



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 № 4 2025

VOL. 7 No. 4 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/10.33910/2686-9527-2025-7-4>
2025. Том 7, № 4
2025. Vol. 7, no. 4

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 29.12.2025

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 *M. С. Огуренкова*

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

Оформление обложки *О. В. Руднева*

Верстка *М. Г. Столярова*

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 29.12.2025

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	438
Цветкова Л. А. Ресурсный подход в психологии образования: традиции Герценовской психологической школы	438
Личность в процессах обучения и воспитания.....	442
Мерикова М. А. Возрастные изменения упорства и устойчивости интересов у подростков при онлайн- и офлайн-обучении	442
Али Л. С., Стоянова И. Я. Привязанность и жизнеспособность: взаимосвязь с самоповреждающим поведением в молодом возрасте.	454
Рашид М. Изучение межкультурного когнитивного и эмоционального развития подростков через призму теории Л. С. Выготского	467
Психологическая безопасность образовательной среды.....	476
Максимова Л. А., Валиев Р. А., Брусницина Г. Г., Галагузова Ю. Н. Соотношение репрезентации в сознании опыта проектной деятельности с динамикой параметров личностного потенциала студентов (на примере студенческой экспедиции «школьная образовательная среда»).....	476
Клинические, образовательные и социальные аспекты психологии здоровья	492
Сирисети М., Эль Хамзауи У., Патраков Э. В., Борисов В. И., Наваскони Берберт Т. Р., Датти Р. Ш., Хунгаро А. А., Амилкар Мартинс Х., Соколова О. В. Интеграция искусственного интеллекта и взаимодействия родителей и детей в процесс оценки рисков расстройств аутистического спектра: теоретический анализ	492
Али Ю., Шах С. М. И. Влияние психологической безопасности и когнитивной децентрации на восприятие результатов юными параспортсменами: опосредование осознанности спортсменов в параспортивном образовании	504
Пилюгина Е. Р., Сидоренко А. В., Сулейманов Р. Ф. Взаимосвязь трудовой мотивации и психологической защиты у лиц с ОВЗ	516
Психологические технологии в образовании.....	531
Реан А. А., Ставицев А. А., Мозеров А. А. Разработка и апробация методики диагностики саморазвития личности	531
Антонова Н. А., Дубинина Е. А., Круглова, Н. Е. Студенты как уязвимая группа в психологических исследованиях: к проблеме исследовательской этики	546
Муминова Л. Р. Коучинговые технологии в процессе преподавания специальных дисциплин в вузе как инструмент развития когнитивного и личностного потенциала студентов	556

CONTENTS

Introductory article by the Editorial	438
<i>Tsvetkova L. A. Resource-based approach in educational psychology: Traditions of the Herzen University school of psychology</i>	<i>438</i>
An individual's personality in teaching, learning and education	442
<i>Merikova M. A. Age-related changes in perseverance and stability of interests among adolescents in online and offline learning</i>	<i>442</i>
<i>Li L. S., Stoyanova I. Y. Attachment and resilience: Correlations with self-harming behavior in young age.....</i>	<i>454</i>
<i>Rasheed M. Exploring cross-cultural cognitive and emotional development in adolescents through the lens of Vygotsky's theory</i>	<i>467</i>
Psychological safety of educational environment	476
<i>Maksimova L. A., Valiev R. A., Brusnitsyna G. G., Galaguzova Yu. N. Relationship between students' mental representation of project activity experience and changes in their personal potential: The case of the student expedition 'School Educational Environment'</i>	<i>476</i>
Clinical, educational, and social aspects of health psychology	492
<i>Sirisety M., El Hamzaoui O., Patrakov E. V., Borisov V. I., Navasconi Berbert T. R., Datti R. S., Hungaro A. A., Amílcar Martins H., Sokolova O. V. Integrating artificial intelligence and parent-child interactions in the assessment of autism spectrum disorder risks: A theoretical analysis.....</i>	<i>492</i>
<i>Ali Yu., Shah S. M. I. Effects of psychological safety and cognitive decentering on performance perception of young para-athletes: Mediation of athlete mindfulness in parasports education</i>	<i>504</i>
<i>Pilyugina E. R., Sidorenko A. V., Suleymanov R. F. Correlations between work motivation and psychological defense in individuals with disabilities</i>	<i>516</i>
Psychological tools in education	531
<i>Rean A. A., Stavtsev A. A., Mozerov A. A. Development and testing of a method for assessing personality self-development</i>	<i>531</i>
<i>Antonova N. A., Dubinina E. A., Kruglova N. E. Students as a vulnerable group in psychological research: Ethical considerations</i>	<i>546</i>
<i>Muminova L. R. Coaching technologies in teaching special disciplines at the university as a tool for developing students' cognitive and personal potential.</i>	<i>556</i>



Check for updates

Вступительная статья редакции

EDN GRPVJL

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-438-441>

Ресурсный подход в психологии образования: традиции Герценовской психологической школы

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) Ресурсный подход в психологии образования: традиции Герценовской психологической школы. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 438–441. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-438-441> EDN GRPVJL

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.

В современном мире возникают и стремительно развиваются новые формы образования. Каждая из них сопряжена с новыми вызовами, с которыми сталкиваются субъекты образования. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема укрепления ресурсов субъектов образования, призванных обеспечить ему возможности роста и развития в условиях динамично меняющегося образовательного пространства.

Ресурсы человека как субъекта образования представляют собой интегративное свойство человека, объединяющее резервы его здоровья, компетенции и личностные качества, необходимые для достижения образовательных целей (Тягунова 2014), обеспечивающие поддержание и укрепление благополучия человека на внутриличностном, социальном и средовом уровнях (Цветкова и др. 2019) и в целом определяющие качество его жизни (Окrepилов, Тарасов 2025). Они не только являются важнейшим фактором защиты от рисков академического и профессионального выгорания (Paloş 2024; Zeijen et al. 2024), но и определяют эффективность учебной и профессионально-педагогической деятельности (Paloş, Vîrgă 2023).

Образование — это сфера, призванная раскрывать ресурсы человека, создавать условия для перехода потенциальных возможностей в актуализированные. Важнейшую роль в этом играет грамотное проектирование образовательной среды (Окrepилов, Тарасов 2025), ориентированной на развитие ресурсов субъектов образования. Одним из первых ученых-психологов, обратившихся к осмыслению феномена ресурсов субъектов образования, был С. Л. Рубинштейн, который в фундаментальной работе «Основы общей психологии» предложил определение ресурсов как «внутренних сил» и «возможностей» человека, постулировав в качестве сущностной способности человека «выходить за пределы самого себя» в процессе реализации собственного потенциала (Рубинштейн 1940).

«Основы общей психологии» были написаны С. Л. Рубинштейном в период его работы в Герценовском университете, который в эти дни отмечает вековой юбилей становления и развития психологии в вузе. У истоков Герценовской психологической школы, помимо С. Л. Рубинштейна, стояли и другие великие ученые и исследователи, внесшие значительный вклад в развитие теоретико-методологических основ ресурсного подхода в изучении психологии образования: Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. П. Болтунов, В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлин и др. (Регуш, Игнатенко 2003). Сегодня Герценовский университет продолжает славные традиции ленинградской-петербургской психологической школы.

В журнале «Психология человека в образовании», учрежденном Герценовским университетом, публикуются исследования, раскрывающие наиболее актуальные проблемы современной психологии образования с фокусом внимания на проблемы субъектов образования, их ресурсы и потенциалы. Сегодня заинтересованность в сотрудничестве с редакционной коллегией журнала в публикации результатов своих исследований на его страницах проявляют ученые и исследователи из разных стран. В текущем номере журнала опубликованы статьи, раскрывающие различные аспекты проблемы развития становления личности в разные возрастные периоды и в разных социальных ситуациях в контексте анализа ресурсов ее развития. Мы будем рады предоставить площадку для научного диалога всем исследователям, ориентированным на реализацию идей ресурсного подхода в исследованиях в области психологии образования.

Resource-based approach in educational psychology: Traditions of the Herzen University school of psychology

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) Resource-based approach in educational psychology: Traditions of the Herzen University school of psychology. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 438–441. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-438-441> EDN GRPVJL

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.

We are seeing the emergence and rapid development of new forms of education, each presenting new challenges for educational stakeholders. In this context, it is paramount to streamline their resources to ensure opportunities for growth within the evolving educational landscape.

The resources of an individual as an educational stakeholder constitute an integrative property, combining reserves of health, competencies, and personal qualities necessary to achieve educational goals (Tyagunova 2014). These resources sustain and enhance well-being at intrapersonal, social, and environmental levels (Tsvetkova et al. 2019) and broadly determine quality of life (Okrepilov and Tarasov 2025). They serve not only as a crucial protective factor against the risks of academic and professional burnout (Paloş 2024; Zeijen et al. 2024), but also determine the effectiveness of educational and professional activities (Paloş and Vîrgă 2023).

Education is a field intended to unlock human resources and create conditions for translating potential into actualized capabilities. A critical role in this process is played by the effective design of educational environment (Okrepilov and Tarasov 2025), which creates the right conditions for developing the resources of educational stakeholders. One of the first psychological scientists to address this phenomenon was S. L. Rubinstein. His seminal work *Fundamentals of General Psychology* defines resources as ‘internal forces’ and ‘capabilities’, postulating the essential human ability to ‘go beyond oneself’ when realizing one’s potential (Rubinstein 1940).

Rubinstein wrote *Fundamentals of General Psychology* during his tenure at Herzen University, which is currently celebrating the centenary of its school of psychology. Alongside Rubinstein, a handful of other imminent scholars contributed to the development of the Herzen School of Psychology. Among them are L. S. Vygotsky, D. B. Elkonin, A. P. Boltunov, V. N. Myasishchev, B. G. Ananyev, and V. S. Merlin to name but a few. All of them made remarkable contributions to the theoretical and methodological foundations of the resource approach in educational psychology (Regush and Ignatenko 2003). Today, Herzen University continues the distinguished tradition of the Leningrad and Saint Petersburg school of psychology.

The journal *Psychology in Education*, established by Herzen University, publishes research on the most relevant issues in modern educational psychology, with a focus on educational stakeholders, their

resources, and their potential. The journal enjoys a high standing among scholars from across the world, who are willing to publish their findings in its pages. The current issue contains articles exploring various aspects of personality formation across different age periods and social situations, analyzed through the lens of developmental resources. We are pleased to provide a platform for scientific dialogue to all researchers focused on implementing the ideas of the resource approach in the field of educational psychology.

Литература

- Окремилов, В. В., Тарасов, С. В. (2025) *От качества образования — к качеству жизни*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 207 с.
- Регуш, Л. А., Игнатенко, М. С. (2003) *Первая психологическая кафедра в России: история и современность*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 161 с.
- Рубинштейн, С. Л. (1940) *Основы общей психологии*. М.: Учпедгиз, 596 с.
- Тягунова, Ю. В. (2014) Развитие человеческих ресурсов в образовательно-научном процессе университета. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Образование. Педагогические науки, т. 6, № 4, с. 41–49.
- Цветкова, Л. А., Антонова, Н. А., Дубровский, Р. Г. (2019) Концептуальные основы изучения и измерения здоровья и благополучия человека с позиций психологической науки. *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований*, № 4 (104), с. 69–75.
- Paloš, R. (2024) Students' core self-evaluations and academic burnout: The mediating role of personal resources. *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 16, no. 3, pp. 904–918. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2023-0152>
- Paloš, R., Virgă, D. (2023) Editorial: How social and personal resources support teaching and learning effectiveness. *Frontiers in Psychology*, vol. 14, article 1137501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137501>
- Zeijen, M. E. L., Brenninkmeijer, V., Peeters, M. C. W., Mastenbroek, N. J. J. M. (2024) The role of personal demands and personal resources in enhancing study engagement and preventing study burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 27, article e10. <https://doi.org/10.1017/SJP.2024.10>

References

- Okrepilov, V. V., Tarasov, S. V. (2025) *Ot kachestva obrazovaniya — k kachestvu zhizni* [From the quality of education to the quality of life]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 207 p. (In Russian)
- Paloš, R. (2024) Students' core self-evaluations and academic burnout: The mediating role of personal resources. *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 16, no. 3, pp. 904–918. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2023-0152> (In English)
- Paloš, R., Virgă, D. (2023) Editorial: How social and personal resources support teaching and learning effectiveness. *Frontiers in Psychology*, vol. 14, article 1137501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1137501> (In English)
- Regush, L. A., Ignatenko, M. S. (2003) *Pervaya psikhologicheskaya kafedra v Rossii: istoriya i sovremennost'* [The first psychology Department in Russia: History and modernity]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 161 p. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (1940) *Osnovy obshchej psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Uchpedgiz Publ., 596 p. (In Russian)
- Tsvetkova, L. A., Antonova, N. A., Dubrovskij, R. G. (2019) Kontseptual'nye osnovy izucheniya i izmereniya zdorov'ya i blagopoluchiya cheloveka s pozitsij psikhologicheskoy nauki [A conceptual framework for the study and measurement of human health and well-being from the standpoint of psychological science]. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nykh issledovanij — Russian Foundation for Basic Research Journal*, no. 4 (104), pp. 69–75. <https://doi.org/10.22204/2410-4639-2019-104-04-69-75> (In Russian)
- Tyagunova, Yu. V. (2014) Razvitie chelovecheskikh resursov v obrazovatel'no-nauchnom protsesse universiteta [Development of human resources in educational and scientific process of University]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki — Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, vol. 6, no. 4, pp. 41–49. (In Russian)
- Zeijen, M. E. L., Brenninkmeijer, V., Peeters, M. C. W., Mastenbroek, N. J. J. M. (2024) The role of personal demands and personal resources in enhancing study engagement and preventing study burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 27, article e10. PMID: 38454632. <https://doi.org/10.1017/SJP.2024.10> (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 159.922.6

EDN FDZXXR

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-442-453>

Научная статья

Возрастные изменения упорства и устойчивости интересов у подростков при онлайн- и офлайн-обучении

М. А. Мерикова^{✉1}

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет,
127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29

Для цитирования: Мерикова, М. А. (2025) Возрастные изменения упорства и устойчивости интересов у подростков при онлайн- и офлайн-обучении. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 442–453. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-442-453> EDN FDZXXR

Получена 27 марта 2025; прошла рецензирование 14 апреля 2025; принята 25 июня 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Статья посвящена исследованию возрастных изменений упорства и устойчивости интересов у подростков в условиях онлайн- и офлайн-обучения. Актуальность исследования обусловлена влиянием образовательной среды на развитие личностных характеристик, способствующих академической успешности. Онлайн-обучение требует большей саморегуляции и мотивации, тогда как традиционная образовательная среда формирует устойчивые интересы за счет социального взаимодействия. Несмотря на активное использование цифровых технологий, вопрос о различиях в упорстве и устойчивости интересов подростков в зависимости от формата обучения остается открытым.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 1490 школьников в возрасте от 10 до 18 лет ($M = 14,2 \pm 1,7$ года). Выборка включала 33,2% мальчиков ($n = 494$) и 66,8% девочек ($n = 996$), разделенных на две группы: 616 подростков обучались онлайн (41,3%), 874 — офлайн (58,7%). Также респонденты были классифицированы по возрасту на три подгруппы: 10–13 лет ($n = 464$), 14–15 лет ($n = 665$) и 16–18 лет ($n = 361$). Оценка изучаемых характеристик проводилась с использованием русскоязычной версии шкалы GRIT. Для обработки данных применялся многомерный дисперсионный анализ с оценкой влияния возраста и формы обучения.

Результаты. Установлено, что показатель упорства значимо возрастает с возрастом ($F(2, 1490) = 5,70$; $p = 0,003$), что свидетельствует о развитии саморегуляции и целеустремленности. Устойчивость интересов оказалась выше у подростков, обучающихся онлайн ($F(1, 1490) = 28,48$; $p < 0,001$), что подтверждает значимость социального взаимодействия и структурированной образовательной среды. Взаимодействие факторов также оказалось статистически значимым ($F(2, 1490) = 4,32$; $p = 0,01$), однако различия между возрастными группами по устойчивости интересов не выявлены.

Заключение. Результаты исследования подчеркивают важность образовательной среды для развития личностных качеств подростков. В онлайн-формате устойчивость интересов поддерживается за счет социальной среды и взаимодействия с преподавателями, тогда как в онлайн-обучении значимую роль играет внутренняя мотивация и развитая саморегуляция. Дальнейшие исследования могут быть направлены на выявление стратегий педагогической поддержки, способствующих развитию устойчивости интересов и академической настойчивости подростков в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: подростковый возраст, онлайн-обучение, офлайн-обучение, мотивация, упорство, устойчивость интересов, возрастные изменения, обучение, GRIT

Research article

Age-related changes in perseverance and stability of interests among adolescents in online and offline learning

M. A. Merikova^{✉1}

¹ Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), 29 Sretenka Str., Moscow 127051, Russia

For citation: Merikova, M. A. (2025) Age-related changes in perseverance and stability of interests among adolescents in online and offline learning. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 442–543. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-442-453> EDN FDZXXR

Received 27 March 2025; reviewed 14 April 2025; accepted 25 June 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. This article examines age-related changes in perseverance and stability of interests among adolescents within online and offline learning contexts. The relevance of the research lies in understanding how educational environments influence the development of personal characteristics that support academic achievement. Online learning requires greater self-regulation and motivation, whereas traditional educational settings foster stable interests through social interaction. Despite the widespread integration of digital technologies in education, differences in perseverance and stability of interests among adolescents across learning formats remain insufficiently studied.

Materials and Methods. The study involved 1,490 school students aged 10 to 18 years ($M = 14.2 \pm 1.7$ years), comprising 33.2% males ($n = 494$) and 66.8% females ($n = 996$). Participants were divided into two groups: 616 students engaged in online learning (41.3%), and 874 in offline learning (58.7%). Age groups were defined as 10–13 years ($n = 464$), 14–15 years ($n = 665$), and 16–18 years ($n = 361$). Perseverance and stability of interests were assessed using the Russian version of the GRIT scale. Data were analyzed using multivariate analysis of variance to evaluate the effects of age and learning format.

Results. Perseverance increased significantly with age ($F(2, 1490) = 5.70$; $p = 0.003$), indicating the development of self-regulation and goal-setting abilities. Stability of interests was higher among adolescents in offline learning ($F(1, 1490) = 28.48$; $p < 0.001$), confirming the importance of social interaction and structured educational settings. The interaction between age and learning format was also statistically significant ($F(2, 1490) = 4.32$; $p = 0.01$), although no significant age-related differences were observed in stability of interests.

Conclusions. The findings highlight the importance of the educational environment in shaping adolescents' personal characteristics. Offline learning supports stability of interests through social interactions and teacher engagement, whereas online learning relies more on internal motivation and self-regulation. Future research should explore pedagogical strategies that enhance perseverance and stability of interests in digital learning environments.

Keywords: adolescents, online education, offline education, motivation, perseverance, stability of interests, age-related changes, learning, GRIT

Введение

Современная цифровизация образования привела к росту числа подростков, обучающихся онлайн. Это изменение затронуло не только методы преподавания, но и развитие личностных качеств, таких как упорство и устойчивость интересов. Эти характеристики определяют способность подростков достигать долгосрочные цели, адаптироваться к вызовам и сохранять мотивацию в сложных условиях.

Концепция GRIT (Duckworth et al. 2007) рассматривает упорство как постоянство усилий в достижении целей, а устойчивость интересов — как способность сохранять увлеченность деятельностью. Эти качества особенно значимы в подростковом возрасте, когда идет активное формирование личностных ресурсов. Однако исследования показывают, что онлайн-обучение может снижать вовлеченность и затруднять поддержание интересов, в то время как офлайн-среда традиционно считается более благопри-

ятной для формирования мотивационных и социальных связей (Artino 2008; Kahu 2011; Steinmayr et al. 2019).

Понятия «упорство» и «устойчивость интересов» в модели GRIT соотносятся с более широким полем конструкций, описывающих саморегуляцию учащихся. Так, **самоконтроль** (Duckworth et al. 2014) отражает способность подавлять импульсивные действия «здесь и сейчас», тогда как упорство — долгосрочное поддержание усилий в условиях неудач. **Академическая настойчивость и академическая жизнестойкость** (Martin 2013) близки по смыслу к GRIT, но включают когнитивные и эмоциональные стратегии преодоления трудностей, тогда как GRIT акцентирует именно поведенческий компонент (Perseverance of Effort) и стабильность интересов (Consistency of Interests). Выбор модели GRIT обусловлен ее лаконичностью, психометрической надежностью в русскоязычной адаптации (Тутунева et al. 2019) и проверенной прогностической валидностью в учебных контекстах (Credé et al. 2017).

Вопрос влияния образовательной среды на упорство остается открытым. Исследования подтверждают, что успешное обучение требует развитых навыков саморегуляции (Azevedo, Cromley 2004; Pintrich 2004; Wolters 1998; Zimmerman 2002). В условиях онлайн-обучения эти навыки приобретают решающее значение, поскольку учащиеся сталкиваются с большей автономией и меньшим внешним контролем. В то же время метаанализ М. Криде, М. С. Тайнан и П. Д. Хармс (Credé et al. 2017) показал, что влияние упорства на академический успех может быть переоценено по сравнению с традиционными факторами, такими как мотивация и саморегуляция.

Исследования также указывают на важность удовлетворения базовых психологических потребностей учащихся (Deci et al. 1991; Ryan, Deci 2017). В частности, онлайн-обучение требует высокой компьютерной самоэффективности, что влияет на вовлеченность и устойчивость интересов (Sun, Rueda 2012). Кроме того, значимую роль играют социальные факторы: поддержка образовательного сообщества способствует укреплению мотивации и формированию уверенности в своих силах (Kersha, Obukhov 2023; Means et al. 2010; Shea, Bidjerano 2010).

В российском контексте проблема устойчивости интересов подростков в зависимости от формата обучения изучена недостаточно. В исследовании Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и А. В. Сухановской (Гордеева и др. 2022) выявлены изменения

в учебной мотивации подростков, проявляющиеся в росте ориентации на внутреннюю мотивацию и интерес к учебе, но также отмечено повышение уровня тревожности. Исследования В. Г. Ерофеевой и С. К. Нартовой-Бочавер (Ерофеева, Нартова-Бочавер 2020) подчеркивают значимость GRIT как личностного ресурса, особенно важного для онлайн-обучения. В то же время работа М. В. Клименских, Ю. В. Лебедевой, Д. В. Поляковой и Е. А. Голендухиной (Клименских и др. 2020) указывает на различия в требованиях к самоорганизации в разных образовательных средах: онлайн-формат больше опирается на социальное взаимодействие, а онлайн требует более развитых навыков саморегуляции.

Прикладные исследования показывают, что использование интерактивных образовательных технологий, таких как геймификация, адаптивное обучение и персонализированные траектории, способствует поддержанию учебной мотивации подростков в онлайн-среде (Deterding et al. 2011). Кроме того, А. П. Ровай (Rovai 2002) отмечает, что чувство учебного присутствия (learning presence) играет ключевую роль в дистанционном обучении, создавая условия для устойчивости интересов учащихся.

Дополнительные исследования подчеркивают важность коммуникации в образовательном процессе (Михайлова, Парц 2023; Фролова, Есина 2021; Фролова и др. 2022). Как онлайн-, так и онлайн-коммуникация положительно влияют на мотивацию учащихся, но механизмы их воздействия различаются. Согласно данным Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой (Солдатова, Рассказова 2023), студенты онлайн-обучения чаще используют когнитивные стратегии саморегуляции, тогда как онлайн-формат больше способствует эмоциональной регуляции. Рассмотрев психологические аспекты дистанционного обучения, К. С. Шалагинова и Е. В. Декина (Шалагинова, Декина 2020) выявили, что академическая жизнестойкость способствует успешной адаптации к онлайн-среде.

Пандемия COVID-19 привела к изменениям в дополнительном и неформальном образовании школьников, что проанализировали А. В. Павлов и др. (Павлов и др. 2021). Авторы отмечают, что учащиеся с высокой автономией лучше адаптировались к новым форматам обучения, тогда как менее автономные подростки испытывали трудности в организации учебного процесса. Исследование О. В. Шмурьгиной и Д. П. Овчинниковой (Шмурьгина, Овчинникова 2023) подчеркнуло роль мотивации как ключевого

фактора успешности онлайн-образования. Было установлено, что внутренняя мотивация способствует устойчивости интересов подростков, тогда как учащиеся с ориентацией на внешние стимулы чаще испытывали трудности. Исследования А. Дж. Мартин (Martin 2013) показали, что академическая жизнестойкость и академическая плавучесть играют важную роль в преодолении учебных трудностей. В онлайн-обучении подростки чаще сталкиваются с повседневными вызовами, требующими гибкости и адаптивности.

Так, Дж. С. Ричардсон и Т. Ньюби (Richardson, Newby 2006) выделили уровни когнитивной вовлеченности студентов в онлайн-обучении, показав, что глубокая вовлеченность (например, рефлексия) способствует развитию устойчивых интересов. Российские и белорусские исследования показывают, что ресурсы саморегуляции (моделирование значимых условий достижения целей, оценивание результатов, программирование действий, настойчивость) являются важными факторами успешного обучения студентов в цифровой образовательной среде (Радчикова и др. 2023; Means et al. 2014).

Таким образом, теоретический анализ показывает, что компоненты GRIT — упорство и устойчивость интересов — являются ключевыми характеристиками, отражающими мотивационную и регуляторную устойчивость подростков в условиях современной образовательной среды. Однако специфика их возрастной динамики, а также возможные различия в проявлении этих компонентов при онлайн- и офлайн-обучении остаются недостаточно изученными.

Указанные теоретические и эмпирические основания определили необходимость постановки следующей цели и формулировки рабочих гипотез.

Цель исследования — выявить особенности возрастной динамики компонентов GRIT (упорства и устойчивости интересов) у подростков в условиях онлайн- и офлайн-обучения.

Гипотезы исследования:

1. Паттерн возрастных изменений компонентов GRIT у подростков, обучающихся в онлайн-формате, соответствует динамике, наблюдаемой у подростков, обучающихся онлайн.
2. Условия цифровой образовательной среды влияют на выраженность компонентов GRIT: в онлайн-группе проявление упорства и/или устойчивости интересов может отличаться по степени выраженности по сравнению с офлайн-группой.

Материалы и методы

Участники исследования. Исследование проведено с участием 1490 учеников, среди которых было 494 (33,2%) мальчиков и 996 (66,8%) девочек. Средний возраст участников составил $14,2 \pm 1,7$ лет, медиана — 15 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет. Выборка была распределена на две группы сравнения.

Первую группу составили 616 (41,3%) учеников онлайн-обучения. Средний возраст группы составил $13,97 \pm 1,8$ лет, медиана — 14 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет. Онлайн-группа — учащиеся частной домашней школы «Фоксфорд», осваивающие федеральную основную образовательную программу полностью дистанционно. Обучение организовано в трех режимах: интерактивные вебинары, мини-классы до 15 человек с «выходом к доске» и просмотр записей занятий; после каждого урока выдается домашнее задание, итоговые оценки ставятся только за контрольные работы. Элементы геймификации применяются для поддержания мотивации. Информация о длительности обучения в данном формате и предыдущем опыте очного обучения не собиралась.

Вторую группу составили 874 (58,7%) учеников **оффлайн-обучения**. Средний возраст группы составил $14,4 \pm 1,7$ лет, медиана — 15 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет. Оффлайн-группа — учащиеся 15 государственных школ Московской области, работающих по той же федеральной программе. Учебный процесс организован в традиционном очном формате: ежедневные уроки в классно-урочной системе, очные контрольные и регулярное взаимодействие учитель — ученик «лицом к лицу». Информационно-коммуникационные технологии используются только эпизодически — электронный дневник для выставления оценок и публикации домашних заданий, а также демонстрационные материалы на уроках. Систематических онлайн-курсов, вебинаров или смешанных (“blended”) форм обучения в этих школах нет, что обеспечивает отчетливый контраст с полностью дистанционным форматом домашней школы «Фоксфорд».

Также были выделены три группы сравнения по возрасту: 464 (31,1%) учеников 10–13 лет; 665 (44,6%) учеников 14–15 лет; 361 (24,2%) учеников 16–18 лет.

Процедура. Исследование проводилось в середине учебного года (ноябрь — январь). Тестирование было электронным (гугл-формы), добровольным и анонимным.

Методики. Для изучения мотивационно-поведенческого блока мотивационного процесса

использовалась русскоязычная версия шкалы GRIT, включающая два показателя: упорство и устойчивость интересов (Тучинева et al. 2019). Подсчет сырых баллов осуществлен через расчет среднего значения с учетом обратных значений. Надежность субшкал по α Кронбаха составила 0,82 для «упорства» и 0,83 для «устойчивости интересов», что свидетельствует о высокой внутренней согласованности.

Статистический анализ. Статистический анализ выполнен в программе Statistica 12. Для оценки внутренней согласованности опросников проведен анализ надежности с оценкой коэффициента Альфа Кронбаха. Анализ зависимости значений переменных от действия факторов был проведен с использованием двухфакторного многомерного дисперсионного анализа, где зависимыми переменными выступали показатели «упорство» и «устойчивость интересов», а факторами — форма обучения (онлайн, офлайн) и возрастная группа (10–13, 14–15, 16–18 лет). Многомерный анализ проведен с оценкой Лямбда Уилкса. Оценка степени влияния факторов представлена в виде коэффициента эта-квадрат. Для апостериорного анализа использован тест Дункана. Пороговый уровень статистической значимости принят для $p < 0,05$. Анализ зависимости значений переменных от действия факторов оценивался в многомерном двухфакторном дисперсионном анализе. Оба показателя GRIT («упорство» и «устойчивость интересов») рас-

считывались как средние значения по пятибалльной шкале, что позволяет трактовать их как интервальные. Минимальный объем подвыборки в нашем двухфакторном дизайне составил 126 респондентов (онлайн, 16–18 лет), максимальный — 401 (оффлайн, 14–15 лет). При численностях $n \geq 100$ распределения выборочных средних приближаются к нормальному, а F-критерий многомерного двухфакторного дисперсионного анализа и последующих одномерных двухфакторных дисперсионных анализов остается робастным к умеренной ненормальности и неравенству дисперсий.

Результаты

Описательная статистика по всей выборке и по отдельным группам подростков представлена в таблице 1 и 2. По результатам описательных статистик прослеживается примерно равное распределение показателей шкалы GRIT вне зависимости от возраста и формы обучения. Можно отметить лишь не ярко выраженную тенденцию увеличения выраженности упорства с возрастом (около 0,1 балла для каждой из возрастных групп). Также наблюдается более высокий среднегрупповой балл по шкале устойчивости интересов у подростков онлайн-обучения по сравнению с группой онлайн-обучения (табл. 1).

Описательная статистика переменных в зависимости от различных категорий при взаимодействии факторов приведена в таблице 2.

Табл. 1. Описательная статистика (среднее ± стандартное отклонение) и показатели внутренней согласованности шкал опросников в зависимости от различных категорий факторов

Выборка	Упорство	Устойчивость интересов
Вся выборка	$3,33 \pm 0,92$	$2,89 \pm 0,86$
Оффлайн-обучение	$3,31 \pm 0,96$	$2,98 \pm 0,90$
Онлайн-обучение	$3,36 \pm 0,86$	$2,77 \pm 0,79$
10–13 лет	$3,23 \pm 0,94$	$2,92 \pm 0,90$
14–15 лет	$3,33 \pm 0,90$	$2,85 \pm 0,84$
16–18 лет	$3,46 \pm 0,91$	$2,94 \pm 0,82$

Table 1. Descriptive statistics (mean ± standard deviation) and internal consistency indices of questionnaire scales across different factor categories

Sample	Persistence	Stability of interests
Entire sample	3.33 ± 0.92	2.89 ± 0.86
Offline learning	3.31 ± 0.96	2.98 ± 0.90
Online learning	3.36 ± 0.86	2.77 ± 0.79
10–13 years old	3.23 ± 0.94	2.92 ± 0.90
14–15 years old	3.33 ± 0.90	2.85 ± 0.84
16–18 years old	3.46 ± 0.91	2.94 ± 0.82

Табл. 2. Описательная статистика переменных в зависимости от различных категорий при взаимодействии факторов

Выборка	10–13 лет		14–15 лет		16–18 лет	
	Оффлайн	Онлайн	Оффлайн	Онлайн	Оффлайн	Онлайн
Упорство	3,19 ± 1,04	3,26 ± 0,83	3,29 ± 0,91	3,40 ± 0,87	3,47 ± 0,92	3,42 ± 0,88
Устойчивость интересов	3,03 ± 1,00	2,80 ± 0,77	2,88 ± 0,87	2,79 ± 0,81	3,09 ± 0,83	2,66 ± 0,73

Table 2. Descriptive statistics of variables across different categories for the interaction of factors

Sample	10–13 years old		14–15 years old		16–18 years old	
	Offline	Online	Offline	Online	Offline	Online
Persistence	3.19 ± 1.04	3.26 ± 0.83	3.29 ± 0.91	3.40 ± 0.87	3.47 ± 0.92	3.42 ± 0.88
Stability of interests	3.03 ± 1.00	2.80 ± 0.77	2.88 ± 0.87	2.79 ± 0.81	3.09 ± 0.83	2.66 ± 0.73

Для достижения цели исследования сперва был проведен многомерный дисперсионный анализ с оценкой Лямбды Уилкса. По результатам анализа установлено, что переменные мотивационно-поведенческого блока в совокупности статистически значимо различаются при различных категориях формы обучения

($F(2, 1490) = 14,24; p < 0,0001; \eta^2 = 0,01$) и возраста ($F(4, 1490) = 3,29; p < 0,05; \eta^2 = 0,004$). Значения переменных на 1,9% зависят от формы обучения и на 0,4% — от возраста. Влияние взаимодействия факторов на все зависимые переменные находится на уровне $F(4, 1490) = 2,94; p < 0,05; \eta^2 = 0,004$ (табл. 3).

Табл. 3. Результаты многомерного дисперсионного анализа с оценкой влияния факторов на показатели шкалы GRIT

Эффект	F, эмпирическое значение дисперсионного анализа	p, уровень статистической значимости	η^2 , величина эффекта
Возраст(df = 4, 1490)	3,29	0,011	0,004
Форма обучения (df = 2, 1490)	14,25	< 0,0001	0,019
Возраст* Форма обучения (df = 4, 1490)	2,94	0,019	0,004

Table 3. Results of multivariate analysis of variance assessing the impact of factors on the GRIT scale scores

Effect	F, empirical value of the analysis of variance	p, level of statistical significance	η^2 , effect size
Age (df = 4, 1490)	3.29	0.011	0.004
Learning format (df = 2, 1490)	14.25	< 0.0001	0.019
Age* Learning format (df = 4, 1490)	2.94	0.019	0.004

Далее рассмотрим влияние факторов на отдельные переменные мотивационно-поведенческого блока. Выявлено, что показатель упорства статистически значимо зависит от возраста учащихся ($F(2, 1490) = 5,70; p < 0,01; \eta^2 = 0,008$), но не зависит от формы обучения (онлайн- или офлайн-формы, $F(1, 1490) = 0,75; p = 0,38; \eta^2 < 0,01$). Эффект взаимодействия формы обучения и возраста статистически незначим ($F(2, 1490) = 0,93; p = 0,39; \eta^2 < 0,01$). По резуль-

татам попарных сравнений групп респондентов разного возраста установлено, что учащиеся 16–18 лет имеют закономерно более высокие показатели по шкале упорства в сравнении с подростками 10–13 лет ($p = 0,002$). Такие результаты свидетельствуют о том, что с возрастом подростки развиваются способность работать над достижением персональных целей, невзирая на неудачи и серьезные препятствия на пути.

Переменная «устойчивость интересов» зависит от формы обучения подростков ($F(1, 1490) = 28,48; p < 0,001; \eta^2 = 0,019$), но не зависит от возраста ($F(2, 1490) = 1,13; p = 0,32; \eta^2 < 0,01$). При этом эффект взаимодействия факторов статистически значим ($F(2, 1490) = 4,32; p = 0,01; \eta^2 < 0,01$). Однако по результатам апостериорного анализа не выявлено статистически значимых различий (или тенденций

к ним) между учащимися разных возрастных групп. Можно сделать вывод, что среди подростков онлайн-обучения наблюдается большая устойчивость интересов в сравнении со школьниками, обучающимися онлайн. Другими словами, подростки, учащиеся онлайн, чаще демонстрируют более длительную приверженность собственным целям и интересам (табл. 4).

Табл. 4. Результаты одномерного двухфакторного дисперсионного анализа с оценкой влияния факторов на показатели шкалы GRIT

Шкала методики Форма обучения	Эффект			
	Возраст	Форма обучения*Возраст		
Устойчивость интересов	F	28,49	1,13	4,33
	p	< 0,001	0,32	0,01
	η^2	0,02	—	0,01
Упорство	F	0,76	5,70	0,94
	p	0,39	0,003	0,40
	η^2	—	0,01	—
df		1, 1490	2, 1490	2, 1490

Примечание: F — эмпирическое значение дисперсионного анализа; p — уровень статистической значимости; η^2 — величина эффекта; df — степени свободы.

Table 4. Results of one-way two-factor analysis of variance assessing the impact of factors on the GRIT scale scores

GRIT scale Learning format	Effect		
	Age	Learning format*Age	
Stability of interests	F	28.49	1.13
	p	<0.001	0.32
	η^2	0.02	—
Perseverance	F	0.76	5.70
	p	0.39	0.003
	η^2	—	0.01
df		1, 1490	2, 1490

Note: F — empirical value of the analysis of variance; p — level of statistical significance; η^2 — effect size; df — degrees of freedom.

Обсуждение результатов

Настоящее исследование было направлено на выявление возрастной динамики компонентов GRIT — упорства и устойчивости интересов — у подростков, а также на определение влияния формата обучения (онлайн или офлайн) на выраженность этих характеристик. Полученные результаты подтвердили обе выдвинутые гипотезы и позволили уточнить функциональную роль

GRIT в условиях цифровой и традиционной образовательной среды.

Средние значения по шкале упорства статистически значимо возрастили от младшей к старшей подростковой группе. Этот эффект согласуется с представлениями о поэтапном развитии саморегуляции и целеполагания в подростковом возрасте (Pintrich 2004; Zimmerman 2002). Вероятно, усиление поведенческой настойчивости с возрастом связано с накоплением учебного

опыта, формированием волевых качеств и осознанием ценности долгосрочных целей. В отличие от упорства, устойчивость интересов не демонстрировала выраженного возрастного тренда, что может свидетельствовать о ее относительной личностной стабильности. Это позволяет предположить, что данный компонент ближе к мотивационно-ценностным установкам, устойчивым в течение подросткового периода, нежели к изменяемым поведенческим стратегиям.

Было установлено, что устойчивость интересов статистически значимо различается в зависимости от образовательного формата. Подростки, обучающиеся в онлайн-среде, продемонстрировали более высокие показатели, независимо от возраста. Это может быть обусловлено особенностями очной образовательной среды, в которой поддержание интереса обеспечивается за счет ежедневных социальных взаимодействий, ролевого моделирования и атмосферы включенности (Kahu 2011; Ryan, Deci 2017). Онлайн-обучение, напротив, требует более выраженной автономии и внутренней мотивации, а потому представляет собой дополнительный вызов для подростков, особенно на этапе становления саморегуляции.

Различная чувствительность субшкал GRIT к индивидуальным (возраст) и контекстуальным (формат обучения) факторам может свидетельствовать о функциональной автономии компонентов данного конструкта. Эти данные согласуются с представлением о дихотомической природе шкалы GRIT, согласно которому упорство и устойчивость интересов следует рассматривать как раздельные, хотя и взаимосвязанные, аспекты поведенческой настойчивости (Тутепенева et al. 2019). Несмотря на то, что в рамках настоящего исследования корреляционный анализ не проводился, различия в детерминантах двух компонентов подтверждают целесообразность их раздельного анализа.

Сравнение GRIT с близкими мотивационными конструктами, такими как академическая настойчивость и академическая жизнестойкость (Martin 2013), позволяет подчеркнуть специфику поведенческой направленности данной модели. В отличие от когнитивно-эмоциональных аспектов преодоления трудностей, GRIT делает акцент именно на длительном усилии (Perseverance of Effort) и стабильности интересов (Consistency of Interests). В этой связи выявленные эффекты демонстрируют, что поведенческое упорство в большей степени связано с возрастными изменениями, тогда как устойчивость интересов — с параметрами образовательной среды.

Полученные данные обладают как теоретической, так и прикладной значимостью. Исследование, впервые проведенное на российской подростковой выборке, продемонстрировало дифференцированное влияние возраста и формата обучения на компоненты GRIT, тем самым уточнило модель становления саморегуляции. Это позволяет предположить, что возраст и среда воздействуют на различные механизмы академической настойчивости, и их важно учитывать при проектировании педагогических стратегий. Так, развитие устойчивости интересов в онлайн-формате целесообразно поддерживать через практики, усиливающие социальное присутствие — тьюторское сопровождение, групповые проекты, регулярную обратную связь. Упорство же может быть целенаправленно сформировано с помощью тренингов по целеполаганию, самооценке прогресса и методам самомониторинга, эффективных как в цифровой, так и в традиционной среде. Элементы геймификации и адаптивного обучения могут служить дополнительными средствами повышения вовлеченности и формирования долгосрочной мотивации (Deterding et al. 2011).

Исследование имеет ряд ограничений. Его кросс-секционный дизайн не позволяет проследить индивидуальную динамику изменений в компонентах GRIT. Кроме того, выборка онлайн-группы была ограничена одним регионом, а сбор данных осуществлялся методом самоотчета, что потенциально снижает точность полученных результатов. В исследовании не фиксировались такие потенциальные модераторы, как длительность предыдущего опыта обучения в онлайн-формате, уровень семейной поддержки или социально-экономический статус. Указанные факторы могут быть включены в дизайн будущих лонгитюдных исследований, направленных на экспериментальную проверку программ развития упорства и устойчивости интересов у подростков в различных образовательных форматах.

Выводы

В настоящем исследовании продемонстрировано, что компонент «упорство» статистически достоверно возрастает от младшего к старшему подростковому возрасту, тогда как компонент «устойчивость интересов» возрастных различий не обнаруживает, но зависит от образовательного формата, достигая наибольших значений в традиционной очной среде. Тем самым подтверждены обе исходные гипотезы о (1) сходстве возрастной динамики компонен-

тов GRIT в онлайн- и офлайн-условиях и (2) специфическом влиянии формата обучения преимущественно на стабильность учебных интересов.

Полученные результаты уточняют структуру GRIT в подростковом возрасте, раскрывая различную чувствительность ее субшкал к индивидуальным (возраст) и средовым (формат обучения) факторам и тем самым дополняют теоретические представления о поведенческих аспектах саморегуляции в образовании. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются лонгитюдные дизайны с расширенной географией выборок, включение объективных индикаторов учебной активности, учет внешних модераторов (семейная поддержка, цифровая компетентность) и экспериментальная проверка программ, нацеленных на дифференцированное развитие упорства и поддержание устойчивости интересов в различных образовательных форматах.

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 research involving humans and animals.

Литература

- Гордеева, Т. О., Сычев, О. А., Сухановская, А. В. (2022) Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. *Культурно-историческая психология*, т. 18, № 3, с. 104–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313>
- Ерофеева, В. Г., Нартова-Бочавер, С. К. (2020) Что такое «grit» и почему она может быть личностным ресурсом? *Современная зарубежная психология*, т. 9, № 4, с. 22–31. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090402>
- Клименских, М. В., Лебедева, Ю. В., Полякова, Д. В. Голендухина, Е. А. (2020) Психологические аспекты успешного обучения в онлайн и офлайн форматах. В кн.: *Цифровая гуманистическая и технология в образовании (DHTE 2020). Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием 19–21 ноября 2020 г.* М.: Изд-во Московского государственного психолого-педагогического университета, с. 401–407.
- Михайлова, В. Е., Парц, О. С. (2023) Межличностная онлайн- и офлайн-коммуникация как фактор повышения образовательной мотивации. *Интеграция образования*, т. 27, № 3, с. 425–446. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.425-446>
- Павлов, А. В., Гошин, М. Е., Косарецкий, С. Г и др. (2021) *Дополнительное и неформальное образование школьников в условиях пандемии COVID-19*. М.: Изд-во ВШЭ, 88 с.
- Радчикова, Н. П., Одинцова, М. А., Сорокова, М. Г. и др. (2023) Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов). *Интеграция образования*, т. 27, № 1, с. 33–49. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049>
- Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И. (2023) Личностные характеристики и психологическая саморегуляция студентов онлайн и офлайн: некоторые особенности цифровой социальности. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 13, № 1, с. 24–37. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.102>
- Фролова, С. В., Есина, С. В. (2021) Вызовы современности: специфика общения студентов с преподавателями в дистанционной форме. В кн.: *Развитие современного общества: вызовы и возможности. Материалы XVII международной научной конференции: в 4 т. Т. 1*. М.: Изд-во Московского университета им. С.Ю. Витте, с. 754–763.
- Фролова, С. В., Есина, С. В., Прибылова, Н. Г. (2022) Основные требования к устной речи преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образовательного процесса. *Высшее образование сегодня*, № 1–2, с. 72–77. <https://doi.org/10.18137/RNU.NET.22.01-02.P.072>
- Шалагинова, К. С., Декина, Е. В. (2020) Психологово-педагогические аспекты дистанционного образования в условиях пандемии: по материалам анкетирования студентов — будущих психологов. *Психологово-педагогические исследования*, т. 12, № 3, с. 80–94. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120305>
- Шмыргина, О. В., Овчинникова, Д. Г. (2023) Мотивация обучающихся как определяющий фактор эффективности онлайн-образования. В кн.: *Цифровая гуманистическая и технология в образовании (DHTE 2023). Сборник статей IV Международной научно-практической конференции 16–17 ноября 2023 г.* М.: Изд-во Московского государственного психолого-педагогического университета, с. 833–843.

- Artino, A. R. (2008) Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 24, no. 3, pp. 260–270. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x>
- Azevedo, R., Cromley, J. G. (2004) Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no. 3, pp. 523–535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523>
- Credé, M., Tynan, M. C., Harms, P. D. (2017) Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 113, no. 3, pp. 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991) Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, vol. 26, no. 3–4, pp. 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. (2011) From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In: *MindTrek '11: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments, September 28–30, 2011*. New York: Association for Computing Machinery Publ., pp. 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Duckworth, A., Gross, J. J. (2014) Self-control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 23, no. 5, pp. 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. (2007) Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, no. 6, pp. 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Kahu, E. R. (2011) Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no. 5, pp. 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kersha, Y. D., Obukhov, A. S. (2023) Investigating the Impact of online learning clubs on student motivation and self-efficacy in science: An experimental study. *Integration of Education*, vol. 27, no. 2, pp. 208–226. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.208-226>
- Martin, A. J. (2013) Academic buoyancy and academic resilience: Exploring "everyday" and "classic" resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, vol. 34, no. 5, pp. 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Means, B., Bakia, M., Murphy, R. (2014) *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. 1st ed. New York: Routledge Publ., 232 p.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. et al. (2010) *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington: US Department of Education Publ. [Online]. Available at: https://repository.alt.ac.uk/629/1/US_DepEdu_Final_report_2009.pdf (accessed 20.03.2025).
- Pintrich, P. R. (2004) A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, vol. 16, pp. 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Richardson, J. C., Newby, T. (2006) The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education*, vol. 20, no. 1, pp. 23–37. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2001_3
- Rovai, A. P. (2002) Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 3, no. 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York; London: The Guilford Press, 756 p.
- Shea, P., Bidjerano, T. (2010) Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers, Education*, vol. 55, no. 4, pp. 1721–1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017>
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., Spinath, B. (2019) The importance of students' motivation for their academic achievement – Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, article 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Sun, J. C.-Y., Rueda, R. (2012) Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, vol. 43, no. 2, pp. 191–204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Tyumenteva, Y., Kardanova, E., Kuzmina, J. (2019) Grit: Two related but independent constructs instead of one. Evidence from item response theory. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 35, no. 4, pp. 469–478. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000424>
- Wolters, C. A. (1998) Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, no. 2, pp. 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, vol. 41, no. 2, pp. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

References

- Artino, A. R. (2008) Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 24, no. 3, pp. 260–270. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x> (In English)

- Azevedo, R., Cromley, J. G. (2004) Does training on self-regulated learning facilitate students' learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, no. 3, pp. 523–535. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.523> (In English)
- Credé, M., Tynan, M. C., Harms, P. D. (2017) Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 113, no. 3, pp. 492–511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102> (In English)
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Ryan, R. M. (1991) Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, vol. 26, no. 3–4, pp. 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137> (In English)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L (2011) From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In: *MindTrek '11: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments, September 28–30, 2011*. New York: Association for Computing Machinery Publ., pp. 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040> (In English)
- Duckworth, A., Gross, J. J. (2014) Self-Control and grit: Related but separable determinants of success. *Current Directions in Psychological Science*, vol. 23, no. 5, pp. 319–325. <https://doi.org/10.1177/0963721414541462> (In English)
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. (2007) Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, no. 6, pp. 1087–1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087> (In English)
- Erofeeva, V. G., Nartova-Bochaver, S. K. (2020) Chto takoe "grit" i pochemu ona mozhet byt' lichnostnym resursom? [What is "grit" and why can it be a personal resource?]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 9, no. 4, pp. 22–31. <https://doi.org/10.17759/jmpf.2020090402> (In Russian)
- Frolova, S. V., Esina, S. V. (2021) Vyzovy sovremennosti: spetsifika obshcheniya studentov s prepodavatelyami v distantsionnoj forme [Modern challenges: The specifics of students' communication with teachers in a remote form]. In: *Razvitiye sovremennoego obshchestva: vyzovy i vozmozhnosti. Materialy XVII mezdunarodnoj nauchnoj konferentsii: V 4 t. T. 1* [The development of modern society: Challenges and opportunities. Proceedings of the XVII International Scientific Conference: In 4 vols. Vol. 1]. Moscow: Moscow Witte University Publ., pp. 754–763. (In Russian)
- Frolova, S. V., Esina, S. V., Pribylova, N. G. (2022) Osnovnye trebovaniya k ustnoj rechi prepodavatelej vysshej shkoly v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'nogo protsessa [The main requirements for the oral speech of higher school teachers, necessary in the conditions of digitalization of the educational process]. *Vysshee obrazovanie segodnya — Higher Education Today*, no. 1–2, pp. 72–77. <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.22.01-02.P.072> (In Russian)
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Sukhanovskaya, A. V. (2022) Dinamika uchebnoj motivatsii i orientatsii na otsenki u rossijskikh podrostkov v period s 1999 po 2020 gg. [Dynamics of academic motivation and orientation towards the grades of Russian teenagers in the period from 1999 to 2020]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya — Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no. 3, pp. 104–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180313> (In Russian)
- Kahu, E. R. (2011) Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, vol. 38, no. 5, pp. 758–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505> (In English)
- Kersha, Y. D., Obukhov, A. S. (2023) Investigating the impact of online learning clubs on student motivation and self-efficacy in science: An experimental study. *Integration of Education*, vol. 27, no. 2, pp. 208–226. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.111.027.202302.208-226> (In English)
- Klimenskikh, M. V., Lebedeva, Yu. V., Polyakova, D. V., Golendukhina, E. A. (2020) Psichologicheskie aspekty uspeshnogo obucheniya v onlajn i offlajn formatakh [Psychological aspects of successful online and offline learning]. In: *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020). Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem 19–21 noyabrya 2020 g.* [Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2020). A collection of materials from the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation November 19–21, 2020]. Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., pp. 401–407. (In Russian)
- Martin, A. J. (2013) Academic buoyancy and academic resilience: Exploring "everyday" and "classic" resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, vol. 34, no. 5, pp. 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759> (In English)
- Means, B., Bakia, M., Murphy, R. (2014) *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. 1st ed. New York: Routledge Publ., 232 p. (In English)
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R. et al. (2010) *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington: US Department of Education Publ. [Online]. Available at: https://repository.alt.ac.uk/629/1/US_DepEdu_Final_report_2009.pdf (accessed 20.03.2025) (In English).
- Mikhajlova, V. E., Parts, O. S. (2023) Mezhlichnostnaya onlajn- i offlajn-kommunikatsiya kak faktor povysheniya obrazovatel'noj motivatsii [Interpersonal online and offline communication as a factor in increasing educational motivation]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 27, no. 3, pp. 425–446. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.425-446> (In Russian)

- Pavlov, A. V., Goshin, M. E., Kosaretskij, S. G et al. (2021) *Dopolnitel'noe i neformal'noe obrazovanie shkol'nikov v usloviyakh pandemii COVID-19* [Extracurricular and non-formal education of pupils in the condition of the pandemic COVID-19]. Moscow: HSE University Publ., 88 p. (In Russian)
- Pintrich, P. R. (2004) A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, vol. 16, pp. 385–407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x> (In English)
- Radchikova, N. P., Odintsova, M. A., Sorokova, M. G. et al. (2023) Psikhologicheskie faktory otnosheniya studentov k tsifrovoy obrazovatel'noy srede (na primere rossijskikh i beloruskikh vuzov) [Psychological factors in students' attitudes towards the digital educational environment (case of Russian and Belarusian universities)]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 27, no. 1, pp. 33–49. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049> (In Russian)
- Richardson, J. C., Newby, T. (2006) The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education*, vol. 20, no. 1, pp. 23–37. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2001_3 (In English)
- Rovai, A. P. (2002) Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 3, no. 1, pp. 1–16. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79> (In English).
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York; London: The Guilford Press, 756 p. (In English)
- Shalaginova, K. S., Dekina, E. V. (2020) Psikhologo-pedagogicheskie aspekty distantsionnogo obrazovaniya v usloviyakh pandemii: po materialam anketirovaniya studentov — budushchikh psikhologov [Psychological and pedagogical aspects of distance education in a pandemic: Based on the materials of a survey of students — future psychologists]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya — Psychological-Educational Studies*, vol. 12, no. 3, pp. 80–94. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120305> (In Russian)
- Shea, P., Bidjerano, T. (2010) Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers, Education*, vol. 55, no. 4, pp. 1721–1731. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.017> (In English)
- Shmurygina, O. V., Ovchinnikova, D. G. (2023) *Motivatsiya obuchayushchikhsya kak opredelyayushchij faktor effektivnosti onlajn-obrazovaniya* [Student motivation as a determining factor in the effectiveness of online education]. In: *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2023). Sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 16–17 noyabrya 2023 g.* [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2023). Collection of articles of the IV International Scientific and Practical Conference on November 16–17, 2023]. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education Publ., pp. 833–843. (In Russian)
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I. (2023) Lichnostnye kharakteristiki i psikhologicheskaya samoregulyatsiya studentov onlajn i oflajn: nekotorye osobennosti tsifrovoy sotsial'nosti [Personality traits and psychological self-regulation of students online and offline: To the question of "digital" aspect of socialization]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psichologiya — Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 13, no. 1, pp. 24–37. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.102> (In Russian)
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Swinger, M., Spinath, B. (2019) The importance of students' motivation for their academic achievement — Replicating and extending previous findings. *Frontiers in Psychology*, vol. 10, article 1730. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730> (In English)
- Sun, J. C.-Y., Rueda, R. (2012) Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, vol. 43, no. 2, pp. 191–204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x> (In English)
- Tyumeneva, Y., Kardanova, E., Kuzmina, J. (2019) Grit: Two related but independent constructs instead of one. Evidence from item response theory. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 35, no. 4, pp. 469–478. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000424> (In English)
- Wolters, C. A. (1998) Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, no. 2, pp. 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224> (In English)
- Zimmerman, B. J. (2002) Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, vol. 41, no. 2, pp. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (In English)

Сведения об авторе

Марина Андреевна Мерикова, аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора А. Ф. Обуховой, Московский государственный психолого-педагогический университет
SPIN-код: 8823-8093, ResearcherID: JDW-2475-2023, ORCID: 0000-0003-2334-7608, e-mail: merikova@gmail.com

Author

Marina A. Merikova, Doctoral student, Department of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)
SPIN: 8823-8093, ResearcherID: JDW-2475-2023, ORCID: 0000-0003-2334-7608, e-mail: merikova@gmail.com



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 159.9

EDN EYNMGA

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-454-466>

Научная статья

Привязанность и жизнеспособность: взаимосвязь с самоповреждающим поведением в молодом возрасте

Л. С. Ли^{✉1}, И. Я. Стоянова^{1,2}

¹ Национальный исследовательский Томский государственный университет,
634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36

² Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук,
634014, Россия, г. Томск, ул. Алеутская, д. 4

Для цитирования: Ли, Л. С., Стоянова, И. Я. (2025) Привязанность и жизнеспособность: взаимосвязь с самоповреждающим поведением в молодом возрасте. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 454–466.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-454-466> EDN EYNMGA

Получена 28 января 2025; прошла рецензирование 18 марта 2025; принята 20 мая 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Л. С. Ли, И. Я. Стоянова (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии [CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Самоповреждающее поведение представляет серьезную проблему, требующую глубокого анализа факторов, способствующих его возникновению. Тяжелые жизненные ситуации играют значительную роль в манифестиации самоповреждений у подростков и молодых людей. Исследования подчеркивают взаимосвязь самоповреждающего поведения с физическим, психологическим и сексуальным насилием, недостатком поддержки в семье и дисфункциональными отношениями. Привязанность между родителем и ребенком является значительным сдерживающим фактором при самоповреждениях. Привязанность, формирующаяся в раннем детстве, связана с доверительными отношениями в межличностных контактах и жизнеспособностью личности. Качество привязанности к родителям и сверстникам может определять жизнеспособность, уровень эмоциональной регуляции и способность преодолевать трудности. В рамках обзора литературы подтверждено наличие положительной связи между ненадежной привязанностью и проявлениями самоповреждений. В исследовании К. Глейзбрук и ее коллег установлено, что подростки с ненадежной привязанностью чаще совершили повторные акты самоповреждения. В отличие от них, подростки с надежной привязанностью демонстрировали лучшие навыки решения проблем и саморегуляции.

Материалы и методы. Настоящее исследование направлено на изучение взаимосвязи между привязанностью, жизнеспособностью личности и проявлениями самоповреждающего поведения. Выборку исследования составили 78 респондентов в возрасте от 20 до 40 лет. В ходе работы использовались валидные методики, статистическая обработка выполнялась с помощью IBM SPSS Statistics.

Результаты исследования. Испытуемые с проявлениями самоповреждающего поведения имеют более низкие показатели доверия к родителям и значения саморегуляции. Обнаружены значимые различия между людьми, прибегающими к самоповреждениям и без самоповреждений, в переменных: самомотивация и достижения, активность и инициатива, эмоциональный контроль и саморегуляция. Также выявлена взаимосвязь различных аспектов жизнеспособности с привязанностью к родителям, в то время как отношения с друзьями имели минимум значимых корреляций с ней. Установленные взаимосвязи подчеркивают значимость привязанности как психологического фактора, повышающего риск самоповреждающего поведения и требующего дальнейшего изучения.

Заключение. Полученные данные могут служить основой для разработки психологических программ, направленных на улучшение качества привязанности с целью повышения жизнеспособности людей молодого возраста и снижения вероятности самоповреждающего поведения.

Ключевые слова: жизнеспособность, самоповреждающее поведение, привязанность, эмоциональный контроль, саморегуляция

Research article

Attachment and resilience: Correlations with self-harming behavior in young age

L. S. Li^{✉1}, I. Y. Stoyanova^{1,2}

¹National Research Tomsk State University, 36 Lenin Ave., Tomsk 634050, Russia

²Tomsk National Research Medical Center of the Russian Academy of Sciences,
4 Aleutskaya Str., Tomsk 634014, Russia

For citation: Li, L. S., Stoyanova, I. Y. (2025) Attachment and resilience: Correlations with self-harming behavior in young age. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 454–466. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-454-466> EDN EYNMGA

Received 28 January 2025; reviewed 18 March 2025; accepted 20 May 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © L. S. Li, I. Y. Stoyanova (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Self-harming behavior is a serious problem that requires an in-depth analysis of contributing factors. Adverse life experiences play a significant role in the emergence of self-harm in adolescents and young adults. Existing research highlights associations of self-harming behaviors with physical, psychological, and sexual abuse, lack of family support, and dysfunctional relationships. Parent-child attachment serves as a significant protective factor against self-harm. Early childhood attachment influences trust in relationships and individual resilience. The quality of attachment to parents and peers can determine resilience, emotional regulation, and the ability to overcome difficulties. Our literature review indicates a positive association between insecure attachment and self-harm. For instance, K. Glazebrook and her colleagues found that adolescents with insecure attachments were more likely to engage in repeated self-harming behaviors, whereas those with secure attachments demonstrated better problem-solving and self-regulation skills.

Materials and Methods. This study investigates the relationships between attachment, individual resilience, and self-harming behavior. The sample comprised 78 respondents aged 20–40 years. Validated assessment methods were employed, and data were analyzed using IBM SPSS Statistics.

Results. Participants exhibiting self-harming behavior showed significantly lower levels of trust towards their parents and reduced self-regulation. Significant differences were found between people who resorted to self-harm and those who did not in domains such as self-motivation and achievement, activity and initiative, emotional control and self-regulation. Furthermore, various aspects of individual resilience were found to be correlated with attachment to parents, while attachment to peers showed minimal correlations. The established correlations underscore the importance of attachment as a psychological factor that elevates the risk of self-harming behavior and warrants further investigation.

Conclusions. The findings may serve as a foundation for developing interventions aimed at enhancing attachment in young people to strengthen resilience and reduce the risk of self-harming behavior.

Keywords: individual resilience, self-harming behavior, attachment, emotional control, self-regulation

Введение

Самоповреждающее поведение (СП) среди молодежи остается одной из наиболее острых проблем, определяющих здоровьесбережение населения России. В связи с этим возникает необходимость более глубокого изучения психологических аспектов, способствующих самоповреждающему поведению. С феноменом самоповреждений связано множество факторов: психологические травмы, стресс и кризисы, расстройства личности, тяжелые соматические заболевания, неблагоприятное

социальное окружение, незрелость мозговых структур или нарушение онтогенеза. Все это определяет специфику СП у индивида в рамках конкретной дисфункции или патологии. Наиболее часто предикторами СП считают подростковый возраст, пережитый опыт разных форм насилия в детские годы (эмоциональное, физическое, сексуальное), психологические травмы, острые кризисные состояния и стрессовые ситуации, социальная изоляция, психические расстройства и влияние референтных групп, поддерживающих идеи саморазрушения (Польская 2017).

В исследовании Р. Х. Марреро (Marrero et al. 2024), проведенном с участием 625 человек в возрасте от 12 до 25 лет, изучалось, как неблагоприятные жизненные события (наблюдение за самоповреждением друга или члена семьи, проблемы с питанием, вопросы идентичности, физическое или сексуальное насилие) связаны с различными показателями суициdalных мыслей и СП в зависимости от пола и возраста. Авторы обнаружили, что физическое и сексуальное насилие связано с суициdalным и самоповреждающим поведением. При этом девочки чаще сталкиваются с сексуальным насилием и проблемами с питанием, тогда как мальчики чаще становятся жертвами физического насилия и имеют проблемы с сексуальной ориентацией. Также у девочек, переживших физическое насилие, было больше суициdalных мыслей в сравнении с мальчиками, тогда как у мальчиков, переживших сексуальное насилие, суициdalные мысли возникали чаще, чем у девочек в той же травмирующей ситуации. Фактор сексуального насилия и наблюдение за самоповреждениями других людей были связаны с большей частотой СП у молодых людей. Одной из важных причин возникновения СП, по мнению авторов, является трудность в управлении негативными чувствами, что приводит к использованию самоповреждений как стратегии борьбы с негативными эмоциями. Формирование надежной привязанности и акцент на жизнеспособности могут компенсировать воздействие неблагоприятных ситуаций, с которыми сталкиваются подростки и молодые люди (Marrero et al. 2024).

Привязанность, которая формируется в раннем детстве и определяет качество взаимодействия человека в обществе и возможность совладания со стрессовыми ситуациями, является одним из предикторов СП. Изучение этого аспекта актуально, поскольку особенности привязанности к родителям и сверстникам могут существенно влиять на жизнеспособность человека — способностьправляться с трудностями, преодолевать препятствия, регулировать эмоции и раскрывать свои задатки.

Современные исследования подчеркивают значительное влияние привязанности на развитие психологического здоровья и устойчивости. В ходе систематического обзора литературы Дж. Ву с соавторами было выявлено 21 исследование, подтверждающее наличие положительной связи между ненадежной привязанностью и актами самоповреждения (Woo et al. 2020).

В исследовании, проведенном К. Глейзбрук совместно с коллегами, анализировалась связь между ненадежной привязанностью и результатами шестимесячного наблюдения за подростками, совершившими акты самоповреждения (Glazebrook et al. 2015). Из 49 подростков, находившихся под наблюдением, те, кто проявлял ненадежную привязанность как к матерям, так и к сверстникам, были более склонны к повторным актам самоповреждения. Напротив, подростки с надежной привязанностью продемонстрировали более высокие навыки решения проблем и лучшую саморегуляцию. Эти результаты указывают на то, что надежная привязанность к матерям и сверстникам может способствовать восстановлению после самоповреждений, помогая развивать навыки эффективного решения проблем, и усиливая значимость социальных связей и привязанностей для молодежи, ранее проявлявших аутоагgression.

В исследовании Х. Сюй и коллег (Xu et al. 2023), посвященном изучению связи качества отношений между родителями и детьми, зависимостью от мобильных телефонов и СП, подчеркивается значимость отношений с матерью. Полученные данные подтверждают, что низкое качество отношений с матерью связано с самоповреждениями у подростка, а зависимость от смартфона может усиливать склонность к СП, особенно в предподростковом возрасте, что объясняется низким уровнем самоконтроля и эмоциональной дисрегуляцией (Xu et al. 2023).

Несмотря на имеющиеся данные, глубокое понимание механизма влияния привязанности на проявления СП и жизнеспособность требует дальнейшего изучения. В частности, важно более внимательно изучить и установить взаимосвязи между уровнем привязанности, жизнеспособностью и проявлениями самоповреждения.

Цель исследования — рассмотреть психологические аспекты привязанности и жизнеспособности в контексте самоповреждающего поведения.

На основании вышеизложенного нами выдвинуты гипотезы:

- 1) жизнеспособность значимо связана с особенностями детско-родительской привязанности;
- 2) самоповреждения в молодом возрасте взаимосвязаны с качеством привязанности;
- 3) существуют различия в проявлениях жизнеспособности между группами с СП и без такиховых.

Материалы и методы

В исследовании приняло участие 90 респондентов (женщины $n = 73$; мужчины $n = 17$) в возрасте от 18 до 44 лет. Ввиду того, что четко определить границы стадий развития взрослоти сложно, а возрастные периодизации основываются на различных критериях, мы склонны придерживаться концепции Г. Крайг и считать ранней взрослостью лиц в возрастном диапазоне от 20 до 40 лет (Батыршина, Шарафиева 2023). В связи с этим в итоговую выборку вошли 78 человек (женщины $n = 62$; мужчины $n = 16$). По уровню образования: студенты — 18 человек, среднее профессиональное — 16 человек, среднее общее — 1 человек, высшее — 42 человека, ученая степень — 1 человек. Часть выборки изучалась в реабилитационном центре Тюмени при участии психотерапевта. В исследовании приняли участие пациенты в возрасте 18–40 лет с установленными диагнозами и выявленными фактами самоповреждений:

*F31 — биполярное аффективное расстройство. Участие принимали лица с текущим депрессивным эпизодом, преимущественно женского пола.

*F32 — депрессивный эпизод. Участие принимали лица мужского и женского пола с легким и умеренным течением заболевания.

*F41 — тревожные расстройства. В данную группы включены участники с генерализованным тревожным расстройством, паническим расстройством, смешанным тревожным и депрессивным расстройством.

*F43 — реакция на тяжелый стресс и нарушения адаптации. Несколько человек страдали нарушением адаптации (переезд, развод, смена работы).

*F48.1 — синдром деперсонализации — де реализаций.

*F60 — специфические расстройства личности. В исследовании участвовали люди с пограничным расстройством личности, шизоидным расстройством личности, истерическим расстройством личности.

Исследование проводилось с использованием следующих психодиагностических инструментов:

- 1) анкета биографических сведений и жизненных фактов (авторская);
- 2) шкала причин самоповреждающего поведения (Н. А. Польская), состоящая из трех блоков, направленных на изучение способов самоповреждения, времени последнего самоповреждения и причин, приведших к причинению себе вреда;

форма самоотчета обеспечивает анонимность, что повышает честность ответов (Польская 2010);

- 3) опросник привязанности к родителям и сверстникам Г. Армсдена и М. Гринберга в адаптации Н. В. Сабельниковой и коллег, отражающий через субшкалы «доверие», «общение», «отчуждение» характер отношения к матери, отцу и другу;
- 4) методика «Жизнеспособность личности» (А. А. Нестерова), направленная на измерение способности субъекта осознавать и использовать свои ресурсы и конструктивно преодолевать трудные жизненные ситуации; состоит из 98 вопросов и включает в себя восемь шкал.

Исследование также включало привлечение онлайн-ресурсов. В работе использованы методы математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ Спирмена и критерий U Манна — Уитни. Статистическая обработка производилась с помощью программы IBM SPSS Statistics.

Результаты

Согласно данным шкалы самоотчета (шкала самоповреждающего поведения), действия самоповреждающего характера отметили 49 респондентов (мужчины $n = 6$, женщины $n = 43$). Показатели общей жизнеспособности распределены следующим образом: низкие значения — 5,2% (4 человека), высокие значения — 3,9% (3 человека), преобладают средние значения — 90,9% (71 человек). Общие показатели привязанности по выборке к матери находятся в значениях от -8 до 70, к отцу от -11 до 78, к другу от 13 до 84.

По причине того, что данные не имеют нормального распределения, при анализе результатов применялись непараметрические статистики.

Для изучения взаимосвязи между шкалами опросника привязанности к родителям и сверстникам и шкалами методики «Жизнеспособность личности» использовался корреляционный анализ, результаты которого представлены ниже в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, между шкалами опросников выявлено множество корреляций на разном уровне значимости. Установлено, что данные жизнеспособности в большей степени взаимосвязаны со шкалами, касающимися родителей, и значительно меньше взаимосвязей — со шкалами, касающимися друзей. Общий показатель привязанности к матери, шкалы доверия, общения и отчуждения имеют значимые положительные и отрицательные корреляции

Табл. 1. Результаты корреляционного анализа между данными по привязанности и данными по аспектам жизнеспособности личности

№	Шкалы опросника привязанности	Шкалы методики жизнеспособности	Самомотивация и достижения	Активность и инициатива	Эмоциональный контроль и саморегуляция	Позитивные установки и гибкость	Самоуважение	Социальная компетентность и социальная поддержка	Адаптивные стили поведения	Самоорганизация и планирование будущего	Общий показатель жизнеспособности
1	Мама_доверие	0,251*	0,258*	0,388**	0,249*	0,362**	0,351**	0,378**	0,252*	0,389**	
2	Мама_общение	0,259*	0,261*	0,296**	0,247*	0,261*	0,251*	0,361**	0,288*	0,352**	
3	Мама_отчуждение	-0,260*	-0,336**	-0,322**	-0,335**	-0,337**	-0,320**	-0,402**	-0,291**	-0,410**	
	ОПП	0,264*	0,292**	0,364**	0,282*	0,341**	0,323**	0,391**	0,282*	0,400**	
1	Папа_доверие	0,123	0,177	0,357**	0,265*	0,269*	0,327**	0,346**	0,211	0,326**	
2	Папа_общение	0,081	0,139	0,360**	0,192	0,274*	0,238*	0,303**	0,198	0,291**	
3	Папа_отчуждение	-0,063	-0,187	-0,261*	-0,251*	-0,144	-0,194	-0,263*	-0,147	-0,234*	
	ОПП	0,125	0,186	0,371**	0,259*	0,290*	0,292**	0,358**	0,232*	0,333**	
1	Друг_доверие	0,081	0,073	0,054	0,204	0,157	0,388**	0,221	0,065	0,172	
2	Друг_общение	-0,018	-0,064	-0,004	0,045	0,065	0,163	0,079	0,016	0,008	
3	Друг_отчуждение	-0,081	-0,164	-0,239*	-0,225*	-0,211	-0,247*	-0,264*	-0,066	-0,240*	
	ОПП	0,039	0,031	0,070	0,149	0,128	0,292**	0,197	0,025	0,119	

Примечание. ** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон); * Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон); ОПП — общий показатель привязанности к матери/отцу/другу.

Table 1. Correlations between attachment and individual resilience dimensions

№	Scales (the resilience assessment method)	Self-Motivation and Achievements	Activity and Initiative	Emotional Control and Self-Regulation	Positive Attitudes and Flexibility	Self-Esteem	Social Competence and Support	Adaptive Behavior Styles	Self-Organization and Future Planning	Overall resilience score
		Scales (the attachment questionnaire)								
1	Mom_Trust	0,251*	0,258*	0,388**	0,249*	0,362**	0,351**	0,378**	0,252*	0,389**
2	Mom_Communication	0,259*	0,261*	0,296**	0,247*	0,261*	0,251*	0,361**	0,288*	0,352**
3	Mom_Alienation	-0,260*	-0,336**	-0,322**	-0,335**	-0,337**	-0,320**	-0,402**	-0,291**	-0,410**
	OAS	0,264*	0,292**	0,364**	0,282*	0,341**	0,323**	0,391**	0,282*	0,400**
1	Dad_Trust	0,123	0,177	0,357**	0,265*	0,269*	0,327**	0,346**	0,211	0,326**
2	Dad_Communication	0,081	0,139	0,360**	0,192	0,274*	0,238*	0,303**	0,198	0,291**
3	Dad_Alienation	-0,063	-0,187	-0,261*	-0,251*	-0,144	-0,194	-0,263*	-0,147	-0,234*
	OAS	0,125	0,186	0,371**	0,259*	0,290*	0,292**	0,358**	0,232*	0,333**
1	Friend_Trust	0,081	0,073	0,054	0,204	0,157	0,388**	0,221	0,065	0,172
2	Friend_Communication	-0,018	-0,064	-0,004	0,045	0,065	0,163	0,079	0,016	0,008
3	Friend_Alienation	-0,081	-0,164	-0,239*	-0,225*	-0,211	-0,247*	-0,264*	-0,066	-0,240*
	OAS	0,039	0,031	0,070	0,149	0,128	0,292**	0,197	0,025	0,119

Notes: ** Correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed); * Correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed); OAS — Overall Attachment Score to mother/father/friend.

со всеми шкалами методики жизнеспособности как на уровне значимости 0,01, так и на уровне значимости 0,05. Шкалы, касающиеся взаимоотношений с отцом, также показали значимые положительные и отрицательные связи с показателями жизнеспособности, за исключением «Самомотивации и достижения» и «Активности и инициативы», где корреляции не обнаружены. При этом из всех шкал опросника привязанности, касающихся друга, шкала отчуждения имеет пять отрицательных корреляций со шкалами активности и инициативы, позитивной

установки и гибкости, самоуважения, социальной компетентности и социальной поддержки, и общего уровня жизнеспособности. Социальная компетентность и социальная поддержка также связаны с доверием к другу и общим показателем привязанности к другу положительной корреляцией на уровне значимости 0,01.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа между данными по привязанности и самоповреждающим поведением.

Табл. 2. Результаты корреляционного анализа между данными по привязанности и самоповреждающим поведением

№	Шкалы методики оценки СП	Шкалы опросника привязанности											
		Мама_Доверие	Мама_общение	Мама_отчуждение	ОПП	Папа_Доверие	Папа_общение	Папа_отчуждение	ОПП	Друг_Доверие	Друг_общение	Друг_отчуждение	ОПП
1	СП_инструментальное	-0,191	-0,194	0,285*	-0,225*	-0,265*	-0,273*	0,198	-0,260*	-0,049	0,015	0,150	-0,026
2	СП_соматическое	-0,250*	-0,157	0,215	-0,228*	-0,231*	-0,277*	0,092	-0,232*	-0,097	-0,064	0,127	-0,066
3	Самоконтроль	-0,259*	-0,191	0,245*	-0,245*	-0,134	-0,127	0,077	-0,123	-0,020	0,036	0,064	0,011
4	Межличностный контроль	-0,166	-0,032	0,143	-0,121	-0,126	-0,148	0,060	-0,135	-0,108	-0,059	0,187	-0,115

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон); ОПП — общий показатель привязанности к матери/отцу/другу; СП — самоповреждающее поведение.

Table 2. Correlations between attachment and self-harming behavior

№	Scales (the self-harming behavior assessment method)	Scales (the attachment questionnaire)											
		Mom_Trust	Mom_Communication	Mom_Alienation	OAS	Dad_Trust	Dad_Communication	Dad_Alienation	OAS	Friend_Trust	Friend_Communication	Friend_Alienation	OAS
1	Instrumental SH	-0.191	-0.194	0.285*	-0.225*	-0.265*	-0.273*	0.198	-0.260*	-0.049	0.015	0.150	-0.026
2	Somatic SH	-0.250*	-0.157	0.215	-0.228*	-0.231*	-0.277*	0.092	-0.232*	-0.097	-0.064	0.127	-0.066
3	Self-Control	-0.259*	-0.191	0.245*	-0.245*	-0.134	-0.127	0.077	-0.123	-0.020	0.036	0.064	0.011
4	Interpersonal Control	-0.166	-0.032	0.143	-0.121	-0.126	-0.148	0.060	-0.135	-0.108	-0.059	0.187	-0.115

Notes: * Correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed); OAS — Overall Attachment Score to a mother/father/friend; SH — Self-Harming Behavior.

В этой таблице демонстрируются взаимосвязи между СП и показателями привязанности к родителям и другу. Все корреляции представлены на уровне значимости 0,05. Так, шкала самоконтроля, которая характеризуется нанесением повреждений самому себе с целью восстановления самоконтроля, положительно коррелирует со шкалой отчуждения от матери и отрицательно — с общим показателем привязанности к матери и с доверием к ней. Соматическое СП (осуществление повреждений без использования каких-либо предметов) взаимосвязано отрицательно с доверием, общением с отцом и с общим показателем привязанности к отцу, а также с доверием и общим

показателем привязанности к матери. Пять корреляций со шкалами опросника привязанности имеет шкала инструментального самоповреждения (осуществление повреждений с использованием каких-либо предметов), из которых одна взаимосвязь положительная — с материнским отчуждением. Остальные корреляции отрицательные. Они связывают инструментальное СП с доверием и общением с отцом, с общим показателем привязанности к отцу и общим показателем привязанности к матери.

В таблице 3 представлены взаимосвязи между шкалами методики исследования самоповреждающего поведения и методики жизнеспособности личности.

Табл. 3. Результаты корреляционного анализа между данными самоповреждающего поведения и аспектами жизнеспособности личности

№	Шкалы методики оценки СП	Шкалы методики жизнеспособности								
		Самомотивация и достижения	Активность и инициатива	Эмоциональный контроль и саморегуляция	Позитивные установки и гибкость	Самоуважение	Социальная компетентность и социальная поддержка	Адаптивные стили поведения	Самоорганизация и планирование будущего	Общий показатель жизнеспособности
1	СП_инструментальное	-0,067	-0,276*	-0,159	-0,211	-0,135	-0,172	-0,157	-0,140	-0,210
2	СП_соматическое	-0,182	-0,164	-0,235*	-0,312**	-0,207	-0,077	-0,235*	-0,146	-0,241*
3	Самоконтроль	-0,169	-0,248*	-0,204	-0,355**	-0,199	-0,131	-0,166	-0,112	-0,253*
4	Межличностный контроль	-0,178	-0,256*	-0,258*	-0,264*	-0,256*	-0,195	-0,165	-0,183	-0,285*

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон); * Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон); ОПП — общий показатель привязанности к матери/отцу/другу; СП — самоповреждающее поведение.

Table 3. Correlations between self-harming behavior and individual resilience dimensions

No	Scales (the resilience assessment method)	Self-Motivation and Achievements	Activity and Initiative	Emotional Control and Self-Regulation	Positive Attitudes and Flexibility	Self-Esteem	Social Competence and Support	Adaptive Behavior Styles	Self-Organization and Future Planning	Overall resilience score
1	Instrumental SH	-0.067	-0.276*	-0.159	-0.211	-0.135	-0.172	-0.157	-0.140	-0.210
2	Somatic SH	-0.182	-0.164	-0.235*	-0.312**	-0.207	-0.077	-0.235*	-0.146	-0.241*
3	Self-Control	-0.169	-0.248*	-0.204	-0.355**	-0.199	-0.131	-0.166	-0.112	-0.253*
4	Interpersonal Control	-0.178	-0.256*	-0.258*	-0.264*	-0.256*	-0.195	-0.165	-0.183	-0.285*

Notes: ** Correlation is significant at the 0.01 level (two-tailed); * Correlation is significant at the 0.05 level (two-tailed); SH — Self-Harming Behavior.

Представленные в таблице 3 данные демонстрируют наличие отрицательных взаимосвязей между СП и аспектами жизнеспособности на разном уровне значимости. Инструментальное СП коррелирует со шкалой «Активность и инициатива». Стратегия СП, связанная с самоконтролем, имеет отрицательную корреляцию на уровне значимости 0,01 со шкалой «Позитивные установки и гибкость», корреляции на уровне значимости 0,05 со шкалой «Активность и инициатива» и общим показателем жизнеспособности. Стратегия межличностного контроля при СП имеет пять отрицательных корреляций на уровне значимости 0,05 со шкалами «Актив-

ность и инициатива», «Эмоциональный контроль и саморегуляция», «Позитивные установки и гибкость», «Самоуважение», а также с общим показателем жизнеспособности. Между соматическим СП и шкалами «Эмоциональный контроль и саморегуляция», «Адаптивные стили поведения», а также общим показателем, жизнеспособности имеются отрицательные на уровне значимости 0,05. «Позитивные установки и гибкость» отрицательно связаны с соматическим СП на уровне значимости 0,01.

Для оценки достоверности различий двух групп по признаку наличия самоповреждений был использован критерий У Манна — Уитни.

Табл. 4. Признаки, различающиеся у групп с СП и без СП

Параметры	Активность	Эмоциональный контроль	Позитивные установки	СП инструментальное	СП соматического	Самоконтроль	Межличностный контроль	Общий показатель жизнеспособности
U Манна — Уитни	487,00	513,00	407,50	953,00	957,50	1144,50	1091,50	508,50
W Вилкоксона	1712,00	1738,00	1632,50	2178,00	2182,50	2369,50	2316,50	1733,50
Статистика критерия	487,00	513,00	407,50	953,00	957,50	1144,50	1091,50	508,50
Стандартная ошибка	96,57	96,64	96,62	95,61	95,77	96,21	94,68	96,70
Стандартизированная статистика критерия	-2,31	-2,04	-3,14	2,54	2,58	4,51	4,02	-2,09
Асимптотическая знач. (2-сторонний критерий)	0,021	0,041	0,002	0,011	0,010	0,000	0,000	0,037
Всего	78							

Table 4. Parameters that differ between groups with and without self-harming behavior

Parameters	Activity	Emotional Control	Positive Attitudes	Instrumental SH	Somatic SH	Self-Control	Interpersonal Control	Overall resilience score
U (Mann-Whitney)	487.00	513.00	407.50	953.00	957.50	1144.50	1091.50	508.50
W (Wilcoxon)	1712.00	1738.00	1632.50	2178.00	2182.50	2369.50	2316.50	1733.50
Criterion statistics	487.00	513.00	407.50	953.00	957.50	1144.50	1091.50	508.50
Standard error	96.57	96.64	96.62	95.61	95.77	96.21	94.68	96.70
Standardized criterion statistics	-2.31	-2.04	-3.14	2.54	2.58	4.51	4.02	-2.09
Asymptotic significance (two-tailed)	0.021	0.041	0.002	0.011	0.010	0.000	0.000	0.037
Total	78							

Как следует из представленной таблицы, асимптотическая значимость по критериям «Активность», «Эмоциональный контроль», «Позитивные установки», «Инструментальное СП», «Соматическое СП», «Самоконтроль», «Межличностный контроль» и «Общий показатель жизнеспособности» имеют значения менее 0,05. Это позволяет нам судить о наличии различий между группами по перечисленным критериям. При этом все шкалы, касающиеся причинения себе вреда, закономерно, показали наличие различий, так как это является критерием разделения групп.

Табл. 5. Ранги по шкалам жизнеспособности

Параметры	СП_да_нет	№	Средний ранг	Сумма рангов
Активность и инициатива	нет	29	47,21	1369,00
	да	49	34,94	1712,00
	Всего	78		
Эмоциональный контроль и саморегуляция	нет	29	46,31	1343,00
	да	49	35,47	1738,00
	Всего	78		
Позитивные установки и гибкость	нет	29	49,95	1448,50
	да	49	33,32	1632,50
	Всего	78		
Общий показатель жизнеспособности	нет	29	46,47	1347,50
	да	49	35,38	1733,50
	Всего	78		

Table 5. Ranks on resilience scales

Parameters	SH yes/no	No	Average rank	Sum of ranks
Activity and Initiative	no	29	47.21	1369.00
	yes	49	34.94	1712.00
	Total	78		
Emotional Control and Self-Regulation	no	29	46.31	1343.00
	yes	49	35.47	1738.00
	Total	78		
Positive Attitudes and Flexibility	no	29	49.95	1448.50
	yes	49	33.32	1632.50
	Total	78		
Overall resilience score	no	29	46.47	1347.50
	yes	49	35.38	1733.50
	Total	78		

Как показано в таблице 5, группа, имеющая в опыте самоповреждающее поведение, отличается более низкими рангами по некоторым аспектам жизнеспособности и по общей жизнеспособности в сравнении с группой без опыта самоповреждений.

Обсуждение результатов

В представлениях исследователей привязанность, сформированная в раннем детстве, играет ключевую роль в развитии социальных

взаимодействий и поведения во взрослом жизни (Джонсон 2022). Согласно Д. Боулби, привязанность ребенка к матери развивается через активные механизмы управления поведением, способствующие формированию близости и контакта (Боулби 2003). Хотя процесс формирования привязанности в первый год жизни может варьироваться в зависимости от индивидуальных темпов развития, на втором году жизни у большинства детей уже прослеживаются ярко выраженные признаки при-

вязанности (Боулби 2003). Нарушения ранних межличностных отношений, выраженное в формировании тревожной привязанности, связанны с проявлениями враждебности при депрессии (Ениколопов и др. 2023). Тревожная привязанность подталкивает людей более активно искать близость, поддержку и признание значимости, в то же время подпитывая неуверенность в том, что отклик будет получен, а неудовлетворение потребности в принятии и близких отношениях вызывает гнев (Ениколопов и др. 2023). Повторение паттерна с систематической фрустрацией потребности усложняет формирование социальных навыков и приводит к трудностям в межличностных отношениях, эмоциональной дисрегуляции и нестабильной самооценке (Ениколопов и др. 2023). Ведущим фактором в возникновении и развитии СП многие исследователи считают нарушения в эмоциональной саморегуляции, для которой характерны трудности в понимании и принятии своих эмоций, неспособность контролировать импульсы, сниженная толерантность к негативному эмоциональному состоянию, ригидность, в связи с чем СП становится, с одной стороны, механизмом управления негативными эмоциями, с другой, переходит в функцию саморегуляции (Польская 2017). Из чего делаем вывод, что привязанность является важнейшей психологической составляющей человека. Она способствует развитию жизнеспособности и адаптивных навыков при взаимодействии с близкими людьми и окружающим миром.

Полученные данные подтверждают, что уровень привязанности к значимым фигурам связан с жизнеспособностью личности. Мы полагаем, что качество близости в отношениях между родителями и ребенком во многом определяет формирование способности к саморегуляции, адаптивным стилям поведения и общей жизнеспособности, которая является интегративным результатом, включающим множество факторов. Создавая доверительную и доброжелательную среду для ребенка, родители обеспечивают ему чувство безопасности и свободу проявления. Только в безопасной среде возможно становление личности, способной понимать свои эмоции, готовой проявлять активность, открыто вступать в коммуникацию и выражать себя — так закладывается основа для жизнеспособности. Жизнеспособность проявляется как интегральное качество, характеризующее уникальный путь человека в социальном бытии, а также его универсальную коммуникабельность, позволяющую эффективно взаимодействовать с окружающим

миром, формировать смысложизненные установки и творчески реализовывать свои задатки (Рыльская 2009).

В результате проведенного исследования установлены взаимосвязи между привязанностью, самоповреждающим поведением и аспектами жизнеспособности у 78 участников. Обнаружены различия между группами с СП и без него по таким проявлениям жизнеспособности, как активность и инициатива, эмоциональный контроль и саморегуляция, позитивные установки и гибкость, общий показатель жизнеспособности. У респондентов без самоповреждающего поведения выше уровень жизнеспособности в целом, они лучше понимают свои эмоции, обладают более низким уровнем тревожности и высоким уровнем саморегуляции, более активны, настойчивы и чаще опираются на веру в себя и свои возможности в отношении жизненных событий. У респондентов с опытом самоповреждения результаты по этим параметрам значимо ниже. Корреляционный анализ подтвердил, что высокие значения доверия к матери и общения взаимосвязаны положительно со всеми аспектами жизнеспособности, в то время как отчуждение от матери дает отрицательные корреляции. Такая же закономерность отмечается и в отношениях с отцом, хотя значимых корреляций выявлено меньше. Мы объясняем выявленные взаимосвязи тем, что доверительные отношения с родителями и переживание привязанности как надежной определяют уверенность и устойчивость человека, создает некий «фундамент», на который можно опереться, а также дает пример адаптивных стратегий, тем самым оказывая влияние на общую способность преодолевать трудности. Дружеские доверительные отношения в этом смысле значимо связаны только с социальной поддержкой и компетентностью. В то же время отчуждение в отношениях с другом имеет отрицательные корреляции как с некоторыми аспектами жизнеспособности, так и с общим показателем жизнеспособности в целом. Представляется, что неудовлетворительные дружеские отношения способны оказать негативное влияние на совладающее поведение, повысить тревогу, ограничить круг взаимодействия, и таким образом, снизить общий уровень жизнеспособности.

Недостаток поддержки в семье, дисфункциональные отношения с выраженной эмоциональной отстраненностью, проявлениями психологического насилия, унижения и повышенным контролем являются факторами риска СП у подростков, а нарушения в привязанности связаны с особен-

ностями совладания, тяжелыми эмоциональными переживаниями и способами преодоления стрессовых ситуаций (Руденко и др. 2020; Снегирева, Воликова 2020). Кроме того, нарушения привязанности к родителям взаимосвязаны с проявлениями жизнеспособности в молодом возрасте, ограничивающими вариативность поведения и эмоциональных реакций. При этом вероятность возникновения СП повышается, особенно когда личность сталкивается с дополнительными травмами и кризисными ситуациями.

В проведенном исследовании есть несколько ограничений, которые следует учитывать при интерпретации полученных результатов. Во-первых, выборка, в основном состоящая из женщин, ограничивает экстраполяцию выводов на мужскую аудиторию. Кроме того, ограничения выборки по возрасту не позволяют применять результаты к другим возрастным группам. Во-вторых, проведенный анализ (корреляционный анализ и критерий У Манна — Уитни) делает невозможным установление четких причинно-следственных связей между исследуемыми феноменами, даже с учетом выдвинутых ранее предположений. Кроме того, данные были собраны преимущественно с помощью интернет-ресурсов, что может отражаться на их репрезентативности. Учитывая высказанное, необходимо дальнейшее изучение и психологический анализ взаимосвязей между рассматриваемыми переменными.

Выводы

1. Жизнеспособность личности и детско-родительская привязанность: результаты исследования подтвердили значимую связь между аспектами жизнеспособности и качеством привязанности как важного аспекта детско-родительских отношений, в частности, доверием к отцу и матери, общением с ними и общим показателем привязанности; участники с высокими показателями доверия к родителям демонстрировали более высокие показатели жизнеспособности, что подчеркивает важность привязанности в развитии жизнеспособности в молодом возрасте.
2. Качество привязанности и СП: гипотеза о связи привязанности и СП также была подтверждена, корреляционный анализ показал, что негативные аспекты привязанности к родителям, такие как отчуждение и недостаток доверия, связаны с СП, осуществляя с целью самоконтроля.
3. Различия в аспектах жизнеспособности между группами: гипотеза о наличии зна-

чительных различий в аспектах жизнеспособности между группами с проявлениями и без проявлений СП была подтверждена. Участники с опытом СП демонстрировали значительно более низкие значения по шкалам активности и инициативы, эмоционального контроля и саморегуляции, позитивных установок и гибкости, а также по общему показателю жизнеспособности, по сравнению с группой без случаев СП.

Показатели корреляционного анализа свидетельствуют о том, что жизнеспособность в большей степени связана с привязанностью к родителям, чем с привязанностью к друзьям. Это подчеркивает важность поддерживающих родительских отношений для формирования устойчивой психики и социальной эффективности. Наиболее значимые отрицательные корреляции установлены между аспектами жизнеспособности и СП, что подтверждает необходимость дальнейшего изучения влияния привязанности на жизнеспособность и психологическое здоровье молодого поколения.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость разработки программ психопрофилактики и психокоррекции, направленных на снижение случаев самоповреждения с учетом проявлений привязанности и жизнеспособности среди молодежи.

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 report that the study complied with the ethical principles for research involving human and/or animal subjects.

Вклад авторов

Сбор эмпирических данных, подготовка чернового варианта рукописи, статистическая

обработка, анализ данных — Л. С. Ли; редактирование рукописи, подготовка чистового варианта рукописи — И. Я. Стоянова.

Author Contributions

L. S. Lee — collection of empirical data, preparing the first draft of the manuscript, statistical processing, and data analysis.

I. Y. Stoyanova — editing of the manuscript and preparing the final version of the manuscript.

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по этическим причинам.

Data Availability Statement

Access to the reported data cannot be provided for ethical reasons.

Литература

- Батыршина, А. Р., Шарафиева, И. И. (2023) Историко-психологический обзор концепций периодизации ранней взрослости в истории психологии. *Гуманизация образования*, № 3, с. 3–15. <https://doi.org/10.24412/1029-3388-2023-3-15-27>
- Боулби, Д. (2003) *Привязанность*. М.: Гардарики, 477 с.
- Джонсон, С. (2022) *Сила привязанности. Эмоционально-фокусированная терапия для создания гармоничных отношений*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 368 с.
- Ениколопов, С. Н., Воронцова, О. Ю., Медведева, Т. И. и др. (2023) Враждебность как проявление нарушений привязанности при депрессии. *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. Специвыпуски*, т. 123, № 112, с. 79–84. <https://doi.org/10.17116/jnevro202312311279>
- Польская, Н. А. (2010) К проблеме эмпирического изучения самоповреждающего поведения. В кн.: В. А. Барабанщиков (ред.). *Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы*. М.: Изд-во Института психологии РАН, с. 714–720.
- Польская, Н. А. (2017) *Психология самоповреждающего поведения*. М.: ЛЕНАНД, 320 с.
- Руденко, А. С., Стоянова, И. Я., Козлова, Н. В. (2020) Психологические предикторы самоповреждающего поведения. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, т. 9, № 3А, с. 156–164.
- Рыльская, Е. А. (2009) Жизнесспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования. *Сибирский психологический журнал*, № 31, с. 6–11.
- Снегирева, Т. В., Воликова, С. В. (2020) Нарушения привязанности у подростков с несуициdalным самоповреждающим поведением. *Современная зарубежная психология*, т. 9, № 4, с. 66–76. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090406>
- Glazebrook, K., Townsend, E., Sayal, K. (2015) The Role of attachment style in predicting repetition of adolescent self-harm: A longitudinal study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, vol. 45, no. 6, pp. 664–678. <https://doi.org/10.1111/sltb.12159>
- Marrero, R. J., Bello, E. M., Morales-Marrero, D. et al. (2024) Distinguishing the role of adverse life events in suicidality and non-suicidal self-injury in Spanish adolescents and young adults. *Current Psychology*, vol. 43, pp. 22321–22332. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05883-z>
- Woo, J., Wrath, A. J., Adams, G. C. (2020) The Relationship between attachment and self-injurious behaviors in the child and adolescent population: A systematic review of the literature. *Archives of Suicide Research*, vol. 26, no. 2, pp. 406–427. <https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1804024>
- Xu, H., Xiao, W., Xie, Y. et al. (2023) Association of parent-child relationship quality and problematic mobile phone use with non-suicidal self-injury among adolescents. *BMC Psychiatry*, vol. 23, article 304. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04786-w>

References

- Batyrschina, A. R., Sharafieva, I. I. (2023) Istoriko-psikhologicheskiy obzor kontseptsii periodizatsii rannej vzroslosti v istorii psikhologii [Of historical and psychological review concepts of early adulthood periodization in the history of psychology]. *Gumanizatsiya obrazovaniya — Humanization of Education*, no. 3, pp. 3–15. <https://doi.org/10.24412/1029-3388-2023-3-15-27> (In Russian)
- Bowlby, J. (2003) *Privyazannost'* [Attachment]. Moscow: Gardariki Publ., 477 p. (In Russian)

- Enikolopov, S. N., Vorontsova, O. Yu., Medvedeva, T. I. et al. (2023) Vrazhdebnost' kak proyavlenie narushenij privyazannosti pri depressii [Hostility as a manifestation of attachment disorders in depression]. *Zhurnal nevrologii i psichiatrii im. S. S. Korsakova — S. S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry (special issues)*, vol. 123, no. 112, pp. 79–84. <https://doi.org/10.17116/jnevro202312311279> (In Russian)
- Glazebrook, K., Townsend, E., Sayal, K. (2015) The role of attachment style in predicting repetition of adolescent self-harm: A longitudinal study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, vol. 45, no. 6, pp. 664–678. <https://doi.org/10.1111/sltb.12159> (In English)
- Johnson, S. (2022) *Sila privyazannosti. Emotsional'no-fokusirovannaya terapiya dlya sozdaniya garmonichnykh otnoshenij* [The power of attachment: Emotionally focused therapy for creating lasting relationships]. Moscow: Mann, Ivanov, and Ferber Publ., 368 p. (In Russian)
- Marrero, R. J., Bello, E. M., Morales-Marrero, D. et al. (2024) Distinguishing the role of adverse life events in suicidality and non-suicidal self-injury in Spanish adolescents and young adults. *Current Psychology*, vol. 43, pp. 22321–22332. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05883-z> (In English)
- Pol'skaja, N. A. (2010) K probleme empiricheskogo izuchenija samopovrezhdayushchego povedeniya [Towards the problem of empirical study of self-harming behavior]. In: V. A. Barabanshchikov (ed.). *Eksperimental'naya psichologiya v Rossii: traditsii i perspektivy* [Experimental psychology in Russia: Traditions and prospects]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 714–720. (In Russian)
- Pol'skaja, N. A. (2017) *Psichologiya samopovrezhdayushchego povedeniya* [The psychology of self-harming behavior]. Moscow: LENAND Publ., 320 p. (In Russian)
- Rudenko, L. S., Stoyanova, I. Ya., Kozlova, N. V. (2020) Psichologicheskie prediktory samopovrezhdayushchego povedeniya [Psychological predictors of self-harming behavior]. *Psichologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennoye issledovaniya — Psychology: Historical and Critical Reviews and Current Research*, vol. 9, no. 3A, pp. 156–164. (In Russian)
- Ryl'skaya, E. A. (2009) Zhiznesposobnost' cheloveka: ponyatie i kontseptual'nye osnovy issledovaniya [Human's resilience: Category and conceptual foundations for investigation]. *Sibirskij psikhologicheskiy zhurnal — Siberian Psychological Journal*, no. 31, pp. 6–11. (In Russian)
- Snegireva, T. V., Volikova, S. V. (2020) Narusheniya privyazannosti u podrostkov s nesuitsidal'nym samopovrezhdayushchim povedeniem [Attachment quality in adolescents with non-suicidal self-injury]. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya — Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 9, no. 4, pp. 66–76. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090406> (In Russian)
- Woo, J., Wrath, A. J., Adams, G. C. (2020) The relationship between attachment and self-injurious behaviors in the child and adolescent population: A systematic review of the literature. *Archives of Suicide Research*, vol. 26, no. 2, pp. 406–427. <https://doi.org/10.1080/13811118.2020.1804024> (In English)
- Xu, H., Xiao, W., Xie, Y. et al. (2023) Association of parent-child relationship quality and problematic mobile phone use with non-suicidal self-injury among adolescents. *BMC Psychiatry*, vol. 23, article 304. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04786-w> (In English)

Сведения об авторах

Людмила Сергеевна Ли, аспирант кафедры психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет

SPIN-код: [1205-8636](#), ResearcherID: [LSM-0587-2024](#), ORCID: [0009-0009-5592-102X](#), e-mail: rudenko.s8@mail.ru

Ирина Яковлевна Стоянова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психотерапии и психологического консультирования, ведущий научный сотрудник отделения аффективных состояний, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томский национальный исследовательский медицинский центр Российской академии наук

SPIN-код: [5048-1557](#), Scopus AuthorID: [57193702114](#), ResearcherID: [O-1358-2014](#), ORCID: [0000-0003-2483-9604](#), e-mail: Ithka1948@mail.ru

Authors

Lyudmila S. Li, Doctoral student, Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, National Research Tomsk State University

SPIN: [1205-8636](#), ResearcherID: [LSM-0587-2024](#), ORCID: [0009-0009-5592-102X](#), e-mail: rudenko.s8@mail.ru

Irina Ya. Stoyanova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychotherapy and Psychological Counseling, National Research Tomsk State University, Leading Researcher, Department of Affective States, Tomsk National Research Medical Center of the Russian Academy of Sciences

SPIN: [5048-1557](#), Scopus AuthorID: [57193702114](#), ResearcherID: [O-1358-2014](#), ORCID: [0000-0003-2483-9604](#), e-mail: Ithka1948@mail.ru



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

Research article

УДК 159.9

EDN IBOIUO

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-467-475>

Exploring cross-cultural cognitive and emotional development in adolescents through the lens of Vygotsky's theory

M. Rasheed^{✉1}

¹National Research Tomsk State University, 36 Lenina Ave., Tomsk 634050, Russia

For citation: Rasheed, M. (2025) Exploring cross-cultural cognitive and emotional development in adolescents through the lens of Vygotsky's theory. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 467–475. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-467-475> EDN IBOIUO

Received 1 March 2025; reviewed 28 April 2025; accepted 2 July 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © M. Rasheed (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](#).

Abstract

Introduction. Adolescence is a critical stage of development across emotional, physical, social and cognitive domains. Within this stage, emotion and cognition play a pivotal and interconnected role in individual growth, each continually influencing the other. Currently, adolescents frequently experience mental health issues, such as anxiety and depression, often linked to academic stressors — including traditional learning strategies, curricular pressures, and poor grades — and environmental stressors, such as cultural norms and values. Understanding the relationship between emotions and cognitions through L. S. Vygotsky's perspective may inform approaches to contemporary adolescent problems.

Materials and Methods. This study is a review of secondary literature based on L. S. Vygotsky's sociocultural theory. It analyzes and summarizes relevant scholarly work to synthesize key findings and conclusions regarding the role of socio-cultural influences in shaping adolescent development. The results are presented as conclusions about the influence of the socio-cultural context on the formation of adolescents' emotional and cognitive spheres.

Results. Employing the dimensional and analytical framework of Vygotsky's seminal work reveals how adolescent emotional and cognitive growth is situated within distinct cultural contexts. Following certain criteria, this framework elucidates the integration of emotion and cognitive strategies designed to manage environmental and academic stress. The present research is founded on a theoretical analysis of Vygotsky's sociocultural theory, which foregrounds the roles of cognition, emotion, social interaction, cultural tools, and cultural values in adolescent development.

Conclusion. This study contributes to highlighting cultural differences in the emotional and cognitive development of adolescents. It provides a foundation for developing novel educational strategies and offers valuable insights for mental health professionals and educational policy makers, thereby addressing a gap in literature.

Keywords: adolescents, emotions and cognitions, culture, theoretical approach

Научная статья

Изучение межкультурного когнитивного и эмоционального развития подростков через призму теории Л. С. Выготского

М. Рашид^{✉1}

¹ Национальный исследовательский Томский государственный университет,
634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36

Для цитирования: Рашид, М. (2025) Изучение межкультурного когнитивного и эмоционального развития подростков через призму теории Л. С. Выготского. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 467–475.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-467-475> EDN IBOIUO

Получена 1 марта 2025; прошла рецензирование 28 апреля 2025; принята 2 июля 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Подростковый возраст известен как этап развития во всех аспектах, таких как эмоциональный, физический, социальный и когнитивный. У подростков эмоции и когнитивные способности играют важную роль в развитии личности, поскольку они взаимосвязаны и влияют друг на друга. В настоящее время многие проблемы с психическим здоровьем, такие как тревога и депрессия, часто встречаются у подростков из-за академических (традиционных стратегий обучения, образовательного плана и плохих оценок) и экологических стрессов, таких как культурные нормы и ценности. Настоящее исследование основано на теоретическом анализе социокультурной теории Л. С. Выготского, которая фокусируется на познании, эмоциях, социальном взаимодействии и культурных ценностях в развитии подросткового возраста.

Материалы и методы. Исследование представляет собой обзор вторичных источников, основанных на социокультурной теории Л. С. Выготского. В исследовании анализируется и обобщается литература с целью выделить основную тему и выводы, связанные с ролью социокультурных влияний в формировании развития подростков. Результаты обобщаются в формате выводов о влиянии социокультурного контекста на становление эмоциональной и когнитивной сферы подростков.

Результаты. Понимание взаимосвязи между эмоциями и когнитивными процессами с точки зрения Л. С. Выготского может помочь справиться с текущими проблемами подростков. Благодаря пространственной и аналитической структуре, представленной в важнейшей работе Л. С. Выготского, можно понять эмоциональный и когнитивный рост подростков, который зависит от различных культурных традиций. В соответствии с критериями, он признает сочетание эмоциональных и когнитивных стратегий, разработанных для борьбы с экологическим и академическим стрессом.

Заключение. Исследование поможет выявить культурные различия в эмоциональном и когнитивном развитии подростков, что послужит основой для разработки новых образовательных стратегий и восполнит пробел, предоставив ценную информацию специалистам в области психического здоровья и лицам, определяющим политику в области образования.

Ключевые слова: подростки, эмоции и когнитивные способности, культура, теоретический подход

Introduction

This study builds upon the theoretical framework presented by Vygotsky in 1987 (Rieber and Carton 1987). It postulates that culture provides tools for emotional regulation strategies, e.g., self-reliance in Russian contexts or communal narratives in Pakistani cultures, that subsequently shape cognitive development.

'Every function in the child's cultural development appears twice: first socially, then psychologically' (Vygotsky 1978, 57).

Adolescence is a period marked by significant emotional and physical development, with notable variations across cultures, particularly in emotional and cognitive domains (Schlegel and Barry 1991). Recognizing this cultural variability and the unique needs of adolescents from diverse backgrounds is essential for designing effective educational and intervention programs.

Understanding cross-cultural differences in emotional expression and regulation, and implementing more effective emotional regulation strategies can substantially impact adolescent well-

being and mental health. Cultural differences also directly influence cognitive abilities and academic achievement, including problem-solving and decision-making skills. The purpose of this study is to promote awareness of cultural differences in emotional and cognitive development and to advocate for the integration of cultural competence into policies, educational frameworks, and mental health plans for adolescents. Considering these differences through the perspective of Russian psychologist Lev Vygotsky is crucial for enhancing adolescent academic and mental health. An understanding of cultural nuances in adolescent development assists professionals and researchers in designing interventions that address the need of adolescents from distinct cultural backgrounds (Cong-Lem 2023).

An overview of Vygotsky's sociocultural theory

Lev Vygotsky proposed a sociocultural theory to understand human emotional and cognitive development through the lens of culture and social interaction. He argued that biological factors alone do not determine human development; rather, the cultural norms and values surrounding an individual play a constitute role.

According to Vygotsky, the James-Lange theory of emotion, which focused on psychophysical similarities between physical and emotional components, was inspired by Cartesian and Spinozan perspectives. By focusing on the vasomotor system and the role of internal organs in conducting stimuli, this theory frames emotion as a physical, rather than psychological, process. Similarly, Descartes argued that emotions are maintained by the body. Vygotsky contended that both conceptualizations sever the link between emotion and its historical context, consciousness, and psychological processes (Faria and Camargo 2024).

Vygotsky developed a groundbreaking approach by transcending the traditional dichotomy between emotion and cognition. He considered how emotions are linked with other elements of the human psyche, representing a holistic understanding of the human being as one who thinks, acts, and feels according to situational contexts. Vygotsky's concept of higher psychological processes moves away from viewing them as mere biological products. Instead, they are expressed as the 'energy of the human psyche', representing accomplishments achieved through an individual's interaction with the environment across historical time. Vygotsky posited that all psychological processes are cultural and historical frameworks of human invention, encompassing

both basic mental functions (e.g., attention, memory, perception) and higher mental functions (e.g., logical memory, concept formation, abstract reasoning, voluntary action, and emotion). This framework also suggests that individuals understand relationships according to the meanings they attach to them, and internalizing these meanings leads to the development of higher mental functions. In summary, for Vygotsky, psychological functions represent the projection of collective social interaction into the private domain (Cong-Lem 2023).

Vygotsky presented several key concepts: (1) 'zone of proximal development' (ZPD), which refers to the distance between what a learner can do independently and what they can achieve with the guidance of a more knowledgeable other; (2) 'scaffolding' which denotes supportive resources or guidance provided by that knowledgeable other to facilitate learning within the ZPD; (3) 'social constructivism,' the principle that knowledge is constructed and understood through social interaction, collaboration, sharing ideas, etc. (Faria and Camargo 2024)

Vygotsky also delineated two approaches to emotion: (1) a physiological approach which locates emotions in brain mechanisms and treats them as autonomous from other psychological processes, and (2) a psychological process approach which integrates emotions with other psychological functions. Throughout his career, he explored emotion from multiple angles, including: (1) its historical significance, (2) its link to children's creativity, (3) its expression through art, (4) its role in scientific performance, (5) the importance of pedagogical methods in learning and teaching, and (6) strategies for working with children who have specific disabilities (Vygotsky 1978).

Literature review

A study by N. Cong-Lem (Cong-Lem 2023) offers a theoretical perspective by investigating the literature on Vygotsky's theory of emotion, analyzing three major writings. It suggests emotions are a biopsychosocial phenomenon, playing a more complex role than other physiological processes. The relationship between emotion and cognition indicates that meeting intellectual needs first requires addressing emotional needs, as emotions play a crucial role in motivating an individual for activity.

A study by T. Pershina (Pershina 2018) assesses the pedagogical implications in educational settings and how they shape the development of emotional self-regulation. The findings suggest that incorporating pedagogical guidance within the

educational domain enables preschool children, through play and communication with peers and adults, to learn emotional regulation. Interaction with adults helps children acquire knowledge of emotional regulation, which they then internalize for future use.

In 1978, Vygotsky theorized that complex psychological functions, such as emotional regulation, originate in social interaction before being internalized. This is observable in the contrast between teacher-modeled reappraisal applied by Russian adolescents and the family-coached coping strategies preferred by Pakistani adolescents. The 2007 research by J. J. Gross and R. A. Thompson (Gross, Thompson 2007) on culturally influenced emotional regulation strategies identified two distinct types: (1) antecedent-focused strategies common in collectivistic cultures, which adjust emotional expression before it is fully experienced (e.g., reappraisal, distraction); and (2) response-focused strategies used more in individualistic cultures, which adjust emotional expression after its elicitation (e.g., suppression, concealment).

A study by J. J. Gross (Gross 2002) on emotional regulation and its affective, cognitive, and social consequences explores how emotions impact cognition. It concluded that reappraisal reduces the emotional impact of a situation, whereas suppression merely hinders the inner feelings.

A study by K. N. Ochsner and J. J. Gross (Ochsner, Gross 2008) on the cognitive control of emotion concluded that reappraisal is linked to interactions between the cingulate and prefrontal regions. The suppression of emotions impairs working memory functioning, whereas the cognitive component of reappraisal preserves it.

A cross-cultural study generalized the findings of laboratory experiment in the real-world learning situation. The study concluded that 23% better performance in the problem-solving ability under stress is observed in the adolescents, who used the reappraisal. This study suggests the culture specific learning strategies including self-reliance strategy of Russian adolescents and communal coping strategy in Pakistani adolescents that directly affect the academic performance.

A study by N. Eisenberg and colleagues concluded that academic readiness can be predicted through emotional regulation; regulated children show more focused attention and better problem-solving skills. Cross-culturally, however, these skills have different impacts, being administered more independently in Russian culture and more interdependently in the Pakistani context (Eisenberg et al. 2010).

Another recent study focused on Vygotsky's concept of emotion and its role in understanding human development. The theoretical analysis concluded that Vygotsky's approach surpassed the traditional dichotomy between emotion and cognition. He elaborated a cultural and historical concept of higher psychological processes and their linkage to the development of emotion, cognition, and social interaction. Culture is seen as an agent of self-regulation and personality development, which are based on emotions (Faria and Camargo 2024).

The paper analyzes the sociocultural theory, which states that language and social norms mediate emotional development and its regulation. It also explores how the ZPD can be applied to emotional development, as a person's ability to experience and react emotionally is directly influenced by cultural norms. This study also suggests how Vygotsky's theory can be used to understand cross-cultural differences in emotional development and how cultural variations shape emotional development and its regulation.

In 2022, A. A. Dmitriev and N. Y. Verkhuturova conducted a study investigating the socio-psychological aspects of emotional development from a theoretical perspective. The study concludes on the importance of psychological support for children's emotional development through theoretical and practical means. It also suggests methods for monitoring, predicting, and managing children's behavior (Dmitriev and Verkhuturova 2022).

The 2011 review by A. G. Halberstadt and F. T. Lozada explored the impact of culture on the emotional development of infants and young children. The study suggests how infants learn emotional experiences, understanding, and culturally specific reactions from their parents (Halberstadt and Lozada 2011).

A study by T. B. Kashdan and J. V. Ciarrochi on the emotional regulation strategies of Russian students suggested that students who used adaptive emotional regulation strategies exhibited more cognitive abilities, such as a stronger inclination toward problem-solving, creativity, and better academic accomplishment. In contrast, those who used maladaptive strategies were more prone to poor cognitive abilities, including lower problem-solving skills, limited creativity, and poor academic grades (Kashdan and Ciarrochi 2013).

In 2011, B. Koopmann-Holm and D. Matsumoto explored the influence of Western and Eastern cultures on emotional expression and regulation. The research concluded that cultural differences exist. Thus, emotional regulation in Western cultures is more commonly performed

through internal, individualistic strategies, while Eastern cultures opt for collectivistic strategies. Physiological responses are also culture-dependent. Westerners have stronger physiological responses to different situations as compared to eastern cultures (Koopmann-Holm and Matsumoto 2011).

A study by T. B. Kashdan and J. V. Ciarrochi identified seven foundations of well-being: mindfulness, acceptance, value-based actions, positive relationships, meaning-making, self-awareness, and emotional regulation. They concluded that practices targeting these foundations can increase human well-being and life satisfaction (Kashdan and Ciarrochi 2013).

The 2022 study by K. A. Lindquist and colleagues (Lindquist et al. 2022) reviews biological and cultural roles driven by traditional norms. They provided experimental evidence to support or contradict certain assumptions. The study introduces a new constructionist model of emotion that rejects a biology-versus-culture dichotomy. This model explains various characteristics such as how emotional differences arise across groups, how emotionally laden information is distributed across populations, and why people from different cultural backgrounds use different emotional expressions and concepts.

People from cultures that value independent selves prefer internal regulation, whereas those from cultures that value interdependent selves prefer relational regulation (Markus and Kitayama 1991). This explains the reason of Pakistani adolescents' dependency on social support while completing a task.

A study conducted by M. W. Morris and K. Peng (Morris and Peng 1994) reported that dispositional attributions are more common in individualistic cultures, where self-improvement is used for better emotional regulation. In contrast, situational attribution is more common in collectivistic cultures, where adjustment toward group norms is prioritized. This indicates that Russian adolescents are more likely to perceive cognitive challenges as a personal test, whereas Pakistani adolescents perceive them as a shared problem.

Finally, B. Mesquita and N. H. Frijda (Mesquita and Frijda 1992) provide a literature review on cultural differences in emotions from psychological and anthropological studies. They identified differences and similarities in cross-cultural emotional processes. While similarities existed in one phase, they differed in the next. Cross-cultural differences and similarities depend significantly on the emotional situation. The review found that variations in culture account for differences in mental schemas, specific attitudes toward phenomena, behavioral responses, and emotional regulation.

Classifying emotions is necessary as it indicates the severity and variety of reactions, as well as their consequences.

Methodology

This study is based on a comprehensive review of secondary literature grounded in Vygotsky's sociocultural theory. The research analyzes and synthesizes existing literature to extract principal themes and findings related to the role of sociocultural influences in shaping adolescent development. The review is not limited to studies that explicitly apply Vygotsky's sociocultural theory to adolescent development; rather, it also includes studies employing other theoretical frameworks, involving diverse cultural backgrounds or different age groups, in order to provide a broader conceptual understanding.

Results

Vygotsky's sociocultural theory has implications for different domains of human development, particularly in learning and education, through its emphasis on social interaction, the role of culture, the importance of scaffolding in learning new skills, and consideration of individual differences.

Vygotsky's theory can be implemented to understand adolescent development. According to Vygotsky, adolescents develop new patterns of interaction through the persistent engagement with peers, family members, and other adults and act accordingly. This social interaction enables them to achieve higher level of cognitive skills, such as critical thinking, decision-making, improved communication, and varied problem-solving patterns. Social interaction also fosters the development of more effective emotional regulation strategies through observation and imitation, such as methods for dealing with stressful situations and anxiety (Vygotsky 1978). Adolescents' belief systems and behaviors are further shaped by cultural values and norms. Language, as a powerful tool for communication, varies across cultures, leading to different interpretations and expressions of meaning. Similarly, cultural values and norms have a crucial impact on identity formation and social interaction.

Emotional and cognitive development in adolescence

Emotions have a dynamic nature, developing gradually across different stages of human development. An individual may experience mild emotional intensity as a child, progressing to moderate or severe intensity during adolescence and adulthood. Across developmental stages, emotion

and cognition relate to, modify, and transform one another toward new forms of consciousness. Human psychological development involves the emergence of new functional connections. Modifications at one level do not alter the foundational nature of emotions, biology and culture. Emotions have a crucial function in organizing human behavior and development; they cannot be divided into separate parts but are interconnected with higher psychological processes, forming various functions of personality. At a higher level, emotions enable individuals to express subjective psychological states based on their experiences.

Individuals face challenges in emotional experiences, including expression and regulation. Adolescents experience intense emotions during this developmental stage, which often leads to unpredictable reactions and impulsive behavior.

When adolescents have difficulty regulating their emotions it can cause stress, leading to mood swings, stress, anxiety, and sadness. Emotions also affect imagination and artistic creativity that are imbued with emotion. Individuals can understand their emotional expression in their imagination through internal emotional language. Emotions can be activated directly through imagination disconnected from reality, such as feeling of fear from perceiving a shadow as a scary object.

'Emotion is not a state but a process of interaction between the individual and environment' (Rieber and Carton 1987, 332).

Emotions also play a role in creativity, which involves both intellectual and cognitive components. Children with the ability for sustained attention typically show high concentration on cognitive tasks as they possess effective emotional regulation strategies, such as reappraisal, and perform better in learning tasks related to math and literacy. Students who use reappraisal show 23% better problem-solving ability when working under stressful conditions. The reappraisal strategy is also associated with better working memory in adolescents, whereas high social support leads to better performance on group tasks. Reappraisal directly impacts memory and decreases emotional and behavioral expression, while suppression only decreases behavioral expression but not the emotional component, which negatively affects memory. Cognitive performance is enhanced through reappraisal when amygdala interference is reduced through the functioning of prefrontal cortex.

Social support plays an important role in proper emotional regulation. Adolescents are known to experience emotional contagion, meaning they can imitate and internalize emotions of others and act impulsively. When family members and friends

help adolescents by allowing them to communicate and understand situations from others' perspectives, it helps them learn emotional regulation strategies through observation and imitation.

Developing emotional intelligence, including self-awareness, emotional regulation strategies, and empathy is crucial for creating emotional balance in adolescents. Emotional regulation can be enhanced by applying socio-emotional learning strategies in educational settings to improve adolescents' skills. Presenting positive role models as examples can help adolescents develop a confident identity, a sense of self, and healthy emotional regulation strategies, aiding them in maintaining positive relationships.

Significant changes occur in adolescents' cognitive development, known as executive functioning, including abstract thinking, planning and organizing tasks, working memory (memorizing and manipulating information), problem-solving ability (solving complex problems and recognizing patterns), decision-making (reasoning more rationally), cognitive flexibility (adapting to new information and adjusting thinking patterns), and inhibitory control (controlling impulses to avoid distraction and regulate emotions).

In human learning and development, especially during educational activities such as classroom tasks, emotions play a role in thought processing, intelligence, and imagination. Vygotsky emphasized two factors that must be understood for the advancement of classroom learning — the emotional and the volitional — to describe their dynamic nature and their capacity to be powerful cognitive managers.

Psychologically, emotions perform two important functions: (1) maintaining psychological balance and preparing for action, and (2) building new connections and facilitating new experiences. It is necessary to describe the functional dependency between thought and emotion rather than merely stating they share an unbreakable bond. Thoughts and emotions build stronger connections across different development stages, as both are adjusted, transformed, and modified according to the situation. Understanding the functional connection between them requires knowledge of how their relationship transforms across different life stages and psychological development.

Social interaction plays a significant role in the effective cognitive development of adolescents, as they learn through observation and imitation, increasing their problem-solving abilities. Interaction also allows adolescents to reflect on their behavior through the perspective of others. Executive functions, or higher mental processes such as

working memory and inhibitory control, can be enhanced through cognitive training programs. The quality of relationship between adolescents and their parents is crucial for providing necessary guidance and support to improve cognitive abilities.

Importance of a cross-cultural perspective in adolescent development

Vygotsky conceptualized the idea that emotions can be transformed after achieving awareness. Emotions always manifest within a specific situation based on history and cultural adaptation rather than being a universal gauge; in this way, they affect human activity by involving both mind and body. This provides a deeper understanding of human cognitive and affective aspects, as emotions have the ability to control actions induced by social environment. To distinguish between perception and affective experiences, it is necessary to understand the environment and how people associate meaning with their subjective reality.

Adolescents' behavior is influenced and shaped by cultural norms, values, and traditions. Their relationships are directly related to cultural values. People from different cultural backgrounds have different belief system formed from their traditions, specific cultural practices, and purpose in life. Emotional regulation strategies also vary by culture, including the expression and experience of emotion. Some cultures prefer suppression, while others prefer open expression. Culture also influences social relationships, emotional well-being, and overall mental health. The cultural context is important for developing cultural competence, paving the way for researchers and educators to assist adolescents from diverse cultural backgrounds.

Understanding the cultural context enhances cultural competence and reduces cultural bias, leading to the development of effective mental health intervention plans for culturally distinct adolescents. In collectivist cultures, emotional expression is often suppressed to maintain social harmony, as seen in many Asian and African cultures. In contrast, individualistic cultures, such as many Western cultures, encourage open emotional expression to achieve a sense of identity and autonomy. Some cultures, such as Japanese and Korean, prefer emotional restraint.

Emotional regulation strategies also vary across cultures. For example, in Chinese culture, the reappraisal strategy is commonly used, whereas in Japanese culture, suppression is more prevalent. Similarly, cultural values in stoic or Western traditions may emphasize emotional control and autonomy, while in some African cultural contexts, emotional expressiveness may be more accepted to avoid social rejection and disapproval.

Discussion

This study explores the theoretical background of Vygotsky's sociocultural theory, its focus on the cultural, social, emotional, and cognitive aspects, and their role in human development, as well as its application to adolescent development in areas such as executive functions, emotional regulation, and social relationships. This study also elaborates on the role of social interaction, including social support, development of problem-solving skills and emotional regulation strategies as integral to adolescent development.

The findings of this study are consistent with those of J. J. Gross (Gross 2002), indicating that Russian adolescents' use of the emotional strategy of reappraisal leads to better task performance. The current study focusses on identifying distinct cultural pathways through which emotional regulation interacts with adolescent cognitive performance. The result shows that Russian adolescents typically prefer the reappraisal strategy, which is aligned with independent self-construals. This finding is consistent with the study by H. R. Markus and S. Kitayama (Markus and Kitayama 1991). It predicted that individuals with such orientations perform better on cognitive tasks (e.g., Tower of Hanoi completion time, $\beta = 0.29$, $p = 0.03$), reflecting self- and goal-focused individualistic backgrounds. Conversely, Pakistani adolescents typically rely on communal strategies, which correlate with higher problem-solving effectiveness in groups ($r = 0.38$, $p = 0.01$), leading to relational harmony. This aligns with the study by B. Mesquita, which suggests that culture scaffolds how regulation benefits cognition (Mesquita, Frijda 1992). Russian teenagers' skills in using reappraisal are similar to findings from N. Eisenberg and colleagues regarding self-regulation and performance on solo tasks (Eisenberg et al. 2010). In contrast, Pakistani teens' use of communal strategies corresponds with their cultural and social regulation. The independent regulation strategies of Russian adolescents and the group-based success focus of Pakistani adolescents exemplify Vygotsky's emphasis on culturally-mediated, collective scaffolding (Rieber and Carton 1987).

Future studies could focus on identifying key attributional styles to test causal pathways between emotional regulation and cognition. The current findings are limited to a specific adolescent sample group, whose preferred culture-related emotional regulation and cognitive strategies may be influenced by schooling. Testing the same strategies in other age groups would aid generalization. As this study compares two distinct cultures, it provides information specific to them. To generalize the

theory, it should be tested across other cultural pairings, such as comparing the U.S. and Japan.

Conclusion

In various fields, including psychology, healthcare, and education, it is necessary to understand cultural differences to develop culturally competent strategies for emotional expression and regulation. Such strategies directly impact emotional intelligence, which is responsible for maintaining interpersonal relationships and individual wellbeing. This study contributes to highlighting cultural differences in the emotional and cognitive development of adolescents. It provides a basis for developing new educational strategies and offers valuable insights to mental health professionals and educational policymakers, thereby addressing a gap in the extant literature.

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.

Заявление о доступности данных

Данные, проанализированные в исследовании, доступны в указанных источниках.

Data Availability Statement

The data analyzed in this study are available in the cited sources.

References

- Cong-Lem, N. (2023) Emotion and its relation to cognition from Vygotsky's perspective. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 38, pp. 865–880. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00624-x> (In English)
- Dmitriev, A. A., Verkhoturova, N. Y. (2022) Social and psychological aspects of emotional response in childhood. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, vol. 15, no. 4, pp. 537–545. (In English)
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D. (2010) Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual review of clinical psychology*, vol. 6, pp. 495–525. (In English)
- Faria, P. M. F. D., Camargo, D. D. (2024) Vygotsky's concept of emotion: The indissociability of affective and cognitive aspects in human development. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, vol. 41, article e230058. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202441e230058> (In English)
- Gross, J. J. (2002) Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, vol. 39, no. 3, pp. 281–291. (In English)
- Gross, J. J., Thompson, R. A. (2007) Emotion regulation: Conceptual foundations. In: J. J. Gross (ed.). *Handbook of emotion regulation*. New York; London: The Guilford Press, pp. 3–24. (In English)
- Halberstadt, A. G., Lozada, F. T. (2011) Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, vol. 3, no. 2, 158–168. <https://doi.org/10.1177/1754073910387946> (In English)
- Kashdan, T. B., Ciarrochi, J. V. (eds.). (2013) *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being*. Oakland: Context Press, 352 p. (In English)
- Lindquist, K. A., Jackson, J. C., Leshin, J. et al. (2022) The cultural evolution of emotion. *Nature Reviews Psychology*, vol. 1, pp. 669–681. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00105-4> (In English)
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991) Cultural variation in the self-concept. In: J. Strauss, G. R. Goethals (eds.). *The self: Interdisciplinary approaches*. New York: Springer Publ., pp. 18–48. (In English)
- Morris, M. W., Peng, K. (1994) Culture and cause: American and Chinese attributions for social and physical events. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67, no. 6, pp. 949–971. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.6.949> (In English)
- Mesquita, B., Frijda, N. H. (1992) Cultural variations in emotions: A review. *Psychological bulletin*, vol. 112, no. 2, pp. 179–204. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.112.2.179> (In English)
- Ochsner, K. N., Gross, J. J. (2008) Cognitive emotion regulation: Insights from social cognitive and affective neuroscience. *Current directions in psychological science*, vol. 17, no. 2, pp. 153–158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00566.x> (In English)
- Pershina, T. (2018) Pedagogical conditions of emotional self-regulation development at older preschool age. In: S. Sheridan, N. Veraksa (eds.). *Early childhood care and education, European proceedings of social and behavioural sciences*. Moscow: Future Academy Publ., pp. 559–566. (In English)
- Schlegel, A., Barry, H. (1991) Adolescence: An anthropological inquiry. New York: Free Press, 280 p. (In English)
- Koopmann-Holm, B., Matsumoto, D. (2011) Values and Display Rules for Specific Emotions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 42, no. 3, pp. 355–371. <https://doi.org/10.1177/0022022110362753> (In English)

- Rieber, R. W., Carton, A. S. (eds.). (1987) The collected works of L. S. Vygotsky. *Problems of general psychology, including the volume thinking and speech*. Vol. 1. New York: Plenum Press, 396 p. (In English)
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 174 p. (In English)

Author

Masooma Rasheed, PhD Student, MS in Clinical Psychology, Department of General and Personality Psychology, National Research Tomsk State University
E-mail: Masoomarasheed507@gmail.com

Сведения об авторе

Масума Рашид, аспирант, магистр клинической психологии, кафедра общей психологии и психологии личности, Национальный исследовательский Томский государственный университет
E-mail: Masoomarasheed507@gmail.com



Check for updates

Психологическая безопасность
образовательной среды

УДК 37.015.3

EDN IMNLPG

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-476-491>

Научная статья

Соотношение репрезентации в сознании опыта проектной деятельности с динамикой параметров личностного потенциала студентов (на примере студенческой экспедиции «Школьная образовательная среда»)

Л. А. Максимова^{✉1}, Р. А. Валиев¹, Г. Г. Брусницына², Ю. Н. Галагузова¹

¹ Уральский государственный педагогический университет,
620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26

² Уральский государственный юридический университет имени В. Ф. Яковлева,
624091, Россия, г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, д. 21

Для цитирования: Максимова, Л. А., Валиев, Р. А., Брусницына, Г. Г., Галагузова, Ю. Н. (2025) Соотношение репрезентации в сознании опыта проектной деятельности с динамикой параметров личностного потенциала студентов (на примере студенческой экспедиции «Школьная образовательная среда»). *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 476–491. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-476-491> EDN IMNLPG

Получена 8 мая 2025; прошла рецензирование 14 июня 2025; принята 25 июня 2025.

Финансирование: исследование выполнено в рамках научного проекта «Развитие личностного потенциала студентов средствами проектной деятельности (на примере студенческой экспедиции «Школьная образовательная среда»)», Поддержанного БФ Сбербанка «Вклад в будущее».

Исследование выполнено при поддержке ФГАОУ ВО «УрГПУ» в рамках реализации университетского гранта «Возможности применения метода соучаствующего проектирования в развитии личностного потенциала и формирования согласованности представлений о школьной среде субъектов образовательных отношений (на примере проекта «Школьная образовательная среда»)».

Права: © Л. А. Максимова, Р. А. Валиев, Г. Г. Брусницына, Ю. Н. Галагузова (2025). Опубликовано Российской государственной педагогической университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Изучается, как репрезентации в сознании студентов опыта ситуаций неопределенности и самоэффективности при проектной деятельности, направленной на изменение образовательной среды, соотносятся с наличием устойчивости во времени и направленности изменений, произошедших в параметрах личностного потенциала — толерантности к неопределенности, ответственности, профессиональной самоэффективности и жизненной позиции личности.

Материалы и методы. В исследовании использовались следующие методы: психодиагностические методики (опросник толерантности к неопределенности (сокращенная версия Д. Маклейн (MSTAT-II) в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осины, Е. Г. Луковицкой); шкала ответственности (Д. А. Леонтьев); опросник жизненной позиции личности (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская); опросник профессиональной самоэффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем и В. Ромек в адаптации Т. О. Гордеевой)); метод нарративного интервью для получения субъективной репрезентации образовательного опыта участия в образовательной экспедиции; метод формирующего эксперимента; методы обработки данных (контент-анализ); методы математико-статистического анализа данных (непараметрические критерии математической статистики для зависимых и независимых выборок). Исследование проводилось перед началом проектной деятельности в рамках выездной студенческой экспедиции, посвященной анализу и проектированию образовательной среды школ (апрель 2024 г.), сразу после окончания экспедиции (сентябрь 2024 г.) и в постпроектный период (февраль 2025 г.). Выборку составили студенты вузов.

Результаты исследования. Анализ данных показал, что в группе участников экспедиции, в сознании которых не репрезентован опыт неопределенности, а также в группе участников, описывающих свою самоэффективность через обобщенное представление проектной деятельности, отсутствуют значимые

изменения по всем измеряемым параметрам личностного потенциала. В группе студентов, в сознании которых представлен определенный опыт неопределенности, и в группе участников экспедиции, где детально представлен опыт самоэффективности в профессиональной деятельности, отмечается разнонаправленная динамика параметров личностного потенциала, со временем происходит восстановление тех параметров, которые могли понизиться сразу после проведения проектной деятельности.

Заключение. В результате исследования подтвердилась гипотеза, что презентация в сознании опыта неопределенности связана с самоэффективностью студентов в проектной деятельности, характеризующейся изменениями параметров личностного потенциала, на развитие которого была направлена проектная деятельность. Результаты могут быть использованы при организации целенаправленной работы по развитию личностного потенциала студентов в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: самоэффективность, ответственность, жизненная позиция, толерантность к неопределенности, нарративный метод, личностный потенциал

Research article

Relationship between students' mental representation of project activity experience and changes in their personal potential: The case of the student expedition 'School Educational Environment'

L. A. Maksimova^{✉1}, R. A. Valiev¹, G. G. Brusnitsyna², Yu. N. Galaguzova¹

¹ Ural State Pedagogical University, 26 Kosmonavtov Ave., Ekaterinburg 620091, Russia

² Ural State Law University named after V. F. Yakovlev, 21 Komsomolskaya Str., Ekaterinburg 620137, Russia

For citation: Maksimova, L. A., Valiev, R. A., Brusnitsyna, G. G., Galaguzova, Yu. N. (2025) Relationship between students' mental representation of project activity experience and changes in their personal potential: The case of the student expedition 'School Educational Environment'. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 476–491. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-476-491> EDN IMNLPG

Received 8 May 2025; **reviewed** 14 June 2025; **accepted** 25 June 2025.

Funding: This study was conducted as part of the research project 'Development of students' personal potential through project activities: The case of the student expedition 'School Educational Environment', supported by the Sberbank Foundation Contribution to the Future.

The study also received support from Ural State Pedagogical University through the university grant 'The possibility of using the method of participatory design in the development of personal potential and the formation of coherence of ideas about the school environment among participants of educational relations: The case of the project "School educational environment"'.

Copyright: © L. A. Maksimova, R. A. Valiev, G. G. Brusnitsyna, Yu. N. Galaguzova (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. This study investigates how students' mental representation of their experience of uncertainty and self-efficacy in project activities aimed at transforming the educational environment relates to changes in personal potential parameters — tolerance for uncertainty, responsibility, professional self-efficacy, and life position — considering the presence, stability over time, and direction of change.

Materials and Methods. The study employed the Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II) (D. McLain, adapted by D. Leontiev, E. Osin and E. Lukovitskaya); the Responsibility Scale (D. Leontiev); the Questionnaire of the Life Position of the Individual (D. Leontiev, A. Shilmanskaya); and General SelfEfficacy Scale (GSE) (R. Schwarzer, M. Jerusalem, and V. Romek, as adapted by T. Gordeeva). Additionally, a narrative method, a formative experiment, content analysis, and statistical analysis methods were used. The sample consisted of university students who participated in the student expedition.

Results. No significant changes in personal potential parameters were observed among students who did not form mental representations of the experience of uncertainty or who described their self-efficacy through a generalized representation of project activities. In contrast, students who had mental representations of the experience of uncertainty or provided a detailed description of the experience of self-efficacy exhibited multidirectional changes in personal potential parameters; over time, there was a recovery of parameters that may have temporarily decreased immediately after project activities.

Conclusions. The study confirmed the hypothesized relationship between students' mental representation of the experience of uncertainty and their self-efficacy in project activities, which were aimed at developing parameters of their personal potential and resulted in changes to these parameters. These findings can be used to organize work aimed at developing students' personal potential during professional training.

Keywords: self-efficacy, responsibility, life position, tolerance for uncertainty, narrative method, personal potential

Введение

В последние годы отмечается рост интереса исследователей к углубленному изучению и пониманию специфики развития личностного потенциала человека в процессе получения профессионального образования и вхождения в профессию. Личностный потенциал (ЛП) рассматривается исследователями в качестве феномена, позволяющего личности поддерживать эффективность профессиональной деятельности в условиях неопределенности, высокой динамики изменений, в том числе на этапе профессионального образования (Шутенко и др. 2020). По мнению Д. А. Леонтьева, ЛП определяет возможность оставаться стабильным и эффективным в ситуациях неопределенности и давления неблагоприятных обстоятельств жизни человека. При этом он не сводится к сумме способностей или черт характера, а представляет собой «энергетическую» характеристику личности, систему управления своими ресурсами, позволяющую субъекту быть автономным, саморегулируемым, жизнестойким, гибко реагирующим на внешние и внутренние изменения (Леонтьев 2023). Еще одной траекторией научных исследований ЛП является поиск механизмов его развития на этапе профессионального образования.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Исследуя личностный потенциал, обратимся к ряду различных психологических конструктов, в том числе толерантности к неопределенности, ответственности, самоэффективности и жизненной позиции личности.

Впервые термин «интолерантность к неопределенности» был применен в 1948 г. Эльзой Френкель-Брунсвик при изучении этнических стереотипов. Исходя из психоаналитических концепций, она рассматривала интолерантность к неопределенности как перцептивную характеристику личности, вытесняющую амбивалентность, отрицающую наличие у одного индивида разнонаправленных установок, переживаний по отношению к объекту, и, как следствие,

склонную к принятию поспешных решений без учета многообразия факторов и реальной ситуации, безусловному принятию или отвержению других людей (Frenkel-Brunswik 1949).

Определяя конструкт «неопределенность», исследователи указывают такие характеристики, как неструктурированность, противоречивость дефицитарность информации, множественность и изменчивость ситуации (Norton 1975).

В дальнейших исследованиях толерантность к неопределенности (ТН) рассматривалась с различных позиций. Понимание ТН как личностной черты обуславливает представление о ТН как о постоянной во времени характеристике, при этом изменяемой при целенаправленной активности личности и получении нового опыта. Личность, обладающая низким уровнем толерантности к неопределенности, склонна воспринимать ситуации неопределенности как угрозу, отличается ригидностью, отвержению незнакомого, авторитарностью, закрытостью новому опыту. В работах других исследователей ТН понимается в качестве социально-психологической установки. Например, Е. Г. Луковицкая указывает, что ТН представляет собой эмоциональное и поведенческое реагирование на ситуацию, субъективно оцениваемую личностью как неопределенную. В работах ряда исследователей ТН понимается как способность, позволяющая личности оценивать ситуацию неопределенности как трудную, но не психотравмирующую, находить возможность для устранения неопределенности (Леонов 2014). В структуре личностного потенциала конструкт ТН рассматривается как потенциал самоопределения личности, ее готовность эффективно действовать в слабоструктурированных, противоречивых, динамично меняющихся ситуациях.

По мнению Д. А. Леонтьева, одним из важных конструктов, рассматриваемых в структуре личностного потенциала, является ответственность. Ответственность рассматривается как механизм управления своей деятельностью, самодетерминацией. Самодетерминация понимается как осознание и принятие зрелой личностью себя в качестве причины и последствий своего поведения, контроль способности лич-

ности к изменениям или противодействия им (Леонтьев 2024). Авторы теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райан (Ryan, Deci 2017) изучали мотивацию деятельности, процессы принятия людьми решений с опорой на личные ценности и психологические потребности. Внутренняя мотивация, определяемая удовлетворением потребностей в автономии, компетентности и связанности, является основой достижения жизненных целей, субъективного благополучия и личностного развития (Леонтьев 2016). Функции самодетерминации личности, по мнению Д. А. Леонтьева, актуализируются личностью в ситуациях неопределенности, достижения или угрозы.

Исследователи связывают возможности достижения личностью целей деятельности с самоэффективностью. Согласно Д. А. Леонтьеву, самоэффективность деятельности характеризует потенциал реализации АП (Леонтьев 2016). Концепция самоэффективности была разработана А. Бандурой в контексте социально-когнитивной теории. По его мнению, самоэффективность представляет собой убеждение личности в собственной способности преодолевать трудности, достигать жизненные цели, успешно и качественно выполнять задачи деятельности. Люди с высокой самоэффективностью склонны воспринимать неудачи как временные, преодолимые, склонны ставить перед собой сложные задачи, демонстрируют способность к управлению эмоциями в процессе разрешения проблемных ситуаций. Самоэффективность коррелирует с мотивацией достижения, психологическим благополучием. Развитию самоэффективности способствует опыт успешного выполнения задач, ориентация на примеры успешных стратегий, получение положительной обратной связи (Bandura et al. 1997).

Еще одним конструктом, рассматриваемым исследователями в контексте АП, является жизненная позиция личности. Жизненная позиция представляет собой совокупность установок, целей и ценностей, определяющих направленность деятельности. Жизненная позиция может быть представлена в виде следующих компонентов: когнитивного (осознанность личностью происходящего в своей жизни), эмоционально-оценочного (субъективное ощущение гармонии своей жизни, возникающей в ответ на самооценку согласованности событий, целей, ценностей), поведенческого (степень активности, влияния на свою жизнь). Жизненная позиция детерминирует характер взаимодействия личности со средой, определяет успешность совладания с угрозами и трудностями. Формирование

жизненной позиции происходит в процессе рефлексии жизненного опыта, при активном включении в различные виды деятельности, распознавании ситуаций выбора и принятия ответственности (Леонтьев, Шильманская 2019).

Значительное количество исследований последних лет посвящено изучению АП студентов. Например, вопросы генезиса развития личностного потенциала на этапе профессионального образования рассматривает О. А. Рочева с коллегами, обосновывая роль «студенчества» в личностном развитии (Рочева и др. 2024). В работе В. В. Сохранова-Преображенского описаны мотивы самоорганизации АП как фактора эффективности подготовки магистрантов к профессиональной деятельности (Сохранов-Преображенский 2022). В других исследованиях указывается, что АП позволяет студенту не только успешно осваивать профессию, но определяет возможность адаптации на рабочем месте и профессиональной эффективности. Изучая динамику АП в процессе обучения, авторы выявили зависимость развития параметров АП от особенностей социально-педагогической среды образовательной организации. В рамках исследования выявлено влияние культурных, экономических, экологических, социальных факторов на развитие компонентов АП студенток, обучающихся в мегаполисе и в условиях небольшого города (Aizman et al. 2019). Исследованиями связи АП с адаптационными процессами к вузовскому обучению занималась Г. В. Гришина. На выборке иностранных студентов из постсоветских республик, обучающихся в российских вузах, показаны возможности авторской коррекционно-развивающей адаптационной методики для иностранных студентов с различными личностными ресурсами (Гришина 2024).

Изучением возможностей развития АП студентов средствами информационных образовательных технологий занималась Е. Н. Шутенко с коллегами. Основная идея авторов состоит в построении персонализированной модели образовательных коммуникаций средствами ИКТ, способствующей развитию АП студентов (Шутенко и др. 2022).

В ряде исследований акцент делается на потенциале проектной деятельности и проектного похода для развития личности обучающихся. Например, в исследованиях Н. А. Замяткиной выполняется анализ проектного подхода к развитию АП студентов (Замяткина 2022). В работе Н. Ю. Сафонцевой также указывается, что использование проектной деятельности в процессе обучения является условием развития

личностного потенциала студентов (Сафонцева 2024). Исследователи подчеркивают, что специфической чертой проектирования выступает наличие фактора неопределенности, что актуализирует развитие АП ее участников (Веракса и др. 2023). В силу указанной специфики проектная деятельность предполагает активную разработку алгоритмов решения задач проекта, что делает необходимым развитие новых для личности навыков и способностей, востребованных проектной ситуацией (Неизвестный 2017).

Как указывает Н. В. Матяш, проектная деятельность способствует преобразованию различных личностных структур, в том числе фиксируется снижение уровня тревожности и фruстрации потребности в достижении, повышение личностной зрелости и психологической устойчивости (Матяш 2014). Исследования показывают, что проектная деятельность способствует развитию профессиональных компетенций, становится инструментом активизации потенциала человека в силу высоких психофизиологических затрат в процессе целенаправленной деятельности по достижению результатов проекта. В исследовании Е. Б. Севостьяновой показано, что использование проектной деятельности в образовательном процессе приводит к развитию самостоятельности, креативности, умений обучающихся работать в команде (Севостьянова 2012).

Исследователями отмечается потенциал образовательных экспедиций для реализации проектной деятельности обучающихся. Например, А. В. Леонович и А. В. Цветков описывают возможности профессионального и личностного развития обучающихся — участников выездной образовательной экспедиции (Леонович, Цветков 2012).

Организация исследования

Объектом исследования выступил личностный потенциал студентов.

Предмет исследования — выяснить, как репрезентация в сознании опыта неопределенности и самоэффективности студентов в проектной деятельности соотносится с динамикой изменений компонентов АП (толерантности к неопределенности, ответственности, профессиональной самоэффективности и жизненной позиции личности), на развитие которых была направлена проектная деятельность.

Цель исследования — выявить у студентов, как репрезентация субъективного опыта ситуаций неопределенности и самоэффективности

в осуществлении проектной деятельности, направленной на изменение образовательной среды, соотносится с наличием, устойчивостью во времени и направленностью изменений, произошедших в параметрах АП — толерантности к неопределенности, ответственности, профессиональной самоэффективности и жизненной позиции личности.

Задачи исследования:

1. Разработать экспериментальный план исследования особенностей репрезентации в сознании опыта проектной деятельности и динамики параметров АП (толерантность к неопределенности, ответственность, профессиональная самоэффективность и жизненная позиция личности).
2. Организовать проведение выездной студенческой экспедиции, направленной на совместную со школьными командами разработку и реализацию проекта изменений образовательной среды двух школ Свердловской области.
3. Выявить динамику изменений параметров АП (толерантности к неопределенности, ответственности, профессиональной самоэффективности и жизненной позиции личности) студентов — участников экспедиции.
4. Соотнести особенности репрезентации в сознании студентов опыта проектной деятельности в ситуациях неопределенности и профессиональной самоэффективности с динамикой параметров АП.

Гипотеза исследования состоит в предложении о том, что репрезентация в сознании опыта неопределенности и самоэффективности студентов в условиях осуществления проектной деятельности связана с устойчивостью изменений во времени личностного потенциала, на развитие которого была направлена проектная деятельность.

Выборка и методы исследования. Выборка исследования состояла из 20 студентов вузов России (Москва, Самара, Сочи, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Мурманск, Курск, Казань, Тула, Новосибирск, Саратов), в том числе из девяти вузов, входящих в Консорциум по развитию личностного потенциала в образовании. В контрольной и экспериментальной группе было по 20 студентов. В связи с изменением в составе экспериментальной группы итоговая выборка составила 16 человек. Использовались психодиагностические методики: опросник толерантности к неопределенности (сокращенная версия Д. Маклейн

(MSTAT-II) в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина, Е. Г. Луковицкой); шкала ответственности (Д. А. Леонтьев); опросник жизненной позиции личности (Д. А. Леонтьев, А. Е. Шильманская); опросник профессиональной самоэффективности (Р. Шварцер, М. Ерусалем и В. Ромек в адаптации Т. О. Гордеевой); метод нарративного интервью для получения субъективной презентации образовательного опыта участия в образовательной экспедиции; методы обработки данных: контент-анализ; методы математико-статистического анализа данных: непараметрические критерии математической статистики для зависимых и независимых выборок.

Организация и ход исследования. На подготовительном дистанционном этапе реализации экспедиции проходило обучение участников методам диагностики и проектирования образовательной среды, исследование образовательных сред двух школ Свердловской области по В. А. Ясвину (Ясвин 2019). Данные диагностики стали основой для совместного со школьными командами проектирования изменений школьной среды. Очный этап предполагал выезд в образовательные организации с целью совместной со школами реализации разработанных проектов.

Перед началом дистанционного этапа (апрель 2024) была проведена входная диагностика студентов-участников экспедиции по исследуемым параметрам личностного потенциала. В процессе осуществления проектной деятельности предполагалось создание специальных условий, оказывающих влияние на развитие ЛП участников экспедиции. В конце этого этапа была осуществлена повторная диагностика (октябрь 2024). Этап постпроектного сопровождения экспедиции включал психолого-педагогическое сопровождение, направленное на рефлексию опыта участия в экспедиции

посредством нарративного метода, и третий этап диагностики параметров ЛП (февраль 2025).

Использование нарративного метода предполагало текстовое описание опыта проектной деятельности, связанного с ситуациями неопределенности и самоэффективности. При обработке текстов использовался метод контент-анализа.

Результаты исследования

Анализ нарративов участников экспедиции показал разделение выборки на тех, кто отмечал наличие ситуаций неопределенности ($n = 10$), и тех, в сознании которых такой опыт не представлен ($n = 6$). В описаниях, связанных с ситуациями самоэффективности в рамках проектной деятельности, можно выделить тексты, описывающие ситуации, связанные с проведением мероприятий, с созданием конкретных продуктов, направленных на изменение или исследование образовательной среды ($n = 6$), и тексты, в которых присутствовали общие описания, не имеющие конкретной направленности ($n = 10$).

Сравнение выборок по параметрам ЛП до участия в проектной деятельности показывает (табл. 1), что у участников в описании опыта участия в рамках экспедиции отсутствовали ситуации неопределенности, во входном замере выше показатели по таким шкалам, как «Субъектность», «Ответственность» и «Самоэффективность». При этом, как видно из таблицы 1, показатели по шкалам «Субъектность» и «Ответственность» во втором замере не отличаются друг от друга в обеих группах. Различия на этом этапе сравнения показателей личностного потенциала по группам остаются по шкале «Самоэффективность». У этих участников в третьем замере выше показатель по шкале «Толерантность к неопределенности».

Табл. 1. Сравнение показателей личностного потенциала по трем замерам у экспериментальной группы по фактору «Ситуация неопределенности»

Параметры личностного потенциала	Есть описание	Нет описания	U-Манна – Уитни	Z	Уровень значимости, р
Субъектность	88,0	122,0	10,0	-2,89	0,004
Ответственность	100,0	110,0	22,0	-1,97	0,049
Самоэффективность	92,0	118,0	14,0	-2,58	0,010
Самоэффективность (второй замер)	90,0	120,0	12,0	-2,74	0,006
Толерантность к неопределенности (третий замер)	100,0	110,0	22,0	-1,97	0,049

Table 1. Comparison of personal potential parameters across three measurements in the experimental group for the factor 'Situation of Uncertainty'

Personal potential parameters	Description present	No description	Mann–Whitney U test	Z	Level of significance, p
Subjectivity	88.0	122.0	10.0	-2.89	0.004
Responsibility	100.0	110.0	22.0	-1.97	0.049
Self-efficacy	92.0	118.0	14.0	-2.58	0.010
Self-efficacy (2nd measurement)	90.0	120.0	12.0	-2.74	0.006
Tolerance for uncertainty (3rd measurement)	100.0	110.0	22.0	-1.97	0.049

Анализ данных по критерию χ^2 -Фридмана показал, что у участников, в сознании которых не репрезентован опыт преодоления ситуаций неопределенности, отсутствуют значимые изменения по всем измеряемым параметрам лич-

ностного потенциала. У участников, отметивших наличие ситуаций неопределенности, обнаружены следующие различия по таким шкалам, как «Гармония», «Тolerантность к неопределенности» и «Самоэффективность» (табл. 2).

Табл. 2. Сравнение показателей личностного потенциала участников экспериментальной группы ($n = 10$), отмечающих в описании опыта экспедиции ситуации неопределенности, критерием χ^2 -Фридмана

Шкалы	Медиана по замерам			Критерий Фридмана, χ^2		Сравнение замеров по Уилкоксону, p			Устойчивость / Направленность изменений
	1	2	3	Хи 2	p	1–2	2–3	1–3	
Гармония	12	17	16	8,6	0,01	0,005	0,17	0,04	Есть / Увеличение
Толерантность к неопределенности	52	60	50	12,7	0,002	0,002	0,03	0,64	Нет / Уменьшение
Самоэффективность	34	32	36	6	0,05	0,05	0,06	0,31	Нет / Увеличение

Table 2. Comparison of personal potential parameters in the experimental group among participants ($n = 10$) who reported situations of uncertainty in their expedition experience, using the χ^2 -Friedman test

Scales	Median across measurements			χ^2 -Friedman test		Comparison of measurements (Wilcoxon t), p			Sustainability / Direction of change
	1	2	3	Хи 2	p	1–2	2–3	1–3	
Harmony	12	17	16	8.6	0.01	0.005	0.17	0.04	Yes / Increase
Tolerance for uncertainty	52	60	50	12.7	0.002	0.002	0.03	0.64	No / Decrease
Self-efficacy	34	32	36	6	0.05	0.05	0.06	0.31	No / Increase

Анализ результатов по при помощи Т-критерия Уилкоксона позволяет увидеть наличие устойчивых изменений во времени и их направленность. Сравнение показателей по шкале «Гармония» в первом — втором замерах, а также

в первом — третьем замерах показывает сохранение во времени устойчивости изменений (рис. 1), а направленность изменения связана с повышением этого показателя относительно входного тестирования.

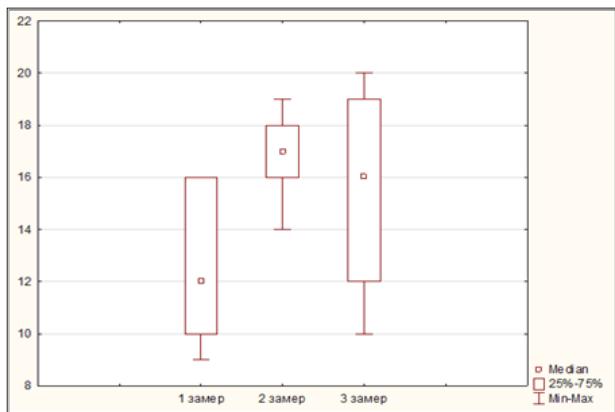


Рис. 1. Показатели 3 замеров по шкале «Гармония»

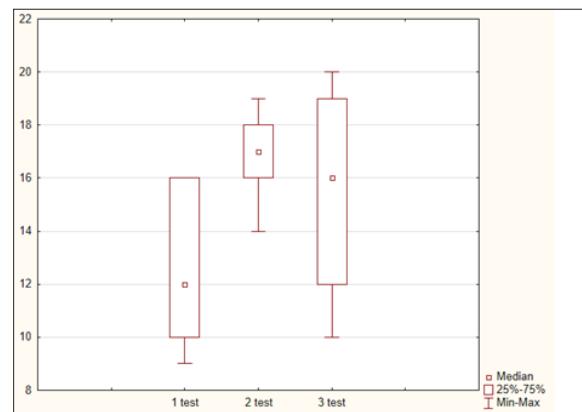


Fig. 1. Indicators of 3 measurements on the “Harmony”

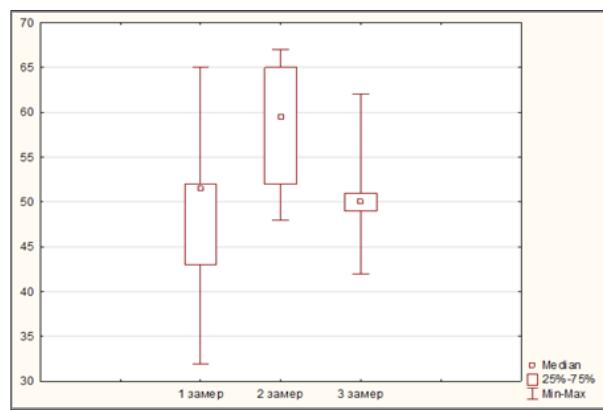


Рис. 2. Показатели 3 замеров по шкале «Толерантность к неопределенности»

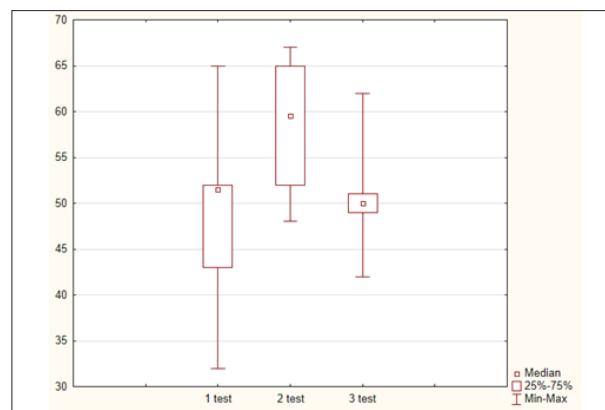


Fig. 2. Indicators of 3 measurements on the scale “Tolerance to uncertainty”

Анализ устойчивости изменений по Т-критерию Уилкоксона (табл. 2) по шкалам «Толерантность к неопределенности» и «Самоэффективность», показывает отсутствие устойчивости изменений, т. к. есть значимые различия по первому — второму замерам и второму — третьему замерам, и отсутствуют изменения по первому — третьему замерам.

На рисунке 2 видно, что показатель «Толерантность к определенности» у студентов вырос сразу после окончания проектной деятельности и снова восстановился в промежутке времени между вторым и третьим тестированием до показателей, которые были у участников в начале экспедиции.

И наоборот, показатели по шкале «Самоэффективность» (рис. 3) у участников экспе-

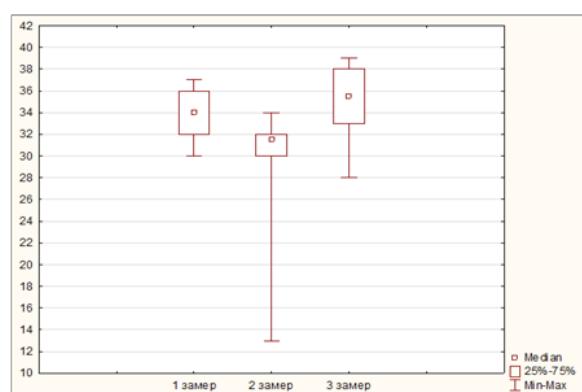


Рис. 3. Показатели 3 замеров по шкале «Самоэффективность»

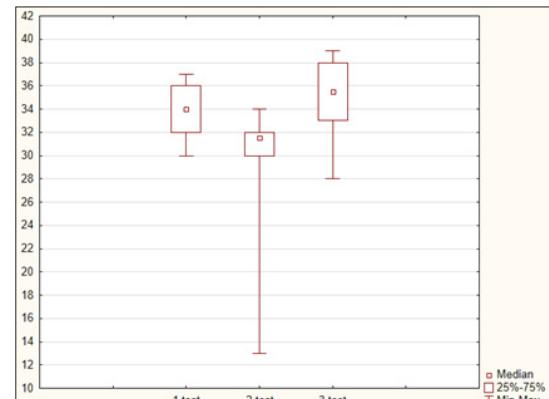


Fig. 3. Indicators of 3 measurements on the “Self-efficacy”

диции, репрезентующих ситуации неопределенности, понизились в процессе выполнения проектной деятельности, и снова восстановились до своих изначальных параметров через время.

Сравнение выборок по фактору «Ситуация самоэффективности» показывает (табл. 3), что у участников, дающих общее описание собственной деятельности, во входном замере выше показатели, чем у группы участников, которые описывают в своем опыте проявление само-

эффективности через умения в конкретных ситуациях и мероприятиях по таким шкалам, как «Гармония», «Толерантность к неопределенности». Во втором замере также наблюдается различие по показателю «Толерантность к неопределенности» и по шкале «Самоэффективность». При этом надо отметить, что у группы, которая описывает самоэффективность посредством описания умений в конкретных событиях, во втором замере выше показатели по такой шкале, как «Осознанность».

Табл. 3. Сравнение показателей личностного потенциала по трем замерам у экспериментальной группы по фактору «Ситуация самоэффективности»

Шкалы	Умения в конкретном событии	Обобщенное описание деятельности	U-Манна — Уитни	Z	Уровень значимости, p
Гармония (первый замер)	52,0	158,0	16,0	-2,43	0,015
Толерантность к неопределенности (первый замер)	52,0	158,0	16,0	-2,43	0,015
Осознанность (второй замер)	122,0	88,0	10,0	2,89	0,004
Толерантность к неопределенности (второй замер)	58,0	152,0	22,0	-1,97	0,049
Самоэффективность (второй замер)	40,0	170,0	4,0	-3,36	0,001

Table 3. Comparison of personal potential parameters across three measurements in the experimental group for the factor ‘Self-Efficacy Situation’

Scales	Skills in a specific event	Generalized description of activities	Mann-Whitney U test	Z	Level of significance, p
Harmony (1st measurement)	52.0	158.0	16.0	-2.43	0.015
Tolerance for uncertainty (1st measurement)	52.0	158.0	16.0	-2.43	0.015
Mindfulness (2nd measurement)	122.0	88.0	10.0	2.89	0.004
Tolerance for uncertainty (2nd measurement)	58.0	152.0	22.0	-1.97	0.049
Self-efficacy (2nd measurement)	40.0	170.0	4.0	-3.36	0.001

Анализ данных с использованием критерия χ^2 -Фридмана показал, что у участников, описывающих собственную эффективность через обобщенное описание собственной деятельности, отсутствуют значимые изменения по всем измеряемым параметрам личностного потенциала. У участников, описывающих собственную эффективность через умения, применяемые в конкретных ситуациях, обнаружены различия по таким шкалам, как «Гармония», «Осознанность», «Ответственность», «Толерантность к неопределенности» и «Самоэффективность» (табл. 4).

Сравнение показателей первого — второго замеров, а также первого — третьего замеров по шкале «Гармония» с помощью Т-критерия Уилкоксона показывает, что имеются значимые различия в первом случае, и тенденция к значимости во втором случае, из чего можно предположить, что по измеряемому показателю наблюдается сохранение во времени устойчивости изменений (рис. 4), а направленность изменения связана с повышением этого показателя.

Табл. 4. Сравнение показателей личностного потенциала участников экспериментальной группы ($n = 8$), описывающих самоэффективность через умения, применяемые в конкретных событиях проекта, критерием χ^2 -Фридмана

Шкалы	Медиана по замерам			Критерий Фридмана		Сравнение замеров по Уилкоксону, р			Устойчивость / Направленность изменений
	1	2	3	Хи 2	р	1–2	2–3	1–3	
Гармония	11	18	15	9,54	0,008	0,01	0,12	0,07	Есть / Увеличение
Осознанность	19	20	19	7,64	0,02	0,03	0,07	0,75	Нет / Уменьшение
Ответственность	58	64	59	13,1	0,001	0,01	0,01	0,12	Нет / Уменьшение
Толерантность к неопределенности	48	53	50	9,0	0,01	0,01	0,33	0,04	Есть / Увеличение
Самоэффективность	35	31	37	9,0	0,01	0,04	0,01	0,12	Нет / Увеличение

Table 4. Comparison of personal potential parameters in the experimental group among participants ($n = 8$) who described self-efficacy through skills applied in specific events of the project, using the χ^2 -Friedman test

Scales	Median across measurements			χ^2 -Friedman test		Comparison of measurements (Wilcoxon t), p			Sustainability/ Direction of change
	1	2	3	χ^2	p	1–2	2–3	1–3	
Harmony	11	18	15	9.54	0.008	0.01	0.12	0.07	Yes / Increase
Mindfulness	19	20	19	7.64	0.02	0.03	0.07	0.75	No / Decrease
Responsibility	58	64	59	13.1	0.001	0.01	0.01	0.12	No / Decrease
Tolerance for uncertainty	48	53	50	9.0	0.01	0.01	0.33	0.04	Yes / Increase
Self-efficacy	35	31	37	9.0	0.01	0.04	0.01	0.12	No / Increase

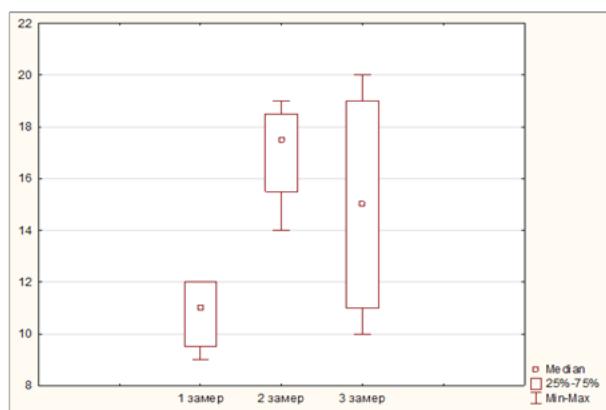


Рис. 4. Показатели 3 замеров по шкале «Гармония»

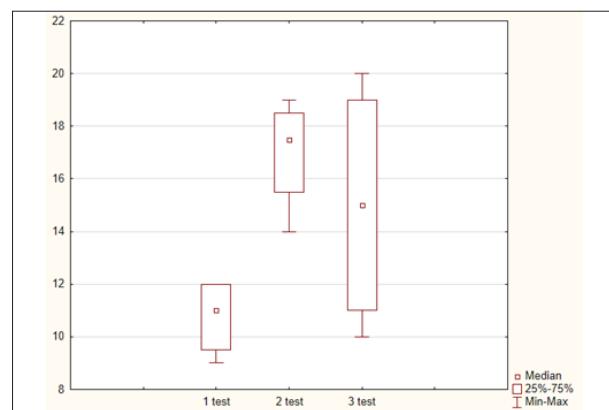


Fig. 4 Indicators of 3 measurements on the “Harmony” scale

Сравнение показателей первого — второго замеров и второго — третьего замеров по шкале «Осознанность» Т-критерием Уилкоксона выявило значимые различия в первом случае и тенденцию к значимости во втором случае, из

чего можно предположить, что по измеряемому показателю не наблюдается сохранение во времени устойчивости изменений (рис. 5), и направленность изменения связана с понижением показателей по шкале «Осознанность».

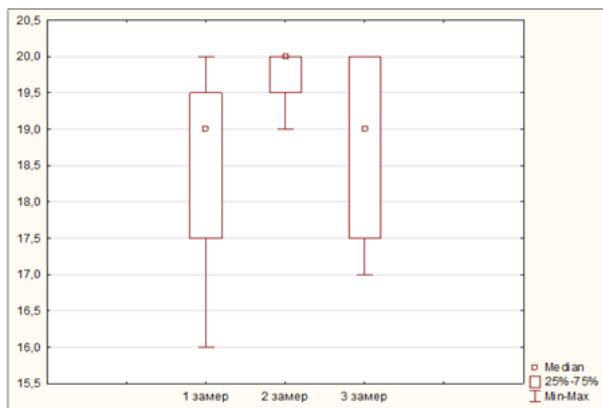


Рис. 5. Показатели 3 замеров по шкале «Осознанность»

Сравнение показателей первого — второго замеров и второго — третьего замеров по шкале «Ответственность» Т-критерием Уилкоксона выявило, что по параметру не

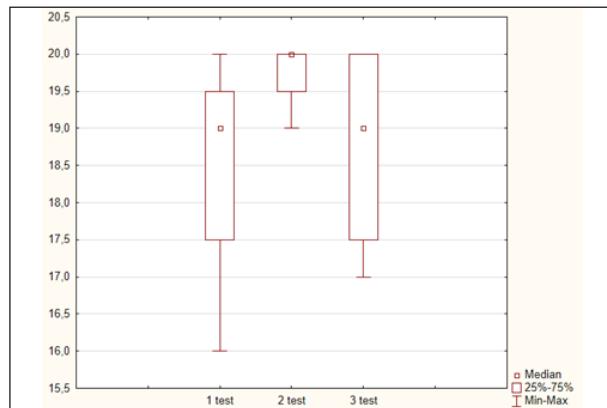


Fig. 5. Indicators of 3 measurements on the “Awareness” scale

сохраняется устойчивость изменений (рис. 6), и направленность изменения связана с возвращением показателей по шкале «Ответственность» на прежний уровень.

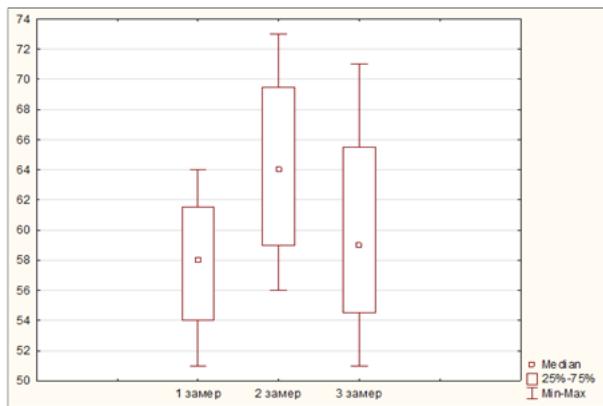


Рис. 6. Показатели 3 замеров по шкале «Ответственность»

Сравнение показателей первого — второго замеров, а также первого — третьего замеров по шкале «Толерантность к неопределенности» Т-критерием Уилкоксона выявило, что по из-

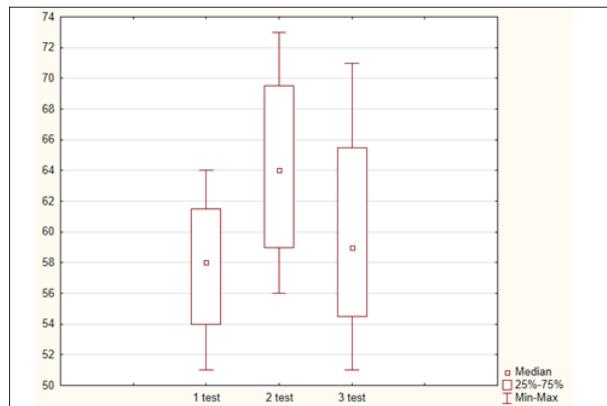


Fig. 6. Indicators of 3 measurements on the “Responsibility”

меряемому показателю наблюдается сохранение устойчивости изменений (рис. 7), а направленность изменения связана с уменьшением этого показателя в течении времени.

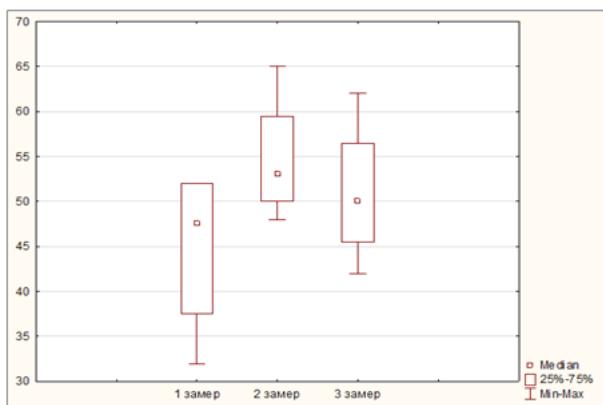


Рис. 7. Показатели 3 замеров по шкале «Толерантность к неопределенности»

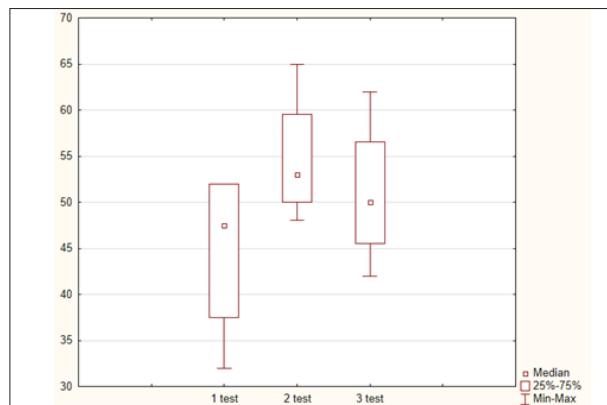


Fig. 7. Indicators of 3 measurements on the scale “Tolerance to uncertainty”

Сравнение показателей первого — второго замеров и второго — третьего замеров по шкале «Самоэффективность» Т-критерием Уилкоксона выявило, что по этой шкале не наблюдается сохранение во времени устойчивости

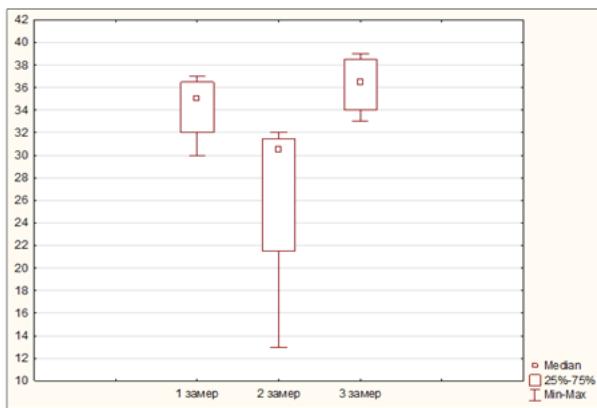


Рис. 8. Показатели 3 замеров по шкале «Самоэффективность»

сти изменений (рис. 8), и направленность изменений связана с повышением показателей по шкале «Самоэффективность» в течение длительного времени после осуществления проекта.

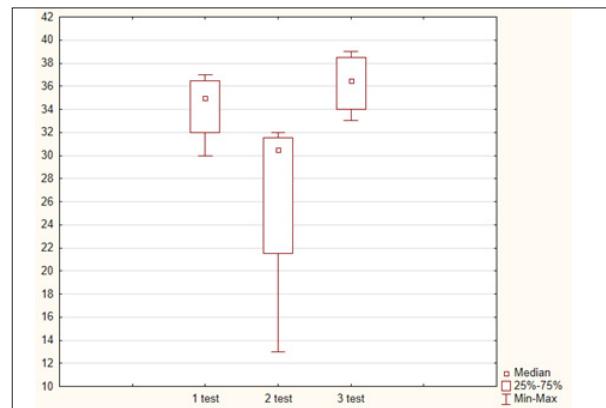


Fig. 8. Indicators of 3 measurements on the “Self-efficacy”

Обсуждение результатов

Анализ динамики параметров АП участников экспедиции в выборках, сформированных по показателю «наличие ситуаций неопределенности» в нарративных интервью, показал, что у участников, не репрезентующих опыт преодоления ситуаций неопределенности, не выявлена динамика параметров личностного потенциала. Такие результаты могут быть связаны с тем, что, по мнению Д. А. Леонтьева, личностный потенциал актуализируется в ситуациях неопределенности (Леонтьев, Шильманская 2019). Оценивая ситуацию как определенную, участники отмечали, что действовали по заранее разработанному алгоритму, выполняли освоенные ранее способы деятельности. Имея изначально более высокий уровень профессиональной самоэффективности и ответственности, участники этой группы не воспринимали свою деятельность в рамках экспедиции как «зону ближайшего развития» по Л. С. Выготскому. Аспектом, объясняющим возможную нечувствительность к ситуациям неопределенности, является то, что рисками высоких показателей по этим шкалам может выступать ориентация участников в большей степени на самих себя, а не на партнеров по проектной деятельности. Объяснением могут стать представления о том, что склонность оценивать ситуацию как определенную может проявляться у людей, вытесняющих переживания по поводу неопределенности, и, как следствие, предрасположенных

к принятию решений без учета многообразия условий реальной ситуации (Frenkel-Brunswik 1949).

У участников экспедиции, которые отмечали наличие ситуации неопределенности, присутствует разнонаправленная динамика параметров АП: значимое повышение результатов по шкале «Гармония», по шкале «Тolerантность к неопределенности» показатели возрастают сразу после завершения экспедиции, но затем возвращаются на исходный уровень, а показатели по шкале «Самоэффективность» значимо снижаются после проведения экспедиции, но в постпроектный период восстанавливаются в своих значениях. Спецификой проектной деятельности в рамках выездной студенческой экспедиции является опора на амплifikацию как психологический механизм расширения и углубления личностных ресурсов под влиянием нового опыта (Кудрявцев 2022). Гармоничную личность характеризует открытость новому опыту, готовность воспринимать и интегрировать различные влияния извне, сохраняя при этом внутреннюю целостность (Леонтьев, Шильманская 2019). У группы участников экспедиции, которые отмечали наличие ситуации неопределенности, опыт преодоления ситуаций неопределенности и достижения целей проектной деятельности привел к устойчивому повышению гармонии личности, т. е. согласованности смысловых структур личности. Это позволяет человеку осознавать свою жизнь как осмысленную, найти баланс между своими

желаниями и возможностями окружающей среды. Снижение показателей самоэффективность после завершения проектной деятельности может свидетельствовать о развивающем характере деятельности в рамках проектной экспедиции, когда перед участниками стояли задачи высокой сложности, требующие поиска новых способов достижения результатов (Неизвестный 2017).

Анализ динамики параметров АП участников экспедиции в выборках, сформированных по показателю «самоэффективность» в нарративных интервью, показал, что у участников экспедиции, описывающих свою эффективность через обобщенное описание деятельности, отсутствуют значимые изменения по всем измеряемым параметрам. Участники экспедиции, описывающие самоэффективность через умения, применяемые в конкретных событиях проекта, показали динамику изменений по таким параметрам личностного потенциала, как «Толерантность к неопределенности» и «Ответственность». Устойчивость изменений во времени обнаружена по шкале «Гармония». Возможно, результаты связаны с действием механизма рефлексии, когда участники, более детально анализирующие свой опыт деятельности, имеют значимые изменения параметров АП, в отличие от участников, не выполняющих такой анализ. Можно предположить, что проведение процедур тьюторского сопровождения и ежедневной рефлексии по итогам дня стало условием развития АП участников, осознания согласованности личных целей и задач проектной деятельности, возможностей совладания с неопределенностью.

Заключение

Таким образом, гипотеза, выдвинутая в начале исследования, нашла свое подтверждение. У студентов, в сознании которых не репрезентирован опыт неопределенности, и студентов, описывающих свою самоэффективность через обобщенное представление профессиональной деятельности, отсутствуют значимые изменения по всем измеряемым параметрам личностного потенциала. У студентов, в сознании которых репрезентирован опыт неопределенности, и в группе студентов, детально описывающих опыт самоэффективности в проектной деятельности, отмечается разнонаправленная динамика параметров АП.

Выявленная нестабильность ряда изменений АП позволяет сделать вывод о повышении внимания к проведению рефлексии в процессе проектной деятельности с целью осознания ситуаций неопределенности и анализа опыта проявлений самоэффективности в профессиональной деятельности, а также необходимости создания условий для закрепления динамики АП студентов в постпроектный период.

Ограничения. Ограничением исследования выступает объем выборки.

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

Максимова Л. А. — общее руководство, написание обзора литературы и интерпретации;

Брусицына Г. Г. — сбор и систематизация экспериментальных данных;

Валиев Р. А. — анализ и интерпретация результатов исследования

Галагузова Ю. Н. — описание методологии исследования.

Author Contributions

L. A. Maksimova — general supervision, writing the literature review and interpretation;

G. G. Brusnitsyna — collection and systematization of experimental data;

R. A. Valiev — analysis and interpretation of study results

Yu. N. Galaguzova — description of the study methodology.

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по этическим причинам.

Data Availability Statement

The data is unavailable for ethical reasons.

Литература

- Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н., Плотникова, В. А. (2023) Сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность как факторы развития детей дошкольного возраста. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, т. 20, № 3, с. 431–445. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445>
- Гришина, Г. В. (2024) Личностные ресурсы и адаптационный потенциал иностранных студентов в российском университете: эмпирическое исследование. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*, т. 18, № 3, с. 157–167.
- Замяткина, Н. А. (2022) Личностный потенциал студентов: сущность и подходы к трактовке. *Педагогический журнал*, т. 12, № 6А, ч. 1, с. 107–117.
- Кудрявцев, В. Т. (2022) Амплификация — источник и инструмент развития. *Культурно-историческая психология*, т. 18, № 1, с. 4–5. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100>
- Леонов, И. Н. (2014) Тolerантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, № 4, с. 43–52.
- Леонтович, А. В., Цветков, А. В. (2012) Экспедиция как форма реализации исследовательской педагогической технологии. *Исследователь/Researcher*, № 1–2, с. 338–344.
- Леонтьев, Д. А. (2016) Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*, № 62, с. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>
- Леонтьев, Д. А. (2024) От феномена самостоятельности к механизмам самодетерминации. *Вопросы образования*, № 1, с. 142–161. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626>
- Леонтьев, Д. А. (2023) Личностный потенциал: оптика психологии. *Образовательная политика*, № 2 (94), с. 20–31.
- Леонтьев, Д. А., Шильманская, А. Е. (2019) Жизненная позиция личности: от теории к операционализации. *Вопросы психологии*, № 1, с. 90–100.
- Матяш, Н. В. (2014) *Иновационные педагогические технологии. Проектное обучение*. 3-е изд. М.: Академия, 160 с.
- Неизвестный, С. И. (2017) Психологические факторы успешной проектной деятельности. *Ученые записки Российской государственной социальной академии*, т. 16, № 2 (141), с. 47–54.
- Рочева, О. А., Эшелиоглу, Р. И., Ноздрина, Н. А. (2024) Генезис личностного потенциала студентов в профессиональном плане. *Russian Journal of Education and Psychology*, т. 15, № 1–2, с. 236–240.
- Сафонцева, Н. Ю. (2024) Проблемно-проектное обучение как диадическое условие развития личностного потенциала студентов. *Инновации в образовании*, № 10, с. 43–55.
- Севостьянова, Е. Б. (2012) Возможности проектно-исследовательской деятельности учащихся-подростков в построении их активного взаимодействия с социальной средой. *Психологическая наука и образование*, т. 17, № 4, с. 34–41.
- Сохранов-Преображенский, В. В. (2022) Самоорганизация личностного потенциала как фактор эффективной профессиональной подготовки студентов вуза. *Педагогическое образование и наука*, № 6, с. 115–120.
- Шутенко, А. И., Шутенко, Е. Н., Деревянко, Ю. П. (2020) Применение информационных технологий как средств развития образовательных коммуникаций для реализации личностного потенциала студентов вуза. *Сибирский педагогический журнал*, № 6, с. 81–92. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2006.08>
- Шутенко, Е. Н., Шутенко, А. И., Серебряная, М. В. (2022) Особенности активизации личностного потенциала студентов в условиях цифровизации вузовского обучения. *Перспективы науки и образования*, № 6 (60), с. 47–67. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.3>
- Ясвин, В. А. (2019) *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. М.: Народное образование, 448 с.
- Aizman, R. I Galai, I. A., Lebedev, A. V. (2019) The dynamics of personal potential of students learning at the pedagogical university in the metropolis and the regional center. *MOJ Anatomy & Physiology*, vol. 6, no. 6, pp. 190–194. <https://doi.org/10.15406/mojap.2019.06.00271>
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company Publ., 604 p.
- Frenkel-Brunswik, E. (1949) Intolerance of ambiguity as an educational and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, vol. 18, no. 1, pp. 108–143. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x>
- Norton, R. W. (1975) Measure of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, vol. 39, no. 6, pp. 607–619. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa3906_11
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York; London: The Guilford Press, 756 p. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

References

- Aizman, R. I Galai, I. A., Lebedev, A. V. (2019) The dynamics of personal potential of students learning at the pedagogical university in the metropolis and the regional center. *MOJ Anatomy & Physiology*, vol. 6, no. 6, pp. 190–194. <https://doi.org/10.15406/mojap.2019.06.00271> (In English)
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company Publ., 604 p. (In English)
- Frenkel-Brunswik, E. (1949) Intolerance of ambiguity as an educational and perceptual personality variable. *Journal of Personality*, vol. 18, no. 1, pp. 108–143. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1949.tb01236.x> (In English)
- Grishina, G. V. (2024) Lichnostnye resursy i adaptatsionnyj potentsial inostrannykh studentov v rossijskom universitete: empiricheskoe issledovanie [Personal resources and adaptation potential of foreing students at a Russian university: Empirical study]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya — The Science of Person: Humanitarian Researches*, vol. 18, no. 3, pp. 157–167. <https://doi.org/10.57015/issn1998-5320.2024.18.3.15> (In Russian)
- Kudryavtsev, V. T. (2022) Amplifikatsiya — istochnik i instrument razvitiya [Amplification: The source and tool of development]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya — Cultural-Historical Psychology*, vol. 18, no. 1, pp. 4–5. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180100> (In Russian)
- Leonov, I. N. (2014) Tolerantnost' k neopredelennosti kak psikhologicheskij fenomen: istoriya stanovleniya konstrukta [Tolerance for ambiguity as a psychological phenomenon: The history of a construct]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psichologiya. Pedagogika — Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, no. 4, pp. 43–52. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2016) Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyj potentsial [Autoregulation, resources, and personal potential]. *Sibirskij psichologicheskiy zhurnal — Siberian Journal of Psychology*, no. 62, pp. 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3> (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2023) Lichnostnyj potentsial: optika psikhologii [Personal potential: Optics of psychology]. *Obrazovatel'naya politika — Educational Policy*, no. 2 (94), pp. 20–31. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2023-2-20-31> (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2024) Ot fenomena samostoyatel'nosti k mekhanizmam samodeterminatsii [From the phenomenon of self-sufficiency to the mechanisms of self-determination]. *Voprosy obrazovaniya — Educational Studies*, no. 1, pp. 142–161. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17626> (In Russian)
- Leont'ev, D. A., Shil'manskaya, A. E. (2019) Zhiznennaya pozitsiya lichnosti: ot teorii k operatsionalizatsii [Personal life position: Making theoretical notions operational]. *Voprosy psichologii*, no. 1, pp. 90–100. (In Russian)
- Leontovich, A. V., Tsvetkov, A. V. (2012) Ekspeditsiya kak forma realizatsii issledovatel'skoj pedagogicheskoy tekhnologii [Expedition as a form of implementation of research pedagogical technology]. *Issledovatel' — Researcher*, no. 1–2, pp. 338–344. (In Russian)
- Matyash, N. V. (2014) *Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. Proektnoe obuchenie* [Innovative pedagogical technologies. Project-based training]. 3rd ed. Moscow: Academy Publ., 160 p. (In Russian)
- Neizvestnyj, S. I. (2017) Psichologicheskie faktory uspeshnoj proektnoj deyatel'nosti [Psychological factors of successful project activities]. *Uchenye zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta — Scientific Notes of the Russian State Social University*, vol. 16, no. 2 (141), pp. 47–54. (In Russian)
- Norton, R. W. (1975) Measure of ambiguity tolerance. *Journal of Personality Assessment*, vol. 39, no. 6, pp. 607–619. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa3906_11 (In English)
- Rocheva, O. A., Eshelioglu, R. I., Nozdrina, N. A. (2024) Genezis lichnostnogo potentsiala studentov v professional'nom plane [The genesis of students' personal potential in professional terms]. *Russian Journal of Education and Psychology*, vol. 15, no. 1–2, pp. 236–240. (In Russian)
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York; London: The Guilford Press, 756 p. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806> (In English)
- Safontseva, N. Yu. (2024) Problemno-proektnoe obuchenie kak didakticheskoe uslovie razvitiya lichnostnogo potentsiala studentov [Problem-based project training as a didactic condition for the development of personal potential]. *Innovatsii v obrazovanii — Innovation in Education*, no. 10, pp. 43–55. (In Russian)
- Sevost'yanova, E. B. (2012) Vozmozhnosti proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchikhsya-podrostkov v postroenii ikh aktivnogo vzaimodejstviya s sotsial'noj sredoj [Perspectives of research and project activities in adolescent students used for building their active interaction with social environment]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovaniye — Psychological Science and Education*, vol. 17, no. 4, pp. 34–41. (In Russian)
- Sokhranov-Preobrazhenskij, V. V. (2022) Samoorganizatsiya lichnostnogo potentsiala kak faktor effektivnoj professional'noj podgotovki studentov vuza [Self-organization of personal potential as a factor in effective professional development of university students]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka — Pedagogical Education and Science*, no. 6, pp. 115–120. (In Russian)
- Shutenko, A. I., Shutenko, E. N., Derevyanko, Yu. P. (2020) Primenenie informatsionnykh tekhnologij kak sredstv razvitiya obrazovatel'nykh kommunikatsij dlya realizatsii lichnostnogo potentsiala studentov vuza [The use of

- information technology as tools of developing educational communications for realizing the personal potential of university students]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal — Siberian Pedagogical Journal*, no. 6, pp. 81–92. <https://doi.org/10.15293/1813-4718.2006.08> (In Russian)
- Shutenko, E. N., Shutenko, A. I., Serebryanaya, M. V. (2022) Osobennosti aktivizatsii lichnostnogo potentsiala studentov v usloviyakh tsifrovizatsii vuzovskogo obucheniya [The specificity of activating the personal potential of students in the context of digitalization of university education]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, no. 6 (60), pp. 47–67. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.6.3> (In Russian)
- Veraksa, N. E., Veraksa, A. N., Plotnikova, V. A. (2023) Syuzhetno-rolevaya igra i proektnaya deyatel'nost' kak faktory razvitiya detej doshkol'nogo vozrasta [Pretend play and project-based learning as factors in the development of preschool children]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psichologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 20, no. 3, pp. 431–445. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445> (In Russian)
- Zamyatkina, N. A. (2022) Lichnostnyj potentsial studentov: sushchnost' i podkhody k traktovke [Personal potential of students: Essence and approaches to interpretation]. *Pedagogicheskij zhurnal — Pedagogical Journal*, vol. 12, no. 6–1, pp. 107–117. (In Russian)
- Yasvin, V. A. (2019) *School environment as an object of measurement: examination, design, management*. Moscow: Public education, 448 p. (In Russian)

Сведения об авторах:

Людмила Александровна Максимова, кандидат педагогических наук, доцент, директор института психологии, Уральский государственный педагогический университет

SPIN-код: 2861-0129, ORCID: 0000-0003-0017-5321, Scopus AurhorID: 38261746300, ReseacherID: ABB-3985-2020, e-mail: maximova70@mail.ru

Равиль Азатович Валиев, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет

SPIN-код: 6536-1944, ORCID: 0000-0001-6586-211X, e-mail: [rw1973@mail.ru](mailto:rwl973@mail.ru)

Галина Григорьевна Брусницына, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационного права, Уральский государственный юридический университет имени В. Ф. Яковлева

ORCID: 0009-0009-5241-2748, e-mail: g.g.brusnitsyna@usla.ru

Юлия Николаевна Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет

SPIN-код: 4465-2914, ORCID: 0000-0002-0358-3956, e-mail: yung.ektb@mail.ru

Authors

Ludmila A. Maksimova, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Director of Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University

SPIN: 2861-0129, ORCID: 0000-0003-0017-5321, Scopus AurhorID: 38261746300, ReseacherID: ABB-3985-2020, e-mail: maximova70@mail.ru

Ravil' A. Valiev, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University

SPIN: 6536-1944, ORCID: 0000-0001-6586-211X, e-mail: [rw1973@mail.ru](mailto:rwl973@mail.ru)

Galina G. Brusnitsyna, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Department of Information Law, Ural State Law University named after V. F. Yakovlev

ORCID: 0009-0009-5241-2748, e-mail: g.g.brusnitsyna@usla.ru

Yulia N. Galaguzova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Pedagogical Comparative Studies, Ural State Pedagogical University

SPIN: 4465-2914, ORCID: 0000-0002-0358-3956, e-mail: yung.ektb@mail.ru



Check for updates

Клинические, образовательные и социальные
асpekты психологии здоровья

УДК 159.99

EDN BJFLBV

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-492-503>

Research article

Integrating artificial intelligence and parent-child interactions in the assessment of autism spectrum disorder risks: A theoretical analysis

M. Sirisety¹, O. El Hamzaoui², E. V. Patrakov^{✉2}, V. I. Borisov², T. R. Navasconi Berbert³,
R. S. Datti¹, A. A. Hungaro³, H. Amílcar Martins³, O. V. Sokolova²

¹ Department of Applied Psychology, School of Humanities and Social Sciences,
GITAM (Deemed to be University), Rushikonda, Visakhapatnam 530045, India

² Ural Federal University Named After the First President of Russia B. N. Yeltsin,
19 Mira Str., Ekaterinburg 620002, Russia

³ Integrated University Center, Campo Mourão, 670 Pereira Brothers Ave., Paraná 87301-010, Brazil

For citation: Sirisety, M., El Hamzaoui, O., Patrakov, E. V., Borisov, V. I., Navasconi Berbert, T. R., Datti, R. S., Hungaro, A. A., Amílcar Martins, H., Sokolova, O. V. (2025) Integrating artificial intelligence and parent-child interactions in the assessment of autism spectrum disorder risks: A theoretical analysis. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 492–503. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-492-503> EDN BJFLBV

Received 24 September 2025; reviewed 8 October 2025; accepted 9 October 2025.

Funding: The research was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation and the Government of the Sverdlovsk region, project No. 24-28-20414 “Adaptation to professional activity in the digital environment: ‘price’ and values (based on the material of socioeconomic professions)”.

Copyright: © M. Sirisety, O. El Hamzaoui, E. V. Patrakov, V. I. Borisov, T. R. Navasconi Berbert, R. S. Datti, A. A. Hungaro, H. Amílcar Martins, O. V. Sokolova (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Artificial intelligence (AI) is increasingly being integrated into medicine and related fields. Successful applications of AI in the differential diagnosis of autism spectrum disorders (ASD) have been documented. These studies, however, typically utilize large amounts of data, including electroencephalography. The authors explore the theoretical feasibility of using AI to assess ASD risk at an early age using data from only a smartphone video camera and a parental questionnaire.

Materials and Methods. The study is theoretical in nature; therefore, the methodology involves a theoretical analysis and comparison of psychological research with current AI capabilities, alongside consideration of the potential application of the proposed model in India, Brazil, and Russia. Within psychology, an analysis of methods for assessing the most significant risk factors for ASD development was conducted. Within information technology, principles for creating an AI methodology are given.

Results. It is potentially feasible to develop and implement a neural network-based method capable of analysing relatively simple behavioural factors in infants during interactions with a parent. Such a method could be implemented as a smartphone application for parents or as a web-based program. However, analysis indicates that in a cross-cultural context, significant challenges may arise concerning data privacy and the need for extensive, culturally diverse datasets (requiring hundreds of thousands of entries) to train a robust AI model. The authors posit that the simplicity of the proposed application — requiring parents to complete a brief questionnaire several times a month and record a video of their child’s emotions or reactions — could facilitate the creation of such a dataset.

Conclusion. Early diagnosis of ASD can significantly improve outcome for children’s mental development. Signs of ASD can be detected in children as young as 18 to 24 months.

Keywords: artificial intelligence, autism spectrum disorders, early age, neural networks, risk assessment

Научная статья

Интеграция искусственного интеллекта и взаимодействия родителей и детей в процесс оценки рисков расстройств аутистического спектра: теоретический анализ

М. Сирисети¹, У. Эль Хамзауи², Э. В. Патраков^{✉2}, В. И. Борисов², Т. Р. Наваскони Берберт³, Р. Ш. Датти¹, А. А. Хунгаро³, Х. Амилкар Мартинс³, О. В. Соколова²

¹ Университет ГИТАМ, 530045, Индия, г. Вишакхапатнам, Рушиконда

² Уральский Федеральный Университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

³ Интегрированный Университетский центр Кампо Мурао, 87301-010, Бразилия, г. Парана, пр. Братьев Переира, д. 670

Для цитирования: Сирисети, М., Эль Хамзауи, У., Патраков, Э. В., Борисов, В. И., Наваскони Берберт, Т. Р., Датти, Р. Ш., Хунгаро, А. А., Амилкар Мартинс, Х., Соколова, О. В. (2025) Интеграция искусственного интеллекта и взаимодействия родителей и детей в процесс оценки рисков расстройств аутистического спектра: теоретический анализ. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 492–503. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-492-503> EDN BJFLBV

Получена 24 сентября 2025; прошла рецензирование 8 октября 2025; принята 9 октября 2025.

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда и Правительства Свердловской области, проект № 24-28-20414 «Адаптация к профессиональной деятельности в цифровой среде: «цена» и ценности (на материале социономических профессий)».

Права: © М. Сирисети, У. Эль Хамзауи, Э. В. Патраков, В. И. Борисов, Т. Р. Наваскони Берберт, Р. Ш. Датти, А. А. Хунгаро, Х. Амилкар Мартинс, О. В. Соколова (2025). Опубликовано Российской государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии [CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Искусственный интеллект (ИИ) все больше внедряется в медицину и смежные области знаний. ИИ успешно применяется в дифференциальной диагностике нозологических форм расстройств аутистического спектра (РАС). При этом в исследованиях речь идет о применении большого количества данных, в т. ч. данных энцефалографии и т. д. В статье авторы ставят вопрос о теоретической возможности использования ИИ для оценки рисков РАС в раннем возрасте с помощью приложения для смартфона.

Материалы и методы. Исследование носит теоретический характер, поэтому используются теоретический анализ, сравнение психологических исследований и актуальных возможностей ИИ, а также потенциального применения предполагаемой модели в Индии, Бразилии и России. В области психологии проведен анализ методик, которые позволяют оценивать наиболее значимые факторы риска для развития РАС. В области информационных технологий приведены возможные принципы создания нейросетевой методики.

Результаты исследования. Показано, что потенциально возможно создание и применение нейросетевой методики, которая может анализировать достаточно простые факторы в поведении младенцев, а также во взаимодействии матери (родителей) и младенца, с применением краткой видеосъемки реакций младенца на различные стимулы. Такая методика может применяться как приложение для смартфона родителей либо как браузерная программа. При этом показано, что в кросс-культурном контексте могут возникнуть риски использования персональных данных, необходимость сбора достаточно больших баз данных для обучения программы ИИ. Авторы полагают, что простота использования приложения (необходимо несколько раз в месяц ответить на простой опросник и снять видео эмоций или реакций малыша) потенциально могут внести вклад в создание такой методики.

Заключение. Ранняя диагностика расстройств аутистического спектра может значительно улучшить результаты психического развития детей с РАС. Признаки расстройств аутистического спектра могут быть обнаружены у детей в возрасте от 18 месяцев до 2 лет.

Ключевые слова: искусственный интеллект, расстройства аутистического спектра, ранний возраст, нейронные сети, оценка рисков

Introduction

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex neurodevelopmental condition characterized by persistent challenges in social communication and interaction alongside restricted and repetitive patterns of behavior, interests, or activities. Globally, ASD affects approximately 1 in 100 children, with early diagnosis being critical for effective intervention and improved developmental outcomes. However, traditional diagnostic approaches, which rely heavily on subjective clinical observations and standardized tests, face limitations such as variability in practitioner expertise, time consumption, and accessibility (Chakrabarti 2023). Clinical diagnosis is typically conducted at three years of age or older, which reduces the opportunity to identify risk factors at an earlier stage (Sawicki et al. 2021). Another complicating factor is that parents, particularly mothers, may lack skills in interpreting the child's emotional state and can feel disempowered by factors such as unsupportive family environments (Bhavnani et al. 2022). The diagnostic process is also challenged by the heterogeneous clinical manifestations of ASD in early childhood (Sozonov et al. 2024).

Artificial Intelligence (AI) algorithms have emerged as a promising tool in healthcare, offering opportunities to enhance the speed, accuracy, and accessibility of ASD risk assessment (Wankhede et al. 2024). By leveraging AI's capacity to analyze large datasets and detect patterns imperceptible to the human eye, early diagnosis can be revolutionized (Chaddad et al. 2022). The aim of this article is to explore the theoretical foundations, potential applications, benefits, and challenges of employing AI for early assessment of ASD risk. A similar large-scale study was conducted relatively recently (Joudar et al. 2023). However, this study relied on extensive datasets, such as magnetic resonance imaging (MRI), electroencephalography (EEG), genetic, sociodemographic, and medical data.

This article focuses specifically on the psychological aspects of autism *risk* assessment, rather than diagnosing the disorder itself. The authors posit that this approach will help parents identify potential concerns earlier and mitigate later challenges. The study may also be of interest to psychologists. Numerous studies confirm the effectiveness of early intervention programs designed to address social and communication deficits in children with or at risk of ASD (Alatar et al. 2025; Evangelou et al. 2025). However, the absence of unified algorithms for identifying and alerting parents and specialists about developmental characteristics associated with

this diagnosis means most families continue to lack timely, high-quality support.

Emerging technologies like Facial Emotion Recognition (FER) systems offer a promising alternative to traditional diagnostic approaches. By tracking a child's emotional responses and behavioral patterns over time, FER systems trained on large, diverse datasets of facial expressions and behaviors associated with ASD could provide objective, longitudinal data. Such technology could offer valuable feedback on the effectiveness of therapeutic programs, enabling personalized adjustments to better meet a child's needs. For instance, therapists could use FER-based tools to monitor progress during social skills training or behavioral therapy sessions, thereby improving the overall quality of care.

Cross-cultural context: Brazil, India, Russia

Indian context. Research on ASD within the Indian context reveals a scarcity of high-quality, population-based epidemiological studies, complicating efforts to establish accurate prevalence rates (Uke et al. 2024). A parallel lack of translational research underscores the need to evaluate the impact of evidence-based interventions within standard healthcare practices (Patra, Kar 2021). In recent years, however, increasing technological adoption has spurred efforts by healthcare professionals and researchers to develop tools for early ASD screening, usable even by non-specialists. For instance, the user-friendly START application utilizes artificial intelligence to assess autism phenotypic domains — including social, sensory, and motor functions — by analyzing child performance and parent reports (Dubey et al. 2024). Such advancements show the potential of technology to bridge gaps in ASD screening in India.

Brazilian context. Analysis of ASD within Brazil indicates that most epidemiological data derive from administrative databases. The 2022 Demographic Census identified 2.4 million individuals with an autism spectrum disorder diagnosis, corresponding to 1.2% of the population. Prevalence was higher among men (1.5%) than women (0.9%), totaling 1.4 million men and 1.0 million women diagnosed by a health professional. Among age groups, the highest prevalence was observed in children aged 5 to 9 years (2.6%) (IBGE, 2022).

Data from the Outpatient Health Care Procedures Registry identified 23,657 children up to 12 years old whose first care occurred between 2013 and 2019, with diagnoses recorded per ICD-10. The year 2013 accounted for the highest proportion of cases (18.9%,

approximately 4,470 children). From 2014 onward, cases increased progressively, peaking between 2017 and 2018 before declining in 2019. Regarding early diagnosis, the proportion increased significantly over this period, from 23.3% in 2013 to 32.8% in 2019 ($p < 0.001$), suggesting gradual improvements in ASD recognition and identification within the Brazilian Unified Health System (Girianelli et al. 2023).

Russian context. In 2024, 76,096 children with ASD and 5,059 adults with ASD were registered in Russia, according to Rosstat data provided by the Russian Ministry of Health (Rosstat 2024). This corresponds to 1 in 391 children diagnosed with ASD, a rate nearly four times lower than global WHO statistics and the prevalence recognized by the Ministry of Health in 2013. It is estimated that parents of more than 200,000 children remain unaware of their child's diagnosis or its causes, thereby unable to use this information for life planning, education, and other trajectories.

Thus, significant challenges in the timely identification and support of individuals with ASD are evident across these diverse national contexts.

Psychological context

With sufficient input data, neural network-based diagnostics hold significant promise. However, researchers note that the boundaries of the concept of 'autism spectrum disorder' are exceptionally broad. This diagnostic group includes early infantile/childhood autism (very close to Childhood Disintegrative Disorder, CDD), atypical autism, classic autism, and Asperger's autism. It also includes individuals with intellectual development disorders, speech impairments, and Rett syndrome (Makarov and Avtenyuk 2018). The ICD-11 focuses on three key diagnostic criteria: impairments in social communication and interaction, alongside a range of inflexible, restricted, and repetitive patterns of behavior and interests. A formal diagnosis of autistic disorder should therefore be made by a qualified psychiatrist. Since this discussion pertains specifically to the analysis of risk, however, a digital screening model may serve as an acceptable tool for supporting parents, psychologists, and care staff.

A study by L. O. Tkacheva and colleagues identified the following observable markers of ASD risk in early childhood (Tkacheva et al. 2023):

1. Decreased social attention, manifesting as poor eye contact, lack of response to directed speech, and reduced engagement in play or social interaction.
2. Lowered orientation toward social stimuli, such as facial stimuli (photographs of familiar people, other children, smileys, emoticons),

accompanied by diminished social smiling and positive emotions;

3. Delayed development of speech and gestural communication;
4. Atypical postures and movement patterns, abnormal muscle tone, increased auditory sensitivity, and decreased visual attention.

Furthermore, social and communicative impairments in young children with ASD are observed more frequently than repetitive behaviors. Impaired motor skills and sensory processing are also common in children with general developmental delays, reducing their specificity for an ASD diagnosis in early childhood (Tkacheva et al. 2023).

In an examination of children aged 9 months to 4 years, S. Pereverzeva and colleagues delineated nine clusters of potential ASD symptom markers (Pereverzeva et al. 2015):

1. Disturbances in autonomic-instinctive functions, appearing 1–3 months postnatally and persisting in subsequent years, including sleep disturbances (difficulty falling asleep, frequent awakenings, 'quiet' insomnia), feeding difficulties (weak sucking and other breastfeeding disorders, early weaning), and poor appetite.
2. Persistent gastrointestinal disturbances, such as regurgitation, constipation, appetite disorders, and feeding inversion.
3. Avoidance of eye contact with adults; lack of response to direct verbal address despite reaction to other sounds; active avoidance of or distress during social engagement; lack of distress at parental departure.
4. Indifferent behavior toward caregivers and, by the second year, a lack of interest in other children.
5. General detachment from surroundings; absence of pointing gestures and imitation of facial expressions, sounds, or speech; delayed reciprocal smiling and laughter; an underdeveloped social 'animation complex' ('bright flash of activity', 'infant's smiling response', 'startle complex').
6. Limited emotional expressiveness, weak facial affect, and a pervasive 'serious' expression from infancy.
7. Decreased and stereotyped interest in toys (e.g., lining up, spinning), often replaced by a preoccupation with household objects as something of special value; lack of situational and imitative play with adults.
8. Delayed pre-speech and speech development; poor babbling; absence of syllables or words or their replacement with vocal self-stimulation; a key marker under one year is

lack of response to one's own name (typically present by 6–8 months); by one year, lack of comprehension of spoken language; if speech is present, absence of personal pronouns and failure to use one's own name.

9. Motor delays, including absence of crawling; prevalent muscle hypotonia or dystonia; and frequent toe-walking.

Current methods for ASD diagnosis:

1. Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition (ADOS-2): a semi-structured, standardized assessment of communication, social interaction, and play, often considered as a 'gold standard' in ASD diagnosis.
2. Autism Diagnostic Interview — Revised (ADI-R): a structured caregiver interview covering full developmental history and behaviors relevant to ASD, commonly used in conjunction with the ADOS-2 for a more comprehensive assessment (Le Couteur et al. 2003).
3. Childhood Autism Rating Scale (CARS): a behavior rating scale that assesses a child's behavior, characteristics, and abilities to determine the severity of autism (Schopler et al. 1980).
4. Social Communication Questionnaire (SCQ): a parent/caregiver-completed screening tool evaluating communication skills and social functioning to identify children needing comprehensive ASD assessment; derived from the ADI-R (Berument et al. 1999).
5. Developmental, Dimensional and Diagnostic Interview (3Di): a computerized parental interview assessing autistic traits and related developmental disorders, providing dimensional profiles of social reciprocity, communication, and repetitive behaviors (Skuse et al. 2004).

The available literature on the prevalence of ASD in Brazil presents significant limitations. Estimates come exclusively from medium- and large-sized urban centers located in two wealthier states, São Paulo and Rio Grande do Sul, and are restricted to the period between 2010 and 2015, which precludes longitudinal analysis. Furthermore, only one study employed a standardized clinical diagnostic instrument like the ADI-R. Other studies, including both phases of the Pelotas cohort, relied on screening instruments or structured interviews administered by lay interviewers, thereby compromising diagnostic accuracy. These methodological challenges, combined with limited access to gold-standard tools like the ADOS and the ADI-R, which require specialized time and expertise, are also observed in other national contexts (Dellazari et al. 2025).

Specific questionnaires for India:

1. Trivandrum Autism Behavior Checklist (TABC): TABC a standard screening tool used by health professionals for early detection of ASD in India. It assesses dimensions such as 'social interaction, communication, behavioral characteristics, and sensory integration' (Nair et al. 2014).
2. Chandigarh Autism Screening Instrument (CASI): a 37-item dichotomous screening instrument used by healthcare professionals to screen the general Hindi-speaking population in India, without sub-dimensions (Arun, Chavan 2018).

In subsequent developmental stages, differences between neurotypical children and those with developmental concerns become more pronounced, allowing for the application of other, more comprehensive diagnostic methods. A high-quality assessment for autism spectrum disorders before the age of one year currently relies on a detailed analysis of the child's developmental history and dynamic behavioral observation. It is crucial for parents to monitor their children's development from an early age and report any observed deviations to specialists.

Thus, nearly all psychological indicators — a child's behavior, emotional reactions, and interactions with adults — can be relatively easily identified visually (via smartphone video) and formulated into questions that parents could answer periodically, for example, once every few weeks. However, this approach requires dynamic analysis of parent-child interactions, both by a neural network and through parental reflection, as identified risks can primarily be mitigated through these very interactions. In our earlier research, we developed a risk assessment model based on parents evaluating the following parameters:

- 1) the frequency of concerning events (increasing or decreasing),
- 2) their perceived ability to cope with these problems,
- 3) the degree of their concern.

Based on the theoretical analysis conducted, we propose a set of questions that could be included in an assessment for the risk of developing autism spectrum disorders in a child during the first year of life:

To the Parent of Caregiver,

Please answer all questions by **circling one number in each of the three columns (Frequency, Anxiety, Overcoming)** for every item. If you have more than one child, please complete a separate form for each child. Your thoughtful responses will contribute to developing supportive resources for parent-child interaction.

No	Situation or a child's behavior	FREQUENCY How often do you notice this behavior? 1 = Never 2 = Sometimes (a few times a week) 3 = appeared recently 4 = Frequently 5 = Constantly (several times a day)	ANXIETY How much does this behavior concern you? 1 = Not at all 2 = A little 3 = Moderately 4 = Quite a bit 5 = Very much	OVERCOMING How well do you manage this behavior? 1 = Very well 2 = Well enough 3 = Moderately well 4 = Rather poorly 5 = Cannot cope; need help
1	Does the child smile in response to a parent's smile?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2	Does the child smile with a wide, open mouth?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3	Does the child make an eye contact with an adult?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4	Does the child become still (freeze/pause) when spoken to?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5	Does the child purse their lips forward when spoken to?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6	Does the child produce cooing sounds (e.g., 'koo', 'ooo', 'agu', 'gee', 'khee', 'aga', 'ga', 'ege', 'aa')?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7	Does the child actively wave arms and/or legs when seeing an adult?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8	Does the child laugh loudly?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9	Does the child attract attention by screaming?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10	Does the child produce sound combinations (e.g., 'ma', 'ba', 'pa', 'da', 'na')?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11	Does the child recognize close relatives (e.g., becomes lively, coos, etc.)?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12	Does the child respond to their own name?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13	Does the child become lively when seeing a rattle?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14	Does the child distinguish between 'familiar' and 'unfamiliar' adults?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15	Does the child display at least three distinct emotions?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16	Does the child reach out arms toward a parent to be picked up?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17	Does the child show excitement upon a parent's return (e.g., smiles, vocalizes, moves arms/legs)?	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

18. Child's gender: M F

19. Child's age: _____ months and _____ days

20. Has your child experienced any of the following? (Check one):

- Yes (e.g., brain trauma, central nervous system infection, or congenital condition related to brain pathology)
- No
- Not sure

Thank you for your participation.

Theoretical framework: AI in healthcare and wellness

AI encompasses a range of technologies, including machine learning (ML), deep learning (DL), computer vision (CV), and natural language processing (NLP), enabling machines to perform tasks traditionally requiring human intelligence. In healthcare and wellness, AI is increasingly applied to disease prediction, medical imaging analysis, and decision support systems. For ASD assessment, AI leverages the following capabilities (Jiao et al. 2020):

Pattern recognition. ML algorithms can detect subtle behavioral and physiological patterns associated with ASD that may be missed during traditional clinical assessments.

Predictive analytics. AI can analyze longitudinal data to identify children at risk of ASD even before observable symptoms emerge (Zhang et al. 2025).

Anomaly detection. Unsupervised learning models can flag atypical behaviors or responses by comparing individual data against large datasets of typical and atypical development (Gao et al. 2023).

AI methods implemented for early ASD diagnosis use distinct or combined techniques to enhance robustness and accuracy (Jeon et al. 2024):

1. FER analyzes video data of children's behavior to identify patterns associated with ASD (Abdullah and Al-Allaf 2021).
2. Speech and voice analysis models process vocal features (e.g., pitch, duration, frequency) to detect atypical speech patterns or delays in language development. Multimodal systems can integrate FER and speech analysis, prioritizing acoustic features alongside facial cues most relevant for ASD prediction. NLP can be used to analyze spoken language or identify delays in speech milestones (Themistocleous et al. 2024).
3. Analysis of genetic and biological markers (e.g., large datasets of genetic information and neuroimaging data) is instrumental in identifying biological patterns and correlations associated with ASD.
4. Deep learning models process neuroimaging data (e.g., MRI, EEG) to identify brain activity and connectivity patterns linked to ASD (Mengi and Malhotra 2022). Graph-based models can also map the interdependencies of behavioral traits to detect complex ASD markers (Subah et al. 2021).

These capabilities make AI particularly suited for addressing the multifaceted nature of ASD diagnosis.

AI applications in early ASD assessment

Behavioral analysis. Behavioral markers, such as reduced eye contact, atypical gestures, and repetitive movements are key indicators of ASD. AI-powered tools can analyze video recordings of children to identify these behaviors with greater precision and consistency than human observations alone (Kojovic et al. 2019). For instance, advanced computer vision algorithms can track gaze patterns, facial expressions, and body movements in real time.

Automated assessment tools. AI platforms can standardize behavioral evaluations, reducing inter-rater variability and improving diagnostic consistency.

Speech and communication pattern analysis

Children with ASD often exhibit delays in speech development, atypical prosody, or other linguistic anomalies. AI-driven NLP tools can (Washington et al. 2023):

1. Analyze audio recordings to detect speech delays or unusual vocal characteristics, such as pitch and rhythm.
2. Evaluate parent-child interactions to measure conversational turn-taking and response times.
3. Process text-based data, such as language transcripts, to identify structural differences in sentence formation and vocabulary usage.

Biometric data and wearable devices

Wearable technologies equipped with AI can continuously monitor physiological signals, providing valuable insights into atypical responses associated with ASD. Examples include (Zhang et al. 2025):

1. Heart rate monitoring to detect elevated heart rates in response to sensory stimuli (Frasch et al. 2021).
2. Electrodermal activity analysis to measure stress levels during social interactions.
3. Sleep pattern analysis to identify sleep disruptions, which are common in children with ASD.

Genetic and neurological data analysis

AI can analyze complex biological data to uncover biomarkers linked to ASD. This includes:

1. Genetic analysis to identify mutations or genetic variants associated with the condition.
2. Neuroimaging analysis of MRI or EEG data to detect structural and functional brain

abnormalities indicative of ASD (Schielen et al. 2024).

Theoretical benefits of AI in ASD assessment

Improved accuracy. AI algorithms trained on large, diverse datasets can achieve high diagnostic accuracy, minimizing the subjectivity inherent in traditional methods. By identifying subtle patterns, AI tools can detect ASD earlier and more reliably (Washington et al. 2023).

Scalability. AI-driven solutions are highly scalable and can be deployed via mobile applications or cloud-based platforms. This makes early diagnostic tools accessible to underserved populations, including rural and low-income communities (Themistocleous et al. 2024).

Personalization. AI can generate individualized diagnostic profiles by integrating behavioral, linguistic, and physiological data. This tailored approach enhances the understanding of each child's unique developmental trajectory (Ali et al. 2023).

Efficiency. By automating repetitive tasks, AI reduces the time burden on clinicians and allows for continuous monitoring of developmental progress. This efficiency enables quicker intervention planning (Landowska et al. 2022).

An example: Analysis of dominant emotions. A practical application involves the automated analysis of dominant emotions from video data. Four primary emotions — *Happy*, *Sad*, *Angry*, and *Neutral* — are typically extracted. Each detected face is assigned a *dominant emotion* with a corresponding confidence score (e.g., Emotion: Happy (95%); Emotion: Neutral (88%)).

These specific emotions were selected as foundational in understanding social interaction and behavior:

1. *Happy.* Indicates positive engagement and contentment.
2. *Sad.* Helps detect distress or negative mood changes.
3. *Angry.* Useful for identifying frustration, aggression, or tension.
4. *Neutral.* Serves as a baseline for periods without strong emotional response.

In the context of analyzing autistic and non-autistic faces, research shows that individuals on the spectrum may exhibit different facial expressions, including more frequent neutral expressions in social settings (Keating and Cook 2020). By focusing on Happy, Sad, Angry, and Neutral, the system could detect patterns such as reduced emotional expressivity or atypical responses to emotional stimuli, which are characteristic of ASD.

Challenges and limitations

Ethical concerns

Data privacy. The collection and storage of sensitive data, including videos and biometric readings, pose significant privacy risks.

Bias in AI models. Datasets used to train AI models may lack diversity, leading to biased outcomes that disadvantage certain demographic groups.

Technological challenges

Data quality. The effectiveness of AI models depends on access to large, high-quality datasets, which can be challenging to obtain in clinical settings.

Over-reliance on AI. Over-dependence on AI tools could lead to reduced emphasis on human clinical expertise, which remains critical for nuanced diagnosis.

Interpretability

AI systems often function as 'black boxes', making it difficult for clinicians and families to understand how diagnostic decisions are made (Mengi and Malhotra 2022). Explainable AI (XAI) approaches are needed to build trust and ensure accountability.

Future directions and research needs

Interdisciplinary collaborations. Effective implementation of AI in ASD assessment requires partnerships between AI researchers, clinicians, psychologists, and educators. These collaborations can ensure that AI tools align with clinical needs and ethical standards.

Ethical guidelines and regulations. Establishing clear guidelines for data collection, usage, and sharing is essential. Regulatory frameworks must prioritize patient rights and address the unique ethical considerations of using AI in pediatric settings.

Multi-modal AI systems. Future research should focus on developing AI models that integrate multiple data streams (e.g., behavioral, linguistic, and biometric) for a holistic assessment of ASD.

Developmental progress tracking. AI can also be employed to monitor the effectiveness of interventions, providing insights into developmental progress and enabling dynamic adjustments to therapy plans.

Conclusion

The integration of AI into the early assessment of ASD risk has the potential to transform the field, offering unprecedented accuracy, accessibility, and personalization. While significant challenges related to ethics, bias, and interpretability persist, ongoing advancements in AI technology and interdisciplinary research promise to address these concerns. By

complementing human expertise, primarily that of parents and caregivers, AI can play a pivotal role in ensuring that children with ASD receive timely and effective support, ultimately improving their quality of life and reducing the long-term societal and economic burden of the condition.

Early diagnosis of ASD can significantly improve developmental outcomes for children. Signs of ASD can often be detected in children between 18 months to 24 months of age, with early indicators commonly including delays in communication and atypical behaviors (Fiza and Shukla 2023).

Research utilizing Facial Emotion Recognition highlights several observable markers relevant to early ASD detection (Keating and Cook 2020):

1. Lack of or atypical eye contact.
2. Limited or absent response to one's own name.

3. Unusual repetitive motor behaviors (e.g., hand flapping, body rocking).
4. Difficulties with social engagement (e.g., avoiding peer play).
5. Reduced or absent use of social communication gestures (e.g., pointing, waving).
6. Preference for routines and resistance to change.

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.

References

- Abdullah, N. M., Al-Allaf, A. F. (2021) Facial expression recognition (FER) of autism children using deep neural networks. In: *4th International Iraqi Conference on Engineering Technology and Their Applications (IICETA) 21–22 September 2021*. Najaf: IEEE Publ., pp. 111–116. <https://doi.org/10.1109/IICETA51758.2021.9717550> (In English)
- Alatar, W., Knott, F., Loucas, T. (2025) The effectiveness of telemedicine in coaching parents of autistic children using naturalistic developmental early interventions: A rapid review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 12, pp. 273–289. <https://doi.org/10.1007/s40489-023-00393-3> (In English)
- Ali, M. T., Gebreil, A., ElNakieb, Y. et al. (2023) A personalized classification of behavioral severity of autism spectrum disorder using a comprehensive machine learning framework. *Scientific Reports*, vol. 13, article 17048. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-43478-z> (In English)
- Arun, P., Chavan, B. S. (2018) Development of a screening instrument for autism spectrum disorder: Chandigarh autism screening instrument. *Indian Journal of Medical Research*, vol. 147, no. 4, pp. 369–375. https://doi.org/10.4103/ijmr.IJMR_1968_16 (In English)
- Berument, S. K., Rutter, M., Lord, C. et al. (1999) Autism screening questionnaire: Diagnostic validity. *The British Journal of Psychiatry*, vol. 175, no. 5, pp. 444–451. <https://doi.org/10.1192/bjp.175.5.444> (In English)
- Bhavnani, S., Lockwood Estrin, G., Arora, R. et al. (2022) “I was confused ... and still am” barriers impacting the help-seeking pathway for an autism diagnosis in urban North India: A mixed methods study. *Journal of Autism and Developmental disorders*, vol. 52, pp. 1778–1788. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05047-z> (In English)
- Chaddad, A., Li, J., Lu, Q. et al. (2021) Can autism be diagnosed with artificial intelligence? A narrative review. *Diagnostics*, vol. 11, no. 11, article 2032. <https://doi.org/10.3390/diagnostics11112032> (In English)
- Chakrabarti, B. (2023) Autism in India: Time for a national programme. *The Indian Journal of Medical Research*, vol. 157, no. 4, pp. 227–229. https://doi.org/10.4103/ijmr.ijmr_506_23 (In English)
- Dellazari, L., de Bem, É. B., Falcão, A. B. et al. (2025) Mind the gap: The inconceivable void in the epidemiology of autism spectrum disorders in Brazil. *Brazilian Journal of Psychiatry*, vol. 47, article e20243956. <https://doi.org/10.47626/1516-4446-2024-3956> (In English)
- Dubey, I., Bishain, R., Dasgupta, J. et al. (2024) Using mobile health technology to assess childhood autism in low-resource community settings in India: An innovation to address the detection gap. *Autism*, vol. 28, no. 3, pp. 755–769. <https://doi.org/10.1177/13623613231182801> (In English)
- Esterbruk, R. L., Esterbruk, S. A. (2013) Effektivnye metody diagnostiki, obucheniya i psikhoterapii detej s autisticheskimi narusheniyami [Effective methods of diagnosis, education and psychotherapy of children with autistic disorders]. *Razvitiye lichnosti — Development of Personality*, no. 3, pp. 152–162. (In Russian)
- Evangelou, C., Pappa, A., Gkanis, I. et al. (2025) Towards developing early intervention programmes supporting social skills for autistic children in early childhood: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, pp. 1–19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2491193> (In English)
- Fiza, S., MP, S., Shukla, G. (2023) Predictive analytics and AI for early diagnosis and intervention in autism spectrum disorders. In: *2023 IEEE international conference on ICT in business industry & government (ICTBIG) 8–9 December 2023*. Indore: IEEE Publ., pp. 1159–1167. <https://doi.org/10.1109/ICTBIG59752.2023.10456267> (In English)

- Schielen, S. J. C., Pilmeyer, J., Aldenkamp, A. P., Zinger, S. (2024) The diagnosis of ASD with MRI: A systematic review and meta-analysis. *Translational Psychiatry*, vol. 14, no. 1, article 318. <https://doi.org/10.1038/s41398-024-03024-5> (In English)
- Skuse, D., Warrington, R., Bishop, D. et al. 2004) The developmental, dimensional and diagnostic interview (3di): A novel computerized assessment for autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 43, no. 5, pp. 548–558. <https://doi.org/10.1097/00004583-200405000-00008> (In English)
- Sozonov, A. S., Sviderek, E. S., Didenko, A. V., Choinzonova, E. E. (2024) Problemy rannej diagnostiki rasstrojstv autisticheskogo spektra (analiz klinicheskogo sluchaya) [Problems of early diagnosis of autism spectrum disorders (case vignette)]. *Sibirskij vestnik psichiatrii i narkologii — Siberian Herald of Psychiatry and Addiction Psychiatry*, vol. 1, no. 122, pp. 80–87. [https://doi.org/10.26617/1810-3111-2024-1\(122\)-80-87](https://doi.org/10.26617/1810-3111-2024-1(122)-80-87) (In Russian)
- Subah, F. Z., Deb, K., Dhar, P. K., Koshiba, T. (2021) A deep learning approach to predict autism spectrum disorder using multisite resting-state fMRI. *Applied Sciences*, vol. 11, no. 8, article 3636. <https://doi.org/10.3390/app11083636> (In English)
- Themistocleous, C. K., Andreou, M., Peristeri, E. (2024) Autism detection in children: Integrating machine learning and natural language processing in narrative analysis. *Behavioral Sciences*, vol. 14, no. 6, article 459. <https://doi.org/10.3390-bs14060459> (In English)
- Tkacheva, L. O., Nasledov, A. D., Miroshnikov, S. A. (2023) Rannie markery autizma u detej v vozraste ot 1-go do 2-kh let [Early markers of autism in children aged 1 to 2 years]. In: *Anan'evskie chteniya — 2023. Chelovek v sovremenном мире: потенциалы и перспективы психологии развития. Сборник материалов Международной научно-практической конференции 18–20 октября 2023 года* [Ananyevsky readings — 2023. Man in the Modern World: Potentials and Prospects of Developmental Psychology. Proceedings of the International Scientific Conference October 18–20, 2023]. Saint Petersburg: Kirillitsa Publ., p. 232. (In Russian)
- Uke, P., Gaikwad, S., Vagha, K., Wandile, S. (2024) Unraveling the spectrum: A comprehensive review of autism spectrum disorder in India. *Cureus*, vol. 16, no. 6, article e62753. <https://doi.org/10.7759/cureus.62753> (In English)
- Wankhede, N., Kale, M., Shukla, M. et al. (2024) Leveraging AI for the diagnosis and treatment of autism spectrum disorder: Current trends and future prospects. *Asian Journal of Psychiatry*, vol. 101, article 104241. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2024.104241> (In English)
- Washington, P., Wall, D. P. (2023) A review of and roadmap for data science and machine learning for the neuropsychiatric phenotype of autism. *Annual Review of Biomedical Data Science*, vol. 6, pp. 211–228. (In English)
- Zhang, S. (2025) AI-assisted early screening, diagnosis, and intervention for autism in young children. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 16, article 1513809. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1513809> (In English)

Authors

Maneela Sirisety, PhD Student, Department of Applied Psychology, School of Humanities and Social Sciences, GITAM (Deemed to be University)

ResearcherID: HHN-3132-2022, Scopus AuthorID: 58302585400, ORCID: 0000-0003-4567-6947, e-mail: maneelasirisety@gmail.com

El Hamzaoui Oussama, PhD Student, Engineering School of Information Technologies, Telecommunications and Control Systems, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, e-mail: oussama.hmz44@gmail.com

Eduard V. Patrakov, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Educational Laboratory, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, SPIN: 8596-2861, Scopus AuthorID: 55948530300, ResearcherID: M-9430-2015, ORCID: 0000-0001-7564-9136, e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Vasilii I. Borisov, Candidate of Sciences (Technical), Associate Professor Engineering School of Information Technologies, Telecommunications and Control Systems, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, ORCID: 0000-0003-0486-7552, e-mail: v.i.borisov@urfu.ru

Taisa Rocha Navasconi Berbert, Course Coordinator Department of Medicine, School of Medicine, Centro Universitário Integrado, ORCID: 0000-0001-5553-8922, e-mail: cood.medicina@grupointegrado.br

Ravi Shanker Datti, Assistant Professor, Department of Applied Psychology, School of Humanities and Social Sciences, GITAM (Deemed to be University), ResearcherID: KRQ-9214-2024, Scopus AuthorID: 58302640900, ORCID: 0000-0002-8353-3384, e-mail: rdati@gitam.edu

Anai Adario Hungaro, Professor at the Department of Medicine, School of Medicine, Centro Universitário Integrado, ORCID: 0000-0002-0914-5308, e-mail: anai.hungaro@grupointegrado.br

Heber Amílcar Martins, Director of Medicine Department of Medicine, School of Medicine, Centro Universitário Integrado, ORCID: 0000-0003-1808-8138, e-mail: diretoria.medicina@grupointegrado.br

Olga V. Sokolova, Master student, Institute of Physics and Technology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, e-mail: helga444@mai.ru

Сведения об авторах

Манила Сирисети, аспирантка, Кафедра прикладной психологии, Школа гуманитарных и социальных наук, Университет ГИТАМ, ResearcherID: [HHN-3132-2022](#), Scopus AuthorID: [58302585400](#), ORCID: [0000-0003-4567-6947](#), e-mail: maneelasirisety@gmail.com

Эль Хамзау Уссама, аспирант, Институт радиоэлектроники и информационных технологий-РТФ, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, e-mail: oussama.hmz44@gmail.com

Эдуард Викторович Патраков, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий учебной лабораторией, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, SPIN-код: [8596-2861](#), Scopus AuthorID: [55948530300](#), ResearcherID: [M-9430-2015](#), ORCID: [0000-0001-7564-9136](#), e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Василий Ильич Борисов, кандидат технических наук, доцент Учебно-научного центра Искусственный интеллект Института радиоэлектроники и информационных технологий-РТФ, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, ORCID: [0000-0003-0486-7552](#), e-mail: v.i.borisov@urfu.ru

Таиса Роча Наваскони Берберт, координатор курса кафедры медицины, Медицинская школа, Интегрированный Университетский центр, ORCID: [0000-0001-5553-8922](#), e-mail: cood.medicina@grupointegrado.br

Рави Шанкер Датти, доцент кафедры прикладной психологии, Школа гуманитарных и социальных наук, Университет ГИТАМ, ResearcherID: [KRQ-9214-2024](#), Scopus AuthorID: [58302640900](#), ORCID: [0000-0002-8353-3384](#), e-mail: rdatti@gitam.edu

Анаи Адарио Хунгаро, профессор кафедры медицины, Медицинская школа, Интегрированный Университетский Центр, ORCID: [0000-0002-0914-5308](#), e-mail: anai.hungaro@grupointegrado.br

Хебер Амилкар Мартинс, директор Департамента медицины, Медицинская школа, Интегрированный Университетский Центр, ORCID: [0000-0003-1808-8138](#), e-mail: diretoria.medicina@grupointegrado.br

Ольга Викторовна Соколова, магистрант, Физико-технологический институт, Уральский федеральный университет имени первого президента России Б. Н. Ельцина, e-mail: helga444@mai.ru



Check for updates

Клинические, образовательные и социальные
асpekты психологии здоровья

UDC 159.9

EDN COJFAZ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-504-515>

Research article

Effects of psychological safety and cognitive decentering on performance perception of young para-athletes: Mediation of athlete mindfulness in parasports education

Yu. Ali^{✉1}, S. M. I. Shah²

¹ Hazara University Mansehra, Dhodial, Mansehra, Khyber Pakhtunkhwa
21120, Pakistan

² Pakistan Sports Board, Union Internationale de Pentathlon Moderne, Near Srinagar Hwy.,
Abpara, Islamabad, Pakistan

For citation: Ali, Yu., Shah, S. M. I. (2025) Effects of psychological safety and cognitive decentering on performance perception of young para-athletes: Mediation of athlete mindfulness in parasports education. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 504–515. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-504-515> EDN COJFAZ

Received 15 June 2025; reviewed 6 July 2025; accepted 1 October 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. Research examining sport psychological safety among para-athletes remains limited. This study explores the effects of psychological safety and decentering on performance perception and investigates whether athlete mindfulness mediates the relationship between decentering and performance perception. The goal is to inform the development of sport-specific mindfulness programs tailored for para-athletes.

Materials and Methods. This cross-sectional correlational study was conducted following the STROBE checklist. A purposive sample of 110 para-athletes was recruited from the Punjab Sports Board in Pakistan. The research complied with the ethical standards of Hazara University, Pakistan. Valid and reliable instruments were employed, including the Sport Psychological Safety Inventory (Rice et al. 2022), the Decentering Scale for Sport (Zhang 2023b), the Sport Performance Perception Questionnaire (Adam et al. 2023), and the Athlete Mindfulness Questionnaire (Zhang 2023a). Participants completed pen-and-paper questionnaires from January to March 2025. Data were analyzed using IBM SPSS version 25. Statistical analyses included descriptive and inferential statistics, Pearson product-moment correlation, multiple regression, multivariate analysis of variance, independent samples t-test, and the Hayes PROCESS macro.

Results. Following normality tests, the application of Log10, and square root transformations, parametric tests were conducted. The Pearson product-moment correlation revealed significant positive associations among sport psychological safety, decentering, and performance perception. Multiple regression analysis indicated that both psychological safety and decentering are significant predictors of performance perception in para-athletes. The multivariate analysis of variance revealed a main effect of income and years in sport on all constructs. The Hayes PROCESS macro demonstrated that athlete mindfulness substantially mediates the relationship between decentering and performance perception.

Conclusion. Addressing mental health and psychological factors within sports education is essential. Promoting psychological safety in sports can support para-athletes, children with disabilities, and adolescents facing physical health challenges, thereby fostering a more inclusive sports culture. Emphasis should be placed on enhancing para-athletes' mindfulness through cognitive and behavioral therapeutic interventions.

Keywords: psychological safety, decentering, culture, mindfulness, performance

УДК 159.9

Научная статья

Влияние психологической безопасности и когнитивной децентрации на восприятие результатов юными параспортсменами: опосредование осознанности спортсменов в параспортивном образовании

Ю. Али^{✉1}, С. М. И. Шах²¹Хазарский университет Мансехра, 21120, Пакистан, Хайбер-Пахтунхва, г. Мансехра, Додиал²Спортивный совет Пакистана, Международный союз современного пятиборья, Пакистан, г. Исламабад, шоссе Сринагара, Абпара

Для цитирования: Али, Ю., Шах, С. М. И. (2025) Влияние психологической безопасности и когнитивной децентрации на восприятие результатов юными параспортсменами: опосредование осознанности спортсменов в параспортивном образовании. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 504–515. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-504-515 EDN COJFAZ>

Получена 15 июня 2025; прошла рецензирование 6 июля 2025; принята 1 октября 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Исследования психологической безопасности в спорте среди параспортсменов не распространены. Цель данного исследования — изучить влияние психологической безопасности и децентрации на восприятие спортивных результатов. В статье исследуется, является ли осознанность спортсмена посредником между децентрацией и восприятием результатов. Цель состоит в разработке специальных спортивных программ осознанности для параспортсменов.

Материалы и методы. Это перекрестное корреляционное исследование было проведено в соответствии с контрольным списком STROBE. Из Спортивного совета Пенджаба в Пакистане была отобрана целевая выборка из 110 спортсменов-паралимпийцев. Исследование проводилось в соответствии с этическими стандартами Университета Хазара (Пакистан). Были использованы надежные инструменты, в том числе методики психологической безопасности в спорте (Rice et al. 2022), децентрации в спорте (Zhang 2023b), восприятия результатов (Adam et al. 2023) и осознанности спортсмена (Zhang 2023a). С января по март 2025 года участники заполняли анкеты в формате «карандаш — бумага». Описательная статистика и логические выводы были выполнены с использованием IBM SPSS версии 25 (корреляции Пирсона, множественный регрессионный анализ, многомерный дисперсионный анализ, независимый выборочный тест и макрос Хейса).

Результаты. После проведения тестов на нормальность и анализа данных с использованием преобразований Log10 и SQRT были применены параметрические тесты. Корреляция Пирсона выявила сильную связь между психологической безопасностью в спорте, децентрацией в спорте и восприятием результатов. Множественный регрессионный анализ показал, что как психологическая безопасность, так и децентрация значительно влияют на восприятие результатов параспортсменами. Многомерный дисперсионный анализ выявил основное влияние дохода и стажа в спорте на все показатели. Макрос Хейса продемонстрировал значительное влияние осознанности спортсмена на взаимосвязь между децентрацией и восприятием результатов.

Заключение. Решение проблем психического здоровья в рамках спортивного образования имеет важное значение. Обеспечение психологической безопасности в спорте может оказать поддержку параспортсменам, детям и подросткам, сталкивающимся с проблемами физического здоровья; будет способствовать формированию более инклюзивной культуры в рамках спортивного образования. Особое внимание следует уделять повышению осознанности параспортсменов с помощью когнитивно-поведенческих терапевтических вмешательств.

Ключевые слова: психологическая безопасность, децентрация, культура, осознанность, результативность

Introduction

The integration of sports education and sports psychology is crucial for exploring mental health outcomes in various underrepresented populations. This study focuses on para-athletes affiliated with the Union Internationale de Pentathlon Moderne in Pakistan. Enhancing the sporting experience of para-athletes is essential, as it reflects human achievement and upholds inherent human dignity. Advocacy teams promote safeguarding systems within para-sport; however, ensuring the well-being of these athletes remains an ongoing challenge (Ruthland et al. 2022; Tuakli-Wosornu, Kirby 2021).

Furthermore, the complexities surrounding sport classification have sparked ongoing debates regarding disability sports (Sónksen et al. 2018). It is vital to respect athletic differences within an ever-evolving global context while employing the biopsychosocial model. The socioeconomic status of para-athletes, including income and associated privileges, constitutes a significant social determinant of health that also warrants attention (Brown and White 2020). This study explores pathways to holistic well-being by promoting inclusivity and athlete-centered initiatives that are free from microaggressions or bias, thereby amplifying the voices of para-athletes (McNamee and Parnell 2021).

Both the Russian Federation and Pakistan are members of the sporting federations of the Union Internationale de Pentathlon Moderne; however, social inclusion for para-athletes requires greater focus in both regions. Empirical studies examining psychological safety, performance perception, and mindfulness in para-athletes are scarce. Consequently, there is a lack of tailored psychological interventions and therapies designed specifically for this population. Despite growing recognition of the link between sports performance and mental health, research on para-athletes remains limited.

A deeper understanding of mental health within sports education, particularly in the Paralympic context, is necessary. Disability sports involve specific stereotypes and stressors, including trauma, career transitions, athlete identity concerns, and challenges related to sports regulatory focus and psychological safety (Swartz et al. 2019). There is also a need to prioritize championship performance goals alongside individual psychological factors. This requires mental health support and cognitive training for para-athletes in both team and individual sports (Burns et al. 2019).

Currently, many athletes struggle with maintaining professional focus and experience heightened rumination concerning socioeconomic factors such as food security, leisure, and social capital. A lack

of career security can adversely affect the mental and physical readiness required for optimal sports performance (Ryskin et al. 2019). Moreover, retrospective studies indicate that sport organizations supporting para-athletes frequently face funding constraints, which pose significant challenges (Sobiecka et al. 2019).

Sport psychological safety

Sport psychological safety is defined through three dimensions: a mentally healthy environment, mental health literacy, and low mental health stigma (Rice et al. 2022). When athletes feel psychologically safe, they are more likely to engage in health-seeking behaviors (Mikhailova et al. 2022). In patriarchal cultures, the emphasis on mental toughness and a winning-at-all-costs attitude can undermine psychological safety, particularly for male athletes. Psychological safety refers to the confidence to take risks and make mistakes without fear of negative judgment. The connection between psychological safety and mental well-being is an increasingly important area of study (Fransen et al. 2020). It plays a crucial role in fostering open communication, trust, and effective decision-making in elite sports (Ezhova 2025).

The International Olympic Committee's Mental Health in Elite Athletes Toolkit highlights the importance of psychological safety for understanding mental health outcomes and encourages timely support-seeking (Burrows et al. 2021). Research indicates that psychological safety is more effectively cultivated in team sports than individual sports (Saxe and Hardin 2022). Promoting both physical and psychological safety is essential within sports organizations. Mental health challenges can be addressed through proactive strategies that enhance both athlete safety and performance (Schinke et al. 2024). Para-athletes, in particular, face a heightened risk of depression if they perceive their training and competitive environments as psychologically unsafe (Beable 2024).

Decentering in sports

Decentering in sports refers to the cognitive ability to focus on thoughts and sensations as mental events rather than just factual information athletes encounter (Zhang 2023b). Decentering is a complex mental operation that involves introspection and capacity for detachment (Lange 2025). Challenges to decentering include a lack of integrated mindfulness practices within Paralympic sports education. Additionally, the specific stressors athletes face and their coping mechanisms are crucial for stress management and can further enhance decentering abilities (Loftus et

al. 2022). Psychological tension and negative moods can act as significant barriers to achieving high performance. As a comparatively novel construct in sport psychology, dedicated training is needed to improve decentering, which may also assist in pain management (Diotauiuti et al. 2023).

Sport performance perceptions

Perceptions of sport performance are informed by frameworks such as the Long-Term Athlete Development Model (Balyi et al. 2013). This model encompasses several dimensions, including athlete development, mastery and growth, preparedness and strategy, recovery and injury prevention, and psychological skills (Adam et al. 2023). Sports performance can be enhanced through self-compassion — a potential outcome of effective athlete mindfulness training (Killham et al. 2018). For para-athletes, it is also essential to create a safe training environment for supporting the achievement of their sport-specific goals. It is important to note that many para-athletes often perceive themselves primarily as athletes first and secondarily as individuals; this perspective warrants re-evaluation (Miller et al. 2024).

Athlete mindfulness

Athlete mindfulness is a dispositional measure that encompasses three dimensions: present-moment attention, awareness, and acceptance (Zhang et al. 2023). The sports environment is saturated with stimuli that can trigger impulsivity and anxiety during peak performance. Para-athletes, in particular, frequently face critical judgments and negative evaluations, resulting in spectator pressure and mental stress during competitions. Athletes may respond with impulsive reactions or, alternatively, maintain a mindful state to manage errors effectively (Zhong et al. 2024). Mindfulness interventions have been shown to be effective in promoting positive sport behaviors. Achieving a flow state is closely associated with mindfulness, while higher mindfulness can reduce the likelihood of incidental sports injuries (Carraça et al. 2019). Furthermore, increased mindfulness is associated with improved healing imagery and reduced athletic pain levels (Mozafari Zadeh et al. 2019). Mental skills can be enhanced through emotional and self-regulation (Rogowska and Tataruch 2024).

Athlete mindfulness is also closely related to interoception, a concept gaining prominence in sports education. Interoception is a cognitive process that involves active monitoring of bodily sensations to effectively cope with challenging situations.

During competitions, confidence, self-awareness, and positive body image are particularly critical for para-athletes (Seabury et al. 2023). Para-athletes with strong interoceptive awareness can better optimize their training, managing factors such as rest, sleep, and nutrition in accordance with their schedules (Wallman et al. 2021).

Materials and methods

This study utilized a correlational cross-sectional design with sample of 110 para-athletes recruited from a sports governing body in Pakistan affiliated with the Union Internationale de Pentathlon Moderne. The research complied with the ethical standards set by Hazara University, Pakistan. Written informed consent was obtained from all participants, who had an average age of 16.5 years. For participants under 16, parental consent was secured. The sample comprised professional swimmers, runners, and long jumpers. Inclusion criteria required participants to be proficient in English and fully registered with the governing body. A purposive sampling technique was employed.

Data were collected between January and March 2025, using pen-and-paper questionnaires. Initially, 200 surveys were distributed, with 110 being retained for analysis. Descriptive and inferential statistics were analyzed using IBM SPSS version 25. Data were screened for normality and discrepancies were addressed through Log10 and square root transformations. Parametric tests were employed, utilizing Pearson product-moment correlation, multiple linear regression analysis, multivariate analysis of variance (MANOVA), and the Hayes PROCESS macro. Additionally, independent sample t-tests were used to assess mean differences between athletes in individual and team sports. The study adhered to the EQUATOR network's STROBE guidelines for reporting.

The Sport Psychological Safety Inventory, designed by Rice and colleagues (Rice et al. 2022), served as a benchmark metric for assessing mental health culture in sports. This inventory comprises 11 items across three subscales: mentally healthy environment, mental health literacy, and low self-stigma. Items are rated on a 5-point scale from 'strongly disagree' to 'strongly agree'. Sample items include: 'My sport setting is a safe space to disclose mental health problems,' and 'I know the mental health signs I should keep an eye on in sport settings.' The overall scale demonstrated a Cronbach's alpha greater than 0.70.

The Decentering Scale for Sport (Zhang 2023b) evaluates an athlete's capacity to focus on mental events without being fully absorbed by them. This scale consists of 12 unidimensional items scored

on a 5-point scale from ‘never true’ to ‘always true’. A sample item is: ‘During training and competition, I notice that all kinds of thoughts and feelings are temporary, not necessarily true.’ The scale reported a Cronbach’s alpha of 0.80.

The Sport Performance Perception Scale (Adam et al. 2023) measures retrospective views on sport performance, featuring a total of 32 items scored on a 7-point scale from ‘almost never’ to ‘almost always’. It includes five subscales: athlete development, mastery and growth, preparedness and strategy, recovery and injury prevention, and psychological skills. Sample items include: ‘I complete training that is event or position-specific’, and ‘I feel like I can manage my emotions in my training.’ Cronbach’s alpha values ranged from 0.89 to 0.94.

The Athlete Mindfulness Questionnaire (Zhang et al. 2023) consists of 16 items that assess athlete mindfulness across three subscales: present-moment attention, awareness, and acceptance. Sample items include: ‘I can maintain my attention to my training’, and ‘I am aware of changes inside my body during competition.’ Subscale Cronbach’s alphas ranged from 0.73 to 0.89.

The hypotheses are as follows:

1. There is significant positive association among sport psychological safety, decentering, and sport performance perceptions.
2. Sport psychological safety and decentering are significant predictors of sport performance perceptions.

3. Athlete mindfulness significantly mediates the relationship between decentering and performance perception.
4. There is main impact of income and years in sport on psychological safety, decentering, sport performance perceptions, and athlete mindfulness.
5. There are significant mean differences in all the constructs based on sport type (individual vs. team).

Results

A total of 110 para-athletes participated in the study, comprising 75.5% males (83 individuals) and 23.6% females (27 individuals). Regarding income, 22.7% of participants earned between 30,000 to 60,000 PKR (approximately 8,214 to 16,429 rubles), 35.5% earned between 61,000 to 100,000 PKR (around 16,703 to 27,381 rubles), and 41% earned between 101,000 to 140,000 PKR (approximately 27,655 to 38,334 rubles). In terms of years in sport, 34.5% had 1 to 5 years of experience, 20.9% had 6 to 10 years, and 49% had more than 10 years of experience.

The age distribution was as follows: 63 para-athletes were aged 10–18 years, 41 were aged 19–30 years, and 6 were aged 31–50 years. Regarding sport type, 53 para-athletes competed in individual sports and 57 participated in team sports.

Table 1. Psychometrics

Scale	k	M	SD	α	Skewness	Kurtosis
SMHET	4	11.9091	2.53	0.82	-0.334	0.024
SMHLT	4	11.9182	2.27	0.80	-0.144	-1.316
SMLST	3	8.9818	1.89	0.84	-0.278	-0.220
SMHTT	11	32.8091	5.65	0.84	-0.112	-1.486
DT	12	40.9364	11.5	0.78	-0.078	-1.754
SPADT	6	29.5545	7.90	0.81	-0.116	-1.590
SPMDT	7	34.0909	8.97	0.80	0.005	-1.705
SPPST	7	33.6182	7.28	0.79	-0.084	-1.439
SPRT	8	38.5636	8.10	0.79	-0.108	-1.370
SPST	4	19.2273	4.82	0.84	-0.039	-1.336
SPTT	32	155.0545	34.4	0.83	-0.122	-1.855
APMT	6	21.4636	4.83	0.81	-0.100	-1.466
APAT	5	17.8273	4.19	0.82	-0.217	-1.357
AAT	5	17.7818	4.63	0.82	-0.088	-1.537
AMT	16	57.0727	12.7	0.87	-0.197	-1.643

Note: SMHET — mentally healthy environment, SMHLT — mental health literacy, SMLST — low self-stigma, SMHTT — sport psychological safety, DT — decentering for sports, SPADT — athlete development, SPMDT — mastery and growth, SPSST — strategy and preparedness, SPRT — recovery and injury prevention, SPST — psychological skills, SPTT — sport performance perceptions, APMT — present-moment attention, APAT — awareness, AAT — acceptance, AMT — athlete mindfulness.

The scales showed robust normality, supporting the use of parametric testing. Cronbach's alphas indicated that scales have performed well in the

sample with average reliability coefficient values from 0.79 to 0.87.

Table 2. Correlation

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. SMHET	–	0.558**	0.550**	0.759**	0.757**	0.722**	0.738**	0.735**	0.645**	0.673**	0.759**	0.696**	0.665**	0.674**	0.726**
2. SMHLT		–	0.573**	0.846**	0.748**	0.703**	0.736**	0.688**	0.698**	0.672**	0.756**	0.695**	0.684**	0.699**	0.741**
3. SMLST			–	0.814**	0.701**	0.669**	0.667**	0.684**	0.646**	0.639**	0.713**	0.644**	0.593**	0.608**	0.659**
4. SMHTT				–	0.877**	0.832**	0.852**	0.837**	0.788**	0.788**	0.885**	0.809**	0.774**	0.788**	0.846**
5. DT					–	0.877**	0.895**	0.877**	0.864**	0.805**	0.934**	0.829**	0.814**	0.667**	0.901**
6. SPADT						–	0.901**	0.846**	0.833**	0.766**	0.945**	0.827**	0.814**	0.854**	0.890**
7. SPMDT							–	0.884**	0.847**	0.782**	0.962**	0.865**	0.838**	0.853**	0.912**
8. SPPST								–	0.816**	0.776**	0.936**	0.833**	0.800**	0.833**	0.880**
9. SPRT									–	0.714**	0.919**	0.800**	0.832**	0.796**	0.865**
10. SPST										–	0.851**	0.774**	0.692**	0.761**	0.796**
11. SPTT											–	0.887**	0.856**	0.887**	0.942**
12. APMT												–	0.774 **	0.851**	0.941**
13. APAT													–	0.804**	0.913**
14. AAT														–	0.948**
15. AMT															–

Note: SMHET — mentally healthy environment, SMHLT — mental health literacy, SMLST — low self-stigma, SMHTT — sport psychological safety, DT — decentering for sports, SPADT — athlete development, SPMDT — mastery and growth, SPSST — strategy and preparedness, SPRT — recovery and injury prevention, SPST — psychological skills, SPTT — sport performance perceptions, APMT — present-moment attention, APAT — awareness, AAT — acceptance, AMT — athlete mindfulness.

Table 3. Multiple linear regression

Variables		B	T	p
Constant		–	1.927	0.05
SMHET		0.118	2.407	0.018
SMHLT		0.120	2.479	0.015
SMLST		0.096	2.136	0.035
DT		0.688	10.330	0.000
F	217.845			
R ²	0.94			

Note: SM — Sport psychological safety subscales, SMHET — mental health environment, SMHLT — mental health literacy, SMLST — low self-stigma, DT — decentering in sports

Table 4 shows a significant positive effect of mental health environment ($B = 0.118$, $p < 0.05$), mental health literacy ($B = 0.120$, $p < 0.05$), and low

self-stigma ($B = 0.096$, $p < 0.05$) on sport psychological safety.

Table 4. Mediation

Effect	SE	B	T	P	LLCI	ULCI
Total effect	2.80	0.06	27.38	0.00	2.59	3.00
Direct effect	1.37	0.04	0.18	0.00	1.01	1.73
Indirect effect	1.43	0.02	0.20	0.00	1.04	1.81

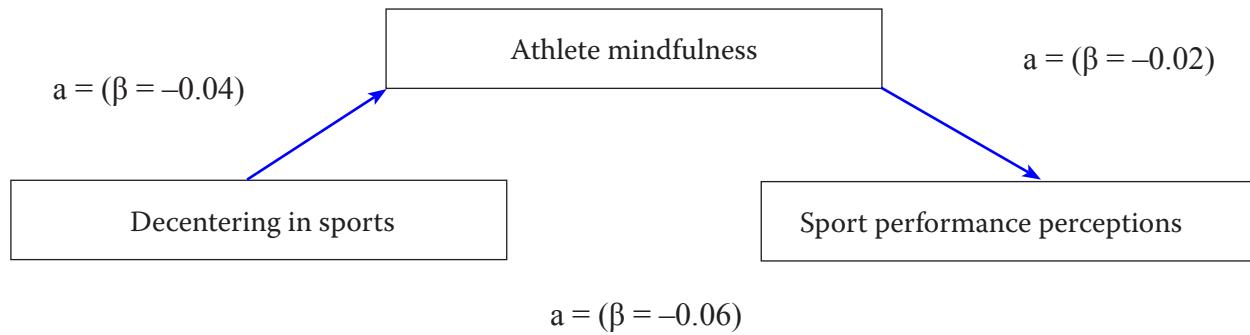


Fig. 1. Path diagram

Table 5. Independent sample t-test

Effect	Individual (n = 53)		Team (n = 57)		t	df	p
	M	SD	M	SD	-10.95	108	0.000
SMHET	10.00	1.94	13.68	1.54	-10.96	108	0.000
SMHLT	10.20	1.65	13.50	1.48	-9.76	108	0.000
SMLST	7.64	1.38	10.22	1.38	-16.76	108	0.000
SMHTT	27.84	3.44	37.42	2.49	-25.67	108	0.000
DT	29.90	5.04	51.19	3.57	-25.36	108	0.000
SPADT	22.20	3.87	36.38	3.02	-21.48	108	0.000
SPMDT	25.77	4.30	41.82	3.62	-21.19	108	0.000
SPPST	26.94	3.74	39.82	2.97	-20.04	108	0.000
SPRT	31.49	4.74	45.14	3.93	-16.35	108	0.000
SPST	15.28	3.05	22.89	2.86	-13.44	108	0.000
SPTT	121.6	15.25	186.07	8.07	-27.36	108	0.000
APMT	17.24	2.80	25.38	2.39	-16.30	108	0.000
APAT	14.18	2.63	21.21	1.91	-15.87	108	0.000
AAT	13.60	1.91	21.61	2.19	-17.60	108	0.000
AMT	45.09	6.67	68.21	3.79	-22.11	108	0.000

Note: SMHET — mentally healthy environment, SMHLT — mental health literacy, SMLST — low self-stigma, SMHTT — sport psychological safety, DT — decentering for sports, SPADT — athlete development, SPMDT — mastery and growth, SPSST — strategy and preparedness, SPRT — recovery and injury prevention, SPST — psychological skills, SPTT — sport performance perceptions, APMT — present-moment attention, APAT — awareness, AAT — acceptance, AMT — athlete mindfulness.

Table 5 shows significant mean differences in sport psychological safety, decentering in sports, sport performance perceptions, and athlete

mindfulness. Para-athletes in team sports reported higher mean scores across all constructs compared to those in individual sports.

Table 6. Multivariate Analysis of Variance

Source	Dependent variable	Type III Sum of squares	df	Mean square	F	p
Income	SMHTT	141.92	2	70.97	12.12	0.000
	DT	823.22	2	411.61	37.45	0.000
	SPTT	9361.53	2	4680.76	86.19	0.000
	AMT	1046.96	2	523.48	32.10	0.000
Years in sport	SMHTT	282.65	2	141.32	24.14	0.000
	DT	924.68	2	462.34	42.07	0.000
	SPTT	656.23	2	329.51	60.62	0.000
	AMT	977.63	2	488.82	29.98	0.000
Income*Years in sport	SMHTT	324.36	4	81.09	13.85	0.000
	DT	175.7	4	439.29	39.97	0.000
	SPTT	1461.64	4	3654.4	67.29	0.000
	AMT	1806.73	4	45.64	27.69	0.000

Note: SMHTT — sport psychological safety, DT — decentering in sports, SPTT — sport performance perceptions, AMT — athlete mindfulness.

Table 6 indicates that income and years in sport have a significant main effect on sport psychological safety, decentering in sports, and sport performance perceptions. A significant interaction effect between income and years in sport was also observed. Post-hoc test results are provided in the supplementary file.

Discussion

Table 1 demonstrates the robust psychometric properties of the scales used in this study. Table 2 reveals significant positive correlations among sport psychological safety, decentering, sport performance perceptions, athlete mindfulness, and its related subscales. Therefore, Hypothesis 1 is accepted. Previous research supports the idea that sport psychological safety is crucial for fostering positive perceptions of sport performance (Hut et al. 2023), particularly when athletes receive effective cognitive training. Understanding injury epidemiology within para-athlete populations further underscores the role of psychological safety in achieving sport-specific goals (Meidl et al. 2024).

Table 3 presents multiple regression analysis indicating that both psychological safety and decentering are significant positive predictors of sport performance perceptions in para-athletes. Approximately 90% of the variance in sport

performance perceptions is accounted for by these two constructs. Thus, Hypothesis 2 is accepted. Decentering improves with mindfulness, especially when para-athletes experience lower levels of somatic and competitive anxiety (Yu et al. 2024). Several psychological determinants of safety are vital in achieving optimal performance, which is essential for para-athletes' cognitive engagement and success (Puce et al. 2019; Robinson et al. 2018).

Table 4 presents mediation analysis confirming that athlete mindfulness serves as a strong mediator between decentering and sport performance perceptions. As a result, Hypothesis 3 is accepted. Athlete mindfulness is associated with improved quality of life and translates into better sporting outcomes. Previous research indicates that athlete mindfulness significantly mediates sports performance (Heckman 2018). For instance, mindfulness programs have led to improved performance in soccer players (Baltzell et al. 2014). Single-session mindfulness therapy focusing on breath awareness helps reduce anxiety (Edwards et al. 2013). Combining athlete mindfulness with cognitive behavioral therapy and neurofeedback aids in attentional regulation and fosters healthier sporting attitudes (Ford et al. 2016). Similarly, mindfulness and relaxation training have been shown to support the emotional well-being of football players (Rooks et al. 2017).

Table 5 indicates that both income and years in sport significantly impact sport psychological safety, decentering, sport performance perceptions, and athlete mindfulness. Therefore, Hypothesis 4 is accepted. Research shows that para-athletes who are poorly compensated and have limited access to sports facilities may face exacerbated challenges, especially when confronted with future disabilities (Sobiecka et al. 2019). Higher income levels (Oggero et al. 2021) and longer years in sport correlate with elevated levels of psychological safety, decentering, sport performance perceptions, and athlete mindfulness.

Finally, Table 6 highlights significant mean differences between athletes in individual and team sports, leading to the acceptance of Hypothesis 5. Para-athletes in team sports benefit from social connections forged through friendly matches (Kokun and Shamych 2016). Sports can serve as a bonding platform, with support from national teammates, friends, and fellow athletes enhancing psychological safety, decentering, and overall performance levels (Rodríguez Macías et al. 2022). Para-athletes who participate in individual sports, especially those with fewer years of experience and younger age, demonstrate lower scores in sporting psychological safety, decentering, performance perception, and athlete mindfulness compared to their counterparts in team sports, who tend to have more extensive experience, be older, and score higher across all constructs (Vella et al. 2024).

Conclusion

Cross-cultural online training programs hold significant potential for enhancing para-athlete well-being. Research indicates that computerized cognitive behavioral therapy, delivered through modules, can build psychological safety skills, making it a valuable resource for this population (Ely 2023). The role of the coach is also paramount; an empathetic and emotionally intelligent coach is critical for managing national Paralympic teams. The strategic use of humor can serve as a subtle yet effective tool for promoting team satisfaction and athlete well-being (Alexander-Urquhart et al. 2024).

Additionally, practices involving self-talk can positively influence sport performance perceptions by improving attentional focus (Grushko et al. 2019). Mobile-based mindfulness programs have shown promise in helping para-athletes manage anxiety effectively (Gao et al. 2024). It is also essential to tailor Rational Emotive Behavior Therapy for para-athletes to mitigate anxiety, as it can impact athlete mindfulness and decentering capacities (Ali et al. 2025).

For coaches of elite sports teams, access to real-time data is crucial for scheduling training that

supports both physical and mental well-being (Shestakov and Myakinchenko 2018). A comparative study involving the Russian Federation and other countries underscores the importance of both physical and psychological training, particularly in fostering psychological compatibility during sports type selection for overall well-being (Osipov et al. 2017). Furthermore, incorporating advanced sporting technologies to adapt to changing sports landscapes can assist athletes with disabilities, similar to the advancements seen in the Cybathlon Games (Barker and Parker 2024).

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов, как явного, так и потенциального. Данные, представленные в этой статье, были получены в исследовании, одобренном Punjab Sports Board, Pakistan.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential. The data reported in this article were obtained in a study approved by Punjab Sports Board, Pakistan.

Соответствие принципам этики

Программа исследования и ее протокол были одобрены Комитетом по этике Пенджабского спортивного совета Пакистана и Университетом Хазара в Пакистане. Авторы сообщают, что исследование соответствовало этическим принципам исследований с участием людей и/или животных.

Ethics Approval

The research program and its protocol were approved by the Ethics Committee of the Punjab Sports Board, Pakistan, and Hazara University Pakistan. The authors report that the study complied with the ethical principles for research involving human and/or animal subjects.

Вклад авторов

Юмна Али: методология, программное обеспечение, валидация, формальный анализ, курирование данных, администрирование проекта.

Сайед Мубашар Икбал Шах: концептуализация, методология, валидация, формальный анализ, исследование, ресурсы, обзор, курирование данных, администрирование проекта.

Все авторы прочитали и согласились опубликовать эту версию рукописи.

Author Contributions

Yumna Ali: Methodology, Software, Formal analysis, Data Curation, Project Administration.

Syed Mubashar Iqbal Shah: Conceptualization, Methodology, Formal analysis, Investigation, Resources, Review, Data Curation, Project Administration. Validation all authors. All authors have read and agreed to publish this version of manuscript.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по закрытой ссылке по адресу URL: [10.6084/m9.figshare.29251658](https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29251658)

Data Availability Statement

The data are available through the private link at URL: [10.6084/m9.figshare.29251658](https://doi.org/10.6084/m9.figshare.29251658)

Благодарности

Мы признательны за институциональную поддержку Совету по спорту Пенджаба, Пакистан.

Acknowledgements

We acknowledge the institutional support of Punjab Sports Board, Pakistan.

References

- Adam, M. E., Ferguson, L. J., Mosewich, A. D., Kowalski, K. C. (2023) *The Sport Performance Perceptions Scale (SPPS) Manual*. Saskatoon: College of Kinesiology; University of Saskatchewan Publ., 9 p. (In English)
- Alexander-Urquhart, D., Bentzen, M., Kenttä, G., Bloom, G. A. (2024) Exploring interpretations and implications of coaches' use of humour in three national paralympic teams. *International Sport Coaching Journal*, vol. 12, no. 17, pp. 481–489. <https://doi.org/10.1123/iscj.2024-0003> (In English)
- Ali, Y., Kotera, Y., Cotterill, M. et al. (2025) Sport emotions, anxiety, task and ego orientation in Pakistani adolescents: Mediating the role of coaching in athlete purpose. *Future*, vol. 3, no. 2, article 11. <https://doi.org/10.3390/future3020011> (In English)
- Baltzell, A., Caraballo, N., Chipman, K., Hayden, L. (2014) A qualitative study of the mindfulness meditation training for sport: Division I female soccer players' experience. *Journal of Clinical Sport Psychology*, vol. 8, no. 3, pp. 221–244. <https://doi.org/10.1123/jcsp.2014-0030> (In English)
- Balyi, I., Way, R., Higgs, C. (2013) *Long-term athlete development*. Champaign: Human Kinetics Publ., 287 p. (In English)
- Barker, N., Parker, H. (2024) Hybrid performances in sport: Cybathlon spectatorship for critically imagining technologies for disability futures. *Medical Humanities*, vol. 50, no. 4, article e013031. <https://doi.org/10.1136/medhum-2024-013031> (In English)
- Beable, S. E. (2024) Depressive disorders in athletes. *Clinics in Sports Medicine*, vol. 43, no. 1, pp. 53–70. <https://doi.org/10.1016/j.csm.2023.06.011> (In English)
- Brown, E. A., White, B. M. (2020) Recognizing privilege as a social determinant of health during COVID-19. *Health Equity*, vol. 4, no. 1, pp. 1–4. <https://doi.org/10.1089/heq.2020.0038> (In English)
- Burns, L., Weissensteiner, J. R., Cohen, M. (2019) Lifestyles and mindsets of Olympic, Paralympic and world champions: Is an integrated approach the key to elite performance? *British Journal of Sports Medicine*, vol. 53, no. 13, pp. 818–824. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-099217> (In English)
- Burrows, K., Cunningham, L., Raukar-Herman, C. (2021) *IOC mental health in elite athletes toolkit*. Lausanne: International Olympic Committee Publ., 100 p. (In English)
- Carraça, B., Serpa, S., Rosado, A., Guerrero, J. P. (2019) A pilot study of a mindfulness-based program (MBSoccerP): The potential role of mindfulness, self-compassion and psychological flexibility on flow and elite performance in soccer athletes. *Revista Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, vol. 14, no. 1, pp. 34–40. (In English)
- Diotaiauti, P., Valente, G., Corrado, S., Mancone, S. (2023) Assessing decentering capacity in athletes: A moderated mediation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 20, no. 4, article 3324. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043324> (In English)
- Edwards, S., Sherwood, P., Naidoo, N. et al. (2013) Investigation into breath meditation: Phenomenological, neurophysiologic, psychotherapeutic and sport psychological implications. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation & Dance (AJPERD)*, vol. 19, no. 2, pp. 394–418. (In English)
- Ely, F. O. (2023) *Bridging the Gap Between Research and Practice: Description, Implementation, and Evaluation of Online Psychological Skills Training for Para-Athletes*. PhD dissertation (Philosophy). Windsor, University of Windsor, 183 p. (In English)
- Ezhova, A. (2025) Effective communication strategies between coaches and athletes. *Universum: Psychology and Education*, no. 2 (128), pp. 49–52. (In English)
- Ford, N. L., Wyckoff, S. N., Sherlin, L. H. (2016) Neurofeedback and mindfulness in peak performance training among athletes. *Biofeedback*, vol. 44, no. 3, pp. 152–159. <https://doi.org/10.5298/1081-5937-44.3.11> (In English)

- Fransen, K., McEwan, D., Sarkar, M. (2020) The impact of identity leadership on team functioning and well-being in team sport: Is psychological safety the missing link? *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 51, article 101763. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101763> (In English)
- Gao, Y., Shi, L., Fu, N. et al. (2024) Mobile-delivered mindfulness intervention on anxiety level among college athletes: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, vol. 26, article e40406. <https://doi.org/10.2196/40406> (In English)
- Grushko, A. I., Isaev, A. V., Kaminsky, I. V. et al. (2019) Modern trends of sport psychology in Russian psychological society. *Psychologist Papers*, vol. 40, no. 1, pp. 64–73. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2883> (In English)
- Heckman, C. (2018) The effect of mindfulness and meditation in sports performance. *Kinesiology, sport studies, and physical education synthesis projects*, no. 47. [Online]. Available at: <http://hdl.handle.net/20.500.12648/4023> (accessed 15.06.2025). (In English)
- Hut, M., Minkler, T. O., Glass, C. R. et al. (2023) A randomized controlled study of mindful sport performance enhancement and psychological skills training with collegiate track and field athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, vol. 35, no. 2, pp. 284–306. <https://doi.org/10.1080/10413200.2021.1989521> (In English)
- Killham, M. E., Mosewich, A. D., Mack, D. E. et al. (2018) Women athletes' self-compassion, self-criticism, and perceived sport performance. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, vol. 7, no. 3, pp. 297–307. <https://doi.org/10.1037/spy0000127> (In English)
- Kokun, O. M., Shamych, O. M. (2016) Psychological characteristics of Paralympic athletes' self-realisation. *Social Welfare: interdisciplinary approach*, vol. 6, no. 2, pp. 139–147. <https://doi.org/10.21277/sw.v2i6.273> (In English)
- Lange, V. (2025) Decentering and attention. *Philosophical Psychology*, vol. 38, no. 4, pp. 1530–1557. <https://doi.org/10.1080/09515089.2023.2263034> (In English)
- Loftus, S., Taylor, R., Grecic, D., Harper, D. J. (2022) Olympic and Paralympic coaches living with stress—is it such a problem? Potential implications for future coach education in sport. *International Sport Coaching Journal*, vol. 10, no. 1, pp. 29–41. <https://doi.org/10.1123/iscj.2021-0078> (In English)
- McNamee, M. J., Parnell, R. J. (2018) Paralympic philosophy and ethics. In: I. Brittain, A. Beacom (eds.). *The Palgrave handbook of Paralympic Studies*. Berlin: Springer Publ., pp. 461–478. (In English)
- Meidl, V., Dallmann, P., Steffen, K. et al. (2024) Mental health surveillance in elite Para athletes: Early identification and follow-up of athletes at risk of mental health problems. *British Journal of Sports Medicine*, vol. 58, no. 16, pp. 902–909. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2023-107995> (In English)
- Mikhailova, O. B., Bashkin, E. B., Gutvajn, N., Berberyan, A. S. (2022) Personality mental health – challenges and solution: Results of the 3rd international forum on commitment to mental health. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 19, no. 4, pp. 879–891. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-4-879-891> (In English)
- Miller, B., Barker, J. B., Hunton, E., Plateau, C. R. (2024) Understanding experiences of and influences on well-being in elite para-sport: A qualitative exploration of U.K. para-athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, vol. 13, no. 2, pp. 126–143. <https://doi.org/10.1037/spy0000342> (In English)
- Mozafari Zadeh, M., Heidari, F., Khabiri, M. (2019) Effectiveness of mindfulness and acceptance training on reducing sport injury anxiety and improving performance of soccer players. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, vol. 8, no. 1, pp. 95–108. <https://doi.org/10.22037/jrm.2018.111232.1851> (In Persian)
- Oggero, G., Puli, L., Smith, E. M., Khasnabis, C. (2021) Participation and achievement in the summer Paralympic games: The influence of income, sex, and assistive technology. *Sustainability*, vol. 13, no. 21, article 11758. <https://doi.org/10.3390/su132111758> (In English)
- Osipov, A., Kudryavtsev, M., Fedorova, P. et al. (2017) Comparative analysis of the scientific views of Russian and foreign scientists on the problem of training skilled judo wrestlers. *Journal of Physical Education and Sport*, vol. 17, no. 1, pp. 288–293. <http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2017.01043> (In English)
- Puce, L., Marinelli, L., Girtler, N. G. et al. (2019) Self-perceived psychophysical well-being of young competitive swimmers with physical or intellectual impairment. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 126, no. 5, pp. 862–885. <https://doi.org/10.1177/0031512519865849> (In English)
- Rice, S., Walton, C. C., Pilkinson, V. et al. (2022) Psychological safety in elite sport settings: A psychometric study of the Sport Psychological Safety Inventory. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, vol. 8, no. 2, article e001251. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2021-001251> (In English)
- Robinson, S., Fraser-Thomas, J. L., Balogh, R. et al. (2018) Individual and contextual correlates of frequently involved Special Olympics athletes. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, vol. 123, no. 2, pp. 164–175. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.2.164> (In English)
- Rodríguez Macías, M., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., Abad Robles, M. T. (2022) The sport training process of Para-athletes: A systematic review. *Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no. 12, article 7242. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127242> (In English)
- Rogowska, A. M., Tataruch, R. (2024) The relationship between mindfulness and athletes' mental skills may be explained by emotion regulation and self-regulation. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, vol. 16, no. 1, article 68. <https://doi.org/10.1186/s13102-024-00863-z> (In English)
- Rooks, J., Morrison, A. B., Goolsarran, M. et al. (2017) "We are talking about practice": The influence of mindfulness vs. relaxation training on athletes' attention and well-being over high-demand intervals. *Journal of Cognitive Enhancement*, vol. 1, no. 2, pp. 141–153. <https://doi.org/10.1007/s41465-017-0016-5> (In English)

- Rutland, E. A., Suttiratana, S. C., da Silva Vieira, S. et al. (2022) Para athletes' perceptions of abuse: A qualitative study across three lower resourced countries. *British Journal of Sports Medicine*, vol. 56, no. 10, pp. 561–567. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2021-104545> (In English)
- Ryskin, P., Kocheryan, M., Davydova, E. (2019) Self-identification features of professional athletes in modern Russia. *Journal of Physical Education and Sport*, vol. 19, no. 2, pp. 1118–1125. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.02162> (In English)
- Saxe, K., Hardin, R. (2022) Psychological safety in athletic team environments. *Journal of Sport Behavior*, vol. 45, no. 2, pp. 203–216. (In English)
- Schinke, R. J., Giffin, C., Cosh, S et al. (2024) International society of sport psychology position stand: Mental health through occupational health and safety in high-performance sport. In: R. J. Schinke (ed.). *Mental health in sport and physical activity*. London: Routledge Publ., pp. 21–49. (In English)
- Seabury, T., Benton, D., Young, H. A. (2023) Interoceptive differences in elite sprint and long-distance runners: a multidimensional investigation. *PLoS ONE*, vol. 18, no. 1, article 0278067. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278067> (In English)
- Shestakov, M. P., Myakinchenko, E. B. (2018) Control and management in athletic training of the Russian national teams. *Journal of Sports Science*, vol. 6, pp. 118–128. <https://doi.org/10.17265/2332-7839/2018.02.007> (In English)
- Sobiecka, J., Plinta, R., Kądziołka, M. et al. (2019) Polish Paralympic sports in the opinion of athletes and coaches in retrospective studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 16, no. 24, article 4927. <https://doi.org/10.3390/ijerph16244927> (In English)
- Sönksen, P. H., Bavington, L. D., Boehning, T. et al. (2018) Hyperandrogenism controversy in elite women's sport: An examination and critique of recent evidence. *British Journal of Sports Medicine*, vol. 52, no. 23, pp. 1481–1482. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098446> (In English)
- Swartz, L., Hunt, X., Bantjes, J. et al. (2019) Mental health symptoms and disorders in Paralympic athletes: A narrative review. *British Journal of Sports Medicine*, vol. 53, no. 12, pp. 737–740. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-100731> (In English)
- Tuakli-Wosornu, Y. A., Kirby, S. L. (2022) Safeguarding reimagined: Centering athletes' rights and repositioning para sport to chart a new path. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, article 815038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815038> (In English)
- Vella, S. A., Mayland, E., Schweickle, M. J. et al. (2024) Psychological safety in sport: A systematic review and concept analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, vol. 17, no. 1, pp. 516–539. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022.2028306> (In English)
- Wallman-Jones, A., Perakakis, P., Tsakiris, M., Schmidt, M. (2021) Physical activity and interoceptive processing: Theoretical considerations for future research. *International Journal of Psychophysiology*, vol. 166, pp. 38–49. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2021.05.002> (In English)
- Yu, M.G., Dou, G. B., Gong, C. (2024) Effects of mindfulness intervention on competition state anxiety in sprinters — a randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, article 1418094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1418094> (In English)
- Zhang, C. Q. (2023a) Athlete mindfulness questionnaire (AMQ). In: O. N. Medvedev, C. U. Krägeloh, R. J. Siegert, N. N. Singh (eds.). *Handbook of Assessment in Mindfulness Research*. Cham: Springer Publ., pp. 515–523. (In English)
- Zhang, C. Q. (2023b) Decentering scale for sport (DSS). In: O. N. Medvedev, C. U. Krägeloh, R. J. Siegert, N. N. Singh (eds.). *Handbook of assessment in mindfulness research*. Cham: Springer Publ., pp. 1–11. (In English)
- Zhang, C. Q., Li, X., Si, G. et al. (2023) Examining the roles of experiential avoidance and cognitive fusion on the effects from mindfulness to athlete burnout: A longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 64, article 102341. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102341> (In English)
- Zhong, Z., Jiang, H., Wang, H., Liu, Y. (2024) Mindfulness, social evaluation anxiety, and self-regulation: Exploring their association on impulsive behavior among athletes. *Frontiers in Psychiatry*, vol. 15, article 1404680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1404680> (In English)

Authors

Yumna Ali, PhD Scholar Psychology, Hazara University Pakistan

ResearcherID: [AHD-7722-2022](#), ORCID: [0000-0002-5364-5238](#), e-mail: yumnaali123@gmail.com

Syed M. I. Shah, Sports Family Coach, Pakistan Sports Board, Union Internationale de Pentathlon Moderne, ORCID: [0009-0002-5257-4818](#), e-mail: ainali732@gmail.com

Сведения об авторах

Юмна Али, кандидат психологических наук, Хазарский университет Пакистана, ResearcherID: [AHD-7722-2022](#), ORCID: [0000-0002-5364-5238](#), e-mail: yumnaali123@gmail.com

Сайед М. И. Шах, семейный тренер по спорту, Спортивный совет Пакистана, Международный союз современного пятиборья, ORCID: [0009-0002-5257-4818](#), e-mail: ainali732@gmail.com



Check for updates

Клинические, образовательные и социальные
аспекты психологии здоровья

УДК 159.964

EDN IXJRME

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-516-530>

Научная статья

Взаимосвязь трудовой мотивации и психологической защиты у лиц с ОВЗ

Е. Р. Пилюгина^{✉1}, А. В. Сидоренко^{1,2}, Р. Ф. Сулейманов¹

¹ Казанский Инновационный Университет им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП),
420111, Россия, г. Казань, ул. Московская, д. 42

² Институт филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского)
Федерального Университета, 420021, Россия, г. Казань, ул. Татарстан, д. 2

Для цитирования: Пилюгина, Е. Р., Сидоренко, А. В., Сулейманов, Р. Ф. (2025) Взаимосвязь трудовой мотивации и психологической защиты у лиц с ОВЗ. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 516–530. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-516-530> EDN IXJRME

Получена 6 апреля 2025; прошла рецензирование 6 мая 2025; принята 4 июня 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. Р. Пилюгина, А. В. Сидоренко, Р. Ф. Сулейманов (2025). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии [CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Проблема трудовой занятости инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на сегодняшний день остается в повестке наиболее острых социальных вопросов. Несмотря на наличие программ профессиональной реабилитации и поддержки, эффективность их реализации зачастую снижается вследствие внутреннего сопротивления самих участников, вызванного особенностями их мотивационной сферы и использования механизмов психологической защиты. Поэтому целью исследования стало выявление взаимосвязей между трудовой мотивацией и механизмами психологической защиты у лиц с ОВЗ.

Материалы и методы. Взаимосвязь трудовой мотивации и психологической защиты исследовалась на двух сравнительных выборках: испытуемых с ОВЗ и нормотипичных испытуемых. В качестве диагностических инструментов использовались Многофакторный опросник оценки трудовой мотивации Прохоровой — Овсянниковой и Методика диагностики психологической защиты Пилюгиной — Сулейманова. Обработка данных проводилась с применением корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, У-критерий Манна — Уитни).

Результаты исследования. Установлено, что положительные факторы трудовой мотивации («Профессиональный рост», «Помощь организации в достижении целей», «Стабильная и надежная работа», «Хорошие условия труда», «Самореализация», «Интересная работа», «Полезная деятельность») отрицательно коррелируют с малоадаптивными механизмами защиты (изоляция, компульсивное поведение, замещение) и положительно с адаптивными механизмами (предвосхищение, альтруизм). Негативный фактор «Отсутствие карьерного роста» оказался прямо связанным с изоляцией и обратно — с сублимацией. Также были зафиксированы различия в структуре трудовой мотивации и механизмах психологической защиты между нормотипичными испытуемыми и испытуемыми с ОВЗ.

Заключение. Рекомендованы следующие направления работы: с изоляцией — обучение свободному проявлению чувств без причинения вреда другим, осознанию причин и последствий своего и чужого поведения; с замещением и компульсивным поведением — выявление деструктивных неосознаваемых убеждений и установок, формирование реалистичного восприятия межличностных отношений, принципов справедливости в распределении прав и обязанностей, формирование волевых качеств и чувства ответственности; с адаптивными механизмами (сублимацией, альтруизмом и предвосхищением) — развитие психологической компетенции, повышение осознанности, изучения и присвоения конструктивного опыта реакции, профориентационную работу, направленную на подбор социально значимых профессий и др.

Рекомендации могут быть использованы в практике психологов, занимающихся профессиональным сопровождением людей с ОВЗ.

Ключевые слова: трудовая мотивация, психологическая защита, механизмы защиты, лица с ОВЗ, нормотипичные личности

Research article

Correlations between work motivation and psychological defense in individuals with disabilities

E. R. Pilyugina^{✉1}, A. V. Sidorenko^{1,2}, R. F. Suleymanov¹

¹ Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML),
42 Moskovskaya Str., Kazan 420111, Russia

² Institute of Philology and Intercultural Communication of Kazan Federal University,
42 Moskovskaya Str., Kazan 420021, Russia

For citation: Pilyugina, E. R., Sidorenko, A. V., Suleymanov, R. F. (2025) Correlations between work motivation and psychological defense in individuals with disabilities. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 516–530. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-516-530> EDN IXJRME

Received 6 April 2025; **reviewed** 6 May 2025; **accepted** 4 June 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. R Pilyugina, A. V. Sidorenko, R. F. Suleymanov (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Employment among individuals with disabilities remains a pressing social concern. Despite the availability of vocational rehabilitation and support programs, their effectiveness is often limited by participants' internal resistance, which is associated with specific characteristics of their motivational sphere and the deployment of psychological defense mechanisms. This study aimed to investigate the interrelationships between work motivation and psychological defense mechanisms in individuals with disabilities.

Materials and Methods. The study involved two groups: individuals with disabilities and healthy individuals. Instruments included the Multifactor Questionnaire for Assessing Work Motivation (Prokhorova & Ovsyannikova) and the Psychological Defense Assessment Technique (Pilyugina & Suleimanov). Data were analyzed using correlation analysis (Spearman's coefficient) and Mann–Whitney test.

Results. Positive factors of work motivation — such as 'Professional Growth,' 'Organizational Assistance in Achieving Goals,' 'Stable and Secure Job,' 'Favorable Working Conditions,' 'Self-Realization,' 'Interesting Work,' and 'Meaningful Activity' — demonstrated inverse correlations with maladaptive defense mechanisms (isolation, compulsive behavior, displacement) and direct correlations with adaptive mechanisms (anticipation and altruism). The negative motivational factor 'Lack of Career Advancement' showed a direct correlation with isolation and an inverse correlation with sublimation. Furthermore, statistically significant differences were identified in the structure of work motivation and the patterns of psychological defense mechanisms between healthy subjects and subjects with disabilities.

Conclusions. Recommended areas of psychological intervention include: addressing isolation through training in free emotional expression without harming others and raising awareness of the causes and consequences of one's own and others' behavior; addressing displacement and compulsive behavior through identifying destructive unconscious beliefs and attitudes, fostering realistic perceptions of interpersonal relationships and fairness in the distribution of rights and responsibilities, developing willpower, and cultivating a sense of responsibility; and enhancing adaptive mechanisms (sublimation, altruism, and anticipation) through developing psychological competence and self-awareness, fostering constructive behavioral responses, and offering career guidance aimed at socially significant professions. The recommendations can be applied in the practice of psychologists providing professional support to individuals with disabilities.

Keywords: work motivation, psychological defense, defense mechanisms, individuals with disabilities

Введение

В настоящее время вопросам профессионального самоопределения людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на государственном уровне уделяется большое внимание, поскольку трудоустройство людей с инвалидностью считается одним из основных факторов развития личности инвалида и его социальной адаптации. В рамках национальных проектов и федеральных программ реализуются меры по содействию получению профессионального образования, профориентации, сопровождаемому трудуоустройству и поддержке на рынке труда. Особое значение придаётся формированию инклюзивной образовательной и трудовой среды, развитию кадрового потенциала служб сопровождения, а также совершенствованию нормативно-правовой базы — в том числе через введение гибких механизмов выполнения квоты для приёма на работу инвалидов (Федеральный закон... 2021). С 2015 г. в стране развивается «чемпионатное движение „Абилимпикс“ по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ОВЗ, имеющее своей целью выявление наиболее способных, талантливых из них и вовлечение их в профессиональное сообщество, профессиональные коммуникации, а также сопровождение их осознанной трудовой деятельности» (Сидоренко, Сулейманов 2023, 45).

«Несмотря на это, проблема трудовой занятости инвалидов и лиц с ОВЗ на сегодняшний день остается в повестке наиболее острых социальных вопросов. Например, результаты опросов и наблюдений за развитием участников „Абилимпикс“ в течение двух лет показывают, что из 1712 участников чемпионатов по профессиональному мастерству, проживающих в Республике Татарстан, количество трудоустроенных лиц даже при таких условиях социальной поддержки и стимуляции к труду составляет 424 человека, то есть всего $\frac{1}{4}$ часть данного сообщества» (Сидоренко, Сулейманов 2023, 45).

Во взаимодействии с инвалидами и лицами с ОВЗ трудоспособного возраста часто обнаруживается феномен их «психологической инвалидизации», заключающийся в манифестиации рентной установки на жизнь, в отсутствии стимулов к полноценной и активной жизни, в нежелании конкурировать с нормотипичными людьми, и в целом в отсутствии потребности вносить личностный вклад в общую трудовую задачу. Профессиональное образование и участие в чемпионатах профессионального мастерства для лиц с ОВЗ становятся лишь предпосылками,

но далеко не гарантией их успешной трудовой занятости. Программы сопровождения становятся неэффективными, если личность имеет глубинное, часто неосознаваемое нежелание трудиться. На внешнем уровне это проявляется в саботаже необходимых действий по трудуоустройству и в конечном счете приводит человека к социальной дезадаптации со всеми вытекающими негативными явлениями — деморализацией, пессимизмом, астенией, пассивной агрессией и т. п. (Абрамова, Захарова 2020). В связи с этим изучение мотивационной сферы инвалидов и лиц с ОВЗ, и в частности, трудовой мотивации целесообразно осуществлять с учетом их специфических проблем, внутрипсихических факторов и личностных процессов. Целью данной работы стало исследование взаимосвязей трудовой мотивации и механизмами психологической защиты у лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Инвалидизация оказывает огромное влияние на формирование личностной структуры человека. Ведущими социально-психологическими проблемами, возникающими у человека с инвалидностью, специалисты называют проблему изоляции и социальной фruстрации, возникающей вследствие невозможности удовлетворения социальных потребностей из-за непреодолимых для индивида преград и сопровождающейся негативными эмоциональными состояниями и эмоциями: гневом, разочарованием, раздражением, тревогой, отчаянием (Корнеева 2017).

В исследовании С. П. Политовой и Н. И. Исмаиловой инвалидность рассматривается как продолжительная трудная жизненная ситуация, которая ставит перед личностью непростую задачу по адаптации к этой ситуации, в том числе посредством формирования психологических защит (Политова, Исмаилова 2010).

Важными факторами психического благополучия личности являются такие компоненты, как восприятие себя «здоровым», «бессмертным», «красивым», «независимым», «контролирующим ситуацию». «Выход личности за пределы условной нормы часто препятствует позитивности восприятия „Я“, нарушает внутренний психологический гомеостаз и требует интенсивного функционирования механизмов защиты» (Калинина, Порхун 2008, 48).

Согласно И. Ялому, выделяется изоляция внешняя, межличностная (одиночество), внутристичностная (процесс отделения человеком частей самого себя) и экзистенциальная (отчужденность человека от мира). Возникает замкнутый круг — внешняя изоляция человека с ОВЗ (возможно, даже субъективная) приводит к экзистенциальной внутренней отчужденности,

являющейся результатам специфической защитной реакции (Ялом 1999).

По мнению Г. Салливана, неудачи запускают в личности защитный механизм «избирательного невнимания» — личность старается игнорировать то, что вызывает неудовольствие (Салливан 1999).

С точки зрения А. Адлера, личность с целью преодоления «комплекса неполноценности» использует компенсирующие механизмы различного уровня адекватности, в том числе, такие психологические защиты, как уход в болезнь и «ленивец», которые позволяют использовать людей в своих интересах (Адлер 1993).

Также активизировать психологическую защиту могут такие факторы, как «нежелание менять „удобную“ социальную позицию, вторичную выгоду от болезни, страх перед любыми изменениями» (Поддубный, Куртев 2016, 156).

Согласно исследованиям «наиболее важной целью своей работы лица с ОВЗ считают улучшение материального достатка — 70%, 45% отмечают, что работа — одна из возможностей общения, 33% — возможность реализовать свои способности, 25% — самоутвердиться, 18% — приносить пользу обществу и 10% — другое („занять свой день“ — 2,8%; „интерес“ — 0,6%; „удовольствие“, „удовлетворение“ — по 2%, „чувствовать себя человеком“, „освоение нового“ — 5%)» (Маркина 2015, 24).

Также исследователи выявили такие мотивационные аспекты у лиц с ОВЗ, как «хочу материально помочь семье» — 42,1%; «это сильное средство „забыть“ о проблемах со здоровьем» — 27,5%; «изменить представление общества об инвалидах» — 12,8%» (Новожилова 2001, 131).

Как видим, такие самоактуализирующие мотивы, как «интерес», «удовольствие от работы», «освоение нового» проявлены незначительно, в то время как ведущим является самый базовый pragматичный мотив материального достатка. Тут очевидно отсутствие добровольного желания трудовой деятельности, профессиональная деятельность для лиц с ОВЗ в большей степени — необходимость, причем сопряженная с преодолением проблем, обусловленных ограничением здоровья.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что наличие ОВЗ у личности будет активизировать психологическую защиту более низкого адаптивного уровня, чем у нормотипичных лиц.

Целью работы стала проверка наличия взаимосвязей между трудовой мотивацией и психологической защитой у лиц с ОВЗ.

Материалы и методы

В исследовании принял участие 59 испытуемых возрасте от 19 до 51 года, имеющих опыт трудовой деятельности. Они распределены по двум независимым выборкам:

- группа 1: нормотипичные работающие испытуемые в количестве 30 человек, в том числе 8 мужчин, 22 женщины. Средний возраст данной выборки составил 33,4 года. Выборку составили представители следующих профессий: педагогика, организация мероприятий, инженерия, социальное обеспечение, рабочие профессии.
- группа 2: испытуемые с ОВЗ (из числа участников движения «Абилимпикс», имеющие опыт профессиональной деятельности) в количестве 29 человек, в том числе 14 мужчин и 15 женщин. Средний возраст данной выборки составил 30,2 года. Выборку составили представители следующих профессий: инженерия, социальное обеспечение, строительная сфера, сфера услуг, рабочие профессии.

Методики исследования:

1. Многофакторный опросник для оценки мотивации трудовой деятельности (Multifactor Inventory of Labor Activity Motivation, MILAM) исследует 25 компонентов трудовой мотивации, в том числе, группу положительных мотивов (надежда на успех) и группу отрицательных мотивов (избегание неудач) (Прохорова, Овсяникова 2017).
2. Методика измерения психологической защиты (МИПЗ), основанная на авторской классификации из 20 механизмов психологической защиты, представленной четырьмя уровнями иерархии (психотическая, инфантильная, невротическая и адаптивная группы) (Пилюгина 2020; Пилюгина, Сулейманов 2020).
3. В качестве методов исследования выбрано тестирование с последующей обработкой данных, корреляционным (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна — Уитни) и теоретическим анализом.

Результаты

Статистически значимое различие (U-критерий Манна — Уитни) между нормотипичной выборкой и выборкой с ОВЗ выявлено в механизмах защиты «Компульсивное поведение»,

«Всемогущий контроль», «Подавление», «Предвосхищение», «Юмор» и в компонентах трудовой мотивации «Самореализация», «Достиже-

ние власти», «Отсутствие карьерного роста», «Нездоровая психологическая атмосфера» (табл. 1).

Табл. 1. Статистически значимые различия в показателях психологической защиты и трудовой мотивации между нормотипичной выборкой и выборкой с ОВЗ

Параметры	U Манна — Уитни	Z	Асимп. знач. (двухсторонняя)
Показатели психологической защиты			
Компульсивное поведение	273,000	-2,460	0,014
Всемогущий контроль	267,500	-2,547	0,011
Подавление	284,000	-2,296	0,022
Предвосхищение	226,000	-3,177	0,001
Юмор	292,500	-2,166	0,030
Адаптивная группа	306,000	-1,965	0,049
Показатели трудовой мотивации			
Самореализация	265,500	-2,720	0,007
Достижение власти	300,500	-2,075	0,038
Отсутствие карьерного роста	288,000	-2,332	0,020
Нездоровая психологическая атмосфера	248,500	-2,937	0,003

Table 1. Statistically significant differences in defense mechanisms and work motivation factors between healthy subjects and subjects with disabilities

Parameters	U Mann—Whitney	Z	Asymptotic significance (two-tailed)
Defense mechanisms			
Compulsive behavior	273.000	-2.460	0.014
Omnipotent control	267.500	-2.547	0.011
Suppression	284.000	-2.296	0.022
Anticipation	226.000	-3.177	0.001
Humor	292.500	-2.166	0.030
Adaptive group	306.000	-1.965	0.049
Work motivation factors			
Self-realization	265.500	-2.720	0.007
Achieving power	300.500	-2.075	0.038
Lack of career growth	288.000	-2.332	0.020
Unhealthy psychological atmosphere	248.500	-2.937	0.003

При этом механизмы защиты инфантильной группы «Компульсивное поведение» и «Всемогущий контроль» сильнее выражены у испытуемых с ОВЗ — на 17,1% и 19,9% соответственно, а механизмы адаптивной группы подавление, предвосхищение и юмор сильнее выражены

у нормотипичных испытуемых — на 8,8%, 16,2% и 10,3% соответственно. И, в целом, механизмы адаптивной группы у лиц с ОВЗ оказались выражены ниже на 7,6%. Статистически значимой разницы в психотических и невротических механизмах защиты не выявлено.

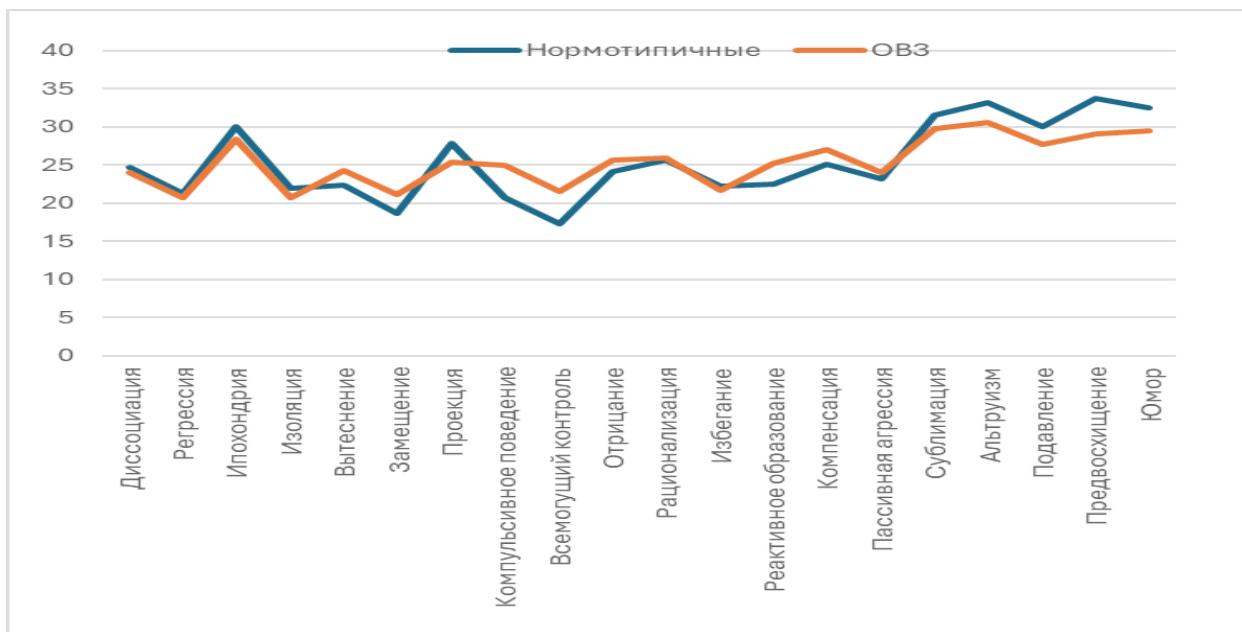


Рис. 1. Психологическая защита у нормотипичных испытуемых и у испытуемых с ОВЗ

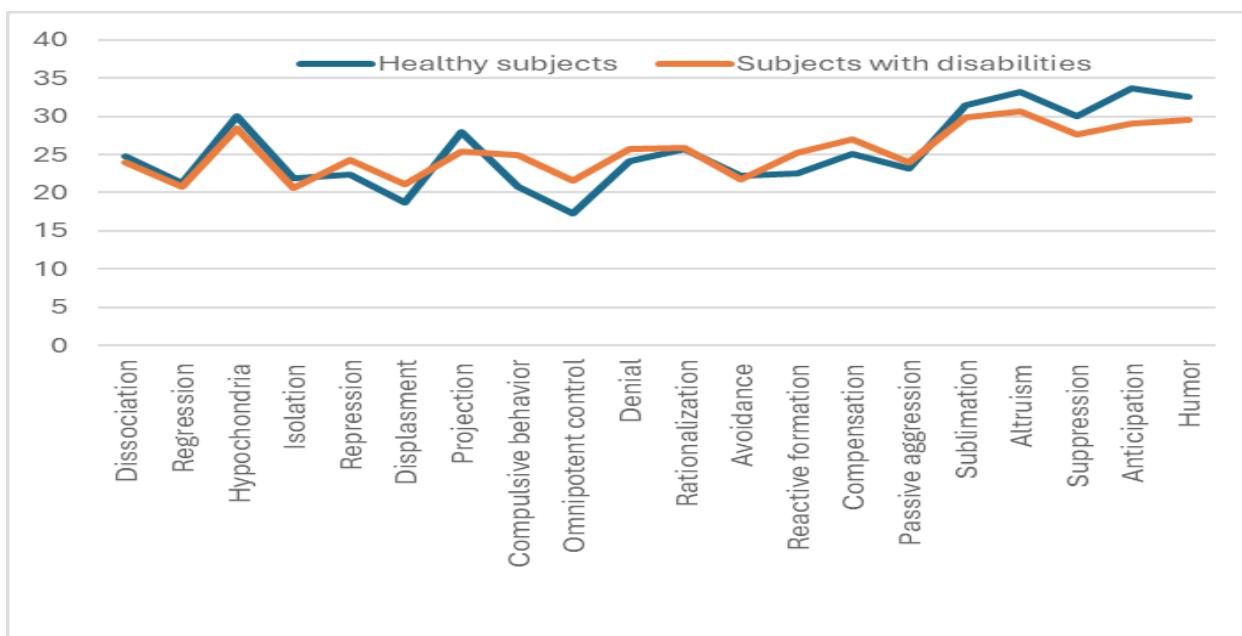


Fig. 1. Psychological defense in healthy subjects and in subjects with disabilities

В трудовой мотивации разница между нормотипичными испытуемыми и испытуемыми с ОВЗ выявлена следующая:

- в группе положительных факторов у лиц с ОВЗ фактор «Самореализация» оказался выражено сильнее на 11%, а фактор «Достижение власти» оказался выражен сильнее на 22,4%;

– в группе негативных факторов у лиц с ОВЗ оказался сильнее выражен фактор «Отсутствие карьерного роста» — на 13,7% и оказался слабее выражен фактор «Нездоровая психологическая атмосфера» — на 15,5%.

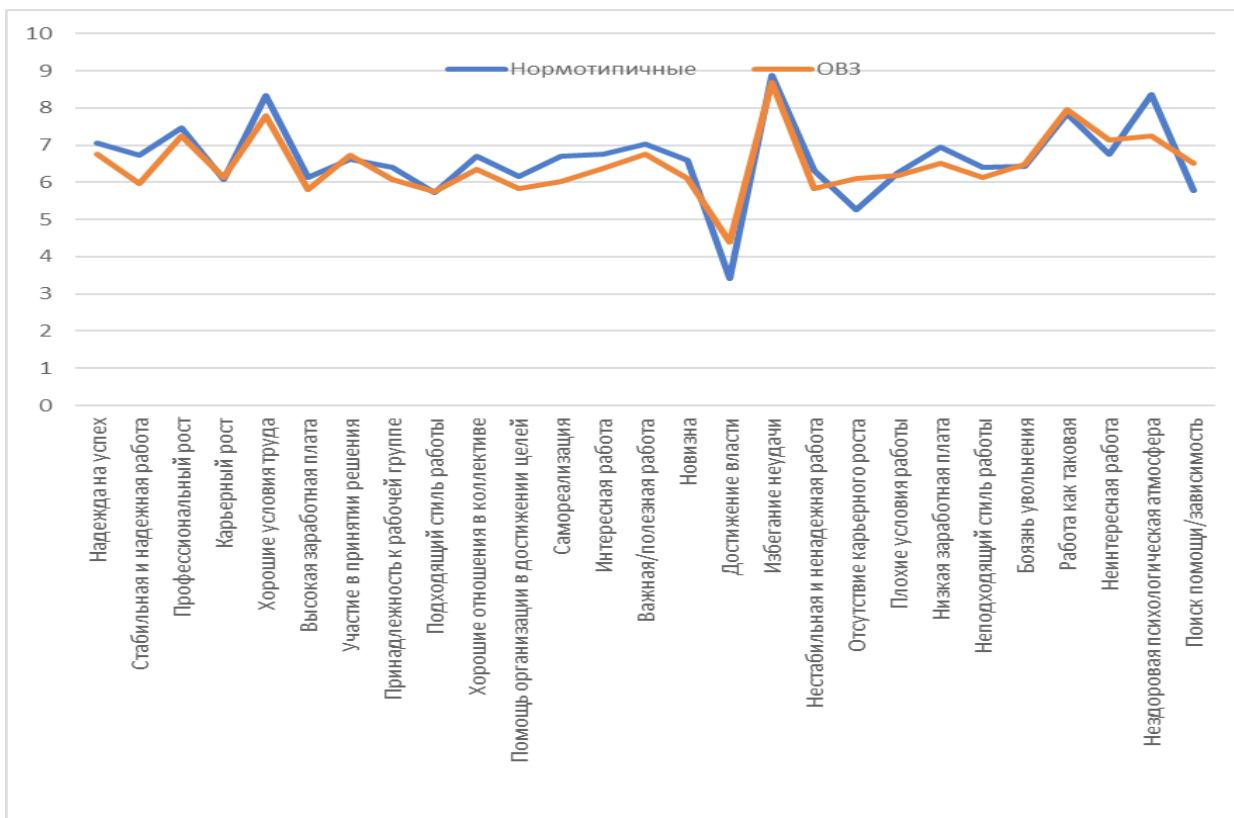


Рис. 2. Трудовая мотивация у нормотипичных испытуемых и у испытуемых с ОВЗ

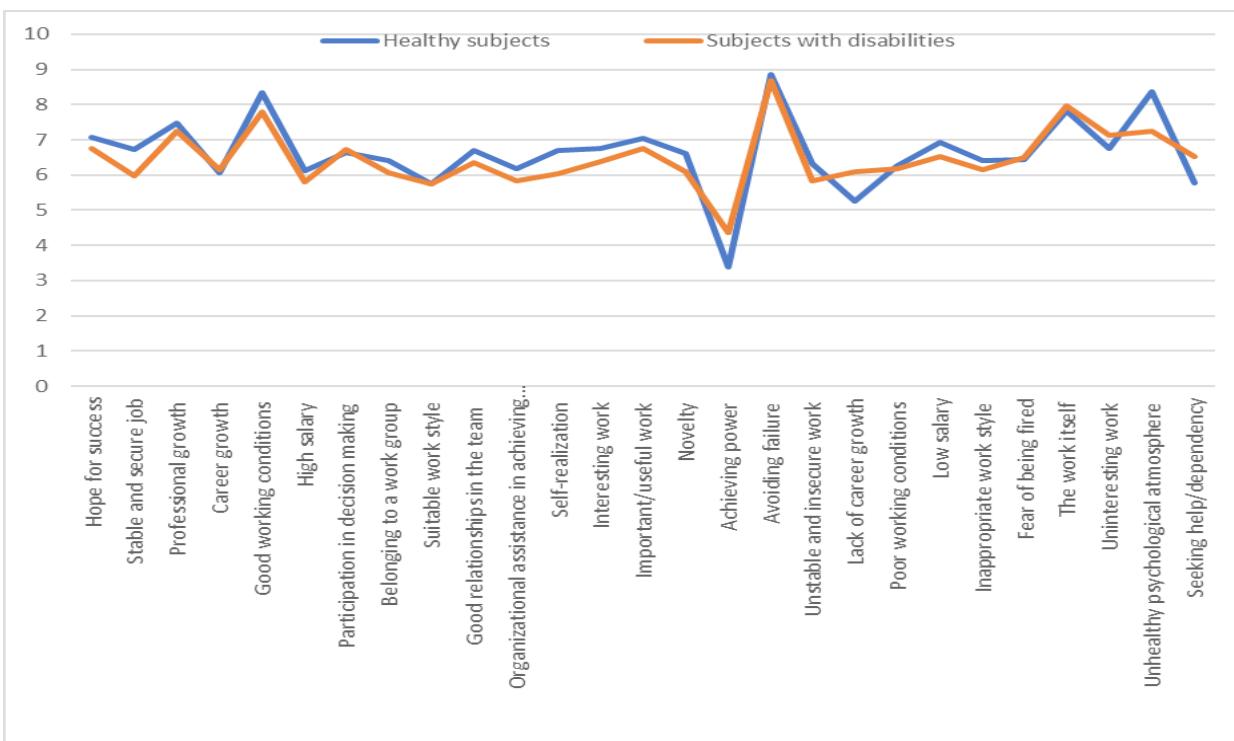


Fig. 2. Work motivation in healthy subjects and in subjects with disabilities

В таблицах 2, 3, 4 и 5 представлены выявленные взаимосвязи между показателями трудовой мотивации и механизмами защиты психотиче-

ской, инфантильной, невротической и адаптивной групп у нормотипичных (НТ) испытуемых и испытуемых с ОВЗ (ОВЗ).

Выявлены взаимосвязи трудовой мотивации с механизмами психотической группы у лиц с ОВЗ: одна взаимосвязь в целом по группе и пять взаимосвязей по отдельным механизмам

(ипохондрия, изоляция, вытеснение) (табл. 2). У нормотипичных испытуемых выявлена только одна взаимосвязь с механизмом защиты (ипохондрия).

Табл. 2. Взаимосвязи между показателями трудовой мотивации и механизмами защиты психотической группы

Трудовая мотивация	Психологическая защита											
	Психотические механизмы		Диссоциация		Регрессия		Ипохондрия		Изоляция		Вытеснение	
	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ
Надежда на успех												
Профессиональный рост										-0,538**		-0,480**
Хорошие условия труда												
Помощь организации в достижении целей										-0,493**		
Важная / полезная работа							-0,507**					
Избегание неудачи												
Отсутствие карьерного роста								-0,494**		0,481**		
Низкая заработная плата		-0,474**										

Примечание: НТ — нормотипичные испытуемые, ОВЗ — испытуемые с ОВЗ.

Table 2. Correlations between work motivation and psychotic defense mechanisms

Work motivation	Psychological defense											
	Psychotic mechanisms		Dissociation		Regression		Hypochondria		Isolation		Repression	
	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD
Hope for success												
Professional growth										-0.538**		-0.480**
Good working conditions												
Organizational assistance in achieving goals										-0.493**		
Important / useful work							-0.507**					
Avoiding failure												
Lack of career growth								-0.494**		0.481**		
Low salary		-0.474**										

Note: HS — healthy subjects, SD — subjects with disabilities.

Выявлены взаимосвязи трудовой мотивации с механизмами инфантильной группы у лиц с ОВЗ: четыре взаимосвязи по отдельным механизмам (замещение, компульсивное поведение

и отрицание) (табл. 3). У нормотипичных испытуемых выявлена одна взаимосвязь в целом по группе и одна взаимосвязь с механизмом защиты (замещение).

Табл. 3. Взаимосвязи между показателями трудовой мотивации и механизмами защиты инфантильной группы

Трудовая мотивация	Психологическая защита											
	Инфантильные механизмы		Замещение		Проекция		Компульсивное поведение		Всемогущий контроль		Отрицание	
	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ
Надежда на успех												
Стабильная и надежная работа									-0,577**			
Хорошие условия труда									-0,498**			
Высокая заработная плата												-0,651**
Помощь организации в достижении целей				-0,551**								
Избегание неудачи												
Поиск помощи / зависимость	0,476**		0,506**									

Примечание: НТ — нормотипичные испытуемые, ОВЗ — испытуемые с ОВЗ.

Table 3. Correlations between work motivation and infantile defense mechanisms

Work motivation	Psychological defense											
	Infantile mechanisms		Displacement		Projection		Compulsive behavior		Omnipotent control		Denial	
	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD
Hope for success												
Stable and secure job									-0.577**			
Good working conditions									-0.498**			
High salary												-0.651**
Organizational assistance in achieving goals				-0.551**								
Avoiding failure												
Seeking help/dependence	0.476**		0.506**									

Note: HS — healthy subjects, SD — subjects with disabilities.

Выявлены взаимосвязи трудовой мотивации с механизмами невротической группы у лиц с ОВЗ: одна взаимосвязь по отдельным ме-

ханизмам (избегание) (табл. 4). У нормотипичных испытуемых выявлена одна взаимосвязь с механизмом защиты (пассивная агрессия).

Табл. 4. Взаимосвязи между показателями трудовой мотивации и механизмами защиты невротической группы

Трудовая мотивация	Психологическая защита											
	Невротические механизмы		Рационализация		Избегание		Реактивное образование		Компенсация		Пассивная агрессия	
	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ
Надежда на успех												
Хорошие условия труда						0,515**						
Принадлежность к рабочей группе											0,487**	
Избегание неудачи												

Примечание: НТ — нормотипичные испытуемые, ОВЗ — испытуемые с ОВЗ.

Table 4. Correlations between work motivation and neurotic defense mechanisms

Work motivation	Psychological defense											
	Neurotic mechanisms		Rationalization		Avoidance		Reactive formation		Compensation		Passive aggression	
	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD
Hope for success												
Good working conditions							0.515**					
Belonging to the work group											0.487**	
Avoiding failure												

Note: HS — healthy subjects, SD — subjects with disabilities.

Выявлены взаимосвязи трудовой мотивации с механизмами адаптивной группы у лиц с ОВЗ: шесть взаимосвязей по отдельным механизмам (сублимация, альтруизм, предвосхищение)

(табл. 5). У нормотипичных испытуемых выявлена одна взаимосвязь в целом по группе и две взаимосвязи по отдельным механизмам (альtruизм и юмор).

Табл. 5. Взаимосвязи между показателями трудовой мотивации и механизмами защиты адаптивной группы

Трудовая мотивация	Психологическая защита											
	Адаптивные механизмы		Сублимация		Альтруизм		Подавление		Предвосхищение		Юмор	
	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ	НТ	ОВЗ
Надежда на успех												
Хорошие отношения в коллективе											0,612**	
Помощь организации в достижении целей											0,521**	
Самореализация											0,484**	
Интересная работа											0,473**	
Важная / полезная работа					0,523**	0,481**					0,645**	
Новизна	0,493**											
Избегание неудачи												
Отсутствие карьерного роста				-0,477**								

Примечание: НТ — нормотипичные испытуемые, ОВЗ — испытуемые с ОВЗ.

Table 5. Correlations between work motivation and adaptive defense mechanisms

Work motivation	Psychological defense											
	Adaptive mechanisms		Sublimation		Altruism		Suppression		Anticipation		Humor	
	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD	HS	SD
Hope for success												
Good relationships in the team											0.612**	
Organizational assistance in achieving goals											0.521**	
Self-realization											0.484**	
Interesting work											0.473**	
Important / useful work					0.523**	0.481**					0.645**	
Novelty	0.493**											
Avoiding failure												
Lack of career growth				-0.477**								

Note: HS — healthy subjects, SD — subjects with disabilities.

Обсуждение

Выявлена незначительная разница между нормотипичными испытуемыми и испытуемыми с ОВЗ по выраженности психологической защиты и трудовой мотивации. Конструктивность психологической защиты у лиц с ОВЗ оказалась чуть ниже, чем у нормотипичных испытуемых, т. к. у нормотипичных сильнее выражен оказался механизм защиты из адаптивной группы, а у лиц с ОВЗ — механизмы инфантильной и невротической групп.

Трудовая мотивация также оказалась чуть более негативной у лиц с ОВЗ — положительных факторов у них оказалось одинаковое количество с нормотипичными, а негативных факторов у лиц с ОВЗ оказалось в два раза больше, чем у нормотипичных.

Разница в выявленных взаимосвязях между трудовой мотивацией и психологической защитой оказалась более существенной — в 2,42 раза, а именно, у лиц с ОВЗ выявлено 17 взаимосвязей, у нормотипичных испытуемых — всего семь взаимосвязей, что указывает на то, что у лиц с ОВЗ психологическая защита может оказывать существенное влияние на трудовую мотивацию.

Исходя из результатов, можно сделать вывод, что психотерапевтическая работа с трудовой мотивацией у лиц с ОВЗ может быть эффективной, если она будет направлена на снижение выраженности малоадаптивных механизмов защиты:

- *изоляция*, т. к. механизм обратно коррелирует с положительными факторами мотивации «Профессиональный рост» и «Помощь организации в достижении целей» и прямо коррелирует с негативным фактором мотивации «Отсутствием карьерного роста»;
 - *компульсивное поведение*, т. к. механизм обратно коррелирует с факторами мотивации «Стабильная и надежная работа» и «Хорошие условия труда»;
 - *замещение*, т. к. механизм обратно коррелирует с фактором мотивации «Помощь организации в достижении целей»;
- и на повышение адаптивных механизмов защиты:
- *предвосхищение*, т. к. механизм прямо коррелирует сразу с четырьмя положительными факторами трудовой мотивации «Помощь организации в достижении целей», «Самореализация», «Интересная работа», «Важная / полезная работа»;
 - *альtruизм*, т. к. механизм прямо коррелирует с положительным фактором мотивации «Важная и полезная работа»;
 - *сублимация*, т. к. механизм обратно коррелирует с негативным фактором «Отсутствие карьерного роста».

Выводы

Психологическая защита лиц с ОВЗ менее адаптивна, чем у нормотипичных лиц, то есть лица с ОВЗ используют больше псевдокомпен-

саций, которые препятствуют реальной оценке ситуации и подавляют проявление продуктивных качеств личности (ответственность, настойчивость, направленность на результат).

У лиц с ОВЗ выявлено почти в 2,5 раза больше взаимосвязей между трудовой мотивацией и психологической защитой, что подтверждает значимость психологической защиты в формировании трудовой мотивации у данной категории лиц.

У положительных факторов трудовой мотивации, таких как «Профессиональный рост» и «Помощь организации в достижении целей», «Стабильная и надежная работа» и «Хорошие условия труда», «Самореализация», «Интересная работа», «Важная / полезная работа», выявлены обратные взаимосвязи с малоадаптивными механизмами защиты (изоляцией, компульсивное поведение, замещение) и прямые взаимосвязи с адаптивными механизмами (предвосхищение и альтруизм). У негативного фактора трудовой мотивации «Отсутствие карьерного роста» выявлена прямая взаимосвязь с малоадаптивным механизмом защиты *изоляция* и обратная взаимосвязь с адаптивным механизмом защиты *сублимация*.

Психологическую коррекцию лиц с ОВЗ в области трудовой мотивации целесообразно направлять в сторону снижения малоадаптивных механизмов защиты — изоляции, замещения и компульсивного поведения и повышения адаптивных механизмов защиты — предвосхищение, альтруизма и сублимации. В силу того, что данные механизмы сформированы на разных уровнях психического развития (Vaillant 1994), рекомендации по работе с ними различны.

Так, психотический механизм *изоляция* функционирует на самом глубинном уровне психики, формирование его происходило на ранних этапах онтогенеза и в основе его лежит фрустрированная потребность в безопасности. В этом случае будет целесообразна реализация следующих направлений консультирования:

- обучение положительному самоотношению и принятию других;
- обучение рефлексии, навыкам открытого проявления чувств без причинения вреда другим, осознанию причин и следствия в межличностных взаимоотношениях.
- формирование потребности в саморазвитии (Хухлаева, Хухлаев 2023).

Замещение и компульсивное поведение относятся к механизмам защиты инфантильной группы и обусловлены эмоциональным инфантилизмом. В этом случае также рекомендуется проводить работу, направленную:

- на выявление, фиксацию деструктивных неосознаваемых убеждений и установок, перевод их на уровень осознавания (Corey 2015; Freud 2018);
- корректировку поведенческих паттернов, обучение конструктивным способам сопротивления и экологичного проживания эмоций без необходимости искажений (McWilliams 2011; Vaillant 2000);
- реалистичное восприятие межличностных отношений, принципов справедливости в распределении прав и обязанностей;
- формирование волевых качеств и чувства ответственности, а также через привитие трудовых навыков (Шац 2013).

Адаптивные механизмы защиты *сублимация*, *альtruизм*, *предвосхищение* реализуются на высших психических функциях, подразумевающих силу воли, самоконтроль, предусмотрительность, гуманность и т. п. (Vaillant 2000). В этом случае работа должна быть направлена:

- на развитие психологической грамотности, повышение осознанности, изучения и присвоения конструктивного опыта реакции (Грановская, Крижанская 1994);
- кино- и библиотерапию, содержащую примеры конструктивного поведения в сложной ситуации для присвоения продуктивных паттернов поведения и эмоциональных реакций (Pilyugina, Suleymanov 2023);
- профориентационную работу, направленную на подбор социально значимых профессий (Гапанович-Кайдалова 2018).

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 report that the study complied with the ethical principles for research involving human and/or animal subjects.

Вклад авторов

Е. Р. Пилюгина осуществила интерпретацию и математическую обработку данных.

А. В. Сидоренко осуществила сбор первичных данных и их обработку.

Р. Ф. Сулейманов осуществил план методологии исследования.

A. V. Sidorenko — collection and processing of the primary data.

R. F. Suleimanov — development of the research methodology.

Заявление о доступности данных

Author Contributions

E. R. Pilyugina — interpretation and statistical processing of the data.

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

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

Литература

- Абрамова, М. А., Захарова, Е. С. (2020) Трудовая мотивация и психологические защиты у лиц с инвалидностью. *Социальная и клиническая психиатрия*, т. 30, № 3, с. 48–55. <https://doi.org/10.33864/2412-9680-2020-30-3-48-55>
- Адлер, А. (1993) *Теория и практика индивидуальной психологии*. М.: Прогресс, 175 с.
- Гапанович-Кайдалова, Е. В. (2018) *Организация профориентационной помощи: лекции по дисциплине «Социально-педагогические основы профориентации»*. Гомель: Изд-во Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, 8 с.
- Грановская, Р. М., Крижанская, Ю. С. (1994) *Творчество и преодоление стереотипов*. СПб.: OMS, 192 с.
- Калинина, С. Б., Порхун, Л. В. (2008) Образ «Я» и социальная адаптация подростков посредством психологического тренинга (технологический аспект). *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*, т. 14, № 4, с. 48–51.
- Корнеева, Г. А. (2017) Социально-психологические аспекты инвалидности: от стигматизации к инклюзии. *Психологические исследования*, т. 10, № 52, с. 10.
- Маркина, Н. И. (2015) Мотивация лиц с ограниченными возможностями как фактор их интеграции в современную структуру предприятия. *Via scientiarum — дорога знаний*, № 2, с. 22–28.
- Новожилова, О. В. (2001) Инвалид на рынке труда. *Социологические исследования*, № 2, с. 130–134.
- Петров, В. И. (2018) Психологические аспекты социальной адаптации инвалидов. *Социальные и гуманистические науки: теория и практика*, № 2 (22), с. 45–52.
- Пилюгина, Е. Р. (2020) Двухмерная классификация механизмов психологической защиты. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, № 2, с. 270–280. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2020-2-270-280>
- Пилюгина, Е. Р., Сулейманов, Р. Ф. (2020) Методика измерения психологической защиты. *Экспериментальная психология*, т. 13, № 2, с. 194–209. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130213>
- Поддубный, С. К., Куртев, С. Г. (2016) *Психология болезни и инвалидности*. Омск: Изд-во Сибирского государственного университета физической культуры и спорта, 248 с.
- Политова, С. П., Исмаилова, Н. И. (2010) Структура защитного поведения людей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки, т. 152, № 5, с. 213–224.
- Прохорова, М. В., Овсяникова, О. М. (2017) Разработка многофакторной методики диагностики мотиваций трудовой деятельности. *Психологический журнал*, т. 38, № 1, с. 73–97.
- Салливан, Г. С. (1999) *Интерперсональная теория в психиатрии*. М.; СПб.: КСП+; Ювента, 347 с.
- Сидоренко, А. В., Сулейманов, Р. Ф. (2023) Вопросы трудовой мотивации лиц с инвалидностью. В кн.: *Казанские научные чтения студентов и аспирантов имени В. Г. Тимирязова. Материалы XIII Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов, 13–16 декабря 2023 г. В 6 т. Т. 6*. Казань: Изд-во Познание, с. 45–46.
- Федеральный закон от 28 июля 2021 г. № 219-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “О занятости населения в Российской Федерации” и статью 21 Федерального закона “О социальной защите инвалидов в Российской Федерации”» (в ред. Федеральных законов от 14.07.2022 № 273-ФЗ, от 24.07.2023 № 321-ФЗ; с изм. от 01.01.2025). (2021) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106280036> (дата обращения 07.12.2025).

- Хухлаева, О. В., Хухлаев, О. Е. (2023) *Психологическое консультирование и психологическая коррекция*. М.: Юрайт, 423 с.
- Шац, И. К. (2013) Коррекционная работа по гармонизации стилей воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, т. 3, № 3, с. 29–36.
- Ялом, И. (1999) *Экзистенциальная психотерапия*. М.: Класс, 576 с.
- Corey, G. (2015) *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. 10th ed. Toronto: Nelson Education Publ., 517 p.
- Freud, A. (2018) *The ego and the mechanisms of defence*. London: Routledge Publ., 204 p.
- McWilliams, N. (2011) *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process*. 2nd ed. New York; London: The Guilford Press, 426 p.
- Pilyugina, E., Suleymanov, R. (2023) Cinematherapy as a method of correction of a personality psychological defense at a young age. *Current Psychology*, vol. 43, pp. 1020–1029. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04330-9>
- Vaillant, G. E. (1994) Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 103, no. 1, pp. 44–50. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.44>
- Vaillant, G. E. (2000) Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 89–98. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.89>

References

- Abramova, M. A., Zakharova, E. S. (2020) Trudovaya motivatsiya i psikhologicheskie zashchity u lits s invalidnost'yu [Labour motivation and psychological defences in persons with disabilities]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya — Social and Clinical Psychiatry*, vol. 30, no. 3, pp. 48–55. <https://doi.org/10.33864/2412-9680-2020-30-3-48-55> (In Russian)
- Adler, A. (1993) *Teoriya i praktika individual'noj psikhologii* [Theory and practice of individual psychology]. Moscow: Progress Publ., 175 p. (In Russian)
- Corey, G. (2015) *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. 10th ed. Toronto: Nelson Education Publ., 517 p. (In English)
- Federal'nyj zakon ot 28 iyunya 2021 g. № 219-FZ “O vnesenii izmenenij v Zakon Rossijskoj Federatsii «O zanyatosti naseleniya v Rossijskoj Federatsii» i stat'yu 21 Federal'nogo zakona «O sotsial'noj zashchite invalidov v Rossijskoj Federatsii»” (v red. Federal'nykh zakonov ot 14.07.2022 № 273-FZ, ot 24.07.2023 № 321-FZ; s izm. ot 01.01.2025) [Federal Law No. 219-FZ of June 28, 2021 On Amendments to the Law of the Russian Federation “On Employment of the Population in the Russian Federation” and to Article 21 of the Federal Law “On Social Protection of Disabled Persons in the Russian Federation” (as amended by Federal Laws No. 273-FZ of July 14, 2022, and No. 321-FZ of July 24, 2023; with amendments effective January 1, 2025)]. (2021) [Online]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202106280036> (accessed 07.12.2025). (In Russian)*
- Freud, A. (2018) *The ego and the mechanisms of defence*. London: Routledge Publ., 204 p. (In English)
- Gapanovich-Kajdalova, E. V. (2018) Organizatsiya proforientatsionnoj pomoshchi: lektsii po distsipline “Social'no-pedagogicheskie osnovy proforientatsii” [Organization of career guidance assistance: Lectures on the discipline “Social and pedagogical foundations of career guidance”]. Gomel: Francisk Skorina Gomel State University Publ., 8 p. (In Russian)
- Granovskaya, R. M., Krizhanskaya, Yu. S. (1994) *Tvorchestvo i preodolenie stereotipov* [Creativity and overcoming stereotypes]. Saint Petersburg: OMS Publ., 192 p. (In Russian)
- Kalinina, S. B., Porkhun, L. V. (2008) Obraz “Ya” i sotsial'naya adaptatsiya podrostkov posredstvom psikhologicheskogo treninga (tekhnologicheskij aspekt) [Self-image and social adaptation of adolescents through psychological training (technological aspect)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova — Vestnik of Kostroma State University*, vol. 14, no. 4, pp. 48–51. (In Russian)
- Khukhlaeva, O. V., Khukhlaev, O. E. (2023) *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie i psikhologicheskaya korreksiya* [Psychological counseling and psychological correction]. Moscow: Yurajt Publ., 423 p. (In Russian)
- Korneeva, G. A. (2017) Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty invalidnosti: Ot stigmatizatsii k inkliuzii [Socio-psychological aspects of disability: From stigmatization to inclusion]. *Psikhologicheskie Issledovaniya — Psychological Studies*, vol. 10, no. 52, p. 10. (In Russian)
- Markina, N. I. (2015) Motivatsiya lits s ogranicennymi vozmozhnostyami kak faktor ikh integratsii v sovremenennuyu strukturu predpriatiya [Motivation of persons with disabilities as a factor in their integration into the modern structure of the enterprise]. *Via scientiarum — doroga znanij*, no. 2, pp. 22–28. (In Russian)
- McWilliams, N. (2011) *Psychoanalytic diagnosis: Understanding personality structure in the clinical process*. 2nd ed. New York; London: The Guilford Press, 426 p. (In English)
- Novozhilova, O. (2001) Invalid na rynke truda [Disabled person in the labor market]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, no. 2, pp. 130–134. (In Russian)
- Petrov, V. I. (2018) Psikhologicheskie aspekty sotsial'noi adaptatsii invalidov [Psychological aspects of social adaptation of persons with disabilities]. *Sotsial'nye i Gumanitarnye Nauki: Teoriya i Praktika — Social Sciences and Humanities: Theory and Practice*, no. 2 (22), pp. 45–52. (In Russian)
- Pilyugina, E. R. (2020) Dvukhmernaya klassifikatsiya mekhanizmov psikhologicheskoy zashchity [Two-dimensional classification of psychological defense mechanisms]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psichologiya*.

- Sotsiologiya — Perm University Herald. Series Philosophy. Psychology. Sociology*, no. 2, pp. 270–280. <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2020-2-270-280> (In Russian)
- Pilyugina, E. R., Sulejmanov, R. F. (2020) Metodika izmereniya psikhologicheskoy zashchity [Method of measuring psychological defense]. *Eksperimental'naya psichologiya — Experimental Psychology*, vol. 13, no. 2, pp. 194–209. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130213> (In Russian)
- Pilyugina, E., Suleymanov, R. (2023) Cinematherapy as a method of correction of a personality psychological defense at a young age. *Current Psychology*, vol. 43, pp. 1020–1029. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04330-9> (In English)
- Poddubnyj, S. K., Kurtev, S. G. (2016) Psichologiya bolezni i invalidnosti [Psychology of illness and disability]. Omsk: Siberian State University of Physical Culture and Sport Publ., 248 p. (In Russian)
- Politova, S. P., Ismailova, N. I. (2010) Struktura zashchitnogo povedeniya lyudej, nakhodyashchikhsya v trudnoj zhiznennoj situatsii [The structure of protective behavior of people in difficult life situations]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: gumanit nauki — Kazan Journal of Historical, Linguistic, and Legal Research*, vol. 152, no. 5, pp. 213–224. (In Russian)
- Prokhorova, M., Ovsyannikova, O. (2017) Razrabotka mnogofaktornoj metodiki diagnostiki motivatsij trudovoj deyatel'nosti [Development of a multifactorial methodology for diagnosing motivation for work]. *Psichologicheskiy zhurnal — Psychological Journal*, vol. 38, no. 1, pp. 73–97. (In Russian)
- Sullivan, G. S. (1999) *Interpersonal'naya teoriya v psichiatrii* [Interpersonal theory in psychiatry]. Moscow; Saint Petersburg: KSP+ Publ.; Yuventa Publ., 347 p. (In Russian)
- Shats, I. K. (2013) Korrektionsnaya rabota po garmonizatsii stilej vospitaniya v sem'yakh detej s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Correctional work on harmonization of parenting styles in families of children with disabilities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina — Pushkin Leningrad State University Journal*, vol. 3, no. 3, pp. 29–36. (In Russian)
- Sidorenko, A. V., Sulejmanov, R. F. (2023) Voprosy trudovoj motivatsii lits s invalidnost'yu [Issues of labor motivation of persons with disabilities]. In: *Kazanskie nauchnye chteniya studentov i aspirantov imeni V. G. Timiryasova. Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii studentov i aspirantov, 13–16 dekabrya 2023 g.* [Kazan scientific readings of V. G. Timiryasov students and postgraduates. Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference of Students and Postgraduates, December 13–16, 2023. In 6 vols. Vol. 6]. Kazan: Poznanie Publ., pp. 45–46. (In Russian)
- Vaillant, G. E. (1994) Ego mechanisms of defense and personality psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 103, no. 1, pp. 44–50. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.44> (In English)
- Vaillant, G. E. (2000) Adaptive mental mechanisms: Their role in a positive psychology. *American Psychologist*, vol. 55, no. 1, pp. 89–98. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.89> (In English)
- Yalom, I. (1999) *Ekzistentsial'naya psikhoterapiya* [The Existential psychotherapy]. Moscow: Klass Publ., 576 p. (In Russian)

Сведения об авторах

Елена Радимовна Пилюгина, старший преподаватель кафедры общей психологии, практической психологии и педагогики, руководитель социально-психологической службы, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП)

SPIN-код: [6358-9473](#), ORCID: [0000-0002-6737-423X](#), e-mail: pilyugina@ieml.ru

Анна Владимировна Сидоренко, магистрант, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП); заведующий центром тестирования и экспертизы Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) Федерального Университета

ORCID: [0009-0001-2222-3825](#), e-mail: sidorenkoav@ieml.ru

Рамиль Файлович Сулейманов, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии, практической психологии и педагогики, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирясова (ИЭУП)

SPIN-код: [5215-9711](#), Scopus AuthorID: [57209505979](#), ResearcherID: [ABB-7616-2020](#), ORCID: [0000-0002-7164-8838](#), e-mail: souleimanov@ieml.ru

Authors

Elena R. Pilyugina, Senior Lecturer of the Department of General Psychology, Practical Psychology and Pedagogy, Head of Socio-Psychological Service, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML), SPIN: [6358-9473](#), ORCID: [0000-0002-6737-423X](#), e-mail: pilyugina@ieml.ru

Anna V. Sidorenko, Master's student, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML), Head of the Testing and Expert Examination Center of the Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan Federal University, ORCID: [0009-0001-2222-3825](#), e-mail: sidorenkoav@ieml.ru

Ramil F. Suleymanov, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of General Psychology, Practical Psychology and Pedagogy, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML), SPIN: [5215-9711](#), Scopus AuthorID: [57209505979](#), ResearcherID: [ABB-7616-2020](#), ORCID: [0000-0002-7164-8838](#), e-mail: souleimanov@ieml.ru



Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 316.6

EDN WUHNEV

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-531-545>

Научная статья

Разработка и апробация методики диагностики саморазвития личности

А. А. Реан^{✉1}, А. А. Ставцев¹, А. А. Мозеров¹

¹ Московский педагогический государственный университет,
119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

Для цитирования: Реан, А. А., Ставцев, А. А., Мозеров, А. А. (2025) Разработка и апробация методики диагностики саморазвития личности. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 531–545. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-531-545> EDN WUHNEV

Получена 20 июля 2025; прошла рецензирование 11 августа 2025; принята 26 августа 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. В современном мире саморазвитие представляет собой один из важнейших компонентов как личного благополучия, так и процветания общества. Например, в Российской Федерации федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) обеспечивает, среди прочего, формирование у обучающихся культуры непрерывного саморазвития на протяжении всей жизни. В связи с этим возрастает актуальность надежных психометрических инструментов для оценки данного феномена. Настоящее исследование ставит своей целью апробацию и валидизацию методики диагностики саморазвития личности.

Материалы и методы. Эмпирические данные были получены в ходе онлайн-опроса, проведенного с помощью сервиса «Яндекс Формы». В исследовании приняли участие 1237 респондентов, среди которых 71,5% — женщины, 28,5% — мужчины, средний возраст опрошенных составил 22 года. Инструментарий включал русскоязычную версию опросника благополучия PERMA-Profiler, методику «Шкала общей само-эффективности», тест «Экспресс-диагностика ответственности» и тест-опросник «Госпитальная шкала тревоги и депрессии». Расчеты выполнялись с помощью пакета прикладных статистических программ «IBM SPSS Statistics» версии 23 и расширении «IBM SPSS Amos» версии 23.

Результаты исследования. Представлена методика диагностики саморазвития личности, состоящая из 14 пунктов, формирующих 3 шкалы: «Саморазвитие через планирование и саморегуляцию», «Саморазвитие через обучение» и «Саморазвитие через общение и внутренний локус контроля». Для апробации представленной методики использовались методы проверки внутренней согласованности — надежности шкал, метод проверки конвергентной валидности и конфирматорный факторный анализ, которые показали приемлемые результаты, позволяющие признать разработанную методику готовой к использованию. Шкалы разработанной методики имеют устойчивые взаимосвязи с диагностическими шкалами, совокупно охватывающими близкую область психологических характеристик.

Заключение. Представленная в статье методика диагностики саморазвития личности демонстрирует хорошие психометрические характеристики и может быть использована в психологических, социологических, педагогических и междисциплинарных исследованиях.

Ключевые слова: саморазвитие личности, диагностика саморазвития, структура саморазвития, психологическая зрелость личности, психологическое благополучие

Research article

Development and testing of a method for assessing personality self-development

A. A. Rean^{✉1}, A. A. Stavtsev¹, A. A. Mozerov¹

¹ Moscow Pedagogical State University, Structure 1, 1 Malaya Pirogovskaya Str., Moscow, 119991, Russia

For citation: Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Mozerov, A. A. (2025) Development and testing of a method for assessing personality self-development. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 531–545. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-531-545> EDN WUHNEV

Received 20 July 2025; reviewed 11 August 2025; accepted 26 August 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © A. A. Rean, A. A. Stavtsev, A. A. Mozerov (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. In the modern world, self-development is one of the key components of both psychological well-being and the overall flourishing of society. For example, the Russian Federal Educational Standard for lower secondary education explicitly emphasizes, among other objectives, the cultivation of a culture of lifelong self-development among students. In this context, the need for reliable psychometric instruments to assess self-development is increasing. The aim of this study is to test and validate a method for assessing self-development.

Materials and Methods. Empirical data were collected via an online survey administered through the Yandex Forms service. The study involved 1237 participants, of whom 71.5% were female and 28.5% male, with a mean age of 22 years. The instruments used were the Russian version of PERMA-Profiler, the Scale of General Self-Efficacy, the Express Assessment of Responsibility Test, and the Hospital Anxiety and Depression Scale. Data analyses were conducted using IBM SPSS Statistics (version 23) and the IBM SPSS Amos extension (version 23).

Results. The study presents a method for assessing personality self-development, consisting of 14 items grouped into three scales: 'Self-development through planning and self-regulation', 'Self-development through education' and 'Self-development through communication and internal locus of control'. The method's validity and reliability were assessed using internal consistency, convergent validity, and confirmatory factor analyses. The scales of the developed method have a stable relationship with diagnostic scales, which together cover a wide range of psychological characteristics.

Conclusions. The method for assessing personality self-development presented in this study demonstrates strong psychometric properties and can be used in psychological, sociological, pedagogical, and interdisciplinary research.

Keywords: personality self-development, assessment of self-development, structure of self-development, psychological maturity, psychological well-being

Введение

С момента выделения психологии в самостоятельную научную дисциплину проблема саморазвития находилась в области ее исследовательских интересов. Однако нельзя сказать, что она изначально была существенно значимой теоретической или эмпирической мишенью зарождающейся науки. Характеризуя этот этап исследований саморазвития, М. А. Щукина отмечает, что «саморазвитие воспринималось скорее как философская категория, которая привлекалась для теоретического анализа развития, но содержательно не раскрывалась» (Щукина 2009, 155). Специальные исследования

саморазвития начались относительно недавно и быстро набрали популярность в академическом сообществе.

В зарубежной психологии феномен саморазвития наиболее подробно исследован в рамках гуманистического и когнитивного подходов. Гуманистический подход вдохновлен убеждением о больших актуальных и потенциальных возможностях психологически зрелой личности. Так, А. Маслоу указывал на наличие у зрелой личности метамотивации к самоактуализации и постоянному саморазвитию (Маслоу 2019). Согласно теории К. Роджерса, личности присуща мотивация и тенденция к развитию на пути достижения зрелости (Rogers 1995), а такие

психологи, как В. Франкл и Р. Мэй, подчеркивали при этом свободу внутренней позиции личности и наличие у нее способности к самотрансценденции (Мэй 2022; Франкл 1990).

В то же время когнитивный подход рассматривает саморазвитие в аспекте сознательного регулирования личностью своих поведенческих паттернов, а также целенаправленного личностного роста. В исследованиях, выполненных в русле когнитивного подхода, выявляются когнитивно-мотивационные компоненты саморазвития, описываются его психологические механизмы. При этом доказывается, что личность способна вносить в свое развитие уникальный вклад, который невозможно интерпретировать как влияние социобиологических факторов внешней среды (Leipold 2019). С целью подчеркнуть это обстоятельство в научный дискурс было введено понятие «преднамеренное саморазвитие» (англ. Intentional self-development, ISD) (Bauer 2009).

Большой вклад в исследования саморазвития личности был сделан советскими и российскими учеными. В отечественной науке саморазвитие, среди прочего, изучалось в контексте самодетерминации (Асеев 1978), самосознания (Чеснокова 1977), самовоспитания (Бодалев 1987) и жизненных стратегий (Абульханова-Славская 1991). Кроме того, по проблеме саморазвития написано несколько обзорных работ и учебных пособий (Куликова 2001; Маралов 2004; Маралов и др. 2025; Сапогова 2016; Цукерман 1997).

Отечественные исследования саморазвития выполнены в русле разных научных школ. Так, А. Г. Асеев, развивая теорию деятельности С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн 1989), рассматривает саморазвитие как деятельность, «детерминированную стремлением человека развить в себе ту или иную черту личности» (Асеев 1978, 26).

Анализируя широкое поле проблематики феномена саморазвития, А. А. Бодалев обращает внимание на то, что «не кто другой, а сама личность ставит перед собой цели, выбирает пути их достижения и выходит к тем или иным результатам» (Бодалев 1987, 6).

Обращаясь к проблеме саморазвития в контексте разработки теории самосознания личности, И. И. Чеснокова отмечает, что «саморегулирование в системе Я и Я предполагает специфический вид взаимодействия личности с самой собою. Основная форма этого типа саморегулирования выражается в сознательной работе личности над собой, когда становится цель что-либо изменить, развить, усовершенствовать, устраниТЬ и т. д. в себе и осуществить последовательную и планомерную деятельность ради этой цели» (Чеснокова 1977, 139).

С точки зрения К. А. Абульхановой-Славской, «самосовершенствование (саморазвитие) включает <...> процесс приобщения к культуре (своего общества, своей эпохи), постоянное повышение уровня своих знаний (в процессе непрерывного образования, пополнения имеющихся данных новыми), наконец, процесс активной реализации себя в жизни» (Абульханова-Славская 1991, 261).

В близком к А. Маслоу и в целом гуманистической традиции ключе рассматривает саморазвитие М. А. Фризен, определяя его как «деятельностный контекст самореализации личности и — шире — ее самоосуществления; саморазвитие и самоорганизация личности являются взаимодополняющими, параллельно протекающими процессами; саморазвитие осуществляется в контексте самотрансценденции личности, тесно связано с такими ее чертами, как рефлексивность, открытость, убежденность в самоэффективности, самодетерминированность и т. д.» (Фризен 2011, 85).

Наконец, рассматривая вопрос природы и истоков саморазвития, Д. А. Леонтьев связывает возникновение у личности соответствующей способности с появлением в ходе онтогенеза возможности целенаправленно изменять собственные качества через регуляцию процессов деятельности и смену тем самым цикла «индивиду — деятельность — личность» на цикл «личность — деятельность — личность» (Леонтьев 2003).

Мы, в свою очередь, рассматриваем саморазвитие в качестве основополагающего компонента психологической зрелости личности. С нашей точки зрения, наличие актуальной потребности в саморазвитии является «показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения» (Реан 2016, 59). Кроме того, мы связываем потребность в саморазвитии с общим здоровьем, продолжительностью и качеством жизни, а также успешностью в профессиональной деятельности. При этом для построения психологии личности нам представляется важной связь с идеями гуманистической психологии, приведенными выше, поскольку «концепция личностной зрелости должна базироваться на представлении о единстве самоактуализации и самотрансценденции и о действии в отношении них принципа дополнительности» (Реан 2016, 59). Итак, с нашей точки зрения, компонентами саморазвития являются: 1) планирование и саморегуляция, 2) обучение, а также 3) общение и внутренний локус контроля (рис. 1).



Рис. 1. Схема структуры саморазвития личности

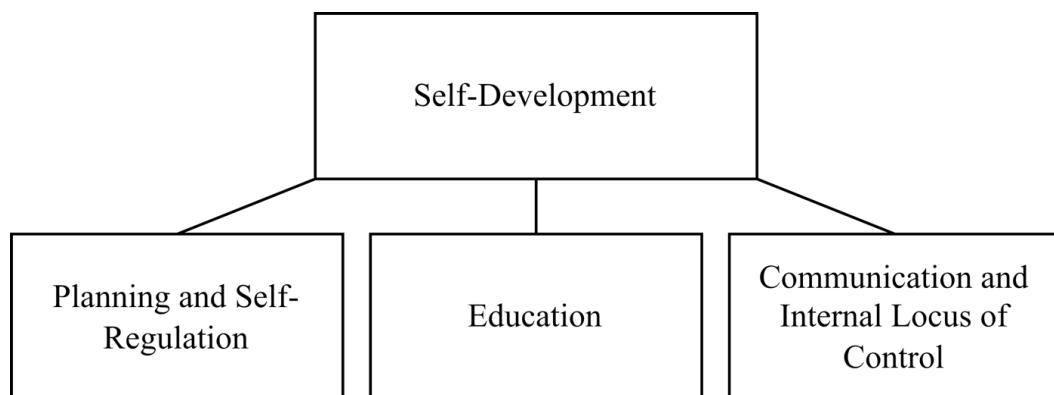


Рис. 1. Схема структуры саморазвития личности

Связь между *планированием, саморегуляцией* и саморазвитием подтверждается рядом исследований, в частности ее наличие обосновал О. А. Конопкин (Конопкин 2004). Кроме того, В. И. Моросанова показала, «что осознанная саморегуляция является важнейшим ресурсом достижения целей и саморазвития человека» (Моросанова 2021, 9). *Обучение* как неотъемлемый компонент саморазвития рассматривается во многих педагогических исследованиях, подтверждающих такое положение эмпирическими данными (Овчаренко 2011). Схожие идеи встречаются и в психологической литературе, например, как было сказано выше, К. А. Абульханова-Славская утверждает, что «самосовершенствование (саморазвитие) включает <...> постоянное повышение уровня своих знаний (в процессе непрерывного образования, пополнения имеющихся данных новыми)» (Абульханова-Славская 1991, 261). В более ранних наших работах мы уже писали о *внутреннем локусе контроля* и нашей концепции «хорошего интернального контроля» как способе саморазвития личности и достижения ею состояния психологической зрелости (Реан 2016). Таким

образом, представленная структура личностного саморазвития обосновывается и подтверждается теоретическими и эмпирическими данными.

В современных исследованиях саморазвития личности используется ряд русскоязычных методик, направленных на его диагностику, при этом большинство из них имеет психолого-педагогическую специфику. Сюда относятся «Диагностика тенденций к саморазвитию школьников 13–16 лет» (Прихожан 2007), тест «Готовность к саморазвитию» (Ратанова, Шляхта 2005), тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (Андреев 2004), методика «Диагностика уровня саморазвития в профессионально-педагогической деятельности» (Бережнова, Краевский 2013), «Методика диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию» (Костенко 2013), «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» (Фетискин и др. 2002) и др. Эти методики успешно применяются в исследовательских практиках, однако, на наш взгляд, существует потребность в современной методике изучения личностного саморазвития, вы-

ходящей за пределы педагогической или профессиональной направленности.

Таким образом, исходя из приведенных выше теоретических и практических предпосылок, актуализирующих изучение саморазвития личности, мы решили разработать измеряющий его психометрический инструмент.

Цель данной статьи — аprobация и валидизация методики «Диагностика саморазвития личности». Для достижения поставленной цели использовались методы проверки внутренней согласованности и надежности шкал, конвергентной валидности и конфирматорного факторного анализа.

Материалы и методы

Описание методики. Методика состоит из трех шкал и включает 14 вопросов, представляющих собой утверждения от первого лица, на которые респондент должен дать ответ по шкале Ликерта: «1» — абсолютно не согласен, «2» — не согласен, «3» — скорее не согласен, «4» — скорее согласен, «5» — согласен, «6» — полностью согласен. Первая шкала «Саморазвитие через планирование и саморегуляцию» включает четыре вопроса, вторая шкала «Саморазвитие через обучение» включает четыре вопроса, третья шкала «Саморазвитие через общение и внутренний локус контроля» включает шесть вопросов. Бланк опросника методики приведен в Приложении.

Характеристики выборки. В исследовании с целью аprobации опросника приняли участие 1242 респондента. По результатам первичной обработки данных с целью отсеивания некорректно заполненных анкет было получено 1237 ответов: 28,5% — мужчины, 71,5% — женщины. Возраст респондентов варьируется от 16 лет до 81 года, средний возраст — 22 года, 92% выборки приходится на возраст от 16 до 30 лет. В исследовании приняли участие респонденты разных населенных пунктов: мегаполиса — 17,1%, административного центра — 58,6%, города, поселка городского типа, деревни или села — 24,3%.

Процедура исследования. Для достижения поставленных исследовательских целей был применен метод онлайн-анкетирования с использованием сервиса «Яндекс Формы». Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили свое согласие с участием в нем на добровольной и безвозмездной основе.

Для проведения анкетирования нами был составлен пул из 31 вопроса. После получения

ответов респондентов была произведена их первичная обработка с целью отсеивания некорректно заполненных анкет, по результатам которой было получено 1 237 ответов. Дальнейшая обработка эмпирических данных проводилась в системе «IBM SPSS Statistics» версии 23 с расширением «IBM SPSS Amos» версии 23.

Для определения надежности входящих в методику шкал был вычислен показатель α Кронбаха, а также выполнен конфирматорный факторный анализ с целью оценить степень соответствия модели исходным данным и установить, являются ли ее параметры, такие как регрессионные и корреляционные коэффициенты, статистически достоверными. Полученные результаты показали, что целесообразно исключить 17 вопросов. После их исключения значения коэффициентов надежности шкал и параметры согласованности модели приняли значения, удовлетворяющие референтным.

Таким образом был получен итоговый вариант структуры методики, приведенной в Приложении, состоящей из 14 вопросов и трех шкал: «Саморазвитие через планирование и саморегуляцию», «Саморазвитие через обучение» и «Саморазвитие через общение и внутренний локус контроля».

Далее, для проверки конвергентной валидности были выбраны следующие методики.

1. Русскоязычная версия опросника благополучия PERMA-Profil (PERMA) (Исаева и др. 2022). Опросник направлен на изучение психологического благополучия индивида и позволяет оценить такие показатели, как позитивные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл, достижения, счастье, благополучие, негативные эмоции, здоровье и одиночество. Опросник содержит 23 утверждения, степень согласия с которыми оценивается респондентами по шкале Ликерта, где «0» — никогда, «10» — всегда. Показатель α Кронбаха $> 0,8$.
2. Тест «Экспресс-диагностика ответственности» (ЭДО) (Прядеин 2013). Тест измеряет выраженность ответственности как личностной черты. Тест содержит 12 утверждений, степень согласия с которыми оценивается респондентами по шкале Ликерта, где «1» — полностью не согласен, «7» — полностью согласен. Показатель α Кронбаха $> 0,6$.
3. Методика «Шкала общей само-эффективности» (ШОС) (Шварцер и др. 1996).

Методика измеряет субъективное ощущение самоэффективности личности. Методика содержит 10 утверждений, степень согласия с которыми оценивается респондентами по шкале Лайкера, где «1» — полностью не согласен, «7» — полностью согласен. Показатель α Кронбаха > 0,9.

4. Тест-опросник «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» (HADS) (Кукшина и др. 2023). Тест-опросник направлен на выявление клинически значимых показателей уровня тревоги и депрессии. Тест-опросник состоит из 14 утверждений, образующих две шкалы в соответствии с изучаемыми показателями, степень согласия с которыми оценивается респондентами по шкале Лайкера, где «1» — совсем не испытываю, «4» — все время. Показатель α Кронбаха > 0,7.
5. Авторская методика диагностики саморазвития. Представленная в статье методика позволяет оценить направленность личности на саморазвитие. Методика содержит 14 утверждений, образующих три шкалы, степень согласия с которыми

оценивается респондентами по шкале Лайкера, где «1» — абсолютно не согласен, «6» — полностью согласен. Показатель α Кронбаха > 0,9.

Показатели шкал PERMA (за исключением шкал «Одиночество» и «Негативные эмоции»), ЭДО и ШОС в совокупности охватывают приближенную к представленной методике область психологических характеристик, поэтому их взаимная корреляция будет свидетельствовать в пользу валидности методики. В то же время шкалы HADS, а также шкалы «Одиночество» и «Негативные эмоции» рассматриваются как «антагонист» по отношению к саморазвитию, в связи с чем обратная корреляция данных шкал со шкалами представленной методики также имеет значение для подтверждения ее валидности.

Результаты

Надежность шкал. В результате обработки полученных в ходе опроса данных была определена внутренняя согласованность методики путем расчета значения коэффициента α Кронбаха, полученные результаты приведены в таблице 1.

Табл. 1. Показатели согласованности шкал опросника

Шкала	Количество пунктов	α Кронбаха
Саморазвитие через планирование и саморегуляцию	4	0,780
Саморазвитие через обучение	4	0,797
Саморазвитие через общение и внутренний локус контроля	6	0,827
Саморазвитие: интегральный показатель	14	0,912

Table 1. Indicators of consistency of the questionnaire scales

Scale	Number of items	Cronbach's α
Self-development through planning and self-regulation	4	0.780
Self-development through education	4	0.797
Self-development through communication and internal locus of control	6	0.827
Self-development: an integral indicator	14	0.912

Для проверки конвергентной валидности использовались четыре опросника: «Русскоязычная версия опросника благополучия PERMA-Profiler», «Экспресс-диагностика ответствен-

ности», «Шкала общей самоэффективности», и «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» — подробно описанные выше. Значимые прямые и обратные корреляции представлены в таблице 2.

Табл. 2. Внешняя корреляция шкал опросника «Диагностика саморазвития личности» (N = 1237)

Шкала	Внешние корреляции													
	Русскоязычная версия опросника PERMA-Profiler												Госпитальная шкала тревоги и депрессии	
	Позитивные эмоции	Вовлеченность	Взаимоотношения	Смысла	Достижения	Счастье	Общий показатель благополучия	Негативные эмоции	Здоровье	Одиночество				
Саморазвитие через планирование и саморегуляцию	0,277	0,362	0,236	0,443	0,439	0,278	0,423	-0,095	0,211	-0,158	0,571	0,603	-0,087	-0,427
Саморазвитие через обучение	0,239	0,298	0,188	0,343	0,341	0,215	0,338	-0,074	0,108	-0,123	0,572	0,599	-0,081	-0,403
Саморазвитие через общение и внутренний локус контроля	0,216	0,278	0,170	0,301	0,305	0,214	0,306	-0,043	0,132	-0,130	0,605	0,631	-0,021	-0,463

Примечание: все корреляции значимы на уровне $p < 0,01$ (двухсторонняя Пирсона). ШОС — Шкала общей самоэффективности; ЭДО — экспресс-диагностика ответственности. Полужирным шрифтом выделены наиболее значимые корреляции.

Table 2. External correlations of scales of the Assessment of Personality Self-Development Questionnaire (N = 1237)

Scale	External correlations													
	Russian version of PERMA-Profiler												Hospital Anxiety and Depression Scale	
	Positive Emotion	Engagement	Relationships	Meaning	Accomplishment	Happiness	Overall well-being	Negative Emotions	General health	Loneliness				
Self-development through planning and self-regulation	0.277	0.362	0.236	0.443	0.439	0.278	0.423	-0.095	0.211	-0.158	0.571	0.603	-0.087	-0.427
Self-development through education	0.239	0.298	0.188	0.343	0.341	0.215	0.338	-0.074	0.108	-0.123	0.572	0.599	-0.081	-0.403
Self-development through communication and internal locus of control	0.216	0.278	0.170	0.301	0.305	0.214	0.306	-0.043	0.132	-0.130	0.605	0.631	-0.021	-0.463

Note: All correlations are significant at $p < 0.01$ (two-tailed Pearson). SGS — the Scale of General Self-Efficacy; EDR — the Express Assessment of Responsibility Test. The strongest correlations are highlighted in bold.

Для проверки соответствия теоретической факторной структуры опросника реальной нами был проведен конфирматорный факторный анализ (КФА). С этой целью нами было выполнено моделирование структурными уравнениями (англ. Structural equation modeling, SEM) в системе IBM Amos v. 23, что и позво-

лило оценить степень соответствия модели исходным данным, а также установить, являются ли ее параметры, такие как регрессионные и корреляционные коэффициенты, статистически достоверными. Результаты моделирования представлены на рисунке 2, в таблицах 3 и 4.

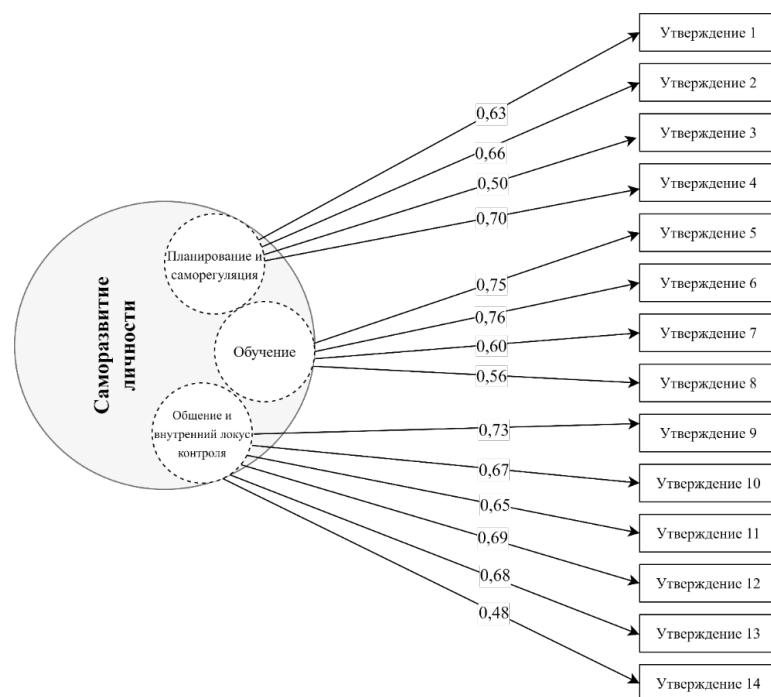


Рис. 2. Показатели однофакторной структурной модели опросника «Диагностика саморазвития личности» ($N = 1237$). Стандартизированные факторные нагрузки, все представленные параметры статистически достоверны ($p < 0,05$)

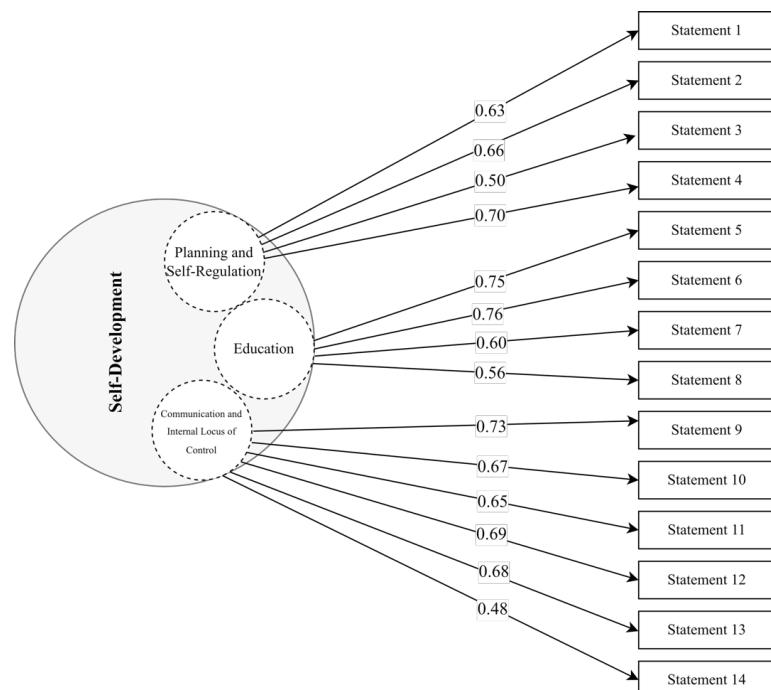


Fig. 2. Single-factor structural model of the Assessment of Personality Self-Development Questionnaire ($N = 1237$). Standardized factor loadings are shown, all presented parameters are statistically significant ($p < 0.05$)

Табл. 3. Показатели согласованности модели ($N = 1237$)

Модель		Референтные значения
CFI	0,957	> 0,9
RMSEA	0,063	< 0,08
SRMR	0,039	< 0,08
/df	6,0	1 < ... < 3

Примечание: CFI — сравнительный индекс согласия; RMSEA — среднеквадратическая ошибка оценки; SRMR — стандартизованный корень среднеквадратического остатка

Table 3. Model fit indices ($N = 1237$)

Model		Cut-off indexes
CFI	0.957	> 0.9
RMSEA	0.063	< 0.08
SRMR	0.039	< 0.08
/df	6.0	1 < ... < 3

Note: CFI — Comparative Fit Index; RMSEA — Root Mean Square Error of Approximation; SRMR — Standardized Root Mean Square Residual.

Табл. 4. Показатели согласованности модели (min — max) на 10 случайных подвыборках, равных приблизительно 10% от общего числа респондентов (=111–131)

Модель		Референтные значения
CFI	0,897–0,969	> 0,900
RMSEA	0,059–0,096	< 0,080
SRMR	0,044–0,066	< 0,080
/df	1,39–2,08	1 < ... < 3

Примечание: CFI — сравнительный индекс согласия; RMSEA — среднеквадратическая ошибка оценки; SRMR — стандартизованный корень среднеквадратического остатка

Table 4. Model fit indices (min–max) across 10 random subsamples, each approximately equal to 10% of the total sample (=111–131)

Model		Cut-off indexes
CFI	0.897–0.969	> 0.900
RMSEA	0.059–0.096	< 0.080
SRMR	0.044–0.066	< 0.080
/df	1.39–2.08	1 < ... < 3

Note: CFI — Comparative Fit Index; RMSEA — Root Mean Square Error of Approximation; SRMR — Standardized Root Mean Square Residual.

Обсуждение результатов

Надежность шкал. Результаты проверки надежности и валидности опросника «Диагностика саморазвития личности» (табл. 1) показали высокие значения внутренней согласованности: коэффициент α Кронбаха для шкал $\geq 0,780$, интегральный коэффициент α Кронбаха $> 0,9$.

Для проверки конвергентной валидности использовались четыре опросника, совокупно охватывающие максимально приближенную к шкалам представленной методики область психологических характеристик. Опросник «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» был привлечен в качестве «антагониста» для дополнительного подтверждения валидности методики.

Как видно из таблицы 2, шкалы представленного опросника демонстрируют значимую положительную корреляцию со шкалами опросника «Русскоязычная версия опросника PERMA-Profilier», а именно: «Положительные эмоции», «Вовлеченность» «Взаимоотношения», «Смысл», «Достижения», «Общий показатель благополучия», «Здоровье», за исключением шкал «Негативные эмоции» и «Одиночество», которые рассматривались в качестве «антагониста» и с которыми были получены незначительные отрицательные корреляции, что, таким образом, является теоретически предсказуемым и говорит о высокой валидности шкал представленной методики. Также были получены высокие положительные корреляции с опросниками ШОС, ЭДО и значимые отрицательные корреляции со шкалой «Депрессия» опросника «Госпитальная шкала тревоги и депрессии», использовавшейся в качестве «антагониста» саморазвитию, что также подтверждает валидность представленной методики. Таким образом, полученные положительные и отрицательные взаимосвязи являются теоретически ожидаемыми и подтверждают валидность представленной методики.

Проверка факторной структуры. Для проверки соответствия теоретической структуры опросника реальной нами был использован метод конfirmаторного факторного анализа (табл. 4). По результатам моделирования на всей выборке ($N = 1237$) однофакторная модель опросника «Диагностика саморазвития личности» продемонстрировала соответствие референтным значениям по трем индексам — CFI, RMSEA и SRMR. В аспекте рассуждений о согласованности модели исследователи в некоторых случаях допускают оценку согласованности через критерии SRMR и CFI или SRMR и RMSEA (Ставцев, Реан, Кузьмин 2021; Hu, Bentler 1998; 1999). Данный уровень согласованности был

достигнут при анализе общей выборки. Взяв за основу модель, примененную к общей выборке, мы проверили показатель на 10 случайных подвыборках, равных приблизительно 10% ($=111-131$) от общего числа респондентов, разброс показателей в полученных подвыборках удовлетворил референтным значениям (табл. 4). Таким образом, в ходе проверки факторной структуры опросника все показатели удовлетворили референтным значениям.

Выводы

По результатам исследования представлена методика «Диагностика саморазвития личности» для оценки уровня направленности личности на саморазвитие. Представленная методика состоит из 14 пунктов и трех шкал: «Саморазвитие через планирование и саморегуляцию», «Саморазвитие через обучение» и «Саморазвитие через общение и внутренний локус контроля» (см. Приложение).

Для апробации представленной методики использовались методы проверки внутренней согласованности — надежности шкал, метод проверки конвергентной валидности и конfirmаторный факторный анализ. Полученные результаты свидетельствуют о том, что представленная методика имеет высокие психометрические характеристики, а ее шкалы — устойчивые взаимосвязи со шкалами методик, совокупно охватывающих близкую область психологических характеристик. Таким образом, представленная методика обладает достаточной валидностью и надежностью для использования в психометрических задачах.

Несмотря на достаточный уровень валидности и надежности методики, необходимо установить некоторые ограничения. Так, в выборке количество женщин (71,5%) преобладает над количеством мужчин (28,5%). Дисбаланс может проявиться в форме смешения границ нормативных показателей шкал методики при исследовании гендерных различий показателей личностного саморазвития. Однако, на наш взгляд, указанные ограничения не оказывают влияния на результаты исследования саморазвития в других аспектах.

В результате исследования была апробирована и валидирована методика «Диагностика саморазвития личности», позволяющая оценить направленность личности на саморазвитие. Психометрические показатели представленной методики могут быть признаны надежными и валидными. Данная методика может эффективно применяться в психологических, социологических, педагогических и междисциплинарных исследованиях.

Приложение

Бланк опросника «Диагностика саморазвития личности»

Инструкция. Прочитайте, пожалуйста, предложенные утверждения и оцените их по шестибалльной шкале от 1 («Полностью не согласен») до 6 («Полностью согласен»). Выбирайте вариант ответа, который первым придет вам в голову. Здесь нет верных или неверных, хороших или плохих вариантов. Отвечайте, ничего не пропускайте.

- 1 — Полностью не согласен
- 2 — Не согласен
- 3 — Скорее не согласен
- 4 — Скорее согласен
- 5 — Согласен
- 6 — Полностью согласен

№	Пункты опросника	1	2	3	4	5	6
1	Мое развитие имеет четкую цель и направление						
2	Я часто ставлю перед собой новые цели и задачи						
3	Чтобы быть продуктивным, я всегда планирую свой день						
4	Самодисциплина и самоконтроль очень важны для меня						
5	Получение новых знаний, умений и навыков во всех сферах жизни для меня крайне интересно						
6	Я хочу обучаться чему-то новому на протяжении всей жизни						
7	Я стараюсь регулярно проходить повышение квалификации						
8	Я с удовольствием читаю специальную литературу, смотрю документальные фильмы						
9	Общение с некоторыми людьми вдохновляет меня на развитие						
10	На мой взгляд, саморазвитие — это личная ответственность каждого человека						
11	Я учусь на своих ошибках						
12	Для человека свойственно постоянное движение вперед, он может и должен менять и развивать свои убеждения и ценности на протяжении жизни						
13	Мне нравится знакомиться с новыми интересными людьми						
14	Я часто бросаю самому себе вызов, чтобы выйти из зоны комфорта						

Ключ к методике

Каждому ответу присваиваются баллы: 1 — Полностью не согласен — 1 балл; 2 — Не согласен — 2 балла; 3 — Скорее не согласен — 3 балла; 4 — Скорее согласен — 4 балла; 5 — Согласен — 5 баллов; 6 — Полностью согласен — 6 баллов. Баллы суммируются.

Саморазвитие через планирование и саморегуляцию — утверждения с 1 по 4.

Саморазвитие через обучение — утверждения с 5 по 8.

Саморазвитие через общение и внутренний локус контроля — утверждения с 9 по 14.

Наиболее важным в диагностическом плане является **интегральный показатель саморазвития личности**. Этот показатель лежит в области от 14 до 84 баллов; чем выше балл, тем выше уровень направленности личности на саморазвитие.

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 report that the study complied with the ethical principles for research involving human and/or animal subjects.

Вклад авторов

А. А. Реан — организация исследования, разработка и финализация методологии; научное руководство; подготовка окончательной редакции текста.

А. А. Ставцев — подготовка инструментария опроса; анализ эмпирических материалов; обработка данных; формулировка выводов.

А. А. Мозеров — подготовка инструментария опроса; обработка данных; визуализация данных в тексте; подготовка начального варианта текста.

Author Contributions

A. A. Rean — organization of the research, development and approval of the methodology;

scientific supervision; preparation of the final version of the manuscript.

A. A. Stavtsev — preparation of survey instruments; analysis of empirical data; data processing; formulation of conclusions.

A. A. Mozerov — preparation of survey instruments; data processing; visualization of data in the manuscript; preparation of the initial draft.

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 выражают глубокую признательность И. А. Коновалову и Р. Г. Кузьмину за ценные беседы и отклики и теплую дружбу. Также авторы благодарят всех, кто оказал помощь и содействие при сборе эмпирических данных.

Acknowledgements

The authors express their deep gratitude to I. A. Konovalov and R. G. Kuz'min for valuable discussions, constructive feedback, and kind friendship. The authors also wish to thank all those who provided support and assistance in collecting empirical data.

Литература

- Абульханова-Славская, К. А. (1991) *Стратегия жизни*. М.: Мысль, 299 с.
- Андреев, В. И. (2004) *Конкурентология: учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности*. Казань: Центр инновационных технологий, 468 с.
- Асеев, В. Г. (1978) О диалектике детерминации психического развития. В кн.: Л. И. Анцыферова (ред.). *Принцип развития в психологии*. М.: Наука, с. 21–38.
- Бережнова, Е. В., Краевский, В. В. (2013) *Основы учебно-исследовательской деятельности*. 8-е изд. М.: Академия, 128 с.
- Бодалев, А. А. (1987) О потребности и способности личности к саморазвитию. В кн.: О. Г. Кукосян (ред.). *Социально-психологические проблемы личности и коллектива. Вопросы психологической службы, общечеловеческого и руководства. Сборник научных трудов*. Краснодар: Изд-во Кубанского государственного университета, с. 5–14.
- Исаева, О. М., Акимова, А. Ю., Волкова, Е. Н. (2022) Опросник благополучия PERMA-Profiler: апробация русскоязычной версии. *Социальная психология и общество*, т. 13, № 3, с. 116–133. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308>
- Конопкин, О. А. (2004) Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития. *Вопросы психологии*, № 2, с. 128–135.

- Костенко, В. Ю. (2013) Методика диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию личности. *Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: гуманитарные и социальные науки*, № 4 (54), с. 419–423.
- Кукшина, А. А., Котельникова, А. В., Рассурова, М. А., Дайлидович, В. С. (2023) Исследование психометрических свойств «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (HADS), рекомендованной для врачей общесоматической практики, на выборке пациентов с нарушением двигательных функций. *Клиническая и специальная психология*, т. 12, № 2, с. 1–24. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120201>
- Куликова, Л. Н. (2001) *Гуманизация образования и саморазвитие личности*. Хабаровск: Изд-во Хабаровского государственного педагогического университета, 333 с.
- Леонтьев, Д. А. (2003) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 487 с.
- Маралов, В. Г. (2004) *Основы самопознания и саморазвития*. 2-е изд. М.: Академия, 256 с.
- Маралов, В. Г., Низовских, Н. А., Щукина, М. А. (2025) *Психология саморазвития*. 2-е изд. М.: Юрайт, 320 с.
- Маслоу, А. (2019) *Мотивация и личность*. СПб.: Питер, 400 с.
- Моросанова, В. И. (2021) Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 1, с. 4–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Мэй, Р. (2022) *Человек в поисках себя*. СПб.: Питер, 384 с.
- Овчаренко, В. А. (2011) Самообразование и творческое развитие личности в процессе профессиональной подготовки студента. *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*, № 1, с. 63–67.
- Прихожан, А. М. (2007) *Диагностика личностного развития детей подросткового возраста*. М.: Промышленная и экологическая безопасность, 56 с.
- Прядеин, В. П. (2013) *Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты*. Сургут: Изд-во Сургутского государственного педагогического университета, 245 с.
- Ратанова, Т. А., Шляхта, Н. Ф. (2005) *Психологические методы изучения личности*. 4-е изд., испр. М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 320 с.
- Реан, А. А. (2016) *Психология личности*. СПб.: Питер, 288 с.
- Ромек, В. Г., Шварцер, Р., Ерусалем, М. (1996) Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранный язык и психология*, № 7, с. 71–77.
- Рубинштейн, С. А. (1989) Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы философии*, № 4, с. 88–95.
- Сапогова, Е. Е. (2016) *Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте*. М.: Генезис, 312 с.
- Ставцев, А. А., Реан, А. А., Кузьмин, Р. Г. (2021) Сильные стороны личности российских педагогов в модели VIA: апробация русскоязычной версии опросника «24 сильные стороны личности» (VIA-IS120). *Интеграция образования*, т. 25, № 4, с. 681–699. <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.681-699>
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002) *Социально-педагогическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Издательство Института психотерапии, 362 с.
- Франкл, В. (1990) *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс, 368 с.
- Фрицен, М. А. (2011) Психологическая сущность и детерминанты саморазвития личности. *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*, № 2 (18), с. 24–33.
- Цукерман, Г. А. (1997) *Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов*. Рига: Эксперимент, 276 с.
- Чеснокова, И. И. (1977) *Проблема саморазвития в психологии*. М.: Наука, 144 с.
- Щукина, М. А. (2009) Саморазвитие личности: история и современное состояние проблемы в отечественной психологии. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, № 1–1, с. 154–164.
- Bauer, J. J. (2009) Intentional self-development. In: J. L. Shane (ed.). *The Encyclopedia of positive psychology*. Malden: Blackwell Publ., pp. 523–528.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1998) Fit Indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under model misspecification. *Psychological Methods*, vol. 3, no. 4, pp. 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, no. 6, no. 1, pp. 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Leipold, B. (2019) *Intentional self-development and positive ageing: How individuals select and pursue life goals*. London: Routledge Publ., 182 p.
- Rogers, C. R. (1995) *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston; New York: Houghton Mifflin Harcourt Publ., 434 p.

References

- Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1991) *Strategiya zhizni [Life strategy]*. Moscow: Mysl' Publ., 299 p. (In Russian)
- Andreev, V. I. (2004) *Konkurentologiya: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti [Competitiveness: A training course for creative self-development of competitiveness]*. Kazan: Center for Innovative Technologies Publ., 468 p. (In Russian)

- Aseev, V. G. (1978) O dialektike determinatsii psikhicheskogo razvitiya [On the dialectic of determination of mental development]. In: L. I. Antsyferova (ed.). *Printsip razvitiya v psikhologii* [The principle of development in psychology]. Moscow: Nauka Publ., pp. 21–38. (In Russian)
- Bauer, J. J. (2009) Intentional self-development. In: J. L. Shane (ed.). *The encyclopedia of positive psychology*. Malden: Blackwell Publ., pp. 523–528. (In English)
- Berezhnova, E. V., Kraevskij, V. V. (2018) *Osnovy uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti* [Fundamentals of educational and research activities]. 8th ed., Moscow: Academia Publ., 128 p. (In Russian)
- Bodalev, A. A. (1987) O potrebnosti i sposobnosti lichnosti k samorazvitiyu [About the needs and abilities of a person for self-development]. In: O. G. Kukosyan (ed.). *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy lichnosti i kollektiva. Voprosy psikhologicheskoy sluzhby, obshcheniya i rukovodstva. Sbornik nauchnykh trudov* [Socio-psychological problems of the individual and the team. Issues of psychological service, communication and leadership. Collection of scientific papers]. Krasnodar: Kuban State University Publ., pp. 5–14. (In Russian)
- Chesnokova, I. I. (1977) *Problema samorazvitiya v psikhologii* [The problem of self-development in psychology]. Moscow: Nauka Publ., 144 p. (In Russian)
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manujlov, G. M. (2002) *Sotsial'no-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-pedagogical diagnostics of personality and small group development]. Moscow: Institute of psychotherapy Publ., 362 p. (In Russian)
- Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskakh smysla* [A man in search of meaning]. Moscow: Progress Publ., 368 p. (In Russian)
- Frizen, M. A. (2011) Psikhologicheskaya sushchnost' i determinanty samorazvitiya lichnosti [Psychological entity and person's self-development determinants]. *Vestnik KRAUNTs. Gumanitarnye nauki — Journal Collection of Scientific Works of KRASEC. The Humanities*, no. 2 (18), pp. 24–33. (In Russian)
- Hu, L., Bentler, P. M. (1998) Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under model misspecification. *Psychological Methods*, vol. 3, no. 4, pp. 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424> (In English)
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, no. 6, no. 1, pp. 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118> (In English)
- Isaeva, O. M., Akimova, A. Yu., Volkova, E. N. (2022) Oprosnik blagopoluchiya PERMA-Profiler: aprobatziya russkoyazychnoj versii [PERMA-Profiler: The approbation of the Russian version]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, vol. 13, № 3, pp. 116–133. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130308> (In Russian)
- Konopkin, O. A. (2004) Obshchaya sposobnost' k samoregulyatsii kak faktor sub'ektivnogo razvitiya [General ability to self-regulate as a factor of subjective development]. *Voprosy psikhologii*, № 2, pp. 127–135. (In Russian)
- Kostenko, V. Yu. (2013) Metodika diagnostiki individual'nykh osobennostej, prepyatstvuyushchikh samorazvitiyu lichnosti [The questionnaire of impediments to selfdevelopment of a personality]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: gumanitarnye i sotsial'nye nauki — Scientific notes of Orel State University. Series "Humanities and social science"*, vol. 4, no. 54, pp. 419–423. (In Russian)
- Kukshina, A. A., Kotelnikova, A. V., Rassulova, M. A., Dajlidovich, V. S. (2023) Issledovanie psikhometricheskikh svojstv "Gospital'noj shkaly trevogi i depressii" (HADS), rekomendovannoj dlya vrachej obshchesomaticeskoy praktiki, na vyborke patsientov s narusheniem dvigatel'nykh funktsij [Investigation of the Psychometric properties of the hospital anxiety and depression scale (HADS) recommended for general medical practitioners, on a sample of patients with impaired motor functions]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya — Clinical Psychology and Special Education*, vol. 12, no. 2, pp. 1–24. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120201> (In Russian)
- Kulikova, L. N. (2001) *Gumanizatsiya obrazovaniya i samorazvitiye lichnosti* [Humanization of education and personal self-development]. Khabarovsk: Khabarovsk State Pedagogical University Publ., 333 p. (In Russian)
- Leipold, B. (2019) *Intentional self-development and positive ageing: How individuals select and pursue life goals*. London: Routledge Publ., 182 p. (In English)
- Leont'ev, D. A. (2003) *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of meaning: The nature, structure and dynamics of semantic reality]. 2nd ed. Moscow: Smysl Publ., 487 p. (In Russian)
- Maralov, V. G. (2004) *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya* [Fundamentals of self-knowledge and self-development]. 2nd ed. Moscow: Academia Publ., 256 p. (In Russian)
- Maralov, V. G., Nizovskikh, N. A., Shchukina, M. A. (2025) *Psikhologiya samorazvitiya* [Psychology of self-development]. 2nd ed. Moscow: Yurajt Publ., 320 p. (In Russian)
- Maslow, A. H. (2019) *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. Saint Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russian)
- May, R. (2022) *Chelovek v poiskakh sebya* [A man in search of himself]. Saint Petersburg: Piter Publ., 384 p. (In Russian)
- Morosanova, V. I. (2021) Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselej i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psichologiya — Lomonosov Psychology Journal*, no. 1, pp. 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russian)
- Ovcharenko, V. A. (2011) Samoobrazovanie i tvorcheskoe razvitiye lichnosti v protsesse professional'noj podgotovki studenta [Self-education and creative personal development in the process of student's professional training].

- Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa — Universities for Tourism and Service Bulletin*, no. 1, pp. 63–67. (In Russian)
- Prikhozhan, A. M. (2007) *Diagnostika lichnostnogo razvitiya detej podrostkovogo vozrasta* [Diagnosis of personal development of adolescent children]. Moscow: Industrial and environmental safety Publ., 56 p. (In Russian)
- Pryadein, V. P. (2013) *Psikhodiagnostika lichnosti: izbrannye psikhologicheskie metodiki i testy* [Psychodiagnostics of personality: Selected psychological techniques and tests]. Surgut: Surgut State Pedagogical University Publ., 245 p. (In Russian)
- Ratanova, T. A., Shlyakhta, N. F. (2005) *Psikhologicheskie metody izucheniya lichnosti* [Psychological methods of personality study]. 4th ed. Moscow: Moscow State University of Psychology and Social Sciences Publ; Flinta Publ., 320 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (2016) *Psikhologiya lichnosti* [Personality Psychology]. Saint Petersburg: Piter Publ., 288 p. (In Russian)
- Rogers, C. R. (1995) *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston; New York: Houghton Mifflin Harcourt Publ., 434 p. (In English)
- Romek, V. G., Schwarzer, R., Yerusalem, M. (1996) Russkaya versiya shkaly obshchey samoeffektivnosti [Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya*, no. 7, pp. 71–77. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (1989) Printsip tvorcheskoj samodeyatelnosti [The principle of creative self-activity]. *Voprosy filosofii*, no. 4, pp. 107–107. (In Russian)
- Sapogova, E. E. (2016) *Territoriya vzroslosti: horizonty samorazvitiya vo vzrosлом vozraste* [The territory of adulthood: Horizons of self-development in adulthood]. Moscow: Genezis Publ., 312 p. (In Russian)
- Stavtsev, A. A., Rean, A. A., Kuzmin, R. G. (2021) Sil'nye storony lichnosti rossijskikh pedagogov v modeli VIA: aprobatziya russkoyazychnoj versii oprosnika "24 sil'nye storony lichnosti" (VIA-IS120) [Personal strengths of Russian teachers in VIA model: Approbation of the Russian-language version of the questionnaire "Values in action inventory of strengths" (VIA – IS120)]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 25, no. 4, pp. 681–699. <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.105.025.202104.681-699> (In Russian)
- Shchukina, M. A. (2009) Samorazvitie lichnosti: istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy v otechestvennoj psikhologii [Personal self-development: History of research and the current state of the problem in russian psychology]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psichologiya. Sotsiologiya. Pedagogika — Bulletin of St. Petersburg University. Psychology. Sociology. Pedagogy. Series 12*, no. 1–1, pp. 154–164. (In Russian)
- Tsukerman, G. A. (1997) *Psikhologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i ikh pedagogov* [Psychology of self-development: A challenge for teenagers and their teachers]. Riga: Eksperiment Publ., 276 p. (In Russian)

Сведения об авторах

Артур Александрович Реан, Академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, Московский педагогический государственный университет

SPIN-код: [3118-2694](#), Scopus AuthorID: [6507072773](#), ResearcherID: [KHX-7756-2024](#), ORCID: [0000-0002-1107-9530](#), e-mail: aa.rean@mpgu.su

Алексей Андреевич Ставцев, кандидат психологических наук, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, Московский педагогический государственный университет, SPIN-код: [1310-2964](#), Scopus AuthorID: [57219288519](#), ResearcherID: [AAC-9556-2021](#), ORCID: [0000-0001-7299-5017](#), e-mail: aa.stavtsev@mpgu.su

Алексей Андреевич Мозеров, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, Московский педагогический государственный университет, SPIN-код: [4925-7976](#), ORCID: [0009-0001-7486-0236](#), e-mail: aleksei.psychologist@gmail.com

Authors

Artur A. Rean, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Director of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Moscow Pedagogical State University, SPIN: [3118-2694](#), Scopus AuthorID: [6507072773](#), ResearcherID: [KHX-7756-2024](#), ORCID: [0000-0002-1107-9530](#), e-mail: aa.rean@mpgu.su

Alexey A. Stavtsev, Candidate of Sciences (Psychology), Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Moscow Pedagogical State University, SPIN: [1310-2964](#), Scopus AuthorID: [57219288519](#), ResearcherID: [AAC-9556-2021](#), ORCID: [0000-0001-7299-5017](#), e-mail: aa.stavtsev@mpgu.su

Alexey A. Mozerov, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Moscow Pedagogical State University, Moscow Pedagogical State University. SPIN-код: [4925-7976](#), ORCID: [0009-0001-7486-0236](#), e-mail: aleksei.psychologist@gmail.com



Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 159.9.072

EDN QXYVVC

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-546-555>

Научная статья

Студенты как уязвимая группа в психологических исследованиях: к проблеме исследовательской этики

Н. А. Антонова¹, Е. А. Дубинина^{✉1}, Н. Е. Круглова¹

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

Для цитирования: Антонова, Н. А., Дубинина, Е. А., Круглова, Н. Е. (2025) Студенты как уязвимая группа в психологических исследованиях: к проблеме исследовательской этики. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 546–555. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-546-555> EDN QXYVVC

Получена 8 июля 2025; прошла рецензирование 14 августа 2025; принята 14 августа 2025.

Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 67-ВГ).

Права: © Н. А. Антонова, Е. А. Дубинина, Н. Е. Круглова (2025). Опубликовано Российской государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Вопросы исследовательской этики в социогуманитарных науках, в частности, в психологии, приобретают все большее значение в международной и отечественной научной повестке. Особую актуальность представляет участие студентов в исследованиях с учетом их уязвимости как специфической социальной группы. Целью статьи является анализ этических рисков, связанных с привлечением студентов к участию в психологических (и шире — социогуманитарных) исследованиях, и обсуждение возможных подходов к их предотвращению.

Материалы и методы. В центре рассмотрения — студенты вузов как потенциальные участники исследований. Методологической основой статьи стал обзор отечественных и преимущественно зарубежных публикаций, посвященных вопросам исследовательской уязвимости. Особое внимание удалено типологии уязвимости (по К. Кипнису (K. Kipnis)), применимой к студенческой выборке, и ключевым аспектам организации этически корректного взаимодействия с данной группой.

Результаты исследования. Проведенный анализ позволил выделить четыре основные области этических рисков: (1) возможность принуждения и злоупотребления влиянием; (2) недостаточная образовательная ценность участия в исследовании; (3) риски нарушения анонимности и конфиденциальности; (4) двойственная роль преподавателя-исследователя. Участие студентов в исследованиях может сопровождаться рисками ограниченной добровольности и этической неоднозначности, если не предусмотрены четкие условия, обеспечивающие их защищенность как уязвимой группы. Подчеркивается важность учета как внешних условий, так и субъективного восприятия этических аспектов студентами.

Заключение. Авторами предложен ряд рекомендаций, направленных на минимизацию этических рисков: внедрение институциональных норм исследовательской этики, обеспечение добровольности участия, формирование альтернатив и повышение образовательной ценности участия в исследованиях. Особо подчеркивается необходимость соблюдения процедуры информированного согласия как неотъемлемого условия этически допустимого включения студентов в исследовательскую деятельность. Также подчеркивается значимость дальнейшего изучения как норм, так и реальных практик исследовательской этики в российском образовательном контексте — с акцентом на восприятие этических рисков как студентами, так и самими исследователями. Отдельное внимание следует уделить вопросам внедрения норм исследовательской этики и учета специфических форм уязвимости студентов как участников исследований.

Ключевые слова: исследовательская этика, уязвимые группы, студенты вузов, информированное согласие, исследовательская уязвимость, образовательная ценность, этические риски

Research article

Students as a vulnerable group in psychological research: Ethical considerations

N. A. Antonova¹, E. A. Dubinina^{✉1}, N. E. Kruglova¹

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

For citation: Antonova, N. A., Dubinina, E. A., Kruglova, N. E. (2025) Students as a vulnerable group in psychological research: Ethical considerations. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 546–555. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-546-555> EDN QXYVVC

Received 8 July 2025; reviewed 14 August 2025; accepted 14 August 2025.

Funding: The research was supported by an internal grant from Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 67-VG).

Copyright: © N. A. Antonova, E. A. Dubinina, N. E. Kruglova (2025). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Issues of research ethics in the social sciences and humanities, particularly in psychology, are becoming increasingly prominent on both international and Russian scientific agendas. The participation of students in research is especially relevant, given their vulnerability as a distinct social group. This article aims to analyze the ethical risks associated with involving students in psychological research (and, more broadly, in social sciences and humanities research), and to discuss possible strategies for mitigating these risks.

Materials and Methods. This study focuses on university students as potential research participants. The article reviews Russian and, primarily, international publications on research-related vulnerability. Particular attention is given to the typology of vulnerability proposed by K. Kipnis, as applicable to student samples, and to the key aspects of organizing ethically appropriate interactions with this group.

Results. The analysis identified four primary areas of ethical risks: (1) the possibility of coercion and undue influence; (2) insufficient educational benefit from participation in the study; (3) risks of breaches of anonymity and confidentiality; and (4) the dual role of the teacher-researcher. Student participation in research may entail risks related to limited voluntariness and ethical ambiguity if clear conditions are not established to protect students as a vulnerable group. Emphasis is placed on the importance of considering both external conditions and students' subjective perceptions of ethical aspects.

Conclusions. The authors propose several recommendations aimed at minimizing ethical risks: establishing institutional norms for research ethics, ensuring voluntary participation, providing alternatives, and increasing the educational benefit of research participation. Particular emphasis is placed on the necessity of adhering to the informed consent procedure as a fundamental condition for the ethically permissible involvement of students in research. Attention is also drawn to the importance of further studying both applicable norms and actual practices of research ethics in the Russian educational context, with a focus on how ethical risks are perceived by both students and researchers. Special consideration should be given to the implementation of research ethics guidelines and to accounting for the specific forms of vulnerability of students as research participants.

Keywords: research ethics, vulnerable groups, university students, informed consent, research vulnerability, educational value, ethical risks

Введение

На сегодняшний день в российском и международном научных сообществах уделяется пристальное внимание этическим вопросам исследовательской деятельности в сфере социогуманитарных наук, в частности, психологии. Сделаны важные шаги в направлении формализации этических норм, как на уровне инсти-

туциональных практик, так и в рамках профессиональных кодексов.

Этический кодекс психолога (Eticheskij kodeks psikhologa... 2012), принятый Российской психологическим обществом, подчеркивает основополагающие принципы проведения исследований: добровольность участия, информированное согласие, конфиденциальность, уважение к участнику независимо от его

социального положения, а также использование валидных методов и корректную интерпретацию данных, уважение прав и свобод участников исследования независимо от их социального статуса, беспристрастность исследователя, конфиденциальность.

Необходимо отметить, что в гуманитарных науках этические подходы находятся в стадии активного развития, и, несмотря на наличие профессиональных кодексов, зачастую применяются недостаточно системно. В отличие от гуманитарных дисциплин, этическое регулирование в медицинских исследованиях имеет более продолжительную историю и опирается на четко сформулированные международные стандарты, что обеспечивает более высокую степень формализации процедур информированного согласия, защиты прав испытуемых и этического надзора. В частности, исследования, проводимые на людях, регламентируются Международными этическими правилами для биомедицинских исследований с включением человека, принятыми Всемирной организацией здравоохранения в 1993 г. в Женеве; Хельсинкской Декларацией Всемирной Медицинской Ассоциации, содержащей рекомендации для врачей по проведению биомедицинских исследований на людях.

Исследовательская уязвимость: понятие и типология

Начиная с конца 1970-х гг. в этических кодексах, регулирующих биомедицинские и поведенческие исследования, отдельные положения посвящаются так называемым уязвимым группам, требующим особого внимания и дополнительных мер защиты (Bracken-Roche 2017). К таким группам относят, в частности, детей, лиц с психическими и соматическими заболеваниями и особенностями развития, заключенных, военнослужащих, лиц с низким социально-экономическим статусом, беременных женщин. Подходы к концептуализации, определению уязвимости продолжают оставаться предметом дискуссии в научном сообществе, вместе с тем общепризнанной является необходимость выработки особых правил применения этических принципов в отношении уязвимых категорий населения.

Так, К. Кипнис (Kipnis 2001) предпринимает попытку систематизировать типы уязвимости, применимых к исследовательскому контексту. Он выделяет шесть типов уязвимости (vulnerability): 1) когнитивную (cognitive), 2) правовую (juridic), 3) уязвимость, основанную на иерархии взаимо-

отношений (deferential), 4) медицинскую (medical), 5) ресурсную (allocational), 6) инфраструктурную (infrastructural). Автором подчеркивается важность своевременного распознавания возможных рисков неэтичного вовлечения участников исследования. Каждый из типов уязвимости связан с определенными ограничениями, влияющими на способность субъекта принимать свободное и информированное решение об участии в исследовании. Так, например, когнитивная уязвимость подразумевает ограниченную возможность осмысливать риски, цель и процедуру исследования из-за особенностей психического состояния, когнитивных дисфункций, возраста и прочее; правовая — неспособность юридически дать согласие на участие (например, дети, недееспособные лица); связанная с иерархией взаимоотношений — ощущение давления «сверху» и невозможность отказать авторитетным людям по психологическим причинам; медицинская — зависимость от медицинской помощи, которую может предоставлять исследователь; ресурсная — дефицит материальных, социальных и информационных ресурсов у субъекта, влияющий на принятие решения об участии в исследовании; инфраструктурная уязвимость — недостаточность или ненадежность социально-организационных, технических или институциональных ресурсов (например связь, энергоснабжение, квалификацию персонала и прочее).

Особенности исследовательской уязвимости студентов

В фокусе настоящего обзора — студенты университетов, которые, по ряду оснований, рассматриваются как уязвимая группа. Проблема этической уязвимости студентов как участников исследований имеет давнюю историю и связана, в том числе, с традицией преимущественного привлечения обучающихся в качестве удобной выборки. Еще более 70 лет назад американский психолог К. М. МакНемар (McNemar 1946) иронично отмечал, что наука о поведении человека может превратиться «больше в науку о поведении второкурсников», указывая на чрезмерную зависимость гуманитарных дисциплин от студенческих выборок. В публикации 2008 г., проблематизируя недостаточную социокультурную репрезентативность психологических исследований, Дж. Арнет (Arnett 2008) отмечает, что доминирующей в американских научных публикациях является американская выборка, и большую ее часть, до 80%, составляют именно студенты. В более поздних работах указывается на ослабление этой тенденции, но

с сохранением значительной представленности студенческих выборок (Rad et al. 2018).

Частое использование студенческих выборок влечет за собой, с одной стороны, ограничения возможности обобщения результатов на более широкую популяцию (Hanel, Vione 2016), с другой стороны, диктует необходимость выработки особых правил, обеспечивающих соблюдение этических норм, которые касаются уязвимого положения студентов в исследовательской ситуации (Clark, McCann 2005; Dalziel 1996).

Таким образом, регулярное использование студентов в качестве респондентов вызывает не только методологические, но и этические вопросы.

Важность этического осмысления участия студентов в исследованиях обусловлена высокой вероятностью игнорирования этических рисков именно в связи с тем, что участие студентов в исследованиях может быть рутинной практикой, а само студенчество рассматривается как социально-демографическая группа, специфичная не с точки зрения дефицитов, но, напротив, особых интеллектуальных и социальных потенций (Tuzikov, Zinurova 2019).

Материалы и методы

Настоящий обзор посвящен анализу основных тенденций в рассмотрении этических аспектов участия студентов в психологических (и в целом социогуманитарных) исследованиях. В рамках обзора мы сосредотачиваемся исключительно на тех этических проблемах, которые являются специфичными или особенно актуальными именно для исследований с участием студентов, при этом не затрагивается общий этический контекст, отраженный в этических кодексах психолога (Eticheskij kodeks psikhologa... 2012). Обзор опирается преимущественно на зарубежные источники, т. к. количество отечественных публикаций, посвященных проблематике, крайне ограничено.

Большая часть используемых материалов датируется началом 2000-х гг. — периодом, когда практика привлечения студентов в исследования подвергалась критическому анализу, а также велись активные поиски оптимальных путей разрешения этических вопросов в данной сфере.

Результаты

Проведенный анализ показал, что внимание специалистов сосредоточено на следующих аспектах, отражающих этическую проблематику привлечения обучающихся в немедицинские исследования:

- 1) принуждение и злоупотребление влиянием;
- 2) образовательная ценность участия в исследовании;
- 3) обеспечение анонимности и конфиденциальности;
- 4) двойственная роль преподавателя-исследователя.

Принуждение и злоупотребление влиянием

Под принуждением к участию в исследовании понимается такое поведение со стороны исследователя, при котором субъект чувствует, что он не может отказаться от участия: по мнению субъекта, отказ может вызвать существенные негативные последствия или участие в действительности не является добровольным (Scott-Jones 2000).

Различают принуждение (coercion) как следствие прямого давления (например, угроза наказания, ущерба или утраты чего-то значимого в результате отказа от участия) и непрямого, т. е. злоупотребление влиянием (undue influence), предполагающее психологическое манипулирование потенциальным участником, в том числе путем избыточного поощрения и иных форм привлечения, которые влияют на эмоциональное состояние участников и их способность адекватно оценивать выгоды и риски (Office of Human Research Protections 2018). Здесь уместно говорить про уязвимость, связанную с иерархией взаимоотношений.

Это может сопровождаться внутренним конфликтом между нежеланием участвовать и ощущением вынужденности, например из-за страха возможных негативных последствий отказа или чрезмерной привлекательности предлагаемого вознаграждения.

Очевидно, что в этом контексте проблема принуждения и злоупотребления влиянием оказывается весьма актуальной, когда участниками исследования являются студенты, а организаторами — преподаватели, администрация вуза либо связанные с ними лица (Walker 2020).

Это определяется, прежде всего, следующим:

- ограниченной автономностью, зависимым положением студента во взаимоотношениях с представителями вуза,
- актуальностью для студентов вопросов дополнительного материального обеспечения (для случаев, когда за участие в исследовании предусмотрено материальное вознаграждение), а также поощрений, связанных с учебой (оценки, зачетные единицы).

Предполагается, что в силу особенностей своего статуса в учебном заведении студент может оказаться подвержен как явному, так и неявному давлению при получении предложения об участии в исследовании. Такое давление может проявляться в виде прямого влияния со стороны преподавателя, администрации вуза, или внутреннего чувства обязательства, обусловленного авторитетом исследователя, чувством долга или благодарности. Кроме того, обучающийся может ожидать (даже при отсутствии формальных оснований) негативных последствий отказа от участия в исследовании, включая изменения в отношениях с преподавателем, ограничения в академических возможностях или влияния на образовательные результаты (Leentjens, Levenson 2013). Например, студент может быть убежден, что отказ от участия в исследовании негативно скажется на его академической и образовательной траектории. Он может опасаться, что это снизит его шансы на получение привлекательных возможностей, таких как стажировка, участие в научных проектах, рекомендации и поддержка со стороны преподавателя. Отказ может восприниматься как демонстрация незаинтересованности, недостаточной вовлеченности и низкой мотивации. В отдельных случаях предполагается даже возможное влияние на академические результаты — получение аттестации по какой-либо дисциплине или практике. Таким образом, само по себе предложение об участии в исследовании может обладать потенциальной принудительной силой, даже если преподаватель не предпринимает никаких сознательных действий, направленных на давление.

Кроме того, этически спорным представляется использование различных форм «академического вознаграждения» за участие студентов в исследовании: предоставление дополнительных зачетных единиц, бонусных баллов, снижение экзаменационных требований, сокращения объема учебных домашних заданий и т. п. Подобная практика может искажать принцип добровольности, поскольку участие в исследовании начинает восприниматься как способ улучшения академических результатов, а не как осознанный выбор.

Несмотря на то что включение участия в исследовании в образовательную программу на безальтернативной основе прямо запрещено рядом этических кодексов (например, в кодексе Американской психологической ассоциации указано: «Когда участие в исследовании является обязательным условием курса или возможностью получить дополнительные баллы, потенциальному участнику предоставляется

выбор равноценных альтернативных видов деятельности» (пункт 8.04 (b) (American Psychological Association 2002)), подобные формы поощрения продолжают вызывать обсуждения с точки зрения границ допустимого воздействия на принятие решений студентами (Foot, Sanford 2004; Kimmel 1996; Leentjens, Levenson 2013; Walker 2020). Первые систематические исследования, затрагивающие проблему принуждения студентов к участию в исследованиях, датируются концом 1980-х гг. В 1989 г. Дж. Е. Сибер и М. Дж. Сэкс (Sieber, Saks 1989) представили результаты анализа практик привлечения студенческих выборок в 366 отделениях психологии американских университетов. Согласно их оценкам, большинство вузов не включают информацию о требовании участвовать в исследованиях и наличии альтернативных форм активности в описании соответствующих курсов. Таким образом, студенты узнавали об обязательстве только после зачисления на курс, что существенно ограничивало их возможность принятия информированного решения. Кроме того, более чем в 70% случаев предлагаемые альтернативы носят формальный или относительно непривлекательный характер (например, написание эссе или прохождение теста); они могут рассматриваться студентами как «наказание» или даже санкции за отказ от участия в исследовании. По данным австралийского исследования 1992 г., 43% психологических факультетов заставляли студентов принимать участие в исследовании (Diamond, Reidpath 1994).

Одновременно опросы студентов об опыте участия в исследованиях свидетельствуют о преобладании позитивных оценок (Daugherty, Lawrence 1996; Flagel et al. 2007). Большинство студентов оценивают такой опыт как полезный, не связанный со стрессом, хотя отдельные участники указывают на выраженные эмоциональные реакции, связанные с ожиданием, процессом или результатами участия (тревога, огорчение, досада), некоторую озабоченность необходимостью раскрытия личной информации или результатами тестирования.

Работы, оценивающие субъективное восприятие студентами практик привлечения к участию в исследованиях, немногочисленны. По данным опросов, проведенных несколько десятилетий назад, включение участия в исследовании в программу курса без доступных альтернатив считают сомнительной или неэтичной практикой 86% студентов (Keith-Spiegel et al. 1993). От трети до половины студентов оценили бы как принуждение просьбу своего преподавателя принять участие в его исследовании (Keith-Spiegel

et al. 1993; Miller, Kreiner 2008), около 45% расценивают как принуждение побуждение к участию в исследовании за зачетные единицы (кредитные часы) (Leak 1981; Miller, Kreiner 2008). При этом подавляющее большинство студентов (98%) не считают участие в исследовании за зачетные единицы для себя неприемлемым (Leak 1981). Примечательно, что именно возможность получения дополнительных баллов или зачетных единиц указывается большинством студентов (98%) как основная причина участия в исследовании (Flagel et al. 2007). В работе Мидзински (Midzinski 2010) показано, что материальные или академические формы поощрения за участие в исследовании не воспринимаются студентами как фактор принуждения: большинство респондентов отметили, что наличие поощрения действительно повышает вероятность согласия, но не ограничивает свободу выбора. Эти данные указывают на возможное расхождение между внешней оценкой степени давления и субъективным восприятием самих студентов. Возможно, ключевую роль играет различие в понимании самого понятия «принуждение», а также индивидуальные особенности оценки своей способности противостоять. Это подчеркивает необходимость учитывать как формальные, так и субъективные аспекты добровольности при этической экспертизе исследований с участием уязвимых групп.

Образовательная ценность участия в исследовании

Отдельное внимание в этическом обсуждении привлекает вопрос о том, обладает ли участие студентов в исследовании образовательной ценностью, т. е. способствует ли оно формированию академических и профессиональных компетенций, соотносящихся с задачами их обучения (de Liaño et al. 2012; Elliott et al. 2010; Kimmel 1996; Leentjens, Levenson 2013; Moyer, Franklin 2011). Особенno значимым этот вопрос становится в том случае, когда участие в исследовании интегрируется в учебный процесс, осуществляется в рамках учебного времени или сопровождается системой вознаграждения, даже при наличии альтернативы. Результаты исследований свидетельствуют о том, что многие студенты рассматривают участие в исследованиях как положительный опыт и в большинстве случаев предпочитают его предлагаемым альтернативным заданиям (Bowman, Waite 2003; Rosell et al. 2005; Trafimow et al. 2006). Более того, есть свидетельства, что участие в исследовании обладает значительным

образовательным потенциалом и повышает уровень знаний о предмете не меньше, чем прослушивание лекции (de Liaño et al. 2012; Elliott et al. 2010). Участие в исследовании также способствует развитию научно-исследовательских компетенций, поскольку позволяет наблюдать процедуру исследования изнутри (Bowman, Waite 2003; Brewer, Robinson 2017; Darling et al. 2007). Тем не менее, образовательная ценность участия не должна подменять необходимость соблюдения фундаментальных этических принципов — добровольности, информированности и недопущения давления.

Очевидно также, что не всякое участие в исследовании обладает образовательной ценностью. Реальную пользу для профессионального становления студента могут приносить лишь те исследования, которые непосредственно соотносятся с направлением подготовки и содержат специальные «образовательные компоненты» (например, дебriefинг, дискуссии, специальные задания) (Leentjens, Levenson 2013). Однако на практике такие условия обеспечиваются не всегда, что вызывает сомнения в обоснованности включения студенческого участия в исследованиях в образовательный процесс как системной меры.

Анонимность и конфиденциальность

Ряд авторов отмечает особую уязвимость студентов в исследовательском контексте с точки зрения сохранения конфиденциальности и анонимности. Поскольку выборка формируется в ограниченном образовательном сообществе, сохраняется вероятность идентификации участников по косвенным признакам, таким как возраст, курс, направления подготовки, характер высказываний (Leentjens, Levenson 2013). Особенно уязвимой ситуация становится при использовании качественных методов (например, интервью, фокус-групп), предполагающих детализированную личную информацию. Кроме того, вовлечение в исследование нередко происходит в групповом формате, что, с одной стороны, повышает вероятность влияния группы на решение студента участвовать / не участвовать в исследовании, усиливает социальное давление, ограничивает свободу принятия решения, а с другой стороны, может нарушать приватность самого факта участия (Goldenberg 2007). В этих условиях задачей исследователя является принятие дополнительных мер по защите данных: использование обезличенных кодов, хранение информации в зашифрованном виде, отделение контактной информации от исследовательских данных. Современные усло-

вия позволяют снизить риск идентификации за счет использования дистанционного электронного формата, однако не любое исследование может быть проведено анонимно и дистанционно. Необходимо также учитывать, что формальные технические меры не всегда гарантируют восприятие конфиденциальности со стороны самих участников. Это требует особого внимания к формулировке информационного согласия, прозрачности условий участия и разъяснению механизмов защиты данных.

Двойственность роли преподавателя-исследователя

Близким к проблематике принуждения является вопрос о возможности соблюдения этического баланса в ситуациях, когда один и тот же сотрудник университета одновременно выполняет и роль преподавателя, и роль исследователя (Al-Hinai 2018; MRU Human Research Ethics Board 2012; Nolen, Vander Putten 2007). Такое сочетание рассматривается как частный случай выполнения двойной социальной роли (Gottlieb 1993) — положения, неоднозначного с позиций этики. Под двойной ролью в исследовательской деятельности понимается ситуация, при которой исследователь выступает одновременно в двух разных ролях по отношению к участникам, прежде всего, когда он исследует тех, в отношении кого реализует свои иные профессиональные функции, выходящие за рамки научного взаимодействия. Совмещение ролей может порождать скрытый конфликт интересов, поскольку преподавательская позиция предполагает наличие власти, а исследовательская — необходимость добровольного и независимого согласия участников. В подобных условиях риск неявного давления на студентов возрастает, даже при отсутствии намеренного воздействия со стороны преподавателя-исследователя. Такие случаи чреваты внутренними конфликтами как для исследователя, так и для участников. Аналогичные этически чувствительные ситуации возникают, когда врач выступает в роли исследователя по отношению к своим пациентам (Hay-Smith et al. 2016). Источником наибольшей этической неоднозначности при совмещении ролей выступает параллельное использование исследователем возможностей другой роли (обычно доминирующей, руководящей), смешение функциональных обязанностей и возможностей двух ролей, а также трудности участников в четком дифференцировании этих ролей. Помимо потенциального давления, обусловленного авторитетом преподавателя, смешение

ролей может вызывать внутреннее напряжение и психологическую дезориентацию у обеих сторон. Особенно это проявляется в ситуациях, когда, например, исследование включает интервью или обсуждение личных тем. Ролевое размытие создает риски нарушения границ и подрыва доверия, что делает особенно актуальной необходимость прозрачных процедур информированного согласия и четкого разграничения профессиональных функций в рамках исследовательского процесса.

Выводы

Вышеизложенное фокусирует внимание на уязвимости студенчества как участников исследования и делает необходимым не только соблюдение установленных этических норм при проведении исследований, но и выработку особых правил применения этих норм к условиям вуза.

Вместе с тем, не оспаривая значимости соблюдения норм этики, некоторые авторы считают, что этическая проблематичность исследований студентов преувеличена (Dalziel 1996). Данные о распространенности прямого принуждения к участию в исследованиях немногочисленны и противоречивы. Использование субъективного критерия при оценке принуждения к участию в исследовании приводит к разнотечениям в его трактовке участниками. В результате, исследования свидетельствуют о том, что некоторые практики, вызывающие обеспокоенность у специалистов в области исследовательской этики, самими студентами не воспринимаются как сомнительные или неприемлемые (Flagel et al. 2007; Leak 1981).

Проблематизация влияния преподавателя на студента в рамках исследования противоречит общему положению о том, что влияние, «принуждение» — это неотъемлемая и необходимая часть обучения. Студенты регулярно «принуждаются» преподавателем к выполнению учебных заданий, посещению занятий, соблюдению учебной дисциплины, и в этом «принуждении», средствами ли оценивания или личного авторитета, заключается возможность профессионального развития для студента. Соответственно, если участие в исследовании обладает образовательной ценностью, проблема принуждения теряет свою остроту, и речь идет лишь о том, чтобы исследование действительно позволяло студентам развивать необходимые компетенции.

Кроме того, требование исключения влияния авторитета педагога на решение студента об участии в исследовании (по сути, требование абстрагироваться от значимости отношений,

обеспечить «временную неавторитетность» преподавателя) способно деформировать психологический контекст отношений преподавателя и студента, играющих важную роль в образовательном процессе (Flagel et al. 2007; Khajrullina 2021).

В целом, как отмечает большинство исследователей, этические трудности, возникающие при исследовании студенческой выборки, могут быть преодолены грамотным планированием и последовательной реализацией этических принципов.

К наиболее часто упоминаемым путям решения этических проблем при проведении исследования с привлечением студентов можно отнести:

- ограничения на проведение исследований в непосредственном присутствии преподавателя;
- исключение ситуаций, когда преподаватель проводит исследование с привлечением студентов, с которыми взаимодействует в образовательном контексте (как преподаватель, куратор);
- особое внимание к разъяснению прав и возможностей (в частности, возможности отказа и прерывания участия без последствий) в рамках информированного согласия, предоставление возможностей для предварительного изучения формы информированного согласия, обязательное предварительное информирование о предполагаемом участии студентов в исследовании в рамках курса и альтернативах;
- специальную работу по повышению образовательной ценности участия студентов в исследованиях, включение в исследование «образовательных блоков»;
- специальные меры по обеспечению анонимности и конфиденциальности (меры по анонимизации данных; хранение данных в защищенном виде, а также указание срока хранения и уничтожения данных; доступ к обобщенным результатам исследования; информирование о праве отказаться в любой момент от участия в исследовании без последствий и пр.).

Предполагаем, что эти меры могут быть адаптированы и в отечественной образовательной практике при условии внедрения норм исследовательской этики и учета специфических форм уязвимости студентов как участников исследований. Однако это требует дополнительных всесторонних исследований, которые позволяют прояснить, с одной стороны, особенности организации образовательного и научно-исследовательского процессов в условиях российских вузов, а с другой — социокультурную специфику, особенности восприятия этических аспектов и исследовательских практик российскими студентами и преподавателями. Литература по данному вопросу в настоящее время крайне ограничена, что затрудняет выработку оптимальных путей организации научных исследований с привлечением студентов с учетом интересов и прав всех участников научно-исследовательского процесса в условиях вуза.

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

Антонова Н. А. — руководство исследованием, концептуализация, редактирование.

Дубинина Е. А. — создание черновика рукописи, редактирование.

Круглова Н. А. — создание черновика рукописи, редактирование.

Author Contributions

N. A. Antonova — project administration, conceptualization, review and editing.

E. A. Dubinina — writing original draft, review and editing.

N. A. Kruglova — writing original draft, review and editing.

References

- Al-Hinai, I. (2018) Teachers doing research with their own students: A blessing or a curse? In: R. Al-Mahrooqi, C. Denman (eds.). English Education in Oman. *English Language Education*. Vol. 15. Singapore: Springer Publ., pp. 75–84. (In English)
- American Psychological Association (2002) Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, vol. 57, no. 12, pp. 1060–1073. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060> (In English)
- Arnett, J. J. (2008) The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, vol. 63, no. 7, pp. 602–614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602> (In English)

- Bowman, L. L., Waite, B. M. (2003) Volunteering in research: Student satisfaction and educational benefits. *Teaching of Psychology*, vol. 30, no. 2, pp. 102–106. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP3002_03 (In English)
- Bracken-Roche, D., Bell, E., Macdonald, M. E., Racine, E. (2017) The concept of ‘vulnerability’ in research ethics: An in-depth analysis of policies and guidelines. *Health Research Policy and Systems*, vol. 15, article 8. <https://doi.org/10.1186/s12961-016-0164-6> (In English)
- Brewer, G., Robinson, S. (2017) ‘I like being a lab Rat’: Student experiences of research participation. *Journal of Further and Higher Education*, vol. 42, no. 7, pp. 986–997. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1332357> (In English)
- Clark, E., McCann, T. V. (2005) Researching students: An ethical dilemma. *Nurse Research*, vol. 12, no. 3, pp. 42–51. <https://doi.org/10.7748/nr2005.01.12.3.42.c5947>
- Dalziel, J. (1996) Students as research subjects: Ethical and educational issues. *Australian Psychologist*, vol. 31, no. 2, pp. 119–123. <https://doi.org/10.1080/00050069608260190> (In English)
- Darling, J., Goedert, K., Ceynar, M. et al. (2007) Learning about the means to the end: What US Introductory psychology students report about experimental participation. *Psychology, Learning and Teaching*, vol. 6, no. 2, pp. 91–97. <https://doi.org/10.2304/plat.2007.6.2.91> (In English)
- Daugherty, T. K., Lawrence, J. W. (1996) Short-term effects of research participation on college men. *Journal of Psychology*, vol. 130, no. 1, pp. 71–77. <https://doi.org/10.1080/00223980.1996.9914989> (In English)
- de Liaño, B. G.-G., León, O. F., Pascual-Ezama, D. (2012) Research participation improves student’s exam performance. *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 15, no. 2, pp. 544–550. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38865 (In English)
- Diamond, M. R., Reidpath, D. D. (1994) Are students really human? Observations on institutional ethics committees. *Australian Psychologist*, vol. 29, no. 2, pp. 145–146. <https://doi.org/10.1080/00050069408257339> (In English)
- Elliott, L.J., Rice, S., Trafimow, D., Madson, L. (2010) Research participation versus classroom lecture: A comparison of student learning. *Teaching of Psychology*, vol. 37, no. 2, pp. 129–131. <https://doi.org/10.1080/00986281003626862> (In English)
- Eticheskij kodeks psikhologa ot 14 fevralya 2012 g. Rossijskoe psikhologicheskoe obshchestvo [The ethical code of a psychologist dated February 14, 2012 Russian Psychological Society].* (2012) [Online]. Available at: <http://rpo.pfu.ru/doc/documentation/ethics.php> (accessed 02.07.2025). (In Russian)
- Flagel, D. C., Best, L. A., Hunter, A. C. (2007) Perceptions of stress among students participating in psychology research: A Canadian survey. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, vol. 2, no. 3, pp. 61–67. <https://doi.org/10.1525/jer.2007.2.3.61> (In English)
- Foot, H., Sanford, A. (2004) The use and abuse of student participants. *The Psychologist*, vol. 17, no. 5, pp. 256–259. (In English)
- Goldenberg, L. R., Owens, E. F., Pickar, J. G. (2007) Recruitment of research volunteers. Methods, interest, and incentives. *Journal of Chiropractic Education*, vol. 21, no. 1, pp. 28–31. <https://doi.org/10.7899/1042-5055-21.1.28> (In English)
- Gottlieb, M. C. (1993) Avoiding exploitative dual relationships: A decision-making model. *Psychotherapy (Chic)*, vol. 30, no. 1, pp. 41–48. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.30.1.41> (In English)
- Hanel, P. H. P., Vione, K. C. (2016) Do student samples provide an accurate estimate of the general public? *PLoS ONE*, vol. 11, no. 12, article e0168354. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168354> (In English)
- Hay-Smith, E. J. C., Brown, M., Anderson, L., Trehearne, G. J. (2016) Once a clinician, always a clinician: A systematic review to develop a typology of clinician-researcher dual-role experiences in health research with patient-participants. *BMC Medical Research Methodology*, vol. 16, article 95. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0203-6> (In English)
- Keith-Spiegel, P. C., Tabachnick, B. G., Allen, M. (1993) Ethics in academia: Students’ views of professors’ actions. *Ethics & Behavior*, vol. 3, no. 2, pp. 149–162. https://doi.org/10.1207/s15327019eb0302_1 (In English)
- Khajrullina, E. R. (2021) Psikhologiya vzaimootnoshenij mezhdu studentami i prepodavatelyami v vysshem obrazovanii [Psychology of relationship between students and teachers in higher education]. *Pedagogicheskij zhurnal — Pedagogical Journal*, vol. 11, no. 5A, pp. 636–649. (In Russian)
- Kimmel, A. J. (1996) *Ethical issues in behavioral research. Basic and applied perspectives*. Cambridge: Blackwell Publ., 428 p. (In English)
- Kipnis, K. (2001) Vulnerability in research subjects: A bioethical taxonomy. commissioned paper at the university of Hawaii at Manoa. In: *National bioethics advisory commission [NBAC]. Ethical and policy issues in research involving human participants. Vol. II: Commissioned papers*. Rockville: National Bioethics Advisory Commission Publ. [Online]. Available at <http://www.aapcho.org/wp/wp-content/uploads/2012/02/Kipnis-VulnerabilityinResearchSubjects.pdf> (accessed 02.07.2025). (In English)
- Leak, G. K. (1981) Student perception of coercion and value of participation in psychological research. *Teaching of Psychology*, vol. 8, no. 3, pp. 147–149. https://doi.org/10.1207/s15328023top0803_4 (In English)
- Leentjens, A. F., Levenson, J. L. (2013) Ethical issues concerning the recruitment of university students as research subjects. *Journal of Psychosomatic Research*, vol. 75, no. 4, pp. 394–398. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2013.03.007> (In English)

- McNemar, Q. (1946) Opinion-attitude methodology. *Psychological Bulletin*, vol. 43, no. 4, pp. 289–374. <https://doi.org/10.1037/h0060985> (In English)
- Midzinski, A. L. (2010) Students' perceptions of coercion in research. *All Graduate Theses and Dissertations*, article 583. <https://doi.org/10.26076/52f0-3a42> (In English)
- Miller, W. E., Kreiner, D. S. (2008) Student perception of coercion to participate in psychological research. *North American Journal of Psychology*, vol. 10, no. 1, pp. 53–64. (In English)
- Moyer, A., Franklin, N. (2011) Strengthening the educational value of undergraduate participation in research as part of a psychology department subject pool. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, vol. 6, no. 1, pp. 75–82. <https://doi.org/10.1525/jer.2011.6.1.75> (In English)
- MRU Human Research Ethics Board (2012) *Ethical Considerations for Dual-Role Research: Conducting Research with Students in your own Classroom*. [Online]. Available at: https://www.mtroyal.ca/Research/_pdfs/hreb_dual_role_research2.pdf (accessed 02.07.2025). (In English)
- Nolen, A. L., Vander Putten, J. (2007) Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, vol. 36, no. 7, pp. 401–407. <https://doi.org/10.3102/0013189X07309629> (In English)
- Office of Human Research Protections. (2018) *Informed consent FAQs*. [Online]. Available at: <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/guidance/faq/informed-consent/index.html> (accessed 02.07.2025). (In English)
- Rad, M. S., Martingano, A. J., Ginges, J. (2018) Toward a psychology of Homo sapiens: Making psychological science more representative of the human population. *Psychological and Cognitive Sciences*, vol. 115, no. 45, pp. 11401–11405. <https://doi.org/10.1073/pnas.1721165115> (In English)
- Rosell, M. C., Beck, D. M., Luther, K. E. et al. (2005) The pedagogical value of experimental participation paired with course content. *Teaching of Psychology*, vol. 32, no. 2, pp. 95–99. https://doi.org/10.1207/s15328023top3202_3 (In English)
- Scott-Jones, D. (2000) Recruitment of research participants. In: B. D. Sales, S. Folkman (eds.). *Ethics in research with human participants*. Washington: American Psychological Association Publ., pp. 27–34. (In English)
- Sieber, J. E. Saks, M. J. (1989) A census of subject pool characteristics. *American Psychologist*, vol. 44, no. 7, pp. 1053–1061. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.7.1053> (In English)
- Trafimow, D., Madson, L., Gwizdowski, I. et al. (2006) Introductory psychology students' perception of alternatives to research participation. *Teaching of Psychology*, vol. 33, no. 4, pp. 247–249. https://doi.org/10.1207/s15328023top3304_7 (In English)
- Tuzikov, A. R., Zinurova, R. I. (2019) Sotsiologiya studencheskogo statusa i issledovatel'skie praktiki [Sociology of students: A theoretical perspective and research practice]. *Vyshee obrazovanie v Rossii — Higher Education in Russia*, vol. 28, no. 6, pp. 40–51. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-40-51> (In Russian)
- Walker, R. (2020) The opportunity cost of compulsory research participation: Why psychology departments should abolish involuntary participant pools. *Science and Engineering Ethics*, vol. 26, no. 5, pp. 2835–2847. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00232-2> (In English)

Сведения об авторах

Наталия Александровна Антонова, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. SPIN-код: 7820-7905, Scopus AuthorID: 55808517100, ResearcherID: AAB-8666-2019, ORCID: 0000-0002-5471-8902, e-mail: antonova.natalia11@gmail.com

Елена Александровна Дубинина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. SPIN-код: 9480-1770, ResearcherID: AAA-8451-2019, Scopus AuthorID: 56971013900, ORCID: 0000-0003-1740-6659, e-mail: Dubininaelena@herzen.spb.ru

Надежда Евгеньевна Круглова, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психологической помощи, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. SPIN-код: 2874-4557, ResearcherID: NRZ-1008-2025, Scopus AuthorID: 57766690600, ORCID: 0000-0002-0733-1641, e-mail: nkruglova2016@yandex.ru

Authors

Natalia A. Antonova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Clinical Psychology and Psychological Help, Herzen State Pedagogical University of Russia. SPIN: 7820-7905, Scopus AuthorID: 55808517100, ResearcherID: AAB-8666-2019, ORCID: 0000-0002-5471-8902, e-mail: antonova.natalia11@gmail.com

Elena A. Dubinina, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Clinical Psychology and Psychological Help, Herzen State Pedagogical University of Russia. SPIN: 9480-1770, ResearcherID: AAA-8451-2019, Scopus AuthorID: 56971013900, ORCID: 0000-0003-1740-6659, e-mail: Dubininaelena@herzen.spb.ru

Nadezhda E. Kruglova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Clinical Psychology and Psychological Help, Herzen State Pedagogical University of Russia .SPIN: 2874-4557, ResearcherID: NRZ-1008-2025, Scopus AuthorID: 57766690600, ORCID: 0000-0002-0733-1641, e-mail: nkruglova2016@yandex.ru



Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 37.015.31

EDN QFIOKU

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-556-564>

Краткое сообщение

Коучинговые технологии в процессе преподавания специальных дисциплин в вузе как инструмент развития когнитивного и личностного потенциала студентов*

Л. Р. Муминова^{✉1}

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

Для цитирования: Муминова, Л. Р. (2025) Коучинговые технологии в процессе преподавания специальных дисциплин в вузе как инструмент развития когнитивного и личностного потенциала студентов. *Психология человека в образовании*, т. 7, № 4, с. 556–564. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-556-564> EDN QFIOKU
Получена 23 июня 2025; прошла рецензирование 3 октября 2025; принята 4 октября 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Современные условия образования требуют введения новых интегративных и междисциплинарных технологий преподавания для эффективного обучения по специальности «Логопедия». Личностно-ориентированный подход в обучении студентов предполагает учет социокультурных особенностей современной молодежи, в частности, специфику «клипового» мышления молодых людей, дистанционные технологии, влияние технологий на познавательные процессы и другие особенности современной молодежи. Исходя из этого, цель данной статьи была определена как описание программы «Применение коучинговых практик при создании персонализированной среды обучения как способа повышения качества образования и результативности образовательной и воспитательной деятельности студентов-логопедов» в городе Ташкенте (Республика Узбекистан), а также предварительная оценка эффективности применения данной программы.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются теоретический анализ, а также описание опыта апробации проекта. Программа реализовывалась в 2023/24 учебном году во время прохождения учебного курса «Логопедия» студентами 2 курса очной (28 человек) и заочной (220 человек) форм обучения в Ташкентском государственном педагогическом университете.

Результаты исследования. Проект направлен на разработку и внедрение модели персонализированной среды обучения, в которую включены коучинговые технологии, формирующие ценностные ориентации молодежи. Применение интегративных методик преподавания создает благоприятные условия для личностно-профессионального развития и саморазвития студентов, тем самым способствуя повышению качества образования. Применение коучинга позволяет содействовать развитию высших психических функций, мотивации, саморегуляции и самоэффективности студентов, создавая предпосылки для роста их академической успеваемости по логопедии и личностно-профессионального саморазвития.

Заключение. Комбинированный подход, включающий коучинг и психологическую поддержку, способствует более эффективному обучению и социальной адаптации студентов. Таким образом, внедрение психологически ориентированных коучинговых методов в вузах позволит не только повысить качество образования, но и сформировать коммуникативные навыки, обеспечить рост академической успеваемости и вовлеченности в учебный процесс.

Ключевые слова: коучинговые технологии, специальная педагогика, коммуникативные навыки, узбекское образование, информационно-коммуникационные технологии в образовании, когнитивные технологии в образовании, ментальные карты

*Статья представляет собой переработанную версию публикации: Муминова, Л. (2025) Коучинговые технологии в специальном образовании в вузе. *Научно-методический журнал «ISFT». Специальный выпуск «Диалектика традиционных и современных подходов в социально-гуманитарных и естественных науках»*, вып. от 27 февраля, с. 84–92.

Short communication

Coaching technologies in teaching special disciplines at the university as a tool for developing students' cognitive and personal potential

L. R. Muminova^{✉1}

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

For citation: Muminova, L. R. (2025) Coaching technologies in teaching special disciplines at the university as a tool for developing students' cognitive and personal potential. *Psychology in Education*, vol. 7, no. 4, pp. 556–564. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2025-7-4-556-564> EDN QFIOKU

Received 23 June 2025; reviewed 3 October 2025; accepted 4 October 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. Modern speech therapy education requires the introduction of new integrative and interdisciplinary teaching technologies for effective training. A student-centered approach involves taking into account the socio-cultural characteristics of modern youth, in particular the specifics of 'clip thinking', the use of distance technologies, the influence of technologies on cognitive processes, and other characteristics of contemporary students. This article aims to describe the program 'The use of coaching practices in creating a personalized learning environment as a way to improve the quality of education and the effectiveness of educational and personal development activities among speech therapy students' in the city of Tashkent (Uzbekistan). A preliminary assessment of the effectiveness of this program is also provided.

Materials and Methods. The main research methods included theoretical analysis and a description of the project's testing. The program was implemented in 2023–2024 within the Speech Therapy course among 2nd-year full-time students (28 participants) and part-time students (220 participants) of Tashkent State Pedagogical University.

Results. The project is aimed at developing and implementing a model of personalized learning environment that incorporates coaching technologies designed to shape young people's value orientations. The use of integrative teaching methods helps to promote students' personal and professional development and self-development, creating conditions for improving the quality of education. The use of coaching helps to enhance students' cognitive processes (such as attention, memory and thinking), motivation, self-regulation, self-efficacy and communication skills, creating conditions for better academic performance and enhanced personal and professional self-development.

Conclusions. A combined approach, including coaching and psychological support, contributes to more effective learning and social adaptation among students. The introduction of psychologically oriented coaching methods in universities is therefore likely to not only improve the quality of education but also enhance communication skills, promote better academic performance, and increase student engagement in the learning process.

Keywords: coaching technologies, special pedagogy, communication skills, Uzbek education, information and communication technologies in education, cognitive technologies in education, mind maps

Введение

В современной психолого-педагогической науке и практике констатируется острая необходимость переосмыслиния принципов обучения и пересмотра методов и технологий, применяемых в образовательном процессе, обусловленная цифровизацией различных жизненных сфер. В этих условиях традиционные

подходы в образовании уже не отвечают в полной мере на вызовы времени. Современные образовательные системы развиваются в условиях BANI-мира (акроним, предложенный Джамаиса Кашио для описания современной реальности, подчеркивающий, что сегодня изменчивость жизни превратилась в хрупкость, неопределенность — в тревожность, сложность — в нелинейность, неоднозначность / двус-

мысленность — в непостижимость). Переходу к этим условиям во многом способствовала пандемия covid-19, повлекшая за собой глобальные трансформации общественной жизни. Условия ВАНИ-мира требуют трансформации содержания образования, его продвижения в сторону интеграции различных областей знания в целостную, непротиворечивую картину, гуманизации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Среди вызовов, с которыми сталкивается современная система образования, отмечается «клиповость» мышления современных студентов. Она проявляется в изменении восприятия информации: последовательное и подробное изложение материала вызывает затруднения, и вербальные средства передачи информации уступают место образным (Бьюзен, Бьюзен 2019; Гиренок 2016; Горобец, Ковалев 2015), что предполагает необходимость пересмотра сложившихся десятилетиями практик педагогической работы. Вдобавок опыт «одомашнивания» обучения в период локдауна, обусловленного пандемией covid-19, способствовал переходу от классно-аудиторной работы к обучению на «своих гаджетах» (Williamson et al. 2020) и, как следствие, изменению форматов обучения, предпочитаемых учащимися (Фаликман 2020; Hillman et al. 2020; Nicholas 2008). Отмечается, что, «если раньше социокультурный опыт, связанный с управлением собственными познавательными процессами, передавался от значимого взрослого к ребенку, то в настоящее время все большую роль начинает играть передача опыта через цифровые устройства, в том числе без участия значимого взрослого» (Nicholas 2020, 28).

Указанные выше моменты крайне важно учитывать в профессиональной подготовке специалистов, призванных в будущем работать с детьми, в том числе при обучении будущих логопедов с использованием коучинговых технологий. На наш взгляд, коучинговые технологии с включением психологических практик в вузе — это актуальная и важная тема, учитывающая, в том числе, возрастающую роль личностно-ориентированного подхода в обучении студентов. Включение психологических практик в коучинговые технологии помогает не только студентам, но и профессорско-преподавательскому составу более глубоко понять, как в реальности применяются различные подходы для поддержки студентов (Голви и др. 2019; Кимси-Хаус и др. 2020; Кулемина 2018; Уйтмор 2012).

Целью данной статьи является описание опыта применения коучинговых технологий в преподавании курса логопедии (Муминова и др.

2019; Муминова 2020; 2021) студентам 2 курса в вузе с акцентом на психологические практики. Современное специальное образование в вузах сталкивается с необходимостью предоставления поддержки студентам с различными образовательными потребностями. Коучинг как методика фокусируется на активном вовлечении обучаемых в процесс обучения и раскрытии их потенциала через поддержку, наставничество и индивидуализированный подход. Психологические аспекты в этом контексте играют ключевую роль, поскольку они помогают понять, как развиваются личностные и социальные навыки студентов, их мотивация, эмоциональное состояние и способности к самоорганизации. Эффективное использование коучинговых технологий требует знания психологических особенностей таких студентов, что обуславливает необходимость включения в этот процесс психологических практик (Кулемина 2018).

В современной науке описано более 250 видов образовательных технологий. Их сущность составляют средства обучения, технологические элементы, а также знания о закономерностях их применения в образовательном процессе (Иваница 2023; Назарова 2016; Рыбцова 2025; Muminova 2024). Когнитивные технологии в образовании имеют междисциплинарную природу и развиваются на пересечении разных областей научно-практического знания: когнитивная психология, нейрофизиология, психолингвистика и психосемантика (Бершадская, Бершадский 2016). В условиях информационных перегрузок, характерных для современных учащихся, требуется пересмотр дидактических подходов, в том числе за счет внедрения в образовательный процесс когнитивных технологий, которые обеспечивают возможность формирования новых способов переработки учебной информации, практического применения полученных знаний, адекватной самооценки компетенций в их соотношении с индивидуальными целями, а также становления ценностного отношения к значимым компетенциям.

Коучинг является одним из наиболее эффективных, апробированных на практике, инновационных механизмов реализации когнитивных технологий в образовании и подходов к организации учебной деятельности обучающихся. Коучинг представляет собой особую технологию психологической поддержки, в целевом фокусе которой оказывается создание условий для личностного и профессионального роста людей благодаря всестороннему раскрытию их потенциала с целью максимального повышения эф-

фективности деятельности (Дауни 2014), в том числе учебно-профессиональной деятельности.

Материалы и методы

Методы и технологии коучинга позволяют ясно увидеть цель и спроектировать индивидуальный маршрут ее достижения таким образом, чтобы способствовать наиболее полному раскрытию потенциала человека, его личностному росту, повышению уровня осознанности, ответственности и уверенности, формированию навыков критического мышления, самообучения и саморазвития. Нами был разработан и в 2023/24 учебном году реализован проект «Применение коучинговых практик при создании персонализированной среды обучения», который мы рассматриваем как способ повышения качества образования и его результативности. В ходе реализации проекта с опорой на применение коучинговых технологий была разработана модель персонализированной среды обучения, содействующей формированию ценностно-ориентированной сферы личности, представляющей студентам широкий спектр возможностей для личностного и профессионального саморазвития и в конечном счете обеспечивающей психологические и педагогические условия для повышения качества образования.

К участию в реализации проекта были привлечены обучающиеся второго курса по направлению подготовки «Логопедия», в том числе 28 студентов очной формы обучения и 220 заочной формы обучения. В ходе проекта решались задачи, связанные с разработкой и внедрением организационно-методических технологий построения индивидуальных траекторий профессионального развития студентов, которые осуществлялись при активном использовании коучинговых, когнитивных и информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания данного курса.

Результаты и их обсуждение

Создание персонализированной среды включало четыре этапа.

1 этап — диагностика: использовалась авторская анкета, направленная на диагностику различных аспектов профессионального выбора (информированность о профессии, мотивацию, представления о профессионально важных качествах, приверженность профессии), включающая следующие вопросы (Муминова 2025):

1. Почему вы выбрали профессию логопеда?
2. Что привлекло вас в профессии логопеда?

3. Как вы узнали о профессии логопеда?
4. Были ли у вас примеры из личного опыта или окружения, которые повлияли на ваш выбор?

5. Какие качества, по вашему мнению, необходимы для успешной работы логопедом?

2–3 этапы — выстраивание системы поддержки личностно-профессионального развития студентов. На этих этапах использовались технологии для построения индивидуальных траекторий профессионального развития студентов-логопедов при активном применении коучинговых, когнитивных и информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания курса логопедии. По нашему мнению, такой подход способствует не только академическим достижениям, но и развитию личных и профессиональных качеств студентов. Ключевыми элементами указанной системы стали:

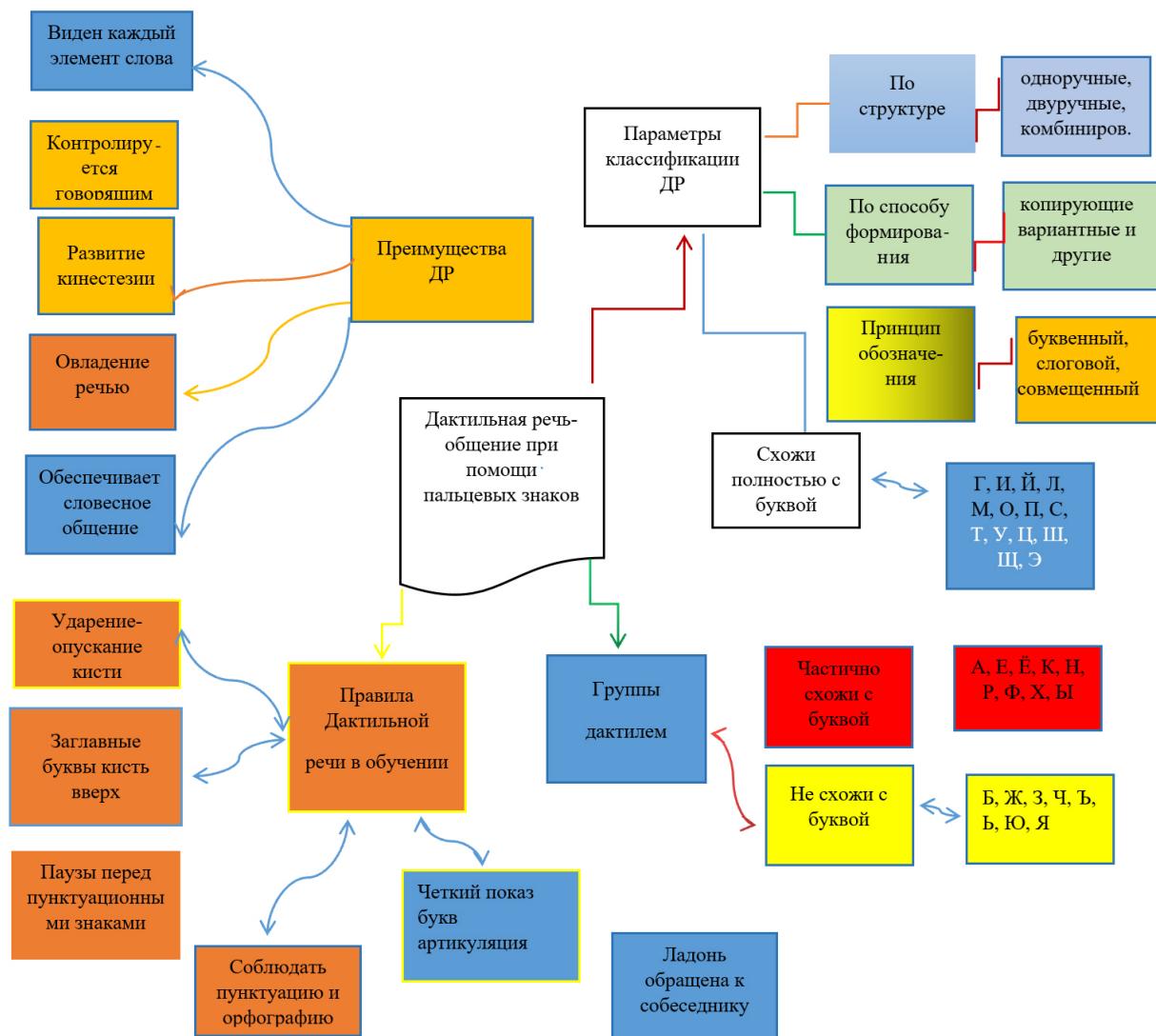
1. Коучинговый подход. Коучинг поддерживает студентов в поиске собственных решений, способствует развитию самосознания, мотивации и способности к самообучению. В нашей работе использовались следующие методы коучинга:

- **персонализированные беседы** — регулярные сессии с целью выявления сильных и слабых сторон в усвоении учебного материала, а также областей для улучшения результатов обучения;
- **целеполагание** — помочь студентам в формулировании краткосрочных и долгосрочных целей в их профессиональной практике;
- **рефлексия** — обсуждение успехов и ошибок, развитие навыков саморегуляции и критического мышления;
- **построение** индивидуальных траекторий — предложение различных путей развития в зависимости от интересов и возможностей студента (например, углубленное изучение определенных аспектов логопедии).

2. Когнитивные технологии. Когнитивные технологии способствуют развитию аналитического мышления, критического мышления, способности к самоорганизации, улучшению восприятия информации и решения практических задач благодаря методикам активного обучения (например, мозговой штурм, командная работа, эссе, интеллект-карты и др.). Помимо этого, когнитивные технологии развивают метапознание, помогая студентам в развитии навыков осознания собственного мышления и процессов обучения, чтобы они могли более

эффективно подходить к решению проблем. Отдельного внимания заслуживает использование когнитивных карт (или интеллект-карт, ментальных карт), благодаря которым студенты могут структурировать информацию, повышать

степень организации знаний по различным учебным дисциплинам, а также планировать собственную траекторию развития (Бьюзен, Бьюзен 2019). Пример представлен на рисунке (см. рис.).



Примечание: ДР — дактильная речь

Рис. Интеллект-карты по дисциплине «Вербальные и невербальные средства общения» по теме «Дактильная речь»

Ментальные карты как элемент когнитивных технологий в образовательном процессе помогают студентам анализировать и запоминать информацию, обеспечивают сознательное и прочное усвоение учебного материала и способствуют росту профессиональной компетентности студентов — будущих логопедов.

3. *Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)* могут значительно повысить качество обучения, делая его более персонализированным и доступным. Внедрение ИКТ

способствует улучшению взаимодействия студентов с учебным материалом и позволяет внедрить инновационные подходы, связанные с использованием мультимедийных ресурсов (видео, аудио и анимации) для визуализации логопедических приемов и техник, а также геймификации (элементов игры). Хорошие возможности предоставляют электронные портфолио, позволяющие студентам фиксировать свои достижения, осуществлять самоанализ и выстраивать индивидуальные планы развития.

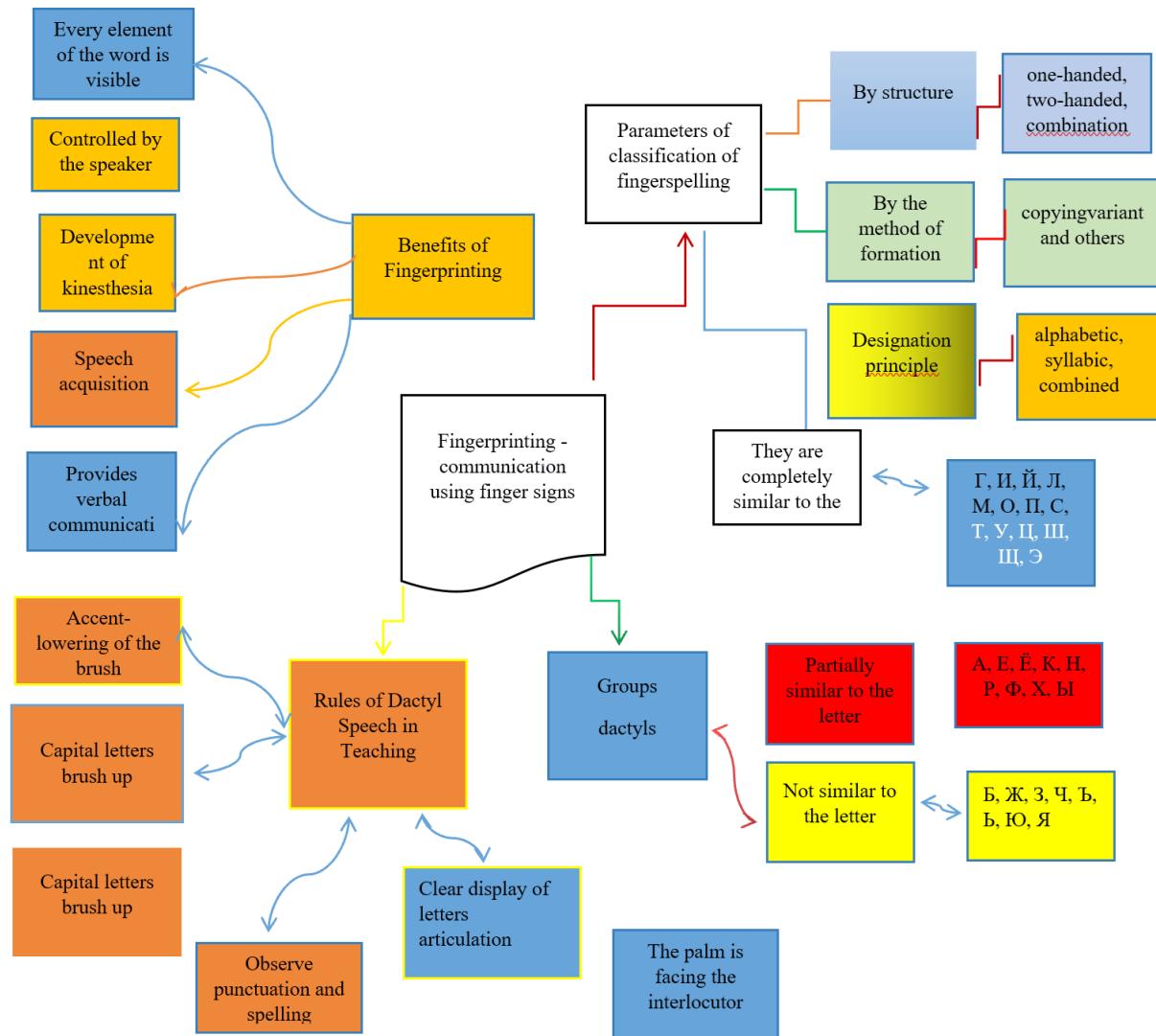


Fig. Mind maps for the course ‘Verbal and Non-Verbal Means of Communication’ on the topic ‘Dactyl Speech’

На каждом этапе работы проводились различные мероприятия, организованные в логике командной работы в парадигме проектной деятельности. Кроме того, студенты получили навыки работы с новыми информационно-образовательными ресурсами.

4 этап — коучинговые технологии (анализика), или оценка и мониторинг обучения. Мониторинг проводился в периоды промежуточного, итогового и заключительного контроля, оценивание осуществлялось с использованием ИКТ, программные средства мониторинга результатов позволяли оперативно получать данные о достижениях студентов. Помимо этого, учитывалась постоянная обратная связь через коучинговые сессии, онлайн-тесты, задания, обсуждения и рефлексию, эссе, которые позволяли отслеживать формирование знаний, умений и навыков у студентов.

Выводы

На основе проведенного проекта можно констатировать, что коучинговые и другие современные технологии с акцентом на психологическую поддержку студентов-логопедов оказывают положительное влияние на их адаптацию в учебной среде. Это проявляется в улучшении таких факторов, как повышение мотивации и уверенности в своих силах; снижение уровня стресса и тревожности; улучшение коммуникативных навыков и взаимодействия с преподавателями и сверстниками; рост академической успеваемости и вовлеченности в учебный процесс.

Обобщая результаты нашего проекта, мы можем отметить, что система преподавания в вузе, интегрирующая коучинговые, когнитивные и ИКТ-технологии, является эффективной.

тивным инструментом создания благоприятных условий для профессионально-личностного развития студентов, позволяющим строить индивидуальные траектории развития личности студентов, соответствующие основным целям образования, которые зафиксированы в государственных образовательных стандартах Узбекистана. Этот подход способствует не только освоению теоретических знаний, но и развитию ключевых практических навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности в области специального и инклюзивного образования.

Коучинговые технологии в специальном образовании в вузах являются важным инструментом для поддержки студентов-логопедов. Психологические аспекты, такие как мотивация, самооценка и эмоциональное состояние, существенно влияют на успешность применения этих технологий. Комбинированный подход, включающий коучинг и психологическую поддержку, способствует более эффективному обучению и социальной адаптации таких студентов. Таким образом, внедрение психологически ориентированных коучинговых методов в вузах позволяет повысить качество образования для студентов.

Нам предстоит более детально проанализировать итоги проекта, поработать над апробацией, описать результаты, но уже сейчас ясно, что многие подходы и технологии коучинга применимы в вузе, поскольку они помогают осознавать смысл обучения, создают вовлечен-

ность, поднимают мотивацию к саморазвитию и повышают ответственность за его результаты.

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 complied with the ethical principles for research involving human participants.

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по этическим причинам.

Data Availability Statement

Access to the reported data cannot be provided for ethical reasons.

Литература

- Бершадская, Е. А., Бершадский, М. Е. (2016) Когнитивные технологии в образовании. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*, № 3(3), с. 5–11.
- Бьюзен, Т., Бьюзен, Б. (2019) *Супермышление*. 3-изд. Минск: Попурри, 272 с.
- Гиренок, Ф. И. (2016) *Клиповое сознание*. М.: Проспект, 256 с.
- Голви, Т., Ханзелик, Э., Хортон, Дж. (2019) *Стресс как внутренняя игра. Как преодолеть жизненные трудности и реализовать свой потенциал*. М.: Манн, Иванов и Фербер, 272 с.
- Горобец, В. В., Ковалев, В. В. (2015) «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти. *Мир психологии*, № 2 (82), с. 94–100.
- Дауни, М. (2014) *Эффективный коучинг. Уроки тренера коучей*. М.: Добрая книга, 251 с.
- Иванина, П. В. (2023) Основы когнитивного подхода в современной психологии. *Universum: психология и образование*, № 8 (110), с. 35–36. <http://doi.org/10.32743/UniPsy.2023.110.8.15824>
- Кимси-Хаус, Г., Кимси-Хаус, К., Сандал, Ф., Уитворт, Л. (2020) *Коактивный коучинг: проверенные принципы личностного и профессионального роста*. М.: Альпина Паблишер, 295 с.
- Кулемина, Е. В. (2018) Коучинг — эффективная технология психологического сопровождения учащихся. В кн.: *Материалы III Региональной научно-практической студенческой конференции «Психология учебной и профессиональной деятельности» 27–28 марта 2018 г.* Новосибирск: Академиздат, с. 34–38.
- Муминова, А. Р., Алимова, В. С., Пулатова, Х. М. (2019) *Ривожланишида камчилиги бўлган болалар диагностикаси*. Тошкент: Adabiyot uchqunlari, 176 с.

- Мүминова, Л. Р. (2020) *Ривожланишида камчилиги бўлган болалар билан олиб бориладиган коррекцион-ривожлантирувчи технологиялар*. Тошкент: Matrix, 219 с.
- Муминова, Л. Р. (2021) Методика логопедического обследования детей с нарушениями речи. *Логопедия*. Ташкент, с. 54–64.
- Муминова, Л. (2025) Коучинговые технологии в специальном образовании в вузе. *Научно-методический журнал "ISFT". Специальный выпуск «Диалектика традиционных и современных подходов в социально-гуманитарных и естественных науках»*, вып. 1/1, с. 84–92.
- Назарова, Т. С. (2016) Когнитивные технологии в образовании и мультидисциплинарные учебные комплексы. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование*, № 3, с. 45–71. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2016-3-45-71>
- Никулина, Н. Н., Березина, С. В., Ушаков, И. И. (2019) Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании. *Образование. Наука. Научные кадры*, № 3, с. 165–169. <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10161>
- Рыбцова, Л. А. (ред.). (2025) *Современные образовательные технологии*. М.: Юрайт, 81 с.
- Уитмор, Дж. (2012) *Внутренняя сила лидера. Коучинг как метод управления персоналом*. М.: Альпина Паблишер, 308 с.
- Фаликман, М. В. (2020) Цифровое опосредствование: новые рубежи культурно-исторического подхода. *Вопросы психологии*, № 2, с. 3–14.
- Hillman, T., Rensfeldt, A. B., Ivarsson, J. (2020) Brave new platforms: A possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, vol. 45, no. 1, pp. 7–16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1683748>
- Muminova, L. R. (2024) Coaching technologies in special education at universities. *Science and Innovation*, vol. 3, no. 12–2, pp. 414–421. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14598158>
- Nicholas, A. J. (2008) Preferred learning methods of the Millennial generation. *International Journal of Learning*, vol. 15, no. 6, pp. 27–34. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i06/45805>
- Nicholas, A. J. (2020) Preferred Learning Methods of Generation Z. *Faculty and Staff—Articles & Papers*, article 74. [Online]. Available at: https://digitalcommons.salve.edu/fac_staff_pub/74/ (accessed 25.03.2025).
- Williamson, B., Eynon, R., Potter, J. (2020) Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the corona-virus emergency. *Learning, Media and Technology*, vol. 45, no. 2, pp. 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

References

- Bershadskaya, E. A., Bershadskij, M. E. (2016) Kognitivnye tekhnologii v obrazovanii [Cognitive technologies in education]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psichologiya. Filosofiya — Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, vol. 3, no. 3, pp. 5–11. (In Russian)
- Buzan, T., Buzan, B. (2019) *Supermyshlenie [The Mind Map Book]*. 3nd ed Minsk: Popurri Publ., 272 p. (In Russian)
- Downey, M. (2014) *Effektivnyj kouching. Uroki trenera kouchej [Effective coaching: Lessons from the coach's coach]*. Moscow: Dobraya kniga Publ., 251 p. (In Russian)
- Falikman, M. V. (2020) Tsifrovoe oposredstvovanie: novye rubezhi kul'turno-istoricheskogo podkhoda [Digital mediation: The cutting edge of the cultural-historical approach]. *Voprosy psichologii*, no. 2, pp. 3–14. (In Russian)
- Gallwey, T., Hanelik, E., Horton, J. (2019) *Stress kak vnutrennyaya igra. Kak preodolet' zhiznennye trudnosti i realizovat' svoj potentsial [The inner game of stress outsmart life's challenges and fulfill your potential]*. Moscow: Mann, Ivanov, Ferber Publ., 272 p. (In Russian)
- Girenok, F. I. (2016) *Klipovoe soznanie [Clip consciousness]*. Moscow: Prospekt Publ., 256 p. (In Russian)
- Gorobets, V. V., Kovalev, V. V. (2015) “Klipovoe myshlenie” kak otrazhenie pertseptivnykh protsessov i sensornoj pamjati [“Clip thinking” as a reflection of perceptual processes and sensory memory]. *Mir psichologii — The World of Psychology*, no. 2 (82), pp. 94–100. (In Russian)
- Hillman, T., Rensfeldt, A. B., Ivarsson, J. (2020) Brave new platforms: A possible platform future for highly decentralised schooling. *Learning, Media and Technology*, vol. 45, no. 1, pp. 7–16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1683748> (In English)
- Ivanina, P. V. (2023) Osnovy kognitivnogo podkhoda v sovremennoj psikhologii [[Intellectual property rights in the professional activities of interpreters]. *Universum: psichologiya i obrazovanie — Universum: Psychology and Education*, no. 8 (110), pp. 35–36. <http://doi.org/10.32743/UniPsy.2023.110.8.15824> (In Russian)
- Kimsey-House, H., Kimsey-House, K., Sandahl, F., Whitworth, L. (2020) *Koaktivnyj kouching: proverennye printsipy lichnostnogo i professional'nogo rosta [Co-Active Coaching: Changing Business, Transforming Lives]*. Moscow: Al'pina Publisher, 295 p. (In Russian)
- Kulemina, E. V. (2018) Kouching – effektivnaya tekhnologiya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya uchashchikhsya [Coaching is an effective technology for psychological and pedagogical support of students]. In: *Materialy III Regional'noj nauchno-prakticheskoy studencheskoy konferentsii "Psichologiya uchebnoj*

- i professional'noj deyatel'nosti*" 27–28 marta 2018 g. [Proceedings of the 3rd Regional Scientific and Practical Student Conference "Psychology of educational and professional activity" March 27–28, 2018]. Novosibirsk: Akademizdat Publ., pp. 34–38. (In Russian)
- Muminova, L. R., Alimova, V.S., Pulatova, Kh. M. (2019) *Rivozhanishida kamchiligi býlgan bolalar diagnostikasi* [Diagnosis of children with developmental disabilities]. Tashkent: Adabiyot uchqunlari Publ., 176 p. (In Uzbek)
- Muminova, L. R. (2020) *Rivozhanishida kamchiligi býlgan bolalar bilan olib boriladigan korrektions-rivozhanitiruvchi tekhnologiyalar* [Correctional and developmental technologies for children with developmental disabilities]. Tashkent: Matrix Publ., 219 p. (In Uzbek)
- Muminova, L. R. (2021) Metodika logopedicheskogo obsledovaniya detej s narusheniyami rechi [Methodology of speech therapy examination of children with speech disorders]. *Logopediya — Logopedia*, pp. 54–64. (In Russian)
- Muminova, L. R. (2024) Coaching technologies in special education at universities. *Science and Innovation*, vol. 3, no. 12–2, pp. 414–421. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14598158> (In English)
- Muminova, L. (2025) Kouchingovye tekhnologii v spetsial'nom obrazovanii v vuze [Coaching technologies in special education at the university]. *Nauchno-metodicheskij zhurnal "ISFT". Cpetsial'nyj vypusk "Dialektika traditsionnykh i sovremennykh podkhodov v sotsial'no-gumanitarnykh i estestvennykh naukakh" — Scientific — methodical journal "ISFT". Special issue "The dialectics of traditional and modern approaches in social, humanitarian, and natural sciences"*, iss. 1/1, pp. 84–92. (In Russian)
- Nazarova, T. S. (2016) Kognitivnye tekhnologii v obrazovanii i mul'tidisciplinarnye uchebnye kompleksy [Cognitive technologies in education and multidisciplinary educational complexes]. *Vestnik Moskovskogo universitetata. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie — Lomonosov Pedagogical Education Journal*, no. 3, pp. 45–71. (In Russian)
- Nicholas, A. J. (2008) Preferred learning methods of the Millennial generation. *International Journal of Learning*, vol. 15, no. 6, pp. 27–34. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i06/45805> (In English)
- Nicholas, A. J. (2020) Preferred Learning Methods of Generation Z. *Faculty and Staff — Articles & Papers*, article 74. [Online]. Available at: https://digitalcommons.salve.edu/fac_staff_pub/74/ (accessed 25.03.2025). (In English)
- Nikulina, N. N., Berezina, S. V., Ushakov, I. I. (2019) Sushchnost' i rol' kouchinga v obrazovanii i vospitanii [Essence and role of coaching in education]. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, no. 3, pp. 165–169 <https://doi.org/10.24411/2073-3305-2019-10161> (In Russian)
- Rybtssova, L. L. (ed.). (2025) *Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow: Yurajt Publ., 81 p. (In Russian)
- Whitmore, J. (2012) *Vnutrennyaya sila lidera. Kouching kak metod upravleniya personalom* [Coaching for performance. The Principles and practice of coaching and leadership]. Moscow: Al'pina Publ., 273 p. (In Russian)
- Williamson, B., Eynon, R., Potter, J. (2020) Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the corona-virus emergency. *Learning, Media and Technology*, vol. 45, no. 2, pp. 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641> (In English)

Сведения об авторе

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

Author

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