый процесс в жизни любого человека, независимо от возраста и рода занятий. *Life-long* образование («образование длиною в жизнь») как один из основных трендов социального развития предполагает высокую степень субъектности человека, готовность к непрерывному приобретению новых знаний и навыков в избранных сферах жизни и, как следствие, формирование личностной образовательной системы, выходящей за пределы институционализированного образования.

Редактор *M. С. Огуренкова*

Корректор *Г. А. Янковская*

Редакторы английского текста *М. В. Городиский, И. А. Наговицына*

Оформление обложки *О. В. Рудневой*

Верстка *Д. В. Романовой*

Индексация / Indexation:

- [Российский индекс научного цитирования \(РИНЦ\) / Russian Index of Science Citation](#)
- [DOAJ](#)
- [Ulrich's Periodicals Directory](#)
- [«КиберЛенинка» / Online scientific library “CyberLeninka”](#)
- [НТИ «Информрегистр»](#)
- [ERIH PLUS](#)



Tatyana N. Noskova (Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia)

Artur A. Rean (Russian Academy of Education, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia)

Shihui Han (IDG Brain Research Institute/ McGovern at Peking University, Beijing, China)

Viktor P. Sheynov (International Academy of Information Technologies, National Institute for Higher Education, Minsk, Belarus)

Vladimir A. Yanchuk (Academy of Postgraduate Education, Belarusian State University, Minsk, Belarus)

Founded by Herzen State Pedagogical University of Russia
Publishing house of Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Published at 28.10.2025

The contents of this journal may not be used in any way without a reference to the journal “Psychology in Education” and the author(s) of the material in question.

The journal *Psychology in Education* (alternative title *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*) publishes the results of original fundamental and applied research in psychology that focuses on an individual in an educational environment, regardless of their age, programme level or format of education. Lately, education has become an integral part of everyone's life, including people of all ages and professions. Indeed, life-long learning is now one of the key trends in social development. It involves a high degree of individual agency and readiness to constantly acquire new knowledge and skills in one's areas of interest, which requires an individual educational system beyond the educational institutions.

Санкт-Петербург, 2025

© Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|------------|
| Вступительная статья редакции | 290 |
| <i>Цветкова А. А. Психология «образования на протяжении всей жизни»: перспективные направления исследований</i> | 290 |
| Личность в процессах обучения и воспитания..... | 294 |
| <i>Загашева М. В., Бондарук А. Ф., Голянич В. М. Психологические детерминанты структуры школьной тревожности у младших подростков</i> | 294 |
| <i>Зекерьяев Р. И. Психологические особенности мотивации к учебной деятельности личности с различным уровнем академической прокрастинации</i> | 315 |
| <i>Муминова Л. Р., Зайиркулова Н. И. Развитие коммуникативных способностей у младших школьников</i> | 327 |
| Психология становления современного профессионала | 338 |
| <i>Жданова М. Г. Образ врача в сознании студентов-медиков 2-го и 3-го курсов лечебного факультета.....</i> | 338 |
| <i>Аверин В. А., Потапова Е. А., Титов А. Г. Психологическая готовность студентов — клинических психологов к работе в системе здравоохранения: вызовы и перспективы.....</i> | 353 |
| <i>Шингаев С. М., Помарыкина М. С. Предикторы агрессивного поведения сотрудников полиции.....</i> | 368 |
| <i>Духновский С. В., Шелепина Э. К. Ресурсное консультирование в профилактике утомленности сотрудников органов внутренних дел</i> | 381 |
| Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика | 393 |
| <i>Утемисова Г. У. Межкультурные и гендерные различия в стратегиях преодоления кибербуллинга подростками: сравнительный анализ на примере России и Казахстана.....</i> | 393 |
| <i>Ди Сальво М. Обзор последних исследований и анализ на нейробиологической основе влияния новых технологий на качество сна и обучения</i> | 408 |
| Клинические, образовательные и социальные аспекты психологии здоровья | 420 |
| <i>Евмененко А. О. Динамика эмоционального состояния у матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель).....</i> | 420 |

CONTENTS

| | |
|--|------------|
| Introductory article by the Editorial | 290 |
| <i>Tsvetkova L. A. Psychology of “lifelong learning”: Promising areas of research</i> | 290 |
| An individual’s personality in teaching, learning and education..... | 294 |
| <i>Zagashewa M. V., Bondaruk A. F., Golyanich V. M. Psychological determinants of school anxiety structure in early adolescence</i> | 294 |
| <i>Zekeriaev R. I. Academic motivation in individuals with different levels of academic procrastination.</i> | 315 |
| <i>Muminova L. R., Zajirkulova N. I. Development of communication skills in primary school students.</i> | 327 |
| Psychology of professionalism | 338 |
| <i>Zhdanova M. G. The image of a doctor in the minds of medical students of the 2nd and 3rd courses of the Faculty of Medicine</i> | 338 |
| <i>Averin V. A., Potapova E. A., Titov A. G. Psychological readiness of clinical psychology students for work in the healthcare system: Challenges and prospects.</i> | 353 |
| <i>Shingaev S. M., Potarykina M. S. Predictors of aggressive behavior among police officers....</i> | 368 |
| <i>Dukhnovsky S. V., Shelepinina E. K. Resource-focused counseling in fatigue prevention among law enforcement employees.</i> | 381 |
| Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice | 393 |
| <i>Utemissova G. U. Cross-cultural and gender differences in cyberbullying coping strategies among adolescents: A comparative analysis of Russia and Kazakhstan</i> | 393 |
| <i>Di Salvo M. The impact of digital technologies on sleep and learning: An overview of recent research and neuroscientific analysis</i> | 408 |
| Clinical, educational, and social aspects of health psychology..... | 420 |
| <i>Evmenenko A. O. Changes in the emotional state of mothers of extremely premature children (born before 28 weeks)</i> | 420 |



Check for updates

Вступительная статья редакции

EDN AXZCZE

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-290-293>

Психология «образования на протяжении всей жизни»: перспективные направления исследований

Л. А. Цветкова^{✉1, 2, 3}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербургский филиал, 190008, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16

³ Российская академия образования, 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

Для цитирования: Цветкова, Л. А. (2025) Психология «образования на протяжении всей жизни»: перспективные направления исследований. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 290–293.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-290-293> EDN AXZCZE

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Л. А. Цветкова (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Здравствуйте, уважаемые читатели!

Тематическое ядро статей, опубликованных в новом номере журнала «Психология человека в образовании», затрагивает широкий спектр проблем психологии «образования на протяжении всей жизни» (lifelong education), или, если следовать традициям русскоязычной научной литературы, психологии непрерывного образования. Психологические закономерности «образования на протяжении всей жизни» составляют важнейшую сторону предметного фокуса нашего журнала, в центре которого находится психология целостного человека как субъекта образовательного пути, поэтому мы считаем целесообразным обсудить перспективные направления психологических исследований в соответствующем проблемном поле.

Термин «образование на протяжении всей жизни» появился литературе, посвященной образовательной проблематике, довольно давно. Основные идеи концепции «образования на протяжении жизни» были сформулированы после Второй мировой войны и раскрываются в основополагающем тезисе: целенаправленное обучение, предполагающее постоянное развитие новых навыков и компетенций, может и должно происходить на протяжении всей жизни каждого человека (Cropley, Knapper 2000). В 1996 г. ООН определила концепцию «образования на протяжении всей жизни» в качестве ключевой для образования XXI века, требующего от личности готовности быстро и эффективно осваивать новые знания, умения и навыки в контексте интенсивной модернизации жизненной среды. Современные исследования показывают, что принципы «образования на протяжении всей жизни» в наибольшей степени отвечают потребностям рынка труда, и их реализация на практике обеспечивает повышение адаптированности человека к профессиональной деятельности, профессиональной вовлеченности, субъектности и креативности (Ahsan 2025).

Необходимо отметить, что концепция «обучения на протяжении всей жизни» относится не только к институциональным образовательным системам, но и к личностным процессам познания и осмысливания собственной активности субъектом образовательной и профессиональной деятельности. В связи с этим неудивительно, что проблематика непрерывного образования изучается не только в контексте социологии и экономики образования, но и в логике методологии психологии личности и группы (Boeren 2023), затрагивающей психологические механизмы образовательной активности взрослых (Belzer, Dashew 2023; Cropley 2013; Vanderavero et al. 2025).

На сегодняшний день психологические исследования, посвященные различным аспектам «образования на протяжении всей жизни», в основном сосредоточены на изучении факторов, опре-

деляющих эффективность повышения квалификации, переобучения или профессиональной подготовки (см., например: Предеина, Жукова 2023; Пярлайтине 2015; Buttars et al. 2021; Nikolova Tsoni 2025). Однако, на наш взгляд, это предметное поле предполагает более широкое разнообразие потенциальных направлений исследований.

Так, например, поскольку известно, что стратегии обучения, релевантные идеям концепции «образования на протяжении всей жизни», формируются на первых этапах получения профессионального образования (Endres et al. 2020) или, возможно, даже на этапе школьного обучения (Содномдоржиева 2020), актуальным представляется вопрос о компонентах психологической готовности к образовательной активности на этапе реальной профессиональной деятельности, а также о факторах, опосредующих ее становление и укрепление в качестве одной из важнейших предпосылок непрерывного профессионального развития личности. Кроме того, отмечается, что в процессе профессионального развития специалисты подвергают существенным изменениям свои знания, умения и навыки, а также происходит перестройка профессиональной идентичности. Для поддержки этих трансформационных процессов необходимо иметь четкое представление об изменчивости, динамике и причинно-следственных связях между различными уровнями индивидуального развития в различных временных масштабах, что определяет перспективность использования в этих целях различных методов анализа «больших данных» (Poquet et al. 2021). Особого внимания заслуживают также вопросы научно обоснованных технологий психологического сопровождения личности в процессе непрерывного образования. Мы надеемся, что статьи, публикуемые на страницах журнала «Психология человека в образовании», внесут вклад в развитие психологии «образования на протяжении всей жизни» как нового и крайне актуального сегодня направления психологических исследований.

Psychology of “lifelong learning”: Promising areas of research

L. A. Tsvetkova^{✉1, 2, 3}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Higher School of Economics in Saint Petersburg, 16 Soyuza Pechatnikov Str., Saint Petersburg 190008, Russia

³ Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia

For citation: Tsvetkova, L. A. (2025) Psychology of “lifelong learning”: Promising areas of research. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 290–293. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-290-293> EDN AXZCZE

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © L. A. Tsvetkova (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Dear Colleagues,

The thematic focus of yet another issue of *Psychology in Education* centers on the psychology of lifelong education — or, drawing from the Russophone academic tradition, the psychology of continuing education. The psychological mechanisms underpinning ‘lifelong learning’ represent a core interest of our journal, which emphasizes a holistic view of the individual as an active agent navigating their educational trajectory. We believe it is timely to explore promising directions for psychological research within this conceptual framework.

The concept of ‘lifelong learning’ has long been present in educational literature. Its foundational principles were crystallized in the post-World War II era, anchored in the key proposition that intentional learning — entailing the continuous development of new skills and competencies — can and should occur throughout an individual’s life (Cropley, Knepper 2000). In 1996, the United Nations formally identified lifelong learning as a cornerstone of 21st-century education, essential in a world requiring rapid and effective acquisition of knowledge and skills amid relentless societal modernization. Contemporary studies confirm that lifelong learning principles align closely with labour market demands, enhancing an individual’s professional adaptability, engagement, agency, and creativity (Ahsan 2025).

It is important to note that ‘lifelong learning’ encompasses not only formal educational systems, but also personal, self-directed processes of knowledge construction and sense-making within one’s

professional and educational activities. Consequently, research in this area extends beyond the sociology and economics of education to include the perspectives of personality and group psychology (Boeren 2023), addressing psychological mechanisms specific to adult learning (Belzer, Dashew 2023; Cropley 2013; Vanderavero et al. 2025).

To date, psychological research on lifelong learning has largely concentrated on factors influencing the effectiveness of professional development, retraining, or vocational education (e. g., Buttars et al. 2021; Nikolova, Tsioni 2025; Predeina, Zhukova 2023; Pyarlaytine 2015). In our view, however, this field invites a broader range of investigative pathways.

For instance, given that learning strategies consistent with lifelong learning are often formed during early vocational training (Endres et al. 2020) or even school years (Sodnomdorzhieva 2020), it becomes crucial to examine the components of psychological readiness for sustained learning in adulthood, alongside the factors that foster this readiness as a prerequisite for continuous professional growth. Furthermore, as professionals undergo significant restructuring of knowledge, skills, and identity throughout their careers, supporting these transformations requires deeper insight into the variability, dynamics, and causal mechanisms of development across different timescales. This underscores the potential of advanced methods such as big data analytics (Poquet et al. 2021) to uncover complex developmental patterns. Additionally, there is a growing need for evidence-based approaches to psychological support tailored to individuals engaged in continuing education.

We hope the contributions in this issue of *Psychology in Education* will stimulate further scholarly dialogue and advance lifelong learning as a vital and exceptionally relevant domain within psychological science.

Литература

- Предеина, М. В., Жукова, Н. В. (2023) К вопросу исследования субъективной карьеры личности в контексте непрерывного образования. *Психология. Психофизиология*, т. 16, № 4, с. 47–57.
- Пярлайтне, Е. Н. (2015) Проблема конкурентоспособности и «выгорания» педагогов в условиях непрерывного образования. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*, т. 1, № 13, с. 470–472.
- Содномдоржиева, Э. А. (2020) Особенности психологической готовности к саморазвитию в старшем школьном возрасте как предпосылка непрерывного образования. *Вестник Вятского государственного университета*, № 1 (135), с. 149–157. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.016>
- Ahsan, M. J. (2025) Cultivating a culture of learning: The role of leadership in fostering lifelong development. *The Learning Organization: An International Journal*, vol. 32, no. 2, pp. 282–306. <https://doi.org/10.1108/TLO-03-2024-0099>
- Belzer, A., Dashew, B. (eds.). (2023) *Understanding the adult learner: Perspectives and practices*. New York: Routledge Publ., 316 p. <https://doi.org/10.4324/9781003448471>
- Boeren, E. (2023) Conceptualizing lifelong learning participation. Theoretical perspectives and integrated approaches. In: M. Schemman (ed.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2023. Researching Participation in Adult Education*. Bielefeld: Media GmbH & Co Publ., pp. 17–31. <https://doi.org/10.3278/173910W002>
- Buttars, E. M., Taylor, J. M., Neimeyer, G. J. (2021) Continuing education in professional psychology: Exploring the translation of learning into practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 52, no. 6, pp. 627–634. <https://doi.org/10.1037/pro0000398>
- Cropley, A. J. (2013) *Lifelong Education: A Psychological Analysis*. Oxford; Elmsford: Pergamon Publ., 200 p.
- Cropley, A., Knapper, C. (2000) *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Routledge Publ., 249 p. <https://doi.org/10.4324/9780203969281>
- Endres, T., Leber, J., Böttger, C. et al. (2020) Improving lifelong learning by fostering students' learning strategies at university. *Psychology Learning and Teaching*, vol. 20, no. 1, pp. 144–160. <https://doi.org/10.1177/1475725720952025>
- Nikolova, S., Tsioni, M. (2025) Job satisfaction, lifelong learning, perspectives and readiness for change among secondary education teachers. *Psychological Thought*, vol. 18, no. 1, pp. 305–325. <https://doi.org/10.37708/psych.v18i1.1096>
- Poquet, O., Kitto, K., Jovanovic, J. et al. (2021) Transitions through lifelong learning: Implications for learning analytics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 2, article 100039. <https://doi.org/10.1016/j.caiei.2021.100039>
- Vanderavero, P., Bussi, M., Dupriez, V. (2025) Tracing the conception of adult learners in second chance education. An analysis of an adult education system in French-speaking Belgium. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 44, no. 4, pp. 1–19. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2526438>

References

- Ahsan, M. J. (2025) Cultivating a culture of learning: The role of leadership in fostering lifelong development. *The Learning Organization: An International Journal*, vol. 32, no. 2, pp. 282–306. <https://doi.org/10.1108/TLO-03-2024-0099> (In English)
- Belzer, A., Dashev, B. (eds.). (2023) *Understanding the adult learner: Perspectives and practices*. New York: Routledge Publ., 316 p. <https://doi.org/10.4324/9781003448471> (In English)
- Boeren, E. (2023) Conceptualizing lifelong learning participation. Theoretical perspectives and integrated approaches. In: M. Schemmann (ed.). *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 2023. Researching Participation in Adult Education*. Bielefeld: Media GmbH & Co Publ., pp. 17–31. <https://doi.org/10.3278/I73910W002> (In English)
- Buttars, E. M., Taylor, J. M., Neimeyer, G. J. (2021) Continuing education in professional psychology: Exploring the translation of learning into practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 52, no. 6, pp. 627–634. <https://doi.org/10.1037/pro0000398> (In English)
- Cropley, A. J. (2013) *Lifelong Education: A Psychological Analysis*. Oxford; Elmsford: Pergamon Publ., 200 p. (In English)
- Cropley, A., Knapper, C. (2000) *Lifelong Learning in Higher Education*. London: Routledge Publ., 249 p. <https://doi.org/10.4324/9780203969281> (In English)
- Endres, T., Leber, J., Böttger, C. et al. (2020) Improving lifelong learning by fostering students' learning strategies at university. *Psychology Learning & Teaching*, vol. 20, no. 1, pp. 144–160. <https://doi.org/10.1177/1475725720952025> (In English)
- Nikolova, S., Tsoni, M. (2025) Job satisfaction, lifelong learning, perspectives and readiness for change among secondary education teachers. *Psychological Thought*, vol. 18, no. 1, pp. 305–325. <https://doi.org/10.37708/psych.v18i1.1096> (In English)
- Poquet, O., Kitto, K., Jovanovic, J. et al. (2021) Transitions through lifelong learning: Implications for learning analytics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 2, article 100039. <https://doi.org/10.1016/j.caai.2021.100039> (In English)
- Predeina, M. V., Zhukova, N. V. (2023) К вопросу о субъективной кар'ере и продолжительном обучении [To the relationship between a subjective career and continuing education]. *Psikhologiya. Psikhofiziologiya — Psychology. Psychophysiology*, vol. 16, no. 4, pp. 47–57. (In Russian)
- Pyarlajtine, E. N. (2015) Problema konkurentosposobnosti i "Vgoraniya" pedagogov v usloviyah nepreryvnogo obrazovaniya [The problem of competitiveness and "Burnout" of teachers in the context of continuing education]. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustojchivogo razvitiya*, vol. 1, no. 13, pp. 470–472. (In Russian)
- Sodnomdorzhieva, E. A. (2020) Особенности психологической готовности к саморазвитию в старшем школьном возрасте как предпосылка непрерывного образования [Features of psychological readiness for self-development in high school age as a prerequisite for continuing education]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta — Herald of Vyatka State University*, no. 1 (135), pp. 149–157. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.016> (In Russian)
- Vanderavero, P., Bussi, M., Dupriez, V. (2025) Tracing the conception of adult learners in second chance education. An analysis of an adult education system in French-speaking Belgium. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 44, no. 4, pp. 1–19. <https://doi.org/10.1080/02601370.2025.2526438> (In English)

Сведения об авторе

Лариса Александровна Цветкова, главный редактор, академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, и. о. вице-президента Российской академии образования, ведущий научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, заместитель директора по научной деятельности, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», в Санкт-Петербурге

SPIN-код: 2815-8700, Scopus AuthorID: 7006374015, ResearcherID: J-4513-2013, ORCID: 0000-0002-4080-7103, e-mail: larac@mail.ru

Author

Larisa A. Tsvetkova, Editor-in-Chief, Full Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Acting Vice-President of the Russian Academy of Education, Leading Researcher, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Deputy Director for Research, National Research University Higher School of Economics, in St. Petersburg

SPIN: 2815-8700, Scopus AuthorID: 7006374015, ResearcherID: J-4513-2013, ORCID: 0000-0002-4080-7103, e-mail: larac@mail.ru



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 316. 6

EDN DLBYIJ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-294-314>

Научная статья

Психологические детерминанты структуры школьной тревожности у младших подростков

М. В. Загашева^{✉1}, А. Ф. Бондарук¹, В. М. Голянич²

¹Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, Дворцовая наб., д. 2

²Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет
им. академика И. П. Павлова, 197022, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, д. 6–8

Для цитирования: Загашева, М. В., Бондарук, А. Ф., Голянич, В. М. (2025) Психологические детерминанты структуры школьной тревожности у младших подростков. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 294–314.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-294-314> EDN DLBYIJ

Получена 28 января 2025; прошла рецензирование 19 марта 2025; принята 23 апреля 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © М. В. Загашева, А. Ф. Бондарук, В. М. Голянич (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Изучение детерминант школьной тревожности актуально в связи с ростом в последние десятилетия числа тревожных расстройств среди детей и подростков. Цель настоящего исследования — проанализировать влияние параметров социально-психологической адаптированности на элементы структуры школьной тревожности у девочек и мальчиков младшего подросткового возраста.

Материалы и методы. Эмпирическую базу исследования составили 236 учащихся общеобразовательных школ города Санкт-Петербурга (118 мальчиков и 118 девочек в возрасте от 13 до 15 лет). Все подростки приняли участие в исследовании добровольно и дали на это письменное согласие. Для подростков до 15 лет было также получено согласие их родителей. Для оценки уровня социально-психологической адаптированности применялась модифицированная А. К. Осницким форма опросника К. Роджерса — Р. Даймонда. Для изучения структуры школьной тревожности использовали тест Филлипса.

Результаты. Установлено, что детерминация структуры школьной тревожности параметрами социально-психологической адаптированности у девочек и мальчиков отличается количественно и качественно: у девочек количество психологических детерминант, их разнообразие и сила влияния больше. Показано, что наиболее выраженная составляющая структуры школьной тревожности — проблемы и страхи в отношениях с учителями — у мальчиков детерминируется психологическим механизмом обесценивания своего лидерского потенциала и ослабления мотивации к успеху, а у девочек — механизмом возрастания самостоятельности и способности к принятию решений. Установлено также, что возрастание общей тревожности у мальчиков детерминируется психологическим механизмом ухудшения эмоциональной регуляции, а у девочек — механизмом снижения самооценки.

Ключевые слова: школьная тревожность, детерминанты структуры школьной тревожности, социально-психологическая адаптация, подростковый возраст

Research article

Psychological determinants of school anxiety structure in early adolescence

M. V. Zagashova^{✉1}, A. F. Bondaruk¹, V. M. Golyanich²

¹ Saint Petersburg State Institute of Culture, 2 Dvortsovaya Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

² Pavlov First Saint Petersburg State Medical University, 6–8 L'va Tolstogo Str., Saint Petersburg 197022, Russia

For citation: Zagashova, M. V., Bondaruk, A. F., Golyanich, V. M. (2025) Psychological determinants of school anxiety structure in early adolescence. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 294–314. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-294-314> EDN DLBYIJ

Received 28 January 2025; reviewed 19 March 2025; accepted 23 April 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © M. V. Zagashova, A. F. Bondaruk, V. M. Golyanich (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The increasing prevalence of anxiety disorders among children and adolescents in recent decades highlights the importance of investigating school anxiety determinants. This study explores how parameters of socio-psychological adaptation (SPA) influence the components of school anxiety structure in male and female early adolescents.

Materials and Methods. The empirical sample consisted of 236 secondary school students in Saint Petersburg (118 males and 118 females) aged 13–15. Participation was voluntary, with written consent obtained from all participants and their parents for those under 15. SPA was assessed using the questionnaire by C. Rogers and R. Diamond (adapted by A. K. Osnitsky), and school anxiety structure was evaluated using the Phillips test.

Results. The influence of SPA parameters on school anxiety structure differs both quantitatively and qualitatively between male and female adolescents. Females exhibited a greater number of psychological determinants, which also have stronger influence and greater semantic diversity. The most pronounced component of school anxiety — problems and fears in relationships with teachers — was influenced by different psychological mechanisms: in males, by devaluation of leadership potential and reduced motivation for success; in females — by increasing independence and decision-making ability. Additionally, increases in general anxiety were determined by deterioration of emotional regulation in males, and deterioration of self-esteem in females.

Keywords: school anxiety, determinants of school anxiety structure, socio-psychological adaptation, adolescence

Введение

В современном обществе рост числа тревожных расстройств среди детей и подростков рассматривается специалистами как одна из актуальнейших проблем. По данным Всемирной организации здравоохранения (Тревожные расстройства... 2025), тревожные расстройства — самый распространенный в мире вид психических расстройств, которыми страдает более 359 млн человек. При этом тревожные расстройства наиболее часто встречаются у лиц женского пола (Карымова, Колодина 2021; Marquez 2023; Çelikkaleli, Demir 2022), а их симптомы нередко проявляются уже в детском или подростковом возрасте (Джафарова и др. 2020; Меркин и др. 2021; Alonso et al. 2018; Anderson et al. 2025; Javaid et al. 2023). Тревожные расстройства среди детей и подростков в настоящее время являются наиболее частыми психическими

ми нарушениями, распространенность которых составляет от 10 до 30% (Карпова 2024; Корецкая, Денисов 2021; Тарасова 2023; Anderson et al. 2025; Javaid et al. 2023; Wagner et al. 2017).

Особого внимания заслуживают проявления тревожных расстройств в младшем подростковом возрасте, когда формируется характер, самооценка и нормы поведения, чувство взрослоти и стремление к самостоятельности (Алмазов 2023; Бартош, Семенюк 2024; Изотова 2022; Корабельникова 2018; Сулимова и др. 2023; Царева и др. 2023; Atkinson 2024). Этот период характеризуется «внешними и внутренними потрясениями и часто является источником дальнейших заболеваний и расстройств организма» (Выготский 2005, 247). Тревожность «рассматривается как следствие субъективного восприятия неразрешенных противоречий во взаимодействии личности с окружающей средой» (Грибанов и др. 2019, 51). При этом

«оптимальный уровень тревожности служит адаптационным механизмом, позволяющим быстро реагировать на изменения внешних факторов» (Барсукова, Гусейнова 2016, 77). Крайние проявления тревожности (избыточная и недостаточная) влияют на снижение адаптивных функций личности (Григорьева 2024; Ибахаджиева 2021). Школьная тревожность — это «специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды и закрепляющийся в этом взаимодействии» (Микляева, Румянцева 2004, 26). Считают также, что «школьная тревожность — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» (Немов 1995, 395). В ряде исследований обсуждается концепция «замкнутого психологического круга», описывающая механизм закрепления тревожности: изначальная ситуативная тревога в виде эмоционального дискомфорта и предчувствия грозящей опасности снижает адаптивные возможности человека и создает условия для совершения ошибок в деятельности; систематическое повторение последних определяет снижение самооценки и накопление негативного эмоционального опыта, что, в свою очередь, приводит к социальной изоляции, депривации ведущих возрастных потребностей и закреплению тревожности (Находкин, Кривошапкина 2020; Прихожан 2009).

К факторам, предопределяющим школьную тревожность, относят: *школьные* (страх оценки, учебная нагрузка, несоответствие требованиям школы); *социальные* (неблагоприятный социально-психологический климат в классе, отсутствие поддержки, травля); *семейные* (дисфункция семейных отношений, аномальные типы семейного воспитания); *личностные* (недекватный уровень самооценки, перфекционизм). Взаимодействие этих факторов может проявляться аддитивными эффектами (Ильин 2005; Сидоров, Крохина 2013; Сукристик 2024).

Показанная в многочисленных работах (Кохоева 2014; Корчагин, Лобanova 2021; Кулешова 2024; Лупенко 2019; Матюничева 2018; Распопова и др. 2021; Савина, Бура 2017; Сукристик 2024; Fayzieva 2025 и др.) взаимосвязь социально-психологической адаптации школьников и проявлений их тревожности не исключает необходимость более детализированного анализа зависимости элементов структуры последней от влияния параметров первой. Исследований, направленных на прояснение

этого вопроса, мы не встречали. В указанных выше работах имеются сведения о межполовых различиях, однако сопоставление у мальчиков и девочек элементов структуры школьной тревожности, а также анализ влияния на них психологических детерминант адаптации не осуществлялись. Между тем эффективность психолого-педагогических практик в учреждениях образования предопределяется пониманием конкретных личностных и средовых детерминант школьной тревожности. «Управление» такой эффективностью, безусловно, является важным, если не основным, условием успешности освоения школьной программы.

Объектом настоящего исследования выступила структура школьной тревожности у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста.

Предметом эмпирического исследования стало влияние психологических детерминант (проявлений социально-психологической адаптированности) на структуру школьной тревожности у мальчиков и девочек младшего подросткового возраста, а его целью — определить роль психологических детерминант (проявлений социально-психологической адаптированности) в структуре школьной тревожности у девочек и мальчиков младшего подросткового возраста.

Гипотезами исследования выдвинуты предположения о детерминирующем влиянии параметров адаптированности на различные элементы структуры школьной тревожности младших подростков, а также о межполовых различиях в указанных влияниях.

Материалы и методы

Эмпирическую базу исследования составили 236 учащихся общеобразовательных школ Санкт-Петербурга (118 мальчиков и 118 девочек в возрасте от 13 до 15 лет). Все подростки приняли участие в исследовании добровольно и дали на это письменное согласие. Для подростков до 15 лет было также получено согласие их родителей.

В ходе исследования были использованы стандартизованные методики диагностики социально-психологической адаптированности (далее — СПА) и уровня школьной тревожности. Уровень социально-психологической адаптированности оценивался с применением модифицированной А. К. Осницким формы опросника К. Роджерса — Р. Даймонд (Осницкий 1998). По 7-балльной шкале ответов определяли следующие показатели СПА: «адаптивность», «приятие себя», «приятие других», «эмоциональный комфорт», «внутренний контроль», «внешний контроль», «доминирование», «эскапизм» (уход

от проблем). Интерпретация осуществлялась в соответствии с рассчитанными для подростков нормативными данными. Результаты «до» зоны неопределенности интерпретировались как низкие, а «после» самого высокого показателя в зоне неопределенности — как высокие. Оценивали также следующие интегральные показатели СПА: «адаптация», «самопринятие», «принятие других», «интернальность», «эмоциональная комфортность», «стремление к доминированию». Уровни интегральных показателей оценивались по следующим критериям: высокий уровень — значения показателя выше 60 %, средний уровень — от 40 % до 60 %, низкий уровень — ниже 40 %. Для изучения структуры школьной тревожности использовали тест Филлипса (Костица 2005), который позволяет

определить восемь элементов этой структуры: общую тревожность в школе; переживание социального стресса; фruстрацию потребности в достижении успеха; страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; низкую физиологическую сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Результаты исследования

Анализ соотношения подростков с различной выраженностью общей тревожности показал, что в изучаемой выборке повышенный ее уровень отмечается у 31 % мальчиков и 27 % девочек, а высокий — у 3 % мальчиков и 10 % девочек (табл. 1).

Табл. 1. Доля подростков с различной выраженностью школьной тревожности (%)

| Показатель | Мальчики (n = 118) | | | Девочки (n = 118) | | |
|---|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| | Высокий уровень тревожности | Повышенный уровень тревожности | Низкий уровень тревожности | Высокий уровень тревожности | Повышенный уровень тревожности | Низкий уровень тревожности |
| Общая тревожность в школе | 3,4 | 30,5 | 66,1 | 10,2 | 27,1 | 62,7 |
| Переживание социального стресса | 2,5 | 39,8 | 57,6 | 2,5 | 43,2 | 54,2 |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | 4,2 | 33,9 | 61,9 | 2,5 | 28,0 | 69,5 |
| Страх самовыражения | 11,0 | 28,0 | 61,0 | 13,6 | 40,7 | 45,8 |
| Страх ситуации проверки знаний | 7,6 | 25,4 | 66,9 | 19,5 | 28,0 | 52,5 |
| Страх несоответствия ожиданиям окружающих | 18,6 | 14,4 | 66,9 | 20,3 | 27,1 | 52,5 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 7,6 | 15,3 | 77,1 | 14,4 | 15,3 | 70,3 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 1,7 | 61,0 | 37,3 | 0,8 | 72,0 | 27,1 |

Table 1. Percentage of adolescents with different levels of school anxiety (%)

| School anxiety components | Males (n = 118) | | | Females (n = 118) | | |
|---|-----------------------|---------------------------|----------------------|-----------------------|---------------------------|----------------------|
| | High level of anxiety | Elevated level of anxiety | Low level of anxiety | High level of anxiety | Elevated level of anxiety | Low level of anxiety |
| General anxiety at school | 3.4 | 30.5 | 66.1 | 10.2 | 27.1 | 62.7 |
| Experience of social stress | 2.5 | 39.8 | 57.6 | 2.5 | 43.2 | 54.2 |
| Frustration of the need to achieve success | 4.2 | 33.9 | 61.9 | 2.5 | 28.0 | 69.5 |
| Fear of self-expression | 11.0 | 28.0 | 61.0 | 13.6 | 40.7 | 45.8 |
| Fear of a knowledge test situation | 7.6 | 25.4 | 66.9 | 19.5 | 28.0 | 52.5 |
| Fear of not meeting the expectations of others | 18.6 | 14.4 | 66.9 | 20.3 | 27.1 | 52.5 |
| Low physiological resistance to stress | 7.6 | 15.3 | 77.1 | 14.4 | 15.3 | 70.3 |
| Problems and fears in relationships with teachers | 1.7 | 61.0 | 37.3 | 0.8 | 72.0 | 27.1 |

Показано, что у девочек по сравнению с мальчиками отмечаются более высокие значения показателей «общая тревожность в школе», «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний» и «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (табл. 2).

Усредненные значения первичных показателей социально-психологической адаптирован-

ности у мальчиков и девочек находятся в рамках нормы (зоны неопределенности). При этом у мальчиков более выражены значения шкал «непринятие себя», «непринятие других» и «доминирование» (табл. 3), а доли подростков с высокой, средней и низкой выраженностью первичных параметров СПА в выборках мальчиков и девочек сопоставимы (табл. 4).

Табл. 2. Средние значения показателей в структуре школьной тревожности

| Показатель | Мальчики (n = 118) | | Девочки (n = 118) | |
|---|-----------------------|--------|----------------------|--------|
| | M | ± ̄ | M | ± ̄ |
| Общая тревожность в школе* | 32,32 | ±24,78 | 38,75 | ±27,85 |
| Переживание социального стресса | 45,69 | ±15,52 | 45,38 | ±17,20 |
| Фruстрация потребности в достижении успеха | 46,54 | ±14,36 | 43,48 | ±15,33 |
| Страх самовыражения* | 33,90 | ±30,11 | 43,36 | ±28,67 |
| Страх ситуации проверки знаний* | 31,78 | ±27,04 | 40,82 | ±32,22 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих* | 38,31 | ±29,07 | 47,29 | ±26,37 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 27,80 | ±28,29 | 33,56 | ±30,70 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 48,83 | ±15,84 | 50,64 | ±14,33 |

Примечание: Здесь и в таблицах 3 и 6 достоверность различий между показателями мальчиков и девочек: * — p ≤ 0,05.

Table 2. Mean scores for the components of school anxiety

| School anxiety components | Males (n = 118) | | Females (n = 118) | |
|---|--------------------|--------|----------------------|--------|
| | M | ± ̄ | M | ± ̄ |
| General anxiety at school* | 32.32 | ±24.78 | 38.75 | ±27.85 |
| Experience of social stress | 45.69 | ±15.52 | 45.38 | ±17.20 |
| Frustration of the need to achieve success | 46.54 | ±14.36 | 43.48 | ±15.33 |
| Fear of self-expression* | 33.90 | ±30.11 | 43.36 | ±28.67 |
| Fear of a knowledge test situation* | 31.78 | ±27.04 | 40.82 | ±32.22 |
| Fear of not meeting the expectations of others* | 38.31 | ±29.07 | 47.29 | ±26.37 |
| Low physiological resistance to stress | 27.80 | ±28.29 | 33.56 | ±30.70 |
| Problems and fears in relationships with teachers | 48.83 | ±15.84 | 50.64 | ±14.33 |

Note: in Tables 2, 3, and 6, * indicates p ≤ 0.05, representing statistically significant differences compared with the comparison group.

Табл. 3. Средние значения показателей первичных шкал методики диагностики социально-психологической адаптации

| Показатели | Мальчики (n = 118) | | Девочки (n = 118) | | Нормы |
|------------------|-----------------------|--------|----------------------|--------|--------|
| | M | ± ̄ | M | ± ̄ | |
| Адаптивность | 122,40 | ±22,97 | 121,72 | ±23,73 | 68–170 |
| Дезадаптивность | 100,05 | ±30,43 | 93,47 | ±29,85 | 68–170 |
| Принятие себя | 40,61 | ±10,09 | 40,37 | ±10,23 | 22–52 |
| Непринятие себя* | 19,81 | ±7,54 | 17,73 | ±7,62 | 14–35 |

Табл. 3. Продолжение

| Показатели | Мальчики (n = 118) | | Девочки (n = 118) | | Нормы |
|--------------------------|-----------------------|-------------|----------------------|-------------|-------|
| | M | ± \bar{o} | M | ± \bar{o} | |
| Принятие других | 22,36 | ±4,96 | 22,03 | ±5,96 | 12–30 |
| Непринятие других* | 19,77 | ±6,37 | 17,71 | ±6,87 | 14–35 |
| Эмоциональный комфорт | 23,12 | ±5,07 | 22,63 | ±5,55 | 14–35 |
| Эмоциональный дискомфорт | 19,88 | ±8,44 | 18,81 | ±8,75 | 14–35 |
| Внутренний контроль | 46,03 | ±9,42 | 45,82 | ±9,75 | 26–65 |
| Внешний контроль | 26,84 | ±9,73 | 25,70 | ±10,27 | 18–54 |
| Доминирование* | 9,42 | ±3,61 | 8,48 | ±3,66 | 6–16 |
| Ведомость | 19,43 | ±5,20 | 18,64 | ±5,63 | 12–30 |
| Эскапизм | 21,92 | ±4,71 | 21,55 | ±4,94 | 10–25 |

Table 3. Mean scores for the primary scales of the SPA questionnaire

| Scales | Males (n = 118) | | Females (n = 118) | | Norms |
|----------------------|--------------------|-------------|----------------------|-------------|--------|
| | M | ± \bar{o} | M | ± \bar{o} | |
| Adaptability | 122,40 | ±22,97 | 121,72 | ±23,73 | 68–170 |
| Maladaptability | 100,05 | ±30,43 | 93,47 | ±29,85 | 68–170 |
| Self-acceptance | 40,61 | ±10,09 | 40,37 | ±10,23 | 22–52 |
| Self-rejection* | 19,81 | ±7,54 | 17,73 | ±7,62 | 14–35 |
| Acceptance of others | 22,36 | ±4,96 | 22,03 | ±5,96 | 12–30 |
| Rejection of others* | 19,77 | ±6,37 | 17,71 | ±6,87 | 14–35 |
| Emotional comfort | 23,12 | ±5,07 | 22,63 | ±5,55 | 14–35 |
| Emotional discomfort | 19,88 | ±8,44 | 18,81 | ±8,75 | 14–35 |
| Internal control | 46,03 | ±9,42 | 45,82 | ±9,75 | 26–65 |
| External control | 26,84 | ±9,73 | 25,70 | ±10,27 | 18–54 |
| Dominance* | 9,42 | ±3,61 | 8,48 | ±3,66 | 6–16 |
| Subordination | 19,43 | ±5,20 | 18,64 | ±5,63 | 12–30 |
| Escapism | 21,92 | ±4,71 | 21,55 | ±4,94 | 10–25 |

Табл. 4. Доля подростков с различной выраженностью значений первичных шкал методики диагностики социально-психологической адаптации (%)

| Показатели | Мальчики (n = 118) | | | Девочки (n = 118) | | |
|-------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|----------------------|--------------------|-------------------|
| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| Адаптивность | 2,5 | 97,5 | – | 0,8 | 96,6 | 2,5 |
| Дезадаптивность | – | 84,7 | 15,3 | – | 80,5 | 19,5 |
| Принятие себя | 11,9 | 87,3 | 0,8 | 9,3 | 88,1 | 2,5 |
| Непринятие себя | 0,8 | 79,7 | 19,5 | – | 73,7 | 26,3 |
| Принятие других | 5,1 | 94,9 | 0,0 | 6,8 | 89,0 | 4,2 |
| Непринятие других | 0,8 | 82,2 | 16,9 | – | 68,6 | 31,4 |

Табл. 4. Продолжение

| Показатели | Мальчики (n = 118) | | | Девочки (n = 118) | | |
|--------------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|----------------------|--------------------|-------------------|
| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| Эмоциональный комфорт | 0,8 | 95,8 | 3,4 | 0,8 | 93,2 | 5,9 |
| Эмоциональный дискомфорт | 1,7 | 74,6 | 23,7 | 1,7 | 72,0 | 26,3 |
| Внутренний контроль | — | 98,3 | 1,7 | 3,4 | 94,1 | 2,5 |
| Внешний контроль | 4,2 | 78,0 | 17,8 | 4,2 | 75,4 | 20,3 |
| Доминирование | 5,9 | 85,6 | 8,5 | 2,5 | 78,0 | 19,5 |
| Ведомость | 0,8 | 94,1 | 5,1 | 0,8 | 89,8 | 9,3 |
| Эскапизм | 28,8 | 70,3 | 0,8 | 21,2 | 78,8 | 0,0 |

Table 4. Distribution of adolescents by score level on the primary scales of the SPA questionnaire (%)

| Scales | Males (n = 118) | | | Females (n = 118) | | |
|----------------------|--------------------|-----------------|-----------|----------------------|-----------------|-----------|
| | High level | Medium level | Low level | High level | Medium level | Low level |
| Adaptability | 2.5 | 97.5 | — | 0.8 | 96.6 | 2.5 |
| Maladaptability | — | 84.7 | 15.3 | — | 80.5 | 19.5 |
| Self-acceptance | 11.9 | 87.3 | 0.8 | 9.3 | 88.1 | 2.5 |
| Self-rejection | 0.8 | 79.7 | 19.5 | — | 73.7 | 26.3 |
| Acceptance of others | 5.1 | 94.9 | 0.0 | 6.8 | 89.0 | 4.2 |
| Rejection of others | 0.8 | 82.2 | 16.9 | — | 68.6 | 31.4 |
| Emotional comfort | 0.8 | 95.8 | 3.4 | 0.8 | 93.2 | 5.9 |
| Emotional discomfort | 1.7 | 74.6 | 23.7 | 1.7 | 72.0 | 26.3 |
| Internal control | — | 98.3 | 1.7 | 3.4 | 94.1 | 2.5 |
| External control | 4.2 | 78.0 | 17.8 | 4.2 | 75.4 | 20.3 |
| Dominance | 5.9 | 85.6 | 8.5 | 2.5 | 78.0 | 19.5 |
| Subordination | 0.8 | 94.1 | 5.1 | 0.8 | 89.8 | 9.3 |
| Escapism | 28.8 | 70.3 | 0.8 | 21.2 | 78.8 | 0.0 |

У обследованных обоих полов определяется высокий уровень интегральной шкалы СПА «самопринятие», а по остальным интегральным шкалам — средний. Отмечается также различие в распределении интегральных параметров СПА: у девочек доля лиц с низкими и высокими уровнями всех интегральных показателей больше аналогичного распределения у мальчиков, а у мальчиков чаще отмечается средняя выраженность всех интегральных параметров СПА (табл. 5). При сравнении усредненных значений интегральных показателей СПА установлено, что у девочек на 8–10 % выше уровень параметра «самопринятие» (табл. 6).

При проведении линейного множественного регрессионного анализа (методом шагового

отбора) в качестве зависимых переменных рассматривались элементы школьной тревожности, а предикторами выступали значения первичных и интегральных показателей социально-психологической адаптированности (табл. 7).

При сопоставлении рейтингов элементов школьной тревожности установлено, что у представителей обоих полов лидирующие позиции в иерархии занимают проблемы и страхи в отношениях с учителями, а также страх самовыражения. Вместе с тем у девочек большую значимость имеют страхи в ситуациях проверки знаний и несоответствия ожиданиям окружающих, в то время как у мальчиков — переживания социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха (табл. 8).

Табл. 5. Доля подростков с различной выраженностью значений интегральных шкал методики диагностики социально-психологической адаптации (%)

| Показатели | Мальчики (n = 118) | | | Девочки (n = 118) | | |
|----------------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|----------------------|--------------------|-------------------|
| | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| Адаптация | 28,8 | 70,3 | 0,8 | 36,4 | 60,2 | 3,4 |
| Самопринятие | 78,0 | 22,0 | – | 83,9 | 15,3 | 0,8 |
| Принятие других | 37,3 | 61,9 | 0,8 | 48,3 | 49,2 | 2,5 |
| Эмоциональная комфортность | 29,7 | 63,6 | 6,8 | 34,7 | 52,5 | 12,7 |
| Интернальность | 24,6 | 74,6 | 0,8 | 28,0 | 68,6 | 3,4 |
| Стремление к доминированию | 8,5 | 77,1 | 14,4 | 12,7 | 60,2 | 27,1 |

Table 5. Distribution of adolescents by score level on the composite scales of the SPA questionnaire (%)

| Scales | Males (n = 118) | | | Females (n = 118) | | |
|------------------------|-----------------|--------------|-----------|-------------------|--------------|-----------|
| | High level | Medium level | Low level | High level | Medium level | Low level |
| Adaptation | 28.8 | 70.3 | 0.8 | 36.4 | 60.2 | 3.4 |
| Self-acceptance | 78.0 | 22.0 | – | 83.9 | 15.3 | 0.8 |
| Acceptance of others | 37.3 | 61.9 | 0.8 | 48.3 | 49.2 | 2.5 |
| Emotional comfort | 29.7 | 63.6 | 6.8 | 34.7 | 52.5 | 12.7 |
| Internality | 24.6 | 74.6 | 0.8 | 28.0 | 68.6 | 3.4 |
| Striving for dominance | 8.5 | 77.1 | 14.4 | 12.7 | 60.2 | 27.1 |

Табл. 6. Средние значения интегральных шкал методики диагностики социально-психологической адаптации

| Интегральные показатели | Мальчики (n = 118) | | Девочки (n = 118) | |
|----------------------------|--------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | M | ± \bar{o} | M | ± \bar{o} |
| Адаптация | 55,56 | ±8,67 | 57,11 | ±10,27 |
| Самопринятие* | 63,33 | ±10,47 | 69,45 | ±12,28 |
| Принятие других | 57,97 | ±9,68 | 59,97 | ±12,91 |
| Эмоциональная комфортность | 55,34 | ±13,53 | 56,35 | ±16,08 |
| Интернальность | 55,94 | ±10,18 | 57,20 | ±11,79 |
| Стремление к доминированию | 48,02 | ±13,30 | 46,46 | ±14,24 |

Table 6. Mean scores on the composite scales of the SPA questionnaire

| Composite scales | Males (n = 118) | | Females (n = 118) | |
|------------------------|-----------------|-------------|-------------------|-------------|
| | M | ± \bar{o} | M | ± \bar{o} |
| Adaptation | 55.56 | ±8.67 | 57.11 | ±10.27 |
| Self-acceptance* | 63.33 | ±10.47 | 69.45 | ±12.28 |
| Acceptance of others | 57.97 | ±9.68 | 59.97 | ±12.91 |
| Emotional comfort | 55.34 | ±13.53 | 56.35 | ±16.08 |
| Internality | 55.94 | ±10.18 | 57.20 | ±11.79 |
| Striving for dominance | 48.02 | ±13.30 | 46.46 | ±14.24 |

Табл. 7. Математические модели структурных компонентов школьной тревожности у подростков

| Показатели структуры школьной тревожности | Пол | Уравнения регрессии | КД R ² | Нумерация уравнений |
|---|-----|------------------------------|-------------------|---------------------|
| Общая тревожность в школе | м | $Y = 60,075 - 0,502^*X_E$ | 0,075 | уравнение 1 |
| | д | $Y = 73,153 - 0,495^*X_S$ | 0,048 | уравнение 2 |
| Переживание социального стресса | м | $Y = 74,976 - 0,435^*X_L$ | 0,086 | уравнение 3 |
| | д | $Y = 84,434 - 0,651^*X_L$ | 0,239 | уравнение 4 |
| Фruстрация потребности в достижении успеха | д | $Y = 78,679 - 0,616^*X_A$ | 0,171 | уравнение 5 |
| Страх самовыражения | м | $Y = 75,034 - 0,740^*X_A$ | 0,045 | уравнение 6 |
| | д | $Y = 19,168 + 0,259^*X_{b2}$ | 0,073 | уравнение 7 |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | м | $Y = 75,034 - 0,727^*X_A$ | 0,047 | уравнение 8 |
| | д | $Y = 88,551 - 0,594^*X_S$ | 0,077 | уравнение 9 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | м | $Y = 97,493 - 1,254^*X_A$ | 0,190 | уравнение 10 |
| | д | $Y = 56,223 - 1,002^*X_{a5}$ | 0,033 | уравнение 11 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | м | $Y = 39,900 - 0,948^*X_{a7}$ | 0,047 | уравнение 12 |
| | д | $Y = 42,026 - 0,335^*X_{b6}$ | 0,058 | уравнение 13 |

Примечание:

1. Пол (м — мальчики, д — девочки);

2. Уравнения множественной линейной регрессии:

X_E — значения интегрального показателя СПА «Эмоциональная комфортность»;

X_S — значения интегрального показателя СПА «Самопринятие»;

X_L — значения интегрального показателя СПА «Принятие других»;

X_A — значения интегрального показателя СПА «Адаптация»;

X_{b2} — значения показателя первичной шкалы «Дезадаптивность»;

X_{a5} — значения показателя первичной шкалы «Эмоциональный комфорт»;

X_{b6} — значения показателя первичной шкалы «Внешний контроль»;

X_{a7} — значения показателя первичной шкалы «Доминирование».

КД — коэффициент детерминации R².

Table 7. Mathematical models of school anxiety components in adolescents

| School anxiety component | Gender | Regression equations | R ² | Equation number |
|---|--------|------------------------------|----------------|-----------------|
| General anxiety at school | м | $Y = 60.075 - 0.502^*X_E$ | 0.075 | Equation 1 |
| | ф | $Y = 73.153 - 0.495^*X_S$ | 0.048 | Equation 2 |
| Experience of social stress | м | $Y = 74.976 - 0.435^*X_S$ | 0.086 | Equation 3 |
| | ф | $Y = 84.434 - 0.651^*X_L$ | 0.239 | Equation 4 |
| Frustration of the need to achieve success | ф | $Y = 78.679 - 0.616^*X_A$ | 0.171 | Equation 5 |
| Fear of self-expression | м | $Y = 75.034 - 0.740^*X_S$ | 0.045 | Equation 6 |
| | ф | $Y = 19.168 + 0.259^*X_{b2}$ | 0.073 | Equation 7 |
| Fear of not meeting the expectations of others | м | $Y = 75.034 - 0.727^*X_A$ | 0.047 | Equation 8 |
| | ф | $Y = 88.551 - 0.594^*X_S$ | 0.077 | Equation 9 |
| Low physiological resistance to stress | м | $Y = 97.493 - 1.254^*X_A$ | 0.190 | Equation 10 |
| | ф | $Y = 56.223 - 1.002^*X_{a5}$ | 0.033 | Equation 11 |
| Problems and fears in relationships with teachers | м | $Y = 39.900 - 0.948^*X_{a7}$ | 0.047 | Equation 12 |
| | ф | $Y = 42.026 - 0.335^*X_{b6}$ | 0.058 | Equation 13 |

Note:

1. Gender (м — males, ф — females).

2. Linear multiple regression equations:

X_E — scores of the composite scale 'Emotional comfort' of the SPA questionnaire;

X_S — scores of the composite scale 'Self-acceptance' of the SPA questionnaire;

X_L — scores of the composite scale 'Acceptance of others' of the SPA questionnaire;

X_A — scores of the composite scale 'Adaptation' of the SPA questionnaire;

X_{b2} — scores of the primary scale 'Maladaptability' of the SPA questionnaire;

X_{a5} — scores of the primary scale 'Emotional comfort' of the SPA questionnaire;

X_{b6} — scores of the primary scale 'External control' of the SPA questionnaire;

X_{a7} — scores of the primary scale 'Dominance' of the SPA questionnaire.

R^2 — coefficient of determination.

Табл. 8. Рейтинг показателей в структуре школьной тревожности у подростков с высоким ее уровнем

| Элементы структуры школьной тревожности | Мальчики | | Девочки | |
|---|--|---------|--|---------|
| | Доля с высоким и повышенным уровнями (%) | Рейтинг | Доля с высоким и повышенным уровнями (%) | Рейтинг |
| Переживание социального стресса | 42 | 2 | 46 | 5 |
| Фruстрация потребности в достижении успеха | 38 | 4 | 31 | 6 |
| Страх самовыражения* | 40 | 3 | 54 | 2 |
| Страх ситуации проверки знаний* | 33 | 5,5 | 48 | 3 |
| Страх несоответствия ожиданиям окружающих* | 33 | 5,5 | 47 | 4 |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | 23 | 7 | 30 | 7 |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | 63 | 1 | 73 | 1 |

Примечание: значимые различия между мальчиками и девочками по ф Фишера * — $p \leq 0,1$.

Table 8. Ranking of components in the structure of general school anxiety in adolescents with high and elevated general school anxiety

| School anxiety components | Males | | Females | |
|---|--|------|--|------|
| | The proportion with high and elevated levels (%) | Rank | The proportion with high and elevated levels (%) | Rank |
| Experience of social stress | 42 | 2 | 46 | 5 |
| Frustration of the need to achieve success | 38 | 4 | 31 | 6 |
| Fear of self-expression | 40 | 3 | 54* | 2 |
| Fear of a knowledge test situation | 33 | 5.5 | 48* | 3 |
| Fear of not meeting the expectations of others | 33 | 5.5 | 47* | 4 |
| Low physiological resistance to stress | 23 | 7 | 30 | 7 |
| Problems and fears in relationships with teachers | 63 | 1 | 73 | 1 |

Note: * — $p \leq 0,1$, indicating differences according to Fisher's ϕ .

Для наглядности в отдельной таблице представлена направленность и выраженность влияния детерминант социально-психологической адаптированности на элементы структуры школьной тревожности (табл. 9).

Обсуждение

Анализ параметров школьной тревожности позволяет сделать вывод о ее значительной выраженности. Доля лиц с высоким и повышенным

уровнями большинства параметров школьной тревожности в обеих группах составляет 35–40%. Обращает внимание показатель «проблемы и страхи в отношениях с учителями». У более чем 60% мальчиков и более чем 70% девочек этот показатель находится на повышенном и высоком уровне (табл. 1). При этом уровень общей тревожности у девочек в среднем на 20% выше, чем у мальчиков (табл. 2). Такое различие возникает за счет большей выраженности у девочек страха самовыражения (на 28–32 %),

Табл. 9. Направленность влияния детерминант социально-психологической адаптированности на элементы структуры школьной тревожности (знак в скобках указывает на прямое или обратное влияние)

| Элементы структуры школьной тревожности | Детерминанты социально-психологической адаптации, влияющие на элементы структуры школьной тревожности | |
|---|---|-----------------------------------|
| | Мальчики | Девочки |
| Общая тревожность | (-) Эмоциональная комфортность (интегр.) | (-) Самопринятие (интегр.) |
| Переживание социального стресса | (-) Самопринятие (интегр.) | (-) Принятие других (интегр.) |
| Фruстрация потребности в достижении успеха | - | (-) Адаптация (интегр.) |
| Страх самовыражения | (-) Адаптация (интегр.) | (+) Дезадаптивность (перв.) |
| Страх не соответствовать ожиданиям окружающих | (-) Адаптация (интегр.) | (-) Самопринятие (интегр.) |
| Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу | (-) Адаптация (интегр.) | (-) Эмоциональный комфорт (перв.) |
| Проблемы и страхи в отношениях с учителями | (-) Доминирование (перв.) | (-) Внешний контроль (перв.) |

Table 9. Direction of influence of socio-psychological adaptation determinants on school anxiety components (the sign in parenthesis indicates a direct or inverse effect)

| School anxiety components | Determinants of socio-psychological adaptation affecting school anxiety components | |
|---|--|--------------------------------------|
| | Males | Females |
| General anxiety | (-) Emotional comfort (composite) | (-) Self-acceptance (composite) |
| Experience of social stress | (-) Self-acceptance (composite) | (-) Acceptance of others (composite) |
| Frustration of the need to achieve success | | (-) Adaptation (composite) |
| Fear of self-expression | (-) Adaptation (composite) | (+) Maladaptability (primary) |
| Fear of not meeting the expectations of others | (-) Adaptation (composite) | (-) Self-acceptance (composite) |
| Low physiological resistance to stress | (-) Adaptation (composite) | (-) Emotional comfort (primary) |
| Problems and fears in relationships with teachers | (-) Dominance (primary) | (-) External control (primary) |

страха ситуации проверки знаний (на 27–31 %) и страха не соответствовать ожиданиям окружающих (на 22–26 %).

Подобные различия отмечены и в других работах. Так, показано, что «у каждого третьего подростка 13–14 лет наблюдаются повышенный и высокий уровни общей тревожности в школе, свыше 30 % учащихся независимо от пола испытывают переживание социального стресса... У девочек сильнее, чем у мальчиков, проявляются нарушения вегетативной нервной системы, обсессивно-фобические и астенические расстройства» (Параничева и др. 2018, 88). У девочек наблюдается более высокий уровень тревожности по сравнению с мальчиками в ситуациях, связанных с социальной оценкой и демонстра-

цией себя. Это объясняется комплексом психологических и психофизиологических причин. Девочки склонны сильнее переживать тревогу в тех случаях, когда они находятся в центре внимания и их личность или способности подвергаются оценке. Повышенная уязвимость девочек увеличивает вероятность того, что в ответ на стрессовую ситуацию последует неадекватная или сильная реакция (например, паника, слезы, агрессия, уход в себя) вместо контролируемого и эффективного поведения. (Егоренко и др. 2023). Сообщается также, что «до 20 % подростков, независимо от возраста, но гораздо чаще у девочек, имеют высокую тревожность вследствие низкой физиологической сопротивляемости стрессу» (Параничева

и др. 2018, 92). У девочек негативное эмоциональное переживание по поводу внешних оценок со стороны социума более выражено на завершающих этапах полового созревания (Криволапчук, Макарова 2018; Малкова 2009).

Определение рейтинга элементов в иерархии составляющих системы представляется нам важным этапом анализа детерминант тревожности (табл. 8). У представителей обоих полов лидирующие позиции в рейтинге занимают проблемы и страхи в отношениях с учителями, а также страх самовыражения. Эти элементы школьной тревожности репрезентируются восприятием педагога как потенциальной угрозы самооценке, а любой факт проверки с его стороны расценивается с позиции деструктивной критики и предвзятого отношения. При этом осознание несправедливости оценки знаний, умений и личностных особенностей может провоцировать ощущение катастрофизации в ситуации ошибки и активацию вегетативных коррелятов этих переживаний. Осознание своей социальной неуспешности и страх ее проявить приводят к нежеланию подростка идти в школу, общаться со сверстниками и учителями. Следовательно, страх совершить ошибку в ситуации взаимодействия с учителями и восприятие педагогов как потенциальной угрозы самооценке являются наиболее частыми проявлениями школьной тревожности у подростков обоих полов.

Наряду с общими для высокотревожных респондентов обоих полов детерминантами формирования школьной тревожности имеются и различия. У девочек выявляется большая выраженность страхов в ситуациях проверки знаний и несоответствия ожиданиям окружающих, в то время как у мальчиков отмечается большая проявленность переживаний социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха. Девочки более ориентированы на оценку со стороны социума, для них предъявление себя, самопрезентация через демонстрацию своих знаний и умений особенно значима. Страх в ситуациях проверки знаний проявляется в волнении при ответе или письменной работе, переживании по поводу правильности выполнения задания до объявления результатов. Страхи несоответствия ожиданиям окружающих проявляются опасениями по поводу неспособности выполнить требования, предъявляемые учителями, родителями или одноклассниками. В результате ограничивается активность в учебной деятельности. Доминирующие в структуре школьной тревожности

мальчиков переживания социального стресса представляют собой состояния эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми. Фрустрация потребности в достижении успеха возникает в ситуации внутреннего конфликта между желанием получить одобрение у значимых взрослых (педагогов и родителей) и стремлением демонстрировать независимую от взрослых позицию в глазах одноклассников. Таким образом, отличительная особенность тревог у девочек обусловлена их предвосхищением негативной оценки со стороны внешних экспертов, в то время как отличительная особенность тревог у мальчиков — их сопряженностью с проявлениями фрустрации потребности в успехе и эмоциональным дискомфортом. Выявленные отличия позволяют предполагать, что у мальчиков, по сравнению с девочками, влияние внутренних детерминант школьной тревожности существенней.

Результаты анализа первичных параметров социально-психологической адаптированности (табл. 3, 4) показывают, что их значения у всех респондентов соответствуют среднему уровню (не выходят за границы нормативов). При этом у мальчиков более выражены потенциально дезадаптивные показатели «непринятия себя», «непринятия других» и «доминирования». Шкала «непринятие себя» выявляет степень неудовлетворенности индивида своими способностями, личностными качествами и поведением. В подростковом возрасте, как известно, продолжается формирование самооценки путем интериоризации оценок со стороны социума (Выготский 2005). Вероятно, антагонизм мальчиков в силу более выраженного стремления к социальному доминированию и независимости провоцирует критику в семье и школе, что, в свою очередь, вызывает у них враждебность к окружающим и самокритику. Очевидность взаимосвязей процессов принятия себя, принятия индивидом других и принятия другими индивида отмечал еще К. Роджерс, который указывал на ведущую роль самопринятия в успешности личностного развития и формирования коммуникативных компетенций. Принятие же человека другими, в свою очередь, способствует процессу принятия им самого себя (Малкова 2009). Если подросток испытывает негативные переживания относительно себя, то в отношении других он не склонен проявлять принятие, что предполагает высокую вероятность межличностных конфликтов. Д. Выявленная дезадаптивная роль механизмов непринятия себя и других

подтверждает предположение о преобладании внутренних детерминант школьной тревожности у мальчиков над внешними.

При оценке интегральных показателей адаптации (табл. 5, 6) было установлено, что у девочек выявляется большая выраженность параметра «самопринятие», характеризующего степень дружественности и доверия по отношению к собственному «Я», положительной оценки своих личностных качеств, удовлетворенности собой, уверенности в том, что можно нравиться окружающим, быть интересной и привлекательной для других как личность. Удовлетворенные собой подростки более адаптивны, в то время как непринятие себя в условиях школьного коллектива может вызвать трудности адаптации вплоть до проявления негативных реакций (например, буллинга) со стороны сверстников. Следует сказать, что в обеих выборках доля лиц как с низким уровнем самопринятия, так и с низким уровнем остальных интегральных показателей теста Роджерса — Даймонд ничтожна, что в целом свидетельствует о хорошей адаптированности обследованных к условиям школьного социума.

Обращает внимание значительная доля подростков с высоким уровнем эскапизма (21,2 % девочек и 28,8 % мальчиков). Эскапизм представляет собой уход человека от реальной жизни в мир иллюзий и обычно возникает в виде реакции на непрекращающийся стресс, который вызывается кризисными ситуациями, тяжелой работой, психологическими травмами. Эскапизм определяют «как форму активности личности, возникающую вследствие рассогласования реальных и желаемых ценностных структур разного уровня, которая реализуется путем погружения в субъективную альтернативную реальность» (Головина, Савченко 2022, 107). В настоящее время эскапизм признается нормативным явлением и выведен за рамки асоциального или патологического поведения. В соответствии с системно-деятельностным подходом его можно охарактеризовать как явление компенсаторного характера, уравновешивающего негативные эмоции путем погружения в свой внутренний мир. Вместе с тем это социально-психологическое явление отражает современные тенденции адаптации к условиям информационной среды, в которой виртуальная реальность становится более интересной и значимой. Эскапизм, следовательно, можно рассматривать как вариант адаптированности подростков к специфическим условиям внешней среды.

О причинах изменений в структуре школьной тревожности можно обоснованно рассуждать только по результатам лонгитюдных исследований. Очевидно также, что феномен тревожности вообще и школьной тревожности в частности полидетерминирован. Вместе с тем соотнесение проявлений тревожности с детерминирующими влияниями параметров социально-психологической адаптированности уже позволяет выдвигать предположения о причинах формирования первой.

Все модели регрессии достоверны, и доля объясняемой предикторами в разных моделях дисперсии колеблется от 3 до 24 %. Основные межполовые различия в детерминации школьной тревожности проявляются следующим образом (табл. 7, 9).

Во-первых, результаты регрессионного анализа свидетельствуют о большей дифференцированности детерминирующих структуру школьной тревожности факторов у девочек. Количество и разнообразие адаптационных детерминант у них больше: у девочек их шесть, а у мальчиков четыре; у девочек в числе детерминант три первичных показателя СПА, а у мальчиков только один; сумма влияний параметров адаптированности, объясняющих дисперсию всех элементов структуры школьной тревожности, у мальчиков составляет 49 %, а у девочек — 70 %. Большинство элементов структуры школьной тревожности у мальчиков детерминируется наименее дифференцированным интегральным показателем СПА «адаптация». Помимо него предикторами также являются интегральные параметры «эмоциональная комфортность» и «самопринятие», а также первичный показатель «доминирование». У девочек же детерминанты отражают как отношения самопринятия, так и механизмы взаимодействия с другими (принятие других и внешний контроль). Выявленные различия позволяют сформулировать гипотезу о большей дифференциации детерминант школьной тревожности у девочек и о большем влиянии на нее ценностно-смыслового сознания. Последнее предположение основывается на полученных нами ранее на репрезентативной выборке данных, в соответствии с которыми разброс параметров ценностных ориентаций (19 ценностей методики Ш. Шварца) в «поле» ценностного сознания существенно больше у девочек, чем у мальчиков (Голянич и др. 2024). Таким образом, у девочек по сравнению с мальчиками отмечается большая количественная и содержательная детерминированность элементов школьной тревожности параметрами

социально-психологической адаптированности, что, вероятно, свидетельствует о большем влиянии ценностно-смыслового сознания на механизмы аффективной регуляции.

Во-вторых, доминирующий в иерархии и у мальчиков, и у девочек элемент тревожности — проблемы и страхи в отношениях с учителями — детерминируется феноменологически разными параметрами адаптированности. У мальчиков восприятие учителей как критикующих и пугающих детерминируется установками доминирования, а у девочек — установками на внешний контроль. Чем менее выражены у мальчиков (уравнение 12, табл. 7) проявления превосходства над другими, честолюбия, стремления к успеху, похвале и лидерству, тем в большей степени их тревожит отношение к ним учителей и, напротив, тенденции к доминированию в виде здорового честолюбия, стремления к успеху и лидерского потенциала способствуют формированию оптимальных отношений с педагогами. У девочек (уравнение 13, табл. 7) активизация установок на внешний контроль в виде переживаний беспомощности, рассеянности, несобранности, неспособности принимать решения и адекватно оценивать происходящее способствует ослаблению тревог в отношениях с учителями, и, напротив, склонность к собранности и принятию самостоятельных решений детерминирует тревожное восприятие отношений с педагогами. Следовательно, у мальчиков усиление страхов в отношениях с учителями в большей степени сопряжено с обесцениванием своего лидерского потенциала и ослаблением стремления к успеху, в то время как у девочек — с ростом самостоятельности и способности к принятию решений.

В-третьих, уменьшению общей тревожности у мальчиков (уравнение 1, табл. 7) способствует хорошая регуляция настроения (интегральный показатель СПА «эмоциональная комфортность»), в то время как у девочек (уравнение 2, табл. 7) — позитивное принятие себя (интегральный показатель СПА «самопринятие»). Хорошее настроение проявляется состоянием уверенности, ощущения благополучия, спокойствия и оптимизма, а его дисгармония — разочарованием, неуверенностью, пессимизмом, отчаянием, унынием, безвыходностью и отчужденностью. В интегральном показателе «самопринятие» репрезентируются признаки принятия и непринятия себя личностью. К первым относят восприятие себя как привлекательного и интересного, приятного и располагающего к себе, смышленного, зрелого и хорошо пони-

мающего себя. Все это обеспечивает высокую адекватную самооценку человека и ощущение того, что его ценят и любят, хорошо к нему относятся, выделяют его среди других. Ко вторым относят проявления обесценивания своих способностей, внешности, волевых качеств, коммуникативных навыков. Можно заключить, что возрастание общей тревожности у мальчиков сопряжено с эмоциональной дезрегуляцией, а у девочек — с низкой самооценкой.

В-четвертых, у мальчиков основную роль в детерминации трех элементов структуры школьной тревожности играет интегральный показатель «адаптация» (уравнения 6, 8, 10, табл. 7), а у девочек он влияет лишь на один ее элемент (уравнения 5, табл. 7). Данный показатель характеризует наименее дифференцированный обобщенный уровень адаптированности личности. Эти данные также трактуются нами как аргумент в пользу гипотезы о большей дифференциированности детерминирующих школьную тревожность факторов адаптированности у девочек, и, следовательно, о более выраженном влиянии ценностно-смысловой сферы на структуру школьной тревожности.

Выводы

- Доля лиц с высоким и повышенным уровнями большинства параметров структуры школьной тревожности у подростков обоих полов составляет 35–40 %. При этом уровень школьной тревожности у девочек в среднем на 20 % выше, чем у мальчиков. Такое различие возникает за счет большей выраженности у девочек страха самовыражения (на 28–32 %), страха ситуации проверки знаний (на 27–31 %) и страха не соответствовать ожиданиям окружающих (на 22–26 %).

- В иерархии элементов структуры школьной тревожности у представителей обеих групп доминирующую позицию занимает показатель «проблемы и страхи в отношениях с учителями». У более чем 60 % мальчиков и более чем 70 % девочек страх совершил ошибку в ситуации взаимодействия с учителями и восприятие педагогов как потенциальной угрозы самооценке являются наиболее частыми проявлениями школьной тревожности.

- Структура школьной тревожности у девочек отличается большей выраженностью страхов в ситуациях проверки знаний и несоответствия ожиданиям окружающих, в то время как у мальчиков — большей выраженностью

фрустрации потребности в достижении успеха и переживаний социального стресса.

4. Значения параметров социально-психологической адаптированности свидетельствуют об их нормативном уровне у представителей обоих полов. При этом у мальчиков по сравнению с девочками более выражены потенциально дезадаптивные показатели непринятия себя, непринятия других и доминирования.

5. Значительная доля обследованных имеют высокий уровень эскапизма (более 21 % девочек и более 28 % мальчиков), что расценивается нами как результат адаптации к условиям современной информационной среды, в которой виртуальная реальность по сравнению с объективной действительностью становится более интересной и значимой.

6. Влияние параметров социально-психологической адаптированности на структуру школьной тревожности у девочек и мальчиков отличается количественно и качественно: у девочек количество психологических детерминант, их разнообразие и сила влияния больше.

7. Усиление страхов в отношениях с учителями у мальчиков и девочек детерминируется различными предикторами адаптированности: у первых — психологическими детерминантами обесценивания своего лидерского потенциала и ослабления мотивации к успеху, а у вторых — детерминантами возрастания самостоятельности и способности к принятию решений.

8. Возрастание общей тревожности у мальчиков детерминируется психологическими детерминантами ухудшения эмоциональной регуляции в виде разочарования, неуверенности, пессимизма, отчаяния, безвыходности и отчужденности, а у девочек — детерминантами ухудшения самооценки в виде обесценивания своих способностей, внешности, волевых качеств, коммуникативных навыков.

Перспективным представляется разработка и апробация программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на оптимизацию отношений в диаде «учитель — ученик» с учетом гендерных особенностей восприятия этих отношений. Требуется разработка дифференцированных коррекционных программ для мальчиков и девочек, направленных не на общее снижение тревожности, а на работу с этими глубинными механизмами (например, развитие здоровых стратегий доминирования и сотрудничества у мальчиков и формирование адаптивной независимости у девочек).

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей.

Ethics Approval

The authors declare that the study complied with the ethical principles for research involving human.

Вклад авторов

Загашева Мария Викторовна — осуществление педагогического эксперимента, формирование базы данных, обеспечение ресурсами, подготовка текста.

Бондарук Александр Феодосьевич — статистическая обработка материалов, подготовка текста, обеспечение ресурсами.

Голянич Валерий Михайлович — научное руководство, критический анализ статистических материалов, подготовка текста.

Author Contributions

M. V. Zagashewa — conducted the pedagogical experiment, created the database, provided resources, and prepared the text of the manuscript;

A. F. Bondaruk — performed statistical processing, prepared the text of the manuscript, and provided resources;

V. M. Golyanich — supervised the research, critically analyzed the statistical data, and prepared the text of the manuscript.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data is available upon request addressed to the corresponding author.

Литература

- Алмазов, Б. Н. (2023) *Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних*. М.: Юрайт, 180 с.
- Бартош, О. П., Семенюк, Т. И. (2024) Особенности тревожности у подростков, проживающих на Крайнем Севере и юге России. *Вестник психофизиологии*, № 1, с. 81–85. <https://www.doi.org/10.34985/i3956-5901-0521-y>
- Барсукова, Е. В., Гусейнова, Э. Г. (2016) Реактивная тревожность — естественное или приобретенное состояние. *Современная педагогика*, № 10 (47), с. 73–78.
- Выготский, Л. С. (2005) *Педагогическая психология*. М.: АСТ, 670 с.
- Головина, Г. М., Савченко, Т. Н. (2022) Различия в проявлениях эскапизма разных динамических типов удовлетворенности жизнью. *Прикладная юридическая психология*, т. 61, № 4, с. 104–116. [https://www.doi.org/10.33463/2072-8336.2022.4\(61\).104-116](https://www.doi.org/10.33463/2072-8336.2022.4(61).104-116)
- Голянич, В. М., Бондарук, А. Ф., Загашева, М. В. (2024) Аксиологические критерии успешности социально-психологической адаптации школьников младшего подросткового возраста. *Вестник Мининского университета*, т. 12, № 2, с. 14. <https://www.doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-14>
- Грибанов, А. В., Депутат, И. С., Нехорошкова, А. Н. и др. (2019) Психофизиологическая характеристика тревожности и интеллектуальной деятельности в детском возрасте (обзор). *Экология человека*, т. 26, № 9, с. 50–58. <https://www.doi.org/10.33396/1728-0869-2019-9-50-58>
- Григорьева, С. И. (2024) Школьная тревожность как фактор, провоцирующий низкий уровень мотивации учебной деятельности детей младшего школьного возраста. *Известия Российской академии образования*, № 2 (66), с. 135–142.
- Джафарова, Л. А., Иванова, Т. А., Шабанова, А. Е. (2020) Тревожные расстройства: как с ними бороться. В кн.: Н. В. Емельянов (ред.). *Научные междисциплинарные исследования: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Ч. 2*. Саратов: Цифровая наука, с. 158–162. EDN: IFFPIO
- Егоренко, Т. А., Лобанова, А. В., Чумаченко, Д. В. (2023) Опросник «Школьная тревожность» Б. Филлипса: результаты стандартизации русскоязычной версии «Тест школьной тревожности Филлипса». *Вестник практической психологии образования*, т. 20, № 3, с. 39–54. <https://www.doi.org/10.17759/bpre.2023200303>
- Живодуева, А. А. (2021) Анализ результатов эмпирического исследования динамики тревожности младших школьников в учебной деятельности. *Молодой ученый*, № 42 (384), с. 153–159.
- Ибахаджиева, А. А. (2021) «Тревожность» как психологическое явление: интерпретация термина, особенности проявления. *Международный научно-исследовательский журнал*, № 11-4 (113), с. 45–49. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.113.11.128>
- Изотова, Е. П. (2022) Особенности тревожности младших школьников при переходе от начального к основному общему образованию. *Проблемы современного педагогического образования*, № 74–4, с. 278–281. EDN: XOVVWP
- Ильин, Е. П. (2005) *Психофизиология состояний человека*. СПб.: Питер, 412 с.
- Карпова, Н. В. (2024) Опыт изучения интернализированных расстройств у детей и подростков в зарубежных исследованиях. *Современная зарубежная психология*, т. 13, № 2, с. 92–101. <https://doi.org/10.17759/jmp.2024130209>
- Карымова, О. С., Колодина, И. И. (2021) Особенности проявления тревожности и стресса у мужчин и женщин с разным уровнем самооценки. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 10, № 2 (35), с. 358–361. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1002-0090>
- Кокоева, Р. Т. (2014) Тревожность как фактор, влияющий на социальную адаптацию подростков 15–16 лет. *Современные исследования социальных проблем*, № 4–1 (20), с. 97–106. EDN: TIPTXP
- Корабельникова, Е. А. (2018) Тревожные расстройства у подростков. *Медицинский Совет*, № 18, с. 34–43. <https://doi.org/10.21518/2079-701X-2018-18-34-43>
- Корецкая, И. А., Денисов, И. В. (2021) Анализ динамики тревожных и депрессивных состояний участников образовательного процесса в странах с разными ограничительными мерами в период пандемии COVID-19. *Казанский педагогический журнал*, № 4 (147), с. 234–241. EDN: HHZXNI
- Корчагин, Е. Н., Лобанова, А. В. (2021) Исследование социально-психологической адаптации и тревожности у студентов-бакалавров. *Педагогика и психология образования*, № 2, с. 208–221. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-2-208-221>
- Костина, Л. М. (2005) *Методы диагностики тревожности*. СПб.: Речь, 198 с.
- Криволапчук, И. И., Макарова, А. В. (2018) Школьная тревожность у девочек 11–12 лет с разными стадиями полового созревания. *Наука без границ*, № 9 (26), с. 44–49. EDN: YIUKGL
- Кулешова, Ю. А. (2024) Гендерные особенности тревожности младших подростков с разным уровнем социально-психологической адаптации. *Студенческий вестник*, № 10–1 (296), с. 65–68. EDN: OQJFRT.
- Лупенко, Н. Н. (2019) Гендерные различия тревожности личности и социально-психологической адаптированности у подростков. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 9 (65), с. 55–58. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.9.8>

- Малкова, Е. Е. (2009) Возрастная динамика проявлений тревожности у школьников. *Вопросы психологии*, № 4, с. 24–32. EDN: NAVCYJ
- Матюшичева, М. И. (2018) Социально-психологическая адаптация младших школьников в различных условиях обучения. *Проблемы современного педагогического образования*, № 60–3, с. 449–452. EDN YMBQOD
- Меркин, А. Г., Акинфиева, С. С., Мартюшев-Поклад, А. В. и др. (2021) Тревожность: феноменология, эпидемиология и факторы риска на фоне пандемии, вызванной новым коронавирусом SARS-CoV-2 (COVID-19). *Неврология, нейropsихиатрия, психосоматика*, т. 13, № 1, с. 107–112. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2021-1-107-112>
- Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2004) *Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция*. СПб.: Речь, 248 с.
- Находкин, В. В., Кривошапкина, Ю. Г. (2020) Исследование уровня школьной тревожности и способы ее коррекции. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 9, № 3 (32), с. 350–352. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0903-0082>
- Немов, Р. С. (1995) *Психология: в 3 книгах. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика*. М.: Просвещение; ВЛАДОС, 508 с.
- Осницкий, А. К. (2004) Определение характеристик социальной адаптации. *Психология и школа*, № 1, с. 43–56.
- Параничева, Т. М., Макарова, Л. В., Тюрина, Е. В. и др. (2018) Особенности проявления тревожности у подростков 13–14 лет. *Новые исследования*, № 2 (55), с. 88–101. EDN: VMIFSU
- Прихожан, А. М. (2009) *Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст*. 2-е изд. СПб.: Питер, 192 с.
- Распопова, А. С., Берилова, Е. И., Босенко, Ю. М. (2021) Факторы тревожности и социально-психологической адаптации современных подростков в условиях образовательной среды. *Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки*, № 2, с. 85–95. <https://doi.org/10.26653/2076-4685-2021-2-07>
- Савина, Е. Г., Бура, Л. В. (2017) Школьная тревожность как фактор дезадаптации младших школьников. *Синергия наук*, № 12, с. 632–635. EDN: YTFAZ
- Сидоров, К. Р., Крохина, И. Г. (2013) Исследование причин тревожности учащихся. *Новое образование*, № 1, с. 3–5.
- Сукристик, А. В. (2024) Факторы, влияющие на развитие школьной тревожности у современных подростков. В кн.: С. А. Богомаз (ред.). *Психологическая студия*. Витебск: Изд-во Витебского государственного университета им. П. М. Машерова, с. 204–206.
- Сулимова, А. М., Сулимова, А. В., Лобanova, Н. А. (2023) Изучение школьной тревожности у учащихся 4 класса при переходе в среднее звено. *Тенденции развития науки и образования*, № 102–1, с. 161–163. <https://doi.org/10.18411/trnio-10-2023-47>
- Тарасова, С. Ю. (2023) Психологические риски подростков, обучающихся в условиях повышенной учебной нагрузки. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, т. 46, № 1, с. 280–302. <https://doi.org/10.11621/vsp.2023.01.12>
- Тревожные расстройства. (2025) *Всемирная организация здравоохранения*. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders> (дата обращения 13.08.2025).
- Царева, Е. В., Микулец, Ю. Д., Чапанова, Е. С. (2023) Исследование уровня тревожности подростков. *Проблемы современного педагогического образования*, № 81–3, с. 376–379. EDN: YUCYBB
- Alonso, J., Liu, Z., Evans-Lacko, S. et al. (2018) Treatment gap for anxiety disorders is global: results of the world mental health surveys in 21 countries. *Depression and Anxiety*, vol. 35, no. 3, pp. 195–208. <https://doi.org/10.1002/da.22711>
- Anderson, T. L., Valiauga, R., Tallo, C. et al. (2025) Contributing Factors to the rise in adolescent anxiety and associated mental health disorders: A narrative review of current literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, vol. 38, no. 1, article e70009. <https://doi.org/10.1111/jcap.70009>
- Atkinson, S. (2024) Cultural contexts of adolescent anxiety: Paradox, ambivalence, and disjunction. *Social Sciences and Humanities Open*, vol. 10, article 101081. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2024.101081>
- Çelikkaleli, Ö., Demir, S. (2022) Anxiety in high school adolescents by gender: Friend attachment, ineffective coping with stress, and gender in predicting anxiety. *Educational Process International Journal*, vol. 11, no. 3, pp. 32–47. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.113.2>
- Fayzieva, S. (2025) The role of emotional intelligence in adolescent social adaptation. *Journal of Applied Science and Social Science*, vol. 15, no. 2, pp. 389–398.
- Javaid, S. F., Hashim, I. J., Hashim, M. J. et al. (2023) Epidemiology of anxiety disorders: Global burden and sociodemographic associations. *Middle East Current Psychiatry*, vol. 30, no. 1, article 44. <https://doi.org/10.1186/s43045-023-00315-3>
- Marquez, J. (2023) Gender differences in school effects on adolescent life satisfaction: exploring cross-national variation. *Child and Youth Care Forum*, vol. 53, pp. 389–409. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09756-7>
- Wagner, G., Zeiler, M., Waldherr, K. et al. (2017) Mental health problems in Austrian adolescents: A nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 26, pp. 1483–1499. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0999-6>

References

- Almazov, B. N. (2023) *Psihicheskaya sredovaya dezadaptatsiya nesovershennoletnikh* [Mental environmental maladjustment of minors]. Moscow: Yurajt Publ., 180 p. (In Russian)
- Alonso, J., Liu, Z., Evans-Lacko, S. et al. (2018) Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the world mental health surveys in 21 countries. *Depression and Anxiety*, vol. 35, no. 3, pp. 195–208. <https://doi.org/10.1002/da.22711> (In English)
- Anderson, T. L., Valiauga, R., Tallo, C. et al. (2025) Contributing factors to the rise in adolescent anxiety and associated mental health disorders: A narrative review of current literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, vol. 38, no. 1, article e70009. <https://doi.org/10.1111/jcap.70009> (In English)
- Atkinson, S. (2024) Cultural contexts of adolescent anxiety: Paradox, ambivalence, and disjunction. *Social Sciences and Humanities Open*, vol. 10, article 101081. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101081> (In English)
- Barsukova, E. V., Gusejnova, E. G. (2016) Reaktivnaya trevozhnost' — estestvennoe ili priobretennoe sostoyanie [Reactive anxiety is a natural or acquired condition of the body]. *Sovremennaya pedagogika — Modern pedagogy*, no. 10 (47), pp. 73–78. (In Russian)
- Bartosh, O. P., Semenyuk, T. I. (2024) Osobennosti trevozhnosti u podrostkov, prozhivayushchikh na Krajinem Severe i yuge Rossii [Features of anxiety in adolescents living in the Far North and South of Russia]. *Vestnik psikhofiziologii — Psychophysiology News*, no. 1, pp. 81–85. <https://www.doi.org/10.34985/i3956-5901-0521-y> (In Russian)
- Celikkaleli, Ö., Demir, S. (2022) Anxiety in high school adolescents by gender: Friend attachment, ineffective coping with stress, and gender in predicting anxiety. *Educational Process International Journal*, vol. 11, no. 3, pp. 32–47. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.113.2> (In English)
- Dzhafarova, L. A., Ivanova, T. A., Shabanova, A. E. (2020) Trevozhnye rasstrojstva: kak s nimi borot'sya [Anxiety disorders: How to deal with them]. In.: N. V. Emel'yanov (ed.). *Nauchnye mezhdisciplinarnye issledovaniya: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 chastyakh. Ch. 2* [Scientific interdisciplinary research: Collection of articles from the International scientific and practical conference. In 2 parts. Pt. 2]. Saratov: Tsifrovaya nauka Publ., pp. 158–162. (In Russian)
- Egorenko, T. A., Lobanova, A. V., Chumachenko, D. V. (2023) Oprosnik "Shkol'naya trevozhnost'" B. Fillipsa: rezul'taty standartizatsii russkoyazychnoj versii "Test shkol'noj trevozhnosti Fillipsa" ["School anxiety" questionnaire by B. Phillips: Results of standardization of the Russian-language version of the "Phillips school anxiety test"]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 20, no 3, pp. 39–54. <https://www.doi.org/10.17759/bppe.2023200303> (In Russian)
- Fayzieva, S. (2025) The role of emotional intelligence in adolescent social adaptation. *Journal of Applied Science and Social Science*, vol. 15, no. 2, pp. 389–398. (In English)
- Freud, Z. (2001) Zapreshchenie, simptom i strakh [Prohibition, symptom and fear]. In.: *Trevoga i trevozhnost'* [Anxiety and restlessness]. Saint Petersburg: Piter Publ., pp. 18–22. (In Russian)
- Fromm, E. (2006) *Begstvo ot svobody. Chelovek dlya sebya* [Escape from freedom. A man for himself]. Moscow: AST Publ., 571 p. (In Russian)
- Golovina, G. M., Savchenko, T. N. (2022) Razlichiya v proyavleniyakh eskapizma raznykh dinamicheskikh tipov udovletvorennosti zhizn'yu [Differences in the manifestations of escapism of different dynamic types of life satisfaction] *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya — Applied Legal Psychology*, vol. 61, iss. 4, pp. 104–116. [https://www.doi.org/10.33463/2072-8336.2022.4\(61\).104-116](https://www.doi.org/10.33463/2072-8336.2022.4(61).104-116) (In Russian)
- Golyanich, V. M., Bondaruk, A. F., Zagashova, M. V. (2024) Aksiologicheskie kriterii uspeshnosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii shkol'nikov mladshego podrostkovogo vozrasta [Axiological criteria for predicting the success of socio-psychological adaptation of schoolchildren of younger adolescence]. *Vestnik Mininskogo universiteta — Vestnik of Minin University*, vol. 12, no. 2, pp. 14. <https://www.doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-14> (In Russian)
- Gribanov, A. V., Deputat, I. S., Nekhoroshkova, A. N. et al. (2019) Psikhofiziologicheskaya kharakteristika trevozhnosti i intellektual'noj deyatel'nosti v detskom vozraste (obzor) [Psychophysiological characteristics of anxiety and intellectual activity in childhood (review)]. *Ekologiya cheloveka — Human Ecology*, vol. 26, no. 9, pp. 50–58. <https://www.doi.org/10.33396/1728-0869-2019-9-50-58> (In Russian)
- Grigor'eva, S. I. (2024) Shkol'naya trevozhnost' kak faktor, provotsiruyushchij nizkij uroven' motivatsii uchebnoj deyatel'nosti detej mladshego shkol'nogo vozrasta [School anxiety as a provoking factor a poor motivation for learning among senior schoolchildren]. *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya — IZVESTIA of the Russian Academy of Education*, no. 2 (66), pp. 135–142. (In Russian)
- Horney, K. (2004) *Nevroticheskaya lichnost' nashego vremeni. Samoanaliz* [The neurotic personality of our time. Self-Analysis]. Moscow: Ajris-press Publ., 464 p. (In Russian)
- Ibakhadzhieva, L. A. (2021) "Trevozhnost'" kak psikhologicheskoe yavlenie: interpretatsiya termina, osobennosti proyavleniya [Anxiety as a psychological phenomenon: interpretation of the term, features of manifestation]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal — International Research Journal*, no. 11-4 (113), pp. 45–49. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.113.11.128> (In Russian)

- Il'in, E. P. (2005) *Psikhofiziologiya sostoyaniij cheloveka [Psychophysiology of human conditions]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 412 p. (In Russian)
- Izotova, E. P. (2022) Osobennosti trevozhnosti mladshikh shkol'nikov pri perekhode ot nachal'nogo k osnovnomu obshchemu obrazovaniyu [Features of anxiety of younger schoolchildren during the transition from primary to basic general education]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 74–4, pp. 278–281. (In Russian)
- Javaid, S. F., Hashim, I. J., Hashim, M. J. et al. (2023) Epidemiology of anxiety disorders: Global burden and sociodemographic associations. *Middle East Current Psychiatry*, vol. 30, no. 1, article 44. <https://doi.org/10.1186/s43045-023-00315-3> (In English)
- Karpova, N. V. (2024) Opyt izuchenija internalizirovannykh rasstrojstv u detej i podrostkov v zarubezhnykh issledovaniyakh [The international perspectives on internalizing disorders in children and adolescents]. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 13, no. 2, pp. 92–101. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130209> (In Russian)
- Karyanova, O. S., Kolodina, I. I. (2021) Osobennosti proyavleniya trevozhnosti i stressa u muzhchin i zhenshchin s raznym urovнем samootsenki [Features of anxiety and stress in men and women with different levels of self-esteem]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psichologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 2 (35), pp. 358–361. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1002-0090> (In Russian)
- Kokoeva, R. T. (2014) Trevozhnost' kak faktor, vliyayushchij na sotsial'nuyu adaptatsiyu podrostkov 15–16 let [Anxiety as a factor influencing the social adaptation of teenagers (15–16 years)]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem — Modern Studies of Social Issues*, no. 4–1 (20), pp. 97–106. (In Russian)
- Korabel'nikova, E. A. (2018) Trevozhnye rasstrojstva u podrostkov [Anxiety disorders in adolescents]. *Meditinskij Sovet — Medical Council*, no. 18, pp. 34–43. <https://doi.org/10.21518/2079-701X-2018-18-34-43> (In Russian)
- Koretskaya, I. A., Denisov, I. V. (2021) Analiz dinamiki trevozhnykh i depressivnykh sostoyaniy uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa v stranakh s raznymi ogranicitel'nymi merami v period pandemii COVID-19 [Analysis of the dynamics of anxious and depressive states of participants in the educational process in countries with different restrictive measures during the COVID-19 pandemic]. *Kazanskij pedagogicheskiy zhurnal — Kazan Pedagogical Journal*, no. 4 (147), pp. 234–241. (In Russian)
- Korchagin, E. N., Lobanova, A. V. (2021) Issledovanie sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii i trevozhnosti u studentov-bakalavrov [Socio-psychological adaptation of students at university]. *Pedagogika i psichologiya obrazovaniya — Pedagogy and Psychology of Education*, no. 2, pp. 208–221. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-2-208-221> (In Russian)
- Kostina, L. M. (2005) *Metody diagnostiki trevozhnosti [Methods for diagnosing anxiety]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 198 p. (In Russian)
- Krivotapchuk, I. I., Makarova, L. V. (2018) Shkol'naya trevozhnost' u devochek 11–12 let s raznymi stadiyami polovogo sozrevaniya [School anxiety in girls 11–12 years with different stages of sexual maturity]. *Nauka bez granits*, no. 9 (26), pp. 44–49. (In Russian)
- Kuleshova, Yu. A. (2024) Gendernye osobennosti trevozhnosti mladshikh podrostkov s raznym urovнем sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii [Gender characteristics of anxiety in younger adolescents with different levels of socio-psychological adaptation]. *Studencheskij vestnik*, no. 10–1 (296), pp. 65–68. (In Russian)
- Lupenko, N. N. (2019) Gendernye razlichiya trevozhnosti lichnosti i sotsial'no-psikhologicheskoy adaptirovannosti u podrostkov [Gender differences in personality anxiety and socio-psychological adaptation in adolescents]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psichologiya, pedagogika — Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 9 (65), pp. 55–58. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.9.8> (In Russian)
- Malkova, E. E. (2009) Vozrastnaya dinamika proyavlenij trevozhnosti u shkol'nikov [Age dynamics of anxiety manifestations in schoolchildren]. *Voprosy psichologii*, no. 4, pp. 24–32. (In Russian)
- Marquez, J. (2023) Gender differences in school effects on adolescent life satisfaction: Exploring cross-national variation. *Child and Youth Care Forum*, vol. 53, pp. 389–409. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09756-7> (In English)
- Matyushicheva, M. I. (2018) Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya mladshikh shkol'nikov v razlichnykh usloviyakh obucheniya [Socio-psychological adaptation of younger schoolchildren in various learning environments]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 60–3, pp. 449–452. (In Russian)
- Merkin, A. G., Akinfieva, S. S., Martyushev-Poklad, A. V. et al. (2021) Trevozhnost': fenomenologiya, epidemiologiya i faktory risika na fone pandemii, vyzvannoj novym koronavirusom SARS-COV-2 (COVID-19) [Anxiety: Phenomenology, epidemiology and risk factors during the novel coronavirus SARS-COV-2 (COVID-19) pandemic]. *Nevrologiya, nejropsikhiatriya, psichosomatika — Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics*, vol. 13, no. 1, pp. 107–112. <https://doi.org/10.14412/2074-2711-2021-1-107-112> (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. (2004) *Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korreksiya [School anxiety: Diagnosis, prevention, correction]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 248 p. (In Russian)
- Nakhodkin, V. V., Krivoshepkina, Yu. G. (2020) Issledovanie urovnya shkol'noj trevozhnosti i sposoby ee korreksii [The study of the level of school anxiety and methods for its correction]. *Azimut nauchnykh issledovanij*:

- pedagogika i psichologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 9, no. 3 (32), pp. 350–352. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0903-0082> (In Russian)
- Nemov, R. S. (1995) *Psichologiya: v 3 knigakh. Kn. 3. Eksperimental'naya pedagogicheskaya psichologiya i psikhodiagnostika [Psychology: In 3 books. Book 3: Experimental educational psychology and psychodiagnostics]*. Moscow: Prosveshchenie Publ.; VLADOS Publ., 508 p. (In Russian)
- Osnitskij, A. K. (2004) Opredelenie kharakteristik sotsial'noj adaptatsii [Determination of characteristics of social adaptation]. *Psichologiya i shkola*, no. 1, pp. 43–56. (In Russian)
- Paranicheva, T. M., Makarova, L. V., Tyurina, E. V. et al. (2018) Osobennosti proyavleniya trevozhnosti u podrostkov 13–14 let [Features of manifestation of uneasiness at teenagers of 13–14 years]. *Novye issledovaniya — New Research*, no. 2 (55), pp. 88–101. (In Russian)
- Prikhozhan, A. M. (2009) *Psichologiya trevozhnosti: doshkol'nyj i shkol'nyj vozrast [Psychology of anxiety: Preschool and school age]*. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 192 p. (In Russian)
- Raspopova, A. S., Berilova, E. I., Bosenko, Yu. M. (2021) Faktory trevozhnosti i sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii sovremennoykh podrostkov v usloviyah obrazovatel'noy sredy [Factors of anxiety and socio-psychological adaptation of modern adolescents in an educational environment]. *Nauchnoe obozrenie. Seriya 2: Gumanitarnye nauki — Scientific Review. Series 2. Human Sciences*, no. 2, pp. 85–95. <https://doi.org/10.26653/2076-4685-2021-2-07> (In Russian)
- Savina, E. G., Bura, L. V. (2017) Shkol'naya trevozhnost' kak faktor dezadaptatsii mladshikh shkol'nikov [School anxiety as a factor of disadaptation of younger students]. *Sinergiya Nauk*, no. 12, pp. 632–635. (In Russian)
- Sidorov, K. R., Krokhina, I. G. (2013) Issledovanie prichin trevozhnosti uchashchikhsya [Study of the causes of anxiety of students]. *Novoe obrazovanie*, no. 1, pp. 3–5. (In Russian)
- Sukristik, A. V. (2024) Faktory, vliyayushchie na razvitiye shkol'noj trevozhnosti u sovremennoykh podrostkov [Factors influencing the development of school anxiety in modern adolescents]. In: S. L. Bogomaz (ed.). *Psichologicheskaya studiya [Psychological studio]*. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov Publ., pp. 204–206. (In Russian)
- Sulimova, A. M., Sulimova, A. V., Lobanova, N. A. (2023) Izuchenie shkol'noj trevozhnosti u uchashchikhsya 4 klassa pri perekhode v srednee zveno [Study of school anxiety in 4th grade students during transition to middle school]. *Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya*, no. 102–1, pp. 161–163. <https://doi.org/10.18411/trnio-10-2023-47> (In Russian)
- Tarasova, S. Yu. (2023) Psichologicheskie riski podrostkov, obuchayushchikhsya v usloviyah povyshennoy uchebnoy nagruzki [Psychological risks of adolescents studying under conditions of increased academic load]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psichologiya — Lomonosov Psychology Journal*, vol. 46, no. 1, pp. 280–302. <https://doi.org/10.11621/vsp.2023.01.12> (In Russian)
- Tsareva, E. V., Mikulets, Yu. D., Chapanova, E. S. (2023) Issledovanie urovnya trevozhnosti podrostkov [Study of the level of anxiety in adolescents]. *Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 81–3, pp. 376–379 (In Russian)
- Uvarova, L. V. (2000) *Mekhanizm psikhicheskoy determinatsii strakhov v mladshem podrostkovom vozraste [The mechanism of mental determination of fears in early adolescence]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Moscow Pedagogical State University, 138 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (2005) *Pedagogicheskaya psichologiya [Educational Psychology]*. Moscow: AST Publ., 670 p. (In Russian)
- Wagner, G., Zeiler, M., Waldherr, K. et al. (2017) Mental health problems in Austrian adolescents: A nationwide, two-stage epidemiological study applying DSM-5 criteria. *European Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 26, pp. 1483–1499. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0999-6> (In English)
- Trevozhnye rasstroystva [Anxiety disorders]. (2025) *Vsemirnaya organizatsiya zdravotva [World Health Organization]*. [Online]. Available at: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders> (accessed 13.08.2025). (In Russian)

Сведения об авторах

Мария Викторовна Загашева, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики, Санкт-Петербургский государственный институт культуры

SPIN-код: 4430-8195, ResearcherID: JZD-9474-2024, ORCID: 0009-0007-4690-1911, e-mail: mz1975@mail.ru

Александр Феодосьевич Бондарук, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Санкт-Петербургский государственный институт культуры

SPIN-код: 3871-7936, ResearcherID: KAM-1783-2024, ORCID: 0000-0002-6549-6399, e-mail: bondaruk59@bk.ru

Валерий Михайлович Голянич, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры общей и клинической психиатрии, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова

SPIN-код: 8292-3763, ResearcherID: ABG-1954-2020, ORCID: 0000-0001-8118-761X, e-mail: golyanich58@mail.ru

Authors

Maria V. Zagasheva, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Saint Petersburg State Institute of Culture
SPIN: [4430-8195](#), ResearcherID: [JZD-9474-2024](#), ORCID: [0009-0007-4690-1911](#), e-mail: mz1975@mail.ru

Alexander F. Bondaruk, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy,
Saint Petersburg State Institute of Culture
SPIN: [3871-7936](#), ResearcherID: [KAM-1783-2024](#), ORCID: [0000-0002-6549-6399](#), e-mail: bondaruk59@bk.ru

Valery M. Golyanich, Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Department of General and Clinical Psychology,
Pavlov First Saint Petersburg State Medical University
SPIN: [8292-3763](#), ResearcherID: [ABG-1954-2020](#), ORCID: [0000-0001-8118-761X](#), e-mail: golyanich58@mail.ru



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 159.99

EDN FBHKTJ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-315-326>

Научная статья

Психологические особенности мотивации к учебной деятельности личности с различным уровнем академической прокрастинации

Р. И. Зекерьяев^{✉1}

¹ Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова,
295015, Россия, г. Симферополь, пер. Учебный, д. 8

Для цитирования: Зекерьяев, Р. И. (2025) Психологические особенности мотивации к учебной деятельности личности с различным уровнем академической прокрастинации. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 315–326. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-315-326> EDN FBHKTJ

Получена 28 ноября 2024; прошла рецензирование 30 января 2025; принята 26 февраля 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Р. И. Зекерьяев (2025). Опубликовано Российской государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. В контексте современного образовательного процесса академическая прокрастинация представляет собой значимый феномен, который влияет на успешность обучения. Понимание ее специфики может оптимизировать образовательный процесс путем создания условий, в которых обучающиеся смогут максимально раскрыть свой потенциал. На данный момент существует множество исследований, посвященных изучению академической прокрастинации, однако вопрос о ее взаимосвязи с другими психологическими особенностями личности остается недостаточно изученным. Целью исследования является определение психологических особенностей мотивации к учебной деятельности личности с различным уровнем академической прокрастинации.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 60 человек, среди которых 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 18 до 22 лет. Респондентами выступили студенты высших учебных заведений Республики Крым. В ходе исследования были использованы следующие методики: «Шкала оценки академической прокрастинации» (Л. Соломон, Е. Ротблум), «Шкала академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин). В ходе математико-статистической обработки данных были использованы частотный анализ, Н-критерий Крускалла — Уоллиса, корреляционный анализ. Участникам исследования также предлагалось написать мини-сочинение на тему «Прокрастинация в учебе».

Результаты. Было выявлено, что для респондентов, склонных к академической прокрастинации, характерны низкая выраженность таких учебных мотиваций, как познавательная мотивация (отсутствие стремления узнавать новое, переживая удовольствие от процесса), мотивация достижения (отсутствие желания добиваться высоких результатов в учебе), мотивация саморазвития (отсутствие стремления к развитию способностей и раскрытию потенциала), а также высокая проявленность амотивации (отсутствие заинтересованности в учебе и ощущение ее бессмыслицы).

Заключение. Существует взаимосвязь между особенностями учебной мотивации личности и уровнем ее академической прокрастинации. Результаты исследования могут быть применены в ходе психолого-педагогического сопровождения личности в процессе обучения. Использование психологами полученных результатов в рамках индивидуального или группового консультирования с обучающимися может снизить уровень их академической прокрастинации, что, в свою очередь, может способствовать повышению качества обучения. Перспектива дальнейших исследований заключается в поиске прочих психологических особенностей личности с различным уровнем академической прокрастинации.

Ключевые слова: академическая прокрастинация, мотивация обучения, познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, амотивация

Academic motivation in individuals with different levels of academic procrastination

R. I. Zekeriaev^{✉1}

¹ Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov,
8 Uchebniy Ln., Simferopol 295015, Russia

For citation: Zekeriaev, R. I. (2025) Academic motivation in individuals with different levels of academic procrastination. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 315–326. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-315-326> EDN FBHKTJ

Received 28 November 2024; reviewed 30 January 2025; accepted 26 February 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © R. I. Zekeriaev (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Academic procrastination is a significant phenomenon in higher education that can negatively affect students' learning outcomes. A better understanding of academic procrastination may help optimize the educational process by creating conditions in which students achieve their full potential. While numerous studies have examined academic procrastination, its relationship with other psychological characteristics remains insufficiently explored. This study aims to investigate the features of academic motivation in students exhibiting different levels of academic procrastination.

Materials and Methods. The study included 60 university students in Crimea (30 men and 30 women) aged 18–22 years. The study employed the Procrastination Assessment Scale for Students (L. Solomon and E. Rothblum) and the Academic Motivation Scale (T. O. Gordeeva, O. A. Sychev and E. N. Osin). During the mathematical and statistical processing of the data were used frequency analysis, Kruskal-Wallis H-test, correlation analysis. Participants in the study were also asked to write a mini-essay on the topic of «Procrastination in studies».

Results. Students prone to academic procrastination showered low scores in several components of academic motivation, including cognitive motivation (a desire to learn new things and enjoy this process), achievement motivation (a desire to achieve high academic results), and self-development motivation (a desire to develop one's abilities and unlock potential). These students also exhibited high amotivation — i. e., a lack of interest in learning and a perception of its meaninglessness.

Conclusion. There is a relationship between students' academic motivation and their level of academic procrastination. The findings may inform psychological and pedagogical support of students through individual or group counselling, which can reduce academic procrastination and, as a result, improve the quality of education. Future research may focus on identifying other psychological characteristics associated with different levels of academic procrastination.

Keywords: academic procrastination, academic motivation, cognitive motivation, achievement motivation, self-development motivation, amotivation

Введение

В современном мире с академической прокрастинацией сталкиваются обучающиеся на всех уровнях образования. Она проявляется как стремление откладывать выполнение учебных задач, которое, в свою очередь, снижает качество обучения в целом. Это явление в современном учебном процессе встречается все чаще, так как обучение характеризуется высокой степенью стрессогенности, многозадачностью, а также давлением со стороны внешних социальных факторов. Понимание взаимосвязи академической прокрастинации с прочими личностными

особенностями может иметь высокую практическую значимость, предоставляя возможность разработки программ психолого-педагогического сопровождения личности в образовательном процессе. Также системное изучение феномена академической прокрастинации и особенностей ее взаимосвязи с прочими психологическими особенностями личности может способствовать формированию здоровьесберегающего учебного пространства, повышать психоэмоциональное благополучие обучающихся. Все это обуславливает необходимость изучения психологических особенностей личности с различным уровнем склонности к академической прокрастинации.

Одной из таковых может быть мотивационная сфера личности, и в частности мотивация к обучению, которая в целом определяет особенности деятельности учащегося в образовательном процессе.

Целью статьи является определение психологических особенностей мотивации к учебной деятельности личности с различным уровнем академической прокрастинации.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Анализ психологической литературы по проблеме исследования показал, что исследователи рассматривают феномен академической прокрастинации, учитывая различные аспекты. С одной стороны, это явление может быть последствием практически безграничной свободы распоряжения персональным временем и необходимостью самостоятельного планирования жизнедеятельности обучающимся. Вместе с этим у обучающегося может отмечаться низкая степень саморегуляции и склонность к откладыванию учебных задач как дезадаптивная стратегия поведения в новой учебной ситуации (Steel, Ferrari 2013; Zack, Hen 2008). С другой стороны, объяснение академической прокрастинации может быть связано со склонностью личности откладывать выполнение учебных задач с целью осуществления эмоциональной регуляции, а именно временного нивелирования переживания стресса из-за необходимости начала выполнения работы и принятия решений, связанных с этим (Eisenbeck et al. 2019; Lenggono, Tentama 2020; Sirois 2014). С третьей стороны, исследователи определяют склонность к академической прокрастинации как устойчивую черту личности, связанную с ее другими психологическими особенностями, такими как перфекционизм, эмоциональная неустойчивость и т. д. (Hen, Goroshit 2020).

Так, Н. А. Чернышева, М. Балкис, Е. Дуру, анализируя прокрастинацию как психологический феномен, выделяют несколько ее ключевых характеристик. Одна из них — осознанность, которая проявляется в намеренном откладывании выполнения учебных заданий на более поздний срок. Также в качестве свойств феномена этими исследователями выделяется иррациональность, при которой личность стремится избежать выполнения учебных задач, хотя понимает возможные негативные последствия, что, в свою очередь, может вызвать у обучающегося комплекс негативных эмоций. Еще одним аспектом прокрастинации выступает время:

в определенный момент из-за откладывания учебных заданий может возникнуть устойчивая тревожность, которая влияет на общую успеваемость (Чернышева 2016; Balkis, Duru 2017).

Описывая причины возникновения академической прокрастинации, В. Г. Петровская, Д. С. Ульянова, В. П. Шейнов, В. А. Карпиевич выделяли два основных обуславливающих ее фактора. Первый из этих факторов — возможности, предоставляемые современному человеку компьютерными технологиями. По мнению ученых, прокрастинация может проявляться в стремлении отвлекаться от учебного процесса на использование гаджетов и компьютера, желании проводить больше времени в виртуальном взаимодействии в ущерб выполнению актуальных учебных задач. Второй причиной, по мнению исследователей, является укоренение в обществе ценностей постмодернизма, которые нацелены в первую очередь на обслуживание себя, реализацию собственных потребностей, индивидуализм и, как следствие, стремление к гедонистическому образу жизни, который способствует развитию прокрастинации (Петровская, Ульянова 2021; Шейнов, Карпиевич 2024).

В качестве факторов, обуславливающих академическую прокрастинацию, О. Ю. Люленкова, П. В. Кретова, Е. Н. Пашутина, Я. В. Кухтина также выделяли низкий уровень мотивации и отсутствие заинтересованности в содержании заданий, сниженную самооценку и неуверенность с собственных силах. Эти исследователи отмечали, что для личности, склонной к откладыванию учебных задач, характерны слабые организационные навыки, которые проявляются в сложностях с постановкой целей и неверном распределении приоритетов. Ученые утверждали, что человеку с высоким уровнем академической прокрастинации также свойственны страх поражения как невозможность справиться с задачами учебного процесса и перфекционизм, заставляющий отказываться от выполнения существующих задач в ситуации, когда нет уверенности в идеальной их реализации (Люленкова, Кретова 2019; Пашутина, Кухтина 2023).

Еще одной причиной возникновения у личности склонности к академической прокрастинации Д. И. Попова, Р. Бадри Гаргари., Х. Сабори., Ф. Норзад называли ее неспособность к распознаванию факта низкой сложности поставленных академических задач. Такие обучающиеся воспринимают учебный процесс как сложный и требующий большого количества ресурсов для реализации, что и обуславливает стремление откладывать его реализацию на неопределенный срок. Вместе с этим такие личности

склонны сами провоцировать возникновение сложных ситуаций в учебе (например, выбирая из перечня заданий самые трудоемкие), в которых очень сложно достичь успеха. Фактором, определяющим проявление этого феномена, исследователи считали отсутствие смыслового наполнения обучающимся образовательного процесса (Попова 2022; Badri Gargari et al. 2011).

Ряд таких ученых, как О. А. Ветрова, М. В. Обозная, Н. Н. Карловская, Р. А. Баранова, описывая академическую прокрастинацию, говорили, что она проявляется в затягивании выполнения задач в учебном процессе, что связано с плохой сформированностью учебных навыков, низкой степенью организованности и общей поведенческой ригидностью. Все это приводит к понижению качества обучения и уровня успеваемости в целом. Академическая прокрастинация отрицательно влияет на успешность человека в учебной активности, степень его социально-психологического благополучия и общий уровень самооценки. Эти исследователи также отмечали, что склонность к откладыванию учебных задач приводит к ряду негативных последствий, таких как появление академических задолженностей, перманентное состояние личностной тревожности, повышенная стрессочувствительность. Все это оказывает отрицательное воздействие на психологическое здоровье, формирует негативные привычки, усугубляет чувство неудовлетворенности своей работой, понижает самооценку и способности к поддержанию социальных контактов (Ветрова, Обозная 2022; Карловская, Баранова 2008).

По мнению А. А. Акимцевой, Д. С. Разухина, А. В. Микляевой, Д. С. Ребровой, А. С. Савинской, академическая прокрастинация может быть связана с низкой степенью способности к саморегуляции личности в учебном процессе. Ученые отмечали, что встречаемость данного феномена среди студентов составляет 80 %, а ведущими факторами, обуславливающими феномен, являются неуверенность в собственных силах и отсутствие навыков самоорганизации и планирования своей деятельности в обучении. Эти исследователи также отмечали, что студенты объясняют свою склонность к академической прокрастинации личностными особенностями, однако не могут назвать конкретные причины, которые не дают им возможности конструктивно преодолеть стремление откладывать выполнение учебных задач. Следовательно, по мнению ученых, психологическое сопровождение личности, склонной к академической прокрастинации, должно включать в себя коррекцию убеждений о феномене, формиро-

вание условий для преодоления неуверенности в себе и навыков конструктивного планирования учебной деятельности (Акимцева, Разухин 2023; Микляева и др. 2017).

Изучая связь академической прокрастинации с прочими психологическими особенностями личности, О. С. Зорькина, Н. Э. Солынин, А. В. Лингурарь, П. Е. Моррис, К. О. Фритц отмечали, что ее факторами могут быть слабые способности долгосрочного планирования, сложности в самостоятельной организации и структурировании учебной деятельности, чрезмерная эмоциональная напряженность, выраженная личностная тревожность, склонность к перфекционизму. В то же время, по мнению этих ученых, стремление откладывать выполнение учебных задач на неопределенный срок практически нехарактерно для людей с выраженными показателями нормативности и творческой самореализации. Исследователями также было выявлено, что для личности с конструктивными механизмами сопротивления со стрессовыми ситуациями характерна низкая склонность к академической прокрастинации, в то время как при преобладании деструктивных копинг-стратегий склонность к прокрастинации возрастает (Зорькина 2022; Солынин, Лингурарь 2017; Morris, Fritz 2015).

Описывая деструктивный характер прокрастинации как формы активности в процессе обучения, Т. В. Зарипова, Н. А. Данилова, И. Ю. Махова, А. Е. Блинкова говорили о том, что она может обуславливать у обучающихся неудовлетворенность своей профессией, формировать негативный взгляд на профессиональное будущее и провоцировать возникновение выученной беспомощности. В качестве личностных особенностей людей, склонных к откладыванию выполнения учебных задач, эти исследователи выделяли стремление к аффективным переживаниям, свободе и независимости. Академическая прокрастинация при этом является аффективной ответной реакцией на возникающие академические поручения, выражаяющейся, с одной стороны, в желании обучающегося тратить временной ресурс на другие занятия, а с другой — в повышенном напряжении, проявляющемся как субъективное переживание нехватки времени, высокой нагрузженности, неуверенности в себе и отсутствия жизненных целей (Зарипова, Данилова 2015; Махова, Блинкова 2024).

Ученые В. С. Ковылин, А. А. Юрина, В. В. Витренко отмечали, что в период академической прокрастинации личность не бездействует полностью, а все же выполняет те или иные дела, которые не связаны с основной задачей и являются, по сути, более легкими или бесполезными.

В отличие от лени, сопровождающейся переживанием удовольствия, этот феномен повышает уровень тревоги, что, в свою очередь, негативно сказывается на общем психологическом благополучии. Помимо этого, по мнению исследователей, академическая прокрастинация может сопровождаться высоким уровнем стресса, субъективным переживанием чувства вины, а также возникновением сложностей в процессе социальной адаптации. Признаками прокрастинации ученые называли также отсутствие смысловой наполненности деятельности, перманентное откладывание значимых и актуальных дел, общую сниженную продуктивность и неспособность спрогнозировать негативные последствия такого поведения (Ковылин 2013; Юрина, Витренко 2019).

Несмотря на большое количество исследований, посвященных изучению феномена академической прокрастинации, недостаточно изученным остаются вопросы о ее взаимосвязи с психологическими особенностями личности. Одними из таких могут быть особенности ее мотивационной сферы, в частности мотивы к обучению, разная проявленность которых в целом может определять особенности функционирования личности в образовательном процессе, в том числе и склонность к академической прокрастинации.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 60 человек, среди которых 30 юношей и 30 девушек в возрасте от 18 до 22 лет. Респондентами выступили студенты высших учебных заведений Республики Крым различных курсов обучения и направлений подготовки, что обеспечивает

гетерогенность выборки. Участники исследования были отобраны методом случайных чисел в достаточном количестве для обоснования статистической значимости результатов и вместе с тем оптимальном для применения непараметрических критериев обработки данных.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

- 1) «Шкала оценки академической прокрастинации» (Л. Соломон, Е. Ротблюм);
- 2) «Шкала академической мотивации» (Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин).

Гипотеза исследования: проявление мотивации к обучению у личности с различным уровнем академической прокрастинации отличается рядом психологических особенностей, проявляющихся в познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития и амотивации.

Для подтверждения гипотезы был выдвинут ряд задач:

- 1) эмпирически определить особенности проявления мотивов к обучению у респондентов с различным уровнем склонности к академической прокрастинации;
- 2) описать взаимосвязь между мотивами к обучению личности и ее склонностью к академической прокрастинации.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования было выявлено, что в изучаемой выборке присутствуют респонденты с различным уровнем склонности к академической прокрастинации, и их численное соотношение является достаточным для проведения дальнейшего математико-статистического анализа данных (рис. 1).

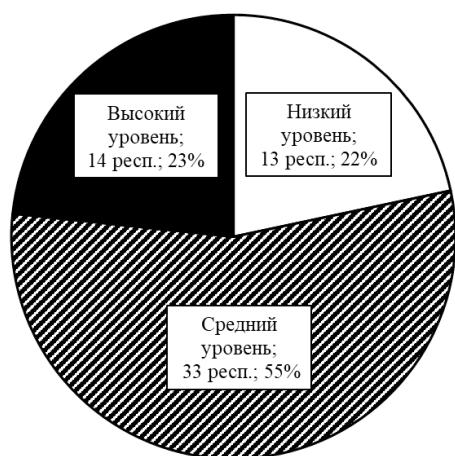


Рис. 1. Распределение респондентов по уровню склонности к академической прокрастинации

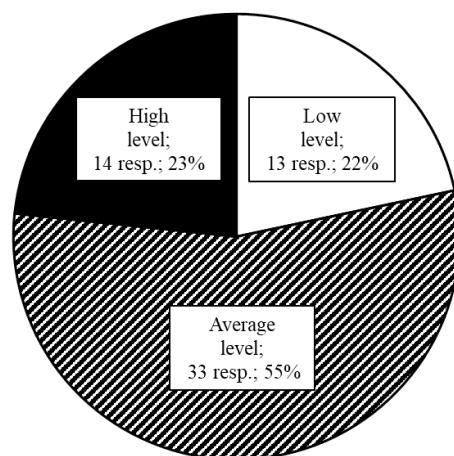


Fig. 1. Distribution of respondents by level of academic procrastination

На втором этапе использование частотного анализа позволило сравнить выраженность учебных мотиваций у респондентов с различным уровнем склонности к академической прокрастинации (рис. 2.).

Из рисунка 2 видно, что по мере снижения выраженности таких мотиваций к обучению, как «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», и по мере повышения «амотивации» возрастает склонность к академической прокрастинации.

Существование различий в проявлении указанных мотиваций к обучению у респондентов

с различным уровнем склонности к академической прокрастинации было статистически обосновано Н-критерием Крускала — Уоллиса (рис. 2.).

Из таблицы 1 видно, что у участников исследования с различным уровнем склонности к академической прокрастинации существуют статистически обоснованные различия в проявлении таких показателей учебной мотивации, как «познавательная мотивация» ($H_{\text{эмп}} = 27,553$, $p < 0,001$), «мотивация достижения» ($H_{\text{эмп}} = 22,127$, $p < 0,001$), «мотивация саморазвития» ($H_{\text{эмп}} = 20,097$, $p < 0,001$) и «амотивация» ($H_{\text{эмп}} = 18,222$, $p < 0,001$).

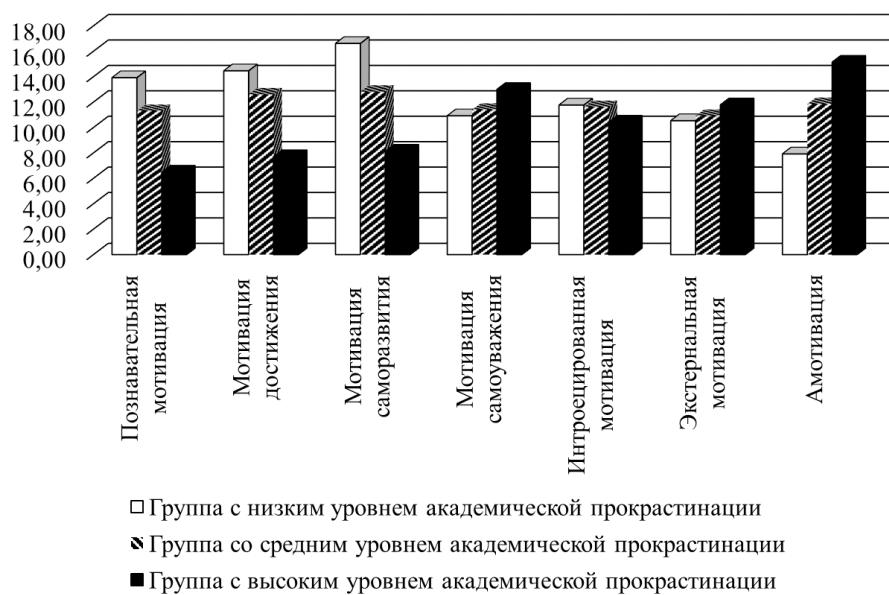


Рис. 2. Мотивация к обучению личности с различным уровнем склонности к академической прокрастинации (по результатам частотного анализа)

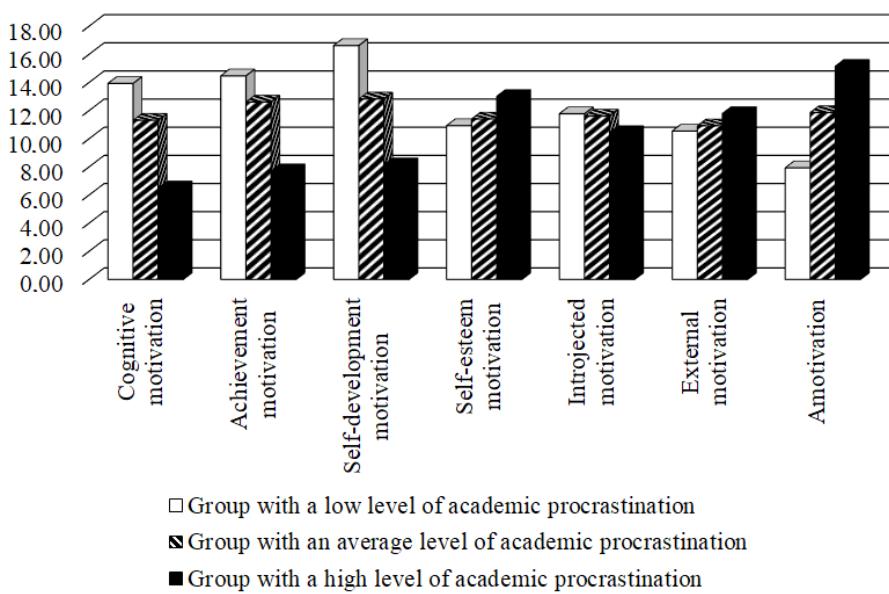


Fig. 2. Academic motivation in individuals with different levels of academic procrastination (according to frequency analysis results)

Табл. 1. Обоснование существования различий в проявлении мотивации к обучению личности у респондентов с различным уровнем склонности к академической прокрастинации

| Параметры | Познавательная мотивация | Мотивация достижения | Мотивация саморазвития | Амотивация |
|----------------------------|--------------------------|----------------------|------------------------|------------|
| H Крускалла — Уоллиса | 27,553 | 22,127 | 20,097 | 18,222 |
| Степени свободы | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Асимптотическая значимость | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |

Table 1. Substantiation of the existence of differences in the manifestation of academic motivation among respondents with different levels of academic procrastination

| Parameters | Cognitive motivation | Achievement motivation | Self-development motivation | Amotivation |
|-------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------------|-------------|
| H Kruskal Wallis | 27.553 | 22.127 | 20.097 | 18.222 |
| Degrees of freedom | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Asymptotic significance | 0.000 | 0.000 | 0.000 | 0.000 |

Гипотеза исследования о существовании взаимосвязи между склонностью личности к академической прокрастинации особенностями ее учебной мотивации нашла свое подтверждение в ходе корреляционного анализа Спирмена (табл. 2).

Из таблицы 2 видно существование статистически обоснованной взаимосвязи между уровнем склонности к академической прокрастинации личности и такими особенностями ее учебной мотивации, как «познавательная мотивация» ($r = -0,649$, $p < 0,05$), «мотивация достижения» ($r = -0,615$, $p < 0,05$), «мотивация саморазвития» ($r = -0,662$, $p < 0,05$) и «амотивация» ($r = 0,656$, $p < 0,05$).

Вместе с тем в проявлении у участников исследования таких мотивов к обучению, как

«мотивация самоуважения», «интровертированная мотивация», «экстернальная мотивация», различий обнаружено не было.

Феномен проявляется в том, что что академическая прокрастинация начинает проявляться сильнее, если личность в процессе обучения не испытывает приятных эмоций от получения новых знаний, решения сложных задач и развития своих интеллектуальных способностей. К тому же отсутствие интереса и ощущения осмыслинности учебной деятельности влияет на стремление личности откладывать выполнение учебных задач на какой-либо срок. Респонденты в ходе исследования отмечали: «Я не занимаюсь прокрастинацией, потому что мне интересно учиться и нравятся предметы, которые нам преподают. Если я могу подготовиться

Табл. 2. Коэффициенты корреляции показателя склонности к академической прокрастинации личности с ее показателями учебной мотивации

| Переменные | Уровень академической прокрастинации |
|--------------------------|--------------------------------------|
| Познавательная мотивация | -0,649 ($p < 0,05$) |
| Мотивация достижения | -0,615 ($p < 0,05$) |
| Мотивация саморазвития | -0,662 ($p < 0,05$) |
| Амотивация | 0,656 ($p < 0,05$) |

Table 2. Correlation coefficients of individual academic procrastination with components of academic motivation

| Variables | Level of academic procrastination |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| Cognitive motivation | -0.649 ($\rho < 0.05$) |
| Achievement motivation | -0.615 ($\rho < 0.05$) |
| Self-development motivation | -0.662 ($\rho < 0.05$) |
| Amotivation | 0.656 ($\rho < 0.05$) |

к семинару в день, когда о нем предупредил преподаватель, то не вижу смысла откладывать это дело на когда-либо еще» (юноша, 19 лет, низкий уровень академической прокрастинации); «Мне нравятся творческие задания, которые задаются на парах. В них неплохо раскрываются мои творческие таланты. Если сделать их раньше, то всегда остается время на то, чтобы додумать и добавить что-то еще покреативнее. А если оставлять на последний день, то там ничего хорошего не получится и не успеется» (девушка, 21 год, низкий уровень академической прокрастинации); «Я могу отложить учебу на потом, если есть дела поинтереснее. Потом сложнее, конечно, но я же и не стремлюсь быть отличницей, участвовать в олимпиадах или чем-то еще таким заниматься. Тем более что даже в последний момент можно сделать реферат или презентацию» (девушка, 22 года, высокий уровень прокрастинации); «Прокрастинация — это вот как раз про меня. Просто я не понимаю, зачем учиться, для меня это просто траты времени. Я мог бы вместо этого спокойно зарабатывать деньги и без высшего образования. Если бы родители не настаивали на учебе, давно бы отчислился» (юноша, 18 лет, высокий уровень прокрастинации).

Сопоставление полученных результатов с существующими исследованиями взаимосвязи мотивационной сферы личности и склонности к академической прокрастинации позволило выявить ряд аспектов. Существование взаимосвязи между склонностью к академической прокрастинации и такими мотивами к обучению, как познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, было также подтверждено в работе Н. А. Рудновой и Д. С. Корниенко. Вместе с тем необходимо отметить, что эти ученые основной целью в работе ставили поиск различий в проявлении особенностей прокрастинации у студентов различных курсов. Это в целом делает дизайн исследования отличным от дизайна текущего, но тем не менее сделанные учеными выводы подкрепляют полученные в рамках текущего исследования результаты (Руднова, Корниенко 2020).

Склонность к академической прокрастинации личности с высоким уровнем амотивации была также эмпирически подтверждена в работах Е. Ли. Несмотря на то что фокус ее исследования был направлен по большей части на изучение «состояние потока» личности, склонной к прокрастинации, ею также был изучен аспект амотивации. Сделанные ученым выводы конгруэнтны результатам текущего исследования (Lee 2005).

Полученные результаты нашли свое подтверждение в статье К. Женг, эмпирически обосновывающего существование отрицательной взаимосвязи между склонностью к академической прокрастинации и внутренней мотивацией к обучению. Однако необходимо отметить, что этим автором внутренняя мотивация рассматривается как единый элемент, в то время как в рамках текущего исследования она рассмотрена с позиции ее составляющих (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития в частности), но в целом полученные в обоих статьях результаты конгруэнтны (Zheng 2024).

Выводы

Академическая прокрастинация — это систематическое откладывание выполнения задач, назначенных на определенный срок, в пользу чего-то более приятного или менее требовательного, что в итоге приводит к недостаточности времени для выполнения этих задач. На современном этапе развития научной мысли существует большое количество исследований, посвященных изучению данного феномена, однако вместе с этим недостаточно раскрытым остается вопрос о его взаимосвязи с различными психологическими особенностями личности. Одними из таких могут выступать особенности мотивационной сферы, в частности мотивация к учебной деятельности, которая в целом является важной составляющей образовательной активности.

Определено, что респонденты с различным уровнем склонности к академической прокрастинации отличаются в проявлении мотивации учебной деятельности. Так, по мере снижения выраженности таких мотиваций к обучению, как «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», и по мере повышения «амотивации» возрастает склонность к академической прокрастинации. Вместе с этим в проявлении у участников исследования таких мотивов к обучению, как «мотивация самоуважения», «интровертированная мотивация», «экстернальная мотивация», различий обнаружено не было.

Выявлено, что существует статистически значимая взаимосвязь между уровнем склонности респондентов к академической прокрастинации и выраженностью у них таких мотиваций к обучению, как «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», «амотивация». Можно предположить, что по мере изменения данных показателей у личности будет меняться склонность к стремлению откладывать на более поздний срок решение актуальных учебных задач.

Результаты исследования могут быть применены в ходе психолого-педагогического сопровождения личности в процессе обучения. Использование полученных результатов психологами в рамках индивидуального или группового консультирования с обучающимися может снизить уровень их академической прокрастинации, что, в свою очередь, может повысить качество обучения. Перспектива дальнейших исследований заключается в поиске прочих психологических особенностей личности с различным уровнем академической прокрастинации.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The author declares that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

Data are available upon request to the corresponding author.

Литература

- Акимцева, А. А., Разухин, Д. С. (2023) Влияние академической прокрастинации на учебную деятельность студентов. *Социология в современном мире: наука, образование, творчество*, № 15, с. 10–12. EDN: [ELJYRP](#)
- Ветрова, О. А., Обозная, М. В. (2022) Академическая прокрастинация в студенческой среде: социологический анализ. *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент*, т. 12, № 1, с. 167–181. <https://doi.org/10.21869/2223-1552-2022-12-1-167-181>
- Зарипова, Т. В., Данилова, Н. А. (2015) Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента. *Омский научный вестник*, № 4 (141), с. 122–125. EDN: [UKTXRZ](#)
- Зорькина, О. С. (2022) Особенности проявления академической прокрастинации у студентов вуза. *Развитие человека в современном мире*, № 1, с. 33–39. EDN: [SRPJHI](#)
- Карловская, Н. Н., Баранова, Р. А. (2008) Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью. *Психология в вузе*, № 3, с. 38–49. EDN: [QIPAGM](#)
- Ковылин, В. С. (2013) Теоретические основы изучения феномена прокрастинации. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, № 2 (2), с. 22–41. EDN: [QZKXLT](#)
- Люленкова, О. Ю., Кретова, П. В. (2019) Влияние прокрастинации на успеваемость студента. *Наука и образование: новое время*, № 1 (14), с. 66–68. EDN: [VWUXKW](#)
- Махова, И. Ю., Блинкова, А. Е. (2024) Академическая прокрастинация и профессиональная идентичность студентов вуза: в поиске психологических предикторов деструктивных проявлений в образовательном процессе. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета*, т. 16, № 3 (71), с. 133–149. EDN: [WQSUFB](#)
- Микляева, А. В., Реброва, Д. С., Савинская, А. С. (2017) Академическая прокрастинация в студенческой среде: результаты эмпирического исследования. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, т. 19, с. 59–66. EDN: [YIOAKH](#)
- Пашутина, Е. Н., Кухтина, Я. В. (2023) Когнитивные потребности и академическая прокрастинация в условиях цифровой образовательной среды вуза. *Педагогическое образование в России*, № 3, с. 208–215. EDN: [GEFXLK](#)
- Петровская, В. Г., Ульянова, Д. С. (2021) Академическая прокрастинация. *Конструктивные педагогические заметки*, № 10–1 (17), с. 180–190.
- Попова, Д. И. (2022) Новая перспектива академической прокрастинации: адаптивные аспекты и теория высокой прокрастинационной стены. *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология*, т. 5, № 1, с. 6–23. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-1-6-23>
- Руднова, Н. А., Корниенко, Д. С. (2020) Регуляторные и мотивационные предикторы прокрастинации (на выборке студентов 1–4 курсов). В кн.: *Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации*. М.: Знание-М, с. 239–247.
- Солынин, Н. Э., Лингуарль, А. В. (2017) Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации. *Ярославский педагогический вестник*, № 3, с. 184–188. EDN: [YUNFTN](#)

- Чернышева, Н. А. (2016) Прокрастинация: актуальное состояние проблемы и перспективы изучения. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки*, № 1, с. 17–26. EDN: WEZVDT
- Шейнов, В. П., Карпиневич, В. А. (2024) Взаимосвязи проблемного пользования социальными сетями с прокрастинацией, академической мотивацией и самоконтролем в общении. *Сибирский психологический журнал*, № 93, с. 102–113. <https://doi.org/10.17223/17267080/93/6>
- Юрина, А. А., Витренко, В. В. (2019) Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения студентов. *Проблемы современного педагогического образования*, № 62–1, с. 350–353. EDN: YYIAGL
- Badri Gargari, R., Sabouri, H., Norzad, F. (2011) Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, vol. 5, no. 2, pp. 76–82.
- Balkis, M., Duru, E. (2017) Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 15, no. 1, pp. 105–125.
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., Ucles-Juarez, R. (2019) From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, vol. 13, pp. 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Hen, M., Goroshit, M. (2020) The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, vol. 39, pp. 556–563. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3>
- Lee, E. (2005) The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 166, no. 1, pp. 5–15. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>
- Lenggono, B., Tentama, F. (2020) Construct measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific & Technology Research*, vol. 9, no. 1, pp. 454–459.
- Morris, P. E., Fritz, C. O. (2015) Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, vol. 39, pp. 193–198. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.007>
- Sirois, F. M. (2014) Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, vol. 71, pp. 30–34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.016>
- Steel, P., Ferrari, J. R. (2013) Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, vol. 27, no. 1, pp. 51–58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Zack, S., Hen, M. (2018) Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention Community*, vol. 46, no. 2, pp. 117–130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>
- Zheng, Q. (2024) The relationship between academic motivation and academic performance of elementary school students: The mediation role of academic procrastination. In: *Addressing Global Challenges – Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World: Proceedings of International Symposium on Humanities and Social Sciences*. New York: Routledge Publ., pp. 481–490. <http://dx.doi.org/10.1201/9781032676043-67>

References

- Akimtseva, A. A., Razukhin, D. S. (2023) Vliyanie akademicheskoy prokrastinatsii na uchebnyuyu deyatel'nost' studentov [The impact of academic procrastination on students' academic activities]. *Sotsiologiya v sovremennom mire: nauka, obrazovanie, tvorchestvo — Sociology in the Modern World: Science, Education, Creativity*, no. 15, pp. 10–12. (In Russian)
- Badri Gargari, R., Sabouri, H., Norzad, F. (2011) Academic procrastination: The relationship between causal attribution styles and behavioral postponement. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, vol. 5, no. 2, pp. 76–82. (In English)
- Balkis, M., Duru, E. (2017) Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 15, no. 1, pp. 105–125. (In English)
- Chernysheva, N. A. (2016) Prokrastinatsiya: aktual'noe sostoyanie problemy i perspektivy izucheniya [Procrastination: Actual condition of the problem and prospect of studying]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psichologicheskie i pedagogicheskie nauki*, no. 1, pp. 17–26. (In Russian)
- Eisenbeck, N., Carreno, D. F., Ucles-Juarez, R. (2019) From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, vol. 13, pp. 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007> (In English)
- Hen, M., Goroshit, M. (2020) The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, vol. 39, pp. 556–563. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3> (In English)

- Karlovskaia, N. N., Baranova, R. A. (2008) Vzaimosvyaz' obshchej i akademicheskoi prokrastinatsii i trevozhnosti u studentov s raznoj akademicheskoi uspevaemost'yu [The relationship between general and academic procrastination and anxiety in students with different academic performance]. *Psikhologiya v VUZe*, no. 3, pp. 38–49. (In Russian)
- Kovylin, V. S. (2013) Teoreticheskie osnovy izucheniya fenomena prokrastinatsii [Theoretical bases of procrastination phenomenon]. *Lichnost' v menyayushchemsy mire: zdorove, adaptatsiya, razvitiye — Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, no. 2 (2), pp. 22–41. (In Russian)
- Lee, E. (2005) The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, vol. 166, no. 1, pp. 5–15. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15> (In English)
- Lenggono, B., Tentama, F. (2020) Construct measurement of academic procrastination of eleventh grade high school students in Sukoharjo. *International Journal of Scientific & Technology Research*, vol. 9, no. 1, pp. 454–459. (In English)
- Lyulenkova, O. Yu., Kretova, P. V. (2019) Vliyanie prokrastinatsii na uspevaemost' studenta [Effect of procrastination on student's study]. *Nauka i obrazovanie: novoye vremya — Science and Education: New Time. Scientific and Methodological Journal*, no. 1 (14), pp. 66–68. (In Russian)
- Makhova, I. Yu., Blinkova, A. E. (2024) Akademicheskaya prokrastinatsiya i professional'naya identichnost' studentov vuza: v poiske psikhologicheskikh prediktorov destruktivnykh proyavlenij v obrazovatel'nom protsesse [Academic procrastination and professional identity of university students: In search of psychological predictors of destructive manifestations in the educational process]. *Territoriya novykh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta — The territory of new opportunities. The Herald of Vladivostok State University*, vol. 16, no. 3 (71), pp. 133–149. (In Russian)
- Miklyaeva, A. V., Rebrova, D. S., Savinskaya, A. S. (2017) Akademicheskaya prokrastinatsiya v studencheskoi srede: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Academic procrastination among students: The results of empirical research]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya — The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, vol. 19, pp. 59–66. (In Russian)
- Morris, P. E., Fritz, C. O. (2015) Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, vol. 39, pp. 193–198. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.007> (In English)
- Pashutina, E. N., Kukhtina, Ya. V. (2023) Kognitivnye potrebnosti i akademicheskaya prokrastinatsiya v usloviyakh tsifrovoj obrazovatel'noj sredy VUZa [Cognitive needs and academic procrastination in the digital educational environment of the university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, no. 3, pp. 208–215. (In Russian)
- Petrovskaya, V. G., Ul'yanova, D. S. (2021) Akademicheskaya prokrastinatsiya [Academic procrastination]. *Konstruktivnye pedagogicheskie zametki — Constructive Pedagogical Notes*, no. 10–1 (17), pp. 180–190. (In Russian)
- Popova, D. I. (2022) Novaya perspektiva akademicheskoi prokrastinatsii: adaptivnye aspekty i teoriya vysokoj prokrastinatsionnoj steny [A new perspective on academic procrastination: Adaptive aspects and high procrastination wall theory]. *Innovatsionnaya nauka: Psikhologiya. Pedagogika. Defektologiya — Innovative science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, vol. 5, no. 1, pp. 6–23. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-1-6-23> (In Russian)
- Rudnova, N. A., Kornienko, D. S. (2020) Regulyatornye i motivatsionnye prediktory prokrastinatsii (na vyborke studentov 1–4 kursov) [Regulatory and motivational predictors of procrastination (on a sample of 1–4 year students)]. In: *Lichnostnye i regulyatornye resursy dostizheniya obrazovatel'nykh i professional'nykh tselej v epokhu tsifrovizatsii [Personal and regulatory resources for achieving educational and professional goals in the era of digitalization]*. Moscow: Znanie-M Publ., pp. 239–247. (In Russian)
- Sheinov, V. P., Karpievich, V. A. (2024) Vzaimosvyazi problemnogo pol'zovaniya sotsial'nymi setyami s prokrastinatsiej, akademicheskoj motivatsiej i samokontrolem v obshchenii [The relationship of problematic use of social networks with procrastination, academic motivation and self-control in communication]. *Sibirskij psikhologichesкий zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, no. 93, pp. 102–113. <https://doi.org/10.17223/17267080/93/6> (In Russian)
- Sirois, F. M. (2014) Absorbed in the moment? An investigation of procrastination, absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences*, vol. 71, pp. 30–34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.07.016> (In English)
- Solynin, N. E., Lingurar', A. V. (2017) Osobennosti zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya studentov s raznym urovnem prokrastinatsii [Features of protective and coping behavior of students with different levels of procrastination]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 3, pp. 184–188. (In Russian)
- Steel, P., Ferrari, J. R. (2013) Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, vol. 27, no. 1, pp. 51–58. <https://doi.org/10.1002/per.1851> (In English)
- Vetrova, O. A., Oboznaya, M. V. (2022) Akademicheskaya prokrastinatsiya v studencheskoi srede: sotsiologicheskij analiz [Academic procrastination among student: A sociological analysis]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo*

- gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment — Proceedings of the Southwest State University. Series: Economy. Sociology. Management, vol. 12, no. 1, pp. 167–181. <https://doi.org/10.21869/2223-1552-2022-12-1-167-181> (In Russian)
- Yurina, A. A., Vitrenko, V. V. (2019) Akademicheskaya prokrastinatsiya kak proyavlenie zashchitno-sovladayushchego povedeniya studentov [Academic procrastination as a manifestation of students' protective coping behavior]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 62–1, pp. 350–353. (In Russian)
- Zack, S., Hen, M. (2018) Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention Community*, vol. 46, no. 2, pp. 117–130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154> (In English)
- Zaripova, T. V., Danilova, N. A. (2015) Vzaimosvyaz' akademicheskoy prokrastinatsii i uchebnoj motivatsii studenta [Interrelation academic procrastination and educational motivation of the student]. *Omskij nauchnyj vestnik — Omsk Scientific Bulletin*, no. 4 (141), pp. 122–125. (In Russian)
- Zheng, Q. (2024) The relationship between academic motivation and academic performance of elementary school students: The mediation role of academic procrastination. In: *Addressing Global Challenges — Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World: Proceedings of International Symposium on Humanities and Social Sciences*. New York: Routledge Publ., pp. 481–490. <http://dx.doi.org/10.1201/9781032676043-67> (In English)
- Zorkina, O. S. (2022) Osobennosti proyavleniya akademicheskoy prokrastinatsii u studentov vuza [Characteristics of the phenomenon of academic procrastination in students of university]. *Razvitiye cheloveka v sovremennom mire — Human Development in the Modern World*, no. 1, pp. 33–39. (In Russian)

Сведения об авторе

Руслан Ильвисович Зекерьяев, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
SPIN-код: [4667-8763](#), ORCID: [0000-0001-8366-0183](#), e-mail: ruslan51291@mail.ru

Author

Ruslan I. Zekeriaev, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov
SPIN: [4667-8763](#), ORCID: [0000-0001-8366-0183](#), e-mail: ruslan51291@mail.ru



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 37.015.31

EDN HSKHZR

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-327-337>

Научная статья

Развитие коммуникативных способностей у младших школьников

Л. Р. Муминова¹, Н. И. Зайиркулова²

¹ Национальный педагогический университет Узбекистана им. Низами,
100070, Узбекистан, г. Ташкент, ул. Бунёдкор, д. 27

² ООО “Sinaps Neyro”, 100185, Узбекистан, г. Ташкент, ул. Наккошлик, д. 8–29

Для цитирования: Муминова, Л. Р., Зайиркулова, Н. И. (2025) Развитие коммуникативных способностей у младших школьников. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 327–337. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-327-337> EDN HSKHZR

Получена 5 июня 2025; прошла рецензирование 2 июля 2025; принята 2 июля 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Л. Р. Муминова, Н. И. Зайиркулова (2025). Опубликовано Российской государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Развитие социальных навыков у детей — важная и актуальная задача психологии. В разное время проблемой занимались такие авторы, как Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Т. А. Власова и др. (Власова, Певзнер 1973; Выготский 1956; Ендовицкая и др. 1964). В данной статье рассматривается влияние коммуникации на личностное и социальное развитие детей, анализируются различные подходы к пониманию коммуникативных способностей в психологии, а также приводятся методы диагностики и развития этих навыков. Цель статьи — показать эффективность разработанной авторской программы по развитию коммуникативных умений младших школьников с использованием сенсорных игр.

Материалы и методы. В исследовании используются методы диагностики уровня психического развития младших школьников — «Рукавички» (Г. А. Цукерман), «Чего не хватает на этих рисунках» (Р. С. Немов), «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»), «Методика коммуникативных способностей» (Р. В. Овчарова). Диагностические методики проводились до и после проведения авторской психологической программы, направленной на развитие коммуникативных способностей у младших школьников.

Результаты исследования. Показано, что авторская программа с использованием сенсорных игр для повышения коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста помогла повысить уровень коммуникативных способностей и уровень развития коммуникативно-речевых действий. В результате проведенного сравнительного анализа выявилось повышение уровня коммуникативных умений (по методике «Рукавички»), уровня когнитивных навыков взаимодействия с людьми (по методике «Чего не хватает на этих рисунках»), а также повышение уровня навыков группового взаимодействия (по «Методике оценки коммуникативных способностей»). Данные результаты говорят об эффективности предложенной программы по развитию коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста.

Заключение. Разработанная авторская программа по развитию коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста позволяет развивать способность к социальной адаптации, повышает когнитивные и эмоциональные навыки взаимодействия с людьми, коммуникативные умения и способность взаимодействовать как со сверстниками, так и со старшими людьми.

Ключевые слова: коммуникативные способности, младшие школьники, сенсорные игры, социальная адаптация детей, программа развития коммуникативных навыков

Development of communication skills in primary school students

L. R. Muminova¹, N. I. Zajirkulova^{✉2}

¹ National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami,
27 Bunyodkor Str., Tashkent 100070, Uzbekistan

² Sinaps Neyro LLC, 8–29 Nakkoshlik Str., Tashkent 100185, Uzbekistan

For citation: Muminova, L. R., Zajirkulova, N. I. (2025) Development of communication skills in primary school students. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 327–337. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-327-337> EDN HSKHZR

Received 5 June 2025; reviewed 2 July 2025; accepted 2 July 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © L. R. Muminova, N. I. Zajirkulova (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](#).

Abstract

Introduction. The development of social skills in children is an important field of psychology, which has been studied by authors such as L. Vygotsky, A. Zaporozhets, D. Elkonin, T. Vlasova (Endovitskaya et al. 1964; Vlasova, Pevzner 1973; Vygotsky 1956), and others. This article examines how communication influences personal and social development in children, reviews psychological approaches to understanding communication skills, and describes methods for assessing and fostering these skills. The study presents the author's program for developing communication skills in primary school children through sensory games and evaluates its effectiveness.

Materials and Methods. The study employed several methods to assess psychological development in primary school children: Mittens (G. Zuckerman), What is Missing in These Pictures? (R. Nemov), Road to Home (a modified version of the Architect-Building method), and the Methodology of Communication Skills (R. Ovcharova). The assessments were administered before and after implementation of the author's program.

Results. The findings indicate that the program enhanced primary school children's communication skills (as measured by the Mittens method) and improved their communicative and speech actions (as measured by the What is Missing in These Pictures? method and the Methodology of Communication Skills). These results demonstrate the effectiveness of the proposed program for developing communication skills in primary school children.

Conclusion. The author's program fosters social adaptation, develops cognitive and emotional skills of interaction with other people, enhances communication skills, and improves the ability to interact with both peers and older individuals.

Keywords: communication skills, primary school children, sensory games, social adaptation of children, communication skills development program

Введение

Важность развития коммуникативных способностей у младших школьников обоснована возрастанием значимости социальных навыков в современном обществе. Коммуникативные способности влияют на способность ребенка интегрироваться в общество, успешно выстраивать межличностные отношения, а также влияют на академическую успеваемость и общий уровень самооценки. Период младшего школьного возраста — важный этап для формирования базовых социальных умений. Именно в этот период можно эффективно влиять на развитие коммуникативных способностей через целенаправленные занятия и игры (Андреева 2014). Дети используют коммуникацию для выражения чувств, удовлетворения своих потребностей

и взаимодействия с другими людьми (Gooden, Kearns 2013), что важно, в том числе и для академической успешности (Dolgova et al. 2019), а также для достижения успеха в социальных отношениях и личных целях социально приемлемыми способами (Hargie 2019). Коммуникативные навыки выражаются в возможности понимать обращенную речь, собственной речевой грамотности, чувствительности к коммуникативному контексту, коммуникативной открытости, уверенности, сензитивности, инициативности, а также вежливости (Etikawati et al. 2023).

В результате теоретического анализа были выделены пять различных подходов к определению понятия «коммуникативные способности», которые обобщены в таблице 1. Коммуникативные способности могут характеризоваться

Табл. 1. Подходы к определению понятия «коммуникативные способности»

| Автор | Подход к определению понятия «коммуникативные способности» |
|-------------------|---|
| Л. А. Дубина | Рассмотрение коммуникативных способностей с точки зрения динамики общения |
| Е. А. Быстрова | Способность стратегически и тактически мыслить |
| А. Г. Самохвалова | Способ установления связи с близкими, друзьями, используемый в период дошкольного детства |
| Я. М. Колкер | Высокая интенсивность общения личности |
| Е. Н. Ширпал | Обеспечение эффективности общения и совместимости с другими людьми |

Table 1. Approaches to defining the concept of ‘communication skills’

| Scholar | Approach |
|--------------------|---|
| L. A. Dubina | Communication skills viewed in terms of the dynamics of communication |
| E. A. Bystrova | The ability to think strategically and tactically |
| A. G. Samokhvalova | A means of establishing connections with loved ones and friends during the preschool period |
| Ya. M. Kolker | An individual's high level of communicative activity |
| E. N. Shirpal | The ability to ensure effective communication and compatibility with others |

с отсылкой к динамическим характеристикам общения (Дубина 2005), к стратегическим и тактическим особенностям осмыслиения коммуникативных ситуаций (Быстрова 1996), к установлению связей с близкими и друзьями (Самохвалова 2011), к характеристикам интенсивности общения (Колкер и др. 2020) или к эффективности общения и совместимости с другими людьми (Ширпал 2020). Обобщая, можно согласиться с мнением А. Б. Доброрвича о том, что общение — это сложный и много-плановый процесс, в ходе которого осуществляется передача, обмен, координация представлений, образов, идеалов, составляющих содержание психической жизни его участников (Доброрвич 1996).

Современные исследователи, изучающие развитие коммуникативных способностей, отмечают, что данное понятие нуждается в доработке, так как необходимо учитывать современный контекст социального бытия, в котором происходит социальное становление личности современного школьника (Иванкова и др. 2020). Проблема общения включает в себя как коммуникативное взаимодействие, так и коммуникативные умения и навыки в образовательной среде. Так, к коммуникативным умениям современные авторы относят умение излагать мысли, задавать вопросы, активно слушать, комментировать события, иметь эмпатию, взаимодействовать во время общения (Моклюк 2020). Также развитие эмпатии является важным фактором позитивного взаимодействия в класс-

ном коллективе, что подчеркивает актуальность развития коммуникативных способностей у детей (Волчегорская, Гольцева 2021).

Теоретический анализ показал, что необходимо совершенствовать интегративный подход к развитию коммуникативных способностей детей. В направление необходимо включать развитие коммуникативных качеств и умений, развитие речевых навыков, навыков группового взаимодействия и совместной деятельности (Лыскова 2023).

Проблема развития коммуникативных способностей изучалась многими отечественными и зарубежными психологами. В частности, Л. С. Выготский подчеркивал значимость взаимодействия и общения для психического развития ребенка, а А. В. Запорожец и Д. Б. Эльконин анализировали специфику коммуникативного поведения младших школьников (Выготский 1956; Ендовицкая и др. 1964). Сегодня в мире существует большое количество разных подходов к развитию коммуникативных навыков в детском возрасте, предполагающих использование различных тренинговых технологий, в том числе и в виртуальной реальности (Wang et al. 2021). Однако на сегодняшний день остается актуальным вопрос использования сенсорных и ролевых игр для целенаправленного развития коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста (Саунина 2020).

Развитие коммуникативных навыков детей средствами сенсорных и ролевых игр должно строиться с учетом того, что сенсорное развитие

протекает неравномерно (Власова, Певзнер 1973; Лалаева, Серебрякова 1999), а также с учетом значимости для становления коммуникативных функций сенсорной интеграции — способов, которыми центральная нервная организма получает сообщения от органов чувств и использует их для формирования реакции с соответствующим поведенческим ответом (Абдуллина, Гизатуллина 2018).

Анализ состояния изученности проблемы формирования коммуникативных способностей младших школьников показал, что в Республике Узбекистан не проводились исследования, посвященные развитию коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста. В связи с этим существуют противоречия: 1) между возрастными требованиями, предъявляемыми со стороны общества к развитию коммуникативных способностей школьников, и отчужденностью знаний, умений и навыков, получаемых ими в учебной деятельности, от реальной жизни, не способствующей их успешному включению в социум (Камакина 2024); 2) между объективными возможностями формирования у младших школьников коммуникативных способностей на основе использования сенсорных игр как основы их сенсорного опыта и сохраняющимися подходами к разработке этого вопроса в психолого-педагогической теории и практике (Золоткова, Попова 2018).

Задача исследования заключается в поиске путей развития коммуникативных способностей младших школьников посредством сенсорных игр, способствующих развитию всех сенсорных каналов, включая осязание, обоняние, зрение, звук и вкус, в том числе с опорой на сенсомоторную активность, имеющую важное значение для развития коммуникативных навыков (Карпинская, Мамина 2024).

Сенсорные игры развиваются у школьника творческую активность и инициативность, воображение и память, формируют умения и навыки системного мышления, связную речь, воспитывают доброжелательность, внимание, чуткость, отзывчивость, заботу, терпение. Именно через игру дети познают мир, учатся взаимодействовать с ним, контактируют со своими близкими, а позже со сверстниками и другими взрослыми, приспособливаются к работе в команде, проявляют фантазию и смекалку, развиваются логику, активируют мыслительный процесс, развиваются отношения с самим собой и другими сверстниками. Помимо этого, игра снижает стресс, развивает чувство сопереживания, развивает навыки творчества и сотрудничества (Дмитриева, Ульянкова 2004).

Материалы и методы

В статье использованы методики: «Рукавички» (Г. А. Цукерман), «Чего не хватает на этих рисунках», «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»), «Методика оценки коммуникативных способностей» (Р. В. Овчарова).

Выборка исследования включала 40 учащихся 1-го и 4-го классов младшего школьного возраста г. Бекабада (Узбекистан).

Для развития коммуникативных способностей у младших школьников была разработана авторская развивающая программа «Развитие коммуникативных способностей через сенсорные игры», включающая комплекс сенсорных и ролевых игр, направленных на развитие навыков верbalного и неверbalного общения, эмпатии и способности к совместной деятельности, а также игры на взаимодействие, доверие и эмоциональное восприятие. Программа рассчитана на 18 часов и включает описание целей, задач, содержание занятий и примерный план. Занятия проводились два раза в неделю на протяжении двух месяцев. Общая продолжительность: 18 часов (по два занятия в неделю, каждое занятие — один час, всего девять недель). Целью программы было развитие навыков коммуникативных способностей у младших школьников.

Задачи программы:

- 1) сформировать способность к взаимодействию со старшими и сверстниками в классе;
- 2) развить эмоциональную и сенсорную чувствительность через игры и упражнения;
- 3) развить навыки восприятия и понимания эмоций других людей;
- 4) сформировать навыки общения в игровой форме;
- 5) развить способности выражать свои мысли, чувства и желания;
- 6) снять эмоциональное напряжение через сенсорные и ролевые игры.

Для успешного проведения занятий были использованы яркие и приятные на ощупь материалы, такие как песок, тканевые мешочки, мягкие игрушки и т. д.

Содержание программы представлено в таблице 2.

Результаты

Оценка уровня коммуникативных способностей проводилась до и после программы с использованием методов наблюдения, анкетирования родителей и тестирования детей.

Табл. 2. Содержание авторской программы, направленной на развитие коммуникативных способностей младших школьников

| Занятие | Цель | Упражнения |
|---|--|--|
| Занятие 1: Введение. Знакомство через игру | Создание атмосферы доверия, знакомство участников | «Круг друзей»: (каждый по очереди называет свое имя и говорит, что ему нравится); «Ласковое имя» (дети по очереди придумывают добрые слова друг для друга) |
| Занятие 2: Развитие сенсорного восприятия через тактильные игры | Развитие тактильных ощущений, улучшение восприятия | «Коробка ощущений» (дети на ощупь угадывают предметы); «Песочная терапия» (дети создают фигуры из песка) |
| Занятие 3: Игры на развитие эмоциональной чувствительности | Развитие эмпатии и навыков выражения эмоций | «Эмоциональные маски» (одни дети изображают эмоции, а другие угадывают); «Эмоциональное зеркало» (ребенок повторяет за партнером его эмоций) |
| Занятие 4: Развитие навыков сотрудничества | Укрепление умения работать в команде | «Общий рисунок» (дети создают коллективный рисунок); «Пазлы дружбы» (участники собирают пазл вместе) |
| Занятие 5: Игры на развитие вербальных и невербальных навыков | Развитие выразительности речи и мимики | «Телефон доверия» (дети передают фразу друг другу по кругу); «Без слов» (дети передают эмоции и задачи без слов) |
| Занятие 6: Развитие пространственного восприятия | Развитие чувства пространства и координации | «Лабиринт» (дети проводят друг друга с закрытыми глазами через лабиринт); «Зеркало» (движения в парах, где один повторяет за другим) |
| Занятие 7: Ролевые игры для развития самовыражения | Помощь детям в выражении своих желаний и мыслей | «Сказочная история» (каждый участник добавляет часть истории); «Магазин» (игра в покупателя и продавца для развития навыков общения) |
| Занятие 8: Игры на доверие | Развитие доверия и умения полагаться на партнера | «Падение доверия» (ребенок ловит партнера при падении); «Ведущий и ведомый» (один ведет другого с закрытыми глазами) |
| Занятие 9: Заключительное занятие. Подведение итогов | Оценка результатов, обсуждение достижений и трудностей | «Круг дружбы» (каждый участник делится впечатлениями); «Мое будущее» (дети рисуют, каким они хотят стать) |

Table 2. Content of the author's program for the development of communication skills in primary school children

| Lesson | Objective | Exercises |
|---|--|--|
| Lesson 1: Introduction. Getting to know each other through play | Creating an atmosphere of trust, getting to know each other | Circle of Friends (everyone takes turns saying their name and what they like); Affectionate Names (children take turns coming up with kind words for each other) |
| Lesson 2: Tactile games to develop sensory perception | Developing tactile sensations, improving perception | Sensory Box (children guess objects by touch); Sand Therapy (children create sand figures) |
| Lesson 3: Games to develop emotional sensitivity | Developing empathy and skills for expressing emotions | Emotional Masks (some children portray emotions, and others guess); Emotion Mirror (a child repeats emotions after a partner) |
| Lesson 4: Developing cooperation skills | Strengthening the ability to work in a team | Group Drawing (children create a collective drawing); Friendship Puzzles (children assemble a puzzle together) |
| Session 5: Games to develop verbal and non-verbal skills | Developing expressiveness of speech and facial expressions | Message Chain (children pass a phrase to each other in a circle); Wordless Communication (children communicate emotions and tasks without words) |
| Session 6: Developing spatial perception | Developing a sense of space and coordination | Maze (children lead each other through a maze with their eyes closed); Mirror (movements in pairs, where one repeats after the other) |
| Session 7: Role-playing games to develop self-expression | Helping children express their desires and thoughts | Fairytales Story (everyone adds a part of the story); Shop (playing buyer and seller to develop communication skills) |
| Session 8: Games to develop trust | Developing trust and the ability to rely on a partner | Trust Fall (catching a partner when they fall); Leader and Follower (one leads the other with closed eyes) |
| Session 9: Final session. Summing up | Evaluating the results, discussing achievements and difficulties | Friendship Circle (everyone shares impressions); My Future (children draw what kind of person they want to become) |

В каждой методике присваивался «низкий», «средний» или «высокий» уровень развития навыка, обозначенные как «1», «2» и «3» соответственно. Исходя из этого, мы вычислили среднее значение по каждой методике для всех диагностируемых детей, что позволило увидеть уровень развития коммуникативных умений младших школьников. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

В таблице 3 отражены результаты диагностики коммуникативных способностей у младших школьников по четырем методикам, включая итоговые значения, как «до» формирующего эксперимента, так и «после» проведения программы. Анализируя полученные результаты, мы пришли к следующему заключению: медианные значения увеличились по большинству методик; диапазон значений остался стабильным.

Изменения произошли у большинства учеников, что говорит о смещении центра распределения вверх, подтверждая общую тенденцию. Итоговое среднее значение также увеличилось с 7,79 до 8,86, что свидетельствует об улучшении коммуникативных способностей учащихся. В большинстве случаев стандартное отклонение снизилось, что указывает на уменьшение разброса данных и более стабильные результаты после тестирования.

На рисунке 1 представлены сравнительные данные по четырем методикам до и после проведения программы по развитию коммуникативных способностей младших школьников.

Ниже приводится краткая характеристика по каждой методике. Так, по методике «Чего не хватает на этих рисунках» среднее значение увеличилось с 1,94 до 2,30. Результаты подтверж-

Табл. 3. Сравнительный анализ развития коммуникативных способностей у младших школьников до и после проведения программы

| Методика | Все дети | | | | | |
|---|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | Valid N | Mean | Median | Minimum | Maximum | Std. Dev |
| Чего не хватает на этих рисунках ДО | 66,00 | 1,94 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 0,84 |
| Рукавички ДО | 66,00 | 2,02 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 0,71 |
| Дорога к дому ДО | 66,00 | 1,77 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 0,82 |
| Методика коммуникативных способностей ДО | 66,00 | 2,06 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 0,80 |
| Итого ДО | 66,00 | 7,79 | 8,00 | 4,00 | 12,00 | 2,73 |
| Чего не хватает на этих рисунках ПОСЛЕ | 66,00 | 2,30 | 3,00 | 1,00 | 3,00 | 0,82 |
| Рукавички ПОСЛЕ | 66,00 | 2,26 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 0,66 |
| Дорога к дому ПОСЛЕ | 66,00 | 2,03 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 0,80 |
| Методика коммуникативных способностей ПОСЛЕ | 66,00 | 2,27 | 2,00 | 1,00 | 3,00 | 0,71 |
| Итого ПОСЛЕ | 66,00 | 8,86 | 9,00 | 4,00 | 12,00 | 2,29 |

Table 3. Comparative analysis of the level of communication skills in primary school students before and after the program

| Method | All children | | | | | |
|--|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|
| | Valid N | Mean | Median | Minimum | Maximum | Std. Dev |
| What is Missing in These Pictures? BEFORE | 66.00 | 1.94 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 0.84 |
| Mittens BEFORE | 66.00 | 2.02 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 0.71 |
| Road to Home BEFORE | 66.00 | 1.77 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 0.82 |
| Methodology of Communication Skills BEFORE | 66.00 | 2.06 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 0.80 |
| Total BEFORE | 66.00 | 7.79 | 8.00 | 4.00 | 12.00 | 2.73 |
| What is Missing in These Pictures? AFTER | 66.00 | 2.30 | 3.00 | 1.00 | 3.00 | 0.82 |
| Mittens AFTER | 66.00 | 2.26 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 0.66 |
| Road to Home AFTER | 66.00 | 2.03 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 0.80 |
| Methodology of Communication Skills AFTER | 66.00 | 2.27 | 2.00 | 1.00 | 3.00 | 0.71 |
| Total AFTER | 66.00 | 8.86 | 9.00 | 4.00 | 12.00 | 2.29 |

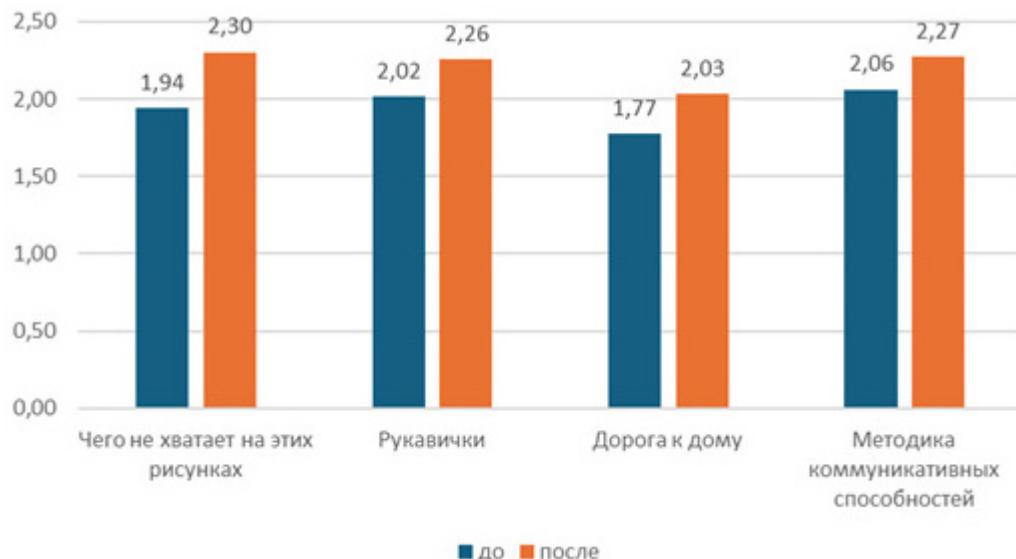


Рис 1. Сравнительные данные средних показателей по диагностике коммуникативных способностей до и после проведения развивающей программы

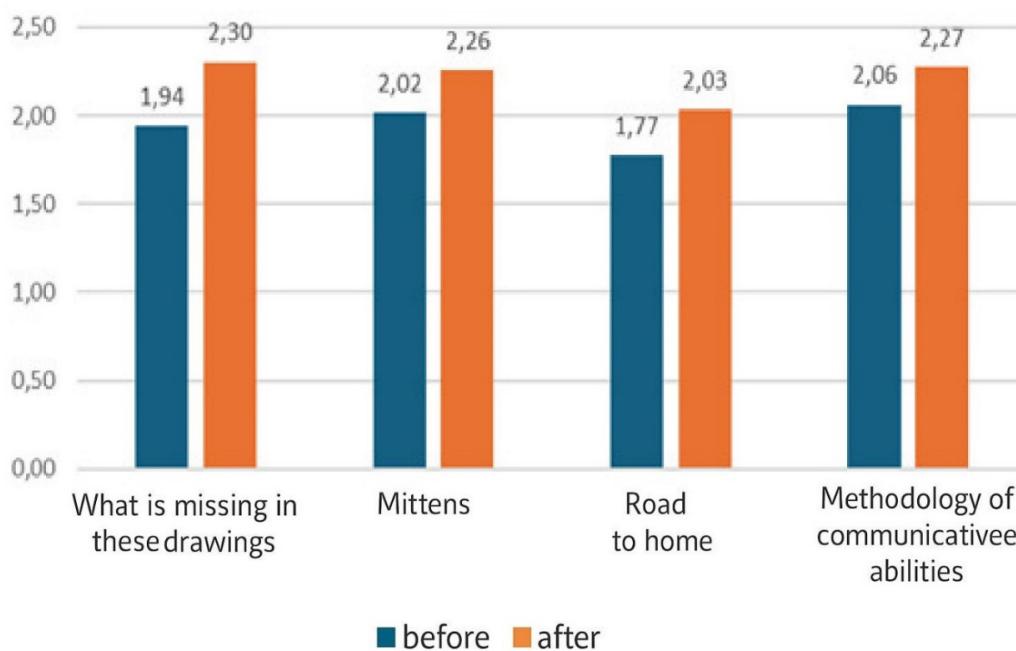


Fig 1. Comparison of average communication skills indicators before and after implementation of the development program

дают, что ученики как 1-го, так и 4-го класса с этой методикой справились хорошо, то есть их уровень когнитивного развития соответствует возрастной норме. По методике «Рукавички» среднее значение возросло с 2,02 до 2,26. Результаты показывают, что после программы ученики стали лучше справляться с задачами этой методики. По методике «Дорога к дому» среднее значение повысилось с 1,77 до 2,03. Результаты также говорят о положительных изменениях в коммуникативных способностях учеников.

По «Методике оценки коммуникативных способностей» среднее значение увеличилось с 2,06 до 2,27, что подтверждает эффективность проведенной развивающей программы для улучшения коммуникативных способностей учеников.

Обсуждение результатов

Таким образом, по каждой из методик наблюдается положительная динамика «после» по сравнению с «до», что говорит об улучшении

Табл. 4. Достоверность различий по U-критерию Уилкоксона в показателях коммуникативных способностей до и после проведения программы

| Методики | Общая выборка | 1-й класс | | 4-й класс | |
|---------------------------------------|---------------|-----------|----------|-----------|----------|
| | | девочки | мальчики | девочки | мальчики |
| Чего не хватает на этих рисунках | p < 0,0005 | 0,317 | 0,011 | 0,008 | 0,011 |
| Рукавички | p < 0,0005 | 0,102 | 0,058 | 0,317 | 0,046 |
| Дорога к дому | p < 0,0005 | 0,083 | 0,180 | 0,059 | 0,014 |
| Методика коммуникативных способностей | p < 0,0005 | 0,046 | 0,083 | 0,564 | 0,014 |

Table 4. Reliability of differences in communication skills indicators before and after the program according to the Wilcoxon U-test

| Methods | General sample | 1 st grade | | 4 th grade | |
|-------------------------------------|----------------|-----------------------|-------|-----------------------|-------|
| | | girls | boys | girls | boys |
| What is Missing in These Pictures? | p < 0.0005 | 0.317 | 0.011 | 0.008 | 0.011 |
| Mittens | p < 0.0005 | 0.102 | 0.058 | 0.317 | 0.046 |
| Road to Home | p < 0.0005 | 0.083 | 0.180 | 0.059 | 0.014 |
| Methodology of Communication Skills | p < 0.0005 | 0.046 | 0.083 | 0.564 | 0.014 |

соответствующих когнитивных, коммуникативных навыков и способностей учеников. Общее изменение результатов по всем методикам до и после проведенного экспериментов позволяет нам сделать следующие выводы: среднее итоговое значение увеличилось с 7,79 до 8,86 и указывает на значительное развитие коммуникативных способностей учеников начальных классов (на примере 1-го и 4-го классов) в рамках выбранных методик, так как рост количественных показателей развития коммуникативных способностей свидетельствует об успешности развития всех компонентов коммуникативных способностей.

В таблице 4 представлены данные о достоверности различий в показателях коммуникативных способностей в группах до и после обучения для выборки в целом и для отдельных групп: мальчиков и девочек как 1-го, так и 4-го классов.

Результаты показывают улучшение навыков учащихся после прохождения программы. Рост итогового показателя подчеркивает эффективность проведенных экспериментальных занятий и подтверждает положительное влияние сенсорных игр на коммуникативное развитие учеников.

Выводы

Теоретический анализ развития коммуникативных способностей школьников показал, что существуют различные определения данного

феномена, поэтому требуется более детальная методологическая проработка и интегративный подход к изучению коммуникативных способностей современных школьников. Коммуникативные способности — важный элемент общего развития личности младшего школьника, они играют значимую роль в его адаптации и социализации. Исследование показало, что использование сенсорных игр способствует развитию коммуникации через активное участие, эмоциональную вовлеченность детей в совместную деятельность и возможность осознать свою роль в общении.

При помощи исследования доказано, что программа по развитию коммуникативных способностей, разработанная на основе сенсорных игр, позволяет эффективно развивать коммуникативные способности, а также когнитивные и эмоциональные навыки взаимодействия со старшими и ровесниками, повышая у учащихся начальной школы уверенность в себе и способность к социальной адаптации.

Коммуникативные способности являются важным элементом общего развития личности младшего школьника и играют значимую роль в его адаптации и социализации. Дальнейшее изучение возможностей развития коммуникативных навыков младших школьников, в том числе с преодолением основного ограничения этого исследования — отсутствия группы сравнения, позволит предложить новые подходы к формированию коммуникативной сферы младших школьников Узбекистана.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors declare that the study complied with the ethical principles for research involving human.

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по этическим причинам.

Data Availability Statement

The access to the reported data cannot be provided for ethical reasons.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в разработку исследования, обработку его результатов и написание текста статьи.

Author Contributions

The authors made an equal contribution to the development of the study, the processing of its results and the writing of the text of the article.

Литература

- Андреева, Г. М. (2014) *Социальная психология*. 5-е изд. М.: Аспект Пресс, 363 с.
- Абдуллина, Л. Б., Гизатуллина, К. Х. (2018) Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников. *Мир науки, культуры, образования*, № 4 (71), с. 9–10. EDN: XYUZYT
- Быстрова, Е. А. (1996) Коммуникативная методика в формировании коммуникативных навыков. *Воспитание в детском саду*, № 1, с. 3–8.
- Власова, Т. А., Певзнер, М. С. (1973) *О детях с отклонениями в развитии*. М.: Просвещение, 176 с.
- Волчегорская, Е. Ю., Гольцева, Ю. В. (2021) Эмпатические способности младших школьников как фактор позитивного взаимодействия в классном коллективе. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, № 2 (162), с. 263–275. <http://doi.org/10.25588/CSPU.2021.162.2.014>
- Выготский, Л. С. (1956) *Мышление и речь. Избранные психологические исследования*. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 519 с.
- Дмитриева, Е. Е., Ульянкова, У. В. (2004) Влияние общения со взрослыми на формирование у ребенка общей способности к обучению. *Начальная школа*, № 2, с. 15–19.
- Добрович, А. Г. (1996) *Общение: наука и искусство*. М.: Яузя; Секачев, 253 с.
- Дубина, Л. А. (2005) Развитие у детей коммуникативных способностей. *Дошкольное воспитание*, № 11, с. 12–14.
- Ендовицкая, Т. В., Запорожец, А. В., Зинченко, В. П. и др. (1964) *Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов*. М.: Просвещение, 331 с.
- Золоткова, Е. В., Попова, О. В. (2018) Коррекционно-развивающая работа с умственно отсталыми младшими школьниками в сенсорной комнате. *Проблемы современного педагогического образования*, № 61–4, с. 112–115. EDN: YUKNDN
- Иванкова, Н. В., Захлебаева, В. В., Киселенко, Л. С. (2020) Развитие коммуникативных способностей младших школьников. *Наука и реальность*, № 3, с. 19–21.
- Камакина, О. Ю. (2024) Специфика социально-психологической адаптации младших школьников. *Проблемы современного педагогического образования*, № 84–3, с. 217–220. EDN: ELNORN
- Карпинская, В. Ю., Мамина, Т. М. (2024) Сенсомоторная интеграция — метод когнитивного, эмоционального и коммуникативного развития на основе двигательной активности. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 338–348. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-338-348>
- Колкер, Я. М., Устинова, Е. С., Еналиева, Е. С. (2020) *Практическая методика обучения иностранному языку*. М.: Академия, 260 с.
- Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. (1999) *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)*. СПб.: СОЮЗ, 160 с.
- Лыскова, Г. Т. (2023) Особенности развития коммуникативных навыков младших школьников в инклюзивном образовании. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, № 2 (50), с. 163–173. EDN: GQRNVK

- Моклюк, Д. Э. (2020) Развитие коммуникативных способностей младших школьников. *Педагогический вестник*, № 14, с. 73–75. EDN: [GNLOQE](#)
- Самохвалова, А. Г. (2011) *Коммуникативные трудности ребенка. Проблемы, диагностика, коррекция*. СПб.: Речь, 431 с.
- Саунина, Е. С. (2020) Использование ресурсов сенсорной комнаты в работе с младшими школьниками, имеющими нарушения эмоционально-волевой сферы. *Вестник науки и образования*, № 2–1 (80), с. 84–87. EDN: [ZSJSSL](#)
- Ширпаль, Е. Н. (2020) Специфика и сущность коммуникативных способностей младших школьников. *Педагогический вестник*, № 17, с. 98–100. EDN: [LLMPGW](#)
- Dolgova, V., Rokitskaya, J., Bogachev, A., Kryzhanovskaya, N. (2019) Development of communication skills in elementary school children in the process of education. In: *Proceedings of the international scientific-practical conference “Business cooperation as a resource of sustainable economic development and investment attraction” (ISPCBC 2019), 21–23 May*. Dordrecht: Atlantis Press, pp. 614–616. <https://doi.org/10.2991/ispcbc-19.2019.8>
- Etikawati, A. I., Astuti, R. S., Madyaningrum, M. E. (2023) A qualitative study to explore the construct of communication skills in middle childhood. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, vol. 12, no. 1, pp. 107–127. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v1i1.25684>
- Gooden, C., Kearns, J. (2013) *The importance of communication skills in young children*. Lexington; Kentucky: Human Development Institute Publ., 4 p.
- Hargie, O. (2019) *The Handbook of Communication Skills*. 4th ed. Abingdon; New York: Routledge Publ., 628 p.
- Wang, X., Young, G. W., Guckin, C. M., Smolic, A. (2021) A systematic review of virtual reality interventions for children with social skills deficits. In: *IEEE International Conference on Engineering, Technology & Education (TALE), 5–8 December*. Wuhan: IEEE Publ., pp. 436–443. <https://doi.org/10.1109/TALE52509.2021.9678808>

References

- Abdullina, L. B., Gizatullina, K. Kh. (2018) Razvitie kommunikativnykh umenij i navykov mladshikh shkol'nikov [Development of communication skills in primary schoolers as psycho-pedagogical problem]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, no. 4 (71), pp. 9–10. (In Russian)
- Andreeva, G. M. (2014) *Sotsial'naya psikhologiya [Social Psychology]*. 5th ed. Moscow: Aspekt Press, 363 p. (In Russian)
- Bystrova, E. A. (1996) Kommunikativnaya metodika v formirovaniii kommunikativnykh navykov [Communicative methodology in the formation of communicative skills]. *Vospitanie v detskom sadu*, no. 1, pp. 3–8. (In Russian)
- Dmitrieva, E. E., Ulienkova, U. V. (2004) Vliyanie obshcheniya so vzroslyimi na formirovanie u rebenka obshchej sposobnosti k ucheniyu [The influence of communication with adults on the formation of a child's general ability to learn]. *Nachal'naya shkola*, no. 2, pp. 15–19. (In Russian)
- Dobrovich, A. G. (1996) *Obshchenie: nauka i iskusstvo [Communication: Science and Art]*. Moscow: Yauza Publ.; Sekachev Publ., 253 p. (In Russian)
- Dolgova, V., Rokitskaya, J., Bogachev, A., Kryzhanovskaya, N. (2019) Development of communication skills in elementary school children in the process of education. In: *Proceedings of the international scientific-practical conference “Business Cooperation as a resource of sustainable economic development and investment attraction” (ISPCBC 2019), 21–23 May*. Dordrecht: Atlantis Press, pp. 614–616. <https://doi.org/10.2991/ispcbc-19.2019.8> (In English)
- Dubina, L. A. (2005) Razvitie u detej kommunikativnykh sposobnostej [Development of children's communicative abilities]. *Doshkol'noe vospitanie*, no. 11, pp. 12–14. (In Russian)
- Endovitskaya, T. V., Zaporozhets, A. V., Zinchenko, V. P. et al. (1964) *Psikhologiya detej doshkol'nogo vozrasta. Razvitie poznavatel'nykh protsessov [Psychology of preschool children. Development of cognitive processes]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 331 p. (In Russian)
- Etikawati, A. I., Astuti, R. S., Madyaningrum, M. E. (2023) A qualitative study to explore the construct of communication skills in middle childhood. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, vol. 12, no. 1, pp. 107–127. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v1i1.25684> (In English)
- Gooden, C., Kearns, J. (2013) *The importance of communication skills in young children*. Lexington; Kentucky: Human Development Institute Publ., 4 p. (In English)
- Hargie, O. (2019) *The Handbook of Communication Skills*. 4th ed. Abingdon; New York: Routledge Publ., 628 p. (In English)
- Ivankova, N. V., Zakhlebaeva, V. V., Kiselenko, L. S. (2020) Razvitie kommunikativnykh sposobnostej mladshikh shkol'nikov [Development of communicative abilities of primary school children]. *Nauka i real'nost' — Science & Reality*, no. 3, pp. 19–21. (In Russian)
- Kamakina, O. Yu. (2024) Spetsifika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii mladshikh shkol'nikov [Specifics of socio-psychological adaptation of junior schoolchildren]. *Problemy sovremennoego pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 84–3, pp. 217–220. (In Russian)

- Karpinskaya, V. Yu., Mamina, T. M. (2024) Sensomotornaya integratsiya — metod kognitivnogo, emotSIONAL'nogo i kommunikativnogo razvitiya na osnove dvigatel'noj aktivnosti [Sensorimotor integration as a method of cognitive, emotional and communicative development based on motor activity]. *Psichologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 338–348. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-338-348> (In Russian)
- Kolker, Ya. M., Ustinova, E. S., Enalieva, T. M. (2020) *Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku* [Practical methods of teaching a foreign language]. Moscow: Academia Publ., 260 p. (In Russian)
- Lalaeva, R. I., Serebryakova, N. V. (1999) *Korreksiya obshchego nedorazvitiya rechi u doshko'nikov (formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya)* [Correction of general speech underdevelopment in preschoolers (formation of vocabulary and grammatical structure)]. Saint Petersburg: SOYuZ Publ., 160 p. (In Russian)
- Lyskova, G. T. (2023) Osobennosti razvitiya kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov v inklyuzivnom obrazovanii [Peculiarities of the development elementary schoolchildren communication skills in inclusive education]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom — Professional Education in Russia and Abroad*, no. 2 (50), pp. 163–173. http://doi.org/10.54509/22203036_2023_2_163 (In Russian)
- Moklyuk, D. E. (2020) Razvitie kommunikativnykh sposobnostej mladshikh shkol'nikov [Development of communicative abilities of younger schoolchildren]. *Pedagogicheskiy vestnik — Pedagogical Bulletin*, no. 14, pp. 73–75. (In Russian)
- Samokhvalova, A. G. (2011) *Kommunikativnye trudnosti rebenka. Problemy, diagnostika, korreksiya* [Communicative difficulties of a child. Problems, diagnostics, correction]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 432 p. (In Russian)
- Saunina, E. S. (2020) Ispol'zovanie resursov sensornoj komnaty v rabote s mladshimi shkol'nikami, imeyushchimi narusheniya emotSIONAL'no-volevoj sfery [Use of resources of the touch room in work with junior schoolchildren having violations of emotional-volitional sphere]. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, no. 2–1 (80), pp. 84–87. (In Russian)
- Shirpal, E. N. (2020) Spetsifika i sushchnost' kommunikativnykh sposobnostej mladshikh shkol'nikov [Specificity and essence of communicative abilities of younger schoolchildren]. *Pedagogicheskiy vestnik — Pedagogical Bulletin*, no. 17, pp. 98–100. (In Russian)
- Vlasova, T. A., Pevzner, M. S. (1973) *O detyakh s otkloneniyami v razvitiy* [About children with developmental disabilities]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 176 p. (In Russian)
- Volchegorskaya, E. Yu., Gol'tseva, Yu. V. (2021) Empaticheskie sposobnosti mladshikh shkol'nikov kak faktor pozitivnogo vzaimodejstviya v klassnom kollektive [Empathic abilities of primary school students as a factor of positive interaction in the classroom]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta — The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, no. 2 (162), pp. 263–275. <http://doi.org/10.25588/CSPU.2021.162.2.014> (In Russian)
- Vygotsky, L. S. (1956) *Myshlenie i rech'. Izbrannye psichologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech. Selected psychological studies]. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 519 p. (In Russian)
- Wang, X., Young, G. W., Guckin, C. M., Smolic, A. (2021) A systematic review of virtual reality interventions for children with social skills deficits. In: *IEEE International Conference on Engineering, Technology & Education (TALE), 5–8 December*. Wuhan: IEEE Publ., pp. 436–443. <https://doi.org/10.1109/TALE52509.2021.9678808> (In English)
- Zolotkova, E. V., Popova, O. V. (2018) Korrektionno-razvivayushchaya rabota s umstvenno otstalymi mladshimi shkol'nikami v sensornoj komnate [Correctional developmental work with mentally retarded primary school children in the sensory room]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 61–4, pp. 112–115. (In Russian)

Сведения об авторах

Лола Рахимовна Муминова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии, Национальный педагогический университет Узбекистана имени Низами
e-mail: mlola@rambler.ru

Нозима Иляс кизи Зайиркулова, нейропсихолог, дефектолог-логопед, ООО «Sinaps Neyro»
e-mail: nozimazayirkulova176@gmail.com

Authors

Lola R. Muminova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Speech Therapy, National Pedagogical University of Uzbekistan named after Nizami
e-mail: mlola@rambler.ru

Nozima I. Zajirkulova, Neuropsychologist, Speech Therapist, Sinaps Neyro LLC
e-mail: nozimazayirkulova176@gmail.com



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 159.922

EDN HWVUKZ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-338-352>

Научная статья

Образ врача в сознании студентов-медиков 2-го и 3-го курсов лечебного факультета

М. Г. Жданова^{✉1}

¹ Новосибирский государственный медицинский университет,
630091, Россия, г. Новосибирск, Красный пр., д. 52

Для цитирования: Жданова, М. Г. (2025) Образ врача в сознании студентов-медиков 2-го и 3-го курсов лечебного факультета. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 338–352. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-338-352> EDN HWVUKZ

Получена 23 марта 2025; прошла рецензирование 17 апреля 2025; принята 6 мая 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © М. Г. Жданова (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Успех клинической работы молодого врача обусловлен профессиональной идентичностью, сформированной в период его обучения. Статья знакомит с результатами исследования представлений о профессиональном будущем студентов-медиков 2-го и 3-го курсов обучения как признаке формирования их профессиональной идентичности.

Материалы и методы. Материалом лонгитюдного исследования послужили семантические единицы, с помощью которых студенты 2-го и 3-го курсов лечебного факультета описывали представления о своем профессиональном будущем. Использовалась методика М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т. В. Румянцевой. В исследовании приняли участие студенты лечебного факультета (2-й курс — 301 человек, 3-й курс — 249 человек).

Результаты. Анализ полученных данных позволил зафиксировать особенности и динамику структуры профессиональной идентичности студентов-медиков 2-го и 3-го курсов обучения. Особенности представлений о профессиональном будущем обучающихся выявлены с помощью контент-анализа семантических единиц, описывающих их образ профессионального будущего. Первая особенность заключается в том, что дифференциация медицинских профессий начинается с 3-го курса обучения. Вторая особенность состоит в расширении фокуса внимания студентов 3-го курса к перспективам карьеры. Третья особенность — морально-нравственный аспект отношений «врач — пациент» у студентов 3-го курса дополняется их материальной оценкой труда врача.

Заключение. Представления о враче студентов-медиков, во-первых, выполняют целеобразующую функцию и формируют профессиональную идентичность студентов на 2-м и 3-м курсах обучения, во-вторых, демонстрируют динамику этой идентичности. Анализ последней позволяет сделать вывод о формировании профессионального самоопределения как психологического новообразования. Преподавателям медицинских университетов стоит сфокусировать внимание студентов 2-го курса на проблемах, связанных с морально-нравственными аспектами отношений врача с пациентами, также необходимо обратить внимание студентов 3-го курса на то, что в профессиональной деятельности врача баланс его когнитивных и коммуникативных компетенций влияет на процесс выздоровления пациентов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, образ профессионального Я, профессиональная идентичность, подготовка студентов-медиков, семантические характеристики компетенций врача

Research article

The image of a doctor in the minds of medical students of the 2nd and 3rd courses of the Faculty of Medicine

M. G. Zhdanova[✉]¹Novosibirsk State Medical University, 52 Krasny Ave., Novosibirsk 630091, Russia

For citation: Zhdanova, M. G. (2025) The image of a doctor in the minds of medical students of the 2nd and 3rd courses of the Faculty of Medicine. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 338–352. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-338-352> EDN HWVUKZ

Received 23 March 2025; reviewed 17 April 2025; accepted 6 May 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © M. G. Zhdanova (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The success of a young doctor's clinical work is influenced by the professional identity formed during training. This article focuses on the ideas about professional future among medical students of the 2nd and 3rd years of study, treating these ideas as indicators of professional identity development.

Materials and Methods. The longitudinal study examined semantic units used by 2nd- and 3rd-year medical students to describe their professional future. The study employed the Who am I? test (M. Kuhn, T. McPartland), modified by T. V. Rумянцева. Participants included 301 2nd-year and 249 3rd-year students from the Faculty of Medicine.

Results. Analysis revealed specific features in the structure of professional identity among 2nd- and 3rd-year medical students, as well as changes that occur between these years. Content analysis of semantic units showed that 3rd-year students begin to differentiate between medical professions, start to consider career prospects, and incorporate financial considerations into their evaluation of medical work, in addition to moral aspects of doctor-patient relationships.

Conclusion. Ideas about professional future have an objective-forming role and shape professional identity of 2nd- and 3rd-year medical students. These ideas evolve over the course of study, suggesting that professional self-determination emerges as a newly formed psychological function. Medical educators should emphasize the moral aspects of doctor-patient relationships to 2nd-year students, while 3rd-year students should be made aware that the balance of the doctor's cognitive and communicative competencies affects the patient's healing process.

Keywords: professional self-determination, image of professional self, professional identity, medical student training, semantic characteristics of a doctor's competencies

Введение

Профессиональное самоопределение студента — это динамические изменения его ценностных ориентаций и представлений о профессиональном будущем. Эти изменения проявляются в образе «Профессиональное Я», который является способом выражения профессиональной идентичности (Рубинштейн 2012). Этот образ включает элементы оценочных характеристик, связанных с ними эталонов поведения и необходимых черт личности для успешной профессиональной работы. Образ «Профессиональное Я» регулирует профессиональное развитие личности студента, развивает ее способность формировать цели деятельности и лежит в основе профессионального самоопределения (Новикова и др. 2023).

Считается, что в процессе учебной деятельности студенты развиваются представление о своей будущей профессии (Богдановская, Сычев 2019; Тимонова, Орлов 2023), последовательно разрешая противоречие между идеальным представлением себя в профессии и реальными способностями и возможностями выполнять профессиональные роли. Многовариантность разрешения этого противоречия в современном контексте постоянного развития профессиональной деятельности не только удерживает интерес исследователей к процессу профессионального самоопределения студентов, но и к одной из его опор — образу профессионального будущего как способу выражения профессиональной идентичности личности обучающегося.

Представления о профессиональном будущем призвано гармонизировать оценку личности

своего возможного профессионального будущего и отношение к профессиональной среде, в которой ей предстоит развиваться как профессиональному. Результатом этого согласования будет вектор развития личности как будущего субъекта труда на определенном этапе профессионального самоопределения. Этот вектор проявится в содержательном плане в указании профессиональных требований к личности профессионала и его труду, профессиональных ролей и эталонов их проявления (Богдан и др. 2022).

Исследователи профессионального образа Я у студентов (Касьянова и др. 2022; Климов 2012; Новикова 2023; Findyartini et al. 2022) выделили в их сознании устойчивую категориальную систему отношений между образами предмета профессиональной деятельности и образа Я, на основе которой обучающиеся интерпретируют профессиональные цели, задачи, проблемы и их решения. Элементами этой структуры, как показали исследования начала XX в. (Румянцева 2005), являются представления о профессиональных качествах, этических установках профессионала, взаимоотношениях в профессиональной среде и профессиональной роли, а также прогноз перспектив профессионального труда личности, осмысление своих возможностей и их оценка. Современных ученых интересует формирование профессиональной идентичности у студентов-медиков во время их обучения в вузе (Endalcachew et al. 2023; Heydari, Beigzadeh 2024; Koh et al. 2023; Mount et al. 2022; Nasiri, Shokrpour 2024; Sarraf-Yazdi et al. 2021).

Цель данного исследования — определить параметры профессионального будущего у студентов-медиков, обучающихся на 2-м и 3-м курсах, и охарактеризовать изменения их фокуса внимания к элементам образа профессионального будущего. Знание особенностей сочетания этих элементов на определенном этапе подготовки будущих врачей позволяет надеяться на организацию эффективной психологической

поддержки профессионального самоопределения студента-медика (Krishnasamy et al. 2022; Yakov et al. 2021).

Работа описывает основные семантические единицы образа профессионального будущего студентов-медиков лечебного факультета 2-го и 3-го курсов и на основе их анализа выделяет особенности образа врача у студентов этих курсов.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили семантические единицы, описывающие представление студентов лечебного факультета 2-го и 3-го курсов об их профессиональном будущем, полученные в лонгитюдном исследовании. В исследовании принимали участие студенты лечебного факультета 2-го курса — 301 человек и эти же студенты, но уже на 3-м курсе — 249 человека. Уменьшение количества участников исследования на 3-м курсе вызвано уходом некоторых студентов в академический отпуск. Все испытуемые были оповещены о цели исследования и дали добровольное согласие на участие в исследовании.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью методики М. Куна, Т. Макпартлена «Кто Я?» в модификации Т. В. Румянцевой (Румянцева 2005). Количественные данные о семантических единицах, описывающих профессиональное будущее, обрабатывались непараметрическим методом U-критерий Манна — Уитни с помощью программы SPSS Statistics 22.

Результаты и их обсуждение

Данные опроса студентов 2-го курса по методике «Кто Я?» были сгруппированы в две диспозиции на основе значений семантических единиц самоописания студентами своего профессионального будущего. Таблица 1 представляет результаты этого этапа работы с эмпирическими данными.

Табл. 1. Диспозиции и семантические единицы в представлениях студентов 2-го курса о профессиональном будущем

| Семантические единицы | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------|-------------------|-------------------------|------------------------|--------------------|-----------------|---|------------------|--------------|------------------------|
| Качества врача — диспозиция 1 | | | | | | | Профессиональный статус и роль — диспозиция 2 | | | |
| Ответственный (I) | Умный (II) | Общительный (III) | Сконцентрированный (II) | Целеустремленный (III) | Трудолюбивый (III) | Милосердный (I) | Врач (I) | Профессионал (I) | Работник (I) | Руководитель (II) |
| 117 | 68 | 45 | 86 | 30 | 28 | 150 | 110 | 88 | 91 | 36 |
| | | | | | | | | | | Хирург (II) |
| | | | | | | | | | | Педагог-наставник (II) |

Table 1. Dispositions and semantic units in the ideas of 2nd-year students about their professional future

| Semantic units | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|------------|----------------|--------------|------------------|-------------------|--------------|--|------------------|--------------|--------------|--------------|---------------------|--|
| Qualities of a doctor — disposition 1 | | | | | | | Professional status and role — disposition 2 | | | | | | |
| Responsible (I) | Smart (II) | Sociable (III) | Focused (II) | Purposeful (III) | Hardworking (III) | Merciful (I) | Physician (I) | Professional (I) | Employee (I) | Manager (II) | Surgeon (II) | Teacher-mentor (II) | |
| 117 | 68 | 45 | 86 | 30 | 28 | 150 | 110 | 88 | 91 | 36 | 23 | 17 | |

Семантические единицы диспозиции 1 «Качества врача» в самоописании профессионального будущего студентов 2-го курса характеризуют врача в системе отношений «врач — пациент». Анализ этих единиц позволил выделить три группы семантических единиц в самоописании студентов своего профессионального будущего: нравственные качества (I), когнитивные характеристики врача (II) и качества личности (III).

Общее число семантических единиц в диспозиции 1 составляет 524. В описании профессионального будущего у студентов-медиков 2-го курса в этой диспозиции доминирует первая группа семантических единиц — «Нравственные качества» (милосердный, ответствен-

ный). Количество семантических единиц этой группы составляет 267. На втором месте по сумме семантических единиц стоит группа «Когнитивные характеристики врача» (умный, сконцентрированный). Количество семантических единиц — 154. На третьем месте стоит группа «Качества личности» (трудолюбивый, общительный, целеустремленный). Количество семантических единиц в этой группе — 103.

Семантические единицы диспозиции «Качества врача» у студентов 2-го курса во всех трех группах получены с помощью объединения смысловых единиц, близких по семантическому значению. Результаты объединения представлены в таблице 2.

Табл. 2. Состав смысловых единиц в семантических единицах диспозиции 1 «Качества врача» у студентов 2-го курса

| Семантическая единица | | Смысловые единицы | |
|-----------------------|---|-------------------------------|------------------------|
| Сконцентрированный | Собранный | | Своевременно все делаю |
| | Внимательный | | |
| Милосердный | Терпеливый к пациентам, помогающий всем | Сопереживающий, сочувствующий | |
| | Сострадающий, понимающий, добродушный | Бережно отношусь к пациентам | |
| | Чуткий, заботливый, отзывчивый | Милостивый | |
| | Сердечный, добрый, человеческий, с добрым сердцем | Эмпат, эмпатичный | |
| Целеустремленный | Стремящийся к большим целям | Идущий к своей цели | |
| Общительный | Аружелюбный | Доброжелательный | |
| | Умеющий находить общий язык | Располагающий к себе | |
| | Разговорчивый | Коммуникабельный | |
| | Открытый в общении | Умею выслушивать | |
| Трудолюбивый | Усердный | Полностью отдаюсь своему делу | |
| | Трудоголик | | |
| Ответственный | Ответственность | Добросовестный | |
| | Ответственное лицо | | |
| Умный | Сообразительный | Аналитическое мышление | |
| | Смышлёный, догадливый | Умеющий решать сложные задачи | |
| | Интеллектуал, рассудительный | С «холодной головой» | |
| | Смекалистый, мыслитель | | |

Table 2. The content of the semantic units of disposition 1 ‘Qualities of a doctor’ among 2nd-year students

| Semantic units | Content | |
|----------------|---|-------------------------------------|
| Focused | Organized | Doing everything in a timely manner |
| | Attentive | |
| Merciful | Patient with patients, helping everyone | Empathetic, sympathetic |
| | Tactful, understanding, good-natured | Taking care of patients |
| | Sensitive, caring, responsive | Gracious |
| | Warm-hearted, kind, humane, with a kind heart | Compassionate, empathic |
| Purposeful | Striving for great goals | Pursuing one's goal |
| Sociable | Friendly | Benevolent |
| | Finding a common language | Endearing |
| | Talkative | Sociable |
| | Open in communication | Being able to listen |
| Hardworking | Diligent | Completely devoted to work |
| | A workaholic | |
| Responsible | Responsible | Conscientious |
| | Responsible person | |
| Smart | Quick-witted | Analytical thinking |
| | Smart, perceptive | Solving complex problems |
| | Intelligent, reasonable | Keeping a cool head |
| | Savvy, a thinker | |

Семантические единицы диспозиции 2 «Профессиональный статус и роль» относятся к системе отношений «Профессиональная группа врачей — лечебное учреждение» и характеризуют статус врача в этих отношениях. Анализ этих единиц позволил выделить две группы семантических единиц в самоописании студентами 2-го курса профессионального будущего: «Статус и роль в профессиональной группе не определены» (I), «Статус и роль в профессиональной группе определены» (II). Результаты работы с эмпирическими данными представлены в таблице 1.

В описании своего профессионального будущего у студентов-медиков 2-го курса в диспозиции 2 общее число семантических единиц — 365. В этой диспозиции доминирует первая группа семантических единиц «Статус и роль в профессиональной группе не определены». Общее число семантических единиц в этой группе составляет 289. На втором месте по сумме семантических единиц значений стоит группа семантических значений «Статус и роль в профессиональной группе определены». Общее число семантических единиц этой группы — 76.

Семантические единицы диспозиции «Профессиональный статус и роль» получены с помощью объединения смысловых единиц близких по семантическому значению в самоописании

студентами 2-го курса своего профессионального будущего. Результаты объединения представлены в таблице 3.

Результаты контент-анализа представлений студентов-медиков 2-го курса о профессиональном будущем в диспозиции «Качества врача» позволяют указать семантические единицы, с помощью которых студенты будут осмыслять решение противоречия между желанием быть врачом и возможностью поступать как врач. Такими единицами являются семантические единицы нравственных качеств (милосердие, ответственность) и когнитивные характеристики врача (умный, сконцентрированный).

Контент-анализ семантических единиц образа профессионального будущего у студентов-медиков 2-го курса позволил выделить третью группу семантических единиц (качества личности). Эти семантические единицы относятся к модели личности и могут быть применены для самоописания профессионального будущего многих профессий, не только представлений о профессиональном будущем врача. Кроме того, присутствие в самоописании профессионального будущего качеств субъекта труда и личности ставит вопрос о формировании связи между этими качествами в сознании человека. В связи с последним возникает вопрос: способствует ли связь моделей личности

Табл. 3. Состав смысловых единиц в семантических единицах диспозиции 2
 «Профессиональный статус и роль» у студентов 2-го курса

| Семантическая единица | Смысловые единицы | |
|-----------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| Профессионал | Эксперт | Знающий свое дело |
| | Эффективно назначаю лечение | Квалифицированный |
| | Мастер своего дела | |
| | Ориентируюсь в своей сфере | Делаю свою работу качественно |
| Работник | Специалист | |
| Руководитель | Министр здравоохранения | Босс |
| | Руководящая должность | Директор |
| | Заведующий отделением | Начальник |
| | Заместитель главного врача | Главный врач |

Table 3. The content of the semantic units of disposition 2 'Professional status and role' among 2nd-year students

| Semantic units | Content | |
|----------------|-----------------------------------|--------------------------|
| Professional | An expert | Knows his business |
| | Effectively prescribes treatment | Qualified |
| | Master of his craft | |
| | Knows the field of expertise well | Does the job efficiently |
| Employee | Specialist | |
| Manager | Minister of health | Boss |
| | Senior position | Director |
| | Head of department | Chief |
| | Deputy chief physician | Chief physician |

профессионала и субъекта труда в первые годы профессионального обучения у молодых людей 19 и 20 лет их профессиональному самоопределению? Присутствие семантических единиц, относящихся к этим моделям, в образе профессионального будущего лишь предполагает существование связи между моделями в сознании.

Результаты контент-анализа представлений студентов-медиков 2-го курса о профессиональном будущем в диспозиции «Профессиональный статус и роль» позволяют указать семантические единицы, которыми студенты будут руководствоваться при оценке решения противоречия между желанием быть врачом и возможностью поступать как врач. Такими единицами являются семантические единицы второй группы — роль и статус в профессиональной группе определена (руководитель, хирург, педагог-наставник). В то же самое время семантические единицы первой группы данной диспозиции позволяют охарактеризовать студентов 2-го курса как молодых людей, только начинающих ориентироваться в профессиональной деятельности врача. Это значит, что для решения указанного проти-

воречия им предстоит определить свои будущие статус и роль в профессиональном сообществе.

Результаты исследования самоописания студентами 2-го курса представлений о профессиональном будущем дают основание сделать вывод о том, что студенты заинтересованы в решении указанного выше противоречия и имеют ориентиры для выбора вариантов его решения, а также оценки их реализации. Такими ориентирами выступают, во-первых, семантические единицы нравственных качеств врача и его когнитивных способностей, во-вторых, семантические единицы, определяющие четко указанные статус и роль в системе отношений «профессиональная группа — медицинское учреждение» в диспозиции «Профессиональный статус и роль».

Доминирование группы нравственных качеств над когнитивными способностями в диспозиции «Качества врача» при условии актуализации решения противоречия, указанного выше, позволяет сделать вывод о существовании противоречия между психологическими возможностями студентов усвоить систему профессионального знания и требованиями

профессионального сообщества к уровню этого усвоения.

Результаты исследования семантических единиц самоописания студентов 2-го курса своего профессионального будущего по методике «Кто Я?» отличаются количественно и качественно от самоописания своего профессионального будущего у этих же студентов на 3-м курсе обучения. Результаты исследования самоописания профессионального будущего студентов 3-го курса представлены в таблице 4.

Семантические единицы диспозиции 1 «Качества врача» в самоописании профессионального будущего студентов 3-го курса характеризуют врача в системе отношений «врач — пациент». Анализ этих единиц позволил оставить три выделенные группы семантических единиц в самоописании студентов профессионального будущего: «Нравственные качества» (I), «Ког-

нитивные характеристики врача» (II) и «Качества личности» (III).

Общее число семантических единиц в диспозиции 1 составляет 272, что почти в два раза меньше, чем аналогичных единиц диспозиции 1 в самоописании профессионального будущего у студентов 2-го курса. В описании своего профессионального будущего у студентов-медиков 3-го курса в этой диспозиции доминирует первая группа семантических единиц «Нравственные качества». Однако количество семантических единиц этой группы составляет 149, что почти в 1,8 раза меньше, чем аналогичных единиц этой диспозиции в самоописании профессионального будущего у студентов 2-го курса. На втором месте по сумме семантических единиц стоит группа «Когнитивные характеристики врача». Количество семантических единиц — 91. Этот показатель меньше аналогичного показателя

Табл. 4. Диспозиции и семантические единицы в представлениях студентов 3-го курса о профессиональном будущем

| Семантические единицы | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------|-------------------|-------------------------|-----------------------|--------------------|-----------------|----------|---|--------------|-------------------|-------------------------------------|------------------------|--|---|
| Качества врача — диспозиция 1 | | | | | | | | Профессиональный статус и роль — диспозиция 2 | | | | | Оценка профессионального статуса и роли — диспозиция 3 | |
| Ответственный (I) | Умный (II) | Общительный (III) | Сконцентрированный (II) | Целестремленный (III) | Трудолюбивый (III) | Милосердный (I) | Врач (I) | Профессионал (I) | Работник (I) | Руководитель (II) | Профессиональная специализация (II) | Педагог-наставник (II) | Материальная оценка профессионального статуса (III) | Роль в профессиональном сообществе (IV) |
| 71 | 47 | 19 | 44 | 9 | 4 | 78 | 124 | 73 | 87 | 39 | 101 | 20 | 128 | 27 |

Table 4. Dispositions and semantic units in the ideas of 3rd-year students about their professional future

| Semantic units | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|------------|----------------|--------------|------------------|-------------------|--------------|--|------------------|--------------|--------------|----------------------------------|--|--|---|
| Qualities of a doctor — disposition 1 | | | | | | | Professional status and role — disposition 2 | | | | | Assessment of professional status and role — disposition 3 | | |
| Responsible (I) | Smart (II) | Sociable (III) | Focused (II) | Purposeful (III) | Hardworking (III) | Merciful (I) | Doctor (I) | Professional (I) | Employee (I) | Manager (II) | Professional specialization (II) | Teacher-mentor (II) | Financial assessment of professional status (IV) | Role in the professional community (IV) |
| 71 | 47 | 19 | 44 | 9 | 4 | 78 | 124 | 73 | 87 | 39 | 101 | 20 | 128 | 27 |

у студентов на 2-м курсе в 1,7 раз. На третьем месте стоит третья группа «Качества личности». Количество семантических единиц этой группы — 32. Этот показатель меньше аналогично-го показателя у студентов 2-го курса в три раза.

Количественные показатели диспозиции «Качества врача» в самоописании профессио-нального будущего у студентов 3-го курса демон-стрируют снижение по сравнению с количе-ственными показателями семантических единиц этой же диспозиции в аналогичном самоописа-нии у студентов 2-го курса. Так, наблюдается уменьшение количественных показателей в семь раз семантической единицы «Трудолюбивый» (с 28 единиц на 2-м курсе до 4 на 3-м курсе), почти в три раза уменьшился количественный показатель семантических единиц «Целеустрем-ленный» (с 30 на 2-м курсе до 9 на 3-м курсе). Почти в два раза уменьшился количественный показатель семантических единиц «Милосерд-ный» (со 150 единиц на 2-м курсе до 78 единиц на 3-м курсе) и «Сконцентрированный» (с 86 единиц на 2-м курсе до 44 единиц на 3-м курсе), «Общительный» (с 45 единиц на 2-м курсе до 19 единиц на 3-м курсе). Почти в 1,5 раза умень-шился количественный показатель семантических единиц «Ответственный» (с 117 единиц на 2-м курсе до 71 единици на 3-м курсе) и «Умный» (с 68 единиц на 2-м курсе до 47 единиц на 3-м курсе).

Семантические единицы диспозиции 2 «Про-фессиональный статус и роль» относятся к си-стеме отношений «Профессиональная группа врачей — лечебное учреждение», характеризуя статус врача в данных отношениях. Анализ этих единиц в самоописании студентов профессио-нального будущего на 3-м курсе позволил добавить к двум группам семантических единиц, выделен-ных в самоописании студентов своего профес-сионального будущего на 2-м курсе: «Статус и роль в профессио-нальной группе не определен» (I), «Статус и роль в профессио-нальной группе опре-делена» (II) — еще одну диспозицию «Оценка профессио-нального статуса и роли». В эту дис-позицию вошли две новые для самоописания профессио-нального будущего студентов-медиков 3-го курса семантические единицы: «Материаль-ная оценка профессио-нального статуса» (III) и «Роль в профессио-нальном сообществе» (IV).

В описании профессио-нального будущего у студентов-медиков 3-го курса в диспозиции 2 общее число семантических единиц 444, что превышает аналогичный показатель в самоопи-сании у студентов 2-го курса в 1,2 раза. В этой диспозиции доминирует первая группа семан-тических единиц — «Статус и роль в профессио-нальной группе не определены». Общее число

семантических единиц в этой группе составля-ет 249. Этот показатель на пять единиц меньше аналогичного показателя семантических единиц самоописания профессио-нального будущего у студентов 2-го курса. На втором месте по сумме семантических единиц значений стоит группа семантических значений «Статус и роль в профессио-нальной группе определены». Сумма количества семантических единиц этой группы составляет 160. Данный показатель больше аналогичного показателя семантических единиц в самоописании профессио-нального будущего у студентов 2-го курса в два раза.

В составе семантических единиц диспозиции «Профессио-нальный статус и роль» на 3-м курсе появилась новая семантическая единица «Про-фессиональная специализация», которая вклю-чила в себя семантическую единицу «Хирург», представ-ленную в самоописании профессио-нального образа будущего у студентов 2-го курса.

В описании профессио-нального будущего у студентов-медиков 3-го курса в новой диспозиции 3 «Оценка профессио-нального статуса и роли» общее число семантических единиц — 155.

Результаты исследования самоописания про-фессионального будущего студентов-медиков 3-го курса показывают незначительное увеличе-ние количественных показателей семантических единиц диспозиции «Профессио-нальный статус и роль». Так, на три единицы увеличились ко-личественные показатели семантических единиц «Руководитель» (с 36 единиц на 2-м курсе до 39 на 3-м курсе) и «Педагог-наставник» (с 17 единиц на 2-м курсе до 20 единиц на 3-м курсе). Также, с одной стороны, увеличился количе-ственный показатель семантической единицы «Врач» со 110 единиц на 2-м курсе до 124 единиц на 3-м курсе, а с другой — уменьшился на 15 единиц количественный показатель семантической единицы «Профессио-нал» (с 88 единиц на 2-м курсе до 73 единиц на 3-м курсе) и на че-тыре единицы уменьшился количественный показатель семантической единицы «Работник» (с 91 единицы на 2-м курсе до 87 единицы на 3-м курсе). Эти данные вместе с появлением новой для 3-го курса семантической единицы «Профессиональная специализация» в диспозиции «Профессио-нальный статус и роль» сви-детельствуют о формировании в сознании обу-чающихся психологического новообразования «Профессио-нальное самоопределение».

Описанные изменения в количественных и качественных характеристиках диспозиций семантических единиц самоописания профес-сионального образа врача студентов-меди-ков позволяют предположить, что, во-первых,

в образе профессионального будущего у студентов 3-го курса фокус внимания смешен от характеристик профессиональных качеств врача, отношений «врач — пациент» к исполнению функций конкретной профессиональной медицинской деятельности. Во-вторых, результаты демонстрируют, что в представлении о профессиональном будущем у студентов 3-го курса намечается интерес к организации и управлению медицинской деятельностью, а также к передаче профессиональной системы знаний следующему поколению.

Семантические единицы диспозиции «Качества врача» в самоописании профессионального будущего у студентов 3-го курса во всех трех группах получены с помощью объединения смысловых единиц, близких по семантическому

значению. Результаты объединения представлены в таблице 5.

Семантические единицы диспозиции «Профессиональный статус и роль» получены с помощью объединения смысловых единиц, близких по семантическому значению, в самоописании студентами 3-го курса профессионального будущего. Результаты объединения представлены в таблице 6.

Семантические единицы диспозиции «Оценка профессионального статуса и роли» получены с помощью объединения смысловых единиц, близких по семантическому значению, в самоописании студентами 3-го курса профессионального будущего. Результаты объединения представлены в таблице 7.

Табл. 5. Состав смысловых единиц в семантических единицах диспозиции 1 «Качества врача» у студентов 3-го курса

| Семантическая единица | Смысловые единицы | |
|-----------------------|---|-------------------------------|
| Сконцентрированный | Собранный | |
| | Внимательный | |
| Милосердный | Терпеливый к пациентам, помогающий всем | Сопереживающий, сочувствующий |
| | Чуткий, заботливый, отзывчивый | |
| | Добрый, человечный | Эмпат, эмпатичный |
| Целеустремленный | Целеустремленный | |
| Общительный | Дружелюбный | Доброжелательный |
| | Разговорчивый | Коммуникабельный |
| Трудолюбивый | Усердный | Трудоголик |
| Ответственный | Ответственный | |
| Умный | Сообразительный, рассудительный | |
| | Интеллектуал | |

Table 5. The content of the semantic units of disposition 1 ‘Qualities of a doctor’ among 3rd-year students

| Semantic unit | Content | |
|---------------|---|-------------------------|
| Focused | Organized | |
| | Attentive | |
| Merciful | Patient with patients, helping everyone | Empathetic, sympathetic |
| | Sensitive, caring, responsive | |
| | Kind, humane | Compassionate, empathic |
| Purposeful | Purposeful | |
| Sociable | Friendly | Benevolent |
| | Talkative | Sociable |
| Hardworking | Diligent | Workaholic |
| Responsible | Responsible | |
| Smart | Quick-witted, reasonable | |
| | Intelligent | |

Табл. 6. Состав смысловых единиц в семантических единицах диспозиции 2
 «Профессиональный статус и роль» у студентов 3-го курса

| Семантическая единица | Смысловые единицы | |
|--------------------------------|---|--------------------------------------|
| Профессионал | Эксперт | Знающий свое дело |
| | Мастер своего дела | Квалифицированный |
| Работник | Специалист | Медик |
| Руководитель | Авторитетный лидер | Главный врач |
| | Основатель клиники | Директор |
| | Заведующий отделением | Начальник |
| Врач | Доктор | |
| Профессиональная специализация | Офтальмолог, эндокринолог, хирург, акушер-гинеколог, онколог, дерматолог, врач функциональной диагностики, анестезиолог, реаниматолог, гистолог, судмедэксперт, лор, психолог, нейрохирург, патоморфолог, косметолог, кардиолог, терапевт, узи, патологоанатом, дерматовенеролог, судмедэксперт, инфекционист, гастроэндокринолог, эндокринолог, стоматолог, невролог, педиатр, диетолог, радиолог, травматолог | |
| Педагог-наставник | Педагог, преподаватель, учитель | Наставник |
| | | Лектор |
| Ученый | Научный работник, исследователь, научный сотрудник, | Научный деятель, занимающийся наукой |
| | | Доктор наук Автор научных статей |

Table 6. The content of the semantic units of disposition 2 ‘Professional status and role’ among 3rd-year students

| Semantic unit | Content | |
|-----------------------------|--|---|
| Professional | Expert | Knows his business |
| | Master of his craft | Qualified |
| Employee | Specialist | Medical professional |
| Manager | Authoritative leader | Chief physician |
| | Founder of a clinic | Manager |
| | Head of department | Chief |
| Doctor | Physician | |
| Professional specialization | Ophthalmologist, endocrinologist, surgeon, obstetrician-gynecologist, oncologist, dermatologist, doctor of functional diagnostics, anesthesiologist, intensive care specialist, histologist, forensic expert, ENT, psychologist, neurosurgeon, histopathologist, cosmetologist, cardiologist, therapist, ultrasound specialist, autopsy pathologist, dermatologist, forensic expert, infectious disease specialist, gastroenterologist, endocrinologist, dentist, neurologist, pediatrician, nutritionist, radiologist, traumatologist | |
| Teacher-mentor | Teacher | Mentor |
| | | Lecturer |
| Scientist | Researcher, explorer, research associate | Scientific figure |
| | | Doctor of science Author of scientific articles |

Табл. 7. Состав смысловых единиц в семантических единицах диспозиции 3 «Оценка профессионального статуса и роли» у студентов 3-го курса

| Семантические единицы | Смысловые единицы | |
|---|---------------------|-----------------------|
| Материальная оценка профессионального статуса | Богатый | Высокооплачиваемый |
| | Обеспеченный | Зарабатывающий деньги |
| | Хорошо оплачиваемый | |
| Роль в профессиональном сообществе | Карьерист | Коллега |
| | Предприниматель | |

Table 7. The content of the semantic units of disposition 3 'Assessment of professional status and role' among 3rd-year students

| Semantic unit | Content | |
|---|--------------|--------------|
| Financial assessment of professional status | Rich | Highly paid |
| | Well-off | Making money |
| | Well-paid | |
| Role in the professional community | Careerist | Colleague |
| | Entrepreneur | |

Появление новой диспозиции в самоописании студентами своего профессионального образа будущего представляет собой результат реорганизации структуры профессиональной идентичности.

Результаты контент-анализа самоописания представлений студентов-медиков 2-го курса о профессиональном будущем в диспозиции «Качества врача» позволяют указать семантические единицы нравственных качеств (милосердие, ответственность) и когнитивных характеристик врача (умный, сконцентрированный) как доминирующие семантические единицы в представлениях студентов-медиков о том, каким должен быть врач. Однако эти семантические единицы теряют доминирование в самоописании профессионального Я у этих же студентов на 3-м курсе обучения. Семантические единицы «Врач», «Профессиональная специализация» диспозиции «Профессиональный статус и роль», а также семантическая единица «Материальная оценка профессионального статуса» новой диспозиции «Оценка профессионального статуса и роли» занимают доминирующее положение в самоописании студентами профессионального будущего.

Эта ситуация свидетельствует о наличии динамики образа врача, которая проявляется в двух аспектах. Во-первых, самоописание студентами образа профессионального будущего приобретает такие характеристики, как конкретность при описании профессии врача и многообразие в исполнении функций врача в профессиональной группе. Во-вторых, в профессиональном образе, несмотря на значительное уменьшение количественных показателей нравственных и когнитивных характеристик, сохраняется перевес в пользу нравственных качеств врача (ответственный и милосердный). В то же самое время появление новой семантической единицы, доминирующей в самоописании профессионального будущего у студентов, а именно материальной оценки статуса врача, позволяет сделать вывод, что начинают создаваться условия для критического пересмотра выбора

профессии, а также начала рационального самоопределения личности в профессии. Эта ситуация свидетельствует о том, что, несмотря на сохраняющееся доминирование группы нравственных качеств над когнитивными способностями в диспозиции «Качества врача», появляется новый фактор («Материальная оценка статуса врача в сообществе») решения противоречия между желанием быть врачом и возможностями поступать как врач. Психологические возможности студентов усвоить систему профессиональных знаний, достичь целей учебной деятельности, направленных на удовлетворение требований профессионального сообщества к уровню усвоения профессионального знания, переосмысливаются студентами с позиции рефлексии их будущих материальных возможностей.

Статистическая обработка количественных данных семантических единиц, описывающих образ врача у студентов 2-го и 3-го курсов, проведена с помощью непараметрического метода U-критерия Манна — Уитни в связи с изменением количественного состава исследуемых групп обучающихся (некоторые студенты были отчислены, часть во время исследования отсутствовала на занятиях по различным причинам). Результаты статистической обработки этих данных представлены в таблицах 8 и 9.

Семантическая единица «Общительный» ($p = 0,000$) является значимой для студентов-медиков лечебного факультета 2-го и 3-го курсов обучения. Ее значение, как показывают данные таблицы 9, возрастает на 3-м курсе обучения. Семантическая единица «Умный» ($p = 0,097$) лидирует среди семантических единиц. Данные таблицы 9 показывают, что она приобретает большее значение в описании профессионального будущего у студентов 3-го курса.

Сравнение показателей параметров «Общее в профессиональных качествах» ($p = 0,062$) и «Общее в профессиональных статусе и роли» ($p = 0,874$) в описании студентами своего профессионального будущего демонстрирует, что фокус внимания обучающихся направлен

Табл. 8. Статистическое распределение семантических единиц описания образа врача студентами-медиками 2-го и 3-го курсов

| Семантические единицы | Умный | Общительный | Общее в профессиональных качествах | Профессионал | Работник | Общее в профессиональных статусе и роли |
|--|--------|-------------|------------------------------------|--------------|----------|---|
| U-критерий Манна — Уитни | 35 220 | 31 674 | 34 112,5 | 31 396 | 29 455,5 | 37 194 |
| Z | -1,65 | -4,49 | -1,86 | -3,97 | -6,53 | -0,15 |
| Асимптотическая значимость (двухсторонняя) | 0,097 | 0 | 0,062 | 0 | 0 | 0,874 |

Table 8. Statistical distribution of semantic units describing the image of a doctor among 2nd- and 3rd-year medical students

| Semantic units | Smart | Sociable | Total professional qualities | Professional | Employee | Total in professional status and role |
|--------------------------------------|--------|----------|------------------------------|--------------|----------|---------------------------------------|
| Mann-Whitney U test | 35 220 | 31 674 | 34 112.5 | 31 396 | 29 455.5 | 37 194 |
| Z | -1.65 | -4.49 | -1.86 | -3.97 | -6.53 | -0.15 |
| Asymptotic significance (two-tailed) | 0.097 | 0 | 0.062 | 0 | 0 | 0.874 |

Табл. 9. Средние ранги параметров семантических единиц, описывающие профессиональное будущее студентов 2-го и 3-го курсов обучения

| Курс обучения | Семантические единицы (средний ранг) | | | | | |
|---------------|--------------------------------------|-------------|------------------------------------|--------------|----------|---|
| | Умный | Общительный | Общее в профессиональных качествах | Профессионал | Работник | Общее в профессиональных статусе и роли |
| 2 | 268,0 | 256,2 | 264,3 | 255,3 | 302,1 | 274,5 |
| 3 | 284,5 | 298,8 | 289 | 299,9 | 243,3 | 276,6 |

Table 9. Average ranks of semantic unit parameters describing the professional future of 2nd- and 3rd-year medical students

| Year of study | Semantic units (Middle rank) | | | | | |
|---------------|------------------------------|----------|------------------------------|--------------|----------|---------------------------------------|
| | Smart | Sociable | Total professional qualities | Professional | Employee | Total in professional status and role |
| 2 | 268.0 | 256.2 | 264.3 | 255.3 | 302.1 | 274.5 |
| 3 | 284.5 | 298.8 | 289 | 299.9 | 243.3 | 276.6 |

на профессиональные морально-нравственные качества, а не на профессиональную статус и роль врача.

Данные о семантических единицах «Профессионал» ($p = 0,000$) и «Работник» ($p = 0,000$) (табл. 8) позволяют сделать вывод, что представление студентов о профессиональном статусе и роли достоверно отличаются. У студентов 2-го курса в описании своего будущего профессио-

нального статуса и роли доминирует семантическая единица «Работник», а у студентов 3-го курса — семантическая единица «Профессионал» (табл. 9).

Таким образом, статическая обработка количественных данных семантических единиц, описывающих профессиональное будущее студентов-медиков 2-го и 3-го курса, зафиксировала различие в показателях следующих семантических

единиц: «общительный», «профессиональный» и «работник». Она также позволяет сделать вывод о том, что у будущих врачей преобладает интерес к своим профессиональным качествам.

Выводы

Анализ результатов исследования состава семантических единиц, изменения их структуры в самоописании студентами 2-го и 3-го курсов своего профессионального будущего позволяют сделать несколько выводов о представлениях профессионального будущего студентов-медиков. Главный вывод заключается в том, что эти представления выполняют целеобразующую роль в профессиональном самоопределении обучающихся. Согласно второму выводу, представления о профессиональном будущем студентов-медиков отражают динамику их профессиональной идентичности, которая проявляется в расширении фокуса внимания к аспектам профессионального будущего. Так, у студентов 3-го курса к морально-нравственным аспектам труда врача добавляется интерес к материальной оценке этого труда. В то же время снижается внимание студентов к коммуникативным компетенциям общения с пациентами как аспекту труда врача. Согласно третьему выводу, в процессе обучения на 2-м и 3-м курсах у студентов-медиков формируется психологическое новообразование «Профессиональное самоопределение».

Полученные выводы о результатах исследования позволяют предположить, что мнение профессорско-преподавательского состава о проблемах, связанных с морально-нравственными аспектами отношений врача с пациентами, может быть созвучно представлениям студентов о профессии. В то же время решение задачи о подготовке врачей, ориентированных на построение карьеры в медицине после окончания вуза, предполагает целенаправленное переключение фокуса внимания студентов-медиков 3-го курса от их выбора специализации и материальной оценки будущего труда к содержанию труда и роли личности врача в процессе выздоровления пациента.

Литература

- Богдан, И. В., Кузьменков, В. А., Чистякова, Д. П. (2022) Образ врача в массовом сознании (по материалам социологического исследования). *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, № 4 (68), с. 95–102. EDN: PVEQGU
- Богдановская, И. М., Сычев, А. В. (2019) Образ будущей профессиональной деятельности студентов-психологов. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 2, с. 184–192. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-184-192>

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interests

The author declares that there is no conflict of interests, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор заявляет, что исследование соответствовало этическим принципам проведения исследований с участием человека.

Compliance with the principles of ethics

The author declares that the study complied with the ethical principles for research involving human.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data are available upon request submitted to the corresponding author.

Благодарности

Автор выражает благодарность профессорско-преподавательскому составу Новосибирского государственного медицинского университета за помощь в проведении исследования, а также студентам-медикам, которые активно участвовали в исследовании.

Acknowledgements

The author expresses her gratitude to the faculty of Novosibirsk State Medical University for their assistance in conducting the study, as well as to the medical students who actively participated in the study.

- Касьянова, Т. И., Мальцев, А. В., Гребнев, С. А. (2022) Профессиональное самоопределение студентов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, № 4 (48), с. 78–86. https://doi.org/10.54509/22203036_2022_4_78
- Климов, Е. А. (2012) *Психология профессионального самоопределения*. 5-е изд. М.: Академия, 304 с.
- Новикова, И. С. (2023) Педагогические условия формирования ценностно-смысловой профессиональной я-концепции студентов педагогического университета. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота*, № 4 (66), с. 98–101. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2023-4-66-98-101>
- Новикова, Т. О., Потапова, Е. А., Сахно, А. В., Колтунцева, И. В. (2023) Особенности профессионального самоопределения студентов медицинского вуза. *Медицинское образование и профессиональное развитие*, т. 14, № 4, с. 84–97. <https://doi.org/10.33029/2220-8453-2023-14-4-84-97>
- Рубинштейн, С. Л. (2012) *Человек и мир*. М.: Питер, с. 224.
- Румянцева, Т. В. (2005) *Трансформация идентичности студентов медицинского вуза в меняющихся социальных условиях. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Ярославль, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 28 с.
- Тимонова, Д. А., Орлов, К. Г. (2023) Образ пациента и тип межличностных отношений в диаде врач-пациент у студентов лечебного факультета. В кн.: Н. В. Бакулина, С. В. Тихонов (ред.). *Мечниковские чтения–2023. Сборник материалов конференции. 96-я Всероссийская научно-практическая конференция студенческого научного общества с международным участием*. СПб.: Изд-во Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова, с. 511–512.
- Endalcachev, M., Deberg, J., Swee, M. et al. (2023) Professional identity formation among undergraduate pre-medical students: A scoping review protocol. *Systematic Reviews*, vol. 12, article 171. <https://doi.org/10.1186/s13643-023-02329-8>
- Findyartini, A., Greviana, N., Felaza, E. et al. (2022) Professional identity formation of medical students: A mixed-methods study in a hierarchical and collectivist culture. *BMC Medical Education*, vol. 22, article 443. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03393-9>
- Heydari, S., Beigzadeh, A. (2024) Medical students' perspectives of reflection for their professional development. *BMC Medical Education*, vol. 24, article 1399. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06401-2>
- Koh, E. Y. H., Koh, K. K., Renganathan, Ya., Krishna, L. (2023) Role modelling in professional identity formation: A systematic scoping review. *BMC Medical Education*, vol. 23, article 194. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04144-0>
- Krishnasamy, N., Hasamnis, A. A., Patil, S. S. (2022) Developing professional identity among undergraduate medical students in a competency-based curriculum: Educators' perspective. *Journal of Education and Health Promotion*, vol. 11, no. 1, article 361. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_329_22
- Mount, G. R., Kahlke, R., Melton, J., Varpio, L. (2022) A critical review of professional identity formation interventions in medical education. *Academic Medical*, vol. 97, no. 11S, pp. S96–S106. <https://doi.org/10.1097/ACM.00000000000004904>
- Nasiri, E., Shokrpour, N. (2024) Identification of factors influencing professional identity development in medical students at basic sciences stage. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, vol. 12, no. 1, pp. 45–50. <https://doi.org/10.30476/JAMP.2023.99829.1856>
- Sarraf-Yazdi, S., Teo, N., How, A. E. H. et al. (2021) A scoping review of professional identity formation in undergraduate medical education. *Journal of General Internal Medicine*, vol. 36, no. 11, pp. 3511–3521. <https://doi.org/10.1007/s11606-021-07024-9>
- Yakov, G., Riskin, A., Flugelman, A. A. (2021) Mechanisms involved in the formation of professional identity by medical students. *Medical Teacher*, vol. 43, no 4, pp. 428–438. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1854706>

References

- Bogdan, I. V., Kuz'menkov, V. A., Chistyakova, D. P. (2022) Obraz vracha v massovom soznani (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya) [Image of doctor in the mass consciousness (based on sociological research)]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki — Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, no. 4 (68), pp. 95–102. (In Russian)
- Bogdanovskaya, I. M., Sychev, A. V. (2019) Obraz budushchej professional'noj deyatel'nosti studentov-psikhologov [Psychology students' beliefs about the nature of their future work]. *Psichologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 184–192. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-184-192> (In Russian)
- Endalcachev, M., Deberg, J., Swee, M. et al. (2023) Professional identity formation among undergraduate pre-medical students: A scoping review protocol. *Systematic Reviews*, vol. 12, article 171. <https://doi.org/10.1186/s13643-023-02329-8> (In English)
- Findyartini, A., Greviana, N., Felaza, E. et al. (2022) Professional identity formation of medical students: A mixed-methods study in a hierarchical and collectivist culture. *BMC Medical Education*, vol. 22, article 443. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03393-9> (In English)
- Heydari, S., Beigzadeh, A. (2024) Medical students' perspectives of reflection for their professional development. *BMC Medical Education*, vol. 24, article 1399. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06401-2> (In English)

- Kas'yanova, T. I., Mal'tsev, A. V., Grebnev, S. A. (2022) Professional'noe samoopredelenie studentov [Professional self-determination of students]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom — Professional Education in Russia and Abroad*, no. 4 (48), pp. 78–86. https://doi.org/10.54509/22203036_2022_4_78 (In Russian)
- Klimov, E. A. (2012) *Psichologiya professional'nogo samoopredeleniya. [Psychology of professional self-determination]*. 5th ed. Moscow: Academia Publ., 304 p. (In Russian)
- Koh, E. Y. H., Koh, K. K., Renganathan, Ya., Krishna, L. (2023) Role modelling in professional identity formation: A systematic scoping review. *BMC Medical Education*. vol. 23, article 194. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04144-0> (In English)
- Krishnasamy, N., Hasamnis, A. A., Patil, S. S. (2022) Developing professional identity among undergraduate medical students in a competency-based curriculum: Educators' perspective. *Journal of Education and Health Promotion*, vol. 11, no. 1, article 361. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_329_22 (In English)
- Mount, G. R., Kahlke, R., Melton, J., Varpio, L. (2022) A critical review of professional identity formation interventions in medical education. *Academic Medical*, vol. 97, no. 11S, pp. S96–S106. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004904> (In English)
- Nasiri, E., Shokrpour, N. (2024) Identification of factors influencing professional identity development in medical students at basic sciences stage. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, vol. 12, no. 1, pp. 45–50. <https://doi.org/10.30476/jamp.2023.99829.1856> (In English)
- Novikova, I. S. (2023) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tsennostno-smyslovoj professional'noj ya-konseptsiy studentov pedagogicheskogo universiteta [Pedagogical conditions for the formation of a value-semantic professional self-concept for students of a pedagogical university]. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota — The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and Pedagogical sciences*, no. 4 (66), pp. 98–101. <https://doi.org/10.46845/2071-5331-2023-4-66-98-101> (In Russian)
- Novikova, T. O., Potapova, E. A., Sakhno, L. V., Koltuntseva, I. V. (2023) Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya studentov meditsinskogo vuza [Specifics of professional self-determination of medical university students]. *Meditsinskoe obrazovanie i professional'noe razvitiye — Medical Education and Professional Development*, vol. 14, no. 4, pp. 84–97. <https://doi.org/10.33029/2220-8453-2023-14-4-84-97> (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (2012) *Chelovek i mir [Man and the world]*. Moscow: Piter Publ., 224 p. (In Russian)
- Rumyantseva, T. V. (2005) *Transformatsiya identichnosti studentov meditsinskogo vuza v menyayushchikhsya sotsial'nykh usloviyakh [Transformation of identity of medical university students in changing social conditions]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 28 p. (In Russian)
- Sarraf-Yazdi, S., Teo, N., How, A. E. H. et al. (2021) A scoping review of professional identity formation in undergraduate medical education. *Journal of General Internal Medicine*, vol. 36, no. 11, pp. 3511–3521. <https://doi.org/10.1007/s11606-021-07024-9> (In English)
- Timonova, D. A., Orlov, K. G. (2023) Obraz patsienta i tip mezhlichnostnykh otnoshenij v diade vrach-patsient u studentov lechebnogo fakul'teta [The image of the patient and the type of interpersonal relations in the doctor-patient dyad among students of the faculty of medicine]. In: N. V. Bakulina, S. V. Tikhonov (ed.). *Mechnikovskie chteniya—2023. Sbornik materialov konferentsii. 96-ya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya studencheskogo nauchnogo obshchestva s mezhdunarodnym uchastiem [Mechnikov Readings—2023. Collection of conference materials. 96th All-Russian Scientific and Practical Conference of the Student Scientific Society with International Participation]*. Saint Petersburg: North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov Publ., pp. 511–512. (In Russian)
- Yakov, G., Riskin, A., Flugelman, A. A. (2021) Mechanisms involved in the formation of professional identity by medical students. *Medical Teacher*, vol. 43, no 4, pp. 428–438. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1854706> (In English)

Сведения об авторе

Марина Геннадьевна Жданова, магистр философии, старший преподаватель кафедры философии, Новосибирский государственный медицинский университет
ORCID: [0000-0002-9196-9145](https://orcid.org/0000-0002-9196-9145), e-mail: jda13@ya.ru

Author

Marina G. Zhdanova, Master's degree in Philosophy, Senior Lecturer, Department of Philosophy, Novosibirsk State Medical University
ORCID: [0000-0002-9196-9145](https://orcid.org/0000-0002-9196-9145), e-mail: jda13@ya.ru



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 159.9.072

EDN OPTTVY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-353-367>

Научная статья

Психологическая готовность студентов — клинических психологов к работе в системе здравоохранения: вызовы и перспективы

В. А. Аверин¹, Е. А. Потапова^{✉1}, А. Г. Титов¹

¹ Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,
194100, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

Для цитирования: Аверин, В. А., Потапова, Е. А., Титов, А. Г. (2025) Психологическая готовность студентов — клинических психологов к работе в системе здравоохранения: вызовы и перспективы. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 353–367. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-353-367> EDN OPTTVY

Получена 2 апреля 2025; прошла рецензирование 12 мая 2025; принята 12 мая 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © В. А. Аверин, Е. А. Потапова, А. Г. Титов (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. В условиях интеграции психологической помощи в систему здравоохранения России актуальным становится вопрос готовности студентов — клинических психологов к профессиональной деятельности в медицинских учреждениях. Цель статьи состоит в оценке уровня психологической готовности студентов к работе в системе здравоохранения, а также в выявлении ключевых факторов, влияющих на профессиональную адаптацию.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 82 студента 5–6-х курсов факультета клинической психологии Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета (СПбГПМУ). Для оценки готовности студентов к работе в медицинских учреждениях была разработана авторская анкета, включающая вопросы о мотивации, профессиональных навыках и ожиданиях от будущей работы. Статистический анализ данных проводился с использованием программы StatTech v. 4.8.0.

Результаты исследования. Общий уровень психологической готовности студентов к работе в медицинских учреждениях составил в среднем $6,60 \pm 2,04$ балла по 10-балльной шкале. Наиболее высокая готовность была отмечена для работы в частных клиниках, а наименьшая — в хосписах. Выявлены статистически значимые различия в готовности студентов в зависимости от специализации обучения. Студенты, обучающиеся по направлению «Психологическая помощь в кризисных и экстремальных ситуациях», продемонстрировали более высокую готовность к работе во взрослой поликлинике и реабилитационных центрах для взрослых, тогда как студенты специализации «Детская клиническая психология» выразили большую готовность работать в детских стационарах и женских консультациях. Основными проблемами, выделенными студентами, стали низкая заработная плата, недостаточное понимание специфики работы психолога со стороны пациентов и медиков, а также риск эмоционального выгорания.

Заключение. Результаты исследования демонстрируют необходимость усиления практической составляющей в учебных программах подготовки клинических психологов, а также развития системы наставничества и супервизии. Полученные данные могут быть использованы для разработки образовательных программ, направленных на повышение профессиональной готовности студентов к работе в системе здравоохранения, что в итоге будет способствовать улучшению качества психологической помощи пациентам.

Ключевые слова: психологическая готовность, клиническая психология, система здравоохранения, профессиональная подготовка студентов, медицинский вуз

Research article

Psychological readiness of clinical psychology students for work in the healthcare system: Challenges and prospects

V. A. Averin¹, E. A. Potapova^{✉1}, A. G. Titov¹

¹Saint Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

For citation: Averin, V. A., Potapova, E. A., Titov, A. G. (2025) Psychological readiness of clinical psychology students for work in the healthcare system: Challenges and prospects. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 353–367. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-353-367> EDN OPTTVY

Received 2 April 2025; reviewed 12 May 2025; accepted 12 May 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © V. A. Averin, E. A. Potapova, A. G. Titov (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The integration of psychological services into the Russian healthcare system emphasizes the importance of clinical psychology students' readiness for professional work in medical institutions. This study assesses students' psychological readiness to work in the healthcare system and identifies key factors influencing their professional adaptation.

Materials and Methods. The study involved 82 5th- and 6th-year students of the Clinical Psychology Faculty at Saint Petersburg State Pediatric Medical University. An original questionnaire was developed to assess readiness for work in medical institutions, covering motivation, professional skills, and expectations regarding future work. Data were analyzed using StatTech v. 4.8.0.

Results. The overall psychological readiness score averaged 6.60 ± 2.04 on a 10-point scale. Readiness was highest for work in private clinics and lowest for hospices. Statistically significant differences were observed across students' areas of specialization: students in Psychological Assistance in Crisis and Extreme Situations reported higher readiness for adult outpatient clinics and rehabilitation centers, whereas Child Clinical Psychology students reported greater readiness for children's hospitals and women's health clinics. Key challenges identified by students included low salaries, limited understanding of a psychologist's role by patients and medical staff, and risk of emotional burnout.

Conclusion. The findings underscore the need to enhance practical training in clinical psychology programs, as well as develop a mentoring and supervision system. The results may inform the development of educational programs to improve students' professional readiness for work in the healthcare system, ultimately contributing to higher-quality psychological care in medical institutions.

Keywords: psychological readiness, clinical psychology, healthcare system, professional training of students, medical university

Введение

В настоящее время система здравоохранения России переживает значительные изменения, связанные с интеграцией психологической помощи в медицинскую практику (Бочаров и др. 2023; Выскочеков, Бузин 2024; Сафуанов 2023). Это обусловлено растущим пониманием важности психологического сопровождения пациентов, страдающих хроническими заболеваниями, переживающих острые стрессовые состояния или нуждающихся в реабилитации после тяжелых заболеваний.

Современные исследования подчеркивают важность интеграции психологической помощи в систему здравоохранения (Вайс, Герьянская 2023; Петраш и др. 2024; Rozensky 2012). Опро-

сы врачей показывают, что большинство из них готовы к участию в междисциплинарных и образовательных проектах, направленных на интеграцию психологического аспекта в работу системы здравоохранения (Абросимов и др. 2022; Лазуренко и др. 2024).

Это подтверждает необходимость подготовки психологов, способных работать в медицинских учреждениях. С 14 октября 2022 г. начал действовать Приказ Минздрава России № 668н, предписывающий новый порядок оказания помощи при психических заболеваниях и расстройствах поведения. Согласно этому Приказу в 2024 г. в поликлиниках начали работу кабинеты медико-психологического консультирования. По данным заместителя Министра здравоохранения России Е. Г. Котовой, приведенным

в докладе на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Клиническая психотерапия: в поисках идеальной практики», посвященной памяти Б. Д. Карвасарского, 20 февраля 2025 г., сегодня в стране имеется 1624 кабинета медико-психологического консультирования и 491 кабинет медико-психологической помощи. Кадровая обеспеченность системы здравоохранения медицинскими психологами в 2022 г. составляла 11 613 человек, а в 2023 г. 13 486 человек. Если в 2022 г. укомплектованность медицинскими психологами составляла 80,4%, то в 2023 г. 75,4%. Также Е. Г. Котова описала основные функции медицинского психолога, среди которых подчеркнула следующие:

- скрининговое обследование граждан в целях раннего выявления у них психических расстройств;
- проведение клинико-психологического исследования высших психических функций, эмоциональной, ценностно-мотивационной, волевой сфер;
- исследование свойств личности, психологических проблем, уровня и способов психологической адаптации, личностных ресурсов;
- маршрутизация лиц с признаками психических расстройств в специализированные медицинские организации;
- проведение индивидуальных и групповых психокоррекционных занятий, в том числе с использованием неинвазивных методов воздействия;
- участие в психотерапевтических мероприятиях;
- психологическое консультирование лиц с психическими и соматическими расстройствами;
- консультирование родных и близких лиц с психическими расстройствами по вопросам социального функционирования пациента;
- участие в психопрофилактике и психообразовании.

Также были выделены приоритетные группы повышенного внимания для работы медицинских психологов. Ими стали ветераны и участники Специальной военной операции и члены их семей, беженцы и вынужденные переселенцы, гражданские лица в зоне боевых действий, женщины в ситуациях репродуктивного выбора, лица со сниженным ментальным здоровьем.

В связи с этим возрастаёт спрос на квалифицированных медицинских психологов, способных работать в мультидисциплинарных

командах и оказывать помощь на всех этапах лечения (Выскочеков, Бузин 2024). Однако готовность студентов, обучающихся по специализации «Клиническая психология», к работе в системе здравоохранения остается недостаточно изученной.

В данном исследовании мы сосредоточились на психологической готовности к профессиональной деятельности — ключевом аспекте успешной реализации специалиста в области клинической психологии (Кораблина, Абрамова 2019). Психологическая готовность к деятельности психолога — это сложное многокомпонентное образование, которое включает в себя не только теоретические знания и практические навыки, но и личностные качества, эмоциональную устойчивость и мотивационную готовность к работе с людьми, находящимися в сложных жизненных ситуациях (Водопьянов 2017).

Современные исследования определяют психологическую готовность как интегративное состояние личности, которое позволяет эффективно выполнять профессиональные задачи, справляться с эмоциональными нагрузками и адаптироваться к изменяющимся условиям работы (Бозаджиев 2010; Кизилова 2022; Леонтьев, Шелобанова 2001; Череменская 2024).

Согласно Е. Г. Лопес, психологическая готовность студентов-психологов формируется в процессе обучения и включает несколько ключевых компонентов: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой и операциональный (Лопес 2022). Под мотивационным компонентом понимается осознанное желание работать в сфере клинической психологии, готовность к постоянному профессиональному росту и развитию. Когнитивный компонент включает в себя не только наличие глубоких теоретических знаний, но и умение применять эти знания на практике. Эмоционально-волевой критерий отображает чувство ответственности за результаты деятельности, самоконтроль, моральные принципы, реализуемые в профессиональной деятельности. Операциональный компонент заключается в сформированности конкретных навыков работы с клиентами.

Таким образом, психологическая готовность студентов-клинических психологов к профессиональной деятельности представляет собой сложный комплекс знаний, навыков и личностных характеристик, которые позволяют им эффективно работать в условиях высокой эмоциональной и интеллектуальной нагрузки (Кораблина, Абрамова 2019). Понимание сущности этого феномена и его компонентов позволяет не только улучшить качество подготовки

будущих специалистов, но и повысить их эффективность в реальной профессиональной практике.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 82 студента, обучающихся на 5–6-м курсах факультета клинической психологии СПбГПМУ. Большинство респондентов составили девушки (90,2 %) в возрасте 22–25 лет. 41,5 % (n = 34) респондентов обучались на специализации «Психологическая помощь в кризисных и экстремальных ситуациях» (первая специализация), 58,5 % (n = 48) — «Детская клиническая психология. Клинико-психологическая помощь ребенку и семье» (вторая специализация). Все студенты проходили учебную практику в медицинских учреждениях и завершили обучение на цикле «Психологическое консультирование». Опыт волонтерства имели 43,9 % студентов, из них 30,6 % в медицинских учреждениях. Опыт проведения психологических консультаций был у 40,2 % студентов, а опыт супervизий/интервьюз у 39,0 %. Личную психотерапию проходили 82,9 % респондентов.

Для оценки готовности студентов к работе в системе здравоохранения была разработана авторская анкета (см. приложение). Опрос студентов проводился анонимно с использованием онлайн-сервисов, приглашение к участию размещалось в социальных сетях факультета.

Статистический анализ проводился с использованием программы StatTech v. 4.8.0. Для анализа количественных данных использовались средние арифметические (M) и стандартные отклонения (SD), категориальные данные анализировались с указанием процентных долей, сравнение групп по количественному показателю выполнялось с помощью t-критерия Стьюдента, сравнение процентных долей с помощью критерия хи-квадрат Пирсона. Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$. Прогностическая модель разрабатывалась с помощью метода линейной регрессии.

Результаты

Общий уровень психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в медицинских учреждениях составил в среднем $6,60 \pm 2,04$ балла по 10-балльной шкале. При этом наиболее высокая готовность была отмечена для работы в частных медицинских клиниках и центрах, тогда как наименьшая — для работы в хосписах (рис. 1).

При анализе данных не было обнаружено статистически значимых различий в оценки общей готовности и готовности работать в различных учреждениях здравоохранения в зависимости от пола респондентов, курса обучения. При этом были обнаружены различия в зависимости от специализации обучения (табл. 1).



Рис. 1. Уровень готовности работать в различных учреждениях системы здравоохранения

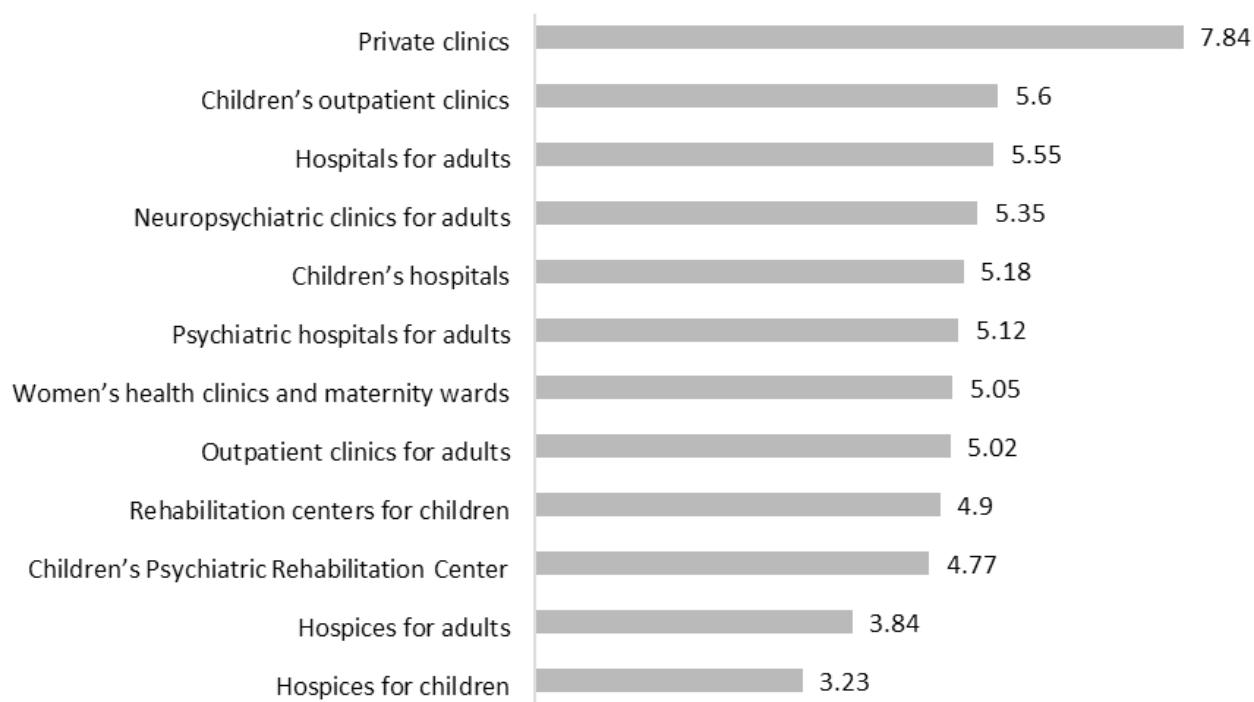


Fig. 1. The level of willingness to work in various institutions of the healthcare system

Табл. 1. Готовность работать в учреждения здравоохранения в зависимости от специализации обучения (по 10-балльной шкале)

| Вид учреждения | Первая специализация M (SD) | Вторая специализация M (SD) | p |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------|
| Хосписы для детей | 3,35 (2,58) | 3,15 (2,51) | 0,717 |
| Хосписы для взрослых | 4,56 (2,49) | 3,33 (2,23) | 0,022* |
| Детские психиатрические центры | 4,47 (3,07) | 4,98 (2,82) | 0,440 |
| Реабилитационные центры для детей | 4,29 (2,83) | 5,33 (2,73) | 0,099 |
| Взрослая поликлиника | 5,68 (2,72) | 4,56 (2,38) | 0,052 |
| Женская консультация и родильные отделения | 3,97 (2,89) | 5,81 (2,99) | 0,007* |
| Психиатрические больницы для взрослых | 5,91 (3,02) | 4,56 (2,69) | 0,036* |
| Реабилитационные центры для взрослых | 5,97 (2,41) | 4,62 (2,57) | 0,019* |
| Детская больница | 4,32 (2,83) | 5,94 (2,55) | 0,008* |
| Психоневрологический диспансер для взрослых | 6,06 (2,81) | 4,85 (2,92) | 0,065 |
| Взрослый стационар | 5,53 (2,56) | 5,56 (2,52) | 0,954 |
| Детская поликлиника | 5,09 (2,93) | 5,96 (2,69) | 0,168 |
| Частные медицинские клиники | 8,15 (1,97) | 7,62 (2,43) | 0,304 |

Примечание: * — различия показателей статистически значимы ($p < 0,05$).

Table 1. Willingness to work in healthcare institutions, depending on students' area of specialization (on a 10-point scale)

| Type of institution | 1 st specialization M (SD) | 2 nd specialization M (SD) | p |
|--|--|--|--------|
| Hospices for children | 3.35 (2.58) | 3.15 (2.51) | 0.717 |
| Hospices for adults | 4.56 (2.49) | 3.33 (2.23) | 0.022* |
| Children's Psychiatric Rehabilitation Center | 4.47 (3.07) | 4.98 (2.82) | 0.440 |

Table 1. Completion

| Type of institution | 1 st specialization M (SD) | 2 nd specialization M (SD) | p |
|--|--|--|--------|
| Rehabilitation centers for children | 4.29 (2.83) | 5.33 (2.73) | 0.099 |
| Outpatient clinics for adults | 5.68 (2.72) | 4.56 (2.38) | 0.052 |
| Women's health clinics and maternity wards | 3.97 (2.89) | 5.81 (2.99) | 0.007* |
| Psychiatric hospitals for adults | 5.91 (3.02) | 4.56 (2.69) | 0.036* |
| Rehabilitation centers for adults | 5.97 (2.41) | 4.62 (2.57) | 0.019* |
| Children's hospitals | 4.32 (2.83) | 5.94 (2.55) | 0.008* |
| Neuropsychiatric clinics for adults | 6.06 (2.81) | 4.85 (2.92) | 0.065 |
| Hospitals for adults | 5.53 (2.56) | 5.56 (2.52) | 0.954 |
| Children's outpatient clinics | 5.09 (2.93) | 5.96 (2.69) | 0.168 |
| Private clinics | 8.15 (1.97) | 7.62 (2.43) | 0.304 |

Note: * — differences in indicators are statistically significant ($p < 0.05$).

Согласно представленным данным, обучающиеся по направлению «Психологическая помощь в кризисных и экстремальных ситуациях» продемонстрировали более высокую готовность к работе во взрослой поликлинике и в реабилитационных центрах для взрослых, в то время как студенты специализации «Детская клиническая психология. Клинико-психологическая помощь ребенку и семье» выразили большую готовность работать в детских стационарах, а также женских консультациях и родильных отделениях.

При оценке плюсов и минусов работы в медицинских учреждениях среди ответов респондентов не было выявлено статистических различий в зависимости от пола, курса обучения и выбранной специализации. Среди основных минусов студенты чаще выделяли низкую заработную плату (79,3%), непонимание пациентами необходимости работы с психологом (52,4%), непонимание медиками специфики работы психолога (47,6%), жесткий рабочий график (42,7%), а также эмоциональное выгорание (39%). В качестве плюсов отмечались стабильность (73,2%), помощь людям (69,5%), возможности для профессионального роста (34,1%), научная база (34,1%).

Наиболее привлекательными сторонами будущей практической деятельности для студентов обеих специализаций стали психологическое консультирование (80,5%) и психодиагностика (56,1%). Меньший интерес вызвали психопрофилактика (13,4%) и экспертная деятельность (11%).

В рамках исследования мы отдельно акцентировали внимание на готовности обучающихся к консультативной деятельности. При

достаточном интересе к консультативной деятельности в медицинских учреждениях ($6,43 \pm 2,27$ по 10-балльной шкале) респонденты отмечают сложность такой работы ($7,04 \pm 1,68$) и говорят о важности профессионального развития в этой области ($8,15 \pm 2,08$). При этом студенты, обучающиеся на первой специализации, оценили свои представления о необходимых профессиональных компетенциях выше, чем обучающиеся на второй специализации ($7,47 \pm 1,56$ против $6,62 \pm 1,90$, $p = 0,036$). Они также продемонстрировали более высокую оценку профессиональных навыков (табл. 2).

В целом студенты высоко оценивают свою готовность к психологическому консультированию в системе здравоохранения (53,7% считают себя в основном готовыми, 12,2% оценивают свою готовность как полную). При этом 39% участников прошли дополнительное обучение, связанное с будущей практической деятельностью (в основном это курсы по развитию навыков консультирования, обучение отдельным направлениям психотерапии, практические семинары и мастер-классы).

Для выявления предикторов психологической готовности к профессиональной деятельности в системе здравоохранения нами была построена математическая модель с помощью метода линейной регрессии. Основные параметры модели представлены в таблице 3.

Регрессионная модель, описывающая психологическую готовность студентов-клинических психологов к профессиональной деятельности в системе здравоохранения, показывает, что ключевыми предикторами готовности являются интерес к психодиагностике (X^1), умение устанавливать контакт с клиентом (X^2) и интерес

Табл. 2. Оценка профессиональных навыков в зависимости от специализации обучения
(по 10-балльной шкале)

| Оцениваемый навык | Первая специализация M (SD) | Вторая специализация M (SD) | p |
|---|--------------------------------|--------------------------------|--------|
| Умение устанавливать контакт с клиентом | 7,09 (1,76) | 6,54 (1,83) | 0,181 |
| Навык активного слушания | 8,79 (1,07) | 8,00 (1,34) | 0,005* |
| Умение формулировать вопросы | 7,21 (1,30) | 6,02 (1,87) | 0,002* |
| Навык анализа информации и ее интерпретации | 6,88 (1,49) | 6,54 (1,58) | 0,329 |
| Умение оказывать поддержку | 7,62 (1,56) | 6,88 (1,82) | 0,057 |
| Навыки резюмировать | 7,38 (1,28) | 6,83 (1,89) | 0,121 |
| Наблюдательность | 7,65 (1,63) | 6,92 (1,69) | 0,054 |
| Эмпатичность | 8,26 (1,36) | 8,04 (1,58) | 0,507 |
| Принятие | 7,88 (1,89) | 8,04 (1,56) | 0,677 |

Примечание: * — различия показателей статистически значимы ($p < 0,05$).

Table 2. Assessment of professional skills depending on students' area of specialization (on a 10-point scale)

| Assessed skill | 1 st specialization M (SD) | 2 nd specialization M (SD) | p |
|--|--|--|--------|
| Establishing contact with the client | 7.09 (1.76) | 6.54 (1.83) | 0.181 |
| Active listening | 8.79 (1.07) | 8.00 (1.34) | 0.005* |
| Formulating questions | 7.21 (1.30) | 6.02 (1.87) | 0.002* |
| Analyzing and interpreting information | 6.88 (1.49) | 6.54 (1.58) | 0.329 |
| Providing support | 7.62 (1.56) | 6.88 (1.82) | 0.057 |
| Summarizing | 7.38 (1.28) | 6.83 (1.89) | 0.121 |
| Observation | 7.65 (1.63) | 6.92 (1.69) | 0.054 |
| Empathy | 8.26 (1.36) | 8.04 (1.58) | 0.507 |
| Acceptance | 7.88 (1.89) | 8.04 (1.56) | 0.677 |

Note: * — differences in indicators are statistically significant ($p < 0.05$).

Табл. 3. Предикторы психологической готовности

| Переменные | B | Стд. ошибка | t | p |
|---|-------|----------------|-------|---------|
| Intercept | 1,067 | 0,977 | 1,093 | 0,015 |
| Интерес к психодиагностике — X ¹ | 1,055 | 0,405 | 2,604 | 0,011 |
| Умение устанавливать контакт с клиентом — X ² | 0,429 | 0,109 | 3,916 | < 0,001 |
| Интерес к консультативной деятельности в медучреждении — X ³ | 0,317 | 0,086 | 3,681 | < 0,001 |

Table 3. Predictors of psychological readiness

| Variables | B | SE | t | p |
|---|-------|-------|-------|---------|
| Intercept | 1.067 | 0.977 | 1.093 | 0.015 |
| Interest in psychodiagnostics — X ¹ | 1.055 | 0.405 | 2.604 | 0.011 |
| The skill of establishing contact with the client — X ² | 0.429 | 0.109 | 3.916 | < 0.001 |
| Interest in consulting work in a medical institution — X ³ | 0.317 | 0.086 | 3.681 | < 0.001 |

к консультативной деятельности в медицинских учреждениях (X^3).

Наблюдаемая зависимость описывается уравнением линейной регрессии:

$$Y = 1,067 + 1,055X^1 + 0,429X^2 + 0,317X^3.$$

Полученная модель характеризуется коэффициентом корреляции $r_{xy} = 0,560$, что соответствует заметной тесноте связи по шкале Чеддока. Модель статистически значима ($p < 0,001$) и объясняет 34,0 % наблюдаемой дисперсии.

Согласно представленным данным, наибольший вклад вносит интерес к психоdiagностике (коэффициент 1,055), что подчеркивает важность этого направления в формировании профессиональной уверенности. Умение устанавливать контакт с клиентом (коэффициент 0,429) также играет значительную роль, так как коммуникативные навыки необходимы для успешного взаимодействия с пациентами. Интерес к консультативной деятельности (коэффициент 0,317) свидетельствует о том, что мотивация к работе в медицинских учреждениях усиливается, если студенты видят себя в роли помогающих специалистов. Таким образом, психологическая готовность формируется под влиянием профессиональных интересов и практических навыков, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к подготовке студентов-клинических психологов.

Обсуждение

Результаты исследования показали, что студенты-психологи демонстрируют умеренный уровень готовности к работе в системе здравоохранения. Это согласуется с данными других исследований, указывающих на трудности, с которыми сталкиваются молодые специалисты при переходе от учебной среды к реальной практике (Егоренко 2024; Калмыков 2019; Русина 2015). Уровень готовности студентов варьировался в зависимости от типа медицинского учреждения, при этом наиболее высокая готовность была отмечена для работы в частных клиниках, а наименьшая — в хосписах. Это может быть связано с эмоциональной сложностью работы в хосписах и недостаточной подготовкой студентов к работе с пациентами в терминальных состояниях.

Одна из ключевых проблем, выявленная в ходе исследования, — недостаточная интеграция учебных программ с реальными запросами системы здравоохранения (Сафуанов 2023). Несмотря на изучение таких дисциплин, как

клиническая психология, психосоматика и нейропсихология, подготовка студентов зачастую носит теоретический характер, а практические навыки, такие как проведение диагностики и работа с пациентами, отрабатываются недостаточно (Козырева, Лебедева 2024). Это подтверждается данными и других исследований, которые указывают на необходимость усиления практической составляющей в обучении психологов (Орёл, Аверин 2019; Егоренко 2024). Эти аспекты затрагиваются и в зарубежных работах. Например, исследование, проведенное в Австралии, показало, что студенты, прошедшие интенсивную клиническую практику, демонстрируют более высокий уровень готовности к профессиональной деятельности (Schweinsberg et al. 2021). Аналогичные выводы были сделаны и в США, где разработана специальная программа по адаптации студентов к работе в клинике (Page et al. 2022).

В нашем исследовании была выявлена взаимосвязь между прохождением дополнительного обучения и готовностью студентов к профессиональной деятельности ($p = 0,010$). Это согласуется с данными российских исследований, которые показывают, что дополнительное обучение, включая курсы по консультированию и психотерапии, значительно повышает уровень профессиональной компетентности студентов (Аверин и др. 2024; Бочаров и др. 2023; Егоренко 2024).

Важно, что готовность студентов различается в зависимости от специализации. Студенты, обучающиеся по направлению «Психологическая помощь в кризисных и экстремальных ситуациях», показали более высокий уровень готовности к работе во взрослой поликлинике и реабилитационных центрах для взрослых, тогда как студенты специализации «Детская клиническая психология» выразили большую готовность работать в детских стационарах и женских консультациях. Это может быть связано с различиями в учебных программах и акцентах на различных аспектах клинической практики.

Среди основных минусов работы в медицинских учреждениях студенты выделили низкую заработную плату, недостаточное понимание пациентами и медиками специфики работы психолога, а также риск эмоционального выгорания. Эти проблемы также отмечаются в других исследованиях, как российских, так и зарубежных (Зарезнова 2014; Hubley, Miller 2016). Так, исследование, проведенное в Великобритании, показало, что эмоциональное выгорание — одна из основных причин ухода психологов из системы здравоохранения (O'Connor

et al. 2018). В России аналогичные проблемы были выявлены в исследовании И. Н. Абросимова и соавторов (Абросимов и др. 2022), где подчеркивается необходимость улучшения условий труда и повышения статуса медицинских психологов.

Заключение

Для повышения готовности студентов-психологов к работе в системе здравоохранения необходимо внедрение ряда мер.

Во-первых, важно усилить практическую составляющую учебных программ. Это может быть достигнуто за счет увеличения количества часов, отведенных на клиническую практику, а также за счет создания симуляционных центров, где студенты смогут отрабатывать навыки в условиях, максимально приближенных к реальным (Абдумуталова 2023; Cubric, Beacham 2014).

Во-вторых, необходимо наладить тесное взаимодействие между вузами и медицинскими учреждениями (Лазаренко, Охотников 2010). Это позволит студентам уже на ранних этапах обучения погружаться в профессиональную

среду, участвовать в мультидисциплинарных командах и получать обратную связь от опытных специалистов.

В-третьих, важно развивать систему наставничества и супервизии. У молодых специалистов, начинающих карьеру в медицинских учреждениях, должна быть возможность получать поддержку и советы от более опытных коллег (Бурдастова 2020). Это поможет им быстрее адаптироваться к условиям работы и снизить уровень профессионального выгорания.

Готовность студентов-психологов к работе в системе здравоохранения является ключевым фактором успешной интеграции психологической помощи в медицинскую практику. Несмотря на положительные изменения, такие как увеличение числа медицинских психологов и открытие новых кабинетов психологической помощи, остается ряд проблем, связанных с подготовкой кадров. Решение этих проблем требует совместных усилий со стороны вузов, медицинских учреждений и органов власти. Только так можно обеспечить высокий уровень психологической помощи пациентам и создать условия для профессионального роста молодых специалистов.

Приложение

Уважаемые коллеги! Мы проводим опрос для оценки психологической готовности студентов-психологов в будущем работать в системе здравоохранения. Ваши ответы помогут выявить образовательные потребности и ожидания студентов от работы в данной области.

Укажите:

- Ваш пол,
- возраст,
- курс обучения,
- специализацию.

1. Проходили ли Вы учебную практику в медицинских учреждениях?
2. Есть ли у Вас опыт волонтерства?
3. Есть ли у Вас опыт волонтерства в медицинских учреждениях?
4. Есть ли у Вас опыт проведения психологических консультаций?
5. Есть ли у Вас опыт супервизий/интервьюзий?
6. Был ли у Вас опыт личной психотерапии или консультаций у психологов?
7. Желаемая область/место работы после получения диплома (можете указать несколько вариантов) _____
8. Какая из сторон практической деятельности клинического психолога кажется Вам наиболее привлекательной? (Можно выбрать до 3 вариантов)
 - Психодиагностика,
 - Психологическое консультирование,
 - Психокоррекция и реабилитация,
 - Неклиническая (немедицинская) психотерапия,
 - Проведение тренингов,
 - Проведение терапевтических групп,
 - Экспертная деятельность,
 - Психопрофилактика.

9. Оцените по 10-балльной шкале Вашу психологическую готовность осуществлять профессиональную деятельность в медицинских учреждениях, где 1 — совсем не готов, 10 — полная готовность.

10. Оцените по 10-балльной шкале Вашу психологическую готовность работать психологом в различных медицинских учреждениях, где 1 — совсем не готов, 10 — полная готовность.

- В детской поликлинике,
- Во взрослой поликлинике,
- На отделениях в детской больнице,
- На отделениях во взрослом стационаре,
- В женской консультации и родильных отделениях,
- В хосписах для взрослых,
- В хосписах для детей,
- В реабилитационном центре для взрослых,
- В реабилитационном центре для детей,
- В психиатрических центрах для детей,
- В психиатрических больницах для взрослых,
- В психоневрологическом диспансере для взрослых,
- В частных медицинских клиниках или центрах.

11. Какие минусы (для СЕБЯ) Вы видите в профессиональной деятельности в медицинском учреждении?

- Однообразие деятельности,
- Низкая заработная плата,
- Отсутствие возможностей для карьерного роста,
- Непонимание медиками специфики работы психолога,
- Непонимание пациентами необходимости работы с психологом,
- Эмоциональное выгорание,
- Жесткий рабочий график,
- Другое.

12. Какие плюсы (для СЕБЯ) Вы видите в профессиональной деятельности в медицинском учреждении?

- Помощь людям,
- Разнообразие задач,
- Возможности для профессионального роста,
- Командная работа,
- Стабильность,
- Эмоциональное удовлетворение,
- Научная база,
- Другое.

13. Как Вы оцениваете свою готовность заниматься психологическим консультированием в системе здравоохранения?

- Полностью готов(а),
- В основном готов(а),
- Не уверен(а),
- В основном не готов(а),
- Совсем не готов(а).

14. Насколько сформированы Ваши представления о профессиональных компетенциях, необходимых для консультативной деятельности в медицинских учреждениях (1 — совсем не сформированы, 10 — полностью сформированы)?

15. Оцените, насколько развиты Ваши профессиональные навыки, необходимые для консультативной деятельности в медицинских учреждениях (1 — совсем не развиты, 10 — развиты в достаточной степени).

16. Оцените, насколько развиты Ваши профессиональные компетенции, необходимые для консультативной деятельности (1 — совсем не развиты, 10 — развиты в достаточной степени).

- Умение устанавливать контакт с клиентом,
- Навык активного слушания,
- Умение формулировать вопросы,

- Навык анализа информации и ее интерпретации,
 - Умение оказывать поддержку,
 - Навыки резюмировать,
 - Наблюдательность,
 - Эмпатичность,
 - Принятие.
17. Оцените, насколько Вас привлекает / Вам интересна консультативная деятельность в медицинских учреждениях (1 — совсем не привлекает, 10 — очень привлекает).
18. Оцените, насколько сложной Вам кажется консультативная деятельность в медицинских учреждениях (1 — совсем не сложной, 10 — очень сложной).
19. Оцените, насколько Вам важно профессионально развиваться в области психологического консультирования (1 — совсем не важно, 10 — очень важно).
20. Проходили ли Вы дополнительное обучение, связанное с практической деятельностью психолога (курсы, обучающие вебинары, мастер-классы)?
21. Что, по Вашему мнению, может помочь Вам стать более готовыми к консультированию в системе здравоохранения?
22. Какие дополнения к учебному процессу в рамках факультета помогут Вам стать более готовыми к работе в системе здравоохранения?

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

В. А. Аверин — разработка концепции; методология; формальный анализ; подготовка текста — доработка и редактирование.

Е. А. Потапова — разработка концепции; методология; формальный анализ; исследование; обработка данных; подготовка текста — черновик; визуализация; администрирование проекта.

А. Г. Титов — подготовка текста — доработка и редактирование.

Author Contributions

V. A. Averin — concept development, methodology, formal analysis, text preparation (revision and editing).

E. A. Potapova — concept development, methodology, formal analysis, conducting research, data processing, text preparation (first draft), visualization, project administration.

A. G. Titov — text preparation (revision and editing).

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data are available upon request submitted to the corresponding author.

Благодарности

Авторы благодарят студентов факультета клинической психологии СПбГПМУ, принявших участие в данном исследовании.

Acknowledgements

The authors would like to thank the students of the Faculty of Clinical Psychology of Saint Petersburg State Medical University who participated in this study.

Литература

- Абдумуталова, М. М. (2023) Симуляционное обучение в медицине: проблемы, решения, перспективы. *Вестник науки*, т. 5, № 10 (67), с. 739–745. EDN: [PLWZCB](#)
- Абросимов, И. Н., Заюева, З. О., Втюрина, М. Б., Суркова, И. М. (2022) Роль психолога в системе здравоохранения: анализ мнения врачей. *ОРГЗДРАВ: Новости. Мнения. Обучение. Вестник ВШОУЗ*, т. 8, № 3 (29), с. 22–33. <https://doi.org/10.33029/2411-8621-2022-8-3-22-33>

- Аверин, В. А., Орел, В. И., Потапова, Е. А., Рояло, К. В. (2024) Удовлетворенность обучением студентов факультета клинической психологии. *Медицина и организация здравоохранения*, т. 9, № 1, с. 59–68. <https://doi.org/10.56871/MHCO.2024.48.88.006>
- Бозаджиев, В. Л. (2010) К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности. *Международный журнал экспериментального образования*, № 7, с. 98–99.
- Бочаров, В. В., Шишкова, А. М., Дубинина, Е. А. и др. (2023) Роль медицинского психолога в современной системе здравоохранения. *Национальное здравоохранение*, т. 4, № 1, с. 12–22. <https://doi.org/10.47093/2713-069X.2023.4.1.12-22>
- Бурдастова, Ю. В. (2020) Наставничество в системе здравоохранения: тренд или необходимость? *Народонаселение*, т. 23, № 1, с. 148–154. <https://doi.org/10.19181/population.2020.23.1.12>
- Вайс, Л. Е., Герьянская, Н. О. (2023) Современные особенности деятельности практического психолога в системе здравоохранения. *Медицина Кыргызстана*, № 1, с. 15–19. EDN: [THZUAU](#)
- Водопьянов, Д. А. (2017) Феномен психологической готовности студентов — будущих психологов к профессиональной деятельности. *Акмеология*, № 4 (64), с. 41–46.
- Выскочеков, В. С., Бузин, В. Н. (2024) Показатели динамики численности медицинских психологов в медицинских организациях за 20 лет (2002–2023 гг.). *Социальные аспекты здоровья населения*, т. 70, № S5, статья 13. <https://doi.org/10.21045/2071-5021-2024-70-S5-13>
- Егоренко, Т. А. (2024) Психологические предикторы успешности профессионального становления психолога на стадии завершения профессиональной подготовки. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, № 1 (66), с. 60–70. <https://doi.org/10.26456/vtvsyped/2024.1.060>
- Зарезнова, А. В. (2014) Актуальные проблемы оказания психологической помощи в медицинских учреждениях. *Огарёв-Online*, т. 2, № 1, с. 1–6.
- Калмыков, Ю. А. (2019) О некоторых актуальных проблемах в работе медицинских психологов. *Практическая медицина*, т. 17, № 3, с. 122–124. EDN: [CPPDOW](#)
- Кизилова, М. А. (2022) Психологическая готовность к профессиональной деятельности как сложное многоаспектное понятие. *Молодой ученый*, № 21 (416), с. 148–150.
- Козырева, Д. О., Лебедева, В. И. (2024) Оценки студентами-выпускниками значимости профильных разделов клинической психологии для практической деятельности. В кн.: С. В. Поройский (ред.). *Актуальные проблемы экспериментальной и клинической медицины. Сборник статей 82-ой Международной научно-практической конференции молодых ученых и студентов*. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного медицинского университета, с. 694–695. EDN: [GBQTDO](#)
- Кораблина, Е. П., Абрамова, П. Д. (2019) Психологическая готовность к профессиональной деятельности в процессе обучения студентов-психологов. В кн.: *Комплексная психологическая помощь в образовании и здравоохранении. Материалы IX научно-практической конференции*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 67–70. EDN: [EFHQAX](#)
- Лазаренко, В. А., Охотников, О. И. (2010) Взаимодействие вуза и практического здравоохранения. *Высшее образование в России*, № 1, с. 105–108. EDN: [KZBHPB](#)
- Лазуренко, С. Б., Апросимова, С. И., Свиридова, Т. В. и др. (2024) Состояние психологического-педагогической помощи детям в учреждениях здравоохранения. *Российский педиатрический журнал*, т. 27, № 4, с. 269–276. <https://doi.org/10.46563/1560-9561-2024-27-4-269-276>
- Леонтьев, Д. А., Шелобанова, Е. В. (2001) Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии*, № 1, с. 57–65. EDN: [MWHTBX](#).
- Лопес, Е. Г. (2022) Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов. *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ)*, № 1 (9), с. 60–75. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-60-75>
- Орёл, В. И., Аверин, В. А. (2019) О профессиональной подготовке клинических психологов в медицинских вузах. *Педиатр*, т. 10, № 1, с. 107–115. <https://doi.org/10.17816/PED101107-115>
- Петраш, Е. А., Симоненко, И. А., Рохлов, А. Е. (2024) Образовательная траектория подготовки медицинского психолога в исторической ретроспективе. *Педагогика и психология образования*, № 1, с. 123–136. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2024-1-123-136>
- Русина, Н. А. (2015) Проблемы профессиональной деятельности психолога в здравоохранении. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, № 1 (8), с. 20–30. EDN: [TIPNMR](#)
- Сафуанов, Ф. С. (2023) Медицинский психолог: организационно-правовая регуляция деятельности и система подготовки кадров. *Национальное здравоохранение*, т. 4, № 1, с. 5–11. <https://doi.org/10.47093/2713-069X.2023.4.1.5-11>
- Череменская, М. А. (2024) Подходы к пониманию профессионального самоопределения в социальной психологии. *Национальный психологический журнал*, т. 19, № 1, с. 90–100. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0106>
- Cubric, B. A., Beacham, A. O. (2014) Preparing the next generation for integrated care in medical settings: Training in primary care as a foundation. In: C. M. Hunter, C. L. Hunter, R. Kessler (eds.). *Handbook of clinical psychology in medical settings: Evidence-based assessment and intervention*. New York: Springer Science+Business Media Publ., pp. 41–76. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09817-3_3

- Hubley, S., Miller, B. F. (2016) Implications of healthcare payment reform for clinical psychologists in medical settings. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, vol. 23, no. 1, pp. 3–10. <https://doi.org/10.1007/s10880-016-9451-1>
- O'Connor, K., Neff, D. M., Pitman, S. (2018) Burnout in mental health professionals: A systematic review and meta-analysis of prevalence and determinants. *European Psychiatry*, vol. 53, pp. 74–99. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.06.003>
- Page, A. C., Stritzke, W. G. K., McEvoy, P. M. (2022) *Clinical Psychology for Trainees*. 3rd ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 356 p. <https://doi.org/10.1017/9781108611350>
- Rozensky, R. H. (2012) Health care reform: Preparing the psychology workforce. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, vol. 19, no. 1, pp. 5–11. <https://doi.org/10.1007/s10880-011-9287-7>
- Schweinsberg, A., Mundy, M., Dyer, K. R., Garivaldis, F. (2021) Psychology education and work readiness integration: A call for research in Australia. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 623353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623353>

References

- Abdumatalova, M. M. (2023) Simulyatsionnoe obuchenie v meditsine: problemy, resheniya, perspektivy [Simulation training in medicine: Problems, solutions, prospects]. *Vestnik nauki*, vol. 5, no. 10 (67), pp. 739–745. (In Russian)
- Abrosimov, I. N., Zaoeva, Z. O., Vtyurina, M. B., Surkova, I. M. (2022) Rol' psikhologa v sisteme zdravookhraneniya: analiz mneniya vrachej [The role of a psychologist in the health care system: Analysis of doctors' opinions]. *ORGZDRAV: Novosti. Mneniya. Obuchenie. Vestnik VShOUZ — Healthcare Management: News, Views, Education. Bulletin of VSHOUZ*, vol. 8, no. 3 (29), pp. 22–33. <https://doi.org/10.33029/2411-8621-2022-8-22-33> (In Russian)
- Averin, V. A., Orel, V. I., Potapova, E. A., Royalo, K. V. (2024) Udvletvorennost' obucheniem studentov fakul'teta klinicheskoj psikhologii [Contentment of students of the faculty of clinical psychology with the learning process]. *Meditina i organizatsiya zdravookhraneniya — Medicine and Health Care Organization*, vol. 9, no. 1, pp. 59–68. <https://doi.org/10.56871/MHCO.2024.48.88.006> (In Russian)
- Bocharov, V. V., Shishkova, A. M., Dubinina, E. A. et al. (2023) Rol' meditsinskogo psikhologa v sovremennoj sisteme zdravookhraneniya [The role of clinical psychologist in modern healthcare system]. *Natsional'noe zdravookhranenie — National Health Care*, vol. 4, no. 1, pp. 12–22. <https://doi.org/10.47093/2713-069X.2023.4.1.12-22> (In Russian)
- Bozadzhiev, V. L. (2010) K voprosu o psikhologicheskoj gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti [On the issue of psychological readiness for professional activity]. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniyano — International Journal of Experimental Education*, vol. 7, pp. 98–99. (In Russian)
- Burdastova, Yu. V. (2020) Nastavnichenstvo v sisteme zdravookhraneniya: trend ili neobkhodimost'? [Mentoring in the healthcare system: Trend or a necessity?]. *Narodomaselenije — Population*, vol. 23, no. 1, pp. 148–154. <https://doi.org/10.19181/population.2020.23.1.12> (In Russian)
- Cheremenskaya, M. A. (2024) Podkhody k ponimaniyu professional'nogo samoopredeleniya v sotsial'noj psikhologii [Approaches to professional self-determination in social psychology]. *Natsional'nyj psikhologicheskij zhurnal — National Psychological Journal*, vol. 19, no. 1, pp. 90–100. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0106> (In Russian)
- Cubric, B. A., Beacham, A. O. (2014) Preparing the next generation for integrated care in medical settings: Training in primary care as a foundation. In: C. M. Hunter, C. L. Hunter, R. Kessler (eds.). *Handbook of clinical psychology in medical settings: Evidence-based assessment and intervention*. New York: Springer Science+Business Media Publ., pp. 41–76. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09817-3_3 (In English)
- Egorenko, T. A. (2024) Psikhologicheskie prediktory uspeshnosti professional'nogo stanovleniya psikhologa na stadii zaversheniya professional'noj podgotovki [Psychological predictors of success of professional development of a psychologist at the stage of completion professional training]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psichologiya — Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1 (66), pp. 60–70. <https://doi.org/10.26456/vtropsiped/2024.1.060> (In Russian)
- Hubley, S., Miller, B. F. (2016) Implications of healthcare payment reform for clinical psychologists in medical settings. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, vol. 23, no. 1, pp. 3–10. <https://doi.org/10.1007/s10880-016-9451-1> (In English)
- Kalmykov, Yu. A. (2019) O nekotorykh aktual'nykh problemakh v rabote meditsinskikh psikhologov [On some topical issues in the work of medical psychologists]. *Prakticheskaya meditsina — Practical Medicine*, vol. 17, no. 3, pp. 122–124. (In Russian)
- Kizilova, M. A. (2022) Psikhologicheskaya gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti kak slozhnoe mnogoaspektneoe pomyatie [Psychological readiness for professional activity as a complex multifaceted concept]. *Molodoj uchenyj*, no. 21 (416), pp. 148–150. (In Russian)
- Korabina, E. P., Abramova, P. D. (2019) Psikhologicheskaya gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti v protsesse obucheniya studentov-psikhologov [Psychological readiness for professional activity in the process of training psychology students]. In: *Kompleksnaya psikhologicheskaya pomoshch' v obrazovanii i zdravookhranenii. Materialy IX nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Comprehensive psychological assistance in education and

- healthcare. Proceedings of the IX Scientific and practical conference]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 67–70. (In Russian)
- Kozyreva, D. O., Lebedeva, V. I. (2024) Otsenki studentami-vypusknikami znachimosti profil'nykh razdelov klinicheskoy psikhologii dlya prakticheskoy deyatel'nosti [Graduating students' assessments of the importance of specialized sections of clinical psychology for practical work]. In: *Aktual'nye problemy eksperimental'noj i klinicheskoy meditsiny. Sbornik statej 82-oj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh i studentov* [Current problems of experimental and clinical medicine. Collection of articles of the 82nd International scientific and practical conference of young scientists and students]. Volgograd: Volgograd State Medical University Publ., pp. 694–695. (In Russian)
- Lazarenko, V. A., Okhotnikov, O. I. (2010) Vzaimodejstvie vuza i prakticheskogo zdravookhraneniya [Cooperation of ksmu with practical public health: The current state and prospectives]. *Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher Education in Russia*, no. 1, pp. 105–108. (In Russian)
- Lazurenko, S. B., Aprosimova, S. I., Sviridova, T. V. et al. (2024) Sostoyanie psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam v uchrezhdeniyakh zdravookhraneniya [The state of psychological and pedagogical assistance to children in healthcare institutions]. *Rossijskij pediatricheskij zhurnal — Russian Pediatric Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 269–276. <https://doi.org/10.46563/1560-9561-2024-27-4-269-276> (In Russian)
- Leont'ev, D. A., Shelobanova, E. V. (2001) Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego [Vocational choice as anticipation images of possible future]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 57–65. (In Russian)
- Lopes, E. G. (2022) Psikhologicheskaya gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti studentov-psikhologov [Psychological readiness of psychology students for professional activity]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT) — INSIGHT*, no. 1 (9), pp. 60–75. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-1-60-75> (In Russian)
- O'Connor, K., Neff, D. M., Pitman, S. (2018) Burnout in mental health professionals: A systematic review and meta-analysis of prevalence and determinants. *European Psychiatry*, vol. 53, pp. 74–99. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.06.003> (In English)
- Orel, V. I., Averin, V. A. (2019) O professional'noj podgotovke klinicheskikh psikhologov v meditsinskikh vuzakh [About preparing clinical psychologists in medical higher education institutions]. *Pediatr — Pediatrician*, vol. 10, no. 1, pp. 107–115. <https://doi.org/10.17816/PED101107-115> (In Russian)
- Page, A. C., Stritzke, W. G. K., McEvoy, P. M. (2022) *Clinical Psychology for Trainees*. 3rd ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 356 p. <https://doi.org/10.1017/9781108611350> (In English)
- Petrash, E. A., Simonenko, I. A., Rokhlov, A. E. (2024) Obrazovatel'naya traektoriya podgotovki meditsinskogo psikhologa v istoricheskoy retrospekte [The educational trajectory of medical psychologists training in historical retrospect]. *Pedagogika i psichologiya obrazovaniya — Pedagogy and Psychology of Education*, no. 1, pp. 123–136. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2024-1-123-136> (In Russian)
- Rozensky, R. H. (2012) Health care reform: Preparing the psychology workforce. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, vol. 19, no. 1, pp. 5–11. <https://doi.org/10.1007/s10880-011-9287-7> (In English)
- Rusina, N. A. (2015) Problemy professional'noj deyatel'nosti psikhologa v zdravookhranenii [Problems of professional work of the medical psychologists in healthcare]. *Lichnost' v menyayushchemsy mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye — Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, no. 1 (8), pp. 20–30. (In Russian)
- Safuanov, F. S. (2023) Meditsinskij psikholog: organizatsionno-pravovaya reguljatsiya deyatel'nosti i sistema podgotovki kadrov [Medical psychologist: Organizational and legal regulation of activity and personnel training system]. *Natsional'noe zdravookhranenie — National Health Care*, vol. 4, no. 1, pp. 5–11. <https://doi.org/10.47093/2713-069X.2023.4.1.5-11> (In Russian)
- Schweinsberg, A., Mundy, M., Dyer, K. R., Garivaldis, F. (2021) Psychology education and work readiness integration: A call for research in Australia. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 623353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623353> (In English)
- Vajs, L. E., Ger'yanskaya, N. O. (2023) Sovremennye osobennosti deyatel'nosti prakticheskogo psikhologa v sisteme zdravookhraneniya [Modern features of the activity of the practical psychologist in the healthcare system]. *Meditina Kyrgyzstana*, no. 1, pp. 15–19. (In Russian)
- Vodopyanov, D. A. (2017) Fenomen psikhologicheskoy gotovnosti studentov — budushchikh psikhologov k professional'noj deyatel'nosti [Phenomenon of psychological readiness for professional activity of students — future psychologists]. *Akmeologiya*, no. 4 (64), pp. 41–46. (In Russian)
- Vyskochkov, V. S., Buzin, V. N. (2024) Pokazateli dinamiki chislennosti meditsinskikh psikhologov v meditsinskikh organizatsiyakh za 20 let (2002–2023 gg.) [Indicators of the dynamics of the number of medical psychologists in medical organizations over 20 years (2002–2023)]. *Sotsial'nye aspekty zdorov'ya naseleniya — Social Aspects of Population Health*, vol. 70, no. S5, article 13. <https://doi.org/10.21045/2071-5021-2024-70-S-13> (In Russian)
- Zareznova, A. V. (2014) Aktual'nye problemy okazaniya psikhologicheskoy pomoshchi v meditsinskikh uchrezhdeniyakh [Current problems of psychological aid in medical institutions]. *Ogarev-online*, vol. 2, no. 1, pp. 1–6. (In Russian)

Сведения об авторах

Вячеслав Афанасьевич Аверин, доктор психологических наук, профессор, декан факультета клинической психологии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
SPIN-код: [4314-8177](#), ResearcherID: [MTA-2268-2025](#), ORCID: [0000-0001-5916-4171](#), e-mail: waverin@yandex.ru

Елена Александровна Потапова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психосоматики и психотерапии, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
SPIN-код: [8601-2717](#), Scopus AuthorID: [57226152436](#), ResearcherID: [MSW-8629-2025](#), ORCID: [0000-0003-1475-5503](#), e-mail: potapova.doc@yandex.ru

Александр Геннадьевич Титов, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
SPIN-код: [6832-8865](#), e-mail: darnuser@gmail.com

Authors

Vyacheslav A. Averin, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Dean, Faculty of Clinical Psychology, Saint Petersburg State Pediatric Medical University
SPIN: [4314-8177](#), ResearcherID: [MTA-2268-2025](#), ORCID: [0000-0001-5916-4171](#), e-mail: waverin@yandex.ru

Elena A. Potapova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Department of Psychosomatics and Psychotherapy, Saint Petersburg State Pediatric Medical University
SPIN: [8601-2717](#), Scopus AuthorID: [57226152436](#), ResearcherID: [MSW-8629-2025](#), ORCID: [0000-0003-1475-5503](#), e-mail: potapova.doc@yandex.ru

Alexander G. Titov, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology with Courses in Biomedical Disciplines and Pedagogy, Saint Petersburg State Pediatric Medical University
SPIN: [6832-8865](#), e-mail: darnuser@gmail.com



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 159.9

EDN QLLQQH

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-368-380>

Научная статья

Предикторы агрессивного поведения сотрудников полиции

С. М. Шингаев¹, М. С. Потарыкина^{✉2}

¹Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского,
191002, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11–13, лит. А

²Главное управление МВД России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области,
191015, Россия, г. Санкт-Петербург, Суворовский пр., д. 50/52

Для цитирования: Шингаев, С. М., Потарыкина, М. С. (2025) Предикторы агрессивного поведения сотрудников полиции. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 368–380. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-368-380> EDN QLLQQH

Получена 27 марта 2025; прошла рецензирование 23 апреля 2025; принята 20 мая 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © С. М. Шингаев, М. С. Потарыкина (2025). Опубликовано Российской государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Ежегодно становится известно о значительном количестве случаев неправомерного применения насилия и превышения служебных полномочий полицейскими, которые должны выступать гарантом законности и находиться на переднем крае борьбы с преступностью. Подобные факты зачастую принято связывать с различными формами проявления агрессивного поведения. Целью исследования было изучение не только самого феномена агрессии у представителей закона, но и выявление предикторов агрессивного поведения, которые могут служить основой профилактики агрессии и насилия среди сотрудников полиции, осуществляющих профессиональную деятельность. В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что разная степень выраженности агрессивных проявлений у сотрудников полиции обусловлена такими индивидуально-психологическим характеристиками, как негативная эмоциональность, доброжелательность, уважительность, доверие, экстраверсия (настойчивость), макиавелизм.

Материалы и методы. Выборку испытуемых составили сотрудники территориальных подразделений полиции ГУ МВД России по Санкт-Петербургу и Ленинградской области (105 лиц мужского пола в возрасте от 23 до 48 лет со стажем от 1 до 15 лет). Использовались: опросник Басса — Дарки, вопросник «Большой пятерки» (BFI-2), «Краткий опросник Темной триады» (SD3).

Результаты исследования. На основании результатов теста Басса — Дарки выборка была разделена на две группы с разным уровнем агрессивности. В ходе сравнительного анализа было выявлено, что сотрудники, более склонные к агрессивному поведению, в значительной степени отличаются от своих коллег с нормативным поведением по следующим показателям: «Доброжелательность» ($p = 0,001$), «Добросовестность» ($p = 0,001$), «Негативная эмоциональность» ($p = 0,001$), а также по шкале «Темной триады» — «Макиавелизм» ($p = 0,015$) и «Психопатия» ($p = 0,000$). Для выявления наиболее значимых предикторов агрессии были построены модели множественной регрессии. Для каждой модели рассчитывались коэффициенты детерминации. В ходе исследования было выявлено, что для агрессивного поведения сотрудников полиции наиболее значимыми показателями, вошедшими в уравнения регрессии, являются: «Уважительность», «Макиавелизм», «Доверие», «Настойчивость».

Заключение. Полученные результаты расширяют и уточняют знания о личностных чертах сотрудников полиции, склонных к агрессивному поведению, и могут быть использованы в профилактических целях.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, сотрудники полиции, предикторы агрессивного поведения, профилактика агрессивного поведения

Research article

Predictors of aggressive behavior among police officers

S. M. Shingaev¹, M. S. Potarykina^{✉2}

¹ Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky,
Letter A, 11–13 Lomonosova Str., Saint Petersburg 191002, Russia

² The Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia for Saint Petersburg and Leningrad Region,
50/52 Suvorovsky Ave., Saint Petersburg 191015, Russia

For citation: Shingaev, S. M., Potarykina, M. S. (2025) Predictors of aggressive behavior among police officers. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 368–380. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-368-380> EDN QLLQHQ

Received 27 March 2025; reviewed 23 April 2025; accepted 20 May 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © S. M. Shingaev, M. S. Potarykina (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Aggression among police officers is a critical issue for public safety. Cases of unlawful use of force are reported annually, contributing to negative stereotypes and undermining the reputation of the police system. This study aims to identify psychological predictors of aggressive behavior among police officers, which could inform the development of preventive strategies. It was hypothesized that the degree of aggressive behavior is associated with individual psychological characteristics, including negative emotionality, goodwill, respectfulness, trust, extroversion (specifically, the persistence subfactor), and Machiavellianism.

Materials and Methods. The sample consisted of 105 male police officers from Saint Petersburg, aged 23–48, with 1–15 years of professional experience. The study employed the Buss–Durkee Hostility Inventory, the Big Five Inventory (BFI-2), and the Short Dark Triad (SD3).

Results. Based on the Buss–Durkee test, the sample was divided into two groups with differing levels of aggressiveness. Comparative analysis revealed that officers prone to aggressive behavior differ significantly from their colleagues with normative behavior in terms of BFI-2 factors ('Goodwill', $p = 0.001$; 'Conscientiousness', $p = 0.001$; and 'Negative emotionality', $p = 0.001$) and Dark Triad scales ('Machiavellianism', $p = 0.015$; 'Psychopathy', $p = 0.000$). Multiple regression models were constructed to identify the most significant predictors of aggression. For each model, the coefficient of determination was calculated. It was revealed that 'Respectfulness', 'Machiavellianism', 'Trust', and 'Persistence' were the most significant predictors included in the regression equations.

Conclusion. These findings refine the understanding of the personality traits associated with aggressive behavior in police officers and can inform the development of targeted preventive interventions.

Keywords: aggression, aggressive behavior, police officers, predictors of aggressive behavior, prevention of aggressive behavior

Введение

В настоящее время проблема агрессии — одна из самых актуальных как в нашей стране, так и во всем мире, поскольку она имеет множество проявлений: геноцид, войны, террористические акты, травля в школе, агрессия в интернет-пространстве, преступления, совершенные с особой жестокостью, пытки и др. Однако для науки не менее важны и те формы проявления агрессии, с которыми мы сталкиваемся ежедневно, в том числе в процессе взаимодействия с людьми, представляющими закон. Так, ежегодно выявляется значительное количество случаев неправомерного применения насилия и превышения служебных полномочий среди полицейских (Преступления правоохранителей... 2025). При этом назначаемые за проступки наказания,

а также возбуждение уголовных дел в связи с неправомерным поведением сотрудников, не позволяет решать эту проблему. В свою очередь, указанные факты способствуют возникновению негативных стереотипов у граждан и подрывают репутацию всей системы МВД России. В связи с этим возрастает необходимость изучения вопроса о возможных способах предупреждения и своевременной профилактики агрессивно-насильственного поведения сотрудников полиции.

Актуальность исследования, в первую очередь, связана с тем, что причины, механизмы и формы проявления агрессии и насилиственного поведения сотрудников полиции не всегда очевидны: сотрудники проходят профессиональный отбор и, как правило, имеют удовлетворительные показатели по результатам психодиагностического

обследования. Можно предположить, что используемые ведомственными психологами психодиагностические критерии не позволяют выявить у испытуемых склонность к агрессии и насилиственному поведению на ранних стадиях их проявления и, следовательно, этот вопрос нуждается в последовательном изучении.

Проблема агрессии, причин и механизмов агрессивного поведения является общей для ряда наук: философии, криминологии, психологии, юриспруденции, психиатрии и др. При этом анализ литературных данных показывает, что в отечественной и зарубежной психологии в настоящее время нет единого мнения относительно определения понятия «агрессия», которое могло бы быть исчерпывающим.

Один из наиболее известных исследователей агрессии в зарубежной психологии — Л. Берковиц. Он одним из первых попытался составить целостное представление о феномене (Берковиц 2019).

Как следует из анализа теоретических источников, пытаясь определить сущностные характеристики агрессии, часть исследователей рассматривают ее как характеристику поведения индивида, направленного на преодоление препятствий внешней среды. При этом большинство ученых делают акцент на деструктивной составляющей агрессии, включая туда поведение, нацеленное на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающего этого (Антонян 2017; Реан, Ставцев 2021).

Несколько позже в зарубежной и отечественной психологии появилась и другая точка зрения, в рамках которой подчеркивается интрапсихический характер агрессии. В рамках этого направления принято говорить об агрессивности как устойчивом свойстве субъекта, отражающем его врожденно-биологические или социально-детерминированные особенности. Так, в отдельных работах авторов можно найти указание на взаимосвязь агрессии с такими личностными особенностями, как макиавеллизм (Туктаева 2024), а также с комплексом таких личностных свойств, как экстраверсия, нейротизм, лживость, моральные качества (Кириллова 2023), доброжелательность и ряд других социально важных свойств (Дмитриева 2018).

Следует отметить и еще одно направление, которое акцентирует внимание на агрессии как форме адаптивного (дезадаптивного) поведения (Фурманов 2016).

В последнее время в отечественной психологии получил распространение подход, в рамках которого агрессия рассматривается в контексте личностных особенностей и структуры

личности индивида как свойство, подверженное не только естественной редукции, но и коррекции (Кириллова 2023).

Отдельного внимания требует исследование агрессивных проявлений у сотрудников полиции. Профессия полицейского требует от сотрудника разумных пределов агрессивности (Човдырова 2017). Профессиональная деятельность выполняется часто в напряженных и экстремальных условиях, сопряжена с риском, угрозами, в том числе агрессивными проявлениями, такими как задержание, пресечение беспорядков, конфликты, физическая и вербальная провокация, поэтому требует применения мер силового характера. В федеральных законах, например в Федеральном законе «О полиции» от 07.02.2011 № 3-ФЗ, и должностных инструкциях сотрудников полиции прописана возможность применения физической силы, специальных средств, оружия (Федеральный закон «О полиции» 2011). Невозможно представить себе мужественного, уверенного в себе сотрудника полиции, не умеющего проявлять контролируемую (конструктивную) агрессию. При этом конструктивная агрессия должна проявляться в социально приемлемой форме и быть направлена не на унижение, оскорбление, жестокость, а на настойчивость, упорство в достижении цели. Отдельные аспекты этой проблемы уже частично нашли отражение в современных исследованиях (Новичкова, Щеглова 2023; Чернышева 2019; Якимова 2022 и др.).

Однако на практике мы часто сталкиваемся с нелегитимными случаями применения агрессии со стороны сотрудников полиции. Граница между допустимой (легитимной) агрессией, необходимой для решения профессиональных задач, и нелегитимной носит условный характер и определяется не только правовыми нормами. В основе нелегитимных форм агрессии, по нашему мнению, может лежать совокупность определенных личностных особенностей субъекта профессиональной деятельности.

Общий анализ всех значимых для изучения агрессивного поведения сотрудников полиции показателей послужил основанием для выделения группы наиболее значимых факторов, которые были положены в основу нашего исследования. Под склонностью к агрессивному поведению сотрудника полиции в нашем исследовании понимается набор устойчивых психологических характеристик, которые при определенных условиях профессиональной деятельности с повышенной вероятностью запускают агрессивное поведение. Для выявления таких характеристик мы провели сравнительный

анализ психологических характеристик сотрудников, склонных к агрессии и насилиственному поведению, и законопослушных, социально адаптированных к служебной деятельности сотрудников полиции. Выявление этих характеристик позволит не только создать диагностический инструментарий для прогноза склонности к агрессивному поведению у сотрудников полиции, осуществляющих профессиональную деятельность, но и разработать программу по профилактике агрессивного поведения среди сотрудников полиции. Так, А. А. Мишин в работах подтверждает, что «не существует единого подхода, характеризующего феномен “агрессивное поведение” как однозначно конструктивного или деструктивного явления» (Мишин 2022, 61).

В рамках данного исследования мы будем опираться на понимание агрессии как степени активности отношения индивида к окружающему миру в целом и отдельным его аспектам, обеспечивающим способность к контактам.

Материалы и методы

Целью исследования стало выявление предикторов агрессивного поведения сотрудников полиции, лежащих в основе результативной профилактики агрессии в профессиональной деятельности.

В качестве гипотезы выдвинуто предположение о том, что у сотрудников полиции разная степень выраженности агрессивных проявлений может быть обусловлена индивидуально-психологическими характеристиками, такими как негативная эмоциональность, доброжелательность, уважительность, доверие, экстраверсия (настойчивость), макиавелизм.

Научная новизна исследования состоит в расширении и уточнении знаний о личностных чертах сотрудников полиции, склонных к агрессивному поведению.

Предметом исследования являются психологические характеристики агрессивного поведения сотрудников полиции.

Выборку испытуемых составили сотрудники территориальных подразделений полиции ГУ МВД России по Санкт-Петербургу и Ленинградской области (105 лиц мужского пола в возрасте от 23 до 48 лет со стажем от 1 до 15 лет).

В целях разделения выборки на группы использовался опросник Басса — Дарки (в адаптации С. Н. Ениколова). Диагностика личностных особенностей проводилась на основе использования вопросников Большой пятерки (BFI-2) (в адаптации С. А. Щебетенко (Мишкевич,

Щебетенко 2017)) и «Краткого опросника Темной триады» (SD3) (в адаптации М. С. Егоровой (Егорова и др. 2015)). Выбор методик осуществлялся с опорой на теоретические разработки в области исследования агрессивных проявлений.

Статистическая обработка проведена с использованием критерия Манна — Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена. При проведении регрессионного анализа использовался метод пошаговой множественной линейной регрессии. Достоверность использования каждого члена уравнения регрессии оценивалась по t-критерию Стьюдента.

Математико-статистические расчеты производились с помощью специализированного пакета компьютерных программ обработки данных SPSS 21.0 и программы Excel.

Результаты

Для достижения цели было проведено поэтапное исследование, в ходе которого решались конкретные задачи:

Этап 1. Из общей выборки сотрудников полиции выявить группы с разным уровнем агрессивности; выявить различия личностных особенностей данных групп.

Этап 2. Исследовать взаимосвязь проявлений агрессии с психологическими характеристиками.

Этап 3. Выявить психологические предикторы агрессивного поведения сотрудников полиции.

По результатам психоdiagностического обследования из общей выборки сотрудников полиции ($n = 105$) были выделены две группы, у которых индекс агрессивности больше $M + \sigma$ и менее $M - \sigma$. В группу 1 вошли 20 условно «агрессивных» сотрудников полиции, индекс агрессивности которых выше среднего значения по выборке ($M + \sigma > 18,72$), в группу 2 вошли 17 «неагрессивных» сотрудников, уровень агрессивности которых соответствует индексу агрессивности меньше среднего значения по выборке ($M - \sigma < 9,5$). Показатель «Индекс агрессивности» имеет нормальное распределение. Проверка осуществлялась с помощью критерия Колмогорова — Смирнова (асимптотическая значимость $p = 0,559$). Было установлено, что выборки отличаются по большинству видов проявлений агрессии (табл. 1).

В качестве критерия выделения «агрессивной» и «неагрессивной» групп были учтены показатели вербальной и физической агрессии, по которым между группами были обнаружены максимальные различия. Это может говорить о том, что «агрессивные» сотрудники в служебной

Табл. 1. Результаты сравнения показателей опросника Басса — Дарки у «агрессивных» и «неагрессивных» сотрудников полиции, ($M \pm m$)

| Показатели теста Басса — Дарки | Группа 1 (n = 20) | Группа 2 (n = 17) | U-критерий Манна — Уитни | Уровень статистиче- ской значимости (p) |
|-----------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--|
| 1. Физическая агрессия | $7,35 \pm 1,39$ | $2,59 \pm 1,06$ | 0 | 0,000 |
| 2. Косвенная агрессия | $5,30 \pm 1,53$ | $0,94 \pm 0,75$ | 2,00 | 0,000 |
| 3. Раздражительность | $4,55 \pm 1,76$ | $1,06 \pm 0,75$ | 13,50 | 0,000 |
| 4. Негативизм | $2,05 \pm 1,23$ | $1,35 \pm 0,70$ | 111,50 | 0,074 |
| 5. Обида | $2,70 \pm 1,56$ | $0,76 \pm 0,56$ | 41,50 | 0,000 |
| 6. Подозрительность | $3,35 \pm 2,01$ | $2,06 \pm 1,34$ | 103,50 | 0,042 |
| 7. Вербальная агрессия | $8,50 \pm 1,70$ | $4,12 \pm 1,54$ | 7,50 | 0,000 |
| 8. Чувство вины | $4,95 \pm 1,93$ | $4,00 \pm 1,62$ | 125 | 0,177 |
| Индекс агрессивности | $21,15 \pm 2,06$ | $7,65 \pm 1,69$ | 0 | 0,000 |
| Индекс враждебности | $6,05 \pm 3,10$ | $2,82 \pm 1,63$ | 61,50 | 0,001 |

Примечание: группа 1 — условно «агрессивные» сотрудники; группа 2 — условно «неагрессивные» сотрудники.

Table 1. Comparison of the Buss–Durkee Hostility Inventory scores between 'aggressive' and 'non-aggressive' police officers ($M \pm m$)

| Buss–Durkee Hostility Inventory scales | Group 1 (n = 20) | Group 2 (n = 17) | Mann–Whitney U test | Level of statistical significance (p) |
|---|---------------------|---------------------|------------------------|--|
| 1. Physical aggression | 7.35 ± 1.39 | 2.59 ± 1.06 | 0 | 0.000 |
| 2. Indirect aggression | 5.30 ± 1.53 | 0.94 ± 0.75 | 2.00 | 0.000 |
| 3. Irritability | 4.55 ± 1.76 | 1.06 ± 0.75 | 13.50 | 0.000 |
| 4. Negativism | 2.05 ± 1.23 | 1.35 ± 0.70 | 111.50 | 0.074 |
| 5. Resentment | 2.70 ± 1.56 | 0.76 ± 0.56 | 41.50 | 0.000 |
| 6. Suspiciousness | 3.35 ± 2.01 | 2.06 ± 1.34 | 103.50 | 0.042 |
| 7. Verbal aggression | 8.50 ± 1.70 | 4.12 ± 1.54 | 7.50 | 0.000 |
| 8. Guilt | 4.95 ± 1.93 | 4.00 ± 1.62 | 125 | 0.177 |
| Aggression Index | 21.15 ± 2.06 | 7.65 ± 1.69 | 0 | 0.000 |
| Hostility Index | 6.05 ± 3.10 | 2.82 ± 1.63 | 61.50 | 0.001 |

Note: Group 1 — conditionally 'aggressive' officers; Group 2 — conditionally 'non-aggressive' officers.

деятельности чаще повышают голос, пользуются оскорблением или ругательствами в адрес оппонентов, чаще «переходят от слов к делу», не исключая использование физической силы при достижении своей цели, отстаивании своего мнения.

Дальнейшее исследование было направлено на поиск характеристик личности, в силу которых возрастает риск использования агрессии в служебной деятельности сотрудников полиции. В выделенных группах был проведен сравнительный анализ личностных показателей по тестам «Большая пятерка» и «Темная триада». Результаты проверки значимых различий в средних значениях базовых и фасетных личностных свойств «Большой пятерки» между исследуемыми группами представлены в таблицах 2–4.

Между группами были выявлены статистически значимые различия: как показал анализ, группа условно «агрессивных» сотрудников, по сравнению с группой «неагрессивных» сотрудников, имеет более высокую выраженность «Негативной эмоциональности» и более низкую выраженность «Экстраверсии», «Доброжелательности», «Добросовестности».

Для более полного понимания значений главных факторов «Большой пятерки» нами были проанализированы субфакторы «Большой пятерки», то есть более конкретные черты, которые образует каждый из пяти факторов теста (табл. 3).

В группе условно «агрессивных» сотрудников достоверно выше оказались следующие показатели: «Тревожность», «Депрессивность», «Эмоциональная изменчивость»; достоверно

Табл. 2. Различия показателей главных факторов «Большой пятерки» по критерию Манна — Уитни в выборках сотрудников полиции с разной выраженностью агрессии

| Факторы модели «Большая пятерка» | Группа 1 (n = 20) | Группа 2 (n = 17) | U-критерий Манна — Уитни | Уровень статистиче- ской значимости (p) |
|-------------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|--|
| Экстраверсия | 44,50 ± 6,92 | 49,35 ± 5,67 | 92,500 | 0,017 |
| Доброжелательность | 44,75 ± 5,88 | 51,47 ± 4,30 | 59,500 | 0,001 |
| Добросовестность | 48,05 ± 6,69 | 55,76 ± 2,99 | 57,000 | 0,001 |
| Негативная эмоциональность | 27,20 ± 7,96 | 19,00 ± 5,23 | 65,500 | 0,001 |
| Открытость опыту | 41,45 ± 6,69 | 42,24 ± 6,60 | 163,500 | 0,843 |

Примечание: группа 1 — условно «агрессивные» сотрудники; группа 2 — условно «неагрессивные» сотрудники.

Table 2. Differences in the scores of the main Big Five factors based on the Mann–Whitney test in subsamples of police officers with different levels of aggression

| Factors of the Big Five Model | Group 1 (n = 20) | Group 2 (n = 17) | Mann–Whitney U test | Level of statistical significance (p) |
|-------------------------------|---------------------|---------------------|------------------------|--|
| Extroversion | 44.50 ± 6.92 | 49.35 ± 5.67 | 92.500 | 0.017 |
| Agreeableness | 44.75 ± 5.88 | 51.47 ± 4.30 | 59.500 | 0.001 |
| Conscientiousness | 48.05 ± 6.69 | 55.76 ± 2.99 | 57.000 | 0.001 |
| Negative emotionality | 27.20 ± 7.96 | 19.00 ± 5.23 | 65.500 | 0.001 |
| Openness to experience | 41.45 ± 6.69 | 42.24 ± 6.60 | 163.500 | 0.843 |

Note: Group 1 — conditionally ‘aggressive’ officers; Group 2 — conditionally ‘non-aggressive’ officers.

Табл. 3. Различия показателей субфакторов «Большой пятерки» по критерию Манна — Уитни в выборках сотрудников полиции с разной выраженностью агрессии

| Главные факторы «Большой пятерки» | Аспекты «Большой пятерки» | Группа 1 (n = 20) | Группа 2 (n = 17) | U-критерий Манна — Уитни | Уровень статистической значимости (p) |
|--|---------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------------|---|
| Экстра- версия | Общительность | 14,40 ± 4,24 | 15,47 ± 2,65 | 153,500 | 0,613 |
| | Настойчивость | 14,35 ± 2,43 | 15,65 ± 2,71 | 117,500 | 0,107 |
| | Энергичность | 15,75 ± 2,45 | 18,24 ± 1,03 | 65,500 | 0,001 |
| Добро- желатель- ность | Сочувствие | 15,65 ± 2,98 | 17,53 ± 2,10 | 107,000 | 0,052 |
| | Уважительность | 15,85 ± 2,37 | 18,76 ± 1,35 | 42,500 | 0,000 |
| | Доверие | 13,25 ± 3,06 | 15,18 ± 2,60 | 112,500 | 0,077 |
| Добро- совест- ность | Организованность | 15,55 ± 3,43 | 18,76 ± 1,30 | 64,000 | 0,001 |
| | Производительность | 15,40 ± 3,14 | 18,12 ± 1,50 | 69,000 | 0,002 |
| | Ответственность | 17,10 ± 2,20 | 18,88 ± 1,22 | 81,500 | 0,006 |
| Негативная эмоциональ- ность | Тревожность | 10,55 ± 4,07 | 7,88 ± 3,00 | 104,000 | 0,043 |
| | Депрессивность | 7,00 ± 2,27 | 5,35 ± 1,77 | 98,000 | 0,025 |
| | Эмоциональная измен- чивость | 9,65 ± 3,54 | 5,76 ± 1,68 | 52,000 | 0,000 |
| Откры- тость опыту | Любознательность | 13,45 ± 2,72 | 13,35 ± 2,45 | 154,000 | 0,623 |
| | Эстетичность | 12,35 ± 3,80 | 12,65 ± 3,46 | 156,000 | 0,668 |
| | Творческое воображение | 15,65 ± 3,08 | 16,24 ± 2,61 | 158,500 | 0,724 |

Примечание: группа 1 — условно «агрессивные» сотрудники; группа 2 — условно «неагрессивные» сотрудники.

Table 3. Differences in the Big Five subfactor scores based on Mann–Whitney test in subsamples of police officers with different levels of aggression

| Big Five main factors | Subfactors of the Big Five | Group 1 (n = 20) | Group 2 (n = 17) | Mann–Whitney U test | Level of statistical significance (p) |
|------------------------|----------------------------|------------------|------------------|---------------------|---------------------------------------|
| Extroversion | Sociability | 14.40 ± 4.24 | 15.47 ± 2.65 | 153.500 | 0.613 |
| | Persistence | 14.35 ± 2.43 | 15.65 ± 2.71 | 117.500 | 0.107 |
| | Energy | 15.75 ± 2.45 | 18.24 ± 1.03 | 65.500 | 0.001 |
| Agreeableness | Empathy | 15.65 ± 2.98 | 17.53 ± 2.10 | 107.000 | 0.052 |
| | Respectfulness | 15.85 ± 2.37 | 18.76 ± 1.35 | 42.500 | 0.000 |
| | Trust | 13.25 ± 3.06 | 15.18 ± 2.60 | 112.500 | 0.077 |
| Conscientiousness | Organization | 15.55 ± 3.43 | 18.76 ± 1.30 | 64.000 | 0.001 |
| | Productivity | 15.40 ± 3.14 | 18.12 ± 1.50 | 69.000 | 0.002 |
| | Responsibility | 17.10 ± 2.20 | 18.88 ± 1.22 | 81.500 | 0.006 |
| Negative emotionality | Anxiety | 10.55 ± 4.07 | 7.88 ± 3.00 | 104.000 | 0.043 |
| | Depressiveness | 7.00 ± 2.27 | 5.35 ± 1.77 | 98.000 | 0.025 |
| | Emotional volatility | 9.65 ± 3.54 | 5.76 ± 1.68 | 52.000 | 0.000 |
| Openness to experience | Curiosity | 13.45 ± 2.72 | 13.35 ± 2.45 | 154.000 | 0.623 |
| | Aesthetics | 12.35 ± 3.80 | 12.65 ± 3.46 | 156.000 | 0.668 |
| | Creative imagination | 15.65 ± 3.08 | 16.24 ± 2.61 | 158.500 | 0.724 |

Note: Group 1 — conditionally ‘aggressive’ officers; Group 2 — conditionally ‘non-aggressive’ officers.

ниже — «Энергичность», «Сочувствие», «Уважительность», «Организованность», «Продуктивность», «Ответственность».

Для диагностики негативных свойств личности, которые отражают такие формы поведения, как нарушение социальных норм, импульсивность, манипулирование с целью получения выгоды, а именно «Макиавелизма», «Нарциссизма» и «Психопатии», был использован «Короткий опросник Темной триады» (табл. 4).

Анализ результатов позволяет сделать вывод, что у условно «агрессивных» сотрудников наблюдается более высокая выраженность шкал

«Макиавелизма» и «Психопатии». Анализ полученных результатов по тестам «Большая пятерка» и «Темная триада» показал, что сотрудники, более склонные к агрессивному поведению, в значительной степени отличаются от своих коллег с более нормативным поведением по структуре личностных свойств, в частности, такими чертами личности, как «Доброжелательность», «Добросовестность», «Негативная эмоциональность», «Макиавелизм» и «Психопатия».

На следующем этапе полученные результаты были подвергнуты корреляционному анализу (табл. 5).

Табл. 4. Различия показателей «Темной триады» по критерию Манна — Уитни в выборках сотрудников полиции с разной представленностью агрессии

| Шкалы «Темной триады» | Группа 1 (n = 20) | Группа 2 (n = 17) | U-критерий Манна — Уитни | Уровень статистической значимости (p) |
|-----------------------|-------------------|-------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Макиавелизм | 31,15 ± 6,41 | 25,65 ± 3,82 | 91,000 | 0,015 |
| Нарциссизм | 24,55 ± 5,22 | 24,53 ± 3,64 | 161,500 | 0,795 |
| Психопатия | 18,80 ± 3,71 | 14,06 ± 2,88 | 44,000 | 0,000 |

Примечание: группа 1 — условно «агрессивные» сотрудники; группа 2 — условно «неагрессивные» сотрудники.

Table 4. Differences in the Dark Triad scores based on the Mann–Whitney test
in subsamples of police officers with different levels of aggression

| Dark Triad Scales | Group 1 (n = 20) | Group 2 (n = 17) | Mann–Whitney U test | Level of statistical significance (p) |
|-------------------|---------------------|---------------------|------------------------|--|
| Machiavellianism | 31.15 ± 6.41 | 25.65 ± 3.82 | 91.000 | 0.015 |
| Narcissism | 24.55 ± 5.22 | 24.53 ± 3.64 | 161.500 | 0.795 |
| Psychopathy | 18.80 ± 3.71 | 14.06 ± 2.88 | 44.000 | 0.000 |

Note: Group 1 — conditionally ‘aggressive’ officers; Group 2 — conditionally ‘non-aggressive’ officers.

Табл. 5. Значимые корреляции интегральных показателей по тесту Басса — Дарки (индекс агрессии и индекса враждебности) с факторами «Большой пятерки» и «Темной триады» в выборках условно «агрессивных» и «неагрессивных» сотрудников полиции

| Параметры | «Агрессивные» сотрудники (n = 20) | | «Неагрессивные» сотрудники (n = 17) | |
|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------|--|---------------------|
| | Индекс агрессии | Индекс враждебности | Индекс агрессии | Индекс враждебности |
| Факторы «Большой пятерки» | | | | |
| Экстраверсия | -0,526° | | | |
| Доброжелательность | -0,653** | | | -0,619** |
| Добросовестность | -0,447° | | | |
| Негативная эмоциональность | +0,716** | +0,579** | | |
| Открытость опыту | | | | |
| Аспекты «Большой пятерки» | | | | |
| Общительность | | | | |
| Настойчивость | | | | |
| Энергичность | -0,575** | | | |
| Сочувствие | -0,480° | | | |
| Уважительность | -0,453° | | | |
| Доверие | -0,496° | | | -0,760** |
| Организованность | | | | |
| Продуктивность | | | -0,543° | |
| Ответственность | | | | |
| Тревожность | +0,698** | +0,440° | | |
| Депрессивность | | | | |
| Эмоциональная изменчивость | +0,526° | +0,554** | | |
| Любознательность | | | | |
| Эстетичность | | | | |
| Творческое воображение | | | | |
| Шкалы «Темной триады» | | | | |
| Макиавелизм | | | | |
| Нарциссизм | | | -0,517° | |
| Психопатия | | | | |

Примечание: **p < 0,01, *p < 0,05.

Table 5. Significant correlations of the Buss–Darkey composite indicators (aggression index and hostility index) with the Big Five and Dark Triad factors in subsamples of conditionally ‘aggressive’ and ‘non-aggressive’ police officers

| Parameters | 'Aggressive' officers (n = 20) | | 'Non-aggressive' officers (n = 17) | |
|----------------------------|-----------------------------------|-----------------|---------------------------------------|-----------------|
| | Aggression index | Hostility index | Aggression index | Hostility index |
| Big Five factors | | | | |
| Extroversion | -0.526° | | | |
| Agreeableness | -0.653** | | | -0.619** |
| Conscientiousness | -0.447° | | | |
| Negative emotionality | +0.716** | +0.579** | | |
| Openness to experience | | | | |
| Big Five subfactors | | | | |
| Sociability | | | | |
| Persistence | | | | |
| Energy | -0.575** | | | |
| Empathy | -0.480° | | | |
| Respectfulness | -0.453° | | | |
| Trust | -0.496° | | | -0.760** |
| Organization | | | | |
| Productivity | | | -0.543° | |
| Responsibility | | | | |
| Anxiety | +0.698** | +0.440° | | |
| Depressiveness | | | | |
| Emotional volatility | +0.526° | +0.554** | | |
| Curiosity | | | | |
| Aesthetics | | | | |
| Creative imagination | | | | |
| Dark Triad scales | | | | |
| Machiavellianism | | | | |
| Narcissism | | | -0.517° | |
| Psychopathy | | | | |

Note: * p < 0,05, ** p < 0,01.

Корреляционный анализ показал следующее. В выборке условно «агрессивных» сотрудников полиции были выявлены множественные значимые корреляции с целым рядом личностных факторов. Так, в частности, индекс агрессии, представляющий собой сумму значений физической, косвенной, вербальной агрессии, обнаружил взаимосвязи с «Негативной эмоциональностью» ($r = 0,716$, $p \leq 0,01$), «Доброжелательностью» ($r = -0,653$, $p \leq 0,01$), «Экстраверсией» ($r = -0,526$, $p \leq 0,05$), «Добросовестностью» ($r = -0,447$, $p \leq 0,05$); индекс враждебности, включающей компоненты

обиды и подозрения — с «Негативной эмоциональностью» ($r = 0,579$, $p \leq 0,01$), «Эмоциональной изменчивостью» ($r = 0,554$, $p \leq 0,01$), «Тревожностью» ($r = 0,440$, $p \leq 0,05$).

В выборке условно «неагрессивных» сотрудников полиции выявлены следующие статистически значимые корреляции: индекс агрессии взаимосвязан с «Продуктивностью» ($r = -0,543$, $p \leq 0,05$), «Нарциссизмом» ($r = -0,517$, $p \leq 0,05$); индекс враждебности — с «Доброжелательностью» ($r = -0,619$, $p \leq 0,01$) и «Доверием» ($r = -0,760$, $p \leq 0,01$).

Учитывая взаимосвязи с субфакторами «Большой пятерки», наличие значимых корреляционных связей позволяет сделать вывод, что для агрессивных сотрудников полиции чаще характерны переживания негативных эмоций, раздражительности («Эмоциональная изменчивость», $r = 0,526$, $p \leq 0,05$) и тревожности («Тревожность», $r = 0,698$, $p \leq 0,01$). Отрицательная взаимосвязь с «Доброжелательностью» (в том числе с «Сочувствием» ($r = -0,480$, $p \leq 0,05$)), «Уважительностью» ($r = -0,453$, $p \leq 0,05$), «Доверием» ($r = -0,496$, $p \leq 0,05$) может быть интерпретирована как сниженная терпимость к окружающим, эгоцентричность, ориентация скорее на собственные интересы, чем на интересы группы, безразличие к страданиям других, жестокость. Достоверно значимая умеренная отрицательная связь с «Добросовестностью» может говорить о нецелеустремленности, сниженном самоконтrole, беспечности. Взаимосвязь с «Экстраверсией», а именно с «Энергичностью» ($r = -0,575$, $p \leq 0,01$), может показывать независимость от социума, нежелание находиться среди людей, отсутствие активности.

Проявления враждебности положительно взаимосвязаны с «Негативной эмоциональностью» ($r = 0,579$, $p \leq 0,01$), «Тревожностью» ($r = 0,440$, $p \leq 0,05$) и «Эмоциональной изменчивостью» ($r = 0,554$, $p \leq 0,01$). Это можно интерпретировать как взаимосвязь негативного отношения к людям с проявлением в социальном поведении отрицательных эмоций, раздражительности и тревожности, в том числе при оценке событий и других людей. Таким образом, в ходе корреляционного анализа мы подтвердили связь между показателями агрессии и личностными особенностями.

Для уточнения вклада психологических характеристик в прогноз склонности к агрессивному поведению сотрудников полиции был проведен множественный регрессионный анализ данных (прямой пошаговый метод). В качестве зависимой переменной были выбраны интегральные показатели «Индекс агрессии», «Индекс враждебности», в качестве независимых переменных (предикторов) выступали показатели тестов «Большая пятерка» и «Темная триада». Были получены следующие результаты.

45 % дисперсии значений параметра «Индекс агрессии» объясняется «Уважительностью» (Бета = $-0,416$, $p = 0,000$), «Макиавеллизмом» (Бета = $0,278$, $p = 0,000$), «Настойчивостью» (Бета = $0,179$, $p = 0,018$). 42 % дисперсии значений параметра «Индекс враждебности» объясняется показателями: «Доверие» теста «Большая пятерка» (Бета = $-0,273$, $p = 0,001$) и «Макиавеллизмом» теста «Темная триада» (Бета = $0,233$,

$p = 0,005$). Построенные модели являются значимыми ($p = 0,000$), что демонстрирует предсказательную ценность показателей «Большой пятерки» и «Темной триады» в контексте оценки агрессивности сотрудников полиции.

Обсуждение результатов

Результаты, полученные в ходе сравнительного анализа, показали, что в группе условно «агрессивных сотрудников» в значительной мере преобладают показатели негативной эмоциональности, проявляющиеся на фоне изменения различных эмоциональных состояний, а также низкие показатели экстраверсии, доброжелательности и добросовестности.

Анализ субфакторов показал, что группы факторов, указанные выше, проявляют себя на фоне увеличения показателей тревожности, депрессивности, эмоциональной изменчивости. В ходе исследования обнаружилось, что повышенная агрессивность сопровождается снижением факторов активности (энергичность) и деформацией таких профессионально важных качеств, как сочувствие, уважительность, ответственность, организованность и продуктивность. Можно предположить, что более агрессивные сотрудники менее энергичны, проявляют меньшую доброжелательность, выражющуюся в большей неуважительности и сниженному сочувствию, менее добросовестны (в том числе менее организованы, менее продуктивны и менее ответственны), более склонны к негативным эмоциям (склонны к тревожности и депрессиям), более эмоционально неустойчивы, чем другая группа сотрудников.

Итоговые результаты позволяют сделать вывод, что у условно «агрессивных» сотрудников наблюдается и более высокая выраженность шкал «Макиавеллизма» и «Психопатии». Они проявляют себя как более эгоистичные, доминирующие, амбициозные, смелые, настойчивые, обладают выраженной способностью к скрытию негативных характеристик своей личности, как правило, безразличны к другим людям, циничны, более эмоционально холодны, импульсивны, в межличностных отношениях более деструктивны, склонны к обману и манипуляциям.

Анализ результатов по тестам «Большая пятерка» и «Темная триада» показал, что сотрудники, более склонные к агрессивному поведению, в значительной степени отличаются от своих коллег с более нормативным поведением по структуре личностных свойств.

Результаты корреляционного анализа позволили подтвердить результаты сравнительного

анализа и выделить специфику в структуре взаимосвязей, полученных в разных группах. Так, например, в группе «агрессивных» сотрудников враждебность демонстрирует наиболее тесные связи с факторами эмоционального порядка (негативная эмоциональность, эмоциональная изменчивость, тревожность), в то время как в группе «неагрессивных» сотрудников враждебность связана исключительно с личностными факторами (снижение доверия, доброжелательности). Общий показатель агрессии (проявление в целом) демонстрирует противоположную тенденцию. Так, в группе «агрессивных сотрудников» агрессия проявляется на фоне негативных эмоциональных изменений в контексте снижения доброжелательности и добросовестности. Интересно, что в группе «агрессивных» сотрудников отмечены и более низкие показатели экстраверсии. Это указывает на значимость фактора для осуществления профессиональной деятельности. В группе «неагрессивных» сотрудников агрессия проявляется на фоне снижения продуктивности.

Регрессионный анализ показал, что агрессивное поведение характерно для сотрудников полиции, не склонных к соблюдению норм морали и этикета, не настроенных на почтительное отношение к людям, при этом решительных и упорных в достижении цели, в том числе с помощью обмана и манипуляций. На враждебность сотрудников полиции, возможно, лежащей в основе агрессии, оказывает влияние отсутствие доверия между людьми, порядочности, готовности следовать правилам, принятым в обществе, а также склонность к манипулированию, обманам, лести, игнорированию социальной морали.

Таким образом, вероятность возникновения агрессивного поведения у сотрудников полиции могут прогнозировать такие главные факторы «Большой пятерки», как сниженные показатели «Доброжелательность», «Добросовестность» и повышенные «Негативная эмоциональность», а также повышенные показатели шкалы «Темной триады»: «Макиавеллизм» и «Психопатия».

Регрессионные модели дополняют полученные данные диагностическими предикторами агрессивного поведения. К ним относятся повышенный показатель теста «Большая пятерка» «Настойчивость», повышенный показатель теста «Темная триада» «Макиавеллизм», низкие значения показателей теста «Большая пятерка»: «Уважительность», «Доверие». Выявленные предикторы могут использоваться как мишени коррекционной работы для снижения проявлений агрессии в служебной деятельности в рамках тренинговых занятий с сотрудниками в ходе

психологического сопровождения и при отборе кандидатов на должность сотрудников полиции.

Гипотеза о влиянии личностных особенностей (психологических характеристик) на склонность к агрессивному поведению сотрудников полиции подтвердилась.

Выводы

Выявление предикторов агрессивного поведения сотрудников полиции дало возможность создать психодиагностический инструментарий, набор методик, состоящий из тестов «Большая пятерка» и «Темная триада». Этот набор методик позволяет ведомственным психологам выявлять латентную агрессивно-насильственную направленность сотрудников полиции, риск проявления которой во властно-авторитарном поведении в отношении граждан возрастает на несколько порядков.

В связи с тем, что полученные регрессионные модели объясняют агрессивное поведение частично, дальнейшее направление работы может быть связано с поиском иных психологических характеристик, указывающих на нелегитимное агрессивное поведение сотрудников полиции.

Результаты настоящего исследования могут быть использованы на этапе предварительного профессионального психологического отбора, решении вопроса о закреплении табельного огнестрельного оружия, в профилактике проявлений немотивированной агрессии и совершения сотрудниками полиции насильственных преступлений.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Авторы сообщают, что при проведении исследования соблюдаены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных.

Ethics Approval

The authors report that the study was conducted in accordance with the ethical principles for human and animal research.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data is available upon request addressed to the corresponding author.

Вклад авторов

Марина Потарыкина: разработка концепции, методология, формальный анализ, исследова-

ние, обработка данных, подготовка текста — черновик.

Сергей Шингаев: разработка концепции, методология, подготовка текста — доработка и редактирование.

Author Contributions

Marina Potarykina: Conceptualization. Methodology. Formal analysis. Investigation. Data Curation. Writing — Original Draft.

Sergey Shingayev: Conceptualization. Methodology. Writing — Review & Editing. Visualization. Project administration

Литература

- Антонян, Ю. М. (2017) *Теория человеческой агрессии. Почему жестоки люди*. М.: Юнити-Дана, 311 с.
- Берковиц, Л. (2007) *Агрессия: причины последствия и контроль*. СПб. Прайм-Еврознак, 510 с.
- Дмитриева, Е. В. (2018) Воспитание доброжелательности и профилактика агрессивности: интеграция процессов. *Kant*, № 1 (26), с. 41–45. EDN: [УТКПЕД](#)
- Егорова, М. С., Ситникова, М. А., Паршикова, О. В. (2015) Адаптация Короткого опросника Темной триады. *Психологические исследования*, т. 8, № 43. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.1052> (дата обращения 03.02.2025).
- Кириллова, Е. Б. (2023) Изучение агрессивности несовершеннолетних правонарушителей. *Проблемы современного педагогического образования*, № 81–4, с. 363–366. EDN: [КJRAEF](#)
- Мишин, А. А. (2022) Взаимосвязь личностных особенностей сотрудников уголовно-исполнительной системы с агрессивным поведением. *Прикладная юридическая психология*, № 3 (60), с. 60–65. EDN: [CICGSV](#)
- Мишкевич, А. М., Щебетенко, С. А. (2017) Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory: новые свидетельства. В кн.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова (ред.). *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития*. М.: Изд-во Института психологии РАН, с. 771–776.
- Новичкова, Е. В., Щеглова, И. Г. (2023) Конструктивность смысла агрессии сотрудников правоохранительных органов. *Шаг в науку*, № 2, с. 38–41. EDN: [CYQXGH](#)
- Преступления правоохранителей. (2025) *Российская газета*. [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/sujet/3818> (дата обращения 03.02.2025).
- Реан, А. А., Ставцев, А. А. (2021) Протективные и провокативные семейные факторы агрессивного поведения детей и подростков. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 11. № 2, с. 137–149. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.202>
- Туктаева, А. М. (2024) Взаимосвязь агрессивности с уровнем макиавеллизма в подростковом возрасте. *Форум молодых ученых*, № 4 (92), с. 48–53. EDN: [ОВBFCC](#)
- Федеральный закон РФ от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (ред. от 21.11.2011) «О полиции». (2011) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/12182530/> (дата обращения 03.02.2025).
- Фурманов, И. А. (2016) *Социальная психология агрессии и насилия*. Минск: Изд-во Белорусского государственного университета, 401 с.
- Чернышева, Е. В. (2019) Паттерны агрессивного поведения сотрудников органов внутренних дел. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, т. 7, № 2 (25), с. 312–314. <https://doi.org/10.23888/humJ20192312-321>
- Човдышрова, Г. С. (2017) Психологические проявления агрессивности и склонности личности к насилиственным действиям. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, № 1 (68), с. 37–40. EDN: [УКРЕАВ](#)
- Якимова, З. В. (2022) Вербальная агрессия в профессиональной деятельности полицейских. *Психолог*, № 6, с. 40–56. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2022.6.39465>

References

- Antonyan, Yu. M. (2017) *Teoriya chelovecheskoj agressii. Pochemu zhestoki lyudi* [Theory of human aggression. Why are people cruel]. Moscow: Unity-Dana Publ., 311 p. (In Russian)
- Berkowitz, L. (2019) *Agressiya: prichiny posledstviya i kontrol'* [Aggression: Causes, consequences and control]. Saint Petersburg: Prajm-Evroznak Publ., 200 p. (In Russian)

- Chernysheva, E. V. (2019) Patterny agressivnogo povedeniya sotrudnikov organov vnutrennikh del [Patterns of aggressive behavior in staff of internal affairs bodies]. *Lichnost' v menyayushchemsyu mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye — Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, vol. 7, no. 2 (25), pp. 312–314. <https://doi.org/10.23888/humJ20192312-321> (In Russian)
- Chovdyrova, G. S. (2017) Psikhologicheskie proyavleniya agressivnosti i sklonnosti lichnosti k nasil'stvennym dejstviyam [Psychological manifestations of aggressiveness and an individual's proneness to violent]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh — Psychopedagogics in Law Enforcement*, no. 1 (68), pp. 37–40. (In Russian)
- Dmitrieva, E. V. (2018) Vospitanie dobrozhelatel'nosti i profilaktika agressivnosti: integratsiya processov [Education of goodwill and prevention of aggression: Integration of processes]. *Kant*, no. 1 (26), pp. 41–45. (In Russian)
- Egorova, M. S., Sitnikova, M. A., Parshikova, O. V. (2015) Adaptatsiya Korotkogo oprosnika Temnoj triady [Adaptation of the Short Dark Triad]. *Psikhologicheskie issledovaniya — Psychological Studies*, vol. 8, no. 43. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.54359/ps.v8i43.1052> (accessed 03.02.2025). (In Russian)
- Federal'nyj zakon RF ot 7 fevralya 2011 g. No 3-FZ (v red. ot 21.11.2011) "O politsii" [Federal Law of the Russian Federation No. 3-FZ dated February 07, 2011 (as amended dated November 21, 2011) "On the Police"].* (2011) [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/12182530/> (accessed 03.02.2025). (In Russian)
- Furmanov, I. A. (2016) *Sotsial'naya psikhologiya agressii i nasiliya [Social psychology of aggression and violence]*. Minsk: Belarusian State University Publ., 401 p. (In Russian)
- Kirillova, E. B. (2023) Izuchenie agressivnosti nesovershennoletnikh pravonarushitelej [Studying the aggressiveness of juvenile offenders]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya — Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 81–4, pp. 363–366. (In Russian)
- Mishin, A. A. (2022) Vzaimosvyaz' lichnostnykh osobennostej sotrudnikov ugolovno-ispolnitel'noj sistemy s agressivnym povedeniem [The relationship between personal characteristics of employees of the penal system and aggressive behavior]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya — Applied Legal Psychology*, no. 3 (60), pp. 60–65. (In Russian)
- Mishkevich, A. M., Shchebetenko, S. A. (2017) Psikhometrika russkoyazychnoj versii Big Five Inventory: novye svидetel'stva [Psychometrics of the Russian version of the Big Five Inventory: Some new evidence]. In: A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova (eds.). *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoj psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya [Fundamental and applied research in modern psychology: Results and development prospects]*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 771–776. (In Russian)
- Novichkova, E. V., Shcheglova, I. G. (2023) Konstruktivnost' smysla agressii sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov [Constructiveness of the meaning of aggression by law enforcement officers]. *Shag v nauku — Step to Science*, no. 2, pp. 38–41. (In Russian)
- Prestupleniya pravookhranitelej [Crimes committed by law enforcement officers]. (2025) *Rossijskaya gazeta*. [Online]. Available at: <https://rg.ru/sujet/3818> (accessed 03.02.2025). (In Russian)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A. (2021) Protektivnye i provokativnye semejnye faktory agressivnogo povedeniya detej i podrostkov [Protective and provocative family factors of aggressive behavior in children and adolescents]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psichologiya — Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 11, no. 2. pp. 137–149. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.202> (In Russian)
- Tuktaeva, A. M. (2024) Vzaimosvyaz' agressivnosti s urovнем makiavellizma v podrostkovom vozraste [Relationship of aggressiveness with the level of Machiavellianism in adolescence]. *Forum molodykh uchenykh*, no. 4 (92), pp. 48–53. (In Russian)
- Yakimova, Z. V. (2022) Verbal'naya agressiya v professional'noj deyatel'nosti politsejskikh [Verbal aggression in the professional activities of police officers]. *Psikholog — Psychologist*, vol. 6, pp. 40–56. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2022.6.39465> (In Russian)

Сведения об авторах

Сергей Михайлович Шингаев, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского SPIN-код: 1043-7169, ResearcherID: S-4159-2016, Scopus AuthorID: 56964987900, ORCID: 0000-0001-7546-7375, e-mail: sshingaev@mail.ru

Марина Сергеевна Потарыкина, психолог, Главное управление МВД России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области

ORCID: 0000-0002-2285-2429, e-mail: viktomars@gmail.com

Authors

Sergey M. Shingaev, Doctor of Sciences (Psychology), Head, Department of Psychology, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky SPIN: 1043-7169, ResearcherID: S-4159-2016, Scopus AuthorID: 56964987900, ORCID: 0000-0001-7546-7375, e-mail: sshingaev@mail.ru

Marina S. Potarykina, Psychologist, Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of Russia for Saint Petersburg and Leningrad Region
ORCID: 0000-0002-2285-2429, e-mail: viktomars@gmail.com



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 159.9

EDN TEQIIN

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-381-392>

Дискуссионная статья

Ресурсное консультирование в профилактике утомленности сотрудников органов внутренних дел

С. В. Духновский¹, Э. К. Шелепина^{✉1}

¹ Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации,
198206, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1

Для цитирования: Духновский, С. В., Шелепина, Э. К. (2025) Ресурсное консультирование в профилактике утомленности сотрудников органов внутренних дел. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 381–392.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-381-392> EDN TEQIIN

Получена 3 апреля 2025; прошла рецензирование 28 мая 2025; принята 9 июня 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © С. В. Духновский, Э. К. Шелепина (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Напряженность служебной деятельности приводит к истощению ресурсов сотрудников органов внутренних дел и как результат — к их утомленности. Утомленность — неблагоприятное психическое состояние сотрудника, проявляющееся в усталости, слабости, уменьшении ресурса сил, эмоциональной неустойчивости, снижении активности, пониженной готовности к длительной работе. Особой актуальностью отличаются вопросы профилактики состояния с учетом раскрытия ресурсных возможностей, к которым относятся средства отдыха-восстановления субъектов служебной деятельности. Цель исследования — разработка и описание модели ресурсного консультирования для профилактики утомленности сотрудников органов внутренних дел.

Материалы и методы. Для профилактики утомленности предлагается использовать авторскую модель ресурсного консультирования, направленную на раскрытие ресурсов (реальных и потенциальных) — средств отдыха-восстановления с использованием представления об «антропологическом идеале» сотрудника.

Результаты исследования. Модель ресурсного консультирования включает в себя пять шагов: 1) определение текущего состояния — актуального уровня утомленности сотрудника; 2) раскрытие мотивационных ресурсов субъекта, направленных на его изменение; 3) расширение карты ресурсов — определение реальных (используемых) и потенциальных средств, которые могут служить ресурсами для профилактики и преодоления утомленности сотрудников органов внутренних дел; 4) определение временных границ использования субъективных ресурсов, а также овладение умением находить время для отдыха-восстановления, гибко используя представление о реальных и потенциальных ресурсах и потенциалах здоровья субъекта; 5) лестница прогресса — проработка переживания состояния активности на различных временных отрезках жизненного и профессионального пути сотрудника органов внутренних дел.

Заключение. Профилактику утомленности необходимо осуществлять в рамках психологической работы в системе морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел. Раскрытие реальных и потенциальных ресурсов как средств отдыха-восстановления положительно скажется на морально-психологической готовности сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативно-служебных задач как в повседневных, так и в особых условиях, на поддержании профессионального и психологического благополучия сотрудника.

Ключевые слова: неблагоприятное состояние, профилактика, развитие, ресурсы, потенциалы здоровья, консультирование, морально-психологическое обеспечение

Discussion article

Resource-focused counseling in fatigue prevention among law enforcement employees

S. V. Dukhnovsky¹, E. K. Shelepina^{✉1}

¹ Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
1 Letchika Pilyutova Str., Saint Petersburg 198206, Russia

For citation: Dukhnovsky, S. V., Shelepina, E. K. (2025) Resource-focused counseling in fatigue prevention among law enforcement employees. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 381–392. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-381-392> EDN TEQIN

Received 3 April 2025; reviewed 28 May 2025; accepted 9 June 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © S. V. Dukhnovsky, E. K. Shelepina (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Work-related stress depletes the resources of law enforcement employees, leading to fatigue. This highlights the importance of implementing fatigue prevention measures that aim to unlock employees' resource potential — specifically, their available recreation and recovery resources. The study aims to develop and describe a resource-focused counseling model for preventing fatigue in law enforcement employees. In this article, fatigue is defined as an adverse psychological state, manifested in tiredness, weakness, reduced energy, emotional instability, diminished activity, and lowered readiness for prolonged work.

Materials and Methods. The authors present an original resource-focused counseling model designed to prevent fatigue by unlocking employees' recreational and recovery resources, based on the concept of the employee's 'anthropological ideal'.

Results. The resource-focused counseling model comprises five steps: (1) assessing the current level of the employee's fatigue, (2) unlocking the employee's motivational resources aimed at improving their current fatigue level, (3) expanding the 'resource map' to identify current (already used) and potential resources for fatigue prevention, (4) determining time limits for using personal resources, and learning to allocate time for recreation and recovery, and (5) the 'progress ladder' — focusing on the employee's perceptions of engagement in activities across different periods of the employee's life and professional path.

Conclusion. Fatigue prevention should form an integral part of psychological support within law enforcement agencies. Unlocking both current and potential recreation and recovery resources is likely to enhance law enforcement employees' moral and psychological readiness to perform operational and service tasks under both routine and extraordinary conditions, while maintaining their professional and psychological well-being.

Keywords: adverse condition, prevention, development, resources, health potentials, counseling, moral and psychological support

Введение

Служебная деятельность сотрудников органов внутренних дел (ОВД), сопряженная с ситуациями неопределенности, риском для жизни и ответственностью в решении оперативно-служебных задач, требует значительного вовлечения психологических (интеллектуальных, эмоциональных), физических ресурсов. Это приводит к их истощению и появлению неблагоприятного психического состояния, проявляющихся в утомленности сотрудников ОВД. В связи с этим актуальна своевременная профилактика утомленности, построенная на основе расширения ресурсных возможностей субъекта служебной деятельности.

Таким образом, целью нашего исследования была разработка и описание Пятишаговой модели ресурсного консультирования как средства профилактики утомленности сотрудников ОВД.

Обзор исследований по проблематике утомленности (утомления) показал следующее. Так, В. А. Бодровым изучались особенности профессионального утомления (Бодров 2009), особенности умственного утомления у лиц нервно-эмоционального труда рассматривали И. В. Бухтияров, О. И. Юшкова, М. А. Фесенко, А. Г. Меркулова (Бухтияров и др. 2018), психометрика утомления исследовалась В. П. Зинченко (Зинченко и др. 1977), хроническому утомлению у спортсменов посвящена работа В. Н. Ильина, А. Алвани, М. М. Филиппова,

С. Б. Коваль (Ильин и др. 2015), физиологические основы утомления изучались Г. Л. Комендантовым (Комендантов 1963), личностные деформации при развитии состояния хронического утомления — О. Н. Родиной (Родина 2019), профессиональные факторы развития учителей исследовали А. А. Хван, О. И. Гончарова (Хван, Гончарова 2014). Также С. В. Духновским, В. А. Белянкиной рассматривалась взаимосвязь утомленности с уровнем притязаний (Духновский, Белянкина 2024) и С. В. Духновским, К. В. Злоказовым — с информационно-психологической уязвимостью сотрудников ОВД (Духновский, Злоказов 2024).

В том числе изучались и особенности профилактики и коррекции неблагоприятных психических состояний, включая утомление, а именно особенности профилактики усталости и утомления А. Б. Хабибуллиным, Е. А. Кочетковой (Хабибуллин, Кочеткова 2023), активный отдых как средство восстановления И. М. Сеченовым (Сеченов 2014), особенности профилактики и коррекции утомления А. А. Ухтомским (Ухтомский 1983), фармакологическая коррекция утомления Ю. Г. Бобковым (Бобков и др. 1984), саморегуляция учебной деятельности как средство профилактики неблагоприятных психических состояний студентов Н. А. Киселевской (Киселевская 2014).

Проведенный обзор исследований, включая анализ направлений работы по профилактике и коррекции неблагоприятных состояний, возникающих в трудовой деятельности, и в частности вопросы профилактики утомленности субъектов служебной деятельности, в основе которой лежит расширение их ресурсных возможностей, показал, что проблема разработана недостаточно. Для ее решения нами была разработана модель ресурсного консультирования.

В рамках модели под *утомленностью* понимаем «тоническую характеристику психического состояния сотрудника, проявляющуюся в усталости, слабости, уменьшении ресурса сил, эмоциональной неустойчивости (изменчивости настроения, раздражительности, преобладании негативного эмоционального тона), снижении активности, пониженной готовности к длительной работе» (Духновский, Шелепина 2024, 154). На основании проведенных исследований нами были описаны три уровня утомленности: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень утомленности предполагает активность и повышенную работоспособность, ощущение внутренней собранности, запаса сил, энергии, повышенную готовность к работе, в том числе и длительной.

Средний уровень проявляется в субъективном переживании снижения работоспособности, поддержание которой компенсируется за счет дополнительного вовлечения психологических ресурсов, что снижает готовность к работе, в том числе длительной. Сотрудники менее гибко и адекватно реагируют на изменение условий постановки и достижения целей, могут проявлять неуверенность в незнакомых ситуациях.

Высокий уровень утомленности — наличие выраженных субъективных переживаний ухудшения работоспособности; у сотрудников уменьшен ресурс сил, наблюдаются низкая готовность к работе, в том числе длительной, неспособность интенсивно выполнять задачи в течение длительного времени; сотрудники испытывают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, становятся менее критичными к своим действиям, могут не замечать ошибок в деятельности.

Считаем, что профилактику утомленности необходимо осуществлять в рамках психологической работы в системе морально-психологического обеспечения деятельности ОВД (Приказ МВД РФ № 500 ... 2024) с использованием *психологического консультирования* (Приказ МВД РФ № 660 ... 2013), направленного на осознание и расширение актуальных и потенциальных ресурсов — средств отдыха-восстановления сотрудников.

Для этого В. А. Ананьев предлагает использовать разработанную нами *Пятишаговую модель ресурсного консультирования*, цель которой — раскрыть ресурсы как средства отдыха-восстановления для профилактики и превенции (преодоления) утомленности, повышения качества жизни с использованием представления об «антропологическом идеале» (Ананьев 2006).

Материалы и методы

Ресурсы — «средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность — затрудняет. Для того, у кого нет цели, ничто не служит ресурсом. Можно сказать, что свойство быть ресурсом — это системное качество, приобретаемое некоторыми объектами или индивидуальными особенностями в структуре деятельности, задаваемой мотивом и целью. При этом ресурсы — это не объяснительное понятие, а описательное» (Леонтьев 2016, 22).

Личностные ресурсы в зависимости от их функций возможно представить в виде таблицы (Леонтьев 2016, 22) (табл. 1).

Табл. 1. Личностные ресурсы по Д. А. Леонтьеву

| Личностные ресурсы | Функции |
|---------------------------------------|--|
| Психологические ресурсы устойчивости | — переживание чувства опоры и уверенности в себе; — формирование устойчивой самооценки; — развитие внутреннего права на принятие решений |
| Психологические ресурсы саморегуляции | — построение стратегий саморегуляции в целях организации взаимодействия с обстоятельствами и условиями жизни личности |
| Мотивационные ресурсы | — формирование таких психологических переменных, как субъективная витальность, внутренняя мотивационная ориентация, диспозиционные характеристики «потоковой личности» как средств преодоления стресса |
| Инструментальные ресурсы | — развитие способностей, навыков и компетенций, способствующих наиболее эффективному решению стоящих перед субъектом задач и достижению желаемого результата |

Table 1. Personal resources according to D. A. Leontiev

| Personal resources | Functions |
|---|---|
| Psychological resilience resources | — experiencing a sense of grounding and self-confidence — developing a stable self-esteem — developing the internal right to make decisions |
| Psychological self-regulation resources | — building self-regulation strategies in order to organize interactions with one's circumstances and living conditions |
| Motivational resources | — forming such psychological variables as subjective vitality, internal motivational orientation, and dispositional characteristics of a 'flow personality' as a means of overcoming stress |
| Instrumental resources | — developing abilities, skills and competencies that contribute to the most effective completion of the individual's tasks and achievement of the desired results |

В рамках нашего подхода при рассмотрении ресурсов будем придерживаться позиции Н. Е. Водопьяновой, согласно которой *ресурсы* — это «возможности, средства, запасы, источники чего-либо; вспомогательное средство, используемое в особых или исключительных случаях для достижения желаемого результата. Ресурсы адаптации личности — умения и навыки, знания и опыт, модели конструктивного поведения, актуализированные способности, дающие возможность человеку быть более адаптивным и стрессоустойчивым, успешным и удовлетворенным качеством своей жизни» (Водопьянова, Старченкова 2024, 198).

Раскрытие ресурсов необходимо осуществлять в соответствии с «антропологическим идеалом» — представлением о потенциалах здоровья, описанных в работах В. А. Ананьева, где в качестве таковых выступают следующие:

- *потенциал разума* — интеллектуальные способности и умение ими пользоваться;
- *потенциал воли* — способности к само-реализации, умение ставить цели и достигать их, выбирая адекватные средства;
- *потенциал чувств* — способность адекватно выражать свои чувства, понимать себя и других;

- *потенциал тела* — способность развивать физическую составляющую здоровья;
- *общественный потенциал* — способности оптимально адаптироваться к социальным условиям, повышать уровень культуры общения, социального интеллекта;
- *креативный потенциал* — способности нестандартно мыслить и решать любые жизненные задачи посредством развитого доверия к творческой части своей личности;
- *духовный потенциал* — способности выражать и воплощать высшие ценности (делать добро, отстаивать справедливость) (Ананьев 2006).

Указанные потенциалы будут использованы в разработанной нами *Пятишаговой модели ресурсного консультирования* для профилактики и преодоления утомленности, представленной на рисунке 1.

Обсуждение результатов

Далее приводится содержательная характеристика Пятишаговой модели ресурсного консультирования.

1-й шаг. *Определение текущего состояния.* Используется методика «Субъективная оценка

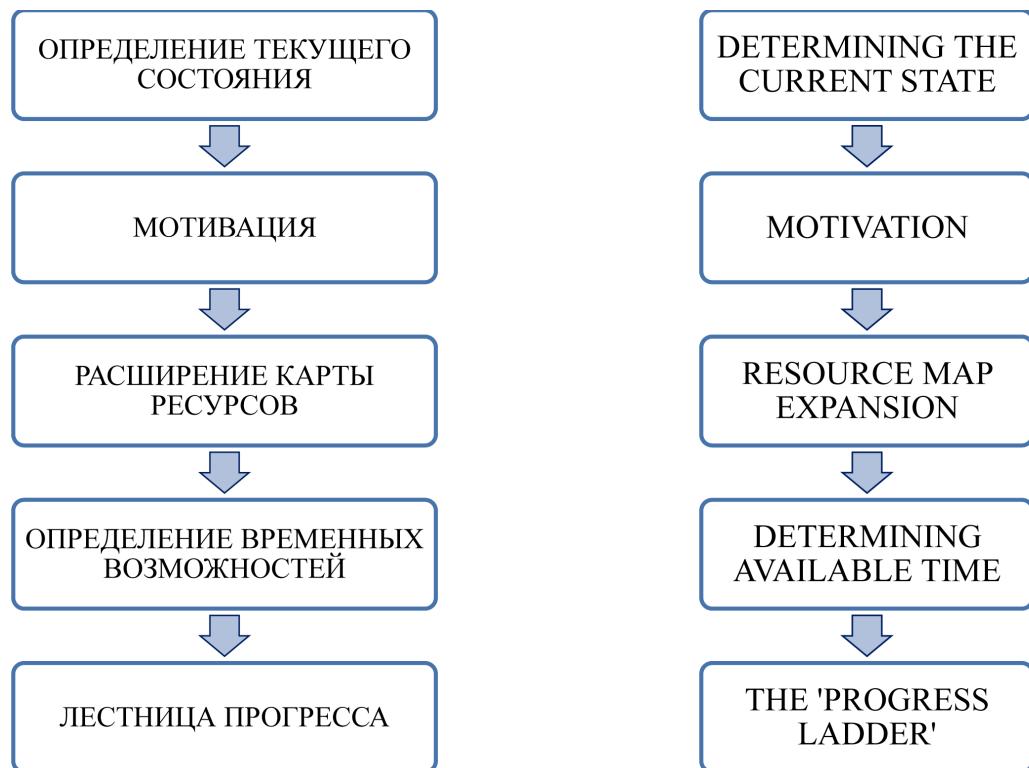


Рис. 1. Пятишаговый шаблон ресурсного консультирования по профилактике утомленности

Fig. 1. A five-step resource-focused counseling algorithm for fatigue prevention

утомленности личности». По результатам тестирования определяются:

- особенности психического состояния и настроения;
- психологическая устойчивость;
- личностные характеристики.

2-й шаг. *Мотивация*. Мотивация человека имеет две стороны. Первая — мотивация, направленная на сохранение сегодняшнего положе-

ния («вторичная выгода»). Вторая — мотивация, направленная на изменение своего состояния.

Задание: в левой колонке таблицы 2 напишите, что вам дает наличие усталости? Какую «пользу» для себя вы получаете, когда устали? В правой колонке напишите, что вы получите, если преодолеете свою усталость? Теперь положите на весы правую и левую колонку. Какая из них перевесит? (табл. 2).

Табл. 2. «Баланс решения»

| «За» — причины, чтобы сохранить сегодняшнюю ситуацию | «За» — причины, чтобы изменить исходную ситуацию |
|--|--|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

Table 2. ‘Weighing options’

| Reasons for maintaining the current situation | Reasons for changing the current situation |
|---|--|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

Человек мотивирован на изменения, если у него перевешивает правая колонка. Если этого не происходит, то необходимо вместе с сотрудником найти компенсацию — определить, что будет более значимо и ценно в правой колонке.

3-й шаг. *Расширение карты ресурсов* (табл. 3).

Задание: посмотрите на «цветок потенциалов» и на каждом лепестке напишите ресурсы — средства, которыми вы пользуетесь для преодоления усталости, восстановления своих сил и работоспособности.

Напротив каждого ресурса напишите, когда вы используете его? Используйте следующие варианты:

- каждый день;
- один-два раза в неделю;
- только в выходной (по завершении рабочей недели);
- несколько раз в течение месяца;
- только когда есть отпуск.

Далее выполняется задание для расширения карты ресурсов: необходимо заполнить таблицу, где в левой колонке нужно прописать все имеющиеся у человека ресурсы (взять их из предыдущего шага), а в правой колонке напротив каждого ресурса ответить на вопрос: что я буду делать, если у меня не будет возможности использовать данный ресурс? Чем я могу его заменить? (табл. 4).

Табл. 3. «Антропологический идеал» (В. А. Ананьев)



Table 3. The ‘anthropological ideal’ (V. A. Ananyev)

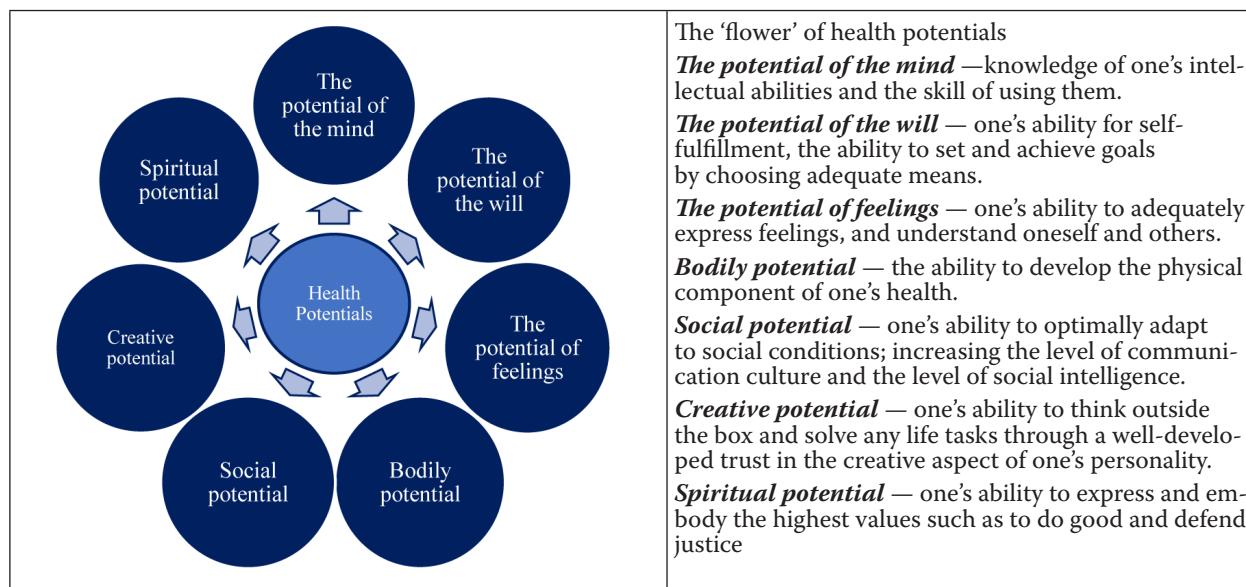


Табл. 4. «Карта ресурсов»

| Мои ресурсы | Что я буду делать если... Чем я могу заменить ресурс? |
|-------------|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

Table 4. 'Resource map'

| My resources | What will I do if...? What can I replace this resource with? |
|--------------|--|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

4-й шаг. Определение временных возможностей

Задание: необходимо заполнить таблицу, где в левой колонке нужно прописать расширенную карту ресурсов (взять их из предыдущего шага), а в правой колонке напротив каждого ресурса ответить на вопрос «Сколько времени длится его использование (например, тренировка в зале — 90 минут и т. п.)?» (табл. 5).

Далее выполняется следующее задание: заполните таблицу, где в левой колонке напишите свой распорядок дня, начиная от пробуждения, заканчивая сном (можно это делать как для будних дней, так и для выходных), а в правой — время и ресурс, который вы можете использовать в течение дня (табл. 6).

Табл. 5. «Временные возможности»

| Мои ресурсы | Временная продолжительность ресурса? |
|-------------|--------------------------------------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

Table 5. 'Time limits'

| My resources | What amount of time does this resource require? |
|--------------|---|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |

Табл. 6. «Ресурсы и время»

| Мой распорядок дня | Время, когда я могу использовать ресурс? | Какие ресурсы могу использовать? |
|--------------------|--|----------------------------------|
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |

Table 6. 'Resources and time'

| My daily routine | The time when I can use resources | What resources can I use? |
|------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| 1. | 1. | 1. |
| 2. | 2. | 2. |
| 3. | 3. | 3. |

5-й шаг. *Лестница прогресса*. Используется для более полного осознания состояния, когда человек чувствует себя отдохнувшим и бодрым.

Задание: перед вами три ступени, каждая из которых представляет временной период вашей жизни. Поднимаясь на каждую ступень, необходимо ответить на четыре вопроса (табл. 7).

Число ступеней или «Временная периодизация» (завтра, через неделю, через месяц) зависит

от времени, необходимого для достижения поставленной в ходе психологического консультирования цели.

В рамках ресурсного консультирования предлагаем «самостоятельную» (домашнюю работу) для сотрудника ОВД, обратившегося за консультативной помощью — два обязательных упражнения:

- 1) прописывание дневника («самопрограммирование» сотрудника ОВД на достижение

Табл. 7. «Лестница прогресса»

| | |
|--|---|
| | <p>Вопросы</p> <ol style="list-style-type: none">1) Как ты узнаёшь о восстановлении своих ресурсов, что ты бодр и полон сил?2) Как другие люди узнают о том, что ты восстановил свои ресурсы — бодр и полон сил?3) Как улитка, сидящая на потолке, узнает о том, что ты восстановил свои ресурсы — бодр и полон сил?4) Как я знаю, что ты отдохнул и восстановился — бодр и полон сил? Какие изменения я замечу, подсматривая за тобой, например, в окно? |
|--|---|

Table 7. ‘The progress ladder’

| | |
|--|--|
| | <p>Questions:</p> <ol style="list-style-type: none">1) How do you know that your resources have been restored — that is, that you are cheerful and full of energy?2) How do other people know that you have restored your resources — that is, that you are cheerful and full of energy?3) How does a snail sitting on the ceiling know that you have restored your resources — that is, that you are cheerful and full of energy?4) How do I know that you have rested and recovered — that is, that you are cheerful and full of energy? What changes will I notice if I peep at you, for example, through the window? |
|--|--|

- ние состояния активности — отсутствия утомленности);
- 2) прописывание позитивных утверждений о себе (формирование установки активного человека, не переживающего утомленности, что способствует позитивной самооценки, уверенности в себе, своих силах и возможностях).

Прописывание дневника (начинается, как только начинается работа с психологом ОВД). Начинать упражнение можно перед сном, и в дальнейшем его выполнение должно перерасти в привычку.

Прописывание дневника включает в себя две составляющие: описание событий прошедшего дня, в том числе действия, направленные на повышение собственной работоспособности и восстановления сил (предлагаем отражать этот раздел в 1–2 предложениях), и формирование установки на следующий день — прописывание предполагаемых/планируемых действий, которые будут способствовать повышению активности и улучшению собственного состояния.

Прописывание позитивного утверждения о себе. Выполняя раздел, необходимо помнить, что утверждения не должны включать в себя частицу «не», а также их число не должно превышать девяти, в том числе рекомендуем осуществлять прописывание утверждение не доминирующей рукой, так как за счет этого достигается «переживание» состояния активности, энергии, собранности, запаса сил, повышенной работоспособности. В качестве позитивных утверждений о себе возможно использовать такие: «я постоянно собран(а)», «я всегда уравновешен(а)», «я владею собой» и т. д.

При выполнении раздела предлагаем использовать следующую схему (табл. 8):

1. Разделить лист на две части.
2. В левой части зафиксировать позитивное утверждение о себе.
3. В правой части написать мысли, возникающие при данном утверждении.
4. Повторять процедуру до тех пор, пока в правой колонке не останется негативных/ироничных высказываний о себе (в тот момент, когда позитивные высказывания достигают бессознательного уровня, они начинают работать автоматически).

Разработанную пятишаговую модель ресурсного консультирования представляется возможным использовать для профилактики неблагоприятного состояния утомленности.

Выводы

Предложенная Пятишаговая модель ресурсного консультирования является одним из средств, которое необходимо использовать для профилактики развития утомленности сотрудников ОВД.

Раскрытие реальных и потенциальных ресурсов как средств отдыха-восстановления положительно скажется на морально-психологической готовности сотрудников ОВД к выполнению оперативно-служебных задач как в повседневных, так и в особых условиях, поддержании профессионального и психологического благополучия сотрудника, а также на его профессиональном благополучии.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Табл. 8 «Позитивные утверждения о себе»

| Позитивные утверждения о себе | Возникающие мысли |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Я всегда уверен в себе | 1. Постеснялся выразить свое мнение |
| 2. ... | 2. ... |
| 3. ... | 3. ... |

Table 8. ‘Positive statements about yourself’

| Positive statements about yourself | Emerging thoughts |
|------------------------------------|---|
| 1. I am always confident in myself | 1. I was too shy to express my opinion. |
| 2. ... | 2. ... |
| 3. ... | 3. ... |

Conflict of interest

The authors declare that there is no potential or obvious conflict of interest.

Вклад авторов

С. В. Духновский — разработка концепции и методология, подготовка текста — доработка и редактирование, администрирование проекта.

Э. К. Шелепина — формальный анализ, исследование, подготовка текста — черновик.

Author Contributions

S. V. Dukhnovsky — concept development and methodology, text preparation — revision and editing, project administration.

E. K. Sheleppina — formal analysis, research, text preparation — draft.

Литература

- Ананьев, В. А. (2006) *Психология здоровья. Концептуальные основы психологии здоровья*. СПб.: Речь, 384 с.
- Бобков, Ю. Г., Виноградов, В. М., Катков, В. Ф. и др. (1984) *Фармакологическая коррекция утомления*. М.: Медицина, 208 с.
- Бодров, В. А. (2009) *Профессиональное утомление: Фундаментальные и прикладные проблемы*. М.: Изд-во Института психологии РАН, 560 с.
- Бухтияров, И. В., Юшкова, О. И., Фесенко, М. А., Меркулова, А. Г. (2018) Оценка риска утомления у работников нервно-эмоционального труда. *Анализ риска здоровья*, № 1, с. 66–77. https://doi.org/10.21668/health_risk/2018.1.08
- Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. (2024) *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие*. З-е изд. М.: Юрайт, 299 с.
- Духновский, С. В., Белянкина, В. А. (2024) Показатель утомленности сотрудников органов внутренних дел с разным уровнем притязаний. В кн.: *Российская девиантологическая панорама: теория и практика. Материалы III международной научно-практической конференции*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета МВД России, с. 218–225.
- Духновский, С. В., Злоказов, К. В. (2024) Информационно-психологическая уязвимость сотрудников органов внутренних дел разным уровнем устойчивости и утомленности. *Психология и право*, т. 14, № 4, с. 50–67. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140404>
- Духновский, С. В., Шелепина, Э. К. (2024) Опросник «Субъективная оценка уровня утомленности личности»: разработка, психометрическая характеристика, применение. *Российский девиантологический журнал*, т. 4, № 2. с. 144–160. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2024-2-144-160>
- Зинченко, В. П., Леонова, А. Б., Стрелков, Ю. К. (1977) *Психометрика утомления*. М.: Изд-во Московского университета, 190 с.
- Ильин, В. Н., Алвани, А., Филиппов, М. М., Коваль, С. Б. (2015) Феномен хронического утомления у спортсменов. *Ульяновский медико-биологический журнал*, № 3, с. 108–116. EDN: SSWRUY
- Киселевская, Н. А. (2014) Саморегуляция учебной деятельности как средство профилактики неблагоприятных психических состояний студентов. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, т. 8, с. 34–38. EDN: SXTZEZ
- Комендантов, Г. Л. (1963) *Физиологические основы утомления*. М.: [б. и.], 83 с.
- Леонтьев, Д. А. (2016) Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, № 62, с. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 2 сентября 2013 г. № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации». (2013) [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/70675376/?ysclid=m917yhorg_187148758 (дата обращения 31.03.2025).
- Приказ Министерства внутренних дел Российской Федерации от 27 августа 2024 г. № 500 «Об утверждении Положения о порядке организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации». (2024) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202409200024> (дата обращения 31.03.2025).
- Родина, О. Н. (2019) Личностные деформации при развитии состояния хронического утомления. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 1, с. 123–140. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.123>
- Сеченов, И. М. (2014) *Рефлексы головного мозга*. М.: АСТ, 350 с.
- Ухтомский, А. А. (1983) *Современное состояние проблемы утомления. История советской психологии труда. Тексты (20–30-е годы XX века)*. М.: Изд-во Московского университета, с. 259–261.
- Хабибуллин, А. Б., Кочеткова, Е. А. (2023) Признаки усталости и утомления, их причины и профилактика. *Научные и образовательные основы в физической культуре и спорте*, т. 10, № 2, с. 24–27. <https://doi.org/10.57006/2782-3245-2023-10-2-24-27>
- Хван, А. А., Гончарова, О. И. (2014) Профессиональные факторы утомления учителей. *Нижегородское образование*, № 1, с. 33–40. EDN: SILOXF

References

- Ananov, V. A. (2006) *Psichologiya zdorov'ya. Kontseptual'nye osnovy psichologii zdorov'ya [Psychology of health. Conceptual foundations of health psychology]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 384 p. (In Russian)
- Bobkov, Yu. G., Vinogradov, V. M., Katkov, V. F. et al. (1984) *Farmakologicheskaya korreksiya utomleniya [Pharmacological correction of fatigue]*. Moscow: Meditsina Publ, 208 p. (In Russian)
- Bodrov, V. A. (2009) *Professional'noe utomlenie: Fundamental'nye i prikladnye problemy [Professional fatigue: Fundamental and applied problems]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 560 p. (In Russian)
- Bukhtiyarov, I. V., Yushkova, O. I., Fesenko, M. A., Merkulova, A. G. (2018) Otsenka risika utomleniya u rabotnikov nervno-emotional'nogo truda [Fatigue risk assessment for workers with neuro-emotional labor]. *Analiz risika zdorov'yu — Health Risk Analysis*, no. 1, pp. 66–77. <https://doi.org/10.21668/health.risk/2018.1.08> (In Russian)
- Dukhnovsky, S. V., Belyankina, V. A. (2024) Pokazatel' utomlennosti sotrudnikov organov vnutrennikh del s raznym urovnem prityazaniy [An indicator of the fatigue of law enforcement officers with different levels of claims]. In: *Rossijskaya deviantologicheskaya panorama: teoriya i praktika. Materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii [The Russian deviantological panorama: Theory and practice. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg University of the Russian Interior Ministry Publ., pp. 218–225. (In Russian)
- Dukhnovsky, S. V., Shelepin, E. K. (2024) Oprosnik "Sub'ektivnaya otsenka urovnya utomlennosti lichnosti": razrabotka, psikhometricheskaya kharakteristika, primenenie [Subjective assessment of personal fatigue questionnaire: Development, psychometric characteristics, application]. *Rossijskij deviantologicheskij zhurnal — Russian Journal of Deviant Behavior*, vol. 4, no. 2, pp. 144–160. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2024-2-144-160> (In Russian)
- Dukhnovsky, S. V., Zlokazov, K. V. (2024) Informatsionno-psikhologicheskaya uyazvimost' sotrudnikov organov vnutrennikh del raznym urovnem ustojchivosti i utomlennosti [Information and psychological vulnerability of employees of internal affairs bodies with different levels of stability and fatigue]. *Psichologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 14, no. 4, pp. 50–67. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140404> (In Russian)
- Il'in, V. N., Alvani, A., Filippov, M. M., Koval', S. B. (2015) Fenomen khronicheskogo utomleniya u sportsmenov [Phenomenon of chronic fatigue in athletes]. *Ul'yanovskij mediko-biologicheskij zhurnal — Ulyanovsk Medico-Biological Journal*, no. 3, pp. 108–116. (In Russian)
- Khabibullin, A. B., Kochetkova, E. A. (2023) Priznaki ustalosti i utomleniya, ikh prichiny i profilaktika [Signs of fatigue and tiredness, their causes and prevention]. *Nauchnye i obrazovatel'nye osnovy v fizicheskoy kul'ture i sporte — Scientific and Educational Basics in Physical Culture and Sports*, vol. 10, no. 2, pp. 24–27. <https://doi.org/10.57006/2782-3245-2023-10-2-24-27> (In Russian)
- Khvan, A. A., Goncharova, O. I. (2014) Professional'nye faktory utomleniya uchitelej [Professional factors of teacher's exhaustion]. *Nizhegorodskoe obrazovanie — Nizhny Novgorod Education*, no. 1, pp. 33–40. (In Russian)
- Kiselevskaya, N. A. (2014) Samoregulyatsiya uchebnoj deyatel'nosti kak sredstvo profilaktiki neblagopriyatnykh psikhicheskikh sostoyaniy studentov [Self-regulation of learning activities as the means of preventive measure of unfortunate psychic conditions]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psichologiya — The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, vol. 8, pp. 34–38. (In Russian)
- Komendantov, G. L. (1963) *Fiziologicheskie osnovy utomleniya [Physiological bases of fatigue]*. Moscow: [s. n.], 83 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2016) Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyj potentsial [Autoregulation, resources, and personal potential]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal — Siberian Psychological Journal*, no. 62, pp. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3> (In Russian)
- Prikaz Ministerstva vnutrennikh del Rossijskoj Federatsii ot 2 sentyabrya 2013 g. No. 660 "Ob utverzhdenii Polozheniya ob osnovakh organizatsii psikhologicheskoy raboty v organakh vnutrennikh del Rossijskoj Federatsii" [Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation No. 660 dated September 2, 2013 "On approval of the Regulations on the fundamentals of organizing psychological work in the internal affairs bodies of the Russian Federation"]. (2013) [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/70675376/?ysclid=m917yhoror187148758> (accessed 31.03.2025). (In Russian)
- Prikaz Ministerstva vnutrennikh del Rossijskoj Federatsii ot 27 avgusta 2024 g. No. 500 "Ob utverzhdenii Polozheniya o poryadke organizatsii moral'no-psikhologicheskogo obespecheniya deyatel'nosti organov vnutrennikh del Rossijskoj Federatsii" [Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation No. 500 dated August 27, 2024 "On approval of the Regulations on the organization of moral and psychological support for the activities of the internal affairs bodies of the Russian Federation"]. (2024) [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202409200024> (accessed 31.03.2025). (In Russian)
- Rodina, O. N. (2019) Lichnostnye deformatsii pri razvitiu sostoyaniya khronicheskogo utomleniya [Personal deformations in the development of a state of chronic fatigue]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psichologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 1, pp. 123–140. <https://doi.org/10.11621/vsp.2019.01.123> (In Russian)

- Sechenov, I. M. (2014) *Refleksy golovnogo mozga [Brain reflexes]*. Moscow: AST Publ., 350 p. (In Russian)
- Ukhtomskij, A. A. (1983) *Sovremennoe sostoyanie problemy utomleniya. Istoryya sovetskoy psichologii truda. Teksty (20–30-e gody XX veka) [The current state of the fatigue problem. The history of Soviet labor psychology. Texts (20–30s of XX century)]*. Moscow: Moscow University Publ., pp. 259–261. (In Russian)
- Vodop'yanova, N. E., Starchenkova, E. S. (2024) *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika: prakticheskoe posobie [Burnout syndrome. Diagnosis and prevention: A practical guide]*. 3rd ed. Moscow: Yurajt Publ., 299 p. (In Russian)
- Zinchenko, V. P., Leonova, A. B., Strelkov, Yu. K. (1977) *Psihometrika utomleniya [Psychometrics of fatigue]*. Moscow: Moscow University Publ., 190 p. (In Russian)

Сведения об авторах

Сергей Витальевич Духновский, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры юридической психологии, Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации
SPIN-код: [9146-2898](#), ORCID: [0000-0003-3118-9988](#), e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

Эллина Константиновна Шелепина, аспирантка аспирантуры, Санкт-Петербургский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации
SPIN-код: [4513-9630](#), ORCID: [0009-0002-9904-1517](#), e-mail: shelepinae@yandex.ru

Authors

Sergey V. Dukhnovsky, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Legal Psychology,
Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
SPIN: [9146-2898](#), ORCID: [0000-0003-3118-9988](#), e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

Ellina K. Shelepina, PhD student, Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
SPIN: [4513-9630](#), ORCID: [0009-0002-9904-1517](#), e-mail: shelepinae@yandex.ru



Check for updates

Цифровая эволюция современного образования:
психологическая теория и практика

УДК 159.9.072.432

EDN WXPPMT

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-393-407>

Научная статья

Межкультурные и гендерные различия в стратегиях преодоления кибербуллинга подростками: сравнительный анализ на примере России и Казахстана

Г. У. Утемисова^{✉1}

¹ Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
010008, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, д. 2

Для цитирования: Утемисова, Г. У. (2025) Межкультурные и гендерные различия в стратегиях преодоления кибербуллинга подростками: сравнительный анализ на примере России и Казахстана. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 393–407. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-393-407> EDN WXPPMT

Получена 6 мая 2025; прошла рецензирование 23 июня 2025; принята 29 июня 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Г. У. Утемисова (2025). Опубликовано Российской государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Исследование выявляет межкультурные и гендерные различия в стратегиях преодоления кибербуллинга среди подростков в России и Казахстане. Актуальность обусловлена глобальным распространением кибербуллинга и дефицитом данных о влиянии культурных и гендерных различий на выбор стратегий преодоления кибербуллинга. Работа восполняет пробел в исследованиях, интегрируя теорию культурных измерений Г. Хофтеде (Hofstede 2011) и модель гендерной социализации (Eagly 2013), что позволяет предложить культурно-адаптированные профилактические программы.

Материалы и методы. Выборка включила 404 подростка (11–17 лет) из России ($n = 206$; 52% девочек) и Казахстана ($n = 198$; 54% девочек). Использовалась адаптированная русскоязычная версия опросника CWCQ (Sticca et al. 2015; Утемисова 2024), валидированная через эксплораторный ($KMO = 0,85$; $\chi^2 = 13691,213$, $p < 0,001$) (Brown 2015) и конфирматорный факторный анализ ($CFI = 0,955$, $RMSEA = 0,036$) с межкультурной инвариантностью ($\Delta CFI < 0,01$). Для анализа применялись U-критерий Манна — Уитни, корреляционный анализ Спирмена и двухфакторный ANOVA с учетом возраста, пола и страны. **Результаты исследования.** Доминирующей стратегией стала «близкая поддержка» ($M = 23,2$; $SD = 5,3$). Выявлена сильная корреляция между «близкой поддержкой» и «активным игнорированием» ($r = 0,664$, $p < 0,01$). Подростки Казахстана чаще использовали «дистальный совет» ($\Delta M = 3,1$; $p < 0,001$), что связано с коллективистскими нормами и институциональным доверием («КИБЕР ТҮМАР» 2024). В России преобладало «активное игнорирование» ($M = 14,8$). Девочки активнее применяли «близкую поддержку» ($M = 24,7 / 21,3$; $p < 0,001$) и «активное игнорирование» ($M = 15,8 / 14,0$; $p < 0,001$), что отражает гендерные роли (Eagly, Wood 2016). Возрастная динамика показала снижение «выстраивания границ» к 13–14 годам ($M = 11,9$).

Результаты подтверждают влияние культурных норм (коллективизм Казахстана / индивидуализм России) и гендерной социализации на выбор стратегий. Согласуясь с исследованиями (Мамбеталина и др. 2020; Солдатова, Войскунский 2021), работа выявляет роль институционального доверия в Казахстане и цифровой автономии в России. Расхождение с моделью (Lazarus 2020) в возрастной динамике «выстраивания границ» требует дальнейшего изучения.

Заключение. Исследование обосновывает необходимость дифференцированных программ: интеграция клановой поддержки в Казахстане и развитие цифровой коммуникации в России. Перспективы включают изучение роли социально-экономических факторов и разработку тренингов по упреждающим стратегиям («выстраивание границ») для подростков.

Ключевые слова: кибербуллинг, подростки, межкультурные различия, гендерные различия, стратегии преодоления, Россия, Казахстан, коллективизм, индивидуализм, психометрическая валидность

Cross-cultural and gender differences in cyberbullying coping strategies among adolescents: A comparative analysis of Russia and Kazakhstan

G. U. Utemissova^{✉1}

¹ L. N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpaeva Str., Astana 010000, Kazakhstan

For citation: Utemissova, G. U. (2025) Cross-cultural and gender differences in cyberbullying coping strategies among adolescents: A comparative analysis of Russia and Kazakhstan. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 393–407. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-393-407> EDN WXPPMT

Received 6 May 2025; reviewed 23 June 2025; accepted 29 June 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © G. U. Utemissova (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. This study investigates cross-cultural and gender differences in cyberbullying coping strategies among adolescents in Russia and Kazakhstan, addressing a critical gap in understanding how cultural and gender factors shape adaptive behaviors. Grounded in G. Hofstede's cultural dimensions theory (Hofstede 2011) and A. H. Eagly's gender socialization model (Eagly 2013), the research proposes culturally tailored prevention frameworks.

Materials and Methods. A sample of 404 adolescents (11–17 years; Russia: n = 206, 52 % female; Kazakhstan: n = 198, 54 % female) completed the adapted Russian Coping with Cyberbullying Questionnaire (CWCBQ) (Sticca 2020; Utemissova 2024). The questionnaire was validated through exploratory factor analysis ($KMO = 0.85$; $\chi^2 = 13,691.213$, $p < 0.001$) (Brown 2015) and confirmatory factor analysis ($CFI = 0.955$, $RMSEA = 0.036$), with cross-cultural invariance confirmed ($\Delta CFI < 0.01$). Analyses included Mann–Whitney U tests, Spearman correlations, and two-way ANOVA accounting for age, gender, and country.

Results. ‘Close support’ emerged as the dominant strategy ($M = 23.2$, $SD = 5.3$), strongly correlated with ‘active ignoring’ ($r = 0.664$, $p < 0.01$). Kazakh adolescents relied on ‘distal advice’ ($\Delta M = 3.1$, $p < 0.001$) to a greater extent than Russian adolescents, reflecting collectivist norms and institutional trust (e. g., Kibertumar and DosbolLIKE initiatives). Russian peers favored ‘active ignoring’ ($M = 14.8$), aligning with individualistic values. Females employed ‘close support’ ($M = 24.7 / 21.3$; $p < 0.001$) and ‘active ignoring’ ($M = 15.8 / 14.0$; $p < 0.001$) more frequently, underscoring gendered socialization (Eagly, Wood 2012). The role of ‘setting boundaries’ diminished by age 13–14 ($M = 11.9$), diverging from Lazarus’s stress-coping model (Lazarus 2020). The results demonstrate modulation by both cultural context (Kazakhstan’s collectivism vs. Russia’s individualism) and gender. Consistent with Soldatova and Mambetalina (Soldatova, Voiskunsky 2021; Mambetalina et al. 2020), institutional trust (Kazakhstan) and digital autonomy (Russia) emerge as critical mediators.

Conclusion. The study supports differentiated interventions — integrating clan-based support systems in Kazakhstan and enhancing digital communication literacy in Russia. Future research should explore socioeconomic moderators and develop training to promote proactive strategies (e. g., setting boundaries) among adolescents. These insights advance culturally responsive frameworks to mitigate the psychosocial impacts of cyberbullying, emphasizing the interplay of cultural norms, gender roles, and developmental stages in shaping adaptive resilience.

Keywords: cyberbullying, adolescents, cross-cultural differences, sex differences, coping strategies, Russia, Kazakhstan, collectivism, individualism, psychometric validity

Введение

Кибербуллинг как форма агрессии оказывает значительное влияние на учебную мотивацию, академическую успеваемость и вовлеченность подростков в образовательный процесс. Исследование направлено на выявление межкультурных и гендерных особенностей стратегий прео-

доления кибербуллинга подростками, чтобы разработать профилактические программы, интегрируемые в образовательные системы коллектivistских обществ. Метаанализ зарубежных исследований подтверждает прямую связь между кибервиктимизацией и снижением успеваемости, пропусками занятий, дефицитом внимания, что отмечается у 17–22 % пострадавших

(Екимова и др. 2024). В России 15–20% жертв избегают групповых заданий и демонстрируют пассивность на уроках (Хломов и др. 2019), а «вездесущность» онлайн-травли усиливает эмоциональное истощение и потерю интереса к учебе (Травля в интернете... 2024).

Классическая работа Д. А. Ольвеус (Olweus 1996), в которой выделены ключевые признаки буллинга (дисбаланс сил, повторяемость, на-меренность), стала основой для анализа кибербуллинга. Программа автора, направленная на вовлечение учителей и родителей, доказала эффективность в коллектиivistских обществах, таких как Казахстан (снижение травли на 50–70%). Однако остаются нераскрытыми вопросы о том, как коллектиivistские ценности и институциональные практики опосредуют выбор стратегий преодоления кибербуллинга среди подростков. Это особенно актуально в свете данных EU Kids Online (Smahel et al. 2020), выявивших, что 23% жертв сталкиваются с онлайн- и офлайн-агрессией одновременно. Так, Д. Бойд (Boyd 2014) подчеркнула, что кибербуллинг отличается от традиционного вирусностью и анонимностью, а попытки контролировать онлайн-взаимодействия без доверия усугубляют проблему.

«Кибербуллинг со временем вызывает внешние проблемы поведения, а виктимизация — риск внутренних проблем, таких как депрессия и тревога. Поведенческие проблемы и увеличение использования интернета предсказывают участие в кибербуллинге, тогда как депрессия, тревога и онлайн-активность усиливают виктимизацию» (Marciano et al. 2020, 15).

Гендерные аспекты кибербуллинга, активно изучаемые в последние годы, раскрывают новые паттерны. Гендерная дифференциация в выборе стратегий требует углубленного анализа. Девочки чаще становятся жертвами реляционной агрессии (распространение слухов, исключение из групп), тогда как мальчики преобладают в роли агрессоров ($OR = 1,38, p < 0,05$) (Marciano et al. 2020).

Эти различия связаны с гендерными стереотипами: девочки чаще сталкиваются с критикой внешности, а мальчики проявляют агрессию в игровых сообществах (Camerini et al. 2020). Долгосрочные исследования также выявили, что кибербуллинг усугубляет депрессию и социальную изоляцию у девочек (Marciano et al. 2022), тогда как у мальчиков преобладают риски проблемного использования смартфонов (Marciano et al. 2022). При этом Э. Эспино и др. (Espino et al. 2023) показали, что стратегии преодоления травли зависят от гендера: для девочек ключевую роль играют ответственное принятие

решений и родительская поддержка, тогда как у мальчиков эти факторы незначимы. Однако социокультурные механизмы, лежащие в основе гендерной дифференциации социально-ориентированных стратегий, остаются недостаточно изученными, несмотря на их связь с устоявшимися нормами маскулинности и феминности, воспроизведенными через семейное воспитание, медиа и образовательные институты (Eagly et al. 2013).

Защитные факторы и вмешательства играют критическую роль в минимизации последствий. Систематический обзор И. Зых и др. (Zych et al. 2019) выделил эмоциональные и социальные компетенции, а также позитивный школьный климат как основные защитные механизмы. Авторы подчеркнули, что программы, направленные на развитие эмпатии и моральных норм, снижают риски кибербуллинга на 20–30%. Эти данные согласуются с выводами Э. Эспино и др. (Espino et al. 2023): социальная поддержка, хотя и мало используемая, остается одной из самых эффективных стратегий.

Культурный контекст, анализируемый через теорию Г. Хофтеде (Hofstede 2011), объясняет различия в восприятии травли и выборе стратегий преодоления. В Казахстане (20 баллов по индивидуализму шкалы Хофтеде) буллеры чаще воспринимаются как часть социальной группы с внутренними конфликтами (Mambalina et al. 2020), что отражает коллектиivistские ценности: «Общие черты кочевых культур — близость к природе, родоплеменная организация, традиционализм. Различия связаны с историей и взаимодействием с другими этносами» (Ламажаа 2013, 13). Это подтверждается операционализацией коллективизма через частоту использования «дистального совета» ($M = 16,6$) и вовлеченность школ в профилактику (Balpeisova et al. 2019). В России (46 баллов по индивидуализму) доминирует стратегия «активного игнорирования» ($M = 14,77$), что связано с синтезом вертикального коллективизма и индивидуализма. Индекс IDV Хофтеде, коррелирующий с предпочтением коллективных или индивидуальных решений, выступил ключевым связующим звеном между культурными нормами и поведенческими паттернами.

Комплексный подход, включающий психологическую поддержку, образовательные стратегии и правовое регулирование, признается основой для снижения кибербуллинга. Обучение цифровой грамотности и формирование «онлайн-репутации» способствуют восстановлению личной самостоятельности (Дозорцева, Кирюхина 2020).

Однако активное игнорирование, несмотря на снижение краткосрочного стресса, усиливает риски социальной изоляции (Назаров, Авербух 2023). Исследования личностных предпосылок (Van Geel et al. 2017) выявили корреляции: низкая добросовестность связана с кибербуллингом, а доминирование — с традиционной агрессией.

Таким образом, наше исследование представляет комплексный подход, объединяющий различные аспекты: психологические (анализ индивидуальных стратегий преодоления, их устойчивости и влияния на психическое благополучие, психологических механизмов адаптации, синергии стратегий и их роли в снижении уязвимости), социокультурные (гендерные стереотипы, культурные нормы, взаимосвязь возрастных этапов, культурных ценностей, например коллективизм/индивидуализм, и их влияние на выбор стратегий и формирование цифрового поведения) и институциональные (роль школ, государственных программ в формировании совладающего поведения, а также эффективность образовательных и правовых мер, уровень доверия к институтам и их адаптация к локальным культурным нормам).

Материалы и методы

Настоящее исследование направлено на комплексное изучение межкультурных и гендерных особенностей стратегий преодоления кибербуллинга среди подростков в России и Казахстане с акцентом на выявление роли культурных норм, институциональных практик и возрастной динамики. В соответствии с поставленными задачами исследовательская программа включала: 1) оценку влияния коллективистских ценностей (по модели Хоффстеде) и институциональных практик на выбор стратегий преодоления; 2) анализ социокультурных механизмов гендерной дифференциации; 3) изучение возрастных паттернов цифровой социализации; 4) оценку интеграции стратегий в структуре копинга и их связи с долгосрочной адаптацией; 5) проверку гипотезы о механизмах смягчения стресса (Cohen, Wills 1985); 6) сравнение эффективности институциональных инициатив (В Казахстане стартовала... 2024).

Выборку составили 404 подростка (11–17 лет) из России ($n = 206$; 52 % девочек) и Казахстана ($n = 198$; 54 % девочек), представляющие городские русскоязычные школы (табл. 1).

Табл. 1. Демографические данные участников. Распределение участников по возрасту и странам

| Характеристика | Россия (n = 206) | Казахстан (n = 198) | Всего |
|------------------------------|------------------|---------------------|------------|
| Возрастные группы | | | |
| 11–12 лет | 34 | 79 | 113 |
| 13–14 лет | 95 | 72 | 167 |
| 15–17 лет | 77 | 47 | 124 |
| Всего по возрасту | 206 | 198 | 404 |
| Распределение по полу | | | |
| Девочки, n (%) | 107 (52 %) | 107 (54 %) | 214 (53 %) |
| Мальчики, n (%) | 99 (48 %) | 91 (46 %) | 190 (47 %) |

Table 1. Demographic Data of Participants. Distribution by Age and Country

| Characteristic | Russia (n = 206) | Kazakhstan (n = 198) | Total |
|-------------------------|------------------|----------------------|------------|
| Age Groups | | | |
| 11–12 years | 34 | 79 | 113 |
| 13–14 years | 95 | 72 | 167 |
| 15–17 years | 77 | 47 | 124 |
| Total by Age | 206 | 198 | 404 |
| Sex distribution | | | |
| Girls, n (%) | 107 (52 %) | 107 (54 %) | 214 (53 %) |
| Boys, n (%) | 99 (48 %) | 91 (46 %) | 190 (47 %) |

Критерии отбора включали опыт столкновения с кибербуллингом за последние шесть месяцев. Основным инструментом выступила русскоязычная адаптация опросника Coping with Cyberbullying Questionnaire (CWCBQ; Sticca et al. 2015 адаптация Утемисовой 2024), валидизированная через эксплораторный ($KMO = 0,85$; $\chi^2 = 13691,213$, $p < 0,001$) и конфирматорный факторный анализ ($CFI = 0,955$, $RMSEA = 0,036$). Опросник оценивал четыре стратегии:

- **близкая поддержка** (БП) — активное обращение к социальному окружению для эмоциональной разгрузки (например, «Я бы подошел(а) к человеку, который утешит и выслушает меня»), что, согласно данным Стикка и др. (Stikka et al. 2015), снижает психологическое напряжение и укрепляет межличностные связи;
- **выстраивание границ** (ВГ) — установление цифровых и социальных ограничений (например, игнорирование агрессивных сообщений и оффлайн-предупреждение);
- **активное игнорирование** (АИ) — минимизация контактов через блокировку или смену идентификаторов (например, «Я бы игнорировал(а) все сообщения»);
- **дистальный совет** (ДС) — сочетание технических (обращение к модераторам) и социальных решений, повышающее общую эффективность противодействия.

Для анализа коллективистских ценностей применялись показатели Хофстеде (индивидуализм: Россия — 46, Казахстан — 20). Эмпири-

ческие данные обрабатывались в SPSS 26.0 с использованием U-критерия Манна — Уитни, корреляционного анализа Спирмена и двухфакторного ANOVA для оценки влияния факторов «страна», «пол» и «возраст». В соответствии с методологическими требованиями к применяемым статистическим подходам предварительно была проведена комплексная оценка нормальности распределения всех анализируемых переменных (ДС, ВГ, БП, АИ) с использованием критерия Колмогорова — Смирнова (с поправкой Лиллиефорса). Результаты показали статистически значимые отклонения от нормальности для всех анализируемых показателей ($p < 0,001$; табл. 2). В связи с нарушением ключевого параметрического допущения для дальнейшего анализа были применены непараметрические методы. Возрастная динамика анализировалась через сравнение средних значений в трех группах (11–12, 13–14, 15–17 лет). Механизмы смягчения стресса проверялись через корреляционный анализ синергии стратегий, а эффективность институциональных проектов — через сравнение показателей «дистального совета» между странами.

Для интерпретации результатов использовались теоретические модели: теория культурных измерений (Hofstede 2011; Anderson et al. 2018), гендерная социализация (Eagly, Wood 2012) и транзактная модель стресса (Tremolada et al. 2016; Lazarus 2020).

Таким образом, методологический дизайн позволил интегрировать количественный анализ

Табл. 2. Результаты проверки нормальности распределения по критерию Колмогорова — Смирнова ($N = 404$)

| Параметры | λ | p | M | SD |
|-----------|-----------|---------|-------|------|
| DA | 0,072 | < 0,001 | 14,97 | 5,06 |
| SB | 0,074 | < 0,001 | 12,31 | 3,78 |
| CS | 0,141 | < 0,001 | 23,22 | 5,29 |
| AI | 0,130 | < 0,001 | 14,98 | 3,55 |

Примечание: λ — статистика критерия Колмогорова — Смирнова, p — уровень значимости (с коррекцией Лиллиефорса), M — среднее арифметическое, SD — стандартное отклонение.

Table 2. Normality test results (Kolmogorov —Smirnov) ($N = 404$)

| Parameter | λ | p | M | SD |
|-----------|-----------|---------|-------|------|
| DA | 0.072 | < 0.001 | 14.97 | 5.06 |
| SB | 0.074 | < 0.001 | 12.31 | 3.78 |
| CS | 0.141 | < 0.001 | 23.22 | 5.29 |
| AI | 0.130 | < 0.001 | 14.98 | 3.55 |

Note: λ — Kolmogorov —Smirnov test statistic; p — significance level (two-tailed, Lilliefors-corrected); M — arithmetic mean; SD — standard deviation.

с межкультурным и гендерным подходами, обеспечив многоуровневое понимание факторов, влияющих на выбор стратегий преодоления кибербуллинга в исследуемых социокультурных контекстах.

Результаты

Синергия стратегий близкой поддержки и активного игнорирования

Стратегия близкой поддержки (БП) доминирует среди подростков ($M = 23,2$, $SD = 5,3$), однако демонстрирует высокую вариативность. Активное игнорирование (АИ) и дистальный совет (ДС) имеют равные средние ($M = 15,0$), но различаются по вариативности ($SD = 3,6 / 5,1$). Выявлена сильная корреляция БП и АИ ($r = 0,664$, $p < 0,01$), что согласуется с данными С. В. Армстронг (Armstrong et al. 2019): лишь 12% подростков обращаются к педагогам (табл. 3).

Роль стратегии «выстраивание границ» в структуре copingа

Стратегия «выстраивание границ» (ВГ) показывает наименьшую распространенность ($M = 12,3$), коррелируя слабо с другими стратегиями ($r < 0,3$). Дистальный совет (ДС) умеренно связан с близкой поддержкой ($r = 0,48$) и активным игнорированием ($r = 0,40$). Данные подтверждают изолированность ВГ: 47,5% наблюдателей избегают вмешательства, а циклич-

ность ролей «агрессор — жертва» снижает инициативность (Мамбеталина и др. 2020).

Влияние институциональных инициатив на доверие к формальным ресурсам

Анализ стратегий преодоления кибербуллинга выявил значимые межкультурные различия. Казахстанские подростки чаще используют дистальный совет ($M = 16,55 / M = 13,45$ в России) и близкую поддержку ($M = 23,72 / M = 22,73$) (рис. 1). Выстраивание границ мало распространено в обеих группах ($M = 12,64 / M = 11,99$). Двухфакторный ANOVA подтвердил влияние культурного контекста и пола на выбор стратегий (табл. 4). Данные Лаборатории Касперского (Сиденко 2024) подчеркивают масштаб киберугроз: 79% учебных заведений сталкивались с атаками, при этом фишинг составил 30% инцидентов.

Гендерная дифференциация социально-ориентированных стратегий

Гендерные различия в использовании дистального совета (ДС) значимы: девочки применяют его чаще мальчиков ($M = 15,8 / 13,9$; $p < 0,001$). В России разрыв выражен сильнее (девочки: $M = 14,3$; мальчики: $M = 12,3$; $F = 16,797$, $p < 0,001$), чем в Казахстане ($M = 17,4 / 15,5$) (рис. 2). Влияние страны подтверждается высокой F-статистикой ($F = 43,924$, $p < 0,001$): казахстанские подростки активнее используют ДС ($M = 16,55 / 13,45$ в России) (рис. 1).

Табл. 3. Описательные статистики и коэффициенты корреляции (r_s Спирмена) для показателей стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга подростками (по выборке в целом, $n = 404$)

| Показатели | M | S | Ме | ДС | ВГ | БП | АИ |
|-----------------------------|------|-----|------|----|---------|---------|---------|
| Дистальный совет (ДС) | 15,0 | 5,1 | 15,0 | 1 | 0,269** | 0,481** | 0,397** |
| Выстраивание границ (ВГ) | 12,3 | 3,8 | 12,3 | — | 1 | 0,264** | 0,238** |
| Близкая поддержка (БП) | 23,2 | 5,3 | 23,2 | — | — | 1 | 0,664** |
| Активное игнорирование (АИ) | 15,0 | 3,6 | 15,0 | — | — | — | 1 |

Примечание: ** — $p \leq 0,01$; ДС — дистальный совет, ВГ — выстраивание границ, БП — близкая поддержка, АИ — активное игнорирование.

Table 3. Descriptive Statistics and Spearman's r_s Correlation Coefficients for Coping Strategies in Cyberbullying Situations (Total Sample, $n = 404$)

| Indicators | M | SD | Ме | DS | BD | CS | AI |
|-------------------------|------|-----|------|----|---------|---------|---------|
| Distal Advice (DS) | 15.0 | 5.1 | 15.0 | 1 | 0.269** | 0.481** | 0.397** |
| Setting boundaries (SB) | 12.3 | 3.8 | 12.3 | — | 1 | 0.264** | 0.238** |
| Close Support (CS) | 23.2 | 5.3 | 23.2 | — | — | 1 | 0.664** |
| Active Ignoring (AI) | 15.0 | 3.6 | 15.0 | — | — | — | 1 |

Note: ** — $p \leq 0,01$; DS — distal advice, BD — boundary drawing, CS — close support, AI — active ignoring.

Сравнение стратегий преодоления кибербуллинга между подростками России (Р) и Казахстана (К) (М)

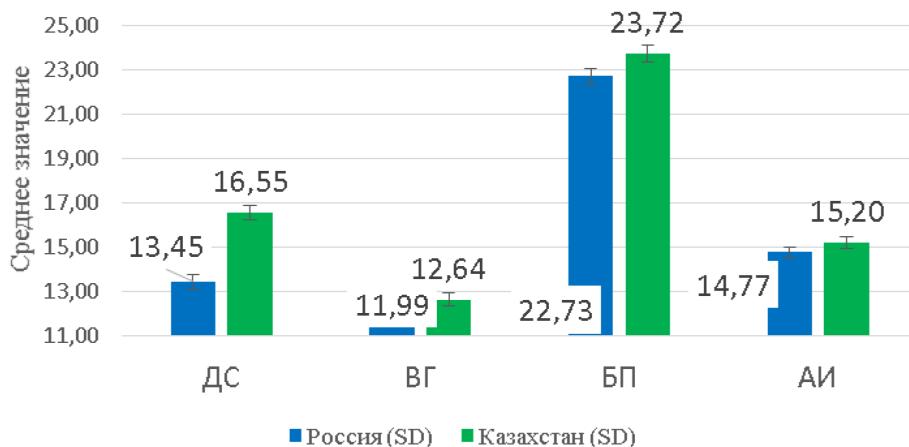


Рис. 1. Сравнение стратегий преодоления кибербуллинга между подростками России (Р) и Казахстана (К) ($M \pm SD$)

Примечание: Р — Россия, К — Казахстан; ДС — дистальный совет, ВГ — выстраивание границ, БП — близкая поддержка, АИ — активное игнорирование

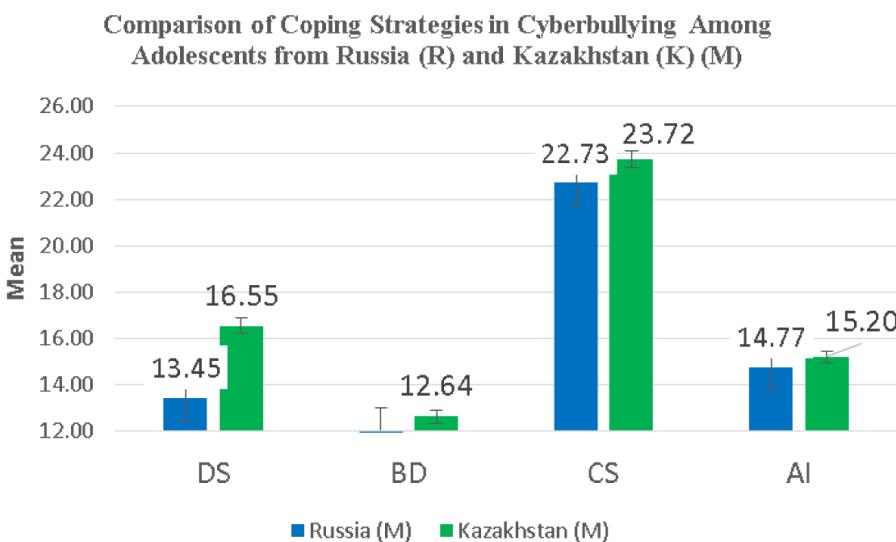


Fig. 1. Comparison of coping strategies in cyberbullying between adolescents from Russia (R) and Kazakhstan (K) ($M \pm SD$)

Note: R — Russia, K — Kazakhstan; DA — distal advice, SB — setting boundaries, CS — close support, AI — active ignoring

Девочки чаще применяют активное игнорирование (АИ) ($M = 15,8 / M = 14,0$ у мальчиков; $F = 27,24$, $p < 0,001$), при этом межкультурные различия для АИ незначимы. Близкая поддержка (БП) демонстрирует устойчивые гендерные ($F = 47,1$, $p < 0,001$) и умеренные межкультурные различия ($F = 4,9$, $p = 0,028$), с доминированием у девочек во всех группах. Взаимодействие «Пол × Страна» для обеих стратегий статистически не значимо ($p > 0,05$) (рис. 2, табл. 3).

Возрастная динамика стратегий в контексте цифровой социализации

Для дистального совета (ДС) выявлены значимые межкультурные различия ($F = 3,281$, $p = 0,039$): в Казахстане его использование растет с возрастом ($M = 16,1 - 17,1$), в России — снижается ($M = 15,3 - 13,2$). Выстраивание границ (ВГ) имеет нелинейный паттерн: пик в 11–12 лет ($M = 13,2$), спад к 13–14 годам ($M = 12,1$) и стагнация к 15–17 ($M = 12,6$). В России динамика ВГ

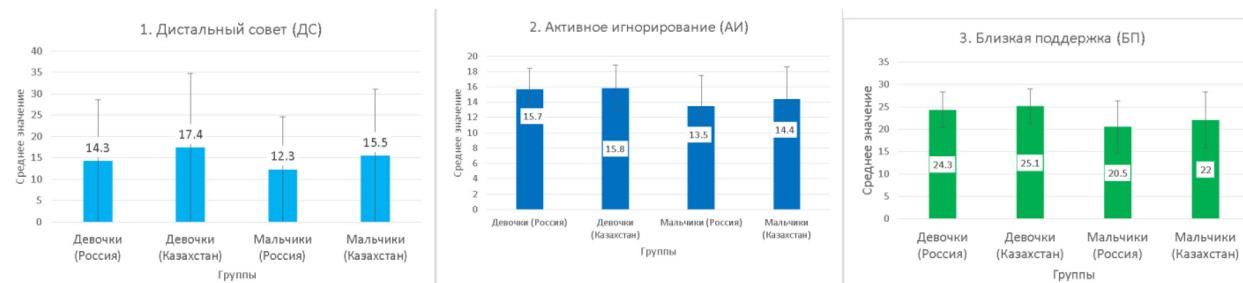


Рис. 2. Средние значения стратегий в группах, сформированных по полу и стране

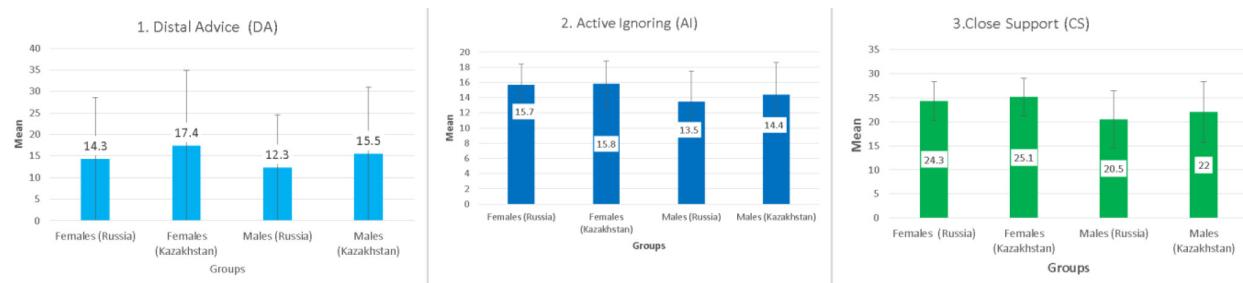


Fig. 2. Mean scores of cyberbullying coping strategies ($M \pm SD$)

монотонно снижается ($M = 13,4 - 11,6$), в Казахстане — волнообразна (рис. 3).

Обсуждение

Исследование выявило культурно-обусловленные различия в стратегиях противодействия кибербуллингу, что подтверждает гипотезу о влиянии культурных измерений (Hofstede 2011). В Казахстане, где доминируют колективистские нормы и расширенные семейные сети (Ламажаа 2013), подростки чаще обращаются к формальным институтам, включая государственные программы «Кибертумар» и «Безопасная школа», интегрированные в 67 % школ (Summers et al. 2019). В России, с ее смешанным паттерном индивидуализма, преобладает стратегия «активного игнорирования», что коррелирует с низкой вовлеченностью педагогов

в разрешение онлайн-конфликтов (Smahel et al. 2020) и страхом ограничения цифровых свобод (Солдатова, Рассказова 2023).

Гендерная дифференциация стратегий, как отмечает А. Х. Игли (Eagly 1987), подтверждает теорию социальных ролей: девочки чаще используют социально-ориентированные подходы («близкая поддержка», «активное игнорирование»), следуя традиционным ожиданиям эмпатии. В Казахстане меньший гендерный разрыв объясняется нивелирующим влиянием коллективизма (Мамбеталина и др. 2020), тогда как в России стигматизация «слабости» (Adler, Adler 1998) снижает использование этих стратегий среди мальчиков. Универсальность гендерных паттернов согласуется с теорией гендерной социализации (Eagly, Wood 2012), где семейно ориентированные нормы (Markus, Kitayama 1991) минимизируют открытые конфликты.

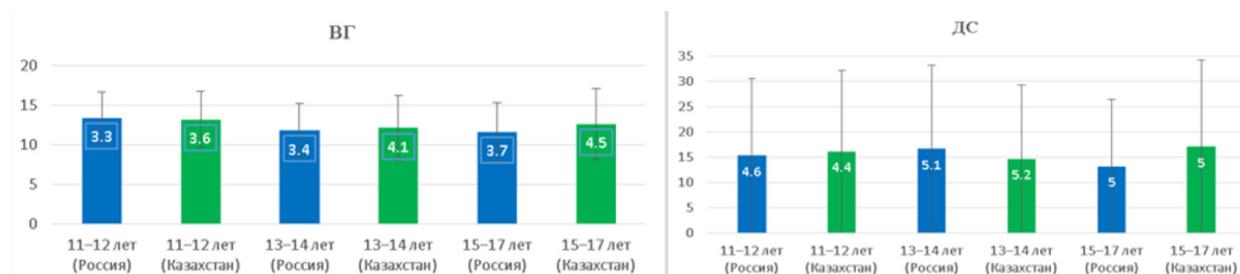


Рис. 3. Средние значения и стандартные отклонения выбора стратегий преодоления кибербуллинга в зависимости от возраста и страны ($M \pm SD$)

Примечание: объемы выборок (N): 11–12 лет Россия (n = 34), 11–12 лет Казахстан (n = 79), 13–14 лет Россия (n = 95), 13–14 лет Казахстан (n = 72), 15–17 лет Россия (n = 77), 15–17 лет Казахстан (n = 47)

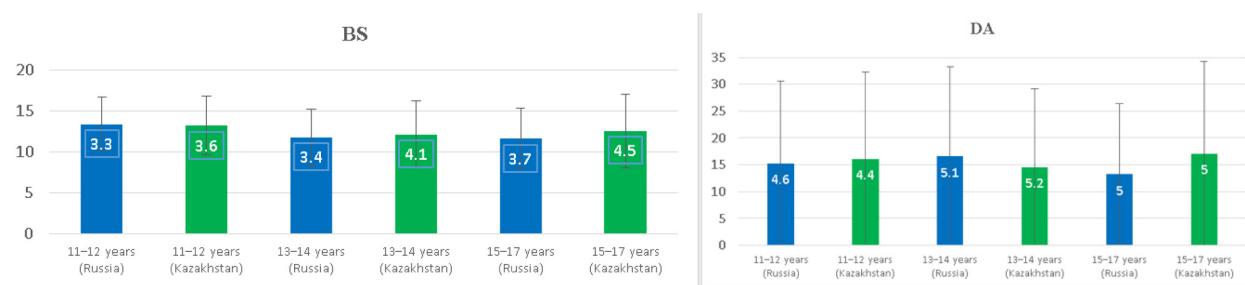


Fig. 3. Mean scores and standard deviations for coping strategies in cyberbullying by age groups and countries ($M \pm SD$)

Note: sample sizes (N): 11–12 years (Russia, n = 34; Kazakhstan, n = 79), 13–14 years (Russia, n = 95; Kazakhstan, n = 72), 15–17 years (Russia, n = 77; Kazakhstan, n = 47)

Возрастная динамика выявляет отклонения от классических моделей копинга (Lazarus 2020). Снижение навыков «выстраивания границ» в пубертатный период связано с кризисом автономии, тогда как последующий рост в Казахстане обусловлен поддержкой клановых структур, а нисходящий тренд в России — цифровой изоляцией (Солдатова и др. 2018). Эти данные подчеркивают необходимость учета культурно обусловленных траекторий развития в условиях высокой вовлеченности в цифровую среду (Солдатова, Войскунский 2021), где низкая цифровая компетентность при высокой онлайн-активности усугубляет разрыв между техническими навыками и критическим использованием ресурсов (Livingstone et al. 2018).

Синергия между эмоциональной поддержкой и избеганием конфликтов ($r = 0,664$) поддерживает модель «смягчения стресса» (Cohen, Wills 1985; Praharso et al. 2017). Однако, как подчеркивает Д. Бойд (Boyd 2014), попытки контролировать онлайн-взаимодействия без построения доверия усиливают изоляцию подростков. Низкая частота использования стратегий «выстраивания границ» связана с дефицитом навыков их конструктивного отстаивания (Rakisheva et al. 2024).

Кризис институционального доверия в России усугубляется ростом кибератак на образовательные учреждения (Сиденко 2024) и низкой цифровой грамотностью (Кибербезопасность в образовании... 2024). Казахстанская модель, основанная на тренингах по преодолению стресса (Lazarus 2020), демонстрирует эффективность в снижении пассивности наблюдателей, несмотря на колективистский парадокс — стремление сохранить групповую гармонию при внутренних конфликтах. Для России ключевым вызовом остается преодоление методологических ограничений, связанных с гибридной реальностью (Микляева 2024).

Выходы интегрируют культурные, половые и возрастные аспекты, подчеркивая необходимость адаптации программ цифровой социализации к локальным контекстам, где высокая вовлеченность в цифровую среду требует баланса между техническими навыками и критической рефлексией (Солдатова, Войскунский 2021).

Ограничения и перспективы

Культурная специфика выборки (городские русскоязычные школы) ограничивает экстраполяцию на сельские регионы и этнические группы, а количественный дизайн не учитывает субъективные факторы (религиозные установки, семейные традиции), требуя качественных методов. Низкая объяснительная сила модели ($R^2 = 0,018$) указывает на необходимость включения социально-экономических факторов и цифровой грамотности, перспективы же связаны с анализом долгосрочных эффектов копинг-стратегий в гибридной реальности и разработкой культурно-адаптированных программ.

Выводы

1. Влияние коллективистских ценностей и институциональных практик на выбор стратегий преодоления (первая задача) проявляется в межкультурных различиях. В Казахстане, где доминируют коллективистские нормы (Mambetalina et al. 2020), подростки склонны чаще использовать «дистальный совет» ($\Delta M = +3,1$) и «близкую поддержку» ($\Delta M = +1,0$), что согласуется с данными об эффективности институциональных проектов (Assylbekova et al. 2024; В Казахстане стартовала... 2024). В России, с преобладанием индивидуализма, стратегия «активного игнорирования» ($\Delta M = +0,4$) может отражать тенденцию к цифровой автономии (Солдатова и др. 2018,

Stoilova et al. 2021), однако интерпретация требует учета ограничений выборки.

2. Социокультурные механизмы половой дифференциации (вторая задача) проявились в устойчивых различиях: девочки активнее применяли социально ориентированные стратегии («близкая поддержка», $\Delta M = +3,4$; «активное игнорирование», $\Delta M = +1,8$), что соответствует гендерным ролям (Eagly, Wood 2012). Мальчики реже обращались за внешней помощью, что может быть связано со стереотипами «самостоятельности» (Armstrong et al. 2019), однако выраженность этих различий варьировала между странами.

3. Возрастные паттерны цифровой социализации (третья задача) выявили снижение «выстраивания границ» к 13–14 годам ($M = 11,9$), возможно, связанное с пубертатным конфликтом автономии. В Казахстане восстановление показателей к 15–17 годам ($M = 12,6$) согласуется с поддержкой клановых структур, тогда как в России нисходящий тренд ($M = 11,6$) может отражать дефицит упреждающих мер в образовании (Przybylski, Weinstein 2019). Эти траектории требуют дальнейшего изучения.

4. Интеграция стратегий в структуре копинга и их связь с долгосрочной адаптацией (четвертая задача) показала синергию «близкой поддержки» и «активного игнорирования» ($r = 0,664$, $p < 0,01$), поддерживающую модель стресс-буферинга (Cohen, Wills 1985). Однако низкая частота использования упреждающих стратегий («выстраивание границ») указывает на потенциальные риски социальной изоляции, отмеченные в работах Д. Бойд (Boyd 2014) и В. Л. Назарова и Н. В. Авербух (Назаров, Авербух 2023).

5. Проверка гипотезы о механизмах смягчения стресса (пятая задача) подтвердила, что эмоциональная поддержка (БП) может усиливать эффективность избегания (АИ), снижая конфликтность. Это согласуется с теорией Ф. Ротбаум (Rothbaum et al. 1982) о вторичном контроле как адаптивном механизме. Однако долгосрочные эффекты требуют верификации.

6. Сравнение эффективности институциональных инициатив (шестая задача) выявило более высокую частоту обращения к формальным ресурсам ($\Delta C, M = 16,55$) у казахстанских подростков по сравнению с российскими ($M = 13,45$), что подчеркивает роль институционального доверия в коллективистских обществах (В Казахстане стартовала... 2024). Этот вывод нуждается в учете культурно-языковой специфики выборки.

Данные обосновывают целесообразность дифференцированных программ:

- для Казахстана: интеграция клановой поддержки в образовательные программы и тренинги по цифровой безопасности;
- для России: развитие упреждающих стратегий («выстраивание границ») и внедрение медийной грамотности с учетом возрастных кризисов;
- общие меры: адаптация программ к культурным и гендерным особенностям (Armstrong et al. 2019).

Таким образом, работа вносит вклад в социальную психологию, раскрывая межкультурные механизмы преодоления кибербуллинга, и предлагает основу для разработки культурно адаптированных программ, направленных на укрепление цифровой устойчивости подростков, с учетом ограничений исследования.

Conflict of Interest

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Конфликт интересов

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Автор сообщает, что при проведении исследования соблюдены этические принципы, предусмотренные для исследований с участием людей и животных. Родители и опекуны были проинформированы о целях и методах исследования, а также о потенциальных рисках и преимуществах участия их ребенка. Они подтвердили свое понимание всех аспектов исследования и дали согласие на участие своего ребенка в исследовании, гарантируя, что оно было добровольным и конфиденциальным. Данные о детях до 15 лет обрабатывались анонимно и использовались исключительно в исследовательских целях, в соответствии с принципами конфиденциальности и защиты данных. Таким образом, исследование соответствовало всем этическим стандартам работы с детьми до 15 лет.

Ethics Approval

The author declares that the study complies with all ethical principles applicable to human and animal research, including research involving children under 15 years old. Parents and guardians were informed about the objectives and methods of the study, and of the potential risks and benefits of their

child's participation. They confirmed their understanding of all aspects of the study and provided consent for their child to participate, providing a guarantee that participation would be voluntary and confidential. Data on children under 15 years old were processed anonymously and used solely for research purposes, following the principles of confidentiality and data protection.

Заявление о доступности данных

Данные, использованные в исследовании, доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту. Ограничения на публикацию исходных данных отсутствуют, однако их представление требует соблюдения конфиденциальности участников исследования в соответствии с этическими нормами.

Data Availability Statement

The data supporting this study are available upon request to the author. There are no restrictions

on the publication of raw data, but their provision requires compliance with participant confidentiality in accordance with ethical standards.

Благодарности

Автор выражает благодарность редакторам журнала «Психология человека в образовании» за консультативную поддержку и ценные замечания на этапе сбора данных. Отдельная признательность директорам школ Казахстана и России, участникам исследования за их вклад в формирование эмпирической базы работы.

Acknowledgements

The author expresses her gratitude to the editors of the journal *Psychology in Education* for their advisory support and valuable feedback during the data collection stage. Special gratitude is extended to school principals in Kazakhstan and Russia, as well as the study participants, for their contribution to building the empirical foundation of this work.

Литература

- В Казахстане стартовала информационно-образовательная кампания «КИБЕР ТҮМАР» — защитим детей в цифровой среде. (2024) Министерство просвещения Республики Казахстан; ЮНИСЕФ Казахстана. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/699737?lang=ru> (дата обращения 01.04.2025).
- Дозорцева, Е. Г., Кирюхина, Д. В. (2020) Кибербуллинг и склонность к девиантному поведению у подростков. *Прикладная юридическая психология*, т. 1, № 50, с. 80–87. EDN: VGHNAI
- Екимова, В. И., Брыкова, Е. Ю., Козлова, А. Б., Литвинова, А. В. (2024) Предрасположенные факторы кибервиктимизации подростков: сравнительный анализ результатов исследований. *Современная зарубежная психология*, т. 13, № 3, с. 151–164. <https://www.doi.org/10.17759/jmfp.2024130314>
- Травля в интернете: что это такое и как с ней бороться. (2024) ЮНИСЕФ. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/Новостные-заметки/травля-в-интернете-что-это-и-как-с-этим-бороться> (дата обращения 01.04.2025).
- Кибербезопасность в образовании: последние тенденции (2024) SecurityLab.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.securitylab.ru/analytics/547323.php> (дата обращения 01.04.2025).
- Ламажаа, Ч. К. (2013) Национальный характер тюркоязычных народов Центральной Азии. *Новые исследования Тувы*, № 3, с. 69–83. EDN: QZQFLV
- Микляева, А. В. (2024) Цифровое общество и цифровая социализация: перспективы социально-психологических исследований. *Социальная психология и общество*, т. 15, № 2, с. 5–11. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150201>
- Назаров, В. Л., Авербух, Н. В. (2023) Традиционный буллинг и кибербуллинг: стратегии свидетелей. *Образование и наука*, т. 25, № 9, с. 80–117. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-80-117>
- Сиденко, А. (2024) Взрослые и дети в интернете: аналитический отчет 2023. *Лаборатория Касперского*. [Электронный ресурс]. URL: https://kids.kaspersky.ru/article/vzroslye_i_deti_v_internete_analiticheskiy_otchet_2023 (дата обращения 01.04.2025).
- Солдатова, Г. У., Войскунский, А. Е. (2021) Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 18, № 3, с. 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
- Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И. (2023) Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран. *Социальная психология и общество*, т. 14, № 3, с. 11–30. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>
- Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., Нестик, Т. А. (2018) *Цифровое поколение России: компетентность и безопасность*. М.: Смысл, 375 с.

- Утемисова, Г. У. (2024) «Опросник стратегий преодоления ситуаций кибербуллинга»: структура и первичные психометрические характеристики. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 3, с. 362–383. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-362-383>
- Хломов, К. Д., Давыдов, Д. Г., Бочавер, А. А. (2019) Кибербуллинг в опыте российских подростков. *Психология и право*, т. 9, № 2, с. 276–295. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219>
- Adler, P. A., Adler, P. (1998) *Peer power: Preadolescent culture and identity*. London: Rutgers University Press, 274 p.
- Anderson, M., Faverio, M., Gottfried, J. (2023) Teens, social media and technology 2018. *Pew Research Center*. [Online]. Available at: <https://www.pewresearch.org/internet/2023/12/11/teens-social-media-and-technology-2023/> (accessed 01.04.2025).
- Armstrong, S. B., Dubow, E. F., Domoff, S. E. (2019) Adolescent coping: In-person and cyber-victimization. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 13, no. 4, article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2019-4-2>
- Assylbekova, M., Atemova, K., Utemissova, G. et al. (2024) A critical review of anti-bullying strategies: Analyzing survey results across regions. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, vol. 8.2, no. S2, pp. 404–413. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1050>
- Balpeisova, S. A., Utemisova, G. U., Kushzhan, N. V. (2019) Mediation at school. *News of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. Series of Social and Human Sciences*, vol. 1, no. 323, pp. 23–31. <https://doi.org/10.32014/2019.2224-5294.3>
- Bekiros, S., Jahanshahi, H., Munoz-Pacheco, J. M. (2022) A new buffering theory of social support and psychological stress. *PLoS One*, vol. 17, no. 10, article e0275364. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275364>
- Boyd, D. (2014) *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press, 281 p. <https://doi.org/10.12987/9780300166439>
- Brown, T. A. (2015) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. 2nd ed. New York; London: Guilford Press, 462 p.
- Camerini, A.-L., Marciano, L., Carrara, A., Schulz, P. J. (2020) Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, vol. 49, article 101362. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Chiu, C.-Y., Hong, Y.-Y. (2006) *Social psychology of culture*. New York: Psychology Press, 400 p. <https://doi.org/10.4324/9781315782997>
- Cohen, S., Wills, T. A. (1985) Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, vol. 98, no. 2, pp. 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Eagly, A. H. (2013) *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. New York: Psychology Press, 192 p. <https://doi.org/10.4324/9780203781906>
- Eagly, A. H., Wood, W. (2016) Social Role Theory of Sex Differences. In: A. Wong, M. Wickramasinghe, R. Hoogland, N. A. Naples (eds.). *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*. Hoboken: John Wiley & Sons Publ., pp. 1–3. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss183>
- Espino, E., Guarini, A., Del Rey, R. (2023) Effective coping with cyberbullying in boys and girls: The mediating role of self-awareness, responsible decision-making, and social support. *Current Psychology*, vol. 42, pp. 32134–32146. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04213-5>
- Folkman, S. (2013) Stress: Appraisal and Coping. In: M. D. Gellman, J. R. Turner (eds.). *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer Publ., pp. 1913–1915. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 2, no. 1, article 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Livingstone, S., Helsper, E. J. (2008) Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 52, no. 4, pp. 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Mambetalina, A. S., Utemissova, G. U., Summers, D. G., Amangossov, A. A. (2020) The psychological analysis of bully profile via peers report. *The journal of Psychology & Sociology*, vol. 75, no. 4, pp. 1–13. <https://doi.org/10.26577/jpss.2020.v75.i4.01>
- Marciano, L., Camerini, A. L., Schulz, P. J. (2022). How do depression, duration of internet use and social connection in adolescence influence each other over time? An extension of the RI-CLPM including contextual factors. *Computers in Human Behavior*, vol. 136, article 107016. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107390>
- Marciano, L., Schulz, P. J., Camerini, A. L. (2020) Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 25, no. 2, pp. 163–181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991) Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, vol. 98, no. 2, pp. 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Olweus, D. A. (1996) Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 794, no. 1, pp. 265–276. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x>
- Praharsa, N. F., Tear, M. J., Cruwys, T. (2017) Stressful life transitions and wellbeing: A comparison of the stress buffering hypothesis and the social identity model of identity change. *Psychiatry Research*, vol. 247, pp. 265–275. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.11.039>

- Przybylski, A. K., Weinstein, N. (2019) Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*, vol. 90, no. 1, pp. e56–e65. <https://doi.org/10.1111/cdev.13007>
- Rakisheva, G., Sabitova, D., Zhantemirova, M. (2024) Risks of cyberbullying in the multicultural education of Kazakhstan: Ethnocultural aspect. *Educational Administration: Theory and Practice*, vol. 30, no. 5, pp. 11914–11921.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., Snyder, S. S. (1982) Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 42, no. 1, pp. 5–37. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.5>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G. et al. (2020) *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London: EU Kids Online Publ.; London School of Economics and Political Science Publ. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo> (accessed 01.04.2025).
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A. et al. (2015) The coping with cyberbullying questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, vol. 5, no. 2, pp. 515–536. <https://doi.org/10.3390/soc5020515>
- Stoilova, M., Livingstone, S., Khazbak, R. (2021) Investigating Risks and Opportunities for Children in a Digital World: A Rapid Review of the Evidence on Children's Internet Use and Outcomes. *Innocenti Discussion Papers*, 82 p. <https://doi.org/10.18356/25211110-2020-03>
- Summers, D., Balpeisova, S. A., Maydangalieva, Z. A., Utemissova, G. U. (2019). How can we prevent violence at school? Bullying. *News of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Series of Social and Human Sciences*, vol. 1, no. 323, pp. 16–22. <https://doi.org/10.32014/2019.2224-5294.2>
- Tremolada, M., Bonichini, S., Taverna, L. (2016) Coping strategies and perceived support in adolescents and young adults: Predictive model of self-reported cognitive and mood problems. *Psychology*, vol. 7, no. 14, pp. 1858–1871. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.714171>
- Van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., Vedder, P. (2017) Which personality traits related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, vol. 106, pp. 231–235. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

References

- Adler, P. A., Adler, P. (1998) *Peer power: Preadolescent culture and identity*. London: Rutgers University Press, 274 p. (In English)
- Anderson, M., Faverio, M., Gottfried, J. (2023) Teens, social media and technology 2018. *Pew Research Center*. [Online]. Available at: <https://www.pewresearch.org/internet/2023/12/11/teens-social-media-and-technology-2023/> (accessed 01.04.2025). (In English)
- Armstrong, S. B., Dubow, E. F., Domoff, S. E. (2019) Adolescent coping: In-person and cyber-victimization. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 13, no. 4, article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2019-4-2> (In English)
- Assylbekova, M., Atemova, K., Utemissova, G. et al. (2024) A critical review of anti-bullying strategies: Analyzing survey results across regions. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, vol. 8.2, no. S2, pp. 404–413. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1050> (In English)
- Balpeisova S. A., Kushzhanov N. V., Summers D. G., Maydangaliyeva Zh. A. Mediation at school // *News of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. Series of Social and Human Sciences*. 2019. Vol. 1. No. 323. P. 23–31. DOI: <https://doi.org/10.32014/2019.2224-5294.3>. (In English)
- Bekiros, S., Jahanshahi, H., Munoz-Pacheco, J. M. (2022) A new buffering theory of social support and psychological stress. *PLoS One*, vol. 17, no. 10, article e0275364. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275364> (In English)
- Boyd, D. (2014) *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press, 281 p. <https://doi.org/10.12987/9780300166439> (In English)
- Brown, T. A. (2015) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. 2nd ed. New York; London: Guilford Press, 462 p. (In English)
- Camerini, A.-L., Marciano, L., Carrara, A., Schulz, P. J. (2020) Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, vol. 49, article 101362. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362> (In English)
- Chiu, C.-Y., Hong, Y.-Y. (2006) *Social psychology of culture*. New York: Psychology Press, 400 p. <https://doi.org/10.4324/9781315782997> (In English)
- Cohen, S., Wills, T. A. (1985) Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, vol. 98, no. 2, pp. 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310> (In English)
- Dozortseva, E. G., Kiryukhina, D. V. (2020) Kiberbullying i sklonnost' k deviantnomu povedeniyu u podrostkov [Cyberbullying and the tendency to deviant behavior in adolescents]. *Prikladnaya yuridicheskaya psichologiya*, no. 1 (50), pp. 80–87. (In Russian)

- Eagly, A. H. (2013) *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. New York: Psychology Press, 192 p. <https://doi.org/10.4324/9780203781906> (In English)
- Eagly, A. H., Wood, W. (2016) Social Role Theory of Sex Differences. In: A. Wong, M. Wickramasinghe, R. Hoogland, N. A. Naples (eds.). *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*. Hoboken: John Wiley & Sons Publ., pp. 1–3. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss183> (In English)
- Ekimova, V. I., Brykova, E. Yu., Kozlova, A. B., Litvinova, A. V. (2024) Predispositsionnye faktory kibervictimizatsii podrostkov: sravnitel'nyj analiz rezul'tatov issledovanij [Predispositional factors of cybervictimization among adolescents: Comparative analysis of research results]. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 13, no. 3, pp. 151–164. <https://www.doi.org/10.17759/jmfp.2024130314> (In Russian)
- Espino, E., Guarini, A., Del Rey, R. (2023) Effective coping with cyberbullying in boys and girls: The mediating role of self-awareness, responsible decision-making, and social support. *Current Psychology*, vol. 42, pp. 32134–32146. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04213-5> (In English)
- Folkman, S. (2013) Stress: Appraisal and Coping. In: M. D. Gellman, J. R. Turner (eds.). *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer Publ., pp. 1913–1915. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215 (In English)
- Hofstede, G. (2011) Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, vol. 2, no. 1, article 8. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014> (In English)
- Travlya v internet: chto eto takoe i kak s nej borot'sya [Cyberbullying: What is it and how to stop it]. (2020) *UNICEF*. [Online]. Available at: <https://www.unicef.org/kazakhstan/Новостные-заметки/травля-в-интернете-что-это-и-как-с-этим-бороться> (accessed 01.04.2025). (In Russian)
- Khlobomov, K. D., Davydov, D. G., Bochaver, A. A. (2019) Kiberbulling v opyte rossijskikh podrostkov [Cyberbullying in the experience of Russian teenager]. *Psichologiya i pravo — Psychology and Law*, vol. 9, no. 2, pp. 276–295. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2019090219> (In Russian)
- Kiberbezopasnost' v obrazovanii: Poslednie tendentsii [Cybersecurity in education: Latest trends]. (2024) *SecurityLab.ru*. [Online]. Available at: <https://www.securitylab.ru/analytics/547323.php> (accessed 01.04.2025). (In Russian)
- Lamazhaa, Ch. K. (2013) Natsional'nyj kharakter tyurkoyazychnykh narodov Tsentral'nnoj Azii [National temper of Turkic peoples in Central Asia]. *Novye issledovaniya Tuvy — New Research of Tuva*, no. 3, pp. 69–83. (In Russian)
- Livingstone, S., Helsper, E. J. (2008) Parental Mediation of Children's Internet Use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, vol. 52, no. 4, pp. 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396> (In English)
- Mambetalina, A. S., Utemissova, G. U., Summers, D. G., Amangossov, A. A. (2020) The psychological analysis of bully profile via peers report. *The journal of Psychology & Sociology*, vol. 75, no. 4, pp. 1–13. <https://doi.org/10.26577/jpss.2020.v75.i4.01> (In English)
- Marciano, L., Camerini, A. L., Schulz, P. J. (2022) How do depression, duration of internet use and social connection in adolescence influence each other over time? An extension of the RI-CLPM including contextual factors. *Computers in Human Behavior*, vol. 136, article 107016. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107390> (In English)
- Marciano, L., Schulz, P. J., Camerini, A. L. (2020) Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, vol. 25, no. 2, pp. 163–181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031> (In English)
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991) Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, vol. 98, no. 2, pp. 224–253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224> (In English)
- Miklyaeva, A. V. (2024) Tsifrovoe obshchestvo i tsifrovaya sotsializatsiya: perspektivy sotsial'no-psikhologicheskikh issledovanij [Digital society and digital socialization: Prospects for socio-psychological research]. *Sotsial'naya psichologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 15, no. 2, pp. 5–11. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150201> (In Russian)
- Nazarov, V. L., Averbukh, N. V. (2023) Traditsionnyj bulling i kiberbulling: strategii svidetelej [Traditional bullying and cyberbullying: Bystander strategies]. *Obrazovanie i nauka — The Education and Science Journal*, vol. 25, no. 9, pp. 80–117. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-9-80-117> (In Russian)
- Olweus, D. A. (1996) Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 794, no. 1, pp. 265–276. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1996.tb32527.x> (In English)
- Praharsro, N. F., Tear, M. J., Cruwys, T. (2017) Stressful life transitions and wellbeing: A comparison of the stress buffering hypothesis and the social identity model of identity change. *Psychiatry Research*, vol. 247, pp. 265–275. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.11.039> (In English)
- Przybylski, A. K., Weinstein, N. (2019) Digital screen time limits and young children's psychological well-being: Evidence from a population-based study. *Child Development*, vol. 90, no. 1, pp. e56–e65. <https://doi.org/10.1111/cdev.13007> (In English)
- Rakisheva, G., Sabitova, D., Zhantemirova, M. (2024) Risks of cyberbullying in the multicultural education of Kazakhstan: Ethnocultural aspect. *Educational Administration: Theory and Practice*, vol. 30, no. 5, pp. 11914–11921. (In English)
- Rothbaum, F., Weisz, J. R., Snyder, S. S. (1982) Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 42, no. 1, pp. 5–37. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.5> (In English)

- Sidenko, A. (2024) Vzroslye i deti v internete: analiticheskij otchet 2023 [Adults and children on the internet: Analytical report 2023]. *Laboratoriya Kasperskogo* [Laboratory Kaspersky]. [Online]. Available at: https://kids.kaspersky.ru/article/vzroslye_i_deti_v_internete_analiticheskij_otchet_2023 (accessed 01.04.2025). (In Russian)
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G. et al. (2020) *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. London: EU Kids Online Publ.; London School of Economics and Political Science Publ. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo> (accessed 01.04.2025). (In English)
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I. (2023) Tsifrovaya sotsializatsiya rossijskikh podrostkov: skvoz' prizmu sravneniya s podrostkami 18 evropejskikh stran [Digital socialization of Russian adolescents: Through the prism of comparison with adolescents in 18 European countries]. *Sotsial'naya psichologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 14, no. 3, pp. 11–30. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302> (In Russian)
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., Nestik, T. A. (2017) *Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'* [Digital generation of Russia: Competence and security]. Moscow: Smysl Publ., 375 p. (In Russian)
- Soldatova, G. U., Vojskunskij, A. E. (2021) Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoj sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Socio-cognitive concept of digital socialization: A new ecosystem and social evolution of the mind]. *Psichologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki — Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 18, no. 3, pp. 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450> (In Russian)
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A. et al. (2015) The coping with cyberbullying questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, vol. 5, no. 2, pp. 515–536. <https://doi.org/10.3390/soc5020515> (In English)
- Summers, D., Balpeisova, S. A., Maydangalieva, Z. A. Utemissova, G. U. (2019). How can we prevent violence at school? Bullying. *News of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Series of Social and Human Sciences*, vol. 1, no. 323, pp. 16–22. <https://doi.org/10.32014/2019.2224-5294.2> (In English)
- Tremolada, M., Bonichini, S., Taverna, L. (2016) Coping strategies and perceived support in adolescents and young adults: Predictive model of self-reported cognitive and mood problems. *Psychology*, vol. 7, no. 14, pp. 1858–1871. <https://doi.org/10.4236/psych.2016.714171> (In English)
- Utemissova, G. U. (2024) "Oprosnik strategij preodoleniya situatsij kiberbullyinga": struktura i pervichnye psikhometricheskie kharakteristiki [Coping with cyberbullying questionnaire: Structure and primary psychometric characteristics]. *Psichologiya cheloveka v obrazovanii — Psychology in Education*, vol. 6, no. 3, pp. 362–383. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-3-362-383> (In Russian)
- V Kazakhstane startovala informatsionno-obrazovatel'naya kampaniya "KIBER TYMAR" — zashchitim detej v tsifrovoj srede [Information and educational campaign "CYBER TUMAR" has been launched in Kazakhstan — let's protect children in the digital environment] (2024) *Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan; UNICEF of Kazakhstan*. [Online]. Available at: <https://www.gov.kz/memlekет/entities/edu/press/news/details/699737?lang=ru> (accessed 01.04.2025). (In Russian)
- Van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., Vedder, P. (2017) Which personality traits related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, vol. 106, pp. 231–235. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063> (In English)
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. (2015) Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 23, pp. 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001> (In English)

Сведения об авторе

Гульмира Укатаевна Утемисова, магистр социальных наук по специальности психология, старший научный сотрудник кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева
SPIN-код: 2352-0620, ORCID: 0000-0003-3229-5256, e-mail: gulmira.8777ra@gmail.com

Author

Gulmira U. Utemissova, Master of Social Sciences (Psychology), Senior Researcher Fellow, Department of Psychology, L. N. Gumilyov Eurasian National University
SPIN: 2352-0620, ResearcherID: Q-7062-2017, C-5850-2018, ORCID: 0000-0003-3229-5256,
e-mail: gulmira.8777ra@gmail.com



Check for updates

Цифровая эволюция современного образования:
психологическая теория и практика

UDC 159.9

EDN YWEWRX

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-408-419>

Research article

The impact of digital technologies on sleep and learning: An overview of recent research and neuroscientific analysis

M. Di Salvo^{✉1}

¹ CrossMedia Labs, 36a Via Crispi, Napoli 80121, Italy

For citation: Di Salvo, M. (2025) The impact of digital technologies on sleep and learning: An overview of recent research and neuroscientific analysis. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 408–419. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-408-419> EDN YWEWRX

Received 16 June 2025; reviewed 24 June 2025; accepted 29 June 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © M. Di Salvo (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

This article examines the neuroscientific underpinnings of how new technologies impact sleep — an essential component for development, memory and learning

We will look on the implications of proper rest on development and education by reviewing recent research on smartphone use, social media engagement, and the role of computer games and reading habits in digital literacy.

A growing body of evidence highlights the role of brain systems associated with the default mode network (DMN), essential for introspective processes such as self-awareness, reflection, autobiographical memory retrieval, future planning, socioemotional reasoning, and moral judgements. This paper explores how technology-induced habits disrupt these neural processes, subsequently affecting sleep architecture, attentional control, and learning efficiency. During sleep, the brain actively reprocesses daily experiences, discarding irrelevant information and consolidating meaningful memories into long-term storage. By analyzing the impact of technology on this restorative process, this review aims to provide insights that can inform pedagogical strategies.

Keywords: neuroscience, education, technology, sleep, learning, smartphones, computer games, social media, digital reading

Научная статья

Обзор последних исследований и анализ на нейробиологической основе влияния новых технологий на качество сна и обучения

М. Ди Сальво^{✉1}

¹ CrossMediaLabs, 80121, Италия, г. Неаполь, Via Crispi, д. 36а

Для цитирования: Ди Сальво, М. (2025) Обзор последних исследований и анализ на нейробиологической основе влияния новых технологий на качество сна и обучения. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 408–419. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-408-419> EDN YWEWRX

Получена 16 июня 2025; прошла рецензирование 24 июня 2025; принята 29 июня 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © М. Ди Сальво (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

В статье описываются неврологические проблемы, связанные с влиянием новых технологий на важнейший элемент развития, памяти и обучения, — сон.

Рассматривается влияние отдыха на развитие и образование с учетом последних исследований, посвященных использованию смартфонов, влиянию приложений и социальных сетей, а также роли компьютерных игр и чтения в достижении цифровой грамотности.

Накопленные данные демонстрируют важность изучения систем мозга, связанных с режимом бодрствования и отдыха, которые имеют решающее значение для активности ментальных и психосоциальных процессов. Эти процессы задействованы в таких видах деятельности, как самосознание и рефлексия, воспроизведение личных воспоминаний, представление сценариев будущего, формирование моральных суждений, переживание эмоций, связанных с психологическим воздействием социальных ситуаций. В рамках этой темы стоит кратко рассмотреть, как появление новых привычек, связанных с использованием современных технологий, существенно влияет на режим сна, концентрацию внимания и общую способность к обучению.

Сон — это время, когда мозг перерабатывает и систематизирует впечатления и информацию, собранные в течение дня. Во время сна большинство чувств и переживаний «отбрасываются», а важная информация закрепляется в «долговременной» памяти. Обзор последних исследований, в которых анализируется влияние новых технологий на отдых, может стать полезным инструментом для совершенствования педагогической деятельности.

Ключевые слова: неврология, образование, технологии, сон, обучение, смартфоны, компьютерные игры, социальные сети, цифровое чтение

Introduction

This article is structured into four distinct sections, preceded by an overview of research methodology. The sections present the core analytical content and could be published as separate papers as each examines a different facet of technology's impact.

The first analytical section explores the critical implications of rest and sleep for development and education. It outlines the neuroscientific evidence demonstrating how sleep actively optimizes learning processes.

A key modern rest disruptor, especially among school-aged children, is pre-sleep exposure to electronic screens (e. g., smartphones, tablets). Thus, section two delves into the neuroscientific mecha-

nisms through which such digital overexposure negatively impacts sleep architecture. Beyond the school environment, children are increasingly immersed in digital realities. The second analytical section, entitled 'The effects of intensive app and social media use', investigates this pervasive 'space of existence'. It offers the analysis of how a digitally saturated life influences cognitive processes, learning activities, and social relationships.

The final section reviews recent neuroscientific studies on the roles of digital gaming and reading. Digital gaming extends beyond dedicated leisure time — which can itself hold pedagogical value — to fill interstitial moments such as short breaks and daily commutes. The section examines the cognitive impact of these activities on the development of digital literacy. Understanding the combined

influence of these digital engagements is vital for shaping effective strategies. This knowledge is crucial not only for refining pedagogical approaches but also for guiding broader efforts to promote mindful and productive use of technological tools.

Methodology

Eligibility Criteria

The following eligibility criteria were applied for the selection of articles:

- systematic research articles published in English;
- research involving student populations;
- research published in journals between 1994 and 2024.

Sources of information

A comprehensive search was conducted across several major electronic databases, including PubMed, PsycInfo, and MEDLINE. Additionally, a manual search was performed to identify further relevant publications.

Search strategies

An electronic search was carried out from December 2023 to June 2024 using the databases MEDLINE, PubMed, PsycInfo, and SciELO. The search was restricted to peer-reviewed journal articles available online and published in English. To ensure the relevance of the literature, the publication date was limited to the past 25 years.

Selection procedure

In accordance with PRISMA guidelines (Moher et al. 2009), inclusion and exclusion criteria were defined a priori. During the initial screening phase, articles were assessed based on their abstracts according to the following inclusion criteria: (I) study samples aligned with the populations under review; (II) conditions of interest were explicitly evaluated; (III) publications were peer-reviewed.

Exclusion criteria were as follows: (I) single case studies without a rigorous methodological design; (II) studies unrelated to education and learning.

In the second phase, full-text articles that met the initial criteria were thoroughly reviewed. The following aspects were considered: (I) availability of replication or validation; (II) detailed description of assessment methods applied to participants; (III) clear specification of subject characteristics.

Key findings, interpretation, and implications

The selection and analysis yielded several systematic reviews, which were organised themati-

cally. Below is a summary of the examined topics along with interpretations of the results and their implications:

- implications of sleep-quality on development and education;
- smartphone use and sleep;
- the effects of intensive app and social media use, digital gaming and reading attitudes in digital reading performance.

Implications of sleep quality on development and education

Recent insights into brain functionality reveal the dynamic interplay between neural networks responsible for externally directed attention and those governing the brain's default mode (DM). This default mode network activates during states of rest, daydreaming, and reduced external focus while being awake (Smallwood et al. 2003). Increasing evidence underscores the crucial role of brain systems linked to the DM in supporting internally related psychosocial processes, namely, self-awareness, introspection, autobiographical memory retrieval, prospective thinking, empathy, emotional evaluation of social contexts, and moral reasoning (Buckner, Carroll 2007; Buckner et al. 2008; Spreng et al. 2009; 2010). A growing body of evidence suggests that reduced opportunities for unstructured play, quiet reflection, and mind-wandering — especially during adolescence — may impair cognitive and emotional development. While lapses in attention due to daydreaming may momentarily hinder task performance, periods of reflection and intentional mind-wandering are crucial for long-term learning, emotional regulation, and psychological well-being (Brown, Vaughan 2009; Doyle 2016; Scott, Panksepp 2003; Siviy, Panksepp 2011; Thernstrom 2016; Walker 2015). Attention is not a unitary function but arises from the integration of three distinct neural systems: alertness, orientation, and executive control (Corbetta, Shulman 2002). Moreover, the networks supporting externally focused ('looking out') and internally focused ('looking in') cognition are interdependent. Their coordinated regulation is essential for optimal functioning across both short-term and longer-term tasks. As stated in (Immordino-Yang et al. 2012), 'the quality of default mode activity during restful states correlates closely with the quality of subsequent neural and behavioral responses to external stimuli. Therefore, fluctuations in these networks are integral to perception, attention, and goal-directed cognitive processes' (Northoff et al. 2010; Spreng et al. 2010). Research conducted in educational settings supports these insights. For example, primary school

students show improvements in emotional well-being, self-confidence, and academic performance when encouraged to engage in ‘metamoments’ — pausing to reflect on emotions, envision their ideal self, and plan future actions accordingly (Brackett et al. 2012). Such practices align with DM research emphasizing the role of introspection and reflection in knowledge consolidation. The ability to modulate between internal reflection and external focus is critical for academic engagement, well-being, and performance on tasks requiring sustained attention. As argued by (Immordino-Yang et al. 2012), ‘Both neural and psychological research reveal the significance of equipping individuals — adolescents in particular — with opportunities to refine their capacities for effective attention diversion.’ Strengthening these capacities supports high-quality introspection and healthier outwardly-directed cognition. These processes are essential not only for task performance but also for overall well-being and the interdependent enhancement of internal and external attentional states. A related and increasingly urgent concern is the impact of smartphone use on adolescent sleep patterns with significant implications for both cognitive performance and emotional health.

Smartphone use and sleep

Smartphones have become deeply embedded in the daily routines of adolescents, often used from morning until late at night. A recent study by (Siebers et al. 2024) investigated how smartphone usage at different times of day — particularly before sleep — affects sleep quality, distinguishing between passive consumption ('lean-back' apps) and active interaction ('lean-forward' apps). Sleep is essential for maintaining a balanced lifestyle, especially during adolescence — a critical developmental stage where establishing healthy sleep habits is crucial (Dregan, Armstrong 2010). Despite this, many adolescents experience poor sleep quality, with 50% to 66% reporting difficulties falling asleep, frequent nighttime awakenings, or non-restorative sleep (Akçay, Akçay 2018; Amra et al. 2017; Gradisar et al. 2013). These sleep disturbances are linked to adverse mental health outcomes, including depression (Alonzo et al. 2021; Gradisar et al. 2022; Orchard et al. 2020), anxiety (Alonzo et al. 2021; Orchard et al. 2020), and increased negative affect (Triantafillou et al. 2019). The relationship between smartphone use and adolescent sleep has been widely examined. At least five meta-analyses (Chu et al. 2023; Han et al. 2024; Yang et al. 2020), two focusing specifically on adolescents (Carter et al. 2016; Sohn et al. 2019), and seven systematic reviews

(Brautsch et al. 2023; Cain, Gradisar 2010; Hale et al. 2019; LeBourgeois et al. 2017; Mac Cárthaigh et al. 2020; Silva et al. 2022) detailed the impact of smartphone use among adolescents on sleep. Numerous empirical studies (e. g., Burnell et al. 2022; Cabré-Riera et al. 2019; Caumo et al. 2020) have consistently indicated that excessive smartphone use by adolescents — particularly at night — is associated with poorer sleep quality. However, they also identified gaps in the existing body of literature. Siebers (Siebers et al. 2024) contributed to this literature by examining within-person effects of smartphone use across different times: daytime, pre-bedtime, and after sleep onset. Interestingly, the study found no significant effects for daytime or pre-sleep smartphone use. Instead, phone use after falling asleep was strongly associated with reduced sleep quality. Individual differences appear to moderate these effects. The Differential Susceptibility to Media Effects Model (DSMM; Valkenburg, Peter 2013) highlights factors such as gender (McManus et al. 2021), chronotype (Fossum et al. 2014), social media stress sensitivity (Wolfers, Utz 2022), and self-regulation (Kroese et al. 2016; Li et al. 2015) as key variables influencing how smartphone use throughout the day impacts sleep.

By utilizing real-time smartphone data, Siebers and colleagues provide a nuanced, within-person analysis of how nighttime smartphone usage impacts adolescent sleep. Their findings critically underscore that the greatest harm is not necessarily from pre-sleep use, but from engagement *after* the sleep period has begun. This negative relationship appears to be driven by three interconnected mechanisms. First, smartphone use after bedtime can induce cognitive and emotional arousal at a time when the nervous system should be descending towards rest, directly impairing sleep onset and quality. Second, such nocturnal use directly encroaches on total sleep time and can distort the subjective perception of rest received. Finally, and perhaps most disruptively, push notifications and alerts can fragment the sleep architecture itself, causing micro-arousals and awakenings that lead to shallow, non-restorative sleep (Fobian et al. 2016; Van Den Bulck 2003). This often creates a vicious cycle: adolescents suffering from insomnia may turn to their phones as a distraction, a coping strategy that inadvertently exacerbates the very sleep difficulties they aim to escape (Bartel, Gradisar 2017; Eggermont, Van Den Bulck 2006). By utilizing real-time smartphone data, the study by Siebers is one of the first investigations into the day-to-day connections between nighttime smartphone usage and adolescent sleep outcomes. The findings highlight the particular harm associated with smartphone engagement after sleep onset.

This negative relationship can be explained through three key mechanisms. First, engagement with smartphones after going to bed may increase arousal at a time when the body should be preparing for rest, thereby undermining sleep quality. Second, prolonged phone use during the night intrudes on vital sleep time and can negatively influence the subjective evaluation of sleep. Third, push notifications and other device alerts can disrupt sleep cycles by causing awakenings (Fobian et al. 2016; Van Den Bulck 2003). Fragmented and shallow rest results in individuals feeling less rejuvenated upon waking, further lowering perceived sleep quality. It is also important to note that some adolescents may wake during the night and turn to their smartphones as a coping mechanism for insomnia, a behavior that can create a cyclical pattern and worsen sleep outcomes over time (Bartel, Gradisar 2017; Eggermont, Van Den Bulck 2006). The research also underscores the significant influence of application type on sleep outcomes. The use of interactive 'lean-forward' apps, such as social media platforms before bed or gaming apps after bedtime, is linked to poorer sleep quality. In contrast, passive 'lean-back' apps, like video streaming services, appear to lack these same detrimental effects. This important distinction challenges the displacement hypothesis, which posits that any screen time uniformly reduces resting opportunities. Instead, it suggests that the specific nature of the activity is a critical factor in determining the relationship between phone usage and sleep. The connection between smartphone use and diminished sleep quality is further elucidated by the arousal-before-sleep hypothesis. This theory suggests that heightened cognitive or emotional activation prior to bedtime negatively affects perceived sleep quality, a claim supported by existing evidence (Tang, Harvey 2004; Tkaczyk et al. 2023; Wuyts et al. 2012). Different smartphone apps induce varying levels of arousal; interactive 'lean-forward' apps such as social media and gaming are more likely to disrupt pre-sleep calmness due to their engaging nature. Previous findings confirm that such interaction can harm sleep quality (Gradisar et al. 2013). For adolescents, social media use before bed can heighten alertness through a sensitivity to social validation — such as likes, comments, and notifications — and the associated pressure to respond quickly, thereby interfering with the necessary wind-down process (Scott, Woods 2018). Similarly, gaming requires heightened focus and vigilance, which can delay sleep onset (Ivarsson et al. 2013; Weaver et al. 2010; Wolfe et al. 2014). Conversely, 'lean-back' applications like video streaming may promote relaxation and help lower arousal levels, potentially preparing the body

for sleep (McNally, Harrington 2017). Although direct measures of pre-sleep arousal were not included in the study, the observed differences in sleep quality associated with various app types strongly point to arousal as a central mechanism linking smartphone usage to sleep disturbances. Empirical findings further emphasize how app usage patterns shape sleep outcomes. Adolescents who spent more time watching videos in the hour before bed reported better sleep quality compared to peers who engaged more with interactive apps. This pattern suggests that integrating passive video watching into bedtime routines may serve as a relaxing transition into sleep, a notion supported by qualitative research on adolescent wind-down practices (Toh et al. 2019). Furthermore, longitudinal data from studies utilizing daily diary surveys and smartphone monitoring indicate that young adults who allocated more evening time to watching videos experienced longer sleep durations (Sumter et al. 2024).

The effects of intensive app and social media use

The proliferation of digitally mediated communication platforms and digital entertainment has fundamentally reshaped social interaction, with texting and messaging largely supplanting traditional face-to-face communication among adolescents (Pew Research Center 2010). This rapid shift has elicited considerable concerns regarding its developmental implications, particularly whether extensive digital communication undermines youths' ability to navigate in-person social dynamics and how such potential deficits manifest psychologically. Evidence suggests that excessive social media use and persistent interruptions by messaging may orient adolescents toward concrete, immediate aspects of their environment at the expense of abstract and morally reflective thinking. Specifically, sustained engagement with digital communication appears to diminish attention to the broader moral, emotional, and long-term implications of behavior. A study by Trapnell and Sinclair (Trapnell, Sinclair 2012) examined this hypothesis in a sample of 2,300 Canadian university students aged 18–22. The results revealed weak but consistent associations between high texting frequency and increased materialism, out-group bias (e.g., more negative attitudes toward Indigenous Canadians), and greater emphasis on physical appearance. Furthermore, heavy texting was negatively correlated with moral reflexivity, including reduced motivation to promote social equality, weaker commitment to social justice, and diminished valuation of personal integrity. These effects intensified over the five-year study period,

with rising texting frequency paralleled by a marked decline in ethical reasoning. This pattern underscores the nuanced yet meaningful influence of digital communication tools on cognitive, social, and ethical development in young people. Further research is needed to clarify these dynamics and develop strategies that promote balanced technology use in support of social well-being and cognitive growth.

Complementing these findings, A. Abraham et al. (Abraham et al. 2012) observed that participants who drew and described their mobile phones reported a temporary decrease in prosocial behavior — operationalized as willingness to donate time or resources to a homeless charity — alongside an increase in perceived social connectedness. Similarly, Angster et al. (Angster et al. 2010) found that frequent texting among young adults was associated with less satisfying friendships. These findings underscore the possibility that sustained engagement with external stimuli, particularly through media-driven distractions or habitual reliance on brief, digitally mediated communication, might diminish opportunities for introspection regarding the moral, social, and emotional dimensions of interpersonal interactions. Over time, this dynamic can inhibit the development of personal values and impair the capacity to form meaningful relationships, potentially narrowing identity formation toward superficial traits at the expense of broader emotional and social awareness. However, the impact of technology is not inherently negative but depends on its application. For example, when used intentionally — such as in targeted behavioral interventions (e.g., health reminders) — technology can yield substantial benefits (Cole-Lewis, Kershaw 2010). Similarly, digital tools can enhance social reflexivity and moral engagement by facilitating communication across geographic and cultural divides, thereby fostering empathy and perspective-taking. The central issue, therefore, lies not in the technology itself, but in how it is leveraged. Judicious use that promotes social development and meaningful interaction is essential.

A recent Italian study, EYES UP (Respi et al. 2025), offers an in-depth analysis of the relationship between early digitalization, academic performance, and educational inequality. This study estimated the effect of the age at which children open a social media account on academic achievement — a novel contribution to the literature. The study found a negative association between early access to smartphones and social media and school performance, whereas the use of PCs, tablets, video game consoles, and instant messaging showed no significant effects.

A pronounced performance gap emerged in the third year of lower secondary school, to the detriment of early adopters of social media. This study represents the first rigorous identification of such an effect in Italy, confirming widespread concerns about the negative interference of early digital adoption on learning and underscoring the need for a critical approach to technology diffusion among minors.

The study also examined social differentials (gender, social origin, migrant background) in early digital exposure. Boys appeared to suffer more pronounced academic consequences from early social media access than girls. Moreover, early access to digital media was more common in socially and culturally disadvantaged contexts, where children often use devices more intensively and with less educational guidance from families. Although no greater negative effect was detected among these groups, the higher prevalence of early digital use in vulnerable contexts risks exacerbating existing educational disparities. This was further supported by the third research question and analyses of 'educational poverty', which linked early and pervasive use of smartphones and social media to reduced cultural consumption and lower academic self-efficacy.

Digital gaming and reading attitudes in digital reading performance

W. Zhang and L. Gu (Zhang, Gu 2023) conducted an in-depth analysis of the interplay between digital reading outcomes, computer gaming, and reading attitudes using data from Hong Kong in the 2018 Programme for International Student Assessment (OECD 2019). Their study elucidated several critical relationships: digital reading achievement correlated negatively with computer gaming but positively with reading attitudes. Importantly, reading attitudes mediated the adverse effects of gaming on digital reading performance. When controlling for gender, the initially pronounced negative impact of gaming diminished, suggesting that gender-related differences significantly influence these dynamics. The study highlights three key insights: first, excessive gaming can impair digital reading performance; second, positive reading attitudes buffer these detrimental effects; and third, gender differences in reading attitudes meaningfully shape the relationship between gaming and reading outcomes, to the extent that the negative impact of gaming diminishes in specific contexts. These findings contribute valuable empirical evidence to the understanding of how gaming behavior,

literacy skills, and attitudinal variables intersect — a topic often discussed anecdotally rather than systematically.

The negative association between computer gaming and digital reading aligns with earlier research on the deleterious academic effects of intensive gaming. For instance, findings from C. P. Barlett (Barlett et al. 2009) and A. Drummond and J. D. Sauer (Drummond, Sauer 2014) support the notion that prolonged video gaming adversely impacts academic performance. However, the results from W. Zhang and L. Gu contrast with those of Rasmusson and Åberg-Bengtsson (Rasmusson, Åberg-Bengtsson 2014), who found a positive correlation among Swedish adolescents, and with F. Borgonovi (Borgonovi 2016), who observed that moderate gaming may support learning while excessive use is harmful. These inconsistencies suggest that contextual factors (cultural norms, learning environments, etc.) may mediate the relationship between gaming and educational outcomes.

A salient contribution of Zhang and Gu's work is its emphasis on reading attitudes as a potent predictor of digital reading performance — more influential than gaming behavior itself. This reinforces prior scholarship identifying positive reading attitudes as critical for literacy development (Lim et al. 2015; Logan, Johnston 2009; Martinez et al. 2008; Sainsbury, Schagen 2004). Nevertheless, the literature remains contested, with some studies reporting negative or inconclusive associations between reading attitudes and performance (Kush, Watkins 1996; Martinez et al. 2008; McKenna et al. 1995; 2012; Sölpük 2017), underscoring the need for further nuanced investigation.

The study also identified a significant inverse relationship between computer gaming and reading attitudes. This may be explained by the displacement of study-related activities, including reading, in favor of gaming, leading to less favorable attitudes toward literacy. These findings highlight the importance of promoting both responsible gaming habits and positive reading cultures in educational and familial contexts.

Using structural equation modeling, Zhang and Gu demonstrated that computer gaming affects digital reading both directly and indirectly through its impact on reading attitudes. Specifically, students who engage extensively in video games are more likely to exhibit lower levels of achievement in digital reading tasks and harbor more negative perceptions of reading as an activity. This aligns with research linking excessive gaming to poorer academic outcomes (Ferguson, Olson 2014; Kowert et al. 2015; Swing et al. 2010) and studies affirming the intrinsic link between positive reading behaviors

and favorable attitudes (Logan, Johnston 2009; Martinez et al. 2008; Sainsbury, Schagen 2004). In summary, while gaming exhibits a modest negative effect on digital reading, the influence of reading attitudes is substantially greater. By situating their findings within wider scholarly discussions on education and technology, Zhang and Gu underscore the strategic value of fostering meaningful literacy experiences while proactively managing the challenges associated with frequent digital entertainment use. Their analysis indicates that while online video gaming exerts a modest adverse effect on digital reading performance, the role of reading attitudes is substantially more influential. This implies that the more pronounced negative correlation often observed between gaming and reading performance likely arises when the mediating role of reading attitudes is not accounted for. Fundamentally, a positive orientation toward reading can counteract the detrimental effects of video gaming, as constructive reading attitudes contribute more strongly to digital reading outcomes than gaming behaviors do. These results point to a significant pedagogical opportunity: through targeted efforts to cultivate positive reading dispositions, educators can mitigate the potential disruptions caused by computer gaming and support students' digital literacy development.

Moreover, gender-based analysis indicates that girls demonstrate a stronger inclination toward reading than boys, even when controlling for time spent playing video games. This finding aligns with the PISA 2018 report (OECD 2019), which noted that while both genders show declining rates of leisure reading, girls consistently maintain more positive attitudes toward reading. These results corroborate previous studies documenting girls' generally higher reading enthusiasm. Interestingly, video gaming may provide girls with supplementary cognitive benefits beyond visual-spatial skills — an area warranting further investigation regarding specific reading strategies acquired via gaming. In light of the documented gender gap in digital reading performance identified by Zhang and Gu, targeted interventions to enhance boys' literacy skills appear particularly urgent. One promising approach involves encouraging frequent, interest-driven online reading experiences specifically designed to appeal to male students' preferences and motivations.

Conclusions

Sleep constitutes a vital neurophysiological process during which the brain consolidates and organizes daily experiences and information. Research demonstrates that sleep facilitates the elimination

of sensations and experiences while strengthening the retention of crucial information in long-term memory. This overview of current research underscores the importance of understanding how modern technologies impact sleep and subsequent cognitive functioning, with significant implications for educational practice. Contemporary digital media substantially affect attentional capacities through both the structure of texts and hypertexts and prolonged exposure to artificial light emitted by screens. The constant interruption from notifications, messages, and pop-ups further disrupts cognitive continuity throughout the day, impairing deeper reflection, analysis, and knowledge integration. Evening screen exposure compounds these effects by disrupting circadian regulation through the suprachiasmatic nucleus, exacerbating sleep disturbances that surpass those observed in earlier media environments, namely, TV. These challenges are amplified by modern societal pressures, including demanding work schedules and relentless pace of society, which contribute to elevated stress levels in daily life.

As indicated by recent research (Di Salvo 2025), chronic stress — particularly that associated with traumatic experiences — can induce structural alterations in brain regions critical for memory, including the amygdala and hippocampus. Such neurological changes impair memory function by disrupting protein synthesis essential for neuroplasticity, potentially leading to false memory formation, memory suppression, emotional dysregulation, and other cognitive symptoms often misattributed to non-neurological causes. Further investigation is necessary to elucidate how these mechanisms disrupt fundamental cognitive processes and neural circuitry.

Regarding intensive social media and application use, evidence confirms negative associations between early digital technology adoption and learning outcomes, highlighting the need for more critical approaches to technology dissemination among youth. Gender differences are particularly noteworthy, with boys appearing more susceptible to the academic consequences of early social media access than girls, while digital gaming exhibits distinct gender-specific impacts. Furthermore, early and pervasive smartphone and social media use correlates with reduced cultural engagement and diminished academic self-efficacy.

These collective findings suggest several actionable recommendations, including promoting mindful, purposeful, and moderated digital technology use, implementing educational initiatives fostering critical digital literacy, and encouraging reduced screen exposure during evening hours. Concurrently, priority research directions should investigate technology's direct effects on memory consolidation, sleep quality, and stress response systems; examine whether proficiency with one medium diminishes capacity for learning through others (evaluation of multimodal learning); and conduct cross-cultural analyses to determine how contextual factors moderate digital technology effects.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

References

- Abraham, A., Pocheptsova, A., Ferraro, R. (2012) *The effect of mobile phone use on prosocial behavior*. [Online]. Available at: https://www.academia.edu/55138727/The_effect_of_mobile_phone_use_on_prosocial_behavior (accessed 13.06.2025). (In English)
- Akçay, D., Akçay, B. D. (2018) The influence of media on the sleep quality in adolescents. *The Turkish Journal of Pediatrics*, vol. 60, no. 3, pp. 255–263. <https://doi.org/10.24953/turkjped.2018.03.004> (In English)
- Alonzo, R., Hussain, J., Stranges, S., Anderson, K. K. (2021) Interplay between social media use, sleep quality, and mental health in youth: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*, vol. 56, article 101414. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2020.101414> (In English)
- Amra, B., Shahsavari, A., Shayan-Moghadam, R. et al. (2017) The association of sleep and late-night cell phone use among adolescents. *Jornal de Pediatria*, vol. 93, no. 6, pp. 560–567. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2016.12.004> (In English)
- Angster, A., Frank, M., Lester, D. (2010) An exploratory study of students' use of cell phones, texting, and social networking sites. *Psychological Reports*, vol. 107, no. 2, pp. 402–404. <https://doi.org/10.2466/17.PR0.107.5.402-404> (In English)
- Barlett, C. P., Anderson, C. A., Swing, E. L. (2009) Video game effects—confirmed, suspected, and speculative: A review of the evidence. *Simulation & Gaming*, vol. 40, no. 3, pp. 377–403. <https://doi.org/10.1177/1046878108327539> (In English)

- Bartel, K., Gradisar, M. (2017) New directions in the link between technology use and sleep in young people. In: S. Nevšímalová, O. Bruni (eds.). *Sleep disorders in children*. Cham: Springer Publ., pp. 69–80. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28640-2_4 (In English)
- Borgonovi, F. (2016) Video gaming and gender differences in digital and printed reading performance among 15-year-olds students in 26 countries. *Journal of Adolescence*, vol. 48, no. 1, pp. 45–61. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.004> (In English)
- Bracket, M., Rivers, S. E., Reyes, M. R., Salovey, P. (2012) Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, vol. 22, no. 2, pp. 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002> (In English)
- Brautsch, L. A., Lund, L., Andersen, M. M. et al. (2023) Digital media use and sleep in late adolescence and young adulthood: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*, vol. 68, article 101742. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2022.101742> (In English)
- Brown, S., Vaughan, C. (2009) *Play. How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Avery Publ., 240 p. (In English)
- Buckner, R. L., Andrews-Hanna, J. R., Schacter, D. L. (2008) The brain's default network: Anatomy, function, and relevance to disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1124, no. 1, pp. 1–38. <https://doi.org/10.1196/annals.1440.011> (In English)
- Buckner, R. L., Carroll, D. C. (2007) Self-projection and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 11, no. 2, pp. 49–57. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.11.004> (In English)
- Burnell, K., George, M. J., Jensen, M. et al. (2022) Associations between adolescents' daily digital technology use and sleep. *Journal of Adolescent Health*, vol. 70, no. 3, pp. 450–456. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.09.033> (In English)
- Cabré-Riera, A., Torrent, M., Donaire-Gonzalez, D. et al. (2019) Telecommunication devices use, screen time and sleep in adolescents. *Environmental Research*, vol. 171, pp. 341–347. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.10.036> (In English)
- Cain, N., Gradisar, M. (2010) Electronic media use and sleep in school-aged children and adolescents: A review. *Sleep Medicine*, vol. 11, no. 8, pp. 735–742. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2010.02.006> (In English)
- Carter, B., Rees, P., Hale, L. et al. (2016) Association between portable screen-based media device access or use and sleep outcomes: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, vol. 170, no. 12, pp. 1202–1208. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2016.2341> (In English)
- Caumo, G. H., Spritzer, D., Carissimi, A., Tonon, A. C. (2020) Exposure to electronic devices and sleep quality in adolescents: A matter of type, duration, and timing. *Sleep health*, vol. 6, no. 2, pp. 172–178. <https://doi.org/10.1016/j.slehd.2019.12.004> (In English)
- Chu, Y., Oh, Y., Gwon, M. et al. (2023) Dose-response analysis of smartphone usage and self-reported sleep quality: A systematic review and meta-analysis of observational studies. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, vol. 19, no. 3, pp. 621–630. <https://doi.org/10.5664/jcsm.10392> (In English)
- Cole-Lewis, H., Kershaw, T. (2010) Text messaging as a tool for behavior change in disease prevention and management. *Epidemiologic Reviews*, vol. 32, no. 1, pp. 56–69. <https://doi.org/10.1093/epirev/mxq004> (In English)
- Corbetta, M., Shulman, G. L. (2002) Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature reviews Neuroscience*, vol. 3, no. 3, pp. 201–215. <https://doi.org/10.1038/nrn755> (In English)
- Di Salvo, M. (2025) Psicoterapia e plasticità cognitiva e neuronale. Cervello sociale e disturbo post-traumatico da stress. Note a L'interprete di M. Gazzaniga [Psychotherapy and cognitive and neural plasticity. the social brain and post-traumatic stress disorder. Notes on M. Gazzaniga's The Interpreter]. *Ricerca Psicoanalitica*, vol. 36, no. 1, pp. 79–95. <https://doi.org/10.4081/rp.2025.854> (In Italian)
- Doyle, W. (2016) How Finland broke every rule — and created a top school system. *Hechinger Report*, 18 February. [Online]. Available at: <https://schoolleadership20.com/profiles/blogs/how-finland-broke-every-rule-and-created-a-top-school-system-by-w> (accessed 15.06.2025). (In English)
- Dregan, A., Armstrong, D. (2010) Adolescence sleep disturbances as predictors of adulthood sleep disturbances — a cohort study. *Journal of Adolescent Health*, vol. 46, no. 5, pp. 482–487. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.11.197> (In English)
- Drummond, A., Sauer, J. D. (2014) Video-games do not negatively impact adolescent academic performance in science, mathematics or reading. *PLOS One*, vol. 9, no. 4, article e87943. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087943> (In English)
- Eggermont, S., Van den Bulck, J. (2006) Nodding off or switching off? The use of popular media as a sleep aid in secondary-school children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, vol. 42, no. 7–8, pp. 428–433. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2006.00892.x> (In English)
- Ferguson, C. J., Olson, C. K. (2014) Video Game violence use among "Vulnerable" populations: The impact of violent games on delinquency and bullying among children with clinically elevated depression or attention deficit symptoms. *Journal of Youth Adolescence*, vol. 43, pp. 127–136. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9986-5> (In English)

- Fobian, A. D., Avis, K., Schwebel, D. C. (2016) Impact of media use on adolescent sleep efficiency. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, vol. 37, no. 1, pp. 9–14. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000239> (In English)
- Fossum, I. N., Nordnes, L. T., Storemark, S. S. et al. (2014) The association between use of electronic media in bed before going to sleep and insomnia symptoms, daytime sleepiness, morningness, and chronotype. *Behavioral Sleep Medicine*, vol. 12, no. 5, pp. 343–357. <https://doi.org/10.1080/15402002.2013.819468> (In English)
- Gradisar, M., Kahn, M., Micic, G. et al. (2022) Sleep's role in the development and resolution of adolescent depression. *Nature Reviews Psychology*, vol. 1, no. 9, pp. 512–523. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00074-8> (In English)
- Gradisar, M., Wolfson, A. R., Harvey, A. G. et al. (2013) The sleep and technology use of Americans: findings from the national sleep foundation's 2011 sleep in America poll. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, vol. 09, no. 12, pp. 1291–1299. <https://doi.org/10.5664/jcsm.3272> (In English)
- Hale, L., Li, X., Hartstein, L. E., LeBourgeois, M. K. (2019) Media use and sleep in teenagers: What do we know? *Current Sleep Medicine Reports*, vol. 5, pp. 128–134. <https://doi.org/10.1007/s40675-019-00146-x> (In English)
- Han, X., Zhou, E., Liu, D. (2024) Electronic media use and sleep quality: Updated systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, vol. 26, article e48356. <https://doi.org/10.2196/48356> (In English)
- Immordino-Yang, M. H., Christodoulou, J. A., Singh, V. (2012) Rest is not idleness: implications of the brain's default mode for human development and education. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 7, no. 4, pp. 352–364. <https://doi.org/10.1177/1745691612447308> (In English)
- Ivarsson, M., Anderson, M., Åkerstedt, T., Lindblad, F. (2013) The effect of violent and nonviolent video games on heart rate variability, sleep, and emotions in adolescents with different violent gaming habits. *Psychosomatic Medicine*, vol. 75, no. 4, pp. 390–396. <https://doi.org/10.1097/PSY.0b013e3182906a4c> (In English)
- Kowert, R., Vogelgesang, J. F., Quandt, T. (2015) Psychosocial causes and consequences of online video game play. *Computers in Human Behavior*, vol. 45, pp. 51–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.074> (In English)
- Kroese, F. M., Evers, C., Adriaanse, M. A., de Ridder, D. T. D. (2016) Bedtime procrastination: A self-regulation perspective on sleep insufficiency in the general population. *Journal of Health Psychology*, vol. 21, no. 5, pp. 853–862. <https://doi.org/10.1177/1359105314540014> (In English)
- Kush, J. C., Watkins, M. W. (1996) Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, vol. 89, no. 5, pp. 315–319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333> (In English)
- LeBourgeois, M. K., Hale, L., Chang, A.-M. et al. (2017) Digital media and sleep in childhood and adolescence. *Pediatrics*, vol. 140 (2), pp. S92–S96. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758J> (In English)
- Li, J., Lepp, A., Barkley, J. E. (2015) Locus of control and cell phone use: Implications for sleep quality, academic performance, and subjective well-being. *Computers in Human Behavior*, vol. 52, pp. 450–457. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.021> (In English)
- Lim, H. J., Bong, M., Woo, Y. (2015) Reading attitude as a mediator between contextual factors and reading behavior. *Teachers College Record*, vol. 117, no. 1, pp. 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811511700116> (In English)
- Logan, S., Johnston, R. (2009) Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, vol. 32, no. 2, pp. 199–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x> (In English)
- Mac Cárthaigh, S., Griffin, C., Perry, J. (2020) The relationship between sleep and problematic smartphone use among adolescents: A systematic review. *Developmental Review*, vol. 55, article 100897. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100897> (In English)
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., Jewell, J. (2008) Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, vol. 45, no. 10, pp. 1010–1023. <https://doi.org/10.1002/pits.20348> (In English)
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C. et al. (2012) Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, vol. 47, no. 3, pp. 283–306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021> (In English)
- McKenna, M. C., Kear, D. J., Ellsworth, R. A. (1995) Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, vol. 30, no. 4, pp. 934–956. <https://doi.org/10.2307/748205> (In English)
- McManus, B., Underhill, A., Mrug, S. et al. (2021) Gender moderates the relationship between media use and sleep quality. *Journal of Sleep Research*, vol. 30, no. 4, article e13243. <https://doi.org/10.1111/jsr.13243> (In English)
- McNally, J., Harrington, B. (2017) How millennials and teens consume mobile video. In: *TVX'17: Proceedings of the 2017 ACM International Conference on Interactive Experiences for TV and Online Video*. New York: Association for Computing Machinery Publ., pp. 31–39. <https://doi.org/10.1145/3077548.3077555> (In English)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. et al. (2009) Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, vol. 6, no. 7, article e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097> (In English)
- Northoff, G., Duncan, N. W., Hayes, D. J. (2010) The brain and its resting state activity—Experimental and methodological implications. *Progress in Neurobiology*, vol. 92, no. 4, pp. 593–600. <https://doi.org/10.1016/j.pneurobio.2010.09.002> (In English)
- OECD. (2019) *PISA 2018 Results (Vol. I): What students know and can do*, PISA. Paris: OECD Publ., 354 p. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en> (In English)

- Orchard, F., Gregory, A. M., Gradisar, M., Reynolds, S. (2020) Self-reported sleep patterns and quality amongst adolescents: Cross-sectional and prospective associations with anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 61, no. 10, pp. 1126–1137. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13288> (In English)
- Pew Research Center. (2010) *Global Digital Communication: Texting Social Networking Popular Worldwide*. [Online]. Available at: <https://www.pewresearch.org/global/2011/12/20/global-digital-communication-texting-social-networking-popular-worldwide/> (accessed 15.06.2025). (In English)
- Rasmusson, M., Åberg-Bengtsson, L. (2014) Does Performance in digital reading relate to computer game playing? A study of factor structure and gender patterns in 15-year-olds' reading literacy performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 59, no. 6, pp. 691–709. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965795> (In English)
- Respi, C., Gui, M., Abbiati, G. et al. (2025) *Report di fine progetto EYES UP (Early Exposure to Screens and Unequal Performance). Precocità digitale, performance scolastiche e disuguaglianze: nuove evidenze e prospettive [EYES UP (Early Exposure to Screens and Unequal Performance) Project Final Report. Early Digital Education, School Performance, and Inequalities: New Evidence and Perspectives]*. Milano: EYES UP Publ., 72 p. (In Italian)
- Sainsbury, M., Schagen, I. (2004) Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, vol. 27, no. 4, pp. 373–386. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00240.x> (In English)
- Scott, E., Panksepp, J. (2003) Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior*, vol. 29, pp. 539–551. <https://doi.org/10.1002/ab.10062> (In English)
- Scott, H., Woods, H. C. (2018) Fear of missing out and sleep: Cognitive behavioural factors in adolescents' nighttime social media use. *Journal of Adolescence*, vol. 68, no. 1, pp. 61–65. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.009> (In English)
- Siebers, T., Beyens, I., Baumgartner, S. E., Valkenburg, P. M. (2024) Adolescents' digital nightlife: The comparative effects of day- and nighttime smartphone use on sleep quality. *Communication Research*. <https://doi.org/10.1177/00936502241276793> (In English)
- Silva, S. S. D., Silveira, M. A., Almeida, H. C. et al. (2022) Use of digital screens by adolescents and association on sleep quality: A systematic review. *Cadernos de saude publica*, vol. 38, no. 10, article e00300721. <https://doi.org/10.1590/0102-311XEN300721> (In English)
- Siviy, S. M., Panksepp, J. (2011) In search of the neurobiological substrates for social playfulness in mammalian brains. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, vol. 35, no. 9, pp. 1821–1830. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.03.006> (In English)
- Smallwood, J., Obonsawin, M., Heim, D. (2003) Task unrelated thought: The role of distributed processing. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, vol. 12, no. 2, pp. 169–189. [https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(02\)00003-X](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(02)00003-X) (In English)
- Sohn, S. Y., Rees, P., Wildridge, B. et al. (2019) Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: A systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry*, vol. 19, article 356. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2350-x> (In English)
- Sölpük, N. (2017) The effect of attitude on student achievement. In: E. Karadag (ed.). *The factors effecting student achievement*. Cham: Springer Publ., pp. 57–73. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_4 (In English)
- Spreng, R. N., Grady, C. L. (2010) Patterns of brain activity supporting autobiographical memory, prospection, and theory of mind, and their relationship to the default mode network. *Journal of cognitive Neuroscience*, vol. 22, no. 6, pp. 1112–1123. <https://doi.org/10.1162/jocn.2009.21282> (In English)
- Spreng, R. N., Mar, R. A., Kim, A. S. (2009) The common neural basis of autobiographical memory, prospection, navigation, theory of mind, and the default mode: A quantitative meta-analysis. *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 21, no. 3, pp. 489–510. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.21029> (In English)
- Spreng, R. N., Stevens, W. D., Chamberlain, J. P. et al. (2010) Default network activity, coupled with the frontoparietal control network, supports goal-directed cognition. *NeuroImage*, vol. 53, no. 1, pp. 303–317. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.06.016> (In English)
- Sumter, S. R., Baumgartner, S. E., Wiradhyany, W. (2024) Beyond screentime: A 7-day mobile tracking study among college students to disentangle smartphone screentime and content effects on sleep. *Behaviour & Information Technology*, vol. 44, no. 6, pp. 1260–1276. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2350663> (In English)
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., Walsh, D. A. (2010) Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, vol. 126 no. 2, pp. 214–221. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1508> (In English)
- Tang, N. K. Y., Harvey, A. G. (2004) Effects of cognitive arousal and physiological arousal on sleep perception. *Sleep*, vol. 27, no. 1, pp. 69–78. <https://doi.org/10.1093/sleep/27.1.69> (In English)
- Thernstrom, M. (2016) The anti-helicopter parent's plea: Let kids play. *New York Times Magazine*, 19 October. [Online]. Available at: <https://www.nytimes.com/2016/10/23/magazine/the-anti-helicopter-parents-plea-let-kids-play.html> (accessed 15.06.2025). (In English)
- Tkaczyk, M., Lacko, D., Elavsky, S. et al. (2023) Are smartphones detrimental to adolescent sleep? An electronic diary study of evening smartphone use and sleep. *Computers in Human Behavior*, vol. 149, article 107946. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107946> (In English)

- Toh, S. H., Howie, E. K., Coenen, P., Straker, L. M. (2019) "From the moment I wake up I will use it... every day, very hour": A qualitative study on the patterns of adolescents' mobile touch screen device use from adolescent and parent perspectives. *BMC Pediatrics*, vol. 19, article 30. <https://doi.org/10.1186/s12887-019-1399-5> (In English)
- Trapnell, P., Sinclair, L. (2012) *Texting frequency and the moral shallowing hypothesis. Poster presented at the Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology*. San Diego: The University of Winnipeg Publ. [Online]. Available at: <https://news.uwinnipeg.ca/wp-content/uploads/2013/04/texting-study.pdf> (accessed 15.06.2025). (In English)
- Triantafillou, S., Saeb, S., Lattie, E. G. et al. (2019) Relationship between sleep quality and mood: Ecological momentary assessment study. *JMIR Mental Health*, vol. 6, no. 3, article e12613. <https://doi.org/10.2196/12613> (In English)
- Valkenburg, P. M., Peter, J. (2013) The differential susceptibility to media effects model. *Journal of Communication*, vol. 63, no. 2, pp. 221–243. <https://doi.org/10.1111/jcom.12024> (In English)
- Van den Bulck, J. (2003) Text messaging as a cause of sleep interruption in adolescents, evidence from a cross-sectional study. *Journal of Sleep Research*, vol. 12, no. 3, pp. 263. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2869.2003.00362.x> (In English)
- Walker, T. D. (2015) The joyful, illiterate kindergartners of Finland. *Atlantic Monthly*, 1 October. [Online]. Available at: <https://www.bowdoin.edu/childrens-center/pdf/the-joyful-illiterate-kindergartners-of-finland.pdf> (accessed 15.06.2025). (In English)
- Weaver, E., Gradisar, M., Dohnt, H. et al. (2010) The effect of presleep video-game playing on adolescent sleep. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, vol. 6, no. 2, pp. 184–189. <https://doi.org/10.5664/jcsm.27769> (In English)
- Wolfe, J., Kar, K., Perry, A. et al. (2014) Single night video-game use leads to sleep loss and attention deficits in older adolescents. *Journal of Adolescence*, vol. 37, no. 7, pp. 1003–1009. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.013> (In English)
- Wolfers, L. N., Utz, S. (2022) Social media use, stress, and coping. *Current Opinion in Psychology*, vol. 45, article 101305. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101305> (In English)
- Wuyts, J., De Valck, E., Vandekerckhove, M. et al. (2012) The influence of pre-sleep cognitive arousal on sleep onset processes. *International Journal of Psychophysiology*, vol. 83, no. 1, pp. 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2011.09.016> (In English)
- Yang, J., Fu, X., Liao, X., Li, Y. (2020) Association of problematic smartphone use with poor sleep quality, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, vol. 284, article 112686. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112686> (In English)
- Zhang, W., Gu, L. (2023) The role of computer game playing and reading attitudes in digital reading achievement: Evidence from Hong Kong 15-year-olds. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, vol. 18, article 019. <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18019> (In English)

Author

Michele Di Salvo, Director of NeuralNexus — ENIA — National Agency for Artificial Intelligence
 Postdoc Research Coordinator of CrossMedia Labs
 Member of SfN — Society for Neuroscience
 Member of FENS — Federation of European Neuroscience Societies
 Member of NPSA — The International Neuropsychoanalysis Society
 Member of CNS — Cognitive Neuroscience Society — Centre for Mind and Brain
 ORCID: [0000-0002-9531-0591](https://orcid.org/0000-0002-9531-0591), e-mail: mik.disalvo@gmail.com

Сведения об авторе

Мишелль Ди Сальво, CrossMedia Labs, директор NeuralNexus Национальное агентство искусственного интеллекта (ENIA)
 Член SfN — Общества нейронауки
 Член FENS — Федерации европейских нейронаук
 Член NPSA — Международного нейропсихоаналитического общества
 Член CNS — Когнитивного общества нейронауки — Центра разума и мозга
 ORCID: [0000-0002-9531-0591](https://orcid.org/0000-0002-9531-0591), e-mail: mik.disalvo@gmail.com



Check for updates

Клинические, образовательные и социальные
асpekты психологии здоровья

УДК 159.9.072

EDN YLQCTV

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-420-431>

Научная статья

Динамика эмоционального состояния у матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель)

А. О. Евмененко^{✉1}

¹Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,
194100, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

Для цитирования: Евмененко, А. О. (2025) Динамика эмоционального состояния у матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель). *Психология человека в образовании*, т. 7, № 3, с. 420–431. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-420-431> EDN YLQCTV

Получена 3 февраля 2025; прошла рецензирование 18 марта 2025; принята 27 марта 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © А. О. Евмененко (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Проблема психического здоровья женщин в послеродовом периоде в последние годы привлекает внимание специалистов различного профиля. Особое внимание в этой связи уделяется женщинам в ситуации рождения недоношенного ребенка и их психологическому благополучию, однако за последнее время лишь немногочисленные исследования касаются эмоционального состояния матерей недоношенных детей. Настоящая статья посвящена изучению динамики эмоционального состояния у матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель).

Материалы и методы. В лонгитюдном исследовании приняли участие 18 матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель), в возрасте от 29 до 41 года. Для сбора эмпирических данных использовались следующие психодиагностические методики: Скрининговая шкала перинатальной тревоги (The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS-R) в адаптации М. А. Коргожи и А. О. Евмененко; Эдинбургская шкала послеродовой депрессии Дж. Л. Кокс, Дж. М. Холден, Р. Саговский в адаптации Г. Э. Мазо, Л. И. Вассермана, М. В. Шаманиной; Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К. К. Яхина и Д. М. Менделевича. Анализ эмпирических данных включал в себя методы описательной статистики. Для расчета различий показателей на первом и втором этапах исследования использовался Т-критерий Вилкоксона (W).

Результаты. У матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель), в эмоциональном состоянии присутствуют выраженные симптомы тревоги, а также специфические страхи, выраженность которых возрастает через 12–14 недель после родов. В эмоциональном состоянии матерей наблюдаются симптомы послеродовой депрессии, также возрастающие к 12–14-й неделе после рождения недоношенного ребенка, как и симптомы астении. Важно отметить, что в эмоциональном состоянии матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель), отсутствуют выраженные симптомы генерализованной тревоги, страх социальных контактов, а также стремление к постоянному контролю.

Заключение. Результаты настоящего исследования подтверждают необходимость дальнейшего изучения эмоционального состояния матерей в ситуации рождения недоношенного ребенка, с учетом категории детей по сроку рождения. Целью дальнейших исследований может стать получение дополнительных научных данных о психическом здоровье женщин и реализация мер поддержки для матерей в ситуации преждевременных родов и рождения недоношенного ребенка.

Ключевые слова: медицинская психология, эмоциональное состояние, преждевременные роды, недоношенный ребенок, тревога, депрессия

Research article

Changes in the emotional state of mothers of extremely premature children (born before 28 weeks)

A. O. Evmenenko^{✉1}¹ Saint Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

For citation: Evmenenko, A. O. (2025) Changes in the emotional state of mothers of extremely premature children (born before 28 weeks). *Psychology in Education*, vol. 7, no. 3, pp. 420–431. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-3-420-431> EDN YLQCTV

Received 3 February 2025; reviewed 18 March 2025; accepted 27 March 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © A. O. Evmenenko (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. In recent years, the issue of women's mental health in the postpartum period has attracted growing attention from specialists across disciplines. Particular focus has been placed on women who give birth to premature infants and their psychological well-being; however, only a few recent studies have examined the emotional state of mothers of premature children. This article presents findings from a study on changes in the emotional state of mothers of extremely premature children (born before 28 weeks).

Materials and Methods. The longitudinal study involved 18 mothers of extremely premature children aged 29–41 years. Empirical data were collected using the Perinatal Anxiety Screening Scale (PASS-R) adapted by M. A. Korgozha and A. O. Evmenenko; the Edinburgh Postnatal Depression Scale (J. L. Cox, J. M. Holden, R. Sagovsky) adapted by G. E. Mazo, L. I. Wasserman, and M. V. Shamanina; and the Clinical Questionnaire for Detection and Assessment of Neurotic States (K. K. Yakhin and D. M. Mendelevich). The analysis of empirical data included descriptive statistics, and the Wilcoxon signed-rank test (W) was used to calculate differences between the first and second stages of the study.

Results. Mothers of extremely premature children exhibited pronounced symptoms of anxiety and specific fears, which became more severer 12–14 weeks after birth. They also showed signs of asthenia and postpartum depression, which likewise intensified within 12–14 weeks after birth. By contrast, they did not exhibit pronounced symptoms of generalized anxiety, fear of social contacts, or a need for constant control.

Conclusion. The findings highlight the need for further research on the emotional state of mothers of premature infants, taking into account the gestational age of the children at birth. The aim of further research may be to obtain additional evidence on women's mental health and to implement support measures for mothers facing premature birth and for those who have delivered a premature infant.

Keywords: medical psychology, emotional state, premature birth, premature infant, anxiety, depression

Введение

По данным Всемирной организации здравоохранения, преждевременными считаются роды, произошедшие до 37 полных недель беременности, они остаются важной проблемой в области здравоохранения, поскольку являются основной причиной неонатальной заболеваемости и смертности во всем мире (Lee et al. 2019). По последним данным, ежегодно в мире рождается около 15 миллионов недоношенных детей, что составляет 10–11 % от общего числа новорожденных (Вохидов и др. 2023). В Российской Федерации, по данным Министерства здравоохранения, ежегодно рождаются преждевременно более 100 тысяч детей (Низамова 2020).

Исследования в области неонатологии демонстрируют, что у детей, рожденных недоношенными, повышается риск нарушений развития нервной системы, соматических осложнений и увеличивается вероятность долгосрочных проблем со здоровьем, оказывающих влияние на качество жизни (Zivaljevic et al. 2024).

В центре внимания психологических исследований последнего десятилетия находится вопрос изучения эмоционального состояния у матерей в ситуации преждевременных родов и рождения недоношенного ребенка. Многочисленные исследования, подтверждают, что у матерей детей, рожденных преждевременно, отмечается более высокий уровень стресса, тревоги и симптомы послеродовой депрессии (Андрющенко и др. 2024; Bodunde et al. 2024;

Hamon et al. 2023; Padilla-Muñoz et al. 2024). Более того, эмоциональное состояние матери и ситуация нахождения недоношенного ребенка в отделении реанимации и интенсивной терапии новорожденных способствуют развитию нарушений физического контакта матери и младенца, что, в свою очередь, влияет на установление связей в диаде «мать — дитя», при этом женщины могут испытывать трудности с интерпретацией сигналов ребенка и пониманием его потребностей (Medina et al. 2018).

Актуальные исследования, проведенные за последние пять лет, в качестве специфических категорий тревожных состояний у женщин в дородовом и послеродовом периодах также выделяют перинатальную тревогу — эмоциональное состояние женщины, характеризующееся устойчивым чувством выраженной напряженности и озабоченности ситуацией рождения ребенка, чрезмерным беспокойством о беременности, родах и/или послеродовом периоде, а также предчувствием неблагоприятного исхода беременности и негативных последствий для здоровья и благополучия ребенка (Коргожа и др. 2023). Рождение ребенка преждевременно является фактором риска наличия более выраженного уровня перинатальной тревоги в эмоциональном состоянии матерей, что подтверждается рядом исследований (Yang et al. 2023; Silverwood et al. 2022).

Согласно обзору научных публикаций, женщины, родившие преждевременно, подвержены повышенному риску развития послеродовой депрессии. В ряде работ выявлено, что депрессивные симптомы встречаются у 14–63% матерей, имеющих недоношенных детей. Послеродовая депрессия, известная так же как постнатальная, в терминах психологии представляет собой разновидность депрессивного расстройства, возникающего вскоре после рождения ребенка, связанная с адаптацией к материнству и гормональными изменениями в организме женщины (Коротаева и др. 2019). Это состояние характеризуется сниженным фоном настроения, потерей интересов, ощущением усталости, а также неприятными ощущениями в различных частях тела. Отмечается, что преждевременное рождение ребенка часто провоцирует возникновение признаков астенического состояния в эмоциональной сфере матерей, проявляющегося в лабильности настроения, повышенной утомляемости и других вегетативных нарушениях (Alberque et al. 2008).

Меньшее количество исследований посвящено изучению отсроченных проявлений негативных эмоциональных состояний у матерей

после рождения недоношенного ребенка и их последствий для психического здоровья женщины. Известно, что преждевременные роды увеличивают вероятность более длительного проявления стресса, тревожного состояния, симптомов послеродовой депрессии и могут привести к появлению симптомов посттравматического стрессового расстройства (Carson et al. 2015). Исследования также показали, что повышенный уровень психологического стресса у матерей недоношенных детей может сохраняться в течение нескольких месяцев и иногда более года, и такие женщины склонны испытывать чувство неуверенности в своей родительской компетентности (Bener 2013; Ouwendijk-Andrea et al. 2020). Отечественные исследователи также подтверждают наличие негативного эмоционального состояния у матерей в течение длительного времени после преждевременных родов, однако существует относительная нехватка данных научных исследований в России (Андрющенко и др. 2024).

Особое внимание исследователей привлекают младенцы, родившиеся в период до 28 гестационных недель, они считаются рожденными крайне преждевременно и составляют около 0,5% от всех недоношенных детей. Недоношенные дети данной категории подвергаются высокому риску развития постнатальных осложнений, и среди них самый высокий процент младенческой смертности (Ananth, Vintzileos 2008; Manley et al. 2014). Недоношенные дети, рожденные крайне преждевременно, подвергаются также более высокому риску респираторных, сердечно-сосудистых и неврологических заболеваний, чем недоношенные дети, рожденные значительно, умеренно и незначительно преждевременно, что может привести к более длительному пребыванию их в стационаре, а также к будущим госпитализациям и к развитию тяжелых хронических заболеваний (Амиркова и др. 2019).

Согласно зарубежным и отечественным исследованиям, у матерей детей, рожденных крайне преждевременно, наблюдается значительно более стрессовый послеродовый период, что приводит к более выраженным проявлениям стресса, тревожного состояния и симптомов послеродовой депрессии в долгосрочной перспективе (Janssen et al. 2023). Важно отметить, что в некоторых случаях усиление стресса может быть связано с медицинскими осложнениями у недоношенного ребенка после первого и второго стационарных этапов выхаживания (Misund et al. 2014; Trumello et al. 2018).

Изучение особенностей эмоционального состояния у женщин в динамике имеет непо-

средственно прикладное значение. Учитывая результаты исследований долгосрочных последствий наличия симптомов тревоги и депрессии у матерей и их влияния на эмоциональное и психофизическое развитие ребенка, полученные результаты могут послужить основой для разработки и организации будущих программ комплексного скрининга и вмешательств. Реализация таких программ будет начинаться в более короткие сроки и в условиях нахождения матери и ребенка в перинатальном центре (Захарова и др. 2022; Choe et al. 2023). Таким образом, целью настоящего исследования стало выявление динамики эмоционального состояния у матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель). В соответствии с целью представляется возможным определение следующих задач исследования: выявление динамики симптомов перинатальной тревоги, динамики симптомов послеродовой депрессии, а также выявление динамики симптомов астении в эмоциональном состоянии матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель).

Организация и методы исследования

Лонгитюдное исследование было реализовано в акушерском физиологическом отделении Перинатального центра ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России с 2021 по 2023 год (одобрено решением локального этического комитета, протокол заседания №04/05 от 11 ноября 2021 года).

В двух этапах исследования приняли добровольное участие 18 женщин в возрасте от 29 до 41 года, находящиеся в ситуации рождения недоношенного ребенка крайне преждевременно (менее 28 недель). Критериями исключения из исследования стали: возраст женщины старше 45 лет, наличие у плода врожденных пороков развития, наличие особого психического статуса у женщины (все респонденты отрицали наличие психических расстройств и депрессивных эпизодов в анамнезе). Первый этап исследования осуществлялся в первую неделю после преждевременных родов, в период нахождения женщины и ребенка в стационаре Перинатального центра. Он включал в себя анализ клинических данных, беседу респондентов с медицинским психологом и заполнение разработанной авторской социально-демографической анкеты, состоящей из двух версий (для первого и второго этапов соответственно). Для оценки эмоционального состояния респонденты заполняли бланки следующих психодиагностических

методик: Скрининговая шкала перинатальной тревоги (The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS-R) в адаптации М. А. Коргожи и А. О. Евмененко; Эдинбургская шкала послеродовой депрессии в адаптации Г. Э. Мазо, Л. И. Вассермана, М. В. Шаманиной; клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К. К. Яхина и Д. М. Менделевича (Менделевич 2008; Шаманина, Мазо 2015; Korgozha, Evmenenko 2023)

Второй этап исследования был реализован через 12–14 недель после преждевременных родов с использованием онлайн-формы. Выбранный временной интервал между срезами, в первую очередь, основан на научных исследованиях, подчеркивающих важность наиболее раннего периода начала (в первые 3–4 месяца) реабилитационных мероприятий для недоношенных детей как в амбулаторно-поликлинических условиях, так и в отделениях раннего вмешательства, старт которых может быть, затруднен в связи с наличием у матерей нарушений в эмоциональной сфере (Суренкова 2021). На этом этапе применялась вторая версия авторской социально-демографической анкеты, вопросы которой уточняли особенности течения послеродового периода, соматическое состояние матери и недоношенного ребенка, необходимость психологической помощи и поддержки, а также особенности организации процесса ухода за ребенком и помочь со стороны ближайшего окружения. Для оценки динамики эмоционального состояния повторно использовался психодиагностический инструментарий первого этапа исследования. Также на обоих этапах исследования респонденты заполняли опросный лист по наличию неблагоприятных жизненных обстоятельств: на первом этапе исследования — за последние 12 месяцев, на втором этапе исследования — за последние 3 месяца.

Средний возраст респондентов, принявших участие в исследовании, составил $33,27 \pm 3,84$ года, роды в среднем происходили на $25,83 \pm 1,33$ гестационной неделе. Все женщины проживали на территории Санкт-Петербурга и Ленинградской области в период участия в обоих этапах исследования. В зарегистрированных отношениях состояли 94,4 % женщин и 5,56 % — в незарегистрированных. Оконченное высшее образование имели 88,89 % респондентов, 5,56 % женщин — неоконченное высшее и 5,56 % женщин — среднее специальное образование. Трудоустроены на момент участия в исследовании были 55,56 % женщин, остальные респонденты не имели основного места работы (44,44 %). Уровень дохода как средний оценивали 72,22 %,

как высокий — 16,67% и как низкий — 11,11% женщин. При этом более половины респондентов (55,56 % от выборки) отметили, что удовлетворены своим материальным положением. За последний год (включая период беременности) за психологической помощью обращались 22,22% респондентов, все женщины отрицали в анамнезе наличие особого психического статуса. За последние 12 месяцев указали наличие одного и более неблагоприятных жизненных обстоятельств 61,11% женщин, чаще всего они отмечали потерю поддержки близких людей, проблемы с мужем/партнером, а также значимые события (переезд и проч.).

Анализ эмпирических данных включал в себя методы описательной статистики, для расчета различий показателей на первом и втором этапах исследования использовался Т-критерий Вилкоксона (W). Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью «IBM SPSS Statistics 26».

Результаты и их обсуждение

Анализ клинических данных респондентов показал, что у 83,33% женщин в анамнезе имелись хронические заболевания, чаще всего это были заболевания лор-органов, кожные заболевания, а также заболевания желудочно-кишечного тракта. Для 22,22% респондентов актуальная беременность была первой, для 38,89% женщин беременность была вторая, а для 38,89% — третья. В течение года беременность наступила у 55,56% женщин, более чем год наступление беременности ожидали 33,33% респондентов, а незапланированной беременность была для 11,11% женщин. Для достижения актуальной беременности использовали вспомогательные репродуктивные технологии 22,22% респондентов. У всех женщин выборки наблюдались осложнения течения беременности, такие как истмико-цервикальная недостаточность, гестационный сахарный диабет, угрожающие преждевременные роды. У более половины женщин (55,56 % от выборки) в течение беременности была одна и более госпитализаций. Для всех женщин выборки родоразрешение было осуществлено посредством экстренной операции кесарева сечения.

После преждевременного рождения все дети были переведены в отделение реанимации и интенсивной терапии новорожденных Перинатального центра, а матери находились в акушерском физиологическом отделении с возможностью посещения новорожденных в реанимации. Большая часть матерей (66,67 % от выборки) отмети-

ли, что полностью удовлетворены взаимодействием с медицинским персоналом учреждения.

К 12–14 неделям после родов 72,22% матерей и их детей были выписаны из стационара после прохождения второго этапа выхаживания недоношенных детей. При этом 27,78% матерей и детей продолжали находиться на стационарном наблюдении в палате совместного пребывания матери и ребенка в отделении патологии новорожденных и детей грудного возраста. На грудном вскармливании находились 33,33% детей, на смешанном вскармливании — 27,78% детей, при этом 38,89% детей были переведены на искусственное вскармливание. В процессе участия во втором этапе исследования все матери отметили необходимость консультаций дополнительных специалистов разного профиля для ребенка (невролог, офтальмолог, пульмонолог, гастроэнтеролог).

Всего 66,67% матерей отметили наличие неблагоприятных жизненных обстоятельств, с которыми столкнулись в последние три месяца. Среди таких обстоятельств чаще всего встречались проблемы во взаимоотношениях с родственниками, проблемы во взаимоотношениях с мужем/партнером, жилищные проблемы, а также значительные проблемы с физическим здоровьем у близких. Около 45% респондентов отметили, что в процессе ухода за ребенком им оказывается помощь со стороны ближайшего окружения. На втором этапе исследования за специализированной психологической помощью и поддержкой обратились только 16,67% женщин.

С целью оценки динамики эмоционального состояния у матерей детей, рожденных крайне преждевременно (менее 28 недель) были рассчитаны средние значения психоdiagностических методик на первом и втором этапах исследования, а также была определена динамика эмоционального состояния с использованием Т-критерия Вилкоксона (табл.).

Полученные оценки наличия симптомов тревоги, каждый из которых изучается в субшкалах Скрипинговой шкалы (табл.), показывают, что в общей совокупности исследуемых параметров у матерей в первую неделю после рождения недоношенного ребенка определен диапазон, соответствующий тяжелому уровню проявления симптомов тревоги ($45,56 \pm 15,66$ баллов). На втором этапе исследования показатель возрастает и составляет $48,33 \pm 14,86$ баллов, что также соответствует тяжелому уровню и подтверждается статистически значимой динамикой показателя ($p \leq 0,05$). В соответствии с интерпретацией результатов для данного уровня характерно наличие ярко выраженных

Табл. Сравнение показателей динамики эмоционального состояния у матерей детей, рожденных крайне преждевременно

| Наименование шкал психодиагностических методик | Средние значения показателей | | Значения T-критерия Вилкоксона, z/p |
|--|---|--|---|
| | Первый этап (первая неделя после родов) | Второй этап (через 12–14 не- дель после родов) | |
| Скрининговая шкала перинатальной тревоги (The Perinatal Anxiety Screening Scale — PASS-R) | | | |
| Общий балл | 45,56 ± 15,66 | 48,33 ± 14,86 | -2,021 / 0,043 |
| Субшкала 1. «Острая и навязчивая тревога» | 16,17 ± 7,66 | 16,94 ± 6,84 | -1,545 / 0,122 |
| Субшкала 2. «Социальная тревога» | 6,83 ± 4,66 | 6,56 ± 4,53 | -0,970 / 0,332 |
| Субшкала 3. «Навязчивый перфекционизм» | 7,17 ± 4,03 | 6,11 ± 3,80 | -1,856 / 0,063 |
| Субшкала 4. «Специфические страхи» | 11 ± 3,55 | 12,61 ± 2,25 | -2,361 / 0,018 |
| Субшкала 5. «Проблемы адаптации (диссоциация)» | 4,83 ± 2,53 | 6,11 ± 2,97 | -2,323 / 0,020 |
| Эдинбургская шкала послеродовой депрессии | | | |
| Общий балл | 9,94 ± 4,83 | 12,67 ± 4,43 | -2,062 / 0,039 |
| Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний К. К. Яхина и Д. М. Менделевича | | | |
| Шкала тревоги | -1,13 ± 3,70 | -1,51 ± 3,81 | -0,632 / 0,528 |
| Шкала невротической депрессии | -0,40 ± 3,47 | -2,16 ± 2,80 | -2,243 / 0,025 |
| Шкала астении | -1,41 ± 4,42 | -1,94 ± 3,45 | -0,370 / 0,711 |
| Шкала истерического типа реагирования | 2,30 ± 2,51 | 2,14 ± 2,15 | -0,457 / 0,647 |
| Шкала обсессивно-фобических нарушений | 0,36 ± 4,17 | 0,92 ± 3,40 | -1,154 / 0,248 |
| Шкала вегетативных нарушений | -1,82 ± 4,68 | -1,38 ± 4,36 | -1,132 / 0,257 |

Примечание: Жирным шрифтом отмечены уровни значимости, где $p \leq 0,05$.

Table. The changes in the emotional state of mothers of extremely premature children

| The scales of psychodiagnostic methods | Mean scores | | Wilcoxon signed-rank test (W) z/p |
|---|---|--|-----------------------------------|
| | The first stage of the study (one week after birth) | The second stage of the study (12–14 weeks after birth) | |
| The Perinatal Anxiety Screening Scale (PASS-R) | | | |
| Overall score | 45.56 ± 15.66 | 48.33 ± 14.86 | -2.021 / 0.043 |
| Sub-scale 1. Acute and obsessive anxiety | 16.17 ± 7.66 | 16.94 ± 6.84 | -1.545 / 0.122 |
| Sub-scale 2. Social anxiety. | 6.83 ± 4.66 | 6.56 ± 4.53 | -0.970 / 0.332 |
| Sub-scale 3. Obsessive perfectionism | 7.17 ± 4.03 | 6.11 ± 3.80 | -1.856 / 0.063 |
| Sub-scale 4. Specific fears | 11 ± 3.55 | 12.61 ± 2.25 | -2.361 / 0.018 |
| Sub-scale 5. Problems of adaptation (dissociation) | 4.83 ± 2.53 | 6.11 ± 2.97 | -2.323 / 0.020 |
| The Edinburgh Postpartum Depression Scale | | | |
| Overall score | 9.94 ± 4.83 | 12.67 ± 4.43 | -2.062 / 0.039 |
| The Clinical Questionnaire for Detection and Assessment of Neurotic States | | | |
| Anxiety | -1.13 ± 3.70 | -1.51 ± 3.81 | -0.632 / 0.528 |
| Neurotic depression | -0.40 ± 3.47 | -2.16 ± 2.80 | -2.243 / 0.025 |
| Asthenia | -1.41 ± 4.42 | -1.94 ± 3.45 | -0.370 / 0.711 |
| The hysterical type of reaction | 2.30 ± 2.51 | 2.14 ± 2.15 | -0.457 / 0.647 |
| Obsessive-phobic disorders | 0.36 ± 4.17 | 0.92 ± 3.40 | -1.154 / 0.248 |
| Autonomic disorders | -1.82 ± 4.68 | -1.38 ± 4.36 | -1.132 / 0.257 |

Note: Significance levels where $p \leq 0.05$ are shown in bold.

и устойчивых симптомов тревоги, значительно влияющих на процесс адаптации к ситуации перинатального периода, потенциально снижающих качество жизни и увеличивающих риск развития тревожного расстройства.

Для более детального анализа специфических проявлений тревоги у женщин в перинатальном периоде также целесообразно рассмотреть каждый из изучаемых параметров представленного психодиагностического комплекса. Специфичная картина эмоционального фона непременно должна быть учтена при оказании комплексной медико-психологической помощи женщинам в ситуации рождения недоношенного ребенка.

Так, обращают на себя внимание средние показатели субшкал «Специфические страхи», значения которых на первом и втором этапах исследования составляют $11 \pm 3,55$ баллов и $12 \pm 61,25$ баллов соответственно, что демонстрирует наличие выраженных симптомов перинатальной тревоги в эмоциональном состоянии матерей. Такой вид тревоги характерен только для перинатального периода и указывает на психологическую неготовность к уходу и воспитанию недоношенного ребенка, а также высокие значения показателя увеличивающие риск развития послеродовой депрессии (Коргожа и др. 2023). В течение послеродового периода наблюдается также статистически значимая динамика данного показателя, указывающая на более выраженные проявления перинатальной тревоги в эмоциональном состоянии матерей через 12–14 недель после преждевременных родов ($p \leq 0,05$).

Полученные данные о характере адаптации (диссоциации) свидетельствуют об отсутствии у матерей выраженных трудностей с адаптацией через неделю после рождения недоношенного ребенка. Однако на втором этапе исследования показатель соответствует значению $6,11 \pm 2,97$ баллов, что, в свою очередь, свидетельствует о повышении данного показателя, что подтверждается статистически значимыми данными ($p \leq 0,05$). Таким образом, через 12–14 недель после преждевременных родов у матерей проявляются сложности приспособления к ситуации послеродового периода, а также стремление не сталкиваться с вызывающими беспокойство ситуациями. Это объясняется необходимостью перестройки привычного образа жизни, а также ситуацией особого ухода и заботы о недоношенном ребенке, что требует от матерей проявления терпения и вложения значительных ресурсов, чтобы адаптироваться к изменяющимся условиям.

Приведенные в таблице средние значения симптомов генерализованной и социальной тревоги, а также навязчивого перфекционизма, демонстрируют отсутствие выраженного страха социальных контактов и стремления к постоянному контролю. Не выявлена достоверно значимая динамика этих показателей и через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка ($\geq 0,05$). Полученные результаты свидетельствуют об адаптивном уровне личностной тревоги у матерей и отсутствии страха возможной негативной оценки со стороны окружающих. Полученные данные соотносятся с выводами других исследователей, указывающих на оптимальный уровень личностной тревожности у матерей недоношенных детей (Trumello et al. 2018). Также представляется возможным предположить, что помочь со стороны ближайшего окружения, которую отметили около половины респондентов, способствует снижению проявлений социального контекста тревоги.

При оценке наличия симптомов послеродовой депрессии обращают на себя внимание полученные данные второго этапа исследования ($12,67 \pm 4,43$ баллов). Они свидетельствуют о том, что эмоциональное состояние матерей через 12–14 недель после родов характеризуется пониженным фоном настроения, эмоциональной лабильностью, а также повышенной утомляемостью. Более выраженное наличие симптомов послеродовой депрессии на втором этапе исследования также подтверждается статистически ($p \leq 0,05$).

При анализе данных опросника К. К. Яхина и Д. М. Менделевича наиболее низкий средний уровень на первом этапе исследования был выявлен по шкалам астении ($-1,41 \pm 4,42$ баллов) и вегетативных нарушений ($-1,82 \pm 4,68$ баллов), указывающих, что в первую неделю после преждевременных родов матери ощущают повышенную утомляемость и раздражительность, их эмоциональное состояние характеризуется быстрой сменой настроения, а также ухудшающееся общее физическое самочувствие. Достоверно значимых различий по указанным шкалам на втором этапе исследования выявлено не было ($p \geq 0,05$). При этом у женщин сохраняются симптомы астении и наблюдается тенденция к более выраженному ее характеру на втором этапе диагностики. Важно отметить, что показатели субъективной оценки физического самочувствия хоть и становятся менее выраженным через 12–14 недель после родов ($-1,38 \pm 4,36$ баллов), однако они по-прежнему сохраняются в диапазоне болезненного характера выявляемых симптомов.

Обращают на себя внимание проявления симптомов тревоги ($-1,51 \pm 3,81$ баллов) и депрессии ($-2,16 \pm 2,80$ баллов) на втором этапе исследования. Выявлено, что их значение ниже порогового диапазона в $-1,28$ баллов, что дает основание предположить ухудшение эмоционального фона и наличие высокого риска развития послеродовой депрессии через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка. Также подтверждаются статистически достоверно значимые различия показателя тревоги ($p \leq 0,05$). Это свидетельствует о наличии чувства беспокойства, неуверенности, трудностей в принятии решений.

Результаты исследования также показывают, что женщины, столкнувшиеся с преждевременными родами, как правило, не проявляют склонности к спонтанным и манипулятивным эмоциональным реакциям, кроме того, для них в меньшей степени характерно наличие страхов, касающихся их личного здоровья. Это может быть объяснено тем, что ключевым аспектом для матерей становится концентрация на физическом здоровье недоношенного ребенка и организации ухода и заботы о нем.

Выводы

Изучение динамики эмоционального состояния у матерей детей, рожденных крайне преждевременно (симптомы перинатальной тревоги, послеродовой депрессии и астении), позволяет сделать выводы о том, что через 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка у матерей по всем изучаемым показателям имеются отклонения от средненормативных значений.

Выявлено, что эмоциональное состояние матерей характеризуется возрастающим уровнем перинатальной тревоги, проявляющейся в беспокойстве, связанном с ситуацией послеродового периода, рождением недоношенного ребенка и его физического благополучия.

Изучение симптомов послеродовой депрессии, к которым были отнесены чувство подавленности, нарушение режима сна/бодрствования, потеря интереса к происходящему и др., показало наличие более выраженных проявлений в изучаемом периоде. Данный результат свидетельствует о том, что ситуация рождения недоношенного ребенка для женщин в значительной степени определяет эмоциональную устойчивость.

На уровне тенденции симптомы астении у женщин становились более выраженными. Так

у матерей наблюдалась повышенная утомляемость, плаксивость, раздражительность, а также быстрая смена настроения.

За рамками задач исследования дополнительно представляется важным отметить, что психодиагностический инструментарий позволил сделать выводы о том, что у матерей наблюдаются сложности адаптации к ситуации перинатального периода, а также проявления, связанные с физическим дискомфортом, спустя 12–14 недель после рождения недоношенного ребенка.

Необходимо отметить, что проведенное исследование имеет ряд объективных ограничений. Несмотря на частоту преждевременных родов, рождение недоношенного ребенка до 28 гестационных недель — редкая ситуация. В связи с этим выборка настоящего исследования имеет небольшой объем. Также не всегда этически корректно привлекать женщин в исследование, учитывая их выраженное негативное эмоциональное состояние и неготовность принять участие. Кроме того, в настоящем исследовании не изучались факторы, влияющие на динамику эмоционального состояния в выборке исследования, что является следующей важной задачей для дальнейшего изучения. В настоящем исследовании не изучалась динамика эмоционального состояния у матерей детей, рожденных в срок. Ограничение связано, прежде всего, с научными исследованиями, подтверждающими, что динамика эмоционального состояния женщин в ситуации срочных родов соответствует средненормативным значениям (Коргожа 2019).

Результаты научного исследования подтверждают необходимость дальнейшего изучения эмоционального состояния матерей в ситуации преждевременных родов. Цель таких исследований заключается в расширении имеющихся данных о психическом здоровье женщин, входящих в группу риска по развитию психических нарушений в течение первого года после родоразрешения и реализации мер поддержки и внедрения программ для семей в ситуации рождения недоношенного ребенка.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Соответствие принципам этики

Исследование одобрено Локальным этическим комитетом ФГБОУ ВО СПбГПМУ Минздрава России (протокол № 04/05 от 11 ноября 2021 года).

Ethics Approval

The study was approved by the Local Ethics Committee of Saint Petersburg State Pediatric Medical University (minutes no. 04/05 of 11 November 2021).

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data are available upon request submitted to the corresponding author.

Литература

- Амирова, В. Р., Валиуллина, А. Я., Залалова, А. А., Рыбалко, О. В. (2019) Состояние здоровья детей первого года жизни, родившихся недоношенными. *Медицинский вестник Башкортостана*, т. 14, № 1 (79), с. 69–77. EDN: [POABXK](#)
- Андрющенко, Н. В., Мухамедрахимов, Р. Ж., Иова, А. С., Вершинина, Е. (2024) Тревога, депрессия и стресс матерей в течение первого года жизни преждевременно родившихся младенцев с внутрижелудочковыми церебральными кровоизлияниями. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 14, № 3, с. 516–529. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.307>
- Вохидов, А., Абиджанова, Н. Н., Кабилова, Б. Х. и др. (2023) Динамика частоты рождения недоношенных детей и их выживаемость. *Вестник Смоленской государственной медицинской академии*, т. 22, № 2, с. 104–110. EDN: [FTNXJU](#)
- Захарова, И. Н., Бережная, И. В., Сугян, Н. Г. и др. (2022) Влияет ли послеродовая депрессия матери на здоровье и развитие ребенка? *Педиатрия. Consilium Medicum*, № 4, с. 295–300. <https://doi.org/10.26442/26586630.2022.4.202029>
- Коргожа, М. А. (2019) *Динамика эмоциональных состояний у женщин в послеродовом периоде. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, 28 с.
- Коргожа, М. А., Евмененко, А. О., Сергиенко, О. И. (2023) Перинатальная тревога и ее предикторы: эмпирическое исследование у женщин с первой беременностью. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 12, № 3 (44), с. 128–132. EDN: [DLVSKO](#)
- Коротаева, Н. В., Ипполитова, Л. И., Наасташева, Т. А. и др. (2019) Медико-психологические особенности матерей, родивших недоношенных детей. *Российский вестник перинатологии и педиатрии*, т. 64, № 4, с. 38–44. <https://doi.org/10.21508/1027-4065-2019-64-4-38-44>
- Менделевич, В. Д. (2008) *Клиническая и медицинская психология*. 6-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 426 с.
- Низамова, Э. Р. (2020) *Научное обоснование совершенствования организации медицинской помощи недоношенным детям. Диссертация на соискание степени кандидата медицинских наук*. М., Центральный научно-исследовательский институт организации и информатизации здравоохранения, 218 с.
- Суренкова, И. Н. (2021) *Комплексная реабилитация недоношенных детей в амбулаторно-поликлинических условиях. Диссертация на соискание степени кандидата медицинских наук*. СПб., Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, 179 с.
- Шаманина, М. В., Мазо, Г. Э. (2015) Опыт применения Эдинбургской шкалы послеродовой депрессии у российских женщин. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева*, № 1, с. 74–82. EDN: [TQUTYB](#)
- Alberque, C., Bianchi-Demicheli, F., Andreoli, A. et al. (2008) Management of severe antepartum depression: An update. *Revue Médicale Suisse*, vol. 13, no. 4 (144), pp. 392–396.
- Ananth, C. V., Vintzileos, A. M. (2008) Medically indicated preterm birth: Recognizing the importance of the problem. *Clinics in Perinatology*, vol. 35, no. 1, pp. 53–67. <https://doi.org/10.1016/j.clp.2007.11.001>
- Bener, A. (2013) Psychological distress among postpartum mothers of preterm infants and associated factors: A neglected public health problem. *Brazilian Journal of Psychiatry*, vol. 35, no. 3, pp. 231–236. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2012-0821>
- Bodunde, E., Buckley, D., O'Neill, E. et al. (2024) Pregnancy and birth complications and long-term maternal mental health outcomes: A systematic review and meta-analysis. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, vol. 132, no. 2, pp. 143–144. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17889>
- Carson, C., Redshaw, M., Gray, R., Quigley, M. A. (2015) Risk of psychological distress in parents of preterm children in the first year: Evidence from the UK Millennium Cohort Study. *BMJ Open*, vol. 5, no. 12, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-007942>

- Choe, D. E., Deer, L. K., Hastings, P. D. (2023) Latent class analysis of maternal depression from pregnancy through early childhood: Differences in children's executive functions. *Developmental Psychology*, vol. 59, no. 8, pp. 1452–1463. <https://doi.org/10.1037/dev0001540>
- Hamon, E., Bourdin, B., Driant, B. (2023) Parental representations after preterm birth: A narrative review. *Frontiers in Psychology*, vol. 14, article 1114418. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1114418>
- Janssen, L. E., Laarman, A. R., Van Dijk-Lokkert, E. M. et al. (2023) Long-term maternal mental health after spontaneous preterm birth. *American Journal of Perinatology*, vol. 41, no. S01, pp. e2893–e2900. <https://doi.org/10.1055/a-2182-4131>
- Korgozha, M. A., Evmenenko, A. O. (2023) Validation and reliability of the Russian version of the perinatal anxiety screening scale. *Minerva Psychiatry*, vol. 64, no. 2, pp. 175–184. <https://doi.org/10.23736/S2724-6612.22.02306-5>
- Lee, A. C., Blencowe, H., Lawn, J. E. (2019) Small babies, big numbers: Global estimates of preterm birth. *The Lancet Global Health*, vol. 7, no. 1, pp. e2–e3. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30484-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30484-4)
- Manley, B. J., Doyle, L. W., Davies, M. W., Davis, P. G. (2014) Fifty years in neonatology. *Journal of Paediatrics and Child Health*, vol. 51, no. 1, pp. 118–121. <https://doi.org/10.1111/jpc.12798>
- Medina, I. M., Granero-Molina, J., Fernández-Sola, C. et al. (2018) Bonding in neonatal intensive care units: Experiences of extremely preterm infants' mothers. *Women and Birth*, vol. 31, no. 4, pp. 325–330. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.11.008>
- Misund, A. R., Nerdrum, P., Diseth, T. H. (2014) Mental health in women experiencing preterm birth. *BMC Pregnancy Childbirth*, vol. 14, article 263. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-14-263>
- Ouwendijk-Andrea, M., Broring-Starre, T., Molderink, A. C. et al. (2020) Parental emotional distress after discharge from the neonatal intensive care unit: A pilot study. *Early Human Development*, vol. 140, article 104892. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.104892>
- Padilla-Muñoz, E., Barbancho-Morant, M., Lanzarote-Fernández, M., et al. (2024) Psycho-emotional intervention with parents of very preterm babies during the first year: A single-arm pilot study. *Family Process*, vol. 63, no. 4, pp. 1826–1850. <https://doi.org/10.1111/famp.13002>
- Silverwood, V. A., Bullock, L., Turner, K. et al. (2022) The approach to managing perinatal anxiety: A mini-review. *Frontiers Psychiatry*, vol. 13, article 1022459. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1022459>
- Trumello, C., Candelori, C., Cofini, M. et al. (2018) Mothers' depression, anxiety, and mental representations after preterm birth: A study during the infant's hospitalization in a neonatal intensive care unit. *Frontiers in Public Health*, vol. 6, article 359. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00359>
- Yang, L., Sun, J., Nan, Y. et al. (2023) Prevalence of perinatal anxiety and its determinants in mainland China: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, vol. 323, pp. 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.11.075>
- Zivaljevic, J., Jovandaric, M. Z., Babic, S., Raus, M. (2024) Complications of preterm birth—the importance of care for the outcome: A narrative review. *Medicina*, vol. 60, no. 6, article 1014. <https://doi.org/10.3390/medicina60061014>

References

- Alberque, C., Bianchi-Demicheli, F., Andreoli, A. et al. (2008) Management of severe antepartum depression: An update. *Revue Medicale Suisse*, vol. 13, no. 4 (144), pp. 392–396. (In English)
- Amirova, V. R., Valiulina, A. Ya., Zalalova, A. A., Rybalko, O. V. (2019) Sostoyanie zdorov'ya detej pervogo goda zhizni, rodivshihhsya nedonoshennymi [The health status of preterm babies in the first year of life]. *Medieyinskij vestnik Bashkortostana — Bashkortostan Medical Journal*, vol. 14, no. 1, pp. 69–77. (In Russian)
- Ananth, C. V., Vintzileos, A. M. (2008) Medically indicated preterm birth: Recognizing the importance of the problem. *Clinics in Perinatology*, vol. 35, no. 1, pp. 53–67. <https://doi.org/10.1016/j.clp.2007.11.001> (In English)
- Andrushchenko, N. V., Mukhamedrakhimov, R. Zh., Iova, A. S., Vershinina, E. (2024) Trevoga, depressiya i stress materej v techenie pervogo goda zhizni prezhevremenno rodivshikhhsya mladentsev s vnutrizheludochkovymi tserebral'nymi krovoizliyaniyami [Anxiety, depression and stress of mothers of premature infants with intraventricular cerebral hemorrhages in the first year of their life]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psichologiya — Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 14, no. 3, pp. 516–529. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.307> (In Russian)
- Bener, A. (2013) Psychological distress among postpartum mothers of preterm infants and associated factors: A neglected public health problem. *Brazilian Journal of Psychiatry*, vol. 35, no. 3, pp. 231–236. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2012-0821> (In English)
- Bodunde, E., Buckley, D., O'Neill, E. et al. (2024) Pregnancy and birth complications and long-term maternal mental health outcomes: A systematic review and meta-analysis. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, vol. 132, no. 2, pp. 143–144. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.17889> (In English)
- Carson, C., Redshaw, M., Gray, R., Quigley, M. A. (2015) Risk of psychological distress in parents of preterm children in the first year: Evidence from the UK Millennium Cohort Study. *BMJ Open*, vol. 5, no. 12, pp. 1–9. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-007942> (In English)

- Choe, D. E., Deer, L. K., Hastings, P. D. (2023) Latent class analysis of maternal depression from pregnancy through early childhood: Differences in children's executive functions. *Developmental Psychology*, vol. 59, no. 8, pp. 1452–1463. <https://doi.org/10.1037/dev0001540> (In English)
- Hamon, E., Bourdin, B., Driant, B. (2023) Parental representations after preterm birth: A narrative review. *Frontiers in Psychology*, vol. 14, article 1114418. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1114418> (In English)
- Janssen, L. E., Laarman, A. R., Van Dijk-Lokkert, E. M. et al. (2023) Long-term maternal mental health after spontaneous preterm birth. *American Journal of Perinatology*, vol. 41, no. S01, pp. e2893–e2900. <https://doi.org/10.1055/a-2182-4131> (In English)
- Korgozha, M. A. (2019) *Dinamika emotsional'nykh sostoyanij u zhenshchin v poslerodovom periode [Dynamics of emotional states in women in the postpartum period]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Saint Petersburg State Pediatric Medical University, 28 p. (In Russian)
- Korgozha, M. A., Evmenenko, A. O. (2023) Validation and reliability of the Russian version of the perinatal anxiety screening scale. *Minerva Psychiatry*, vol. 64, no. 2, pp. 175–184. <https://doi.org/10.23736/S2724-6612.22.02306-5> (In English)
- Korgozha, M. A., Evmenenko, A. O., Sergienko, O. I. (2023) Perinatal'naya trevoga i ee prediktory: empiricheskoe issledovanie u zhenshchin s pervoj beremennost'yu [The perinatal anxiety and its predictors: An empirical study in women with first pregnancy]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 12, no. 3 (44), pp. 128–132. (In Russian)
- Korotaeva, N. V., Ippolitova, L. I., Nastausheva, T. L. et al. (2019) Mediko-psikhologicheskie osobennosti materej, rodivshikh nedonoshennykh detej [Psychological features of mothers who have given birth to premature infants]. *Rossijskij vestnik perinatologii i pediatrii — Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics*, vol. 64, no. 4, pp. 38–44. <https://doi.org/10.21508/1027-4065-2019-64-4-38-44> (In Russian)
- Lee, A. C., Blencowe, H., Lawn, J. E. (2019) Small babies, big numbers: Global estimates of preterm birth. *Lancet Global Health*, vol. 7, no. 1, pp. e2–e3. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(18\)30484-4](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(18)30484-4) (In English)
- Manley, B. J., Doyle, L. W., Davies, M. W., Davis, P. G. (2014) Fifty years in neonatology. *Journal of Paediatrics and Child Health*, vol. 51, no. 1, pp. 118–121. <https://doi.org/10.1111/jpc.12798> (In English)
- Medina, I. M., Granero-Molina, J., Fernández-Sola, C. et al. (2018) Bonding in neonatal intensive care units: Experiences of extremely preterm infants' mothers. *Women and Birth*, vol. 31, no. 4, pp. 325–330. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.11.008> (In English)
- Mendelevich, V. D. (2008) *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya [Clinical and medical psychology]*. 6th ed. Moscow: MEDpress-inform Publ., 426 p. (In Russian)
- Misund, A. R., Nerdrum, P., Diseth, T. H. (2014) Mental health in women experiencing preterm birth. *BMC Pregnancy Childbirth*, vol. 14, article 263. <https://doi.org/10.1186/1471-2393-14-263> (In English)
- Nizamova, E. R. (2020) *Nauchnoe obosnovanie sovershenstvovaniya organizatsii meditsinskoj pomoshchi nedonoshennym detyam [Scientific substantiation of improving the organization of medical care for premature babies]*. PhD dissertation (Medicine). Moscow, Russian research Institute of Health, 218 p. (In Russian)
- Ouwendijk-Andrea, M., Broring-Starre, T., Molderink, A. C. et al. (2020) Parental emotional distress after discharge from the neonatal intensive care unit: A pilot study. *Early Human Development*, vol. 140, article 104892. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.104892> (In English)
- Padilla-Muñoz, E., Barbancho-Morant, M., Lanzarote-Fernández, M., et al. (2024) Psycho-emotional intervention with parents of very preterm babies during the first year: A single-arm pilot study. *Family Process*, vol. 63, no. 4, pp. 1826–1850. <https://doi.org/10.1111/famp.13002> (In English)
- Shamanina, M. V., Mazo, G. E. (2015) Opyt primeneniya Edinburgskoj shkaly poslerodovoj depressii u rossijskikh zhenshchin [Experience of using the Edinburgh postnatal depression scale for Russian women]. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoi psikhologii imeni V. M. Bekhtereva — V. M. Bekhterev review of psychiatry and medical psychology*, no. 1, pp. 74–82. (In Russian)
- Silverwood, V. A., Bullock, L., Turner, K. et al. (2022) The approach to managing perinatal anxiety: A mini-review. *Frontiers Psychiatry*, vol. 13, article 1022459. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1022459> (In English)
- Surenkova, I. N. (2021) *Kompleksnaya reabilitatsiya nedonoshennykh detej v ambulatorno-poliklinicheskikh usloviyah [Comprehensive rehabilitation of premature babies in outpatient conditions]*. PhD dissertation (Medicine). Saint Petersburg, Saint Petersburg State Pediatric Medical University, 179 p. (In Russian)
- Trumello, C., Candelori, C., Cofini, M. et al. (2018) Mothers' depression, anxiety, and mental representations after preterm birth: A study during the infant's hospitalization in a neonatal intensive care unit. *Frontiers in Public Health*, vol. 6, article 359. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00359> (In English)
- Vokhidov, A., Abidzhanova, N. N., Kabilova, B. Kh. et al. (2023) Dinamika chastoty rozhdeleniya nedonoshennykh detej i ikh vyzhivaemost' [Longitudinal study of the dynamics of fertility and the quality of low birth weight offspring]. *Vestnik Smolenskoj gosudarstvennoj medicinskoj akademii — Vestnik of the Smolensk State Medical Academy*, vol. 22, no. 2, pp. 104–110. (In Russian)
- Yang, L., Sun, J., Nan, Y. et al. (2023) Prevalence of perinatal anxiety and its determinants in mainland China: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, vol. 323, pp. 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.11.075> (In English)

Zakharova, I. N., Berezhnaya, I. V., Sugyan, N. G. et al. (2022) Vliyaet li poslerodovaya depressiya materi na zdorov'e i razvitiye rebenka? [Does maternal postpartum depression affect child health and development? A review]. *Pediatriya. Consilium Medicum — Pediatrics. Consilium Medicum*, no. 4, pp. 295–300. <https://doi.org/10.26442/26586630.2022.4.202029> (In Russian)

Zivaljevic, J., Jovandaric, M. Z., Babic, S., Raus, M. (2024) Complications of preterm birth—the importance of care for the outcome: A narrative review. *Medicina*, vol. 60, no. 6, article 1014. <https://doi.org/10.3390/medicina60061014> (In English)

Сведения об авторе

Алеся Олеговна Евмененко, ассистент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет
SPIN-код: [1070-5966](#), ResearcherID: [GRS-4145-2022](#), ORCID: [0000-0003-0048-2196](#), e-mail: Alesya_545@mail.ru

Author

Alesia O. Evmenenko, Junior Lecturer, Department of General and Applied Psychology with Courses in Biomedical Disciplines and Pedagogy, Saint Petersburg State Pediatric Medical University
SPIN: [1070-5966](#), ResearcherID: [GRS-4145-2022](#), ORCID: [0000-0003-0048-2196](#), e-mail: Alesya_545@mail.ru