



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. 8 № 1 2026

Vol. 8 No. 1 2026



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/10.33910/2686-9527-2026-8-1>

2026. Том 8, № 1

2026. Vol. 8, no. 1

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 (Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Россия)

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

П. Дзюкколотти (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (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)

Н. Н. Королева (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 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 (Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, 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)

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

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 (ИААР), 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 6,06 Мб

Подписано к использованию 20.04.2026

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 *М. С. Огуренкова*
Корректор *М. С. Огуренкова*
Редактор английского текста *М. В. Городиский*
Оформление обложки *О. В. Рудневой*
Верстка *Д. В. Романовой*

Индексация / Indexation:

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



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 20.04.2026

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 *Psikhologiya 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, 2026

© Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья редакции	5
<i>Цветкова Л. А.</i> «Наукоемкое управление образованием» — управление на основе результатов психологических исследований	5
Личность в процессах обучения и воспитания	9
<i>Петрович Н. Б.</i> От навязанного терпения к поддержке и рискам вседозволенности: случай сербского маятника	9
<i>Новак Н. Г., Захарова А. Н.</i> Взаимосвязь межличностной зависимости и психологического благополучия студентов	18
<i>Зекерьяев Р. И.</i> Психологические особенности индивидуального стиля медиапотребления личности с различным уровнем рекламной суггестивности	28
Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика	39
<i>Соколовская В. В., Кроколева С. С., Самойлов О. М., Савельева Е. С., Белоглазова Л. О., Бойко А. В., Рудич А. С.</i> Особенности когнитивных искажений в онлайн- и офлайн-среде: систематический обзор литературы	39
Психологическая безопасность образовательной среды	57
<i>Тарасов С. В., Спасская Е. Б., Проект Ю. А.</i> Социокультурная образовательная среда как фактор формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза к работе в условиях современной школы	57
<i>Харькина Т. В.</i> Социально-психологический компонент школьной среды как фактор аутоагрессии подростков	77
<i>Тарасов С. В.</i> Групповая рефлексивность полузакрытой учебной группы: сравнительный анализ кадет и семинаристов	89
Психология становления современного профессионала	103
<i>Васюта Ю.</i> Синонимы или разные понятия: «организационная» и «корпоративная» культура в современном отечественном и зарубежном научном дискурсе	103
<i>Ветвицкая Т. В., Бонкало Т. И.</i> Разработка и психометрическая проверка методики «Деструктивные формы профессиогенеза специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья»	118
Психологические технологии в образовании	131
<i>Карпинский К. В.</i> Смыслометрический психобиографический анализ как метод диагностики смысловой сферы личности	131

CONTENTS

Introductory article by the Editorial	5
<i>Tsvetkova L. A.</i> Evidence-based management in education: Leveraging the results of psychological research	5
An individual's personality in teaching, learning and education	9
<i>Petrovic N. B.</i> From forced patience to support and the risks of permissiveness: The case of the Serbian pendulum	9
<i>Novak N. G., Zakharova A. N.</i> The relationship between interpersonal dependence and psychological well-being of students	18
<i>Zekeriaev R. I.</i> Psychological characteristics of media consumption style in individuals with varying levels of advertising suggestibility	28
Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice	39
<i>Sokolovskaya V. V., Krokoleva S. S., Samoiloov O. M., Savelyeva E. S., Beloglazova L. O., Boiko A. V., Rudich A. S.</i> Cognitive biases in online and offline environments: A systematic review	39
Psychological safety of educational environment	57
<i>Tarasov S. V., Spasskaya E. B., Proekt Yu. L.</i> Sociocultural educational environment as a factor in shaping the professional readiness of pedagogical university students for work in contemporary schools	57
<i>Kharkina T. V.</i> The socio-psychological component of the school environment as a determinant of adolescent autoaggressive behavior	77
<i>Tarasov S. V.</i> Group reflexivity in semi-closed educational groups: A comparative analysis of students of military and religious secondary schools	89
Psychology of professionalism	103
<i>Vasyuta Yu.</i> Synonyms or different concepts: 'Organizational' and 'corporate' culture in modern Russian and foreign scholarly discourse	103
<i>Vetvitskaya T. V., Bonkalo T. I.</i> The Destructive Forms of Professional Genesis of Specialists in Rehabilitation of Disabled People Questionnaire: Development and psychometric testing	118
Psychological tools in education	131
<i>Karpinski K. V.</i> Meaning-metric psychobiographical analysis as a measurement tool for personal meaning	131



Check for updates

Вступительная статья редакции

EDN PWPDPX

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-5-8>

«Наукоемкое управление образованием» — управление на основе результатов психологических исследований

А. 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, А. А. (2026) «Наукоемкое управление образованием» — управление на основе результатов психологических исследований. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 5–8. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-5-8> EDN PWPDPX

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © А. А. Цветкова (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Уважаемые коллеги!

В этом номере мы хотим затронуть один из самых острых вопросов современного образования — вопрос о том, на чем основываются ключевые управленческие решения, принимаемые в образовательной сфере на ее различных уровнях, будь то решения, связанные с конкретными образовательными практиками (например, планирование отдельно взятого занятия по определенной теме) или же касающиеся разработки образовательной политики страны в целом. Зачастую эти решения принимаются интуитивно, например, на основе традиционных и оттого привычных и понятных практик или же в логике актуальной социально-политической повестки. Безусловно, многие из этих решений в итоге оказываются результативными. Однако, как показывают результаты научных исследований (Jackson et al. 2022; Jones 2018; Mellanby, Theobald 2014 и др.), эффективность управленческих решений в образовании может быть существенно увеличена благодаря опоре на результаты научных исследований актуальной образовательной проблематики. Важнейшее преимущество, которое получает система образования в этом случае — «опережающая оценка» предполагаемых изменений в образовательном процессе, характеризующаяся высокой степенью прогностичности (Аскарова 2022).

Управление образованием на основе доказательств (Evidence-based management in education) призвано интегрировать достижения не только в сфере педагогических наук, но и в области смежных наук, включая психологию. Современная психологическая наука накопила колоссальный массив данных о различных закономерностях образовательного процесса, которые в современном контексте управления образованием с успехом могут быть использованы не в констатирующе-описательном ключе, а в ключе научно-обоснованных внедренческих решений.

Логика принятия управленческих решений, основанных на доказательствах, сегодня признается одним из важнейших профессионально значимых навыков специалистов в различных сферах деятельности и на разных управленческих ступенях, для формирования которого необходимо создавать условия на всех этапах профессионального образования (Burke-Smalley 2014). Исследования показывают, что, получив соответствующую подготовку на этапе обучения, начинающие специалисты активно внедряют в свою работу практики использования научных данных — как представленных в публикациях, так и полученных самостоятельно в результате

внутриорганизационных исследований, что обеспечивает расширение возможностей их профессионального роста.

Опыт, однако, показывает, что внедрение в образование управленческих практик, основанных на доказательствах, часто приводит к сопротивлению среди специалистов (Dekker, Meeter 2022), особенно в том случае, если в этом процессе игнорируются ценностные аспекты образования, связанные с субъектностью личности и ресурсами среды, в которой происходит ее становление. В связи с этим сегодня большое значение приобретают «мягкие» концепции доказательной практики, в которых теоретические конструкты и эмпирические факты соотносятся с экспертным опытом специалистов (Бусыгина и др. 2021).

Мы предлагаем рассматривать статьи, публикуемые в журнале «Психология человека в образовании», как приглашение к диалогу. Наш журнал ориентирован на публикацию статей, которые не просто описывают те или иные закономерности образовательного процесса, но предлагают решения актуальных проблем, имеющие серьезное научное обоснование и широкое экспертное обсуждение. Наша цель — обеспечить образование качественными и надежными данными психологических исследований.

Evidence-based management in education: Leveraging the results of psychological research

L. A. Tsvetkova ^{✉1, 2, 3}

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

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

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

For citation: Tsvetkova, L. A. (2026) Evidence-based management in education: Leveraging the results of psychological research. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 5–8. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-5-8>
EDN PWPDPX

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © L. A. Tsvetkova (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Dear Colleagues,

This issue addresses a central question in contemporary education: what truly informs the key managerial decisions made across its various levels? These decisions range from those shaping specific pedagogical practices — such as the design of a single lesson — to those that define national educational policy. Frequently, such decisions are made intuitively, rooted in established tradition or aligned with the prevailing socio-political context. While many of these intuitive choices undoubtedly yield positive outcomes, a growing body of research (e. g., Jackson et al. 2022; Jones 2018; Mellanby, Theobald 2014) suggests that their effectiveness can be substantially enhanced by grounding them in empirical evidence from scientific studies on current educational challenges. The principal advantage conferred by this approach is the capacity for an ‘anticipatory assessment’ of proposed changes, a process distinguished by its high prognostic validity (Askarova 2022).

Evidence-based management in education seeks to integrate advances not only from the pedagogical sciences but also from adjacent disciplines, most notably psychology. Contemporary psychological research has generated a substantial body of knowledge on the regularities and underlying mechanisms of the educational process. This knowledge can be leveraged within educational management not merely for descriptive purposes but as a foundation for scientifically grounded implementation strategies.

The capacity for evidence-based decision-making is now widely regarded as an essential professional competency for specialists across diverse domains and at various levels of organizational leadership. Cultivating this competency requires its systematic integration throughout all stages

of professional education and training (Burke-Smalley 2014). Research indicates that novices who receive adequate preparation during their formative academic years are more likely to incorporate scientific data into their professional practice — both by drawing on published findings and by generating new evidence through in-house research. Such engagement with research broadens their trajectory for professional development.

Experience nevertheless indicates that the implementation of evidence-based management practices in educational settings frequently encounters resistance from practitioners (Dekker, Meeter 2022). This resistance is particularly pronounced when such initiatives overlook the value-laden dimensions of education, namely, the agency of the individual and the contextual resources that shape their development. In response to these challenges, ‘soft’ approaches to evidence-based practice have recently gained considerable traction. These approaches deliberately integrate theoretical constructs and empirical findings with the expert knowledge of practitioners (Busygina et al. 2021).

We invite readers to consider the articles published in *Psychology in Education* as contributions to an ongoing dialogue. The journal is committed to publishing work that not only identifies regularities within the educational process but also proposes solutions to pressing contemporary issues — solutions distinguished by rigorous scientific grounding and informed by broad expert deliberation. Our overarching objective is to furnish the educational community with high-quality, reliable data derived from psychological research.

Литература

- Аскарлова, Н. И. (2022) Методы и средства доказательного управления научно-образовательной экосистемой вуза на основе опережающих индикаторов. *Педагогический вестник*, № 23, с. 9–12.
- Бусыгина, Н. П., Подушкина, Т. Г., Станилевский, В. В. (2021) Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий. *Психолого-педагогические исследования*, т. 13, № 4, с. 162–176. <https://www.doi.org/10.17759/psyedu.202113-410>
- Burke-Smalley, L. A. (2014) Evidence-based management education. *Journal of Management Education*, vol. 38, no. 5, pp. 764–767. <https://www.doi.org/10.1177/1052562914529418>
- Dekker, I. Meeter, M. (2022) Evidence-based education: Objections and future directions. *Frontiers Education*, vol. 7, article 941410. <https://www.doi.org/10.3389/feduc.2022.941410>
- Jackson, M. A., Moon, S., Doherty, J. H., Wenderoth, M. P. (2022) Which evidence-based teaching practices change over time? Results from a university-wide STEM faculty development program. *International Journal of STEM Education*, vol. 9, article 22. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00340-4>
- Jones, G. (2018) *Evidence-based school leadership and management: A practical guide*. 1st ed. Los Angeles: SAGE Publ., 272 p.
- Mellanby, J., Theobald, K. (2014) *Education and learning: An evidence-based approach*. Chichester: Wiley-Blackwell Publ., 440 p. <https://www.doi.org/10.1002/9781119030461>

References

- Askarova, N. I. (2022) Methods and means of evidence-based management of the scientific and educational ecosystem of the university based on leading indicators. *Pedagogical Bulletin*, no. 23, pp. 9–12. (In Russian)
- Burke-Smalley, L. A. (2014) Evidence-based management education. *Journal of Management Education*, vol. 38, no. 5, pp. 764–767. <https://www.doi.org/10.1177/1052562914529418> (In English)
- Busygina, N. P., Podushkina, T. G., Stanilevskij, V. V. (2021) Evidence-based education: Critical analysis of current discussions. *Psychological-Educational Studies*, vol. 13, no. 4, pp. 162–176. <https://www.doi.org/10.17759/psyedu.202113-410> (In Russian)
- Dekker, I. Meeter, M. (2022) Evidence-based education: Objections and future directions. *Frontiers Education*, vol. 7, article 941410. <https://www.doi.org/10.3389/feduc.2022.941410> (In English)
- Jackson, M. A., Moon, S., Doherty, J. H., Wenderoth, M. P. (2022) Which evidence-based teaching practices change over time? Results from a university-wide STEM faculty development program. *International Journal of STEM Education*, vol. 9, article 22. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00340-4> (In English)
- Jones, G. (2018) *Evidence-based school leadership and management: A practical guide*. 1st ed. Los Angeles: SAGE Publ., 272 p. (In English)
- Mellanby, J., Theobald, K. (2014) *Education and learning: An evidence-based approach*. Chichester: Wiley-Blackwell Publ., 440 p. <https://www.doi.org/10.1002/9781119030461> (In English)

Сведения об авторе

Лариса Александровна Цветкова, главный редактор, академик Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, и. о. вице-президента Российской академии образования, ведущий научный сотрудник, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, заместитель директора по научной деятельности, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», в Санкт-Петербурге
SPIN-код: [2815-8700](#), Scopus AuthorID: [7006374015](#), ResearcherID: [J-4513-2013](#), ORCID: [0000-0002-4080-7103](#),
e-mail: larac@mail.ru

Author

Larisa A. Tsvetkova, Editor-in-Chief, Full Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Acting Vice-President of the Russian Academy of Education, Leading Researcher, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, Deputy Director for Research, National Research University Higher School of Economics, in St. Petersburg
SPIN: [2815-8700](#), Scopus AuthorID: [7006374015](#), ResearcherID: [J-4513-2013](#), ORCID: [0000-0002-4080-7103](#),
e-mail: larac@mail.ru



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 316.6

EDN WJMEPX

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-9-17>

Дискуссионная статья

От навязанного терпения к поддержке и рискам вседозволенности: случай сербского маятника

Н. Б. Петрович ¹

¹ Белградский университет, 11000, Сербия, г. Белград, Студенческий пр., д. 1

Для цитирования: Петрович, Н. Б. (2026) От навязанного терпения к поддержке и рискам вседозволенности: случай сербского маятника. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 9–17. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-9-17> EDN WJMEPX

Получена 29 сентября 2025; прошла рецензирование 2 декабря 2025; принята 14 декабря 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Н. Б. Петрович (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии СС BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Аннотация

Введение. Статья сопоставляет исторические и современные парадигмы воспитания в Сербии, от позднесоциалистической Югославии 1970–1980-х гг. до наших дней, с акцентом на понимание детской резильентности как способности к адаптации, поддерживаемой отношениями и институтами. **Материалы и методы.** В первой части анализируются школьные и семейные практики дисциплины, коллективизма и уважения к авторитету. Во второй части обсуждается нормативный поворот после принятия Конвенции о правах ребёнка (ООН 1989) и развитие межсекторных протоколов защиты детей.

Результаты. Показано, что модель, в рамках которой детская устойчивость фактически понималась как молчаливое выдерживание трудностей при ограниченной эмоциональной поддержке, маскировала асимметрии власти и могла сопровождаться долговременными психосоциальными издержками: снижением самоуважения, подавлением аффектов и нормализацией стыда. Эмпирический контекст иллюстрируется локальными материалами о ценностном статусе ребёнка и изменении установок за период 1987–2012 гг. Культурный ракурс раскрывается через поэтический роман М. Маркович «Деца» («Ребята») (Маркович 2021), где художественная форма делает видимой динамику травматического переживания и микрофакторы защиты (бабушка, учительницы, дружба). Аргументируется, что современная практика, несмотря на несомненные достижения, подвержена дрейфу к преизбыточной защите и размытым границам, что по-разному ограничивает формирование саморегуляции и ответственности. Учёт цифрового контекста и литературы о поколенческих сдвигах демонстрирует необходимость уходить от простой логики «больше/меньше экранов» к фокусу на качестве взаимодействий и восстановлении пространства для непосредственной активности и автономного опыта. Предлагается рамка уравновешенной адаптации: сочетать безопасность и предсказуемость отношений с ясными, последовательно применяемыми границами и поэтапным расширением автономии. Такая траектория переводит язык прав в практику, снижает риск ретравматизации и формирует жизнеспособность ребёнка и среды без возврата к суровой дисциплине или к мягкой опеке без структуры.

Заключение. Статья завершается рекомендациями для семейной политики и школ: укрепление психолого-педагогической службы, интеграция социально-эмоционального обучения, сотрудничество образования, здравоохранения и социальной защиты.

Ключевые слова: воспитание, детская жизнеспособность, резильентность, саморегуляция, стиль родительства, социально-эмоциональное обучение, эмоциональная поддержка, культурные нарративы

Discussion article

From forced patience to support and the risks of permissiveness: The case of the Serbian pendulum

N. B. Petrovic ¹

¹University of Belgrade, 1 Studentski Ave., Belgrade 11000, Serbia

For citation: Petrovic, N. B. (2026) From forced patience to support and the risks of permissiveness: The case of the Serbian pendulum. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 9–17. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-9-17>
EDN WJMEPX

Received 29 September 2025; reviewed 2 December 2025; accepted 14 December 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © N. B. Petrovic (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Introduction. This article compares historical and contemporary paradigms of upbringing in Serbia, from late socialist Yugoslavia (1970s–1980s) to the present, focusing on child resilience as adaptability supported by relationships and institutions.

Materials and Methods. The first part analyzes school and family practices of discipline, teamwork, and respect for authority, while the second discusses the normative shift following the 1989 Convention on the Rights of the Child and the development of intersectoral child-protection protocols.

Results. The study demonstrates that the earlier model of upbringing, in which child resilience was understood as tacit endurance of difficulties with limited emotional support, masked power asymmetries and could impose long-term psychosocial costs, including reduced self-esteem, suppressed affect, and normalized shame. The empirical context is illustrated by local materials shedding light on the child's value status and changing attitudes between 1987–2012. The cultural perspective is explored through the poetic novel *Deca* ('Children') by M. Marković (Markovich 2021), which reveals the dynamics of traumatic experience and highlights protective micro-factors such as a grandmother, teachers, and friendship. Contemporary practice, despite achievements, tends to drift towards excessive protection and blurred boundaries, limiting self-regulation and responsibility. The digital context and literature on generational shifts suggest moving beyond the 'more/less screen time' logic towards focusing on interaction quality and restoring space for unmediated and autonomous experience. The author proposes a framework of balanced adaptation combining secure, predictable relationships with clear, consistently applied boundaries and gradual expansion of autonomy. This approach translates children's rights into practice, reduces re-traumatization, and fosters resilience in both the child and surrounding environment without reverting to harsh discipline or unstructured permissiveness.

Conclusion. The article concludes with recommendations for family policy and schools, including strengthening psychological and pedagogical services, integrating social and emotional learning, and closer cooperation between education, healthcare, and social protection sectors.

Keywords: upbringing, child viability, self-regulation, parenting style, socio-emotional learning, emotional support, cultural narratives

Введение. Воспитание как общественное благо и механизм социальной репродукции

Способы воспитания не сводятся к частным предпочтениям родителей, а представляют собой совокупность общественно санкционированных практик, посредством которых сообщество воспроизводит нормы, ценности и модели поведения будущих граждан (Дюркгейм 2025; Bronfenbrenner 2005; Lareau 2011). Тем самым воспитание непосредственно влияет на социа-

лизацию новых поколений, общее функционирование институтов и долгосрочное благополучие населения. В последние десятилетия произошёл глобальный нормативный поворот: акцент в значительной части мира сместился с обязанностей и должностных предписаний для детей к их правам, участию и защите наилучших интересов ребёнка. Этот поворот был формально закреплён Конвенцией о правах ребёнка (ООН 1989), а также подкреплён развитием педагогических и психологических представлений о значении безопасной привязанности,

эмоциональной защищённости и возрастосообразной автономии. Одновременно экологический подход к развитию напоминает, что социализация осуществляется внутри взаимосвязанных систем: семьи, школы, подростковых групп, локального сообщества и культуры; следовательно, качество отношений, ясные границы и поддержка должны осмысливаться во взаимной связке, а не как взаимоисключающие полюса (Bronfenbrenner 2005).

В исторической перспективе режимы строгой дисциплины и *молчаливого терпения* нередко скрывали асимметрии власти: родители и институты *всегда правы*, а от детей ожидалось, что они сами *перетерпят* возрастные трудности. Подобные ожидания имели очевидные психосоциальные издержки: вытеснение эмоций, ослабление самоуважения, снижение эмпатии, нормализацию стыда и молчания перед насилием (Бурдье, Пассрон 2007; Миллер 2023; INSPIRE... 2016).

Напротив, современные тенденции в ряде сред обуславливают дрейф к преизбыточной защите и размытым границам: детей нередко оберегают от реальных вызовов во имя благополучия, что может порождать иные формы нефункциональности, например, сниженную толерантность к фрустрации, зависимость от посредничества взрослых, рост социальной тревожности и избегающе-цифровые поведенческие паттерны (Haidt 2024; Twenge 2014; 2017). Настоящая работа исходит из тезиса, что «маятник» воспитательных парадигм, между навязанным терпением и преизбыточной защитой, следует стабилизировать в уравновешенный, возрастосообразный и травма-информированный подход, который интегрирует защиту, ясные границы и поэтапное становление автономии. При этом травма-информированный подход понимается как совокупность образовательных и семейных практик, которые, исходя из распространённости детской (в том числе накопленной и развивающейся) травмы, системно обеспечивают безопасность, предсказуемость, валидизацию переживаний и структурированные границы с тем, чтобы снизить риск ретравматизации и создать условия для освоения саморегуляции и ответственности (NCTSN 2017; SAMHSA 2014).

Исторический контекст: школа, семья и культурные нарративы в 1970–1980-е гг.

Образовательная система социалистической Югославии в 1970–1980-е гг. во многом опиралась на дисциплину, коллективизм и уважение

к авторитету. Воспитательные ожидания были направлены на владение собой, труд и *правильное поведение*, а система наказаний и поощрений выступала стандартным инструментом управления дисциплиной. Школьные психологические и педагогические службы существовали, но в среднем были ориентированы на отбор, маршрутизацию и контроль успеваемости и поведения, гораздо реже на систематическую эмоциональную поддержку детей, переживающих стресс. Телесные наказания в семьях и школе пользовались значительно большей общественной терпимостью, чем сегодня; *сдерживание* боли и страха считалось добродетелью, а *хорошим ребёнком* был тот, кто *терпит и молчит* (Pejović Milovančević, Tošković 2020; Zabrana telesnog kažnjavanja... 2017; Trebješanin, Jovanić 2014). Хотя классические теории развития подчёркивали роль социального опосредования в становлении высших психических функций, в практической педагогике нередко приоритет получало прежде всего нормативное поведение, *послушание* и *конформность*, а не эмоциональная грамотность, выражение переживаний и переработка стресса (Божович 2008; Выготский 2005; Эльконин 2007).

Семейные паттерны, особенно в более патриархальных и сельских средах, поддерживали образ *крепкого ребёнка*, который не драматизирует и не просит помощи. Экономическая скромность и трудовая нагрузка родителей, гендерное разделение ролей и идеалы умеренности формировали грубый порог заботы: нежность *дозирается*, похвала *портит*, а боль — это *школа*. Культура служила рамкой легитимации: от пионерских ритуалов и молодёжных акций, через кино- и литературные модели коллективной стойкости, до исторических мифов о нравственном возвышении *терпения* (Ассман 2004; Бурдье 2005; Миллер 2023; Pejović Milovančević et al. 2020). В таком хабитусе понятие *детской резильентности* не было выраженным педагогикоклиническим концептом, а служило обозначением внешней функциональности вопреки стрессу; на деле нередко лишь стратегией выживания без опоры.

Эмпирические опоры: изменения в представлениях о ребёнке и ценностные тенденции

Сравнительное исследование в сельских населённых пунктах Левча и в городе Ягодина (2012) с опорой на данные 1987 г., показывает, что за двадцать пять лет в Сербии сохраняется чрезвычайно высокое ценностное отношение

к ребёнку (формулы типа «ребёнок — величайшее счастье», «нет ничего важнее детей»), тогда как различия между селом и городом, а также межпоколенческие разрывы в установках выравниваются; при этом образование остаётся значимым модератором, а предпочтение рождения мальчика снижается по мере повышения образовательного уровня (Trebješanin, Jovanić 2014). Этот результат важен для понимания сегодняшнего маятника: идеализация ребёнка усиливается, но ответственность за его благополучие всё более оформляется как институциональная обязанность (школы, здравоохранения, социальной защиты), в отличие от прежней опоры на частное дело семьи. Одновременно устойчиво высокая идеализация ребёнка может непреднамеренно укреплять тенденцию к защите без границ, особенно в городских средах и слоях с более высоким культурным капиталом.

Культурное свидетельство: поэтический роман Милены Маркович «Деца» («Ребята»)

То, что культура не только отражает, но и конституирует психосоциальные нормы, наглядно видно в поэтическом романе Милены Маркович «Деца» («Ребята») (Marković 2021). Роман, опирающийся на интимную биографию, переплетается с социальной историей позднего социализма, военных девяностых и повседневности переходного периода. Школа предстает пространством видимости без слушания: ребёнка замечают по оценкам и выговорам, но не слышат эмоционально. Семейная грубость и скудость нежности формируют тихий регистр стыда и фрустрации, передающийся между поколениями. Поэтическая форма (короткие строки, повторы, паузы) функционирует как нарративный механизм, моделирующий ритм тревожного дыхания и фрагментарность памяти, переводя травматический опыт с уровня имплицитного на уровень явного высказывания. Одновременно роман вычленяет микрофакторы защиты (бабушка, отдельные учительницы, дружба), которые открывают возможность восстановления вместо романтизации травмы. Тем самым роман «Деца» («Ребята») подрывает норму навязанного терпения как добродетели и демонстрирует долгосрочные психосоциальные последствия замалчиваемой боли. Критическая рецепция дополнительно акцентировала силу голоса и ритм дыхания героини, что оправдывает использование этого текста как культурного свидетельства в междисциплинарном контексте воспитания и общественного здравоохранения.

Нормативный поворот: от частного дела к институциональной ответственности

С принятием Конвенции о правах ребёнка (ООН 1989) и усилением национальных протоколов и законов, включая сербский Општи протокол за заштиту деце од злостављања и занемаривања («Общий протокол по защите детей от жестокого обращения и пренебрежения») (Opšti protokol... 2025), воспитательный режим смещается от логики частного дела к обязанности общества и институтов обеспечивать безопасность, распознавать насилие и координированно реагировать. В системе образования расширяются темы эмоциональной грамотности, профилактики травли, индивидуализации обучения и профессиональной поддержки учащихся группы риска. Школьные психологи и педагоги всё заметнее работают с социально-эмоциональным развитием, хотя административная нагрузка и дефицит ресурсов остаются реальной проблемой. Этот институциональный поворот одновременно исправляет прежнее пренебрежение и порождает новые вопросы: как обеспечить, чтобы поддержка не вытесняла разумные границы, забота не превращалась в надзор, а защита в изоляцию детей от реальных возрастных вызовов?

Современные дилеммы: цифровая среда, избыточная защита и новые формы нефункциональности

В публичном дискурсе последних лет, особенно под влиянием популярных книг, таких как Дж. М. Твенге «iGen» (Twenge 2017) и «Generation Me» (Twenge 2014), а также Дж. Хайда «The Anxious Generation» (Haidt 2024), доминирует нарратив о генерационном кризисе психического здоровья и негативной роли смартфонов. Однако эмпирическая литература даёт более нюансированную картину. Крупные обзоры показывают, что средняя корреляция между временем у экрана и благополучием подростков мала и гетерогенна; более значимы контекст, качество отношений и цель использования, нежели сама продолжительность экранного времени (Orben, Przybylski 2019; Odgers, Jensen 2020). Особое внимание заслуживают окна возрастной чувствительности — периодизированные отрезки развития, в которых влияние социальных сетей выражено сильнее и варьирует по полу и возрасту (Orben et al. 2022). Кроме того, аргумент об ослаблении естественного самоохранения получает эмпирическую поддержку в работах, фиксирующих

долговременное сокращение независимой, неструктурированной детской активности (свободная игра, передвижение без постоянного надзора) и её связь с психическим здоровьем. Подчёркивается необходимость вернуть детям реальное пространство для самостоятельного исследования и обучения переносить фрустрацию (Gray et al. 2023). В русскоязычной литературе последних лет формируется зрелый корпус исследований о современном родительстве в цифровой среде, понятийном разведении заботы, контроля и поддержки, а также о эмпирических связях между одиночеством, восприятием социальной поддержки и паттернами использования социальных сетей (Корниенко и др. 2023; Озорнина и др. 2022; Цыганова, Бочавер 2025). Авторы предупреждают, что и чрезмерная защита без чётких границ, и дисциплинирование без слушания структурно сходны: оба подавляют развитие саморегуляции и сотрудицественной автономии, первый — за счёт избегания реальных вызовов, второй — за счёт давления в сторону молчания и подчинения.

Понятийный мост: резильентность как «жизнеспособность» системы

В современной российской психологии широко укоренилась рецепция термина *resilience* как *жизнеспособности*, что подчёркивает: адаптация — результат действия сети отношений и ресурсов (семья, школа, сообщество), а не исключительная индивидуальная способность *всё перетерпеть* (Махнач 2018; Махнач, Дикая 2016). Эта понятийная трансляция важна и для сербского контекста: она развенчивает и миф о *добродетели молчаливого терпения*, и новую иллюзию, будто достаточно *всё смягчить и убрать стрессоры*. Резильентность формируется тогда, когда ребёнок одновременно имеет стабильные отношения и возможность, соразмерную возрасту, принимать вызовы (аналогично *зоне ближайшего развития* у Выготского, при освоении понятий); когда травмы и утраты признаются и прорабатываются, но при этом ребенок не отказывается от обучения саморегуляции и ответственности; когда право ребёнка на голос сочетается с границами, которые последовательны, разъяснены и сообразны возрасту.

«Сербский маятник» между навязанным терпением и избыточной защитой

Наблюдения показывают движение воспитательных паттернов в Сербии (как и во многих регионах мира, на Востоке и Западе) между

двумя крайними полюсами. На одном — дисциплинирующий режим полувековой давности, при котором школа и семья, подкреплённые культурными нарративами, ожидали, что ребёнок будет *молчать и терпеть*, а резильентность отождествлялась с внешним функционированием без поддержки. На другом — современная склонность к избыточной защите и посредничеству надзору и модерации детской активности, что сокращает возможности для самостоятельного столкновения с реальными вызовами. В обоих случаях цена высока: в первом — фрагментация идентичности, интериоризованный стыд и вытеснённая агрессивность; во втором — тревожность, избегание и ослабление способности к самостоятельному ориентированию. Поэтический роман «Деца» («Ребята») пронзительно высвечивает феноменологию первого полюса, тогда как современные дискуссии о цифровой среде и *попустительности* репертуарно описывают второй.

К уравновешенной рамке: защита, границы, компетентность

Резильентность как адаптация не означает испытание на выносливость или эмоциональную изоляцию во имя *счастливого детства*. Напротив, речь идёт о намеренном сопряжении трёх элементов: защиты (безопасной привязанности, а также распознавания и обработки травмы), границ (последовательных, разъяснённых и возрастосообразных) и компетентности (постепенного освоения вызовов, включая и неудачи). Метааналитическая литература последовательно показывает, что авторитетный стиль воспитания (тепло, соединённое с ясными границами) связан с более благоприятными исходами в поведении, эмоциональной регуляции и школьном функционировании по сравнению с авторитарным (холод + жёсткость) и попустительским (тепло без границ) стилями (Pinquart 2017). Для школьной политики это означает включение социально-эмоционального обучения в учебные программы, доступность специалистов (психолог, педагог), чётко определённые протоколы взаимодействия с системой социальной защиты и здравоохранения и создание среды, в которой голос ребёнка услышан, но обязанности и границы не отменены.

В цифровой среде приоритетом является не простое ограничение времени, а осмысленное перенаправление к видам использования, которые стимулируют творчество, сотрудничество и социальную поддержку, при одновременном обеспечении достаточного пространства для непосредственной активности вне экранов:

свободной игры, движения, спорта и культуры, а также сохранение семейных ритуалов, не зависящих от устройств и приложений (совместное чтение, прогулка, разговор). Такая организация повседневности восстанавливает естественную самоохрану ребёнка: способность трезво оценивать риск, переносить фрустрацию и откладывать удовлетворение без возврата к суровой дисциплинирующей практике.

Заключение. К уравниственному подходу в воспитании

Настоящая работа показывает, что два крайних режима: навязанное терпение без права голоса и преизбыточная защита без границ, структурно сходны по своим последствиям — оба подрывают развитие саморегуляции, ответственности и социальных компетенций. Вместо колебаний между крайностями необходим устойчивый рамочный подход, сочетающий три элемента: 1) надёжные отношения и эмоциональную безопасность, 2) чётко артикулированные и последовательно применяемые границы, а также 3) поэтапное, возрастосообразное становление автономии через реальные вызовы в школе, семье и сообществе. Такой подход переводит права ребёнка из риторики в практику, снижает риск ретравматизации и позволяет обучать терпению к фрустрации, отсрочке вознаграждения и сотрудничественной автономии. На институциональном уровне это предполагает устойчивые протоколы взаимодействия

образования, социальной защиты и здравоохранения; усиление школьных психолого-педагогических команд; включение социально-эмоционального обучения в учебные программы; а также поддержку взрослых, осуществляющих заботу (профилактика их эмоционального выгорания, супервизия и консультирование). На семейном уровне это означает тёплую, предсказуемую повседневность, границы, которые разъяснены и поддаются измерению, возвращение к игре вне логики «сплошных тренировок» и к непосредственной активности вне экранов, а также стимулирование ребёнка к самостоятельному разрешению конфликтов и принятию решений при адекватном наставничестве, вместо того чтобы взрослые принимали решения за него. В таком уравниственном окружении резильентность перестаёт быть синонимом молчаливого терпения или гиперопеки и становится реальной способностью детской и общественной системы распознавать трудности, извлекать из них уроки и устойчиво формировать здоровых, ответственных и солидарных людей.

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.

Литература

- Ассман, Я. (2004) *Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности*. М.: Языки славянской культуры, 368 с.
- Божович, Л. И. (2008) *Личность и её формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер, 400 с.
- Бурдье, П. (2005) Мужское господство. В кн.: *Социальное пространство: поля и практики*. М., СПб.: Изд-во Института экспериментальной социологии; Алетейя, 286–365 с.
- Бурдье, П., Пассрон, Ж.-К. (2007) *Воспроизводство: элементы теории системы образования*. М.: Просвещение, 267 с.
- Выготский, Л. С. (2005) *Психология развития человека*. М.: Смысл; Эксмо, 1136 с.
- Дюркгейм, Э. (2025) *Моральное воспитание*. 2-е изд. М.: Изд-во Высшей школы экономики, 456 с.
- Корниенко, Д. С., Руднова, Н. А., Гордеева, Т. О. и др. (2023) Одиночество и социальная поддержка как характеристики социального здоровья и факторы зависимости от социальных сетей у подростков. *Социальная психология и общество*, т. 14, № 2, с. 28–48. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140203>
- Махнач, А. В. (2018) Жизнеспособность человека: новое понятие и новые вызовы. В кн.: Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев (ред.). *Разработка понятий современной психологии*. М.: Изд-во Института психологии РАН, с. 533–560.
- Махнач, А. В., Дикая, А. Г. (ред.). (2016) *Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты*. М.: Изд-во Института психологии РАН, 755 с.
- Миллер, А. (2023) *В начале было воспитание*. 5-е изд. М.: Академический проект, 319 с.
- Озорнина, Н. Ю., Любичкая, К. А., Бочавер, А. А. (2022) К проблемам понятийного аппарата в исследованиях родительства в образовании. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 2, с. 42–65. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.1997>

- Организация Объединённых Наций, ООН. (1989) *Конвенция о правах ребёнка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989 г.* Нью-Йорк: Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, с. 230–239.
- Цыганова, Е. М., Бочавер, А. А. (2025) Родительство в эпоху цифровых технологий: обзор предметного поля и обзор литературы. *Современная зарубежная психология*, т. 14, № 1, с. 131–139. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140113>
- Эльконин, Д. Б. (2007) *Детская психология*. 4-е изд. М.: Академия, 384 с.
- Bronfenbrenner, U. (2005) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 356 p.
- Gray, P., Lancy, D. F., Bjorklund, D. F. (2023) Decline in independent activity as a cause of decline in children's mental well-being. *Journal of Pediatrics*, vol. 260, article 113352. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.02.004>
- Haidt, J. (2024) *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Press, 400 p.
- INSPIRE: семь стратегий по предотвращению насилия в отношении детей. (2016) *Всемирная организация здравоохранения*. [Электронный ресурс]. URL: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Executive_Summary-Russian.pdf (дата обращения 20.09.2025).
- Lareau, A. (2011) *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. 2nd ed. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 480 p.
- Markovic, M. (2021) *Deca*. Belgrade: Booka Publ., 162 p.
- National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee, NCTSN. (2017) *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. Los Angeles; Durham: National Center for Child Traumatic Stress Publ., 13 p.
- Odgers, C. L., Jensen, M. R. (2020) Annual research review: Adolescent mental health in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 61, no. 3, pp. 336–348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja. (2025) [Online]. Available at: https://www.paragraf.rs/propisi/download/opsti_protokol_za_zastitu_dece_od_zlostavljanja_i_zanemarivanja.pdf (accessed 20.09.2025).
- Orben, A., Przybylski, A. K. (2019) The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, vol. 3, no. 2, pp. 173–182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>
- Orben, A., Przybylski, A. K., Blakemore, S.-J., Kievit, R. A. (2022) Windows of developmental sensitivity to social media. *Nature Communications*, vol. 13, article 1649. <https://doi.org/10.1038/s41467-022-29296-3>
- Pejović Milovančević, M., Tošković, O. (eds.). (2020) *Istraživanje primene vaspitne discipline nad decom u porodici u Srbiji*. Belgrade: Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade Publ., 98 p.
- Pinquart, M. (2017) Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, vol. 53, no. 5, pp. 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration, SAMHSA. (2014) *"SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach"*. Rockville: Substance Abuse and Mental Health Services Administration Publ., no. (SMA) 14-4884, 20 p.
- Trebješanin, Ž., Jovanić, G. (2014) Promene u shvatanju deteta u srpskoj kulturi u poslednjih dvadeset pet godina. *Primenjena psihologija*, vol. 7, no. 4, pp. 549–563.
- Twenge, J. M. (2014) *Generation me: Why Today's young Americans are more confident, assertive, entitled — and more miserable than ever before*. New York: Atria Books Publ., 400 p.
- Twenge, J. M. (2017) *iGen: Why Today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books Publ., 352 p.
- Zabrana telesnog kažnjavanja u školama. (2017) *Centar za prava deteta*. [Online]. Available at: <https://cpd.org.rs/wp-content/uploads/2020/03/Zabrana-telesnog-kaznjavanja-u-skolama-srb-03-1.pdf> (accessed 20.09.2025).

References

- Assman, Ya. (2004) *Cultural memory: Writing, memory of the past, and political identity in high cultures of antiquity*. Moscow: Languages of Slavic Cultures Publ., 368 p. (In Russian)
- Bourdieu, P. (2005) Male domination. In: *Social space: fields and practices*. Moscow, Saint Petersburg: Institute of Experimental Sociology Publ.; Aletejya Publ., pp. 286–365. (In Russian)
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2007) *Reproduction: Elements of the theory of the education system*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 267 p. (In Russian)
- Bozhovich, L. I. (2008) *Personality and its formation in childhood*. Saint Petersburg: Piter Publ., 400 p. (In Russian)
- Bronfenbrenner, U. (2005) *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press, 356 p. (In English)
- Durkheim, É. (2025) *Moral education*. 2nd ed. Moscow: HSE Publ., 456 p. (In Russian)
- El'konin, D. B. (2007) *Child psychology*. 4th ed. Moscow: Akademiya Publ., 384 p. (In Russian)

- Gray, P., Lancy, D. F., Bjorklund, D. F. (2023) Decline in independent activity as a cause of decline in children's mental well-being. *Journal of Pediatrics*, vol. 260, article 113352. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.02.004> (In English)
- Haidt, J. (2024) *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Press, 400 p. (In English)
- INSPIRE: Seven strategies for ending violence against children. (2016) *World Health Organization*. [Online]. Available at: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Executive_Summary-Russian.pdf (accessed 20.09.2025). (In Russian)
- Kornienko, D. S., Rudnova, N. A., Gordeeva, T. O. et al. (2023) Loneliness and social support as characteristics of social health and factors of social media addiction among adolescents. *Social Psychology and Society*, vol. 14, no. 2, pp. 28–48. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140203> (In Russian)
- Lareau, A. (2011) *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. 2nd ed. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 480 p. (In English)
- Makhnach, A. V. (2018) The human vitality: A new concept and new challenges. In: E. A. Sergienko, A. L. Zhuravlev (eds.). *Development of concepts of modern psychology*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 533–560. (In Russian)
- Makhnach, A. V., Dikaya, L. G. (eds.). (2016) *Human vitality: Individual, professional and social aspects*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 755 p. (In Russian)
- Markovic, M. (2021) *Deca [Children]*. Belgrade: Booka Publ, 162 p. (In Serbian)
- Miller, A. (2023) *In the beginning, there was education*. 5th ed. Moscow: Akademicheskij proekt Publ., 319 p. (In Russian)
- National Child Traumatic Stress Network, Schools Committee, NCTSN. (2017) *Creating, supporting, and sustaining trauma-informed schools: A system framework*. Los Angeles; Durham: National Center for Child Traumatic Stress Publ., 13 p. (In English)
- Odgers, C. L., Jensen, M. R. (2020) Annual research review: Adolescent mental health in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 61, no. 3, pp. 336–348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190> (In English)
- Opšti protokol za zaštitu dece od zlostavljanja i zanemarivanja [General protocol for the protection of children from abuse and neglect]. (2025) [Online]. Available at: https://www.paragraf.rs/propisi_download/opsti_protokol_za_zastitu_dece_od_zlostavljanja_i_zanemarivanja.pdf (accessed 20.09.2025). (In Serbian)
- Orben, A., Przybylski, A. K. (2019) The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, vol. 3, no. 2, pp. 173–182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1> (In English)
- Orben, A., Przybylski, A. K., Blakemore, S.-J., Kievit, R. A. (2022) Windows of developmental sensitivity to social media. *Nature Communications*, vol. 13, article 1649. <https://doi.org/10.1038/s41467-022-29296-3> (In English)
- Ozornina, N. Yu., Lyubitskaya, K. A., Bochaver, A. A. (2022) On the problems of the conceptual apparatus in research on parenting in education. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no. 2, pp. 42–65. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.2.1997> (In Russian)
- Pejović Milovančević, M., Tošković, O. (eds.). (2020) *Istraživanje primene vaspitne discipline nad decom u porodici u Srbiji [Research on the application of educational discipline to children in the family in Serbia]*. Belgrade: Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade Publ., 98 p. (In Serbian)
- Pinquart, M. (2017) Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, vol. 53, no. 5, pp. 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295> (In English)
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration, SAMHSA. (2014) “SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach”. Rockville: Substance Abuse and Mental Health Services Administration Publ., no. (SMA) 14-4884, 20 p. (In English)
- Trebešanin, Ž., Jovanić, G. (2014) Promene u shvatanju deteta u srpskoj kulturi u poslednjih dvadeset pet godina [Changes in the understanding of children in Serbian culture in the last twenty-five years]. *Primenjena psihologija*, vol. 7, no. 4, pp. 549–563. (In Serbian)
- Tsyganova, E. M., Bochaver, A. A. (2025) Parenting in digital age: Scoping review and literature review. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 14, no. 1, pp. 131–139. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140113> (In Russian)
- Twenge, J. M. (2014) *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled — and more miserable than ever before*. New York: Atria Books Publ., 400 p. (In English)
- Twenge, J. M. (2017) *iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria Books Publ., 352 p. (In English)
- United nations, UN. (1989) *Convention on the Rights of the Child. Adopted by the UN General Assembly resolution 44/25 of November 20, 1989*. New York: United nations. Summary records of meetings PublA., pp. 230–239. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (2005) *Psychology of human development*. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 1136 p. (In Russian)
- Zabrana telesnog kažnjavanja u školama [Prohibition of corporal punishment in schools]. (2017) *Centar za prava deteta [Child Rights Center]*. [Online]. Available at: <https://cpd.org.rs/wp-content/uploads/2020/03/Zabrana-telesnog-kaznjavanja-u-skolama-srb-03-1.pdf> (accessed 20.09.2025). (In Serbian)

Сведения об авторе

Небойша Б. Петрович, доктор психологических наук, профессор, Факультет психологии, Белградский Университет
Scopus AuthorID: [57226512465](#), ORCID: [0000-0002-1623-4018](#), e-mail: npetrovi@f.bg.ac.rs

Author

Nebojsa B. Petrovic, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Psychology, University of Belgrade
Scopus AuthorID: [57226512465](#), ORCID: [0000-0002-1623-4018](#), e-mail: npetrovi@f.bg.ac.rs



УДК 316.023.4

EDN WYAJTV

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-18-27>

Научная статья

Взаимосвязь межличностной зависимости и психологического благополучия студентов

Н. Г. Новак^{✉1}, А. Н. Захарова²

¹ Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
246028, Беларусь, г. Гомель, ул. Советская, д. 104

² Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
428015, Россия, г. Чебоксары, Московский пр-т, д. 15

Для цитирования: Новак, Н. Г., Захарова, А. Н. (2026) Взаимосвязь межличностной зависимости и психологического благополучия студентов. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 18–27.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-18-27> EDN WYAJTV

Получена 18 октября 2025; прошла рецензирование 7 декабря 2025; принята 14 декабря 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Н. Г. Новак, А. Н. Захарова (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии СС BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. В настоящее время для психологической науки и практики актуален поиск социально-психологических резервов, определяющих потенциал позитивного функционирования человека. В рамках эвдемонистической концепции интегративным показателем самореализации личности является психологическое благополучие (Ryff 1996), компоненты которого отражают наличие целей, уровень социальной компетентности, отношение человека к будущему, к себе, к другим людям и жизни в целом. Отмечается взаимосвязь психологического здоровья личности и особенностей социального окружения человека, в первую очередь — семейного. Эмоциональный опыт, усвоенный ребенком во взаимодействии с родителями, во многом определяет качество отношений с другими людьми на последующих этапах взросления. Целью статьи является изучение взаимосвязи привязанности как показателя наличия/отсутствия межличностной зависимости и психологического благополучия студентов.

Материалы и методы. Использовались «Опросник привязанности к близким людям», «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Н. Н. Лепешинского). Выборочную совокупность составили 357 респондентов в возрасте 17–25 лет.

Результаты. У большинства опрошенных выявлен тревожно-озабоченный тип привязанности. Надежный тип привязанности был выявлен у 22% юношей и девушек. Показатели психологического благополучия у половины опрошенных юношей и девушек в пределах нормативных значений. Выявлена отрицательная взаимосвязь между степенью избегания отношений привязанности, степенью беспокойства по поводу отношений привязанности и показателями психологического благополучия личности.

Заключение. Надежный тип привязанности позволяет строить отношения с партнером с опорой на чувство безопасности, самооценности и важности. Для таких людей характерны более высокие показатели позитивного функционирования и самореализации, отраженные в показателях психологического благополучия: автономия, управление средой, личностный рост, позитивные отношения с окружающими, цель в жизни, самопринятие. Чем выше степень избегания отношений привязанности и степень беспокойства по поводу отношений привязанности, тем ниже степень реализации личности. Следовательно, отсутствие надежной привязанности препятствует самореализации личности, ограничивает готовность строить позитивные отношений с окружающими, негативно сказывается на способности к полноценному функционированию в целом.

Ключевые слова: привязанность, психологическое благополучие, межличностная зависимость, социальная сеть поддержки, избегание

Research article

The relationship between interpersonal dependence and psychological well-being of students

N. G. Novak ¹, A. N. Zakharova²

¹ Francisk Skorina Gomel State University, 104 Sovetskaya Str., Gomel 246028, Belarus

² Chuvash State University named after I. N. Ulyanova, 15 Moskovsky Ave., Cheboksary 428015, Russia

For citation: Novak, N. G., Zakharova, A. N. (2026) The relationship between interpersonal dependence and psychological well-being of students. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 18–27. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-18-27> EDN WYAJTV

Received 18 October 2025; reviewed 7 December 2025; accepted 14 December 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © N. G. Novak, A. N. Zakharova (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Introduction. Contemporary psychology seeks to identify socio-psychological resources that underpin an individual's capacity for positive functioning. Within the eudaimonistic framework, psychological well-being is regarded as an integrative indicator of self-realization (Ryff 1996) and encompasses such components as autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life, self-acceptance. Research indicates that psychological health is closely associated with characteristics of the social environment, particularly the family. Emotional experiences acquired in interaction with parents largely shape the quality of interpersonal relationships in subsequent stages of development. The present study examines the relationship between attachment as an indicator of the presence/absence of interpersonal dependence and psychological well-being in students.

Materials and Methods. Empirical data were collected with the Experiences in Close Relationships questionnaire and Ryff's Scales of Psychological Well-Being (adaptation by N. Lepeshinsky). The sample included 357 respondents aged 17–25.

Results. The majority of respondents demonstrated an anxious attachment style, while a secure attachment style was identified in 22% of the sample. Indicators of psychological well-being were within the normative range for approximately half of the participants. Negative associations were found between attachment avoidance, attachment anxiety, and psychological well-being.

Conclusion. A secure attachment style enables individuals to build relationships grounded in security, self-worth, and a sense of personal significance. Such individuals demonstrate higher levels of positive functioning and self-realization, reflected in indicators of psychological well-being, including autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life, self-acceptance. In contrast, attachment avoidance and attachment anxiety are negatively associated with self-realization. The absence of secure attachment thus constrains self-realization, reduces the willingness to establish positive relationships, and limits overall psychological functioning.

Keywords: attachment, psychological well-being, interpersonal dependence, social support network, avoidance

Введение

В широком смысле межличностная зависимость понимается как особое психологическое состояние, в основе которого лежит чрезмерно сильная потребность в эмоциональной близости, любви, принятии со стороны значимых других, ригидное стремление к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя беспомощным и слабым независимо от конкретной ситуации (Асеева 2014). Можно выделить внутреннюю и внешнюю стороны проявления межличностной зависимости. Вну-

тренняя составляющая включает в себя социальные установки, предопределяющие способ реагирования объектов на социальную ситуацию их взаимодействия, а также установки: на аффилиацию, связанную со страхом потери значимого Другого, на индивидуацию, сопряженную с чувством вины, на восприятие значимого Другого как объекта удовлетворения потребности в укреплении силы собственного «Я», на восприятие силы/слабости собственной личности. К внешним проявлениям межличностной зависимости мы относим активные действия, поведенческие стратегии, направленные

на установление и укрепление связи со значимым (реальным) Другим: поиск помощи, одобрения или тенденцию поступаться своими интересами в процессе межличностного взаимодействия. Иными словами, это специфические стратегии самопрезентации, ориентированные на развитие и сохранение связи с другими людьми. Представленная структура межличностной зависимости позволяет нам предположить, что в основе ее формирования лежит нарушение привязанности.

Как известно, в психологии и психотерапии категория «привязанность» изначально применялась в рамках психодинамического подхода при описании взаимоотношений между младенцем и его матерью. По мнению психоаналитиков, формирование привязанности обусловлено зависимостью ребенка от взрослого, который удовлетворяет его физиологические потребности и тем самым обеспечивает выживание. Так, к примеру, А. Фрейд объясняла связь следующим образом: «В борьбе за удовлетворение витальных потребностей и влечений объект (в данном случае — мать) служит лишь цели исполнения желаний, его статус — не более чем средство в целях “удобства”». Впоследствии, в отношениях с матерью libidinal cathexis постепенно смещается с переживания удовлетворения на образ объекта, без которого удовлетворение не наступило бы». С этим шагом в психоаналитической концепции связывается значимый момент в развитии младенца, связанный с проявлением стадии «объектной любви» (Freud 1954, 12–13). Вызов психоаналитической доктрине бросил Дж. Боулби, предоставив на суд широкой научной общественности собственный взгляд на феномен привязанности с позиции эволюционно-этогологического подхода (Bowlby 1940).

Безусловно, психоанализ послужил важным подспорьем для исследований привязанности, но в своих работах Дж. Боулби значительно больше внимания уделял эволюционному учению Ч. Дарвина, нежели концепции З. Фрейда и его последователей (Bowlby 1992). Помимо этого, предпосылками для развития теории привязанности Дж. Боулби стали, с одной стороны, многолетние наблюдения за привычками и адаптивными реакциями животных, внимание к концепции К. Лоренца и непосредственно к экспериментам, описывающим механизм импринтинга, и, с другой стороны, невозможность объяснить с психодинамической позиции значимость эмоциональной связи с родителем для развития личности ребенка, роль ее нарушений в раннем детстве (последствия длительной

и/или внезапной разлуки, эмоциональной депривации, сиротства) (Bowlby 1982).

Размышления Дж. Боулби, возникшие на основе наблюдений за «социальными» интеракциями, были спроецированы им на особенности развития младенца и позволили предложить новые трактовки психологического смысла реакций на обращенное к младенцу лицо, голос, физическое взаимодействие и т. д. Большое влияние на обоснование концепции возымели исследования в области психоаналитической психологии детства М. Кляйн и ее ученицы Дж. Ривьер, работая с которыми Боулби проследил важность роли матери в возникновении невроза у маленького ребенка. Вопреки тому, что коллеги не поддержали идею ученого, в 1940 г. вышла его научная статья, в которой «проблема возникновения невроза и формирования невротического характера» рассматривается не в логике традиционных психоаналитических постулатов, а связывается с влиянием той обстановки, которая окружает «ребенка в первые годы его жизни, и тех событий, которые с ним происходят» (Боулби 2003, 7). Другими словами, источником невроза выступает не мать сама по себе (как объект привязанности), а созданная ею психоэмоциональная атмосфера. Хотя первые идеи ученого были встречены научным сообществом без должного внимания, позже Боулби подтвердил, что наличие эмоционально теплых, близких, устойчивых и продолжительных отношений с матерью (или лицом, постоянно ее замещающим), если они приносят радость и удовлетворение обоим, является необходимым условием сохранения психического здоровья младенцев и детей раннего возраста (Спирина 2013). Роль по обеспечению данного условия ученый во многом возлагал не только на семью, но и на общество в целом: «Если общество дорожит своими детьми, оно обязано заботиться об их родителях» (Bowlby 1952, 84).

При нарушенной форме привязанности человек не научается справляться с негативными эмоциями, поскольку функцией «контейнирования», которую первоначально должна была выполнять принимающая мать, человек самостоятельно овладеть не может и вынужден сдерживать свои аффективные реакции. Соответственно, такие нереализованные в детстве потребности, как стремление к близости, когда человек хочет быть рядом со значимым другим человеком, способным его защитить, поиск безопасной основы для исследования нового, для чего необходимо присутствие другого, способного защитить, сопротивление сепарации как протест возможной утрате

и разлуке со значимым человеком, могут стать причиной психологического неблагополучия на последующих стадиях взросления (Боулби 2003).

Представители эвдемонистического направления (К. А. М. Киз, Г. Д. Лав, К. Д. Рифф, Д. Шмоткин, Б. Х. Сингер) подчеркивают, что для ощущения себя благополучным человеку важно ощущать собственную компетентность, самореализацию в важных жизненных сферах. Рефлексия собственной успешности позволяет отследить соотношение развития индивидуальности и запросов социального окружения. Согласно этому подходу, даже «негативные» события жизни могут способствовать достижению человеком психологического благополучия в том случае, если сопровождаются осознанием своих жизненных целей, повышением осмысленности жизни, появлением способности к сопереживанию (Keyes et al. 2002; Ryff et al. 1998; Ryff, Keyes 1995). Придерживаясь взглядов представителей эвдемонистического направления, отметим, что психологическое благополучие — это категория, отражающая степень успешности личности с учетом индивидуальных критериев. Обращение к данной категории позволяет оценить и проанализировать актуальный уровень достижений личности, степень успешности саморазвития, самореализации, является показателем удовлетворенности качеством жизни в целом (Новак 2016). Благополучие личности зависит не столько от биологических факторов, материального достатка или социального статуса, сколько от оценки личностью персональной успешности и реализованности с опорой на индивидуальные стандарты.

Материалы и методы

Цель данной статьи — изучение взаимосвязи межличностной зависимости и психологического благополучия личности.

С целью изучения взаимосвязи показателей психологического благополучия и межличностной зависимости респондентов применялись «Опросник привязанности к близким людям» (Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский) и опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф, адаптация Н. Н. Лепешинского (Лепешинский 2007). На данном этапе исследования выборочную совокупность составили 323 юношей и девушек в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в Гомельском государственном университете имени Ф. Скорины (Беларусь).

Результаты и их обсуждение

Результаты по методике «Опросник привязанности к близким людям» (Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский) представлены на рисунке 1.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства опрошенных (40%) выявлен *тревожно-озабоченный тип привязанности*. Следовательно, они склонны чрезмерно беспокоиться о мнении других, испытывают потребность в близости, тесной связи и слиянии с фигурой привязанности. При формировании партнерских и интимных отношений зачастую ведут себя навязчиво, эмоционально неустойчивы из-за сильного страха быть отвергнутыми. Юноши и девушки с *избегающе-опасающимся типом привязанности* (26%) при создании близких отношений с партнером занимают

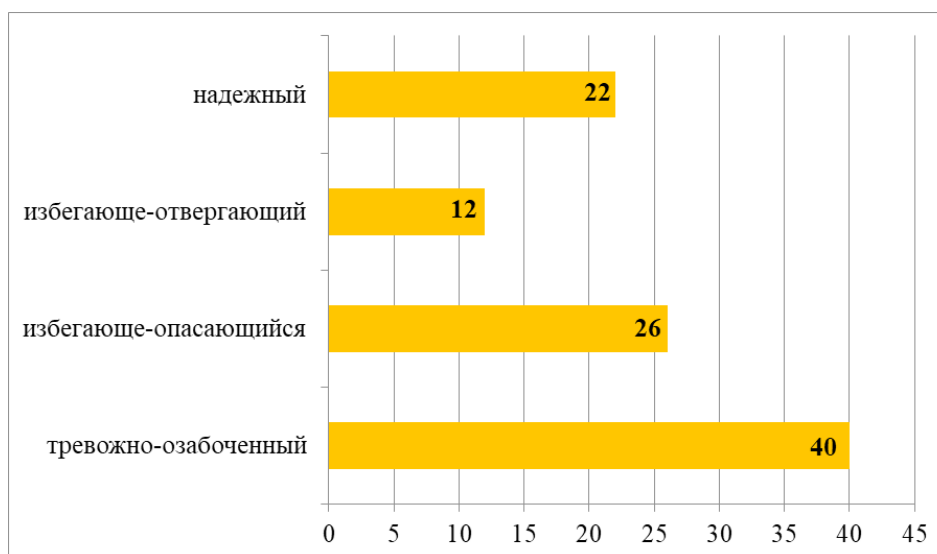


Рис. 1. Результаты исследования типа привязанности респондентов, %

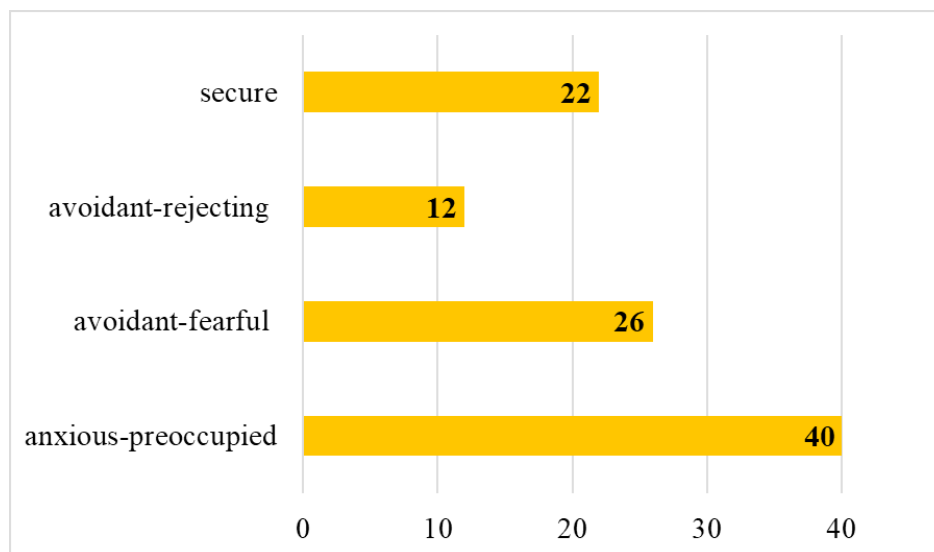


Fig. 1. Distribution of respondents by attachment style, %

противоречивую позицию: сильная зависимость и влечение к человеку сменяется тревогой и страхом быть отвергнутым, что заставляет «сбегать» от партнера. Для респондентов с *избегающе-отвергающим типом привязанности* (12%) характерна независимость в отношениях, неприемлемость общения с высокой степенью близости. Поведение таких людей зачастую эгоцентрично, высокая позитивная оценка себя сочетается с достаточно негативным по отношению к другим: «Я — окей, все другие — не окей», что определяет ощутимую дистанцию в романтических взаимоотношениях.

Надежный тип привязанности был выявлен у 22% юношей и девушек. В данном случае отношения с партнером строятся с ощущением полной безопасности, взаимным чувством самоценности и важности. Для таких людей характерна конструктивная коммуникация с партнером и способность взаимодействовать со значимым взрослым на уровне потребностей.

Таким образом, для большей части опрошенных студентов характерен тревожно-озабоченный тип привязанности, что говорит о наличии чрезмерного беспокойства по поводу мнения окружающих и чрезмерной потребности в близости, характерной для созависимых отношений.

Согласно теории К. Рифф, *психологическое благополучие* является интегральным показателем степени реализации человеком основных компонентов позитивного функционирования: личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими (Ryff 1996).

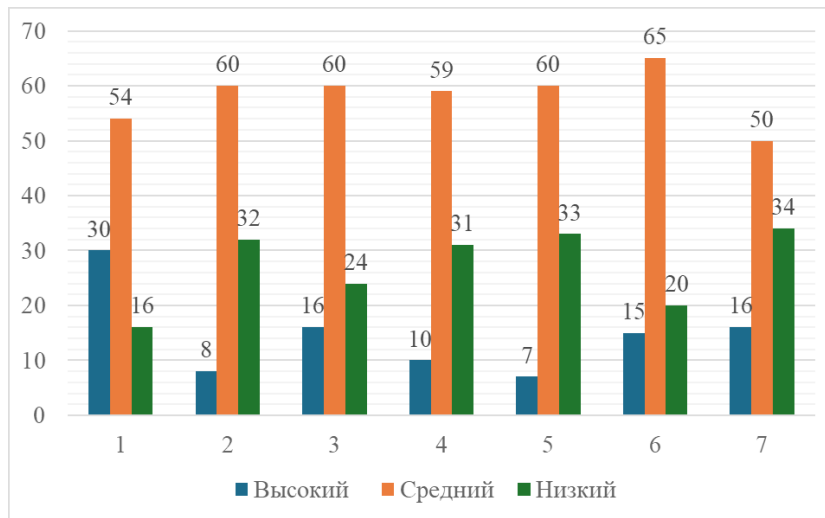
Результаты исследования психологического благополучия юношей и девушек (рисунок 2)

свидетельствуют о том, что показатели психологического благополучия у половины опрошенных юношей и девушек (50%) в пределах нормативных значений, одна третья часть респондентов имеет низкий уровень (34%), и только в 16% случаев мы можем говорить о высоком уровне психологического благополучия, отражающем повышенное стремление человека к позитивному функционированию.

Выявлено, что показатели по шкалам у большей половины опрошенных также приходятся на диапазон нормативных значений (средний уровень). Вместе с тем наиболее высокие значения выявлены относительно шкалы «Позитивные отношения с другими», что свидетельствует о готовности строить доверительные отношения, открытости социальному взаимодействию, что вполне объясняется возрастом опрошенных. Наиболее низкие значения выявлены по шкале «Автономия», «Личностный рост», «Цели в жизни».

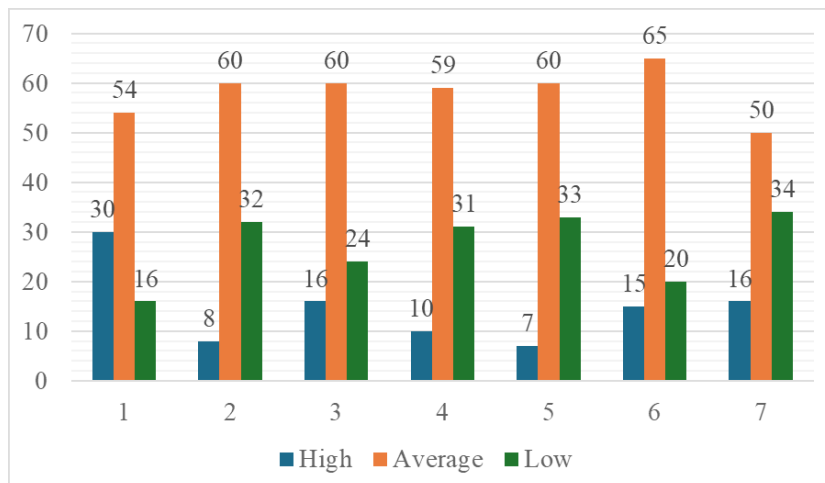
Результаты статистического анализа взаимосвязи параметров привязанности и показателей психологического благополучия представлены в таблице.

В результате анализа была выявлена отрицательная взаимосвязь степени избегания отношений привязанности, степени беспокойства по поводу отношений привязанности и показателей позитивного функционирования, определяющих ощущение психологического благополучия. На основании полученных данных можно говорить о том, что чем выше степень выраженности тревожности в общении с партнером, беспокойства по поводу отношений привязанности, стремление к их избеганию, тем



Примечание. Компоненты психологического благополучия: 1 — «Положительные отношения с другими»; 2 — «Автономия»; 3 — «Управление окружением (социальная компетентность)»; 4 — «Личностный рост»; 5 — «Цель в жизни»; 6 — «Самопринятие»; 7 — общий индекс.

Рис. 2. Результаты изучения психологического благополучия, %



Note: Components of psychological well-being: 1 — Positive relationships with others; 2 — Autonomy; 3 — environmental mastery (social competence); 4 — Personal growth; 5 — Purpose in life; 6 — Self-acceptance; 7 — General index.

Fig. 2. Results of studying psychological well-being, %

Табл. Статистические значения взаимосвязи привязанности и психологического благополучия личности (критерий Спирмена), n = 357

Показатели позитивного функционирования	Статистическое значение r_s — Спирмена*	
	степень избегания отношений привязанности	степень беспокойства по поводу отношений привязанности
Положительные отношения с другими	-0,277	-0,291
Автономия	-0,164	-0,309
Управление окружением	-0,292	-0,374
Личностный рост	-0,328	-0,221
Цель в жизни	-0,262	-0,293
Самопринятие	-0,257	-0,416
Общий балл	-0,311	-0,381

* Примечание: при $p = 0,05$ $r_{с\text{кр}} = 0,11$; при $p = 0,01$ $r_{с\text{кр}} = 0,15$

Table. Correlations between the attachment and psychological well-being (Spearman's rank correlation coefficient), N = 357

Dimensions of psychological well-being	Sr _s (Spearman's rho)	
	Attachment avoidance	Attachment anxiety
Positive relationships with others	-0.277	-0.291
Autonomy	-0.164	-0.309
Environment management	-0.292	-0.374
Personal growth	-0.328	-0.221
Purpose in life	-0.262	-0.293
Self-acceptance	-0.257	-0.416
General index	-0.311	-0.381

* Note: when p = 0.05 r_{s crit} = 0.11, when p = 0.01 r_{s crit} = 0.15.

ниже уровень достижения личностью самореализации, ниже готовность к формированию доверительных отношений с окружающими, более низкий уровень самооотношения.

Более того, в случае серьезных нарушений привязанности распад социальных связей влечет за собой ломку интраиндивидуальной структуры личности и может привести к возникновению острых внутренних состояний, дезорганизующих поведение человека и переживанию психоэмоционального неблагополучия (Новак 2016).

При психотерапии межличностной зависимости, сформировавшейся на основе нарушенной привязанности, главной целью психотерапевта становится переоценка неадекватных, устаревших рабочих моделей «Я», определяющих взаимоотношения с «фигурами привязанности». Эффективность терапии определяется способностью терапевта стать надежной, безопасной фигурой, при доверительном общении с которым человек получает возможность проработать свои внутренние рабочие модели. Психотерапия, основанная на привязанности, может осуществляться в работе с детьми и взрослыми, семейной, супружеской и групповой формах. В качестве перспективной модели, направленной на профилактику нарушения привязанности, на обеспечение условий для развития надежной безопасной привязанности ребенка к близким взрослым, можно рассматривать разработанную К. Бришем программу SAFE (Программа надежности для родителей), которая успешно реализуется в десятках стран Европы (Авдеева 2017).

При работе со взрослыми людьми психотерапия предполагает анализ детско-родительских отношений, ставших причиной нарушения привязанности. Цель практической работы — по-

вышение конгруэнтности и коммуникативной компетентности, повышение доверия к окружению, расширение поддерживающей социальной сети.

Как мы знаем, социальная поддержка может быть *институциональной*, исходящей от государственных структур; *корпоративной*, связанной с профессионально-трудовой структурой (административная, профсоюзная поддержка); *межличностной*, исходящей от отдельных людей (семьи, друзей, знакомых). Также различают *психологическую* поддержку (включает эмоциональную, когнитивную, ориентированную на самооценку и т. д.) и *инструментальную* (проявляется в форме советов, информации, работы, денег и пр.) (Новак 2016).

Особое значение в этой работе отводится поддержке со стороны членов семьи: пока мы живы, можно выстроить здоровые привязанности и нивелировать детский травматический опыт (Штейнберг 2010, 44). В качестве дополнительного ресурса семейной сети можно рассматривать сиблинговые отношения, причем комплементарность братьев и сестер может быть, по мнению И. В. Лагун, как «позитивной», так и «негативной» (Лагун 2006). Первый тип способствует эмоциональному развитию взаимодействующих сиблингов и их отношений. Во втором случае человек получает защиту от патологической тревоги, но лишается возможности для дальнейшего персонального эмоционального развития. Очевидно, что в наименее выигрышном положении находится единственный ребенок: он объективно более зависим от родителей, а также испытывает большее давление в связи с предъявлением к нему высоких требований и возложением надежд родителей на его будущее.

Выводы

Таким образом, *надежный тип привязанности* позволяет строить отношения с партнером с опорой на чувство безопасности, самооценности и важности, исключая формирование межличностной зависимости. Для таких людей характерны более высокие показатели позитивного функционирования, социальной компетентности и самореализации, отраженные в показателях психологического благополучия.

Как показывает опыт практической деятельности, несформированность надежной привязанности к близким во взрослом возрасте может стать причиной неготовности строить здоровые дружеские, партнерские, супружеские, сексуальные отношения, служит ключевым фактором неудовлетворенности браком, препятствием к налаживанию доверительных детско-родительских отношений. Так, например, человек может испытывать чрезмерное стремление «заполучить», заслужить любовь и одновременно страх сближения, тревогу по поводу эмоциональной зависимости от партнера, что сопровождается состоянием хронического дискомфорта, психоэмоционального напряжения в отношениях.

При оказании психотерапевтической помощи людям, имеющим нарушения межличностных отношений, следует совместно проанализировать несколько аспектов: что человек понимает под поддержкой и какие источники для него наиболее приемлемы (семья, друзья, значимые другие), есть ли социальная поддержка в реальном окружении, или только в интернет-пространстве; считает ли он, что у него эта поддержка есть (убеждения, что тебя поддерживают), умеет ли ценить и принимать получаемую (реальную) и доступную поддержку, а также простроить варианты получения дополнительной поддержки — доступной, возможной, но на данный момент по каким-то причинам — не используемой.

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 was conducted in accordance with the ethical principles for human and animal research.

Вклад авторов

Разработка концепции, методология исследования, формальный анализ, подготовка текста, черновик — Новак Н. Г.

Подготовка текста, доработка и редактирование — Захарова А. Н.

Author Contributions

Conceptualization, methodology, investigation, formal analysis, writing — original draft was conducted by Novak N. G.

Writing — Review & Editing Zakharova A. N.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

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

Литература

- Авдеева, Н. Н. (2017) Теория привязанности: современные исследования и перспективы. *Современная зарубежная психология*, т. 6, № 2, с. 7–14. <https://www.doi.org/10.17759/jmfp.2017060201>
- Асеева, А. Д. (2014) Психологические особенности личности, способствующие развитию зависимого поведения. *Научный журнал Кубанский государственный аграрный университет*, № 101 (07). [Электронный ресурс]. URL: <https://ej.kubagro.ru/2014/07/pdf/169.pdf> (дата обращения 15.08.2025).
- Боулби, Дж. (2003) *Привязанность*. М.: Гардарики, 447 с.
- Лагун, И. В. (2006) Сиблинги и их роль в сохранении психического здоровья и развитии личности ребенка в семье. *Семейная психология и семейная терапия*, № 4, с. 61–68.

- Новак, Н. Г. (2016) *Взаимосвязь опыта переживания кризисного события и психологического благополучия личности. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Минск, Белорусский государственный университет, 27 с.
- Пергаменщик, Л. А., Лепешинский, Н. Н. (2007) Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф: процесс и результаты адаптации. *Психологическая диагностика*, № 3, с. 73–97.
- Сабельникова, Н. В., Каширский, Д. В. (2015) Опросник привязанности к близким людям. *Психологический журнал*, т. 36, № 4, с. 84–97. EDN: UFFWRZ
- Спирина, В. А (2013) Особенности мотивации при девиантных поведенческих проявлениях у подростков. *Современные проблемы науки и образования*, № 6, с 856–856. EDN: RVDALH
- Штейнберг, И. Е. (2010) Парадигма четырех «К» в исследованиях социальных сетей поддержки. *Социологические исследования*, № 5 (313), с. 40–50. EDN: MKJSTV
- Bowlby, J. (1940) The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. *The International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 21, pp. 154–178.
- Bowlby, J. (1952) *Maternal care and mental health*. 2nd ed. Geneva: World Health Organization Publ., 194 p.
- Bowlby, J. (1982) *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. 2nd ed. New York: Basic Books Publ., 399 p.
- Bowlby, J. (1992) *Charles Darwin: A new life*. New York: W. W. Norton & Company Publ., 528 p.
- Freud, A. (1954) Psychoanalysis and Education. *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 9, no. 1, pp. 9–15. <https://doi.org/10.1080/00797308.1954.11822532>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, no. 6, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Ryff, C. D. (1996) Psychological well-being. In: J. E. Birren (ed.). *Encyclopedia of gerontology: Age, aging, and the aged. Vol. 2*. San Diego: Academic Press, pp. 365–369.
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no. 4, pp. 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., Singer, B., Love, G. D., Essex, M. J. (1998) Resilience in adulthood and later life: Defining features and dynamic processes. In: J. Lomranz (ed.). *Handbook of aging and mental health: An integrative approach*. New York: Plenum Press, pp. 69–96. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0098-2_4

References

- Aseeva, A. D. (2014) Psychological personality traits contributing to the development of addictive behavior. *Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, no. 101 (07). [Online]. Available at: <https://ej.kubagro.ru/2014/07/pdf/169.pdf> (accessed 15.08.2025). (In Russian)
- Avdeeva, N. N. (2017) Child-Parent Relationship Therapy: Child-Parent Interaction Therapy of Sheila Eyberg (on foreign sources). *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 6, no. 2, pp. 7–14. <https://www.doi.org/10.17759/jmfp.2017060201> (In Russian)
- Bowlby, J. (1940) The influence of early environment in the development of neurosis and neurotic character. *The International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 21, pp. 154–178. (In English)
- Bowlby, J. (1952) *Maternal care and mental health*. 2nd ed. Geneva: World Health Organization, 194 p. (In English)
- Bowlby, J. (1982) *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. 2nd ed. New York: Basic Books Publ., 399 p. (In English)
- Bowlby, J. (1992) *Charles Darwin: A new life*. New York: W. W. Norton & Company Publ., 528 p. (In English)
- Bowlby, J. (2003) *Attachment*. Moscow: Gardariki Publ., 447 p. (In Russian)
- Freud, A. (1954) Psychoanalysis and Education. *Psychoanalytic Study of the Child*, vol. 9, no. 1, pp. 9–15. <https://doi.org/10.1080/00797308.1954.11822532> (In English)
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., Ryff, C. D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, no. 6, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007> (In English)
- Lagun, I. V. (2006) Siblings and their role in maintaining a child's mental health and personality development in the family. *Semejnaya psikhologiya i semejnaya terapiya*, no. 4, pp. 61–68. (In Russian)
- Lepeshinskij, N. N. (2007) Adaptation of the questionnaire “Scale of psychological well-being” by K. Riff. *Psychological Journal*, no. 3, pp. 24–37.
- Novak, N. G. (2016) *The relationship between the experience of experiencing a crisis event and the psychological well-being of the individual. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Minsk, Belarusian State University, 27 p. (In Russian)
- Pergamenshchik, L. A., Lepeshinsky, N. N. (2007) K. Riff's “Scales of psychological well-being” questionnaire: the process and results of adaptation. *Psychological Diagnostics*, no. 3, pp. 73–97. (In Russian)
- Ryff, C. D. (1996) Psychological well-being. In: J. E. Birren (ed.). *Encyclopedia of gerontology: Age, aging, and the aged. Vol. 2*. San Diego: Academic Press, pp. 365–369. (In English)
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no. 4, pp. 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719> (In English)

- Ryff, C. D., Singer, B., Love, G. D., Essex, M. J. (1998) Resilience in adulthood and later life: Defining features and dynamic processes. In: J. Lomranz (ed.). *Handbook of aging and mental health: An integrative approach*. New York: Plenum Press, pp. 69–96. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0098-2_4 (In English)
- Sabel'nikova, N. V., Kashirskij, D. V. (2015) Attachment to close people questionnaire. *Psikhologicheskij zhurnal*, vol. 36, no. 4, pp. 84–97. (In Russian)
- Shtejnberg, I. E. (2010) The four-K paradigm in social support network research. *Sociological Studies*, no. 5 (313), pp. 40–50. (In Russian)
- Spirina, V. L. (2013) Motivation features in case of deviant forms of behavior among adolescents. *Modern problems of science and education*, no. 6, pp. 856–856. (In Russian)

Сведения об авторах

Наталья Геннадьевна Новак, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и педагогической психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
SPIN-код: [5201-2221](#), ORCID: [0000-0002-0346-8237](#), e-mail: natalya_novak_80@mail.ru

Анна Николаевна Захарова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и клинической психологии, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова
SPIN-код: [9778-6917](#), ORCID: [0000-0002-6111-7654](#), e-mail: zaharova_an@mail.ru

Authors

Natalia G. Novak, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Psychology, Francisk Skorina Gomel State University
SPIN: [5201-2221](#), ORCID: [0000-0002-0346-8237](#), e-mail: natalya_novak_80@mail.ru

Anna N. Zakharova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Clinical Psychology, Chuvash State University named after I. N. Ulyanova
SPIN-код: [9778-6917](#), ORCID: [0000-0002-6111-7654](#), e-mail: zaharova_an@mail.ru



Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 159.99

EDN YTWGVB

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-28-38>

Научная статья

Психологические особенности индивидуального стиля медиапотребления личности с различным уровнем рекламной суггестивности

Р. И. Зекерьяев ¹

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

Для цитирования: Зекерьяев, Р. И. (2026) Психологические особенности индивидуального стиля медиапотребления личности с различным уровнем рекламной суггестивности. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 28–38. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-28-38> EDN YTWGVB

Получена 5 июня 2025; прошла рецензирование 26 августа 2025; принята 28 августа 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Р. И. Зекерьяев (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии СС BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Аннотация

Введение. Современный мир характеризуется активным расширением жизненного пространства личности за счет ее вхождения в медиасреду. Одно из постоянно развивающихся в ней явлений — реклама, что в свою очередь делает все более актуальным вопрос рекламной суггестивности — неспособности личности противостоять негативному воздействию данного вида контента. Несмотря на большое количество исследований, посвященных феномену рекламной суггестивности, недостаточно изученным остается вопрос ее взаимосвязи с прочими психологическими особенностями личности, в частности, индивидуальным стилем медиапотребления, который определяет характер взаимодействия человека с информацией в современном медиaprостранстве. Целью исследования является определение психологических особенностей индивидуального стиля медиапотребления личности с различным уровнем рекламной суггестивности.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 50 человек, среди которых 16 юношей и 34 девушки в возрасте от 18 до 25 лет. Респондентами выступили студенты высших учебных заведений Республики Крым. В ходе исследования был использован ряд методик: «Индивидуальный стиль медиапотребления» (Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнов, А. С. Коповой), исследовательский опросник «Рекламная суггестивность личности» (Р. И. Зекерьяев) и методы математико-статистической обработки данных (частотный анализ, Н-критерий Крускала — Уоллиса, корреляционный анализ). **Результаты.** Было выявлено, что у респондентов с различным уровнем рекламной суггестивности существуют статистически достоверные различия в выраженности таких компонентов индивидуального стиля медиапотребления, как «эмоционально-познавательная вовлеченность», «рефлексивная критичность медиапотребления» и «эффективность поиска информации». Также была обнаружена корреляционная взаимосвязь между выраженностью данных элементов и уровнем рекламной суггестивности личности.

Заключение. Существует взаимосвязь между особенностями индивидуального стиля медиапотребления личности и уровнем ее рекламной суггестивности. Результаты исследования могут быть применены в практике психологического консультирования и педагогического сопровождения личности обучающегося в образовательном процессе с целью повышения индивидуальной медиаграмотности и, как следствие, информационно-психологической безопасности. Перспектива дальнейших исследований заключается в поиске прочих психологических особенностей личности с различным уровнем рекламной суггестивности.

Ключевые слова: рекламная суггестивность, медиапотребление, индивидуальный стиль медиапотребления, эмоционально-познавательная вовлеченность, рефлексивная критичность медиапотребления, эффективность поиска информации

Research article

Psychological characteristics of media consumption style in individuals with varying levels of advertising suggestibility

R. I. Zekeriaev ¹

¹Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov,
8 Uchebny Ln., Simferopol 295015, Russia

For citation: Zekeriaev, R. I. (2026) Psychological characteristics of media consumption style in individuals with varying levels of advertising suggestibility. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 28–38. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-28-38> EDN YTWGVB

Received 5 June 2025; reviewed 26 August 2025; accepted 28 August 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © R. I. Zekeriaev (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The modern world is characterized by the rapid expansion of individuals' living space due to their engagement with the media environment. One continually evolving phenomenon in this environment is advertising, which makes the issue of advertising suggestibility increasingly relevant. Advertising suggestibility is defined as an individual's inability to resist the negative influence of advertising information. Despite numerous studies on advertising suggestibility, its relationship with other psychological characteristics remains insufficiently explored — in particular, with the individual style of media consumption, which determines how people interact with information in the contemporary media space. This study aims to examine the psychological characteristics of media consumption style in individuals with varying levels of advertising suggestibility.

Materials and Methods. The study involved 50 participants, including 16 men and 34 women aged 18 to 25 years. All participants were students at higher education institutions in the Republic of Crimea. The study employed the Individual Style of Media Consumption questionnaire (G. N. Malyuchenko, V. M. Smirnov, A. S. Kopovoy), the Advertising Suggestibility of a Person questionnaire (R. I. Zekeriaev), and methods of mathematical and statistical data analysis (frequency analysis, Kruskal–Wallis H test, correlation analysis).

Results. The findings indicate that respondents with different levels of advertising suggestibility exhibit statistically significant differences in components of media consumption style, including 'emotional–cognitive involvement', 'reflexive criticality of media consumption', and 'efficiency of information search'. Additionally, these style components were found to correlate with the overall level of advertising suggestibility.

Conclusion. The results suggest a relationship between an individual's style of media consumption and their level of advertising suggestibility. These findings may inform psychological counselling and pedagogical support for students, enhancing their individual media literacy and, consequently, their information and psychological security. Further research could explore additional psychological characteristics of individuals with varying levels of advertising suggestibility.

Keywords: advertising suggestibility, media consumption, individual style of media consumption, emotional–cognitive involvement, reflexive criticality of media consumption, efficiency of information search

Введение

Современный мир практически невозможно представить без рекламы, количество которой в современном медиaprостранстве неуклонно возрастает. В связи с этим одним из актуальных вопросов становится изучение рекламной суггестивности, проявляющейся в неспособности человека противостоять ее психологическому влиянию. Понимание особенностей данного феномена особенно важно в педагогическом процессе, включающем в себя не только образовательную, но и воспитательную и раз-

вивающую функции, которые в совокупности призваны, помимо прочего, в условиях цифровизации общества формировать медиаграмотность и медиабезопасность обучающихся. Особую важность явление приобретает в связи с тем, что молодежь наиболее уязвима перед информационным воздействием рекламы, которая не только убеждает приобретать товары и услуги, но и формирует потребительские привычки, ценности и т. д. Несмотря на большое количество научных работ, посвященных изучению рекламной суггестивности, недостаточно изученными остаются особенности

ее взаимосвязи с другими психологическими особенностями личности. Одними из таких могут быть компоненты индивидуального стиля медиапотребления, которые представляют собой модели поведения человека в процессе взаимодействия с информацией в медиасреде, в том числе и с рекламным контентом. Понимание психологических особенностей индивидуального стиля медиапотребления личности с различным уровнем рекламной суггестивности не только даст возможность обеспечить психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в процессе их медиасоциализации, но и поспособствует созданию безопасной образовательной среды с точки зрения информационно-психологической защищенности.

Цель статьи состоит в определении психологических особенностей индивидуального стиля медиапотребления личности с различным уровнем рекламной суггестивности.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

Исследователи отмечают, что реклама часто обращается к эмоциональным образам, которые представляют собой одну из сильнейших форм памяти. Вместе с этим такой контент часто направлен на то, чтобы вызывать аффективные переживания, на основе которых адресат будет выстраивать свое потребительское поведение. Реклама нацелена на то, чтобы через эмоциональную связь повышать узнаваемость бренда, формировать отношение к нему. При этом апелляция может происходить к широкому спектру эмоций: страху, радости, надежде, юмору и т. д. Таким образом, реклама способна, с одной стороны, создавать позитивные ассоциации с демонстрируемыми товарами и услугами, являясь относительно безопасным информационным контентом, а с другой стороны, она может манипулятивно вводить в заблуждение, оказывая деструктивное воздействие на личность адресата (Каменева 2024; Gong 2025).

Ученые отмечали, что молодежь в силу возрастных особенностей очень подвержена воздействию со стороны окружающей ее социальной среды, вследствие чего может стремиться к престижу и высокому статусу через приобретение каких-либо брендовых товаров. При этом реклама зачастую манипулирует желаниями аудитории, используя скрытые методы психологического влияния для навязывания ложных и эгоистичных ценностей, которые в дальнейшем приводят личность к совершению жизненных

ошибок. Рекламный контент оказывает двойственное воздействие, апеллируя не только к разуму, но и к чувствам, при этом из-за имплицитности данного процесса у адресата формируется мысль о том, что решение приобретения товара было им принято самостоятельно (Юровских 2015; Al-Omar 2020).

Исследователи утверждали, что функции рекламы носят амбивалентный характер. С одной стороны, реклама занимается информированием потенциальной аудитории о существовании того или иного товара и конструирует потребительские предпочтения. С другой стороны, она осуществляет манипулятивную деятельность, внедряя в сознание адресата стереотипы и ложные идеальные образы, что в итоге негативно сказывается на его психологическом благополучии. В ней также может использоваться ряд методов и стратегий для повышения степени привлекательности описываемого товара или услуги: привлечение экспертов, опыт покупателей, яркий аудиовизуальный характер контента и т. д. (Бакунов, Смирнов 2022; Крайнов 2023; Okditazeini et al. 2025).

По мнению ряда ученых, реклама в современном медиапространстве конструирует массовое сознание с целью продвижения информации о товарах или услугах. Играя роль инструмента для удовлетворения различных потребностей, она зачастую содержит в себе символическую информацию, что способствует закреплению ею у адресата требуемых ценностей, которые не всегда конструктивны, и делает ее коммуникативную составляющую практически безграничной. В структуре рекламного контента ведущим компонентом является некий символ, который пробуждает интерес аудитории и стимулирует процесс осмысления увиденного. Второстепенными, но не менее важными являются элементы вербального характера (например, слоганы), которые подкрепляют идею, транслируемую символами (Нагапетян 2018; Оводова 2014; Liu 2025).

Исследователи также отмечали, что в современном мире развитие рекламных технологий происходит за счет появления и модернизации электронных СМИ. Вместе с этим меняется и характер рекламного контента. Если ранее его функция ограничивалась сферой экономики, то сейчас он активно внедряется в психологическую составляющую человеческой жизни. Реклама негативно сказывается на сохранении культурного наследия и социальной системы ценностей и смыслов. Передавая информацию,

она вместе с этим оказывает эмоционально-психологическое влияние на личность, нивелируя духовные ценности общества и создавая культуру потребления. При этом у потенциальной аудитории формируются новые идеалы, ценности, смыслы, мотивы и т. д., реализация которых может негативно сказаться на психологическом благополучии (Дериволкова 2019; Лапина 2013; Yilmaz, Kir 2025).

Учеными также отмечается, что в современном мире реклама выступает для детей и молодежи в качестве одного из институтов социализации наравне с семьей, образовательными учреждениями и ровесниками. Вместе с этим она встраивает в сознание своих адресатов различные социальные ценности и ролевые модели поведения в различных жизненных событиях. Для молодежи реклама может выступать не только информацией о каком-либо товаре или услуге, но и миром ценностей и идей, так как она демонстрирует часто встречающиеся в социальном взаимодействии ситуации и навязывает определенные способы реагирования в них. Вместе с этим молодое поколение воспринимает этот вид контента как часть культуры, следовательно и источник просвещения, вследствие чего часто воспринимает демонстрируемую информацию в готовом виде без должного критического осмысления (Белых 2014; Кузнецов 2017; Rózsa et al. 2024).

Исследователи также отмечали, что перспективой развития рекламных технологий является все большее их расширение на всех возможных медиаресурсах. Вместе с этим роль рекламы будет двойственной: с одной стороны, нацеленной на формирование экономического поведения личности, с другой — на идеологическое, эстетическое, психологическое и социальное влияние на общество. Создавая личностные потребности и влияя на способы выбора предпочитаемых товаров и услуг, она также будет создавать определенное инфополе, которое может скрыто воздействовать на ее адресантов. В связи с этим особое внимание должно уделяться роли рекламы в развитии социума, чтобы минимизировать ее негативное влияние (Ершов 2013; Dagalp, Södergren 2023).

Организация и методы исследования

К проведению исследования были привлечены 50 человек, среди которых 16 юношей и 34 девушки в возрасте от 18 до 25 лет, обучающиеся в высших учебных заведениях Респуб-

ки Крым различных курсов обучения и направлений подготовки. Респонденты отбирались методом случайных чисел в количестве, достаточном для применения математико-статистических методов обработки данных.

В ходе эмпирического исследования был применен ряд таких методик, как «Индивидуальный стиль медиапотребления» (Г. Н. Малюченко, В. М. Смирнов, А. С. Коповой), исследовательский опросник «Рекламная суггестивность личности» (Р. И. Зекерьяев) и методы математико-статистической обработки данных (частотный анализ, Н-критерий Крускалла — Уоллиса, корреляционный анализ).

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существуют различия в проявлении компонентов индивидуального стиля медиапотребления у личностей с различным уровнем рекламной суггестивности.

С целью подтверждения выдвинутой гипотезы были выделены следующие задачи:

- 1) определить различия в проявлении компонентов индивидуального стиля медиапотребления у респондентов с различным уровнем рекламной суггестивности;
- 2) описать взаимосвязь между компонентами индивидуального стиля медиапотребления личности и ее рекламной суггестивностью.

Результаты

На первом этапе исследования было определено, что в изучаемой выборке присутствуют респонденты с различным уровнем рекламной суггестивности и их количественное соотношение допускает использование заявленных методов математико-статистической обработки данных (рис. 1).

На втором этапе было произведено сравнение выраженности компонентов индивидуального стиля медиапотребления у участников исследования с различным уровнем рекламной суггестивности (рис. 2).

Из рисунка 2 видно, что для личности с возрастающей склонностью к рекламной суггестивности характерно также возрастание эмоционально-познавательная вовлеченность, а также снижение рефлексивной критичности медиапотребления и эффективного поиска информации.

Различия в выраженности указанных компонентов индивидуального стиля медиапотребления также было подтверждено с использованием Н-критерия Крускалла — Уоллиса (табл. 1).

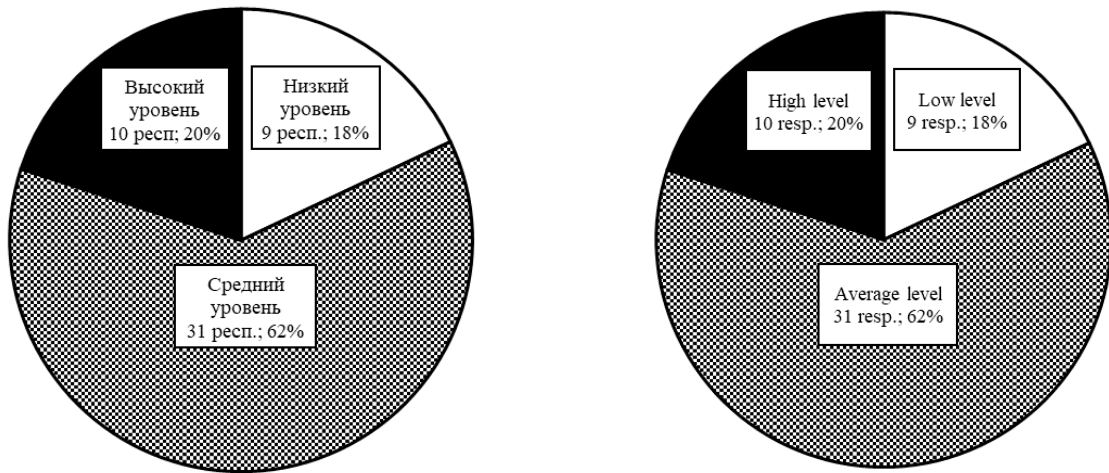


Рис. 1. Количественное соотношение респондентов с различным уровнем рекламной суггестивности

Fig. 1. Distribution of respondents with different levels of advertising suggestibility

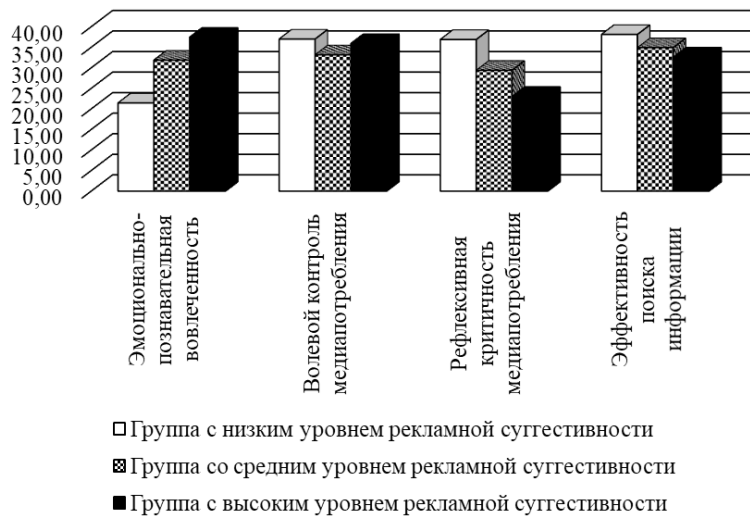


Рис. 2. Компоненты индивидуального стиля медиапотребления личности с различным уровнем рекламной суггестивности (по результатам частотного анализа)

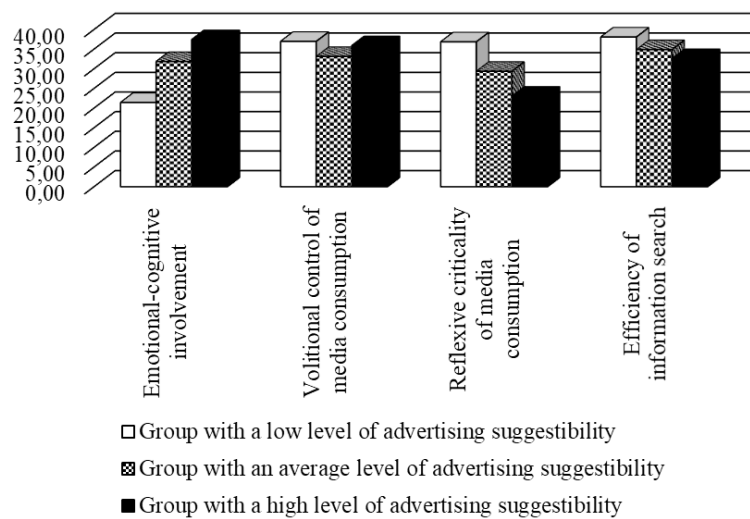


Fig. 2. Components of the individual style of media consumption in individuals with different levels of advertising suggestibility (frequency analysis results)

Табл. 1. Результаты анализа различий в проявлении компонентов индивидуального стиля медиапотребления у личности с различным уровнем рекламной суггестивности

Параметры	Эмоционально-познавательная вовлеченность	Волевой контроль медиапотребления	Рефлексивная критичность медиапотребления	Эффективность поиска информации
Ср. знач. (низкий уровень)	21,44 (±6,04)	37,00 (±6,6)	36,89 (±4,62)	38,11 (±2,37)
Ср. знач. (средний уровень)	31,87 (±6,18)	33,17 (±7,07)	29,40 (±6,28)	34,90 (±6,25)
Ср. знач. (высокий уровень)	37,45 (±6,24)	35,91 (±23,09)	23,09 (±3,50)	32,64 (±3,06)
N	21,734	2,460	16,887	8,512
Степени свободы	2	2	2	2
Асимпт. Знач.	0,000	0,292	0,000	0,014

Table 1. Differences in media consumption style components in individuals with different levels of advertising suggestibility

Parameters	Emotional-cognitive involvement	Volitional control of media consumption	Reflexive criticality of media consumption	Efficiency of information search
Mean (low level)	21.44 (±6.04)	37.00 (±6.6)	36.89 (±4.62)	38.11 (±2.37)
Mean (average level)	31.87 (±6.18)	33.17 (±7.07)	29.40 (±6.28)	34.90 (±6.25)
Mean (high level)	37.45 (±6.24)	35.91 (±23.09)	23.09 (±3.50)	32.64 (±3.06)
N	21.734	2.460	16.887	8.512
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	0.000	0.292	0.000	0.014

Из таблицы 1 видно, что между респондентами с различным уровнем рекламной суггестивности существуют достоверные различия в проявлении таких компонентов индивидуального стиля медиапотребления, как «эмоционально-познавательная вовлеченность» ($N_{эмп} = 21,734$, $\rho < 0,001$), «рефлексивная критичность медиапотребления» ($N_{эмп} = 16,887$, $\rho < 0,001$) и «эффективность поиска информации» ($N_{эмп} = 8,152$, $\rho < 0,05$).

Существование статистически достоверной взаимосвязи между рекламной суггестивностью

личности и выраженностью компонентов ее индивидуального стиля медиапотребления было подтверждено в ходе корреляционного анализа Спирмена (табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что существует взаимосвязь между рекламной суггестивностью личности и такими компонентами ее индивидуального стиля медиапотребления, как «эмоционально-познавательная вовлеченность» ($r = 0,725$, $\rho < 0,05$), «рефлексивная критичность медиапотребления» ($r = -0,510$, $\rho < 0,05$) и «эффективность поиска информации» ($r = -0,551$, $\rho < 0,05$).

Табл. 2. Коэффициенты корреляции показателя рекламной суггестивности с показателями компонентов индивидуального стиля медиапотребления личности

Переменные	Рекламная суггестивность
Эмоционально-познавательная вовлеченность	0,725 ($\rho < 0,05$)
Волевой контроль медиапотребления	0,014 ($\rho > 0,05$)
Рефлексивная критичность медиапотребления	-0,510 ($\rho < 0,05$)
Эффективность поиска информации	-0,551 ($\rho < 0,05$)

Table 2. Correlation coefficients of advertising suggestibility and components of individual media consumption style

Variables	Advertising suggestibility
Emotional–cognitive involvement	0.725 ($\rho < 0.05$)
Volitional control of media consumption	0.014 ($\rho > 0.05$)
Reflexive criticality of media consumption	-0.510 ($\rho < 0.05$)
Efficiency of information search	-0.551 ($\rho < 0.05$)

Данный феномен может быть объяснен тем, что при высокой эмоционально-познавательной вовлеченности активность личности в медиaprостранстве возрастает, а ее эмоциональные реакции во многом определяются событиями, которые там происходят. Ведущей деятельностью личности при этом становится постоянный просмотр новой информации, обилие которой приводит к хаотичному усвоению только выборочных ее единиц. Одними из таких являются рекламные ролики, информация в которых подается эмоционально насыщенным и увлекающим внимание потоком, что приводит к их лучшему запоминанию. В итоге рекламный контент усваивается адресатом как готовый элемент картины мира, в которой приобретение демонстрируемого товара или услуги является важным и нужным действием.

Кроме того, низкий уровень рефлексивной критичности делает человека неспособным к осмысленному логическому анализу информации. Вместе с этим может наблюдаться неразборчивость в процессе выбора медийных источников и просматриваемого контента. Чаще всего адресат не способен осознать степень необходимости и полезности лично для него получаемой информации, дифференцировать ее по степени истинности/ложности и определить уровень целесообразности ее использования. Такая личность, как правило, не обладает критериями оценивания контента и навыками его анализа. Как результат, реклама, использующая в качестве основного метода воздействия убеждение, легко преодолевает барьер критического мышления таких адресатов и формирует у них стойкое стремление приобрести демонстрируемый товар или услугу.

Низкий уровень навыка эффективного поиска информации проявляется в том, что личность зачастую не умеет продуктивно искать сведения в медиасреде, отделять объективную информацию от той, которая призвана оказывать психологическое воздействие. Такой адресат не способен оптимизировать процесс поиска новых сведений, должным образом обраба-

тывать, теряется в обилии информационных потоков. Вследствие этого личность неспособна дифференцировать рекламный контент как оказывающий воздействие, не способна расширить поле поисковой активности для нахождения альтернативных сведений о демонстрируемом товаре с целью сопоставления и анализа полученных результатов. Таким образом, для респондентов реклама является авторитетным источником доступной и просто объясненной информации, которая, помимо прочего, часто подается в развлекательном стиле, что в совокупности с прочими факторами повышает степень доверия ей.

Обсуждение

Полученные в нашем исследовании результаты находят подтверждение в работах Т. А. Осенковой, которая утверждала, что формирование рекламной внушаемости может происходить при недостаточной развитости навыков верификации информационного контента и поиска первоисточника, из-за чего может возникать повышенное доверие «фейковым» новостям и рекламе. В ее работах также отмечается, что с целью повышения сопротивляемости воздействию рекламного контента необходимо повышать уровень медиакультуры в целом (Осенкова 2023).

Существование зависимости между аффективной составляющей медиапотребления и уровнем доверия рекламе также было выявлено в работе Ю. В. Харлановой, которая утверждала, что именно эмоции наряду с мотивацией определяют эффективность рекламного воздействия (Харланова 2023).

На сложности идентификации рекламного контента при высокой эмоциональной вовлеченности также указывала Л. А. Круглова. Исследователь отмечала, что молодые люди предпочитают блокировать рекламу, однако в случае, если они просматривают какой-либо контент, полученный от друзей или знаменитостей (соответственно, обладающий субъективной значимостью и, как следствие, вызывающий

позитивные эмоциональные переживания), то в моменте просмотра, сталкиваясь с рекламой, они не воспринимают ее как контент, оказывающий информационное воздействие (Круглова 2019).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что текущее исследование не только подтвердило существующие в науке данные, но и расширило их за счет целенаправленного изучения особенностей взаимосвязи выраженности компонентов индивидуального стиля медиапотребления личности с уровнем ее рекламной суггестивности.

Выводы

Современное информационное общество характеризуется значительным внедрением медиаконтента (в том числе рекламного) в повседневную жизнь каждого человека. Вследствие этого особую значимость приобретает исследование рекламной суггестивности личности и ее взаимосвязи с прочими психологическими особенностями. Одной из таких может быть индивидуальный стиль медиапотребления, который представляет собой совокупность специфических моделей реагирования личности на влияние современного медиапространства.

В современных условиях жизни молодежь активно взаимодействует с медиасредой, выступая в ней потребителями информации. Как следствие, в образовательном и воспитательном процессе возникает необходимость формирования медиаграмотности учащихся с целью защиты их от негативного воздействия в СМИ, в том числе со стороны рекламного контента. В свою очередь это даст возможность не только обеспечивать обучающимся психолого-педагогическое сопровождение процесса их медиасоциализации, но и создавать безопасную образовательную среду с точки зрения информационно-психологической защищенности.

В ходе исследования выявлено, что у респондентов с различным уровнем рекламной суггестивности существуют статистически достоверные различия в выраженности таких компонентов индивидуального стиля медиапотребления, как эмоционально-познавательная вовлеченность, рефлексивная критичность медиапотребления и эффективность поиска информации. В проявленности волевого контроля медиапотребления в группах изучаемой выборки различий обнаружено не было.

Выявлено, что существует прямая статистически значимая взаимосвязь между уровнем рекламной суггестивности и эмоционально-познавательной вовлеченностью и обратная — с рефлексивной критичностью потребления и эффективностью поиска информации. Можно предположить, что при изменении выраженности данных компонентов индивидуального стиля медиапотребления личности также будет меняться уровень ее рекламной суггестивности.

Результаты исследования могут быть применены в практике психологического консультирования и педагогического сопровождения личности обучающегося в образовательном процессе с целью повышения индивидуальной медиаграмотности и, как следствие, информационно-психологической безопасности. Полученные результаты также могут быть использованы педагогами вузов при преподавании психологических дисциплин. Перспектива дальнейших исследований заключается в поиске прочих психологических особенностей личности с различным уровнем рекламной суггестивности.

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 reports that the study followed the ethical principles stipulated in for research involving humans and animals.

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по этическим причинам.

Data Availability Statement

Data is not available for ethical reasons.

Литература

- Бакунов, А. А., Смирнов, Е. Н. (2022) *Ценовые стратегии*. Донецк: ДонНУЭТ имени Туган-Барановского, 136 с.
- Белых, П. Г. (2014) Аспекты влияния социальной рекламы на молодежь. В кн.: О. В. Лагутина (ред.). *Массовая коммуникация в современном мире: вызовы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Юго-Западный государственный университет 16 декабря 2014 г.* Курск: Университетская книга, с. 198–200.
- Дериволкова, А. П. (2019) Влияние рекламы на молодых потребителей. *Образование и наука без границ: социально-гуманитарные науки*, № 11, с. 9–11. EDN: [СМНТВМ](#)
- Ершов, В. Е. (2013) Тенденции развития рынка рекламы в контексте влияния на потребительское поведение. *Вестник Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)*, № 4 (44), с. 98–103. EDN: [RWWLFH](#)
- Каменева, А. Ю. (2024) Влияние рекламы на эмоции человека. В кн.: *Экономика, управление и финансы в цифровом обществе*. Курск: Университетская книга, с. 54–57.
- Крайнов, Г. Н. (2023) *Технология подготовки и реализации кампании по рекламе и связям с общественностью*. 2-е изд. СПб.: Лань, 372 с.
- Круглова, Л. А. (2019) Медиапотребление видеоконтента цифровым поколением. *Медиаскоп*, № 2, статья 10. <https://doi.org/10.30547/mediascope.2.2019.1>
- Кузнецов, П. А. (2017) *Социальная реклама. Теория и практика*. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 175 с.
- Лапина, В. В. (2013) Особенности анализа феномена «избыточного потребления» и манипулятивного влияния рекламы в теоретической социологии постмодерна. *Материалы ивановских чтений*, № 3 (3), с. 102–107. EDN: [ТНОGJT](#)
- Нагапетян, К. Ж. (2018) К вопросу влияния коммерческой рекламы на сознание потребителя. В кн.: *Омские социально-гуманитарные чтения — 2018. Материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета гуманитарного образования Омского государственного технического университета 24–26 апреля 2018 г.* Омск: Изд-во Омского государственного технического университета, с. 161–165.
- Оводова, С. Н. (2014) Проектирование антропокультурной реальности посредством дизайна. *Вестник омского университета*, № 1 (71), с. 136–142. EDN: [SAUAEH](#)
- Осенкова, Т. А. (2023) Проблема развития культуры медиапотребления среди студентов СПО «Реклама». В кн.: И. В. Чельшева (ред.). *Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций. Материалы V международной научной конференции 17 октября 2023 г.* Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского государственного экономического университета, с. 241–245.
- Харланова, Ю. В. (2023) Основные проблемы современной медиасихологии в России. В кн.: И. В. Чельшева (ред.). *Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций. Материалы V международной научной конференции 17 октября 2023 г.* Изд-во Ростовского государственного экономического университета, с. 246–250.
- Юровских, С. Л. (2015) Влияние рекламы на формирование нравственных ценностей у подростков. В кн.: *Духовно-нравственное развитие детей и подростков в условиях современного образования. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции 23 мая 2015 г.* Екатеринбург: Изд-во Уральского государственного педагогического университета, с. 185–189.
- Al-Omar, N. (2020) Ideology in Advertising: Some Implications for Transcreation into Arabic. *Hikma*, vol. 19, no 1, pp. 43–68. <https://doi.org/10.21071/hikma.v19i1.11713>
- Dagalp, I., Södergren, J. (2023) On ads as aesthetic objects: A thematic review of aesthetics in advertising research. *Journal of Advertising*, vol. 53, no. 1, pp. 126–147. <https://doi.org/10.1080/00913367.2023.2183286>
- Gong, R. (2025) A review on the impact of advertising on consumer. *Advances in Economics Management and Political Sciences*, vol. 145, no. 1, pp. 159–163. <https://doi.org/10.54254/2754-1169/2024.LD19040>
- Liu, J. (2025) Implicit communication and cultural symbols in advertising: An applied analysis from the perspective of media semiotics. *Advances in Social Behavior Research*, vol. 16, no. 3, pp. 41–44. <https://doi.org/10.54254/2753-7102/2025.22339>
- Okditazeini, V., Lani, O. P., Marhen, M., Khaira, F. (2025) The culture of consumerism in advertising: An analysis of the representation of social values through mass media. *Asian Journal of Media and Culture*, vol. 1, no. 1, pp. 22–39. <https://doi.org/10.63919/ajmc.v1i1.17>
- Rózsa, Z., Ferencáková, L., Zámek, D., Firstová, J. (2024) Generation Z's perception of privacy on social media: Examining impact personalized advertising, interpersonal relationships, reference group dynamics, social isolation, and anxiety on self-disclosure willingness. *Oeconomia Copernicana*, vol. 15, no. 1, pp. 229–266. <https://doi.org/10.24136/oc.2956>
- Yilmaz, A., Kir, B. (2025) Symbolic narratives in graphic design semiotic perspectives on advertising visuals. *Bodrum Journal of Art and Design*, vol. 4, no. 1, pp. 40–52. <https://doi.org/10.58850/bodrum.1600537>

References

- Al-Omar, N. (2020) Ideology in Advertising: Some Implications for Transcreation into Arabic. *Hikma*, vol. 19, no. 1, pp. 43–68. <https://doi.org/10.21071/hikma.v19i1.11713> (In English)
- Bakunov, A. A., Smirnov, E. N. (2022) *Pricing Strategies*. Donetsk: Donetsk National University of Economics and Trade named after M. Tugan-Baranovsky Publ., 136 p. (In Russian)
- Belykh, P. G. (2014) Aspects of the influence of social advertising on young people. In: O. V. Lagutina (ed.). *Mass communication in the modern world: challenges and prospects. Proceedings of the International scientific and practical conference of students, masters and postgraduates. South-West State University December 16, 2014*. Kursk: University Book Publ., pp. 198–200. (In Russian)
- Dagalp, I., Södergren, J. (2023) On ads as aesthetic objects: A thematic review of aesthetics in advertising research. *Journal of Advertising*, vol. 53, no. 1, pp. 126–147. <https://doi.org/10.1080/00913367.2023.2183286> (In English)
- Derivol'kova, A. P. (2019) Advertising influence on young consumers. *Obrazovanie i Nauka Bez Granits: Sotsial'no-Gumanitarnye Nauki*, no. 11, pp. 9–11. (In Russian)
- Ershov, V. E. (2013) Tendencies of advertising market development according to it's influens on consumer behavior. *Vestnik of Rostov State University of Economics*, no. 4 (44), pp. 98–103. (In Russian)
- Gong, R. (2025) A review on the impact of advertising on consumer. *Advances in Economics Management and Political Sciences*, vol. 145, no. 1, pp. 159–163. <https://doi.org/10.54254/2754-1169/2024.LD19040> (In English)
- Kameneva, A. Y. (2024) The influence of advertising on human emotion. In: *Economy, Management and Finance in the Digital Society. Proceedings of the International Scientific and Practical Conferences on April 23–24, 2024*. Kursk: University Book Publ., pp. 54–57. (In Russian)
- Kharlanova, Y. V. (2023) The main problems of modern media psychology in Russia. In: I. V. Chelysheva (ed.). *The Current State of Media Education in Russia in the Context of Global Trends. Proceedings of the V International Scientific Conference on October 17, 2023*. Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics Publ., pp. 246–250. (In Russian)
- Krajnov, G. N. (2023) *Technology of preparation and implementation of an advertising and public relations campaign*. 2nd ed. Saint Petersburg: Lan' Publ., 372 p. (In Russian)
- Kruglova, L. A. (2019) Media consumption of video content by digital generation. *Mediascope*, no. 2, article 10. <https://doi.org/10.30547/mediascope.2.2019.1> (In Russian)
- Kuznetsov, P. A. (2017) *Social advertising. Theory and practice*. Moscow: YUNITI-DANA Publ., 175 p. (In Russian)
- Lapina, V. V. (2013) Features of the analysis of the phenomenon of “excessive consumption” and the manipulative influence of advertising in the theoretical sociology of postmodernism. *Materialy ivanovskikh chtenij*, no. 3 (3), pp. 102–107. (In Russian)
- Liu, J. (2025) Implicit communication and cultural symbols in advertising: An applied analysis from the perspective of media semiotics. *Advances in Social Behavior Research*, vol. 16, no. 3, pp. 41–44. <https://doi.org/10.54254/2753-7102/2025.22339> (In English)
- Nagapetyan, K. Z. (2018) On the influence of commercial advertising on consumer consciousness. In: *Omsk Social and Humanitarian Readings — 2018. Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference dedicated to the 25th anniversary of the Faculty of Humanitarian Education of Omsk State Technical University, April 24–26, 2018*. Omsk: Omsk State Technical University Publ., pp. 161–165. (In Russian)
- Okditzazini, V., Lani, O. P., Marhen, M., Khaira, F. (2025) The culture of consumerism in advertising: An Analysis of the representation of social values through mass media. *Asian Journal of Media and Culture*, vol. 1, no. 1, pp. 22–39. <https://doi.org/10.63919/ajmc.v1i1.17> (In English)
- Osenkova, T. A. (2023) The problem of the developing of Media Consumption Among Students of the training course “Advertising”. In: I. V. Chelysheva (ed.). *The Current State of Media Education in Russia in the Context of Global Trends. Proceedings of the V International Scientific Conference on October 17, 2023*. Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics Publ., pp. 241–245. (In Russian)
- Ovodova, S. N. (2014) Modeling of anthropocultural reality through design. *Herald of Omsk University*, no. 1 (71), pp. 136–142. (In Russian)
- Rózsa, Z., Ferenčáková, L., Zámek, D., Firstová, J. (2024) Generation Z's perception of privacy on social media: Examining impact personalized advertising, interpersonal relationships, reference group dynamics, social isolation, and anxiety on self-disclosure willingness. *Oeconomia Copernicana*, vol. 15, no. 1, pp. 229–266. <https://doi.org/10.24136/oc.2956> (In English)
- Yilmaz, A., Kir, B. (2025) Symbolic Narratives in graphic design semiotic perspectives on advertising visuals. *Bodrum Journal of Art and Design*, vol. 4, no. 1, pp. 40–52. <https://doi.org/10.58850/bodrum.1600537> (In English)
- Yurovskikh, S. L. (2015) The Influence of Advertising on the Formation of Moral Values in Adolescents. In: *Spiritual and Moral Development of Children and Adolescents in the Context of Modern Education. Proceedings of the Interregional Scientific and Practical Conference, May 23, 2015*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., pp. 185–189. (In Russian)

Сведения об авторе

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

Author

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



УДК 159.955

EDN LYPUOA

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-39-56>

Научная статья

Особенности когнитивных искажений в онлайн- и офлайн-среде: систематический обзор литературы

В. В. Соколовская ^{✉1}, С. С. Кроколева ¹, О. М. Самойлов ^{1,2}, Е. С. Савельева ¹,
Л. О. Белоглазова ¹, А. В. Бойко ¹, А. С. Рудич ¹

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»,
109028, Россия, г. Москва, Покровский бульвар, д. 11

Для цитирования: Соколовская, В. В., Кроколева, С. С., Самойлов, О. М., Савельева, Е. С., Белоглазова, Л. О., Бойко, А. В., Рудич, А. С. (2026) Особенности когнитивных искажений в онлайн- и офлайн-среде: систематический обзор литературы. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 39–56. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-39-56> EDN LYPUOA

Получена 8 октября 2025; прошла рецензирование 14 ноября 2025; принята 19 января 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © В. В. Соколовская, С. С. Кроколева, О. М. Самойлов, Е. С. Савельева, Л. О. Белоглазова, А. В. Бойко, А. С. Рудич (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. В настоящее время происходит активная цифровизация, оказывающая влияние на восприятие информации. В связи с этим актуальным становится изучение особенностей мышления, а также факторов способных оказывать на него влияние. Данный систематический обзор затрагивает психологическую область знаний, связанную с рассмотрением когнитивных искажений. Целью исследования стала систематизация накопленных знаний о феномене когнитивных искажений в рамках офлайн- и онлайн-среды.

Материалы и методы. Методом исследования выступил систематический обзор литературы. Использовались следующие электронные библиотечные системы: Google Scholar, E-library, PubMed, Ebsco. Отбор работ осуществлялся на русском и английском языках. Критериями для отбора статей выступили: тип исследования, наличие полного доступа к тексту, развернутое описание методологии и результатов исследования. Общий корпус статей составил 203 исследования 2002–2024 гг., впоследствии для анализа было отобрано 19 работ.

Результаты. В ходе систематического анализа были выделены и описаны три направления исследований, на основании взаимосвязи когнитивных искажений со следующими феноменами: личностными особенностями, характером межличностного взаимодействия, демографическими характеристиками. Выявлено, что наличие определенных личностных характеристик (например, тревожность, склонность к одиночеству) взаимосвязано со специфическими видами искажений, включая катастрофизацию и дихотомическое мышление, независимо от типа среды. Межличностные когнитивные искажения взаимосвязаны с проявлением девиантного поведения в онлайн-взаимодействии. Существует специфика в проявлении когнитивных искажений человеком в зависимости от его демографических характеристик в обеих средах.

Заключение. На основе проведенного систематического анализа были сделаны следующие выводы: 1) когнитивные искажения имеют многофакторную природу, включая личностные, межличностные и демографические факторы; 2) тип среды не является фактором, который обуславливает специфику когнитивных искажений у лиц с разными личностными или демографическими характеристиками, дальнейшего изучения требует межличностный фактор когнитивных искажений. Перспективными направлениями исследований являются кросс-культурные сравнения, изучение специфики когнитивных искажений у разных профессиональных и возрастных групп.

Ключевые слова: когнитивные искажения, когнитивные ошибки, интернет-пространство, интернет, онлайн-среда, систематический обзор литературы

Research article

Cognitive biases in online and offline environments: A systematic review

V. V. Sokolovskaya ¹, S. S. Krokoleva¹, O. M. Samoilo^{1,2}, E. S. Savelyeva¹,
L. O. Beloglazova¹, A. V. Boiko¹, A. S. Rudich¹

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

² HSE University, 11 Pokrovsky Blv., Moscow 109028, Russia

For citation: Sokolovskaya, V. V., Krokoleva, S. S., Samoilo, O. M., Savelyeva, E. S., Beloglazova, L. O., Boiko, A. V., Rudich, A. S. (2026) Cognitive biases in online and offline environments: A systematic review. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 39–56. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-39-56> EDN LYPUOA

Received 8 October 2025; reviewed 14 November 2025; accepted 19 January 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © V. V. Sokolovskaya, S. S. Krokoleva, O. M. Samoilo, E. S. Savelyeva, L. O. Beloglazova, A. V. Boiko, A. S. Rudich (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Introduction. The perception of information is influenced by active digitalization, making it increasingly important to study thinking and factors affecting it. This systematic review examines the psychological study of cognitive biases (cognitive distortions) and aims to systematize accumulated knowledge about cognitive biases in offline and online environments.

Materials and Methods. The systematic literature review was conducted using electronic library systems: Google Scholar, E-library, PubMed, Ebsco. The articles in Russian and English were selected. The selection criteria were: type of research, full-text access, and a detailed description of the methodology and research results. The total corpus of articles consisted of 203 studies from 2002 to 2024, and 19 articles were selected for subsequent analysis.

Results. During a systematic analysis of selected articles, three areas of research were identified and described based on the relationship between cognitive biases and the following phenomena: personality traits, the nature of interpersonal interaction, and demographic characteristics. It was found that the presence of certain personality characteristics (e. g., anxiety, tendency to be lonely) is associated with specific types of biases, including catastrophizing and dichotomous thinking, regardless of the environment type. Interpersonal cognitive biases are interrelated with the manifestation of deviant behavior in online interaction. In both environments, there are special features in the manifestation of cognitive biases in individuals having different demographic characteristics.

Conclusion. Based on the systematic analysis, the following conclusions were drawn: (1) cognitive biases are multifactorial in nature, including personal, interpersonal, and demographic factors; (2) the type of environment is not a factor that determines the specifics of cognitive biases in individuals with different personality or demographic characteristics, while the interpersonal factor of cognitive biases requires further study. Promising areas of research include cross-cultural comparisons and the study of cognitive biases across different professional and age groups.

Keywords: cognitive biases, cognitive errors, cyberspace, the internet, online environment, systematic literature review

Введение

В современном обществе Интернет является основным средством коммуникации, поиска информации, ориентации в пространстве, составляющей досуга, самообразования и др. Внедрение цифровых технологий отражает глобальный процесс перехода постиндустриального общества в информационное, вследствие чего запускается трансформация феноменов психической сферы при взаимодействии с интернет-реальностью.

Особенно актуальным в этой связи становится исследование особенностей когнитивных искажений в интернет-пространстве, в результате чего современные пользователи оказываются в условиях избыточного информационного потока. Как показывают исследования, информационный стресс взаимосвязан с особыми типами когнитивных искажений (Батуев 2023). Вероятно, когнитивная перегрузка при взаимодействии с обновляющимся контентом способствует усилению эвристик, снижает уровень критичности и выступает одним

из факторов возникновения когнитивных искажений.

По данным последних исследований, на формирование упрощенных мыслительных схем в онлайн-пространстве наибольшее влияние оказывает приоритетность скорости принятия решений в противовес точности интерпретации информации (Mirhoseini et al. 2022), а также алгоритмизация социальных медиа в соответствии с предпочтениями конкретного пользователя (Hosseini et al. 2024). В то же время цифровая грамотность способствует снижению когнитивных искажений при потреблении контента, транслируемого различными медиа (Guess et al. 2020).

Впервые понятие когнитивных искажений (КИ) было введено в 1972 г. А. Тверски и Д. Канеманом и обозначало «систематические ошибки в мышлении или шаблонные отклонения, которые возникают на основе дисфункциональных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, и которые легко обнаруживаются при анализе автоматических мыслей» (Боброва 2021, 70). Авторы изучали когнитивные искажения как факторы, которые одновременно влияют на восприятие, мышление и действия людей. Они интерпретируют когнитивное искажение как систематически повторяющееся отклонение в восприятии, поведении и мышлении человека, сформировавшееся в ходе эволюции, определяемое на ситуативном уровне субъективным восприятием, социальными, моральными и эмоциональными стереотипами индивида, а также ограниченными способностями мозга человека к восприятию и переработке информации (Легостаева 2018). Взгляд А. Тверски и Д. Канемана можно отнести к информационному или когнитивному подходу, в рамках которого КИ трактуются как когнитивные ошибки — следствие ограничений и сбоев в процессах обработки информации.

В противоположность представленному подходу, по мнению А. Бека и А. Эллиса, под когнитивными искажениями подразумеваются систематические ошибки человека в суждениях, которые возникают на основе неправильных, искаженных убеждений, внедренных в когнитивные схемы, влияющих на восприятие поведения человека в определенной ситуации (Бек 2006).

В онлайн-среде многообразие материала в разной степени оказывает воздействие на процессы восприятия, мышления, внимания, памяти пользователей, вызывая эмоциональное напряжение, стрессы, когнитивные искажения (Батугев 2023; Лучинкина 2018). Одним

из наиболее актуальных проявлений трансформации взаимодействия человека с цифровой средой за последние годы стал феномен клипового мышления, рассматриваемый как особый тип мышления, при котором у человека возникают трудности в целостном отражении окружающей действительности. При этом получаемые образы не задерживаются в памяти, уступая место другим (Микляева, Безгодова 2017).

Так, искажения, внедряясь в когнитивные схемы, создают систематические ошибки в мыслях и убеждениях, что отражается в поведении личности (Жихарева и др. 2022). В связи с этим особенно актуальным представляется вопрос влияния когнитивных искажений на интерпретацию информации пользователями. Коммуникация в рамках цифровых платформ зачастую содержит противоречивую и непроверенную информацию, являясь источником провокационных комментариев, которые могут оказывать негативное влияние на коммуникативное поведение личности (Лучинкина, Коршак 2023). Когнитивные искажения способствуют неадекватному восприятию, переработке и воспроизведению информации о действительности, о себе и о других людях. Это может негативно сказываться не только на коммуникативном поведении, но и эмоциональном состоянии и принятии решений (Крюкова и др. 2018).

Отметим, что несмотря на имеющийся научный интерес к теме когнитивных искажений (КИ), специфика их проявления в интернет-пространстве в сравнении с офлайн-средой остается недостаточно изученной. При этом, с внедрением информационных технологий в повседневную жизнь человека, онлайн- и офлайн-среды смешиваются, что затрудняет возможность проведения границы между ними, но делает актуальным изучение эффектов, привнесенных информационной средой. Также в настоящее время существует потребность в прояснении природы когнитивных искажений, порождаемых взаимодействием с генеративным искусственным интеллектом (ГИИ). Рядом исследователей обозначается, что существуют когнитивные искажения, порождаемые контентом, производимым ГИИ (Roganović 2024; Zhang et al. 2025), но также и сами искусственные модели подвержены когнитивным искажениям (Kouros et al. 2025; Shi et al. 2024; Talboy, Fuller 2023).

Онлайн-среду можно рассматривать как самостоятельную экосистему, которая обладает рядом свойств, отличающих ее от офлайн-

среды. Информация в онлайн-среде хранится более эффективно, распространяется в мгновение и охватывает широкую аудиторию людей, значительно влияя на пользователей. Однако основной массив данных не проходит модерацию, что снижает его качество и может приводить к формированию ложных убеждений, а также когнитивных искажений («псевдоинформированность») (Kozyreva et al. 2020). Онлайн-общение анонимно, асинхронно, исключает невербальный канал коммуникации, но создает ощущение «безопасности» пространства, о чем говорит парадокс конфиденциальности: несмотря на значимость конфиденциальности, пользователи больше готовы делиться информацией о себе (Kozyreva et al. 2020). На основании данных фактов можно предположить, что среда выступает самостоятельным фактором, который обуславливает проявление когнитивных искажений у человека. Данная гипотеза частично будет раскрыта в настоящем систематическом обзоре.

Таким образом, в современной литературе выделяются два концептуальных подхода к пониманию феномена когнитивных искажений: как когнитивных ошибок, связанных с особенностями переработки информации, и как личностных искажений, детерминированных индивидуальной системой убеждений. Настоящий систематический обзор опирается на оба указанных подхода как возможные теоретико-методологические основания исследований. Обзор сфокусирован на тех исследованиях, в которых когнитивные искажения рассматриваются в контексте социального и межличностного взаимодействия в офлайн-среде и в повседневной интернет-активности. Целью исследования является систематизация эмпирических данных о факторах и типах когнитивных искажений, проявляющихся в офлайн- и онлайн-среде.

Задачи исследования:

- 1) выявить и отобрать релевантные научные публикации, посвященные проблеме когнитивных искажений в онлайн- и офлайн-среде;
- 2) на основе анализа отобранных работ выделить и описать основные группы факторов, связанных с проявлением когнитивных искажений в онлайн- и офлайн-среде;
- 3) выявить и охарактеризовать основные типы когнитивных искажений, проявляющихся в процессе межличностного взаимодействия, а также в различных видах онлайн-активности пользователей (онлайн-коммуникация, участие в сетевых играх, потребление и поиск

информации и других) в сравнении с их проявлениями в офлайн-среде.

Материалы и методы

Основным методом исследования выступил систематический обзор литературы. С сентября по декабрь 2024 г. нами были проанализированы статьи, входящие в электронные библиотечные системы Google Scholar, E-library, PubMed, Ebsco с 2002 по 2024 г. Отбор работ осуществлялся на русском и английском языках осенью и в декабре 2024 г. Поиск исследований включал в себя запрос по следующим ключевым словам: «когнитивные искажения И цифровые технологии», «когнитивные искажения И интернет», «когнитивные ошибки И цифровые технологии», «когнитивные ошибки И интернет пространство», «cognitive biases and digital technologies», «cognitive biases and the internet», «cognitive distortions and digital technologies», «cognitive distortions and the internet», «cognitive errors and digital technologies», «cognitive errors and the Internet space». Критериями включения статей выступили:

- наличие полного доступа к тексту исследования;
- годы публикации — 2002–2024;
- язык публикации — русский, английский;
- тип публикации — научная статья;
- отражение в статье результатов эмпирического исследования.

Критериями исключения являлись:

- несоответствие тематики исследования цели систематического обзора;
- недостаточно развернутое описание методологии и результатов исследования.

Общий корпус статей включал в себя 203 работы, 19 из них были отобраны для последующего анализа (рис. 1).

Результаты

В результате проведенного систематического анализа было выделено три направления исследований. В первом разделе описаны исследования, в которых изучалась взаимосвязь когнитивных искажений и личностных особенностей. Следующий раздел посвящен статьям, в которых раскрывается взаимосвязь характера межличностных отношений и когнитивных искажений. Наконец, последний, третий раздел включает в себя исследования, описывающие взаимосвязь определенных когнитивных искажений и демографических характеристик личности.



Рис. 1. Алгоритм поиска статей

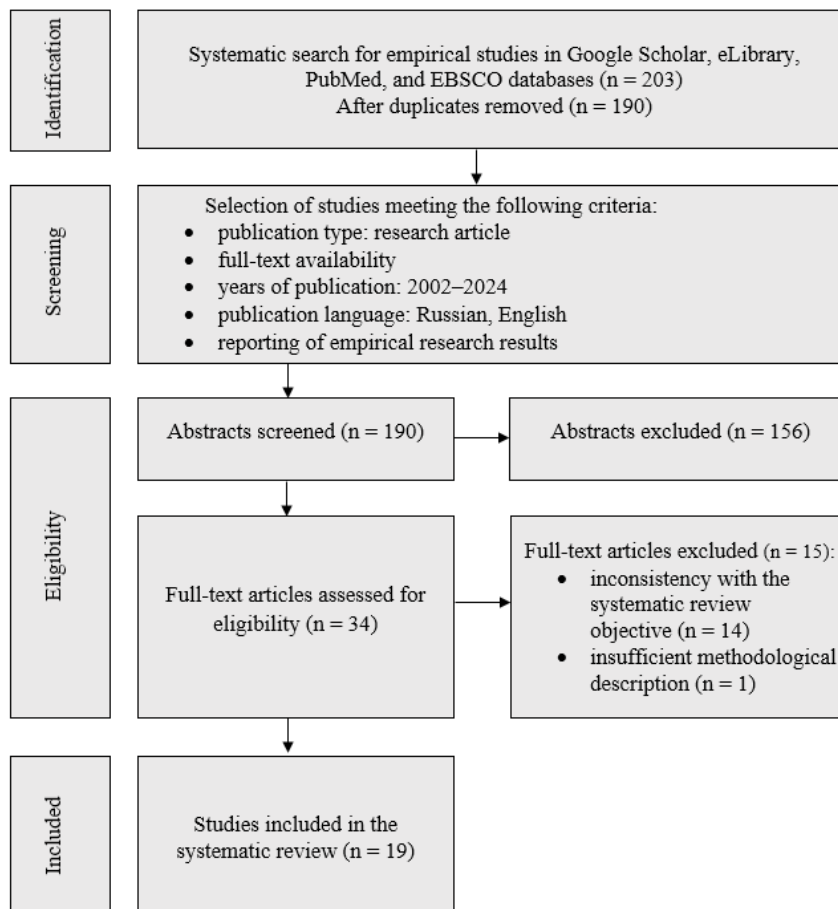


Fig. 1. Article search algorithm

Взаимосвязь личностных особенностей и когнитивных искажений

В данном разделе обобщены статьи, в которых раскрывается взаимосвязь личностных особенностей и особенностей проявлений когнитивных искажений в онлайн- и офлайн-пространстве.

В исследовании С. А. Башкатова, А. А. Шахова, В. Б. Прудникова изучались личностные особенности студентов вуза, склонных к совершению ошибок. По мнению ученых, склонность к ошибкам обуславливается иррациональными установками и когнитивными искажениями. В исследовании приняли участие 157 студентов в возрасте от 18 до 23 лет, которым предлагались Шкала когнитивных искажений (ШКИ) Р. Ковина в адаптации Т. Л. Крюковой и соавторов (Крюкова и др. 2018), Методика диагностики иррациональных установок (МДИУ) А. Эллиса в адаптации А. Г. Каменюкина и Д. В. Ковпака (Каменюкин, Ковпак 2012), опросник «Большая пятерка» NEO PI-R П. Косты и Р. МакКрэя в адаптации В. Е. Орла и И. Г. Сенина (Орёл, Сенин 2008). В ходе обследования у студентов была выявлена тенденция к выраженности когнитивного искажения «должен соответствовать» методики ШКИ и таких иррациональных установок, как «катастрофизация», «долженствование в отношении себя», «долженствование в отношении других», «низкая фрустрационная толерантность», «самооценка рациональности мышления». В результате сравнения показателей личностных особенностей респондентов со шкалой «должен соответствовать» ШКИ с помощью U-критерия Манна — Уитни было установлено, что у студентов, склонных к ошибкам, обусловленным иррациональными установками и когнитивными искажениями, повышен уровень поиска возбуждения и снижены такие показатели, как «эстетика», «чувства», «идеи», «ценности», «открытость опыту», «честность», «сотрудничество» и «поиску долгу» (Башкатов и др. 2022).

Коллективом авторов из Турции было проведено исследование, направленное на изучение опосредования когнитивными искажениями взаимосвязи между защитными механизмами и депрессией. В исследовании приняли участие 342 амбулаторных пациентки психиатрических клиник в возрасте от 18 до 65 лет (средний возраст 35,71 лет), страдающих депрессией. Корреляционное исследование проводилось с использованием формы для сбора социально-демографических данных, Международного нейропсихиатрического мини-интервью (MINI), Опросника симптомов депрессии (ISD-C30), Шкалы когнитивных искажений (CDS) и Опрос-

ника структуры психологической защиты (DSQ). Согласно результатам исследования, симптомы депрессии имеют положительную корреляционную связь с общим показателем когнитивных искажений, незрелым и невротическим стилями защиты и обратную связь со зрелым стилем защиты. Кроме того, при увеличении общего показателя когнитивных искажений увеличивались показатели незрелого и невротического стиля защиты. По результатам регрессионного анализа была выявлена медиаторная роль когнитивных искажений во взаимосвязи между защитными механизмами и тяжестью депрессии. Так, защитные механизмы активируют когнитивные искажения, которые, в свою очередь, усиливают тяжесть депрессии (Batmaz et al. 2016).

В другом исследовании когнитивные искажения рассматривались как предикторы снижения качества и неудовлетворенности жизни у курсантов военных вузов (Опекина 2020). Предполагалось, что оценка качества и удовлетворенности жизнью чувствительна к высокому уровню когнитивных искажений. В выборку вошли 99 курсантов мужского пола от 17 до 24 лет. Для проверки гипотезы применялся опросник «Шкала когнитивных искажений» Р. Ковина и др. в адаптации Т. Л. Крюковой, О. А. Екимчик и др. По результатам регрессионного анализа было выявлено, что когнитивное искажение «телепатия» вносит наибольший вклад в возможное снижение удовлетворенности жизнью. В то же время склонность к «телепатии» в сфере отношений с другими людьми взаимосвязана с чувствительностью к стрессорам и негативной оценкой общего уровня благополучия. Так, высокий уровень «телепатии» в сфере отношений можно рассматривать как индикатор «группы риска» среди курсантов.

В исследовании Т. В. Левковой выраженность когнитивных искажений рассматривалась как один из аспектов способности рефлексировать свой жизненный и профессиональный опыт студентами-психологами (Левкова 2020). При этом профессиональное и личностное развитие, по мнению Т. В. Левковой, является обязательным компонентом в подготовке бакалавров-психологов. Эмпирическую базу исследования составили 63 студента в возрасте 19–23 лет, для оценки уровня выраженности когнитивных искажений предлагался опросник «Когнитивные искажения личности» А. Фримена. Были выявлены наиболее распространенные когнитивные искажения среди студентов психологического направления: «чтение мыслей», «долженствование», «отнесение на свой счет».

Также была обнаружена умеренная корреляционная связь между когнитивными искажениями «долженствование», «чтение мыслей» и алекситимическим типом личности. Так, среди студентов существует склонность к домысливанию, долженствованию, приписыванию себе большей ответственности. Данные когнитивные искажения взаимосвязаны с трудностью в осмыслении собственных переживаний. Авторы отмечают значимость личностно-психологической работы со студентами в связи с полученными результатами. Можно отметить, что и у студентов-психологов, и у курсантов (Опекина 2020) наиболее встречающимся является когнитивное искажение «чтение мыслей» (или «телепатия»).

В работе Я. Кузуку с соавторами предложена модель, объясняющая взаимосвязь между межличностными когнитивными искажениями (Interpersonal Cognitive Distortions) и проблемным использованием интернета (ПИИ) (Kuzucu et al. 2020). Предполагалось, что данная взаимосвязь опосредована чувством одиночества и социальной тревожностью. Исследование проводилось в Турции при участии 260 студентов в возрасте от 18 до 26 лет, которым предлагались Interpersonal Cognitive Distortions Scale (ICDS), UCLA-R Loneliness Scale, Liebowitz Social Anxiety Scale: Self-Report Version, Compulsive Internet Use Scale (CIUS), Marlowe-Crowne Social Desirability Scale (MCSDS). Для проверки модели применялся корреляционный и множественный регрессионный анализ. Результаты исследования показали, что межличностные когнитивные искажения положительно коррелируют с одиночеством, показатели которого, в свою очередь, образуют положительные связи с ПИИ. Также было выявлено, что одиночество является одним из ключевых предикторов проблемного использования интернета. При этом не подтвердилась опосредующая роль социальной тревожности во взаимосвязи когнитивных искажений и ПИИ.

Индонезийскими учеными было проведено исследование взаимосвязи между когнитивными искажениями и одиночеством, в котором приняли участие 146 подростков в возрасте 12–15 лет, являющиеся активными пользователями популярной социальной сети (используют приложение не менее 1 часа в день). Психодиагностический инструментарий включал Шкалу одиночества (UCLA) и Шкалу когнитивных искажений (CDS). Была показана положительная взаимосвязь между одиночеством и когнитивными искажениями. У людей, склонных к одиночеству, наблюдалась тенденция к самокритике, беспомощности, безнадежности,

озабоченности опасностью и самообвинению (Fitri, Anggita 2015).

Анализ взаимосвязи психологических особенностей личности с различным уровнем морально-этической ответственности был проведен в исследовании И. С. Лучинкиной (Лучинкина 2023а). Выборка составила 400 студентов в возрасте 18–25 лет. Автором были использованы опросник «Когнитивные искажения в ходе интернет-общения» для исследования наличия и выраженности когнитивных искажений; методика диагностики уровня морально-этической ответственности личности; личностный опросник Айзенка — для исследования нейротизма; методика MFQ-32 — для исследования морального профиля личности; анкетирование. В ходе исследования были получены достоверные отличия по когнитивным, характерологическим и поведенческим особенностям личности с различными уровнями морально-этической ответственности (Лучинкина 2023а). Результаты показали, что группе со средним уровнем морально-этической ответственности присущи наивысшие показатели по таким когнитивным искажениям, как «катастрофизация», «обесценивание позитивного», «эмоциональное обоснование», «мысленный фильтр» и «долженствование». Так, для них характерно представление будущего с негативными последствиями, склонность к предъявлению различных требований по отношению к себе и окружающим и обесцениванию своих и чужих позитивных достижений, а также тенденция к негативизму и восприятию информации без логической обработки. Также были обнаружены различия по показателю карты-обозрения. Так, люди со средним и высоким уровнем морально-этической ответственности имеют склонность к оформлению целого из деталей и развитое абстрактное мышление (Лучинкина 2023а).

В исследовании Ю. Ю. Швеца рассматривалась взаимосвязь когнитивных искажений с факторами ПИИ у студентов 17–20 лет ($n = 96$). Эмпирическое исследование проводилось с использованием Опросника когнитивных ошибок (CMQ) А. Фримена, Р. Деволфа в адаптации А. Е. Боброва и Е. В. Файзрахманова, Шкалы проблемного использования интернета (GPIUS) С. Саплан в адаптации А. А. Герасимовой и А. Б. Холмогоровой. Наибольшее число связей с показателями проблемного использования интернета (ПИИ) выявлено у показателей упрямства (когнитивная поглощенность, компульсивное использование, негативные последствия) и общий балл ПИИ) и катастрофизации (регуляция настроения, когнитивная поглощенность

и общий показатель ПИИ) (Швец 2024). Авторы рассматривают упрямство как результат действия «информационного пузыря», создаваемого алгоритмами социальных сетей. Катастрофизация связана со страхом провала и потребностью всегда быть на связи, что вело к компульсивному использованию социальных сетей. Кроме того, масштабный доступ к информационным ресурсам формировало склонность к катастрофизации (Швец 2024). При этом пространство социальных сетей может восприниматься как более безопасное, что способствует ПИИ.

Исследователь М. Санчес-Фернандес с коллегами поставил цель изучить взаимосвязь между GPIU, PSMU и POG — тремя формами проблемного интернет-поведения (где GPIU — общее проблемное использование интернета, PSMU — проблемное использование социальных сетей, а POG — проблемный онлайн-гейминг), а также опосредующих эту взаимосвязь психологических факторов. В исследовании приняли участие 690 студентов — пользователей социальных сетей, из которых 454 человека играют в онлайн-игры. Для оценки GPIU использовалась испанская версия CIUS-14, для оценки PSMU и POG — шкалы BSMAS и IGDS9-SF соответственно. Была обнаружена сильная положительная связь между уровнем когнитивных искажений и проявлением всех трех форм ПИИ. Также в результате множественного регрессионного анализа было выявлено, что когнитивные искажения выступают общим фактором риска для трех видов проблемного онлайн-поведения (Sánchez-Fernández et al. 2024).

Взаимосвязь характера межличностных отношений и когнитивных искажений

В данном разделе обобщены статьи, в которых раскрывается взаимосвязь социального окружения и особенностей проявлений когнитивных искажений в онлайн- и офлайн-среде.

Группа турецких психологов провела исследование с целью изучения опосредующей (медиаторной) роли межличностных когнитивных искажений (Interpersonal Cognitive Distortions) во взаимосвязи между воспринимаемым родительским стилем и сепарационной тревогой. В исследовании приняли участие 444 студента университетов в возрасте от 18 до 25 лет. Респондентам предлагалась социально-демографическая форма, включающая такие характеристики, как пол, возраст и социально-экономический уровень, а также Опросник родительского стиля Янга (YPI), Шкала межличностных когнитивных искажений (ICDS) и Опросник сепарационной тревоги взрослых (ASA-27). В результате корреляционного анализа была выявлена обратная

связь возраста и контролирующего/формирующего стиля воспитания отца (controlling/shaping father parenting style) с уровнем сепарационной тревоги. В то же время чрезмерно разрешающий/безграничный стиль воспитания матери (over-permissive/boundless mother parenting style), стиль жестокого обращения (the exploitative/abusive father style) или чрезмерно заботливого/тревожного отношения со стороны отца (the over-protective/anxious father style) имеют прямую связь с сепарационной тревогой. Кроме того, прямая корреляционная связь сепарационной тревоги обнаружена с межличностными когнитивными искажениями (interpersonal cognitive distortions), а именно — с межличностным неприятием и нереалистичными ожиданиями в отношениях. Регрессионный анализ показал, что межличностные когнитивные искажения выступают в качестве медиаторов во взаимосвязи между родительским стилем и сепарационной тревогой (Başbuğ et al. 2017).

В исследовании И. С. Лучинкиной и А. А. Коршака изучалась взаимосвязь между уровнем интернет-активности личности и когнитивными искажениями, которые для нее характерны (Лучинкина, Коршак 2023). Респондентам предлагалась анкета, направленная на прояснение предпочитаемых видов деятельности в социальной сети и выявления уровня интернет-активности, а также ряд методик, позволяющих изучить когнитивные особенности респондентов. Выборку составили 456 интернет-пользователей социальной сети «ВКонтакте» в возрасте от 18 до 26 лет, использующие социальную сеть для различных задач. Среди методик авторами использовались: методика А. И. Лучинкиной «Личность в виртуальном пространстве», опросник И. С. Лучинкиной «Когнитивные искажения в ходе интернет общения», а также «Шкала эмоциональных схем» Р. Лихи. Было выявлено, что респондентам со средним уровнем интернет-активности присущи когнитивные искажения по типу сверхгенерализации и обесценивания позитивного, респондентам с высоким уровнем интернет-активности — когнитивные искажения по типу дихотомического мышления и катастрофизации (Лучинкина, Коршак 2023). В другом исследовании было показано, что пользователи с высоким уровнем интернет-активности могут в большей степени быть подвержены риску эмоциональной нестабильности в связи с тем, что дихотомическое мышление и катастрофизация являются предикторами аффективных расстройств (Павлова, Банников 2013).

В более раннем исследовании И. С. Лучинкиной изучалось коммуникативное поведение личности в интернет-пространстве по трем составляющим: когнитивной, мотивационной и аффективной (Лучинкина 2018). Выборку составили 1130 интернет-пользователей в возрасте от 18 до 20 лет. С помощью авторской анкеты, шкалы «Направленность» методики «Личность в виртуальном пространстве», методики «Направленность личности в общении» были выявлены такие типы коммуникативного поведения, как «ведущие провокативную деятельность в сети», «склонные к ней», «приписывающие себе провокативную деятельность», «не ведущие ее». Для изучения когнитивного компонента коммуникативного поведения был разработан и валидизирован опросник «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения» И. С. Лучинкиной (Лучинкина 2018). По результатам исследования выявлена взаимосвязь между определенными когнитивными искажениями и описанными ранее типами коммуникативного поведения. Для группы респондентов, ведущих провокативную деятельность в интернете, характерно использование искажений «Обесценивание позитивного», «Мысленный фильтр», «Сверхгенерализация». Респонденты данной группы проявили склонность фокусироваться на негативном, прибегать к сверхобобщению и обесцениванию. Для группы пользователей, склонных к провокативной деятельности, свойственно использование искажений «Дихотомическое мышление», «Навешивание ярлыков», а мышление полярными категориями повышает риск вовлечения в провокативную деятельность. Для пользователей «приписывающих себе провокативную деятельность» характерны «Катастрофизация» и «Чтение мыслей», они могут переоценивать реакции других пользователей, в том числе видеть в них угрозу. Наконец, для респондентов, «не ведущих провокативную деятельность», в большей степени свойственны искажения «Эмоциональное обоснование», «Персонализация», «Долженствование». Тем самым они склонны брать на себя ответственность за свою деятельность в интернете, что может сдерживать их поведение. Так, каждая группа интернет-пользователей обладает специфическим набором когнитивных искажений.

Исследователи И. В. Щелин, И. А. Петроченко рассматривали когнитивные искажения как проявление когнитивного компонента коммуникативного поведения подростков в интернет-среде (Щелин, Петроченко 2024). Авторами рассматривалась вовлеченность

в интернет-среду с точки зрения когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов у подростков 14–16 лет ($n = 89$). Для изучения когнитивного компонента использовался опросник «Когнитивные механизмы коммуникативного поведения в интернет-пространстве» И. С. Лучинкиной. Было выявлено, что у подростков с высоким уровнем киберкоммуникативной зависимости проявляются такие когнитивные искажения, как «Дихотомическое мышление», «Катастрофизация», «Обесценивание позитивного», «Эмоциональное обоснование», «Чтение мыслей», «Долженствование», что частично подтверждает результаты описанного ранее исследования (Лучинкина 2018). Авторы отмечают, что данные виды искажений могут приводить к сложностям в понимании смысла и контекста общения, и это проявляется на уровне поведения: высокому уровню выраженности данных когнитивных искажений соответствует склонность к кибербуллингу и троллингу, а также более высокий уровень проявления асоциального поведения. В свою очередь, эмоциональная составляющая включает в себя проявления ответной и инициативной агрессии (Щелин, Петроченко 2024). Так, когнитивный компонент зависимости сопряжен с киберагрессией: авторами исследования делается предположение о том, что ряд когнитивных искажений в общении поддерживают существование киберагрессии.

В исследованиях, посвященных изучению взаимосвязи между девиантным поведением подростков в интернет-пространстве и их личностными особенностями, были выявлены значимые корреляции между позицией в буллинге, индивидуально-личностными характеристиками и когнитивными искажениями. Так, в работе А. В. Жихаревой и др. было выдвинуто предположение о наличии связи между типом девиантного поведения подростков в интернет-пространстве и их личностными особенностями (Жихарева и др. 2022). Психодиагностический инструментарий включал анкету для определения уровня интернет-активности личности, шкалу «Направленность» опросника «Личность в виртуальном пространстве», опросник «Склонность к кибербуллингу», опросник «Когнитивные ошибки в ходе интернет-общения», Опросник социально-психологической адаптации, методику диагностики акцентуаций характера К. Леонгарда — Г. Шмишека. Исследование проводилось с участием 679 старшеклассников 15–16 лет с высоким уровнем интернет-активности. Установлено, что для «жертв» характерны когнитивные искажения в виде

катастрофизации, сверхгенерализации и эмоционального обоснования, тогда как «агрессоры» демонстрируют обесценивание позитивного, навешивание ярлыков и сверхгенерализацию, а «наблюдатели» — преимущественно навешивание ярлыков (Жихарева и др. 2022). Аналогичные закономерности выявлены в исследовании И. С. Лучинкиной и А. Э. Фазиловой. Выборку составили 40 человек в возрасте 16–17 лет. В исследовании были использованы следующие методы и методики: опросник И. С. Лучинкиной «Когнитивные искажения в ходе интернет-общения», методика В. В. Бойко для диагностики типа коммуникативной установки; «Опросник суицидального риска» в модификации Т. Н. Разуваевой. Было выявлено, что носители ролей буллинг-структуры (инициаторы, помощники и жертвы) различались по типам когнитивных искажений: инициаторам свойственны дихотомическое мышление и навешивание ярлыков, помощникам — катастрофизация, жертвам — дихотомическое мышление и эмоциональное обоснование. Кроме того, обнаружены различия в коммуникативных установках (открытая жестокость, обоснованный негативизм, негативный опыт) и параметрах суицидального риска (демонстративность, уникальность и др.) (Лучинкина, Фазилова 2024).

Связь когнитивных искажений и демографических характеристик

Группа ученых из Турции провела масштабное исследование с целью изучить опосредованное влияние одиночества на взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и межличностными когнитивными искажениями. В исследовании использовались «The Interpersonal Cognitive Distortions Scale (ICDS)» Э. Хамамчи; «Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS)» Э. Динера в адаптации Кокер; «Шкала одиночества (UCLA)» Д. Рассела в адаптации Демир, и социально-демографический опрос, который включал вопросы, касающиеся таких характеристик, как пол, возраст, образование, семейное положение и количество братьев и сестер. Выборку составили 978 человек в возрасте от 20 лет. Согласно результатам социально-демографического опроса, большинство респондентов имели высшее образование (70,6%), не состояли в отношениях на момент опроса (67,2%) и имели от двух до пяти братьев и сестер (84,8%). Шкала ICDS включает три фактора (когнитивных искажений): «Interpersonal Rejection» (межличностное неприятие/избегание близости), «Unrealistic Relationship Expectation» (нереалистичные ожидания в отношениях), и «Interpersonal

Misperception» (неправильное восприятие межличностных отношений/чтение мыслей). По результатам исследования уровень «межличностного неприятия» возрастал при увеличении таких когнитивных искажений, как «чтение мыслей» и «нереалистичные ожидания в отношениях», а также при возрастании уровня одиночества. Обратная связь данного когнитивного искажения была обнаружена с уровнем образования и удовлетворенности жизнью. Нереалистичные ожидания в отношениях были выше у мужчин и прямо коррелировали с когнитивным искажением «чтение мыслей». Кроме того, когнитивное искажение «чтение мыслей» обратно коррелировало с возрастом, что, вероятно, связано с увеличением социального опыта, а также с образованием. Удовлетворенность жизнью прямо коррелировала с возрастом и наличием брака и имела обратную корреляцию с одиночеством и таким когнитивным искажением, как «межличностное неприятие» (Şimşek et al. 2021).

В исследовании А. Бенхалилем и А. Хартани изучался уровень распространенности когнитивных искажений среди студентов в зависимости от пола и уровня образования (Benhalilem, Hartani 2024). Для реализации поставленной цели применялась шкала Таммуни, включающая 64 утверждения и 8 измерений когнитивных искажений (персонализация (с англ. «personalization»), поспешные выводы (с англ. «jumping to conclusions»), выборочная абстракция (с англ. «selective abstraction»), чрезмерное обобщение (с англ. «overgeneralization»), все или ничего (с англ. «all-or-nothing thinking»), обязательные утверждения (с англ. «should statements»), эмоциональные рассуждения (с англ. «emotional reasoning»), увеличение/минимизация (с англ. «magnification and minimization»). Установлено, что среди студентов социо-гуманитарного профиля присутствует умеренный уровень когнитивных искажений. Не было обнаружено половых различий в уровне когнитивных искажений. Было выявлено, что у студентов-бакалавров уровень выраженности когнитивных искажений значимо выше, чем у студентов-магистров. Авторы исследования предполагают, что переход в новую образовательную среду после школы, проживание в общежитии и другие трудности в адаптации способствуют выработке когнитивных искажений. Напротив, студенты магистратуры могут более реалистично понимать и интерпретировать события в связи с накоплением учебного опыта.

Масштабное исследование (n = 860) связи когнитивных искажений с факторами риска

и хроническими неинфекционными заболеваниями (ХНИЗ) у пользователей медицинских интернет-ресурсов было проведено М. В. Беззубцевой с соавторами (Беззубцева и др. 2023). Авторы подчеркивают значимость изучения когнитивных искажений у пациентов для повышения приверженности лечению. Для их выявления использовался «Опросник Когнитивных Ошибок» (СМQ). В соответствии с целью была разработана анкета, включающая общие социально-демографические вопросы и вопросы, направленные на выявление факторов риска ХНИЗ (среди них сердечно-сосудистые заболевания, сахарный диабет, бронхолегочные заболевания) (Беззубцева и др. 2023). Вид когнитивных искажений оказался не взаимосвязан с наличием ХНИЗ, однако была определена положительная связь КИ с женским полом («катастрофизация» и «преувеличение опасности»), возрастом («морализация» и «упрямство», «катастрофизация», «выученная беспомощность» для взрослых респондентов в возрасте от 45 до 59 и 60 и 74 лет соответственно), семейным положением («выученная беспомощность»), фактом работы в медицинской сфере («морализация») и факторами риска, такими как курение («упрямство»), употребление алкоголя (отрицательная взаимосвязь с КИ «морализация»), ожирение («чтение мыслей» и «гипернормативность»). Так, определенные когнитивные искажения оказались связаны с рядом социально-демографических факторов вне зависимости от предрасположенности к ХНИЗ.

В исследовании И. С. Лучинкиной были изучены особенности когнитивной сферы интернет-пользователей разных возрастных групп, выборку составили 170 детей 12–14 лет, 170 молодых людей 18–23 лет, 160 людей в возрасте 35–40 лет. Были получены высокие показатели позитивного обесценивания среди подростков с низким уровнем цифровой активности и высокие показатели мысленного фильтра для взрослых респондентов. Основным методом исследования стал опросный метод с использованием авторской методики «Цифровое погружение» (Лучинкина 2023b). Результаты исследования когнитивных искажений респондентов с высокой цифровой активностью показали, что подросткам свойственна средняя степень выраженности обесценивания позитивного и чтения мыслей, молодым людям — высокие показатели эмоционального обоснования, обесценивания позитивного, минимальная выраженность чтения мыслей, сверхгенерализации, а взрослым — минимальная степень выраженности обесценивания позитивного

и высокая — сверхгенерализации. Следует отметить, что в описанном ранее исследовании указывается связь высокой интернет-активности с катастрофизацией, что не подтверждается настоящим исследованием на выборке молодых людей. Тем не менее, можно сделать вывод о наличии возрастной специфики в проявлении когнитивных искажений и взаимосвязи интернет-активности и определенного типа когнитивных искажений.

Обсуждение результатов

В настоящем обзоре мы исходно рассматривали когнитивные искажения в рамках двух традиций: информационной, где искажения понимаются как эффекты переработки информации, и личностной, где они операционализируются как относительно устойчивые индивидуальные склонности. Однако результаты систематического поиска показали, что в исследованиях, посвященных повседневной интернет-активности и социальному и межличностному взаимодействию, когнитивные искажения преимущественно измеряются и интерпретируются именно как личностное явление. Данное направление исследований соответствует взглядам А. Бека и А. Эллиса, согласно представлениям которых когнитивные искажения детерминируются жизненным опытом личности и ее убеждениями.

Анализ представленных исследований позволяет сделать вывод, что личностные особенности играют значимую роль в формировании и проявлении когнитивных искажений, выступая как самостоятельный фактор и как медиатор во взаимодействии между средовыми воздействиями и когнитивными процессами. Установлено, что устойчивые индивидуально-психологические характеристики, такие как нейротизм, тревожность, склонность к одиночеству способствуют специфическим искажениям в обработке информации, включая катастрофизацию, дихотомическое мышление, сверхгенерализацию и самообвинение. Когнитивные искажения не только коррелируют с психологическим неблагополучием (депрессией, проблемным использованием интернета), но и опосредуют влияние защитных механизмов и личностных черт на выраженность психопатологической симптоматики. Полученные результаты подчеркивают необходимость дальнейшего изучения когнитивных искажений в контексте их взаимосвязи с личностными особенностями, а также разработки программ, направленных на коррекцию дезадаптивных когнитивных схем.

Как показывают результаты настоящего систематического обзора, когнитивные искажения разных видов проявляются в равной степени как в офлайн-, так и в онлайн-среде, что подчеркивает вклад личностных особенностей в возникновение когнитивных искажений независимо от типа среды.

Следующей тенденцией в исследованиях стало изучение когнитивных искажений в контексте межличностного взаимодействия. Описанные исследования преимущественно включали анализ межличностного взаимодействия в онлайн-среде, что может быть связано с его активной цифровизацией. Актуальность данного направления исследований обусловлена тем, что именно в процессе социальных контактов когнитивные искажения приобретают устойчивость и выраженность, влияя на качество коммуникации и формируя дезадаптивные паттерны поведения. При этом они могут не только искажать восприятие социальных ситуаций, но и выступать значимым предиктором девиантных форм коммуникации. Важно отметить, что когнитивные искажения редко возникают изолированно, их формирование и актуализация тесно связаны с качеством межличностных отношений личности. При взаимодействии в онлайн-среде наиболее выраженными оказываются такие искажения, как дихотомическое мышление, катастрофизация, обесценивание позитивного и чтение мыслей, которые непосредственно связаны с проявлениями кибербуллинга и других форм девиантного поведения. Когнитивные искажения в интернет-взаимодействии тесно переплетаются с аффективным и поведенческим компонентами коммуникативного поведения, что подчеркивает комплексный характер опосредования интернет-взаимодействия когнитивными механизмами. Полученные данные открывают перспективы для дальнейшего изучения механизмов когнитивных искажений в условиях цифровизации социального и межличностного взаимодействия.

Стоит отметить, что межличностные отношения выступают ключевым фактором формирования и актуализации когнитивных искажений. Исследователи также обращают внимание на феномен, который получил название «межличностные когнитивные искажения»; ранее он не был представлен в отечественной литературе. Так, например, результаты исследования турецких авторов подтверждают значимую медиаторную роль межличностных когнитивных искажений в формировании сепарационной тревоги у молодых взрослых (Başbuğ et al. 2017) и демонстрируют дифференцированное влияние

родительских стилей. Так, стиль родительского воспитания влияет на адаптацию личности в социальной среде опосредованно через межличностные когнитивные искажения.

В последнем из выделенных разделов рассматривается взаимосвязь между когнитивными искажениями и демографическими характеристиками. Актуальность изучения социально-демографического фактора связана с особенностями мышления, порождаемыми принадлежностью к определенной социальной категории. Три из четырех проанализированных нами исследования показали, что социально-демографические характеристики человека взаимосвязаны с проявлением у него разных видов когнитивных искажений как в онлайн-, так и офлайн-среде. Среди таковых характеристик подтверждена взаимосвязь между видом КИ и возрастом, уровнем образования, факторами риска для развития заболеваний, семейным положением. Возможно, перечень может быть расширен в будущих исследованиях: так, например, в описанном исследовании М. В. Беззубцевой раскрываются особенности когнитивной сферы медработников, что позволяет предположить специфику в проявлении когнитивных искажений и в других сферах деятельности. Демографические характеристики можно назвать неспецифическим фактором, который взаимосвязан с когнитивными искажениями вне зависимости от типа среды: онлайн или офлайн.

Можно отметить, что представленные в настоящем обзоре исследования имеют преимущественно корреляционный дизайн — это является ограничением данной работы. Вероятно, распространенность корреляционного дизайна исследований обусловлена спецификой их предметной области: факторы возникновения когнитивных искажений сложно моделируемы в рамках экспериментального плана, а их воспроизведение в лабораторных условиях может вступать в противоречие с этическими нормами.

Подводя итог, можно выделить несколько групп факторов когнитивных искажений в соответствии с уровнями их проявления: личностные особенности, межличностные отношения, социально-демографические особенности индивида. Вероятно, цифровая среда усиливает проявление ряда когнитивных искажений, которые связаны с межличностным взаимодействием. В то же время не была обнаружена взаимосвязь между социально-демографическими характеристиками или индивидуальными особенностями личности и типом среды, в которой находится человек. Вероятно, ряд характеристик цифровой среды, таких как доступность

и быстрота коммуникации, ее массовость, анонимность, обуславливают межличностные когнитивные искажения, увеличивая возникновение последних, но для подтверждения данного предположения требуются дополнительные исследования.

Выводы

1. Систематический обзор исследований отечественных и зарубежных авторов, направленных на изучение когнитивных искажений в офлайн- и онлайн-среде, позволил выделить основные блоки таких исследований: личностные, межличностные и демографические факторы когнитивных искажений.

2. Исследования, изучающие когнитивные искажения во взаимодействии с личностными особенностями, указывают на существование взаимосвязей между ними. Вместе с этим был сделан вывод о проявленности когнитивных искажений в равной степени как в онлайн-, так и офлайн-среде. Актуальной тенденцией в данном блоке исследований является изучение когнитивных искажений в роли медиаторов по отношению к нормативности психического функционирования.

В блоке исследований, изучающих особенности проявления когнитивных искажений во взаимосвязи с характером межличностных отношений, в рамках социального взаимодействия офлайн изучались межличностные когнитивные искажения. Активнее всего в данном блоке исследований изучается ненормативное поведение в онлайн-среде. В этих исследованиях были установлены взаимосвязи между аспектами ненормативного поведения и наличием некоторых когнитивных искажений. Еще одним направлением исследований в рамках офлайн-среды является установление взаимосвязей между когнитивными искажениями и проблемным использованием интернета, установлено, что когнитивные искажения являются его предикторами.

Исследования, изучающие взаимосвязь демографических характеристик и наличия когнитивных искажений, подтверждают существование специфики когнитивных искажений у людей из разных социально-демографических групп, обладающих соответственно некими особенностями мышления, возникающими в результате вхождения в группу. Однако не обнаружены принципиальные различия во взаимосвязи когнитивных искажений и социально-демографических характеристик при изучении их в рамках онлайн- и офлайн-среды.

3. Однозначно говорить о различиях в когнитивных искажениях в зависимости от среды, в которой разворачивается социальное и межличностное взаимодействие человека, не представляется возможным в связи с отсутствием единого подхода к пониманию феномена когнитивных искажений и использованием различных методов изучения данного феномена.

В ходе проведения систематического обзора была обнаружена недостаточная разработанность проблемного поля, в связи с чем могут быть предложены различные направления для его расширения:

- исследование роли когнитивно-поведенческих стратегий в снижении влияния искажений на эмоциональное благополучие и адаптацию личности;
- кросс-культурное изучение феномена когнитивных искажений, апробация зарубежных методик;
- изучение специфики когнитивных искажений у представителей профессий, в которых сфера коммуникативного взаимодействия является ведущей;
- изучение когнитивных искажений в интернет-среде у различных возрастных групп: интерес в этом случае вызывают общие и специфические особенности когнитивных искажений возрастных групп (так как для исследований когнитивных искажений в интернет-среде типична более «молодая» выборка в виде подростков и молодых людей, интерес в этом случае представляют более старшие поколения);
- рассмотрение особенностей и влияния отдельных факторов цифровой среды на особенности когнитивных искажений;
- исследование когнитивных искажений, порождаемых взаимодействием с генеративным искусственным интеллектом.

Настоящий систематический обзор имеет ряд ограничений. Нами были рассмотрены работы на русском и английском языках, поиск работ проходил с помощью ограниченного числа используемых электронных библиотечных ресурсов, что снизило число потенциальных статей, которые могли бы войти в настоящий обзор. Кроме того, в обзор вошли только статьи корреляционного дизайна исследования, что не отражает всего разнообразия возможных способов изучения феномена когнитивных искажений. Важным ограничением является и то, что были проанализированы статьи, в которых когнитивные искажения выступают личностным феноменом, оказывающим влияние на социальное и межличностное взаимодействие. В то же

время работы, посвященные рассмотрению когнитивных искажений в иных контекстах, представлены не были, что сужает применимость полученных результатов.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

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

Вклад авторов

В. В. Соколовская — руководство, сбор данных для исследования, анализ и обобщение теоретических материалов, обобщение результатов исследования и их интерпретация, подготовка рукописи.

С. С. Кроколева — разработка дизайна исследования, планирование и общая координация работы, обобщение теоретических материалов, обобщение результатов исследования и их интерпретация.

О. М. Самойлов — разработка дизайна исследования, планирование и общая координация работы, обобщение теоретических материалов, обобщение результатов исследования и их интерпретация, подготовка рукописи.

Е. С. Савельева — разработка дизайна исследования, обобщение результатов исследования и их интерпретация, оформление литературных источников.

Л. О. Белоглазова — сбор данных для исследования, анализ и обобщение теоретических материалов, обобщение результатов исследования и их интерпретация.

А. В. Бойко — сбор данных для исследования, аннотирование, формулирование выводов и рекомендаций.

А. С. Рудич — сбор данных для исследования, анализ и обобщение теоретических материалов.

Author Contributions

V. V. Sokolovskaya — project administration, data collection, theoretical framework, results synthesis and interpretation, manuscript preparation.

S. S. Krokoleva — research design, research project coordination, theoretical framework, results synthesis and interpretation.

O. M. Samoilov — research design, research project coordination, theoretical framework, results synthesis and interpretation, manuscript preparation.

E. S. Savelyeva — research design, results synthesis and interpretation, bibliographic data preparation.

L. O. Beloglazova — data collection, theoretical framework, results synthesis and interpretation.

A. V. Boiko — data collection, annotating research, formulating conclusions and recommendations.

A. S. Rudich — data collection, theoretical framework.

Благодарности

Авторы выражают благодарность А. В. Микляевой за научное консультирование в процессе написания статьи.

Acknowledgements

The authors would like to thank A. V. Miklyaeva for her guidance and scholarly advice during the preparation of this article.

Литература

- Батуев, Н. С. (2023) Когнитивные искажения в условиях информационного стресса. *Труды молодых ученых Алтайского государственного университета*, № 20, с. 147–150. EDN: BCRMSY
- Башкатов, С. А., Шахов, А. А., Прудников, В. Б. (2022) Личностные особенности студентов, склонных к совершению ошибок, обусловленных иррациональными установками и когнитивными искажениями. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 12 (104), с. 107–115. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.12.17>
- Беззубцева, М. В., Коробейникова, А. Н., Пашкова, И. Н. и др. (2023) Связь когнитивных искажений с факторами риска и хроническими неинфекционными заболеваниями у пользователей медицинских интернет-ресурсов. *International Journal of Medicine and Psychology*, т. 6, № 7, с. 114–123. EDN: BUQLAH
- Бек, Дж. С. (2006) *Когнитивная терапия: полное руководство*. М.: Вильямс, 425 с.
- Боброва, Л. А. (2021) Когнитивные искажения. *Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия*, № 2, с. 69–79. <https://doi.org/10.31249/rphil/2021.02.04>

- Жихарева, Л. В., Лучинкина, И. С., Гребенюк, А. А., Лучинкина, А. И. (2022) Кибербуллинг как форма девиантного поведения личности в интернет-пространстве. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, т. 8, № 4, с. 115–126. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9>
- Каменюкин, А. Г., Ковпак, Д. В. (2012) *Стресс-менеджмент*. 3-е изд. М.; СПб.: Питер, 206 с.
- Крюкова, Т. Л., Екимчик, О. А., Хохлова, Ю. А., Кирпичник, О. В. (2018) Феномен когнитивных искажений субъективных оценок жизненных явлений и его измерение (первичная русскоязычная адаптация шкалы когнитивных искажений — CdS). *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, № 4, с. 61–67. EDN: [YVSQZN](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2018.4.61-67)
- Левкова, Т. В. (2020) Подготовка будущих психологов: трудности и перспективы. *Мир науки, культуры, образования*, № 2 (81), с. 158–161. EDN: [ZENHYE](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2020.2.158-161)
- Легостаева, Е. С. (2018) Методологические предпосылки исследования когнитивных ошибок. В кн.: С. П. Акутина (ред.). *Современная наука в теории и практике*. Ч. IV. М.: Перо, с. 53–72.
- Лучинкина, И. С. (2018) Особенности коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология*, № 4, с. 92–98. EDN: [QESKQS](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2018.4.92-98)
- Лучинкина, И. С. (2023а) Психологические особенности личности с различными уровнями морально-этической ответственности. *Человеческий капитал*, № 3 (171), с. 131–140. <https://doi.org/10.25629/НС.2023.03.13>
- Лучинкина, И. С. (2023б) Когнитивные детерминанты цифрового поведения личности. *Гуманитарные науки*, № 2 (62), с. 134–142. EDN: [LKRQZX](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2023.2.134-142)
- Лучинкина, И. С., Коршак, А. А. (2023) Когнитивные особенности интернет-активной личности. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*, т. 9 (75), № 4, с. 128–135. EDN: [LIXTKJ](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2023.4.128-135)
- Лучинкина, И. С., Фазилова, А. Э. (2024) Психологические особенности жертв и инициаторов, включённых в буллинг-структуру. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, № 3, с. 21–35. <https://doi.org/10.18384/2949-5105-2024-3-21-35>
- Микляева, А. В., Безгодова, С. А. (2017) «Клиповое мышление» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов. *Ярославский педагогический вестник*, № 5, с. 223–227. EDN: [ZSNKNP](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2017.5.223-227)
- Опекина, Т. П. (2020) Когнитивные предикторы психологического благополучия и удовлетворенности жизнью мужчин-курсантов военных вузов. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 26, № 3, с. 54–61. EDN: [DWTMTH](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2020.3.54-61)
- Орёл, В. Е., Сенин, И. Г. (2008) Опыт адаптации зарубежного опросника: организационный и содержательный аспект. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, № 33 (133), с. 71–77. EDN: [KXJHWN](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2008.33.71-77)
- Павлова, Т. С., Банников, Г. С. (2013) Современные теории суицидального поведения подростков и молодежи. *Психологическая наука и образование*, № 4, с. 59–69. EDN: [RSRAGV](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2013.4.59-69)
- Швец, Ю. Ю. (2024) Когнитивные искажения и проблемное использование интернета у студентов: педагогические меры профилактики. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 12, № 3, статья 107. EDN: [EZJEAR](https://doi.org/10.26907/2542-0442.2024.3.107)
- Щелин, И. В., Петроченко, И. А. (2024) Когнитивная, поведенческая и эмоциональная составляющие коммуникативного поведения подростков в информационном пространстве. *Сибирский психологический журнал*, № 91, с. 81–98. <https://doi.org/10.17223/17267080/91/5>
- Başbuğ, S., Cesur, G., Durak Batıgün, A. (2017) Perceived parental styles and adult separation anxiety: The mediating role of interpersonal cognitive distortions. *Turkish Journal of Psychiatry*, vol. 28, no. 4, pp. 255–267.
- Batmaz, S., Kocbiyik, S., Yalçinkaya-Alkar, Ö., Turkcapar, M. H. (2016) Cognitive distortions mediate the relationship between defense styles and depression in female outpatients. *The European Journal of Psychiatry*, vol. 30, no. 4. [Online]. Available at: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-61632016000400002 (accessed 14.06.2025).
- Benhalilem, A., Hartani, A. (2024) Cognitive distortions among university students in light of some variables. *Psychology and Education Journal*, vol. 61, no. 3, pp. 684–698.
- Fitri, R. A., Anggita, S. J. (2015) Loneliness and cognitive distortion in adolescent Facebookers. *Anima, Indonesian Psychological Journal*, vol. 30, no. 3, pp. 155–162. <https://doi.org/10.24123/aipj.v30i3.545>
- Guess, A. M., Lerner, M., Lyons, B. et al. (2020) A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States and India. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 117, no. 27, pp. 15536–15545. <https://doi.org/10.1073/pnas.1920498117>
- Hosseinmardi, H., Ghasemian, A., Rivera-Lanas, M. et al. (2024) Causally estimating the effect of YouTube's recommender system using counterfactual bots. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 121, no. 8, article e2313377121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2313377121>

- Kouros, T., Theodosiou, Z., Themistocleous, C. (2025) Machine learning bias: Genealogy, expression and prevention. In: P. A. Christou (ed.). *Artificial Intelligence (AI) in Social Research*. Oxfordshire; Boston: CABI Books Publ., pp. 113–126. <https://doi.org/10.1079/9781800626607.0011>
- Kozyreva, A., Lewandowsky, S., Hertwig, R. (2020) Citizens versus the Internet: Confronting digital challenges with cognitive tools. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 21, no. 3, pp. 103–156. <https://doi.org/10.1177/1529100620946707>
- Kuzucu, Y., Ertürk, Ö. S., Şimşek, Ö. F., Gökdaş, İ. (2020) Cognitive distortions and problematic Internet use connection: Examining the mediator roles of loneliness and social anxiety by partialling out the effects of social desirability. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, vol. 20, no. 1, pp. 51–76. <https://doi.org/10.24193/jebp.2020.1.4>
- Mirhoseini, M., Early, S., Hassanein, K. (2022) All eyes on misinformation and social media consumption: A pupil dilation study. *Information Systems and Neuroscience (NeuroIS 2022)*, vol. 58, pp. 73–80. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13064-9_7
- Roganović, J. (2024) Familiarity with ChatGPT features modifies expectations and learning outcomes of dental students. *International Dental Journal*, vol. 74, no. 6, pp. 1456–1462. <https://doi.org/10.1016/j.identj.2024.04.012>
- Sánchez-Fernández, M., Borda-Mas, M., Horvath, Z., Demetrovics, Z. (2024) Similarities and differences in the psychological factors associated with generalised problematic internet use, problematic social media use, and problematic online gaming. *Comprehensive Psychiatry*, vol. 134, article 152512. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2024.152512>
- Shi, C., Du, X., Chen, W., Ren, Z. (2024) Predictive roles of cognitive biases in health anxiety: A machine learning approach. *Stress and Health*, vol. 40, no. 5, article e3463. <https://doi.org/10.1002/smi.3463>
- Şimşek, O. M., Koçak, O., Younis, M. Z. (2021) The impact of interpersonal cognitive distortions on satisfaction with life and the mediating role of loneliness. *Sustainability*, vol. 13, no. 16, article 9293. <https://doi.org/10.3390/su13169293>
- Talbot, A. N., Fuller, E. (2023) Challenging the appearance of machine intelligence: Cognitive bias in LLMs and best practices for adoption. *arXiv*, [Online]. Available at: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.01358> (accessed 14.06.2025).
- Zhang, J., Song, W., Liu, Y. (2025) Cognitive bias in generative AI influences religious education. *Scientific Reports*, vol. 15, article 15720. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-99121-6>

References

- Başbuğ, S., Cesur, G., Durak Batıgün, A. (2017) Perceived parental styles and adult separation anxiety: The mediating role of interpersonal cognitive distortions. *Turkish Journal of Psychiatry*, vol. 28, no. 4, pp. 255–267. (In English)
- Bashkatov, S. A., Shakhov, A. A., Prudnikov, V. B. (2022) Personality traits of students prone to making errors due to irrational attitudes and cognitive distortions. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 12 (104), pp. 107–115. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.12.17> (In Russian)
- Batmaz, S., Kocbiyik, S., Yalçınkaya-Alkar, Ö., Turkcapar, M. H. (2016) Cognitive distortions mediate the relationship between defense styles and depression in female outpatients. *The European Journal of Psychiatry*, vol. 30, no. 4. [Online]. Available at: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-61632016000400002 (accessed 14.06.2025). (In English)
- Batuev, N. S. (2023) Cognitive distortions under informational stress. *Trudy molodykh uchenykh Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 20, pp. 147–150. (In Russian)
- Beck, J. S. (2006) *Cognitive therapy: a complete guide*. Moscow: Vil'yams Publ., 425 p. (In Russian)
- Benhalilem, A., Hartani, A. (2024) Cognitive distortions among university students in light of some variables. *Psychology and Education Journal*, vol. 61, no. 3, pp. 684–698. (In English)
- Bezzubtseva, M. V., Korobejnikova, A. N., Pashkova, I. N. et al. (2023) The relationship of cognitive distortions with risk factors and chronic non-communicable diseases in users of medical Internet resources. *International Journal of Medicine and Psychology*, vol. 6, no. 7, pp. 114–123. (In Russian)
- Bobrova, L. A. (2021) Cognitive biases. *Social Sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Series 3: Philosophy*, no. 2, pp. 69–79. <https://doi.org/10.31249/rphil/2021.02.04> (In Russian)
- Fitri, R. A., Anggita, S. J. (2015) Loneliness and cognitive distortion in adolescent Facebookers. *Anima, Indonesian Psychological Journal*, vol. 30, no. 3, pp. 155–162. <https://doi.org/10.24123/aipj.v30i3.545> (In English)
- Guess, A. M., Lerner, M., Lyons, B. et al. (2020) A digital media literacy intervention increases discernment between mainstream and false news in the United States and India. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 117, no. 27, pp. 15536–15545. <https://doi.org/10.1073/pnas.1920498117> (In English)
- Hosseinmardi, H., Ghasemian, A., Rivera-Lanas, M. et al. (2024) Causally estimating the effect of YouTube's recommender system using counterfactual bots. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 121, no. 8, article e2313377121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2313377121> (In English)
- Kamenyukin, A. G., Kovpak, D. V. (2012) *Stress management*. 3rd ed. Moscow; Saint Petersburg: Piter Publ., 206 p. (In Russian)

- Kouros, T., Theodosiou, Z., Themistocleous, C. (2025) Machine learning bias: Genealogy, expression and prevention. In: P. A. Christou (ed.). *Artificial Intelligence (AI) in Social Research*. Oxfordshire; Boston: CABI Books Publ., pp. 113–126. <https://doi.org/10.1079/9781800626607.0011> (In English)
- Kozyreva, A., Lewandowsky, S., Hertwig, R. (2020) Citizens versus the Internet: Confronting digital challenges with cognitive tools. *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 21, no. 3, pp. 103–156. <https://doi.org/10.1177/1529100620946707> (In English)
- Kryukova, T. L., Ekimchik, O. A., Khokhlova, Yu. A., Kirpichnik, O. V. (2018) Cognitive distortions phenomenon in the evaluation of well-being (a primary Russian adaptation of cognitive distortions scale — CDS). *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, no. 4, pp. 61–67. (In Russian)
- Kuzucu, Y., Ertürk, Ö. S., Şimşek, Ö. F., Gökdaş, İ. (2020) Cognitive distortions and problematic Internet use connection: Examining the mediator roles of loneliness and social anxiety by partialling out the effects of social desirability. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, vol. 20, no. 1, pp. 51–76. <https://doi.org/10.24193/jebp.2020.1.4> (In English)
- Legostaeva, E. S. (2018) Methodological prerequisites for studying cognitive errors. In: S. P. Akutina (ed.). *Modern science in theory and practice. Pt. IV*. Moscow: Pero Publ., pp. 53–72. (In Russian)
- Levkova, T. V. (2020) Training for future psychologists: Difficulties and prospects. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, no. 2 (81), pp. 158–161. (In Russian)
- Luchinkina, I. S. (2018) Features of communicative behavior of personality in the Internet space. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya*, no. 4 (14), pp. 92–98. (In Russian)
- Luchinkina, I. S. (2023a) Psychological characteristics of a person with different levels of moral and ethical responsibility. *Human capital*, no. 3 (171), pp. 131–140. <https://doi.org/10.25629/HC.2023.03.13> (In Russian)
- Luchinkina, I. S. (2023b) Cognitive determinants of personal digital behavior]. *The Humanities*, no. 2 (62), pp. 134–142. (In Russian)
- Luchinkina, I. S., Korshak, A. A. (2023) Cognitive features of an internet-active personality. *Scientific Notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, vol. 9 (75), no. 4, pp. 128–135. (In Russian)
- Luchinkina, I. S., Fazilova, A. E. (2024) Psychological features of victims and initiators included in the bullying structure. *Bulletin of State University of Education. Series: Psychological Sciences*, no. 3, pp. 21–35. <https://doi.org/10.18384/2949-5105-2024-3-21-35> (In Russian)
- Miklyeva, A. V., Bezgodova, S. A. (2017) “Clip mind” in the structure of the style characteristics in students’ cognitive activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 5, pp. 223–227. (In Russian)
- Mirhoseini, M., Early, S., Hassanein, K. (2022) All eyes on misinformation and social media consumption: A pupil dilation study. *Information Systems and Neuroscience (NeuroIS 2022)*, vol. 58, pp. 73–80. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13064-9_7 (In English)
- Opekina, T. P. (2020) Cognitive predictors of psychological well-being and satisfaction with the life of male students at military higher education institutions. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 26, no. 3, pp. 54–61. (In Russian)
- Orjol, V. E., Senin, I. G. (2008) The experience of adapting a foreign questionnaire: Organizational and content aspect. *Bulletin of the South Ural State University. Series “Psychology”*, no. 33 (133), pp. 71–77. (In Russian)
- Pavlova, T. S., Bannikov, G. S. (2013) Modern theories of suicidal behavior in adolescents and young people. *Psychological Science and Education*, no. 4, pp. 59–69. (In Russian)
- Roganović, J. (2024) Familiarity with ChatGPT features modifies expectations and learning outcomes of dental students. *International Dental Journal*, vol. 74, no. 6, pp. 1456–1462. <https://doi.org/10.1016/j.identj.2024.04.012> (In English)
- Sánchez-Fernández, M., Borda-Mas, M., Horvath, Z., Demetrovics, Z. (2024) Similarities and differences in the psychological factors associated with generalised problematic internet use, problematic social media use, and problematic online gaming. *Comprehensive Psychiatry*, vol. 134, article 152512. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2024.152512> (In English)
- Shchelin, I. V., Petrochenko, I. A. (2024) Cognitive, behavioural and emotional components of adolescents’ communicative behaviour in information space. *Siberian Journal of Psychology*, no. 91, pp. 81–98. <https://doi.org/10.17223/17267080/91/5> (In Russian)
- Shi, C., Du, X., Chen, W., Ren, Z. (2024) Predictive roles of cognitive biases in health anxiety: A machine learning approach. *Stress and Health*, vol. 40, no. 5, article e3463. <https://doi.org/10.1002/smi.3463> (In English)
- Shvets, Yu. Yu. (2024) Cognitive distortions and problematic use of the internet in students: pedagogical prevention measures. *World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 12, no. 3, article 107. (In Russian)
- Şimşek, O. M., Koçak, O., Younis, M. Z. (2021) The impact of interpersonal cognitive distortions on satisfaction with life and the mediating role of loneliness. *Sustainability*, vol. 13, no. 16, article 9293. <https://doi.org/10.3390/su13169293> (In English)

- Talbot, A. N., Fuller, E. (2023) Challenging the appearance of machine intelligence: Cognitive bias in LLMs and best practices for adoption. *arXiv*, [Online]. Available at: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.01358> (accessed 14.06.2025). (In English)
- Zhang, J., Song, W., Liu, Y. (2025) Cognitive bias in generative AI influences religious education. *Scientific Reports*, vol. 15, article 15720. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-99121-6> (In English)
- Zhikhareva, L. V., Luchinkina, I. S., Grebenyuk, A. A., Luchinkina, A. I. (2022) Deviant behavior on the Web: Cyberbullying. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, vol. 8, no. 4, pp. 115–126 <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-4-0-9> (In Russian)

Сведения об авторах

Влада Валерьевна Соколовская, бакалавр психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

SPIN-код: 1236-8418, ORCID: 0009-0006-0127-3686, e-mail: eusto.mau@gmail.com

София Сергеевна Кроколева, бакалавр психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

SPIN-код: 3108-5186, ORCID: 0000-0002-1512-5119, e-mail: krokoleva.s@gmail.com

Олег Михайлович Самоилов, аспирант, стажер-исследователь, Центр социокультурных исследований, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», младший научный сотрудник, научно-исследовательская лаборатория когнитивных исследований в образовании, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

SPIN-код: 8767-2741, ORCID: 0009-0005-1509-7225, e-mail: osamoilov1@gmail.com

Евгения Сергеевна Савельева, студент Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

ORCID: 0009-0004-0854-3760, e-mail: szhenya11@gmail.com

Лилия Олеговна Белоглазова, студент Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

ORCID: 0009-0008-4949-2495, e-mail: liya.beloglazova.05@mail.ru

Альбина Владимировна Бойко, студент Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

ORCID: 0009-0003-8593-2260, e-mail: Staybojko@yandex.ru

Анастасия Сергеевна Рудич, студент Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена

ORCID: 0009-0009-9718-7767, e-mail: evgeni.an.ru@yandex.ru

Authors

Vlada V. Sokolovskaya, Bachelor of psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia

SPIN: 1236-8418, ORCID: 0009-0006-0127-3686, e-mail: eusto.mau@gmail.com

Sofia S. Krokoleva, Bachelor of psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia

SPIN: 3108-5186, ORCID: 0000-0002-1512-5119, e-mail: krokoleva.s@gmail.com

Oleg M. Samoilov, Postgraduate Student, Research assistant, Center for Socio-Cultural Studies, HSE University, Junior research fellow, Research Laboratory "Cognitive Research in Education", Herzen State Pedagogical University of Russia

SPIN: 8767-2741, ORCID: 0009-0005-1509-7225, e-mail: osamoilov1@gmail.com

Evgeniya S. Savelyeva, Student of the Institute of psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia

ORCID: 0009-0004-0854-3760, e-mail: szhenya11@gmail.com

Liliya O. Beloglazova, Student of the Institute of psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia

ORCID: 0009-0008-4949-2495, e-mail: liya.beloglazova.05@mail.ru

Albina V. Boiko, Student of the Institute of psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia

ORCID: 0009-0003-8593-2260, e-mail: Staybojko@yandex.ru

Anastasiya S. Rudich, Student of the Institute of psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia

ORCID: 0009-0009-9718-7767, e-mail: evgeni.an.ru@yandex.ru



УДК 159.9

EDN KCNGRJ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-57-76>

Научная статья

Социокультурная образовательная среда как фактор формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза к работе в условиях современной школы

С. В. Тарасов^{1,2}, Е. Б. Спасская¹, Ю. А. Проект^{✉1}

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

² Российская академия образования, 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

Для цитирования: Тарасов, С. В., Спасская, Е. Б., Проект, Ю. А. (2026) Социокультурная образовательная среда как фактор формирования профессиональной готовности студентов педагогического вуза к работе в условиях современной школы. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 57–76. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-57-76> EDN KCNGRJ

Получена 25 ноября 2025; прошла рецензирование 5 декабря 2025; принята 16 декабря 2025.

Финансирование: Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 62-ВГ).

Права: © С. В. Тарасов, Е. Б. Спасская, Ю. А. Проект (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Готовность студентов к работе в условиях современной школы остается одним из ключевых ориентиров модернизации педагогического образования. Существенную роль в ее формировании играет социокультурная образовательная среда вуза, которая определяет содержание профессиональной социализации и траекторию становления будущего учителя. Однако эмпирических исследований, направленных на выявление влияния характеристик вузовской среды на профессиональную готовность студентов, пока недостаточно. Целью исследования стало выявление взаимосвязей между восприятием студентами педагогического вуза социокультурной образовательной среды и выраженностью компонентов их профессиональной готовности к работе в современной школе.

Материалы и методы. Теоретико-методологическую основу исследования составили подходы к анализу образовательной среды как социокультурного пространства профессионального развития и концепции становления профессиональной готовности педагога. В исследовании участвовали 520 студентов старших курсов педагогических направлений подготовки (средний возраст — 22,7 года, 79,4% — женщины). Использован комплекс методик, включающий оценку мотивации выбора профессии, характеристик образовательной среды, переживаний в учебной деятельности и готовности к работе в школе. Применялись методы описательной статистики, непараметрические критерии сравнения, анализ латентных профилей и иерархический регрессионный анализ.

Результаты исследования. Результаты показывают, что психологический компонент готовности к работе в условиях современной школы выражен выше инструментального и морально-ценностного. Обнаружены различия в выраженности компонентов готовности в зависимости от уровня образования, наличия опыта работы в школе и профессиональных намерений. Анализ латентных профилей позволил выделить две типологические группы студентов, различающиеся соотношением личностно-психологических, методических и ценностных компонентов готовности. Установлены значимые связи между компонентами социокультурной образовательной среды и характеристиками готовности. Пространственно-семантический и содержательно-методический компоненты среды, а также персональная включенность выступили предикторами отдельных аспектов готовности. Значимую роль играет и мотивация выбора педагогической профессии.

Заключение. Сделан вывод о комплексной природе профессиональной готовности как результата взаимодействия индивидуальных и средовых факторов. Показаны направления совершенствования

образовательной среды педагогического вуза для укрепления профессиональной идентичности будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная готовность, социокультурная образовательная среда, студенты педагогического вуза, мотивация выбора педагогической профессии, латентные профили

Research article

Sociocultural educational environment as a factor in shaping the professional readiness of pedagogical university students for work in contemporary schools

S. V. Tarasov^{1,2}, E. B. Spasskaya¹, Yu. L. Proekt^{✉1}

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

² Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia

For citation: Tarasov, S. V., Spasskaya, E. B., Proekt, Yu. L. (2026) Sociocultural educational environment as a factor in shaping the professional readiness of pedagogical university students for work in contemporary schools. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 57–76. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-57-76> EDN KCNGRJ

Received 25 November 2025; reviewed 5 December 2025; accepted 16 December 2025.

Funding: The research was supported by an internal grant from Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 62-VG).

Copyright: © S. V. Tarasov, E. B. Spasskaya, Yu. L. Proekt (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Introduction. Student teachers' readiness for work in contemporary schools remains a central priority in teacher education modernization. The university's sociocultural educational environment shapes this readiness by determining the content of professional socialization and the trajectory of teacher identity development. However, empirical research on how university environment characteristics affect students' professional readiness is limited. This study aims to identify relationships between student teachers' perceptions of the sociocultural educational environment and the components of their professional readiness.

Materials and Methods. The study drew on approaches conceptualizing the educational environment as a sociocultural space of professional growth and on theories describing the development of teachers' professional readiness. Participants were 520 undergraduate (3rd- and 4th-year) and master's students in pedagogical degree programmes (mean age = 22.7 years; 79.4% female). Instruments assessed motivation for choosing teaching, perceptions of the educational environment, academic experiences, and readiness for teaching. Descriptive statistics, non-parametric tests, latent profile analysis, and hierarchical regression were applied.

Results. The psychological component of professional readiness was more strongly expressed than the instrumental and moral–value components. Differences in the expression of readiness components were observed depending on education level, prior teaching experience, and professional intentions. Latent profile analysis identified two student groups with different configurations of psychological, methodological, and value-based components. Significant relationships were established between components of the sociocultural educational environment and readiness indicators. The spatial–semantic and content–methodological components of the environment, as well as personal involvement, predicted specific readiness aspects. Motivation for choosing teaching also played a significant role.

Conclusion. Professional readiness is interpreted as a complex construct shaped by the interaction of individual and environmental factors. The findings highlight avenues for enhancing the sociocultural educational environment of pedagogical universities to foster the professional identity and professional readiness of future teachers.

Keywords: professional readiness, sociocultural educational environment, teacher education students, motivation for choosing the teaching profession, latent profiles

Введение

Проблема готовности будущих учителей к педагогической деятельности в условиях современной школы приобретает особо острый характер в условиях ускоряющейся модернизации образования в XXI веке. В современной школе все более востребованы надпрофессиональные качества педагогов, обуславливающие их профессиональную гибкость, способность быстро адаптироваться к изменениям внешней и внутренней среды образовательного учреждения, слаженно действовать в педагогической команде, умение работать с разными категориями обучающихся и их родителей, стремление к саморазвитию и инновационной деятельности (Копытов, Черепанова 2022; Drigas et al. 2023). Экспоненциальный рост информационных потоков и развитие умных технологий приводят к тому, что современному учителю нужно обладать широким спектром профессиональных компетенций в самых разных областях знаний. Так, Э. Ф. Зеер и коллеги, определяя профессию педагога как одну из наиболее трансформировавшихся под влиянием различных контекстуальных факторов (Зеер, Сыманюк 2017), отмечают значимость признания «профессиональной многомерности личности» в рамках данного вида трудовой деятельности. Согласно позиции этих авторов, такая многомерность обеспечивается результатами трансфессиональной подготовки специалиста, сочетающими надпрофессиональные, профессиональные и цифровые компетенции (Зеер и др. 2021).

Несмотря на возрастающие требования к многомерности профессионального облика педагога, эксперты полагают, что система подготовки будущих учителей пока не всегда успевает за темпами трансформации педагогической профессии (Болотов 2014). В результате молодые специалисты, выходящие на рынок труда, нередко сталкиваются с дефицитом ключевых компетенций, необходимых для успешной адаптации в современной образовательной среде, испытывают затруднения в связи с переживанием «шока от реальности», связанного с несопадением их профессиональных ожиданий и реалий педагогической деятельности на местах (Фетюков, Леонидова 2024). Разрыв между требованиями системы образования к учителю-профессионалу и реальными результатами подготовки выпускников педагогических вузов становится одним из значимых факторов риска их профессиональной дезадаптации.

Многие исследователи подчеркивают, что одной из ключевых причин затруднений в про-

фессиональной адаптации выпускников педагогических вузов становится их недостаточная профессиональная готовность (Болотов 2014; Бондаревская 2015; Головчин 2023; Марголис 2015 и др.). Проблема ухода молодых педагогов из профессии не является уникальной для России, в мире отмечаются схожие тенденции. Так, Э. Курбан и О. Сапсаглам отмечают, что 29% начинающих педагогов уходят из профессии в течение первых трех лет, а к концу пятого года доля оставивших учительскую профессию достигает уже 39% (Kurban, Sapsağlam 2024). Последнее исследование в сфере учительского труда, проведенное Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), показало, что доля педагогов в возрасте до 25 лет в российских школах продолжает снижаться (с 4,7% до 3,9%), тогда как учителя в возрасте 50 лет и старше составляют значительно большую часть педагогических коллективов, нежели в усредненной картине по 47 странам, участвующим в исследовании (42% и 31% соответственно) (Отчет по результатам международного исследования... 2019). Исследователи отмечают, что ключевые затруднения на пути профессиональной адаптации молодого учителя могут быть связаны с расхождениями между требованиями школьной среды и теми ресурсами, которыми обладает начинающий педагог (Иллюхин 2021; Bakker, Demerouti 2007), одним из которых выступает его профессиональная готовность.

Достижение профессиональной готовности обучающимися в ходе профессиональной подготовки определяется внешними и внутренними факторами, обусловленными как культурно-историческими условиями, в которых происходит профессионализация человека, так и его индивидуально-личностными характеристиками, определяющими возможность выполнять выбранную профессиональную деятельность. Анализ литературы позволяет определить институциональные, социально-экономические и психологические факторы становления профессиональной готовности выпускников педагогического вуза к работе в школе (Абдалина 2008; Вербицкий, Ильязова 2011; Дьяченко, Кандыбович 1976; Завоеванная 2014; Соколова 2013 и др.).

В этом контексте социокультурная образовательная среда педагогического вуза оказывает интегративное комплексное воздействие на формирование профессиональной готовности будущего учителя, поскольку именно в этом пространстве осуществляется взаимодействие различных компонентов, способствующих

развитию личности будущего профессионала (Белозерцев 2012; Мануйлов 2008; Менг 2008; Панов 2007; Слободчиков 2010; Тарасов 2011; Ясвин 2020 и др.). Согласно Ю. Б. Дроботенко, специфика образовательной среды педагогического вуза определяется необходимостью «двойного опережения» профессиональной подготовки педагогов, поскольку оно призвано готовить профессионалов, деятельность которых направлена на формирование картины мира, гражданское и личностное самоопределение подрастающего поколения, способных видеть пути возможных изменений в образовательных практиках и готовых эти изменения внедрять (Дроботенко 2017). В работах С. В. Тарасова образовательная среда рассматривается как особое социокультурное пространство, где происходит формирование личности через взаимодействие с окружающей средой. Он подчеркивает, что личность развивается в контексте сложной системы, включающей пространственно-семантические, содержательно-методические и коммуникационно-организационные компоненты, функционирующие на нескольких уровнях: глобальном, региональном и локальном. Выделяется несколько ключевых характеристик, которые должны присутствовать в образовательной среде для ее эффективного функционирования: целостность (образовательная среда должна включать все необходимые компоненты для создания интегративного пространства, где происходит взаимодействие различных аспектов обучения); вариативность (наличие разнообразия в содержании и формах учебной деятельности, что позволяет учащимся выбирать наиболее подходящие для них пути обучения); диалогичность (активное взаимодействие всех участников образовательного процесса, что способствует развитию критического мышления и самостоятельности учащихся). Эти характеристики способствуют формированию гибкой и динамичной среды, где учащиеся могут проявлять свою индивидуальность и развивать личностные качества (Тарасов 2011; Тарасов и др. 2024).

Важным представляется тот факт, что образовательная среда, с одной стороны, обусловлена рядом ситуативных, культурно-специфичных и экономических переменных факторов, но, с другой стороны, является результатом целенаправленных и организованных действий по ее приближению к целевым условиям формирования личности будущего профессионала (Митницкая 2021). Именно целенаправленное конструирование социокультурной образовательной среды вуза определяет ее развивающий

потенциал в личностном, профессиональном, общественном становлении будущего педагога (Панов 2007; Ясвин 2020). В исследованиях В. И. Слободчикова подчеркивается роль социокультурной образовательной среды в трансформации опыта и идентичностей участников образовательного процесса (Слободчиков 2010). Согласно В. И. Панову, образовательная среда не является тождественной образовательному пространству, поскольку она включает субъекты образовательных взаимодействий и их избирательное поведение. Студент, ориентируясь в образовательном пространстве вуза, фокусируется на тех аспектах, которые соответствуют его личным целям и представлениям, систематизируя информацию, ресурсы и возможности в виде своего рода «карты» этого пространства (Панов 2007). Автор определяет основные модели образовательных сред: экологическую, коммуникативно-ориентированную, антрополого-психологическую и психодидактическую. В исследовании Т. А. Ольховой и Т. С. Хабаровой особо отмечают различия между образовательной средой вуза и образовательной средой студента, подчеркивается, что образовательная среда вуза выступает в качестве потенциала образовательной среды студента, становясь предметом и ресурсом совместной деятельности обучающего и обучающегося. И та часть образовательной среды вуза, где происходит это взаимодействие, становится образовательной средой студента, являющейся основой для формирования у него смыслов будущей профессиональной деятельности, целей и профессиональных намерений, паттернов будущего профессионального поведения (Ольховая, Хабарова 2015). Согласно Е. Н. Кролевецкой и И. Ф. Исаеву, социокультурная среда представляет собой совокупность микросред, отражающих различные духовные и материальные подсистемы социокультурной образовательной среды (Кролевецкая, Исаев 2022).

Влияние социокультурной образовательной среды вуза на профессиональное и личностное развитие обучающихся изучалось в контексте формирования полисубъектности (Кролевецкая, Исаев 2022), гражданской позиции и патриотизма (Омаров и др. 2019), мотивации обучения (Продиблох 2015) и адаптации к вузу (Буховцева 2019), развития личности в целом (Бурдуковская 2004).

Характеризуя степень разработанности изучаемой темы, следует отметить высокий уровень проработки проблем профессиональной готовности обучающихся к профессиональной педагогической деятельности и системного описания

социокультурной образовательной среды современного университета. В то же время явно недостаточным представляется изучение этих проблем в их неразрывной взаимосвязи. Наблюдается явный дефицит исследований, направленных на изучение возможностей социокультурной образовательной среды педагогического вуза в развитии профессиональной готовности будущих педагогов.

Целью настоящей статьи стал поиск взаимосвязи между восприятием студентами педагогического вуза его социокультурной образовательной среды и сформированности их профессиональной готовности к работе в условиях современной школы.

Организация и методы исследования

Выборку исследования составили 520 студентов старших курсов, обучающихся по укрупненной группе специальностей и направлений (УГСН) 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в возрасте от 20 до 48 лет (средний возраст — 22,7, стандартное отклонение — 2,78). В состав выборки вошли 413 женщин и 107 мужчин. Наибольшую часть выборки составили студенты, обучающиеся по очной форме (92,5%), тогда как студентов, обучающихся по заочной форме, было 7,5%. 26,0% респондентов обучались по педагогическим направлениям общественно-научного цикла, 19% респондентов — естественно-научного цикла, 17,7% респондентов — филологического цикла, оставшуюся часть выборки составили будущие педагоги в области начального образования (1,9%), дополнительного образования (5,6%), культуры и искусства (1,0%), физической культуры и ОБЗР (6,9%), технологии (3,5%), математического образования и информатики (2,9%), психолого-педагогического (11,5%) и специального дефектологического (4,0%) образования. Большая часть студентов, составивших выборку, обучались на третьем (30,6%) и четвертом (41,0%) курсах бакалавриата, оставшаяся часть выборки включала студентов, обучающихся по программам магистратуры (28,4%). Все участники исследования были ознакомлены с целями и условиями участия в исследовании и предоставили информированное согласие.

В качестве методов исследования применялись методики, раскрывающие характер выбора профессии, образовательного опыта, оценки социокультурной образовательной среды вуза и оценки готовности к работе в условиях современной школы. Характер выбора педагогической профессии выявлялся с помощью

опросника «Факторы влияния на выбор профессии» (FIT-Choice) в адаптации С. А. Ирсалиева и коллег (Ирсалиев и др. 2019). Методика включает три шкалы, отражающие альтернативно-внутреннюю мотивацию (α Кронбаха — 0,857), влияние окружающих (α Кронбаха — 0,753) и внешнюю мотивацию (α Кронбаха — 0,756) выбора профессии педагога. Оценка восприятия социокультурной образовательной среды выявлялась с помощью шкалы оценки социокультурной образовательной среды вуза, включающей четыре подшкалы для оценки восприятия пространственно-семантического (α Кронбаха — 0,884), содержательно-методического (α Кронбаха — 0,848), коммуникационно-организационного (α Кронбаха — 0,773) компонентов образовательной среды и персональной включенности в среду (α Кронбаха — 0,748). Выявление образовательного опыта студентов осуществлялось с помощью методики диагностики переживаний в деятельности (ДПД), разработанной Д. А. Леонтьевым и коллегами (Леонтьев и др. 2018). Методика включает четыре шкалы: удовольствие (α Кронбаха — 0,910), смысл (α Кронбаха — 0,884), усилие (α Кронбаха — 0,703) и пустота (α Кронбаха — 0,765). Наконец, готовность к работе в условиях современной школы выявлялась с помощью авторского опросника, отражающего три ключевых ее компонента, включая психологическую готовность (α Кронбаха — 0,905), инструментальную готовность (α Кронбаха — 0,911) и морально-ценностное отношение к педагогической деятельности (α Кронбаха — 0,757). Помимо этого, мы использовали тестовый вопрос, предложенный В. А. Иванюшиной и коллегами (Иванюшина и др. 2017), следующего содержания: «Если бы вам предложили работу с существенно большей зарплатой, но не в школе, насколько трудно было бы вам уйти из учительской профессии?» с применением пятибалльной шкалы Ликерта (1 — совсем не трудно, 5 — очень трудно). Также применялась анкета, включающая вопросы о наличии опыта работы в школе, мотивах отказа от педагогической деятельности, участия в мероприятиях, проводимых вузом и успеваемости студентов.

Статистический анализ данных осуществлялся с применением методов описательной статистики, сравнения с использованием критериев χ^2 Пирсона, χ^2 Фридмана, H Крускала — Уоллиса и U Манна — Уитни. Для определения типологических групп готовности к работе в условиях современной школы использовался анализ латентных профилей, позволяющий более точно и обоснованно выявлять сложные,

многомерные профили респондентов на основе анализа совокупности признаков. Для проведения корреляционного анализа применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистические расчеты осуществлялись с помощью программ Jamovi ver. 2.3.28, IBM SPSS Statistics ver. 23.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования мы определили характеристики готовности студентов к работе в условиях современной школы. Было выявлено, что наиболее высоко участники исследования оценили свою психологическую готовность работы в школе, включая навыки коммуникации со школьниками, родителями

и коллегами, способности анализировать педагогические ситуации и находить обоснованные решения педагогических задач, регулировать и организовывать свою педагогическую деятельность. Менее всего выражено морально-ценностное отношение к педагогической деятельности, проявляющееся в понимании миссии и нравственной задаче педагога, ценностном принятии учительской профессии, принятии норм и этики профессионального поведения педагога (χ^2 Фридмана = 135; $p < 0,001$). Вместе с тем оценки тяготели к верхней границе диапазонов шкалы, что позволяет говорить о некотором отставании формирования данного компонента готовности, но не о его несформированности (рис. 1). Полученные результаты скорее свидетельствуют о том, что различия

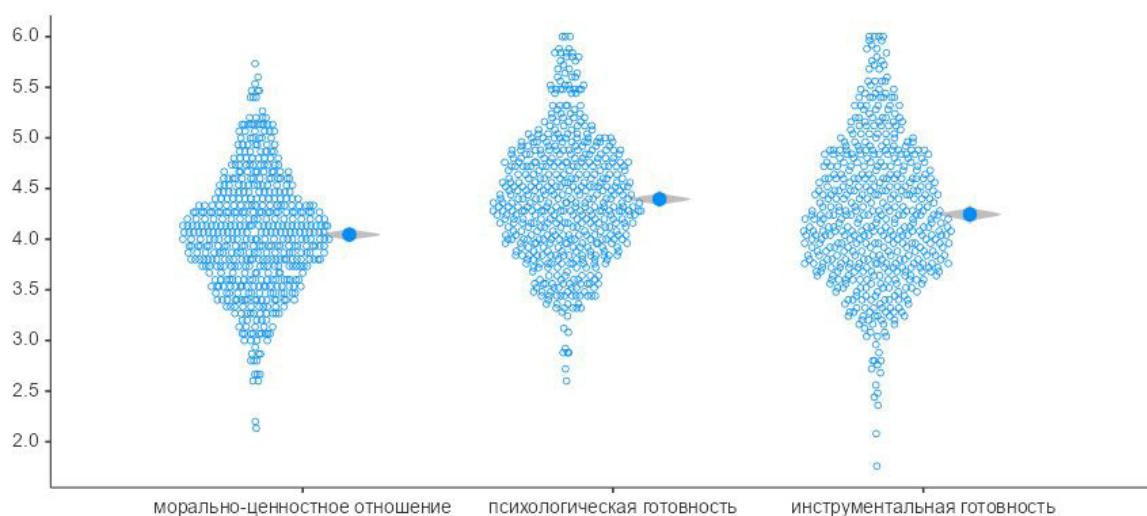


Рис. 1. Скрипичная диаграмма показателей готовности студентов старших курсов к работе в условиях современной школы

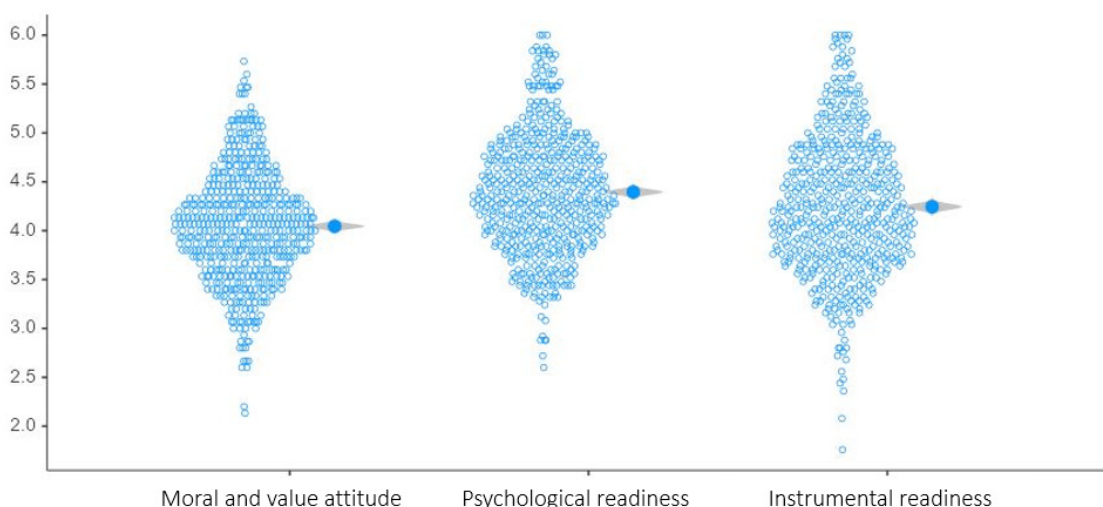


Fig. 1. Violin plots of readiness for work in contemporary schools among 3rd- and 4th-year undergraduates and master's students

в выраженности компонентов профессиональной готовности демонстрируют неодинаковую степень сформированности психологического, инструментального и морально-ценностного аспектов. В этом плане можно говорить о том, что освоение норм и смыслов педагогической профессии требует более длительного периода социализации, чем овладение базовыми психологическими и деятельностными навыками, обеспечивающими взаимодействие со школьниками и организацию учебного процесса.

Сравнительный анализ показателей готовности не позволил выявить достоверных различий по полу студентов ($20047 \leq U \leq 21066$; $0,139 \leq p \leq 0,457$), направлению педагогической подготовки обучения ($9,81 \leq H \leq 17,89$; $0,056 \leq p \leq 0,548$). Однако были выявлены достоверные различия в готовности к работе

в школе в зависимости от курса обучения, предыдущего и актуального опыта работы в школе, а также от намерения работать в школе после окончания обучения (табл. 1).

Использование критерия Двасс — Стил — Кричлоу — Флигнер для попарного сравнения групп показало, что достоверные различия наблюдаются по показателю морально-ценностного отношения к педагогической деятельности между студентами второго курса магистратуры и третьего курса бакалавриата ($W = 5,73$; $p < 0,001$), а также четвертого курса бакалавриата ($W = 4,27$; $p = 0,013$), тогда как между остальными сопоставляемыми группами наблюдается равенство в оценках. Психологическая готовность к работе в школе достоверно различается у студентов третьего курса бакалавриата и студентами четвертого курса бакалавриата ($W = 4,08$; $p = 0,021$),

Табл. 1. Описательные статистики компонентов готовности к работе в школе в зависимости от социально-демографических параметров студентов

Фактор		M (SD)		
		МЦО	ПГ	ИГ
Пол	Мужчины	3,97 (0,59)	1,42 (0,64)	4,31 (0,71)
	Женщины	4,06 (0,58)	4,39 (0,61)	4,23 (0,71)
Курс обучения	3 курс бакалавриата	3,94 (0,53)	4,24 (0,63)	4,05 (0,72)
	4 курс бакалавриата	4,02 (0,58)	4,45 (0,64)	4,28 (0,70)
	1 курс магистратуры	4,13 (0,56)	4,50 (0,55)	4,36 (0,64)
	2 курс магистратуры	4,28 (0,62)	4,48 (0,54)	4,45 (0,64)
Направление подготовки	Дополнительное образование	4,31 (0,60)	4,52 (0,64)	4,44 (0,71)
	Естественно-научные профиль	3,95 (0,55)	4,44 (0,61)	4,27 (0,65)
	Культура и искусство	4,29 (0,58)	4,82 (0,39)	4,74 (0,35)
	Математическое образование и информатика	3,93 (0,42)	4,30 (0,58)	4,34 (0,67)
	Общественно-научный профиль	4,08 (0,58)	4,34 (0,57)	4,15 (0,66)
	Психолого-педагогическое образование	4,16 (0,50)	4,51 (0,66)	4,36 (0,84)
	Специальное (дефектологическое) образование	4,11 (0,61)	4,35 (0,64)	4,19 (0,87)
	Технология	3,77 (0,63)	4,22 (0,51)	4,19 (0,60)
	Физическая культура и основы безопасности и защиты Родины	4,05 (0,58)	4,44 (0,66)	4,42 (0,71)
	Филология	3,94 (0,61)	4,34 (0,66)	4,13 (0,70)
	Дошкольное и начальное образование	4,46 (0,46)	4,21 (0,71)	4,19 (0,078)
Прошлый опыт работы в школе	Нет	4,00 (0,55)	4,31 (0,63)	4,14 (0,70)
	Есть	4,12 (0,63)	4,55 (0,56)	4,43 (0,68)
Актуальный опыт работы в школе	Нет	4,01 (0,59)	4,35 (0,54)	4,17 (0,63)
	Есть	4,14 (0,59)	4,53 (0,54)	4,46 (0,63)
Планируете ли Вы в будущем работать в какой-либо образовательной организации?	Нет	3,64 (0,61)	4,19 (0,69)	3,87 (0,78)
	Не определен	3,91 (0,50)	4,35 (0,64)	4,14 (0,73)
	Да	4,18 (0,58)	4,45 (0,59)	4,36 (0,65)

Table 1. Descriptive statistics for components of school work readiness among students with different socio-demographic characteristics

Socio-demographic variable		M (SD)		
		MVA	PR	IR
Gender	Male	3.97 (0.59)	1.42 (0.64)	4.31 (0.71)
	Female	4.06 (0.58)	4.39 (0.61)	4.23 (0.71)
Year of study	3 rd year undergraduate	3.94 (0.53)	4.24 (0.63)	4.05 (0.72)
	4 th year undergraduate	4.02 (0.58)	4.45 (0.64)	4.28 (0.70)
	1 st year master's	4.13 (0.56)	4.50 (0.55)	4.36 (0.64)
	2 nd year master's	4.28 (0.62)	4.48 (0.54)	4.45 (0.64)
Field of study	Supplementary Education	4.31 (0.60)	4.52 (0.64)	4.44 (0.71)
	Natural Sciences	3.95 (0.55)	4.44 (0.61)	4.27 (0.65)
	Culture and Arts	4.29 (0.58)	4.82 (0.39)	4.74 (0.35)
	Mathematics and Computer Science Education	3.93 (0.42)	4.30 (0.58)	4.34 (0.67)
	Social Sciences	4.08 (0.58)	4.34 (0.57)	4.15 (0.66)
	Psychological and Pedagogical Education	4.16 (0.50)	4.51 (0.66)	4.36 (0.84)
	Special (Defectological) Education	4.11 (0.61)	4.35 (0.64)	4.19 (0.87)
	Technology	3.77 (0.63)	4.22 (0.51)	4.19 (0.60)
	Physical Education and Basics of Safety and Homeland Defence	4.05 (0.58)	4.44 (0.66)	4.42 (0.71)
	Philology	3.94 (0.61)	4.34 (0.66)	4.13 (0.70)
	Preschool and Primary Education	4.46 (0.46)	4.21 (0.71)	4.19 (0.078)
Previous experience of working at school	No	4.00 (0.55)	4.31 (0.63)	4.14 (0.70)
	Yes	4.12 (0.63)	4.55 (0.56)	4.43 (0.68)
Current experience of working at school	No	4.01 (0.59)	4.35 (0.54)	4.17 (0.63)
	Yes	4.14 (0.59)	4.53 (0.54)	4.46 (0.63)
Do you plan to work in an educational organization in the future?	No	3.64 (0.61)	4.19 (0.69)	3.87 (0.78)
	Undecided	3.91 (0.50)	4.35 (0.64)	4.14 (0.73)
	Yes	4.18 (0.58)	4.45 (0.59)	4.36 (0.65)

первого курса магистратуры ($W = 3,96$; $p = 0,026$) и второго курса магистратуры ($W = 3,91$; $p = 0,029$). Сходная картина наблюдается и при оценках инструментальной готовности. Здесь также наблюдаются достоверные отличия при сравнении студентов третьего курса бакалавриата со студентами четвертого курса бакалавриата ($W = 4,19$; $p = 0,016$), первого курса магистратуры ($W = 4,63$; $p = 0,006$) и второго курса магистратуры ($W = 6,17$; $p < 0,001$). Интересны и результаты попарного сравнения студентов, имеющих разные намерения относительно работы в школе. Так, между теми, кто точно решил работать в школе, еще не определился и точно решил отказаться от работы в школе, наблюдаются достоверные различия во всех попарных сравнениях ($4,22 \leq W \leq 6,78$; $p < 0,026$) при оценке морально-ценностного отношения к педагогической деятельности, но отсутствуют достоверные различия в оценках психологической

готовности. Инструментальная готовность достоверно отличается только в оценках полярных групп, имеющих и не имеющих намерения работать в школе ($W = 4,49$; $p = 0,004$), тогда как группа неопределившихся достоверно не отличается в этом показателе от других групп.

В целом, полученные результаты свидетельствуют о том, что по мере приближения к окончанию вуза, появления опыта работы в школе и намерения этот опыт расширить в дальнейшем все компоненты готовности возрастают.

Анализ латентных профилей позволил выявить две типологические группы обучающихся, характеризующиеся разноуровневыми проявлениями готовности к работе в школе. Решение с двумя профилями поддерживалось наименьшими значениями критериев информационной пригодности (AIC, BIC), а также значимости теста BLRT и уровня энтропии (табл. 2).

Табл. 2. Показатели соответствия моделей латентных профилей по исследуемой выборке студентов

Число латентных профилей	AIC	BIC	BLRT	BLRT p	Энтропия	Процентное распределение по профилям
2	27314	28084	533,22	0,009	0,691	211/309
3	27298	28455	198,53	0,248	0,762	121/193/206
4	27286	28830	194,01	0,119	0,777	144/106/180/90
5	27275	29206	192,60	0,218	0,836	209/89/88/101/33

Условные обозначения: AIC — информационный критерий Акаике; BIC — Байесовский информационный критерий; BLRT — тест отношения правдоподобия Бута-Левинсона, p — уровень значимости

Table 2. Model fit indices for latent profile solutions in the student sample

Number of latent profiles	AIC	BIC	BLRT	BLRT p	Entropy	Percentage distribution across profiles
2	27314	28084	533.22	0.009	0.691	211/309
3	27298	28455	198.53	0.248	0.762	121/193/206
4	27286	28830	194.01	0.119	0.777	144/106/180/90
5	27275	29206	192.60	0.218	0.836	209/89/88/101/33

Note: AIC — Akaike information criterion; BIC — Bayesian information criterion; BLRT — bootstrap likelihood ratio test; p — significance level.

Выявленные профили отражают две типологические группы студентов по их готовности к работе в современной школе (рис. 2). Первый профиль характеризуется более высокой оценкой респондентами выраженности требуемых психологических качеств, обеспечивающих успешность преподавания ($U = 22851$; $p < 0,01$), однако такие студенты более критично оценивают свои теоретические знания, практические навыки и осведомленность о том, как осуществляется работа в школе, распределяется учебная нагрузка, готовится отчетность и т. п. ($U = 22044$; $p < 0,001$), а также отличаются меньшим принятием ценностей, норм и этики педагогической деятельности ($U = 21769$; $p < 0,001$). В целом, данный профиль можно охарактеризовать как ориентированный на импровизацию, поскольку такие студенты скорее ориентируются на присущие им психологические качества как ресурсы работы педагога, уделяя меньше внимания теории и методике преподавания и, в некоторой степени, обособляясь от ценностно-нормативного ядра учительской профессии. В то же время второй профиль отличает ориентация на профессионализм, а его представителей можно определить как «адептов» в понимании Е. А. Климова, то есть направленных на освоение профессии, формирование профессиональных и социальных компетенций, необходимых для успешной работы учителем, становление

профессиональной идентичности на основе разделения общих смыслов и ценностей профессии.

Проведенный сравнительный анализ показал, что принадлежность к профилю не зависит от пола студента ($\chi^2 = 1,51$; $p = 0,219$), его возраста ($U = 26619$; $p = 0,457$), курса ($U = 25936$; $p = 0,215$) и формы ($\chi^2 = 2,98$; $p = 0,226$) обучения, прошлого ($\chi^2 = 1,98$; $p = 0,159$) или актуального ($\chi^2 = 0,23$; $p = 0,631$) опыта работы в школе, а также академической успеваемости ($U = 27562$; $p = 0,902$). Вместе с тем обнаружены достоверные различия между студентами, получающими разные педагогические профессии ($\chi^2 = 19,8$; $p = 0,048$). Так, наибольшая доля студентов, ориентированных на импровизацию, обнаруживается среди тех, кто обучаются по естественно-научному (37,4%), общественно-научному (34,1%) и филологическому (33,7%) профилю, тогда как в наименьшей степени они представлены среди будущих учителей технологии (5,6%), физической культуры и ОБЗР (16,7%), а также студентов, обучающихся по профессиям специального дефектологического образования (14,3%). Наиболее существенное различие между профилями обнаружено в намерении работать в школе ($\chi^2 = 13,2$; $p = 0,001$). Так, среди студентов, ориентированных на профессионализм, такое намерение высказали 54,4% респондентов, тогда как твердую уверенность в отказе

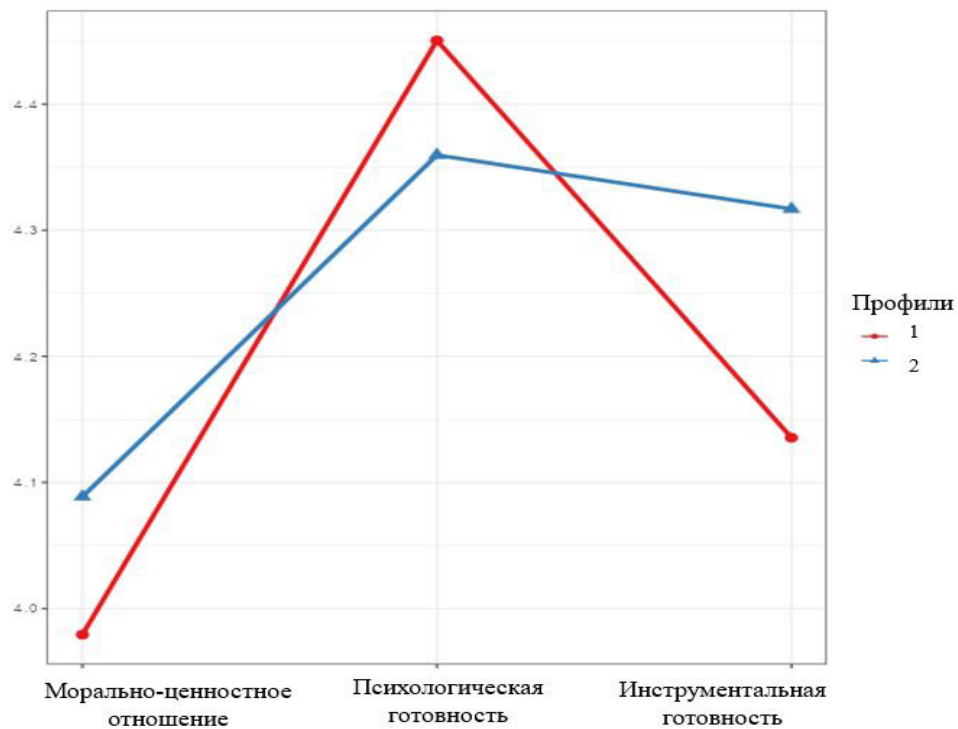


Рис. 2. Показатели готовности студентов к работе в условиях современной школы в выделенных латентных профилях

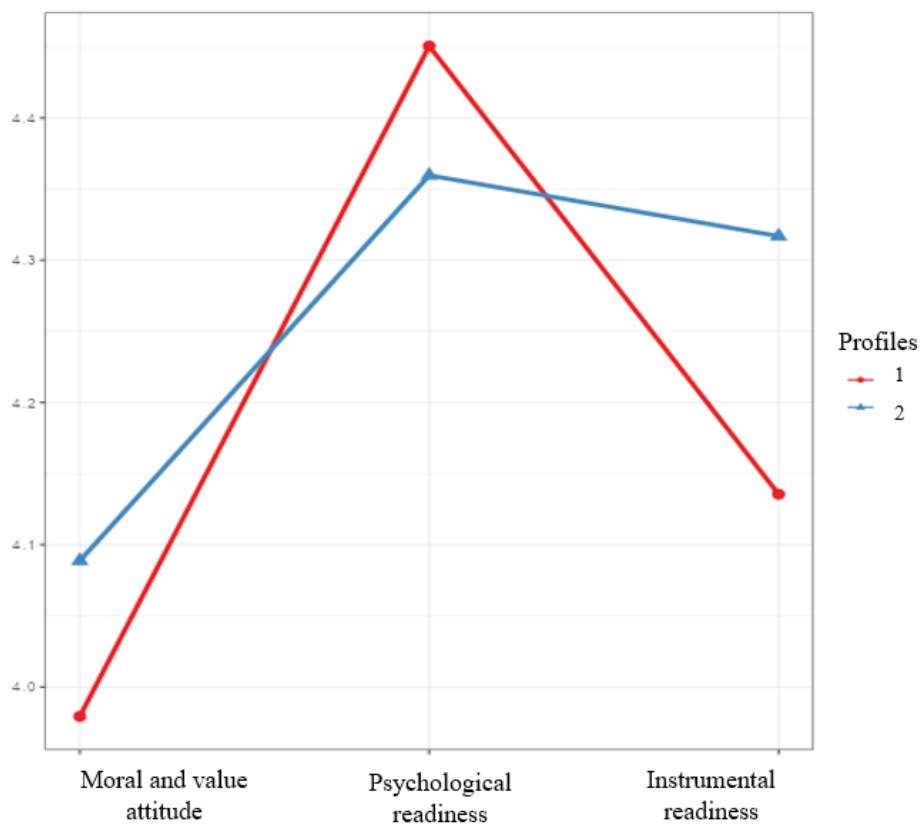


Fig. 2. Indicators of students' readiness for work in contemporary schools in the identified latent profiles

от работы в школе высказали 6,6% обучающихся. В группе студентов, ориентированных на импровизацию, работать в школе намерены 39,8%, тогда как не желающих идти в школу оказалось 17,6% респондентов. Среди неопределившихся со своими намерениями 42,6% респондентов, отнесенных к профилю ориентации на импровизацию, и 39,1% респондентов, отнесенных к профилю ориентации на профессионализм. В то же время по показателю приверженности к профессии среди тех, кто высказал намерение работать в школе, различий между профилями нет (табл. 3).

Сравнительный анализ отношения к социокультурной образовательной среде и оценок образовательного опыта показал, что профили отличаются друг от друга в оценках пространственно-семантического ($U = 21453$; $p < 0,01$) и содержательно-методического ($U = 24097$; $p = 0,018$) компонентов вузовской образовательной среды, а также персональной включенности в среду ($U = 23811$; $p = 0,011$). В то же время

оценки коммуникативно-организационного компонента образовательной среды, а также переживаний в учебной деятельности, достоверно не отличались в сопоставляемых группах студентов.

Что касается мотивов выбора профессии, то студенты, отнесенные к профилю ориентации на профессионализм, характеризуются более высоким уровнем как альтруистически-внутренней мотивации, так и внешней мотивации.

На завершающем этапе исследования нами был проведен регрессионный анализ для выявления предикторов трех ключевых компонентов готовности студентов к работе в условиях современной школы. Результаты демонстрируют дифференцированное влияние факторов социокультурной образовательной среды, мотивов выбора педагогической профессии, переживаний в учебной деятельности, а также социально-демографических характеристик респондентов (табл. 5).

Табл. 3. Частотное распределение ответов на вопрос о приверженности работы в образовании

Если бы вам предложили работу с существенно большей зарплатой, но не в образовании, насколько трудно было бы вам уйти из педагогической профессии?	Профили		Всего
	Ориентация на профессионализм n = 96	Ориентация на импровизацию n = 42	
Совсем не трудно	8,3%	9,5%	8,7%
Не трудно	13,5%	23,8%	16,7%
В некоторой степени не трудно	17,7%	16,7%	17,4%
В некоторой степени трудно	38,5%	21,4%	33,3%
Трудно	17,7%	19,0%	18,1%
Очень трудно	4,2%	9,5%	5,8%
$\chi^2 = 5,96$; $p = 0,310$			

Table 3. Frequency distribution of responses to the question on commitment to working in education

If you were offered a job with a substantially higher salary, but outside education, how difficult would it be for you to leave the teaching profession?	Profiles		Total
	Orientation to professionalism (n = 96)	Orientation to improvisation (n = 42)	
Not difficult at all	8.3%	9.5%	8.7%
Not difficult	13.5%	23.8%	16.7%
Somewhat not difficult	17.7%	16.7%	17.4%
Somewhat difficult	38.5%	21.4%	33.3%
Difficult	17.7%	19.0%	18.1%
Very difficult	4.2%	9.5%	5.8%
$\chi^2 = 5.96$; $p = 0.310$			

Табл. 4. Сравнительный анализ показателей отношения к образовательной среде, мотивации выбора профессии педагога и переживаний в учебной деятельности в выделенных латентных профилях

Показатели	Профили				U
	ОП n = 370		ОИ N = 150		
	M	SD	M	SD	
Пространственно-семантический компонент	3,65	0,76	3,34	0,827	21453***
Содержательно-методический компонент	3,72	0,713	3,53	0,775	24097*
Коммуникативно-организационный компонент	3,93	0,822	3,81	0,918	25958*
Персональная включенность	3,35	0,81	3,12	0,799	23811
Удовольствие	12,43	3,299	11,91	3,653	25353
Смысл	13,21	3,346	12,65	3,698	25484
Усилия	13,08	2,735	13,05	2,904	27523
Пустота	8,4	3,272	8,59	3,39	27106
Альтруистически внутренняя мотивация	3,14	0,643	3,01	0,677	24639*
Влияние окружающих	2,46	0,812	2,42	0,814	26991
Внешняя мотивация	2,31	0,574	2,15	0,571	23461**

Условные обозначения: ОП — ориентация на профессионализм; ОИ — ориентация на импровизацию; M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; n — объем выборки; U — критерий Манна — Уитни; * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$

Table 4. Comparative analysis of indicators of attitudes toward the educational environment, motivation for choosing the teaching profession, and experiences in academic activity in the identified latent profiles

Indicator	Profiles				U
	OP n = 370		OI n = 150		
	M	SD	M	SD	
Spatial-semantic component	3.65	0.76	3.34	0.827	21453***
Content-methodological component	3.72	0.713	3.53	0.775	24097*
Communicative-organizational component	3.93	0.822	3.81	0.918	25958*
Personal involvement	3.35	0.81	3.12	0.799	23811
Enjoyment	12.43	3.299	11.91	3.653	25353
Meaning	13.21	3.346	12.65	3.698	25484
Effort	13.08	2.735	13.05	2.904	27523
Emptiness	8.4	3.272	8.59	3.39	27106
Altruistic intrinsic motivation	3.14	0.643	3.01	0.677	24639*
Influence of others	2.46	0.812	2.42	0.814	26991
External motivation	2.31	0.574	2.15	0.571	23461**

Note: OP — orientation to professionalism; OI — orientation to improvisation; M — mean; SD — standard deviation; n — sample size; U — Mann-Whitney U test; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Табл. 5. Сводные результаты регрессионного анализа предикторов компонентов профессиональной готовности (финальные модели)

Предиктор	Морально-ценностное отношение	Психологическая готовность	Инструментальная готовность
R ² (Скорр, R ²)	0,469 (0,453)	0,347 (0,326)	0,358 (0,337)
ΔR ² 1–2	0,178***	0,095***	0,055***
2–3	0,022***	0,042***	0,041***
3–4	0,029***	0,023**	0,016*
F	29,7***	16,7***	17,5***
Социокультурная образовательная среда вуза			
Пространственно-семантический	0,146*	–0,034	0,000
Содержательно-методический	0,045	0,086	0,171*
Коммуникативно-организационный	–0,072	0,048	–0,047
Персональная включенность	0,062	0,106*	0,121*
Мотивация выбора педагогической профессии			
Альтруистически-внутренняя	0,394***	0,297***	0,175***
Влияние окружающих	0,049	0,038	0,029
Внешняя мотивация	–0,085*	–0,0001	0,054
Переживания в учебной деятельности			
Удовольствие	–0,061	0,065	0,032
Смысл	0,139*	0,135	0,142*
Усилия	0,004	–0,074	–0,079*
Пустота	–0,173***	–0,054	0,025
Социально-демографические характеристики			
Курс	0,103*	0,030	0,092*
Актуальный опыт работы в школе	–0,051	0,056	0,088*
Намерение работать в школе	0,056	–0,100*	–0,020

Примечание: В таблице представлены стандартизированные коэффициенты β, * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001*

Table 5. Summary results of regression analysis for predictors of professional readiness components (final models)

Predictor	Moral–value attitude	Psychological readiness	Instrumental readiness
R ² (adj. R ²)	0.469 (0.453)	0.347 (0.326)	0.358 (0.337)
ΔR ² 1-2	0.178***	0.095***	0.055***
2-3	0.022***	0.042***	0.041***
3-4	0.029***	0.023**	0.016*
F	29.7***	16.7***	17.5***
Sociocultural educational environment of the university			
Spatial–semantic component	0.146*	–0.034	0.000
Content–methodological component	0.045	0.086	0.171*
Communicative–organizational component	–0.072	0.048	–0.047
Personal involvement	0.062	0.106*	0.121*
Motivation for choosing the teaching profession			
Altruistic intrinsic motivation	0.394***	0.297***	0.175***
Influence of others	0.049	0.038	0.029
External motivation	–0.085*	–0.0001	0.054

Table 5. Completion

Predictor	Moral-value attitude	Psychological readiness	Instrumental readiness
Experiences in academic activity			
Enjoyment	-0.061	0.065	0.032
Meaning	0.139*	0.135	0.142*
Effort	0.004	-0.074	-0.079*
Emptiness	-0.173***	-0.054	0.025
Socio-demographic characteristics			
Year of study	0.103*	0.030	0.092*
Current experience of working at school	-0.051	0.056	0.088*
Intention to work at school	0.056	-0.100*	-0.020

Note: Standardized regression coefficients (β) are reported; * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$.

Целью анализа было выявление устойчивых и специфических предикторов для трех аспектов готовности. Для этого были построены иерархические регрессионные модели, в которые на последовательных шагах вводились блоки переменных: 1) компоненты социокультурной образовательной среды; 2) мотивация выбора педагогической профессии; 3) социально-демографические параметры студентов и 4) переживания в учебной деятельности. Как следует из данных таблицы 1, все модели являются статистически значимыми ($p < 0,001$), а их объяснительная способность возрастает с добавлением новых блоков предикторов. Наибольший позитивный вклад в формирование морально-ценностного отношения к педагогической деятельности вносят альтруистически-внутренняя мотивация выбора профессии педагога (95 % ДИ β от 0,301 до 0,487) и пространственно-семантический компонент вузовской образовательной среды (95 % ДИ β от 0,011 до 0,280), а также курс обучения студента (95 % ДИ β от 0,030 до 0,175). При этом внешняя мотивация выбора профессии педагога (95 % ДИ β от -0,165 до -0,004) и переживание пустоты в учебной деятельности (95 % ДИ β от -0,256 до -0,090) оказывают значимое негативное влияние.

Психологическая готовность наиболее сильно связана с альтруистически-внутренней мотивацией (95 % ДИ β от 0,194 до 0,400) и, что особенно важно, с ориентацией на импровизацию, которая оказывает наиболее мощное положительное влияние (95 % ДИ β от 0,197 до 0,522). Персональная включенность в образовательную среду остается значимым позитивным предиктором во всех моделях для этого конструкта (95 % ДИ β от 0,006 до 0,206).

Наконец, инструментальная готовность в наибольшей степени определяется компонентами образовательной среды. Наиболее устойчивыми ее предикторами являются содержательно-методический компонент образовательной среды (95 % ДИ β от 0,024 до 0,315) и персональная включенность в образовательную среду (95 % ДИ β от 0,028 до 0,228), а также альтруистически-внутренняя мотивация выбора профессии педагога (95 % ДИ β от 0,073 до 0,279). Позитивными предикторами также являются курс обучения (95 % ДИ β от 0,008 до 0,168) и наличие актуального опыта работы в образовательной организации (95 % ДИ β от 0,008 до 0,167). Негативным предиктором для формирования инструментальной готовности становится переживание усилий в учебной деятельности (95 % ДИ β от -0,256 до -0,090).

Заключение

Полученные результаты позволяют определить ключевые закономерности формирования профессиональной готовности будущих педагогов в контексте социокультурной образовательной среды современного педагогического вуза. Исследование показало, что готовность студентов к работе в школе является многокомпонентным конструктом, включающим психологическую, инструментальную и морально-ценностную составляющие, каждая из которых формируется под воздействием как индивидуальных, так и средовых факторов. Наиболее высокие значения характерны для психологической готовности, тогда как морально-ценностный компонент демонстрирует наименьший уровень выраженности. Такая структура отражает различную скорость усвоения аспектов

профессиональной деятельности: практические и коммуникативные навыки осваиваются быстрее, чем ценностно-нормативное содержание профессии.

Анализ социально-демографических характеристик подтверждает, что продвижение по образовательной траектории, а также наличие опыта работы в школе усиливают выраженность всех компонентов готовности. Намерение работать в образовательной организации после завершения обучения связано с более высокими оценками профессиональной готовности, что указывает на связь между профессиональными ожиданиями и осмысленностью выбора педагогической карьеры.

Результаты анализа латентных профилей демонстрируют существование двух различных типологических моделей становления готовности, различающихся соотношением личностно-психологических ресурсов, методических знаний и принятия профессиональных ценностей. Эти профили отражают неоднородность траекторий профессионального развития и указывают на необходимость индивидуализированного подхода к сопровождению педагогической подготовки.

Связь между восприятием социокультурной образовательной среды и компонентами профессиональной готовности подтверждает значимость образовательного контекста в развитии будущего учителя. Пространственно-семантические и содержательно-методические компоненты вузовской среды, а также уровень персональной включенности студентов оказывают влияние на выраженность готовности, что согласуется с концепцией образовательной среды как пространства формирования профессиональных смыслов и норм. Мотивация выбора педагогической профессии и переживания в учебной деятельности выступают дополнительными факторами, усиливающими или ослабляющими влияние среды на профессиональное становление. Результаты регрессионного анализа демонстрируют, что внутренние мотивы выбора профессии, переживание смысла учебной деятельности и восприятие ключевых компонентов образовательной среды служат значимыми предикторами профессиональной готовности.

Комплексный характер установленных взаимосвязей позволяет утверждать, что профессиональная готовность формируется как результат согласованного влияния личностных особенностей студента, его образовательного опыта, мотивов учебной и профессиональной деятельности и характеристик социокультурной образовательной среды вуза. Усиление развивающе-

го потенциала этой среды требует системных усилий по созданию условий, поддерживающих профессиональную идентичность и ценностную ориентацию будущих педагогов, развитию возможностей для профессиональных проб, усилению рефлексивных и методических компетенций и формированию культуры академического и профессионального взаимодействия. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных программ и разработке стратегий совершенствования подготовки педагогических кадров.

Несмотря на комплексный характер анализа, исследование имеет ряд ограничений. Оно основано на данных одной институциональной выборки, что снижает возможность широкого обобщения результатов на другие педагогические вузы. Использованные методы самоотчета отражают субъективные оценки студентов и могут быть сопряжены с влиянием социально желательных ответов. Исследование не охватывает динамику профессионального становления в продольной перспективе, что ограничивает возможности выявления причинно-следственных связей между характеристиками образовательной среды и готовностью к работе в школе.

Несмотря на ограничения исследования, впервые осуществлено комплексное рассмотрение готовности будущих педагогов к работе в условиях современной школы как многомерный конструкт, формирующийся во взаимодействии мотивационных, средовых, эмоционально-ценностных и образовательных факторов. Выявленные типологические группы студентов позволяют по-новому интерпретировать различия в структуре профессиональной готовности и определить два устойчивых профиля профессионального становления. Новизна исследования состоит также в эмпирическом подтверждении роли пространственно-семантического и содержательно-методического компонентов социокультурной образовательной среды как значимых предикторов отдельных компонентов готовности будущих педагогов к работе в условиях современной школы, что позволяет расширить теоретические представления о механизмах влияния образовательной среды на профессионализацию будущих учителей.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на проведение анализа динамики профессиональной готовности студентов от начала обучения до первых лет профессиональной деятельности. Представляет интерес расширение выборки за счет включения студентов разных регионов и образовательных организаций, что позволит уточнить влияние институциональных

особенностей среды. Перспективным является изучение взаимодействия компонентов образовательной среды с особенностями академической мотивации и эмоционального благополучия студентов, а также моделирование различных личностных и средовых эффектов.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

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

Соответствие принципам этики

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

Ethics Approval

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

Вклад авторов

С. В. Тарасов — научное руководство, концепция исследования, определение методологии исследования, обсуждение и выводы; Е. Б. Спасская — анализ теоретических источников, сбор эмпирических данных, оформление текста статьи; Ю. Л. Проект — математико-статистический анализ данных, анализ результатов исследования.

Author Contributions

S. V. Tarasov — research supervision, research concept, methodology development, discussion and conclusions; E. B. Spasskaya — theoretical framework analysis, empirical data collection, manuscript drafting; Yu. L. Proekt — statistical data analysis, interpretation of research results.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

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

Литература

- Абдалина, Л. В. (2008) *Развитие профессионализма педагога: от теории к практике*. М.: Изд-во Российского государственного социального университета, 327 с.
- Белозерцев, Е. П. (2012) Вуз: наследие, культурно-образовательная среда, диалог. *Наука. Искусство. Культура*, № 1 (1), с. 117–130. EDN: [RAUKEX](#)
- Болотов, В. А. (2014) К вопросам о реформе педагогического образования. *Психологическая наука и образование*, т. 19, № 3, с. 32–40. EDN: [SWMCMX](#)
- Бондаревская, Е. В. (2015) Образовательно-профессиональный стандарт как инструмент инновационного развития педагогического образования в федеральном университете. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, № 3 (98), с. 81–91. EDN: [TSCEKB](#)
- Бурдуковская, Е. А. (2004) *Социокультурная среда вуза как педагогический фактор личностного становления студента. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. Благовещенск, Амурский государственный университет, 201 с.
- Буховцева, О. В. (2019) Возможности педагогического сопровождения для обеспечения результативной адаптации студентов к социокультурной среде вуза. *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема*, № 1 (34), с. 76–87. EDN: [XGSEMJ](#)
- Вербицкий, А. А., Ильязова, М. Д. (2011) *Инварианты профессионализма проблемы формирования*. М.: Логос, 287 с.
- Головчин, М. А. (2023) Измерение профессиональной готовности к педагогической деятельности будущих учителей на основе критериально-уровневой оценки. *Russian Journal of Economics and Law*, т. 17, № 4, с. 882–903. <https://doi.org/10.21202/2782-2923.2023.4.882-903>
- Дроботенко, Ю. Б. (2017) *Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования РФ. Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук*. Омск, Омский государственный педагогический университет, 519 с.
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (1976) *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Изд-во Белорусского государственного университета, 175 с.

- Завоеванная, Н. С. (2014) Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению. *Наука. Мысль*, № 11, с. 6–13.
- Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. (2017) Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования. *Образование и наука*, т. 19, № 8, с. 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28>
- Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э., Лебедева, Е. В. (2021) Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему. *Сибирский психологический журнал*, № 79, с. 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6>
- Иванюшина, В. А., Маслинский, К. А., Александров, Д. А. (2017) Российские учителя сегодня и завтра: результаты исследования. *Народное образование*, № 6–7, с. 24–32.
- Илюхин, А. Г. (2021) Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления. *Современная зарубежная психология*, т. 10, № 2, с. 117–127. <https://doi.org/10.17759/jmfr.2021100212>
- Ирсаалиев, С. А., Камзолдаев, М. Б., Ташибаева, Д. Н., Копеева, А. Т. (2019) *Учителя Казахстана: почему молодые люди выбирают эту профессию и что их мотивирует оставаться в ней?*. Астана: Центр анализа и стратегии «Белес», 126 с.
- Копытов, А. Д., Черепанова, Т. Б. (2022) К вопросу о формировании профессиональных универсалий в деятельности педагога. *Вестник Томского государственного университета*, № 481, с. 199–205. <https://doi.org/10.17223/15617793/481/22>
- Кролевецкая, Е. Н., Исаев, И. Ф. (2022) Социокультурная образовательная среда вуза как фактор развития полисубъектности будущего педагога. *Высшее образование в России*, т. 31, № 6, с. 114–135. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135>
- Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н., Досумова, С. Ш. и др. (2018) Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 6, с. 55–66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605>
- Мануйлов, Ю. С. (2008) Концептуальные основы средового подхода в воспитании. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*, т. 14, № 4, с. 21–27. EDN: [MUQJHF](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Марголис, А. А. (2015) Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры. *Психологическая наука и образование*, т. 20, № 5, с. 45–64. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200505>
- Менг, Т. В. (2008) Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российской государственной педагогической академии им. А. И. Герцена*, № 10 (52), с. 70–83. EDN: [KXNPGR](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Митническая, Е. В. (2021) Образовательная среда как социокультурный феномен. В кн.: *Современное социально-гуманитарное образование: векторы развития в год науки и технологий. Материалы VI международной конференции, 22–23 апреля 2020 года*. М.: Московский педагогический государственный университет, с. 535–542.
- Ольховая, Т. А., Хабарова, Т. С. (2015) Модель становления субъектности студента медицинского вуза. *Фундаментальные исследования*, № 2 (22), с. 5003–5007. EDN: [TWTAIIV](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Омаров, О. Н., Закарьяева, С. З., Курбанисмаилова, М. Г. (2019) Поликультурная образовательная среда вуза как условие формирования гражданско-патриотической позиции студента. *Балтийский гуманитарный журнал*, т. 8, № 2 (27), с. 80–83. EDN: [XFOLBO](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and learning international survey). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ.* (2019) М.: [б. и.]. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения 20.11.2025).
- Панов, В. И. (2007) *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. СПб.: Питер, 347 с.
- Продиблох, Н. Е. (2015) Инновационная образовательная среда вуза. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*, № 3, с. 169–173.
- Слободчиков, В. И. (2010) Со-бытийная образовательная общность — источник развития и субъект образования. *Новые ценности образования*, т. 43, № 1, с. 4–13.
- Соколова, Н. А. (2013) Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов: понятие, содержание, методы исследования. *Научное мнение*, № 4, с. 160–164. EDN: [PZGDIH](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Тарасов, С. В. (2011) Образовательная среда: понятие, структура, типология. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, т. 3, № 3, с. 133–138. EDN: [PYJOQL](https://doi.org/10.17759/pse.2015200505)
- Тарасов, С. В., Спасская, Е. Б., Проект, Ю. А. (2024) *Взаимодействие педагогических вузов и региональных образовательных систем: подходы, практики, решения*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 248 с.
- Фетюков, А. В., Леонидова, Г. В. (2024) Готовность к трудоустройству по профессии (на данных опроса выпускников педагогических направлений подготовки). *Социальное пространство*, т. 10, № 1. <https://doi.org/10.15838/sa.2024.1.41.4>

- Ясвин, В. А. (2020) Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 17, № 2, с. 295–314. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-295-314>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007) The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, no. 3, pp. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Drigas, A., Chaidi, I., Papoutsi, C. (2023) Teacher of the future. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, vol. 18, no. 16, pp. 87–114. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i16.36169>
- Kurban, E., Sapsağlam, Ö. (2024) Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, vol. 12, no. 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.58638/kebd.1469588>

References

- Abdalina, L. V. (2008) *Development of teacher professionalism: From theory to practice*. Moscow: Russian State Social University Publ., 327 p. (In Russian)
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007) The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, no. 3, pp. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115> (In English)
- Belozertsev, E. P. (2012) Institute of higher education: Heritage, cultural and educational medium, dialogue. *Science. Art. Culture*, no. 1 (1), pp. 117–130. (In Russian)
- Bolotov, V. A. (2014) To the questions on the reform of pedagogical education. *Psychological Science and Education*, vol. 19, no. 3, pp. 32–40. (In Russian)
- Bondarevskaya, E. V. (2015) Educational development in the open sociocultural space of the region as the strategic priority of the federal university. *Ivzestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 3 (98), pp. 81–91. (In Russian)
- Bukhovtseva, O. V. (2019) Opportunities of pedagogical support for ensuring effective adaptation of students to the socio-cultural environment of the university. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Alejkhema*, no. 1 (34), pp. 76–87. (In Russian)
- Burdukovskaya, E. A. (2004) *The socio-cultural environment of the university as a pedagogical factor in the personal development of a student. PhD dissertation (Pedagogy)*. Blagoveshchensk, Amur State University, 201 p. (In Russian)
- Drigas, A., Chaidi, I., Papoutsi, C. (2023) Teacher of the future. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, vol. 18, no. 16, pp. 87–114. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i16.36169> (In English)
- Drobotenko, Yu. B. (2017) *Changes in the professional training of pedagogical university students in the context of modernization of teacher education in the Russian Federation. PhD dissertation (Pedagogy)*. Omsk, Omsk State Pedagogical University, 519 p. (In Russian)
- D'yachenko, M. I., Kandybovich, L. A. (1976) *Psychological problems of readiness for activity*. Minsk: Belarusian State University Publ., 175 p. (In Russian)
- Fetyukov, A. V., Leonidova, G. V. (2024) Willingness to work by profession (based on survey of teacher education graduates). *Social Area*, vol. 10, no. 1. <https://doi.org/10.15838/sa.2024.1.41.4> (In Russian)
- Golovchin, M. A. (2023) Measuring professional preparedness of would-be teachers for pedagogical activity based on criteria-level estimation. *Russian Journal of Economics and Law*, vol. 17, no. 4, pp. 882–903. <https://doi.org/10.21202/2782-2923.2023.4.882-903> (In Russian)
- Ivanyushina, V. A., Maslinskij, K. A., Aleksandrov, D. A. (2017) Russian teachers today and tomorrow: Research results. *National Education*, no. 6–7, pp. 24–32. (In Russian)
- Ilyukhin, A. G. (2021) Burnout in the life of schoolchildren and students: Causes, consequences and ways to overcome. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 10, no. 2, pp. 117–127. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212> (In Russian)
- Irsaliev, S. A., Kamzoldaev, M. B., Tashibaeva, D. N., Kopeeva, A. T. (2019) *Teachers of Kazakhstan: Why young people choose this profession and what motivates them to stay in it?*. Astana: Center for Analysis and Strategy “Beles” Publ., 126 p. (In Russian)
- Kopytov, A. D., Cherepanova, T. B. (2022) On the formation of professional universals in the teacher’s activities. *Tomsk State University Journal*, no. 481, pp. 199–205. <https://doi.org/10.17223/15617793/481/22> (In Russian)
- Krolevetskaya, E. N., Isaev, I. F. (2022) The socio-cultural educational environment of the university as a factor in the development of the multi-subjectivity of the future teacher. *Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 114–135. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-114-135> (In Russian)
- Kurban, E., Sapsağlam, Ö. (2024) Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku [Reality shock experienced by newly employed preschool teachers]. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, vol. 12, no. 1, pp. 1–17. <https://doi.org/10.58638/kebd.1469588> (In Turkish)
- Leont'ev, D. A., Osin, E. N., Dosumova, S. Sh. et al. (2018) Study-related experiences and their association with psychological well-being. *Psychological Science and Education*, vol. 23, no. 6, pp. 55–66. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230605> (In Russian)

- Manujlov, Yu. S. (2008) Conceptual foundations of the environmental approach in education. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, vol. 14, no. 4, pp. 21–27. (In Russian)
- Margolis, A. A. (2015) Models of teacher training within the framework of applied bachelor's and pedagogical master's programs. *Psychological Science and Education*, vol. 20, no. 5, pp. 45–64. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200505> (In Russian)
- Meng, T. V. (2008) The milieu approach to organizing educational process in university. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 10 (52), pp. 70–83. (In Russian)
- Mitnitskaya, E. V. (2021) Learning environment as a sociocultural phenomenon. In: *Modern socio-humanitarian education: development vectors in the year of science and technology. Proceedings of the VI International Conference, April 22–23, 2020*. Moscow: Moscow Pedagogical State University Publ., pp. 535–542. (In Russian)
- Ol'khovaya, T. A., Khabarova, T. S. (2015) Subjectivity establishment model in medical student. *Fundamental research*, no. 2 (22), pp. 5003–5007. (In Russian)
- Omarov, O. N., Zakaryaeva, S. Z., Kurbanismailova, M. G. (2019) Multicultural educational environment of the university as a condition of formation of the civil-patriotic position of the student. *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 8, no. 2 (27), pp. 80–83. (In Russian)
- Panov, V. I. (2007) *Psychodidactics of educational systems: theory and practice*. Saint Petersburg: Piter Publ., 347 p. (In Russian)
- Prodiblokh, N. E. (2015) Innovative educational environment of the university. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, no. 3, pp. 169–173. (In Russian)
- Report on the Results of the International Survey of the Teaching Staff on Teaching and Learning TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Part 1. Continuing Education of Teachers and School Principals. (2019) Moscow: [s. n.]. [Online]. Available at: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (accessed 20.11.2025). (In English)
- Slobodchikov, V. I. (2010) Co-existential educational community — a source of development and a subject of education. *New Educational Values*, vol. 43, no. 1, pp. 4–13. (In Russian)
- Sokolova, N. A. (2013) Professional socialization of graduates of pedagogical higher education institutions: The concept, content and research methods. *The Scientific Opinion*, no. 4, pp. 160–164. (In Russian)
- Tarasov, S. V. (2011) The educational environment: Notion, structure, typology. *Pushkin Leningrad State University Journal*, vol. 3, no. 3, pp. 133–138. (In Russian)
- Tarasov, S. V., Spasskaya, E. B., Proekt, Yu. L. (2024) *Interaction of pedagogical universities and regional educational systems: approaches, practices, solutions*. Saint Petersburg: Herzen University Publ., 248 p. (In Russian)
- Verbitskij, A. A., Il'yazova, M. D. (2011) *Invariants of professionalism problems of formation*. Moscow: Logos Publ., 287 p. (In Russian)
- Yasvin, V. A. (2020) Formation of the theory of environment of personal development in Russian pedagogical psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 17, no. 2, pp. 295–314. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-295-314> (In Russian)
- Zavoianaya, N. S. (2014) Professional readiness: A brief history, basic concepts and approaches to study. *Science. Thought*, no. 11, pp. 6–13. (In Russian)
- Zeer, E. F., Symanyuk, E. E. (2017) Methodological guidelines for the development of transprofessionalism development among vocational educators]. *The Education and Science Journal*, vol. 19, no. 8, pp. 9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-8-9-28> (In Russian)
- Zeer, E. F., Symanyuk, E. E., Lebedeva, E. V. (2021) Transprofessionalism as a predictor of preadaptation of an agent to the professional future. *Siberian Journal of Psychology*, no. 79, pp. 89–107. <https://doi.org/10.17223/17267080/79/6> (In Russian)

Сведения об авторах

Сергей Валентинович Тарасов, академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 2529-3475, Scopus AuthorID: 15066603100, Researcher ID: GWU-7076-2022, ORCID: 0000-0001-8595-8039, e-mail: rector@herzen.spb.ru

Елена Борисовна Спасская, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 9394-9346, Scopus AuthorID: 58556901300, ORCID: 0009-0005-7425-8236, e-mail: spasskaya_e@mail.ru

Юлия Львовна Проект, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 5532-5143, Scopus AuthorID: 57197748967, ResearcherID: D-9792-2017, ORCID: 0000-0002-1914-9118, e-mail: proekt.jl@gmail.com

Authors

Sergey V. Tarasov, Full Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: [2529-3475](#), Scopus AuthorID: [15066603100](#), ResearcherID: [GWU-7076-2022](#), ORCID: [0000-0001-8595-8039](#),
e-mail: rector@herzen.spb.ru

Elena B. Spasskaya, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Leading researcher at the research institute of pedagogical problems of education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: [9394-9346](#), Scopus AuthorID: [58556901300](#), ORCID: [0009-0005-7425-8236](#), e-mail: spasskaya_e@mail.ru

Yuliya L. Proekt, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activity and ICT in education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: [5532-5143](#), Scopus AuthorID: [57197748967](#), Researcher ID: [D-9792-2017](#), ORCID: [0000-0002-1914-9118](#),
e-mail: proekt.jl@gmail.com



Check for updates

Психологическая безопасность
образовательной среды

УДК 159.99

EDN KFBWBX

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-77-88>

Научная статья

Социально-психологический компонент школьной среды как фактор аутоагрессии подростков

Т. В. Харькина ¹

¹ ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет), 119048 Россия, г. Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2

Для цитирования: Харькина, Т. В. (2026) Социально-психологический компонент школьной среды как фактор аутоагрессии подростков. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 77–88. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-77-88> EDN KFBWBX

Получена 30 апреля 2025; прошла рецензирование 11 июня 2025; принята 17 июля 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Т. В. Харькина (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Исходя из статистических данных последних лет, проблема самоповреждающего и суицидального поведения подростков остается актуальной. В подростковом возрасте основные виды активности — обучение и социализация, значительную часть дня подросток проводит в школе, взаимодействуя с одноклассниками и учителями. В статье представлено теоретико-аналитическое исследование, посвященное влиянию социально-психологического компонента школьной образовательной среды на развитие аутоагрессии у подростков. Целью исследования является изучение патогенных и защитных свойств школьной среды, а также выделение направления профилактики подростковой аутоагрессии на базе школ.

Материалы и методы. Проведены анализ, описание, систематизация информации, сравнение и синтез результатов научных исследований. Материалы теоретико-аналитического обзора представлены научными источниками за последние 10 лет, отобранными по релевантности проблематики представленных в них исследований, опубликованными в международных и национальных базах данных.

Результаты исследования. Проведен многосторонний анализ взаимосвязи аутоагрессии подростков и параметров восприятия ими социального компонента школьной среды. В результате проведенного анализа выделены ключевые факторы риска (буллинг, социальная изоляция, академическое давление, деструктивные отношения с педагогами) и защитные факторы (поддерживающая атмосфера, принятие, позитивные референтные связи). Примерно 40% подростков, совершивших самоубийство, имели проблемы в школе, а частота суицидальных попыток выше в первые дни учебного года. Подростки, считающие себя неуспевающими в учебе, показывают более высокие уровни депрессии и предрасположенности к суицидальному поведению. Из всех окружающих подростка людей только учителя имеют значимое влияние на формирование страха социального неодобрения и положительного образа себя.

Заключение. Выявлены основные факторы риска и защиты, отражающие субъективное восприятие образовательной среды, на основе которых сформулированы предложения по созданию поддерживающей школьной среды и профилактике аутоагрессивного поведения подростков на базе школы.

Ключевые слова: аутоагрессия, аутоагрессивное поведение, подростковая аутоагрессия, суицид, несуйцидальное самоповреждение, школьная среда

Research article

The socio-psychological component of the school environment as a determinant of adolescent autoaggressive behavior

T. V. Kharkina ¹

¹ Sechenov First Moscow State Medical University, Structure 2, 8 Trubetskaya Str., Moscow 119991, Russia

For citation: Kharkina, T. V. (2026) The socio-psychological component of the school environment as a determinant of adolescent autoaggressive behavior. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 77–88. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-77-88> EDN KFBWBX

Received 30 April 2025; reviewed 11 June 2025; accepted 17 July 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © T. V. Kharkina (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Abstract

Introduction. The problem of adolescent self-harm and suicidal behavior remains highly relevant, as evidenced by recent statistical data. Given that the principal developmental tasks of adolescence are learning and socialization, adolescents spend a significant part of their day at school, interacting with peers and teachers. This article presents a theoretical and analytical study examining the influence of the socio-psychological component of the school educational environment on the development of autoaggressive behavior in adolescents. The study aims to analyze the pathogenic and protective characteristics of the school environment and to identify directions for the prevention of adolescent autoaggression within school settings.

Materials and Methods. The study is a theoretical and analytical review of psychological and educational research published over the past ten years. Sources were selected based on relevance using international and national academic databases.

Results. The analysis identified key risk factors (bullying, social isolation, academic pressure, and negative teacher–student interactions) and protective factors (supportive school climate, acceptance, and positive peer relationships). Approximately 40% of adolescents who died by suicide had experienced school-related problems, and the incidence of suicide attempts is higher during the first days of the school year. Perceived academic failure is associated with higher levels of depression and an increased risk of suicidal behavior. Among various social influences, only teachers play a significant important role in shaping adolescents' fear of social rejection and their positive self-image.

Conclusion. The study identified key risk and protective factors associated with the school environment and offers recommendations for fostering a supportive school climate to help prevent adolescent autoaggression.

Keywords: autoaggression, autoaggressive behavior, adolescent autoaggression, suicide, non-suicidal self-harm, school environment

Введение

По данным неофициальной статистики Следственного комитета РФ за 2022 год, наблюдается увеличение числа попыток самоубийства среди несовершеннолетних (Доклад о деятельности... 2022, 238). Аппарат детского омбудсмена РФ отмечает нехватку в школах квалифицированных психологов и необходимость участия всего педагогического состава в проведении профилактических мероприятий (В аппарате детского омбудсмена... 2022). Предлагается наладить систему скрининга суицидального риска у учащихся и проводить специализированное обучение для педагогов.

Аутоагрессивное поведение рассматривается как разновидность агрессивного поведения,

в котором субъект и объект действия совпадают. Существуют различные определения аутоагрессии, что связано с многогранностью ее проявлений и обилием психологических теорий. К аутоагрессивному поведению относят самоповреждения, суицидальные попытки и идеации, а также злоупотребление психоактивными веществами, рискованное и виктимное поведение (Руженков 2008). Аутоагрессивное поведение делят на несуйцидальное и суицидальное по наличию осознаваемого желания прекращения своей жизни.

В традиции философии образования среда является одним из важнейших факторов развития личности. «Школьная среда» является элементом общей «образовательной среды». Это ограниченное пространство, в котором

школьники имеют возможность развиваться благодаря специально разработанным педагогическим методам, организационным и технологическим условиям, а также случайным факторам, которые возникают в ходе взаимодействия участников школьного сообщества.

Множественные методологические подходы формируют несколько моделей: коммуникативно-ориентированную (Рубцов 2019), антрополого-психологическую (Слободчиков 1997), эконпсихологическую (Панов 2007), экологическую (Ясвин 2019). Согласно И. А. Баевой, образовательная среда — это наиболее эффективная сфера для формирования и поддержания психологической безопасности ее субъектов и для их позитивного развития (Баева и др. 2019). В результате анализа различных подходов к образовательной среде выделяют пять компонентов: организационно-управленческий, пространственно-предметный, психодидактический, социально-психологический и субъектный (Лактионова 2012).

Социально-психологический компонент представляет собой совокупность характеристик межличностного и межгруппового взаимодействия участников образовательного процесса, включающую систему отношений, психологический климат, референтную значимость среды, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия и защищенность от психологического насилия (Лактионова 2012). В силу его непосредственного влияния на развитие личности он исследуется психологами и педагогами чаще прочих. При этом используются близкие по значению термины: «уклад школы», «школьная культура», «психологический климат школы», «эмоционально-психологический климат школы» и пр. (Ясвин 2019). Социально-психологический компонент определяется следующими аспектами: референтность образовательной среды, удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия, защищенность от психологического насилия (Баева и др. 2019; Лактионова 2012). При положительных показателях каждого аспекта можно говорить о психологической безопасности среды.

Зарубежные исследователи в результате метаанализа исследований восприятия школьной среды школьниками и педагогами выделили пять метатем, отражающих основные механизмы воздействия школы на формирование аутоагрессии. Все метатемы имеют отношение к социально-психологическому компоненту школьной среды: институциональная невидимость самоповреждений; стигматизация и санк-

ционирование; недостаток подготовленности персонала; учебный стресс и давление; межличностные конфликты и буллинг (Evans, Hurrell 2016). Все выделенные аспекты влияют на параметры восприятия среды как психологически безопасной.

Вопрос о взаимосвязи школьной среды и аутоагрессии у подростков в современной науке рассмотрен недостаточно подробно. Чаще всего изучение школьных факторов проводится в ряду прочих факторов аутоагрессии, не являясь единственной целью исследования.

Отмечается, что для поддержания психологической безопасности подростка необходимо учитывать и факторы риска, и факторы защиты (Баева и др. 2019). Целью исследования является анализ патогенных и защитных свойств социально-психологического компонента школьной среды, а также направлений профилактики аутоагрессивного поведения подростков, нацеленных на изменения в социально-психологическом компоненте.

В рамках исследования поставлены следующие задачи:

- 1) систематизировать данные о взаимосвязи социального компонента школьной среды с проявлениями аутоагрессивного поведения подростков;
- 2) описать основные риски и защитные факторы, связанные с социально-психологическим компонентом школьной среды;
- 3) обосновать направления психопрофилактики аутоагрессии в школьной среде.

Научная новизна исследования заключается в комплексной систематизации факторов риска и защиты, связанных с социальным компонентом школьной среды, в контексте аутоагрессивного поведения подростков. Впервые в едином аналитическом обзоре представлены теоретические и эмпирические данные о роли школьной атмосферы, межличностных отношений и педагогического взаимодействия как медиаторов аутоагрессии с опорой на современные зарубежные и отечественные исследования.

Материалы и методы

Данная статья представляет собой теоретико-аналитическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи социально-психологического компонента школьной среды и аутоагрессивного поведения подростков. Критерии отбора исследований для анализа: полнотекстовые публикации на русском или английском языке, посвященные связи аутоагрессии подростков с социальным компонентом школьной

среды, а также программам профилактики аутоагрессивного поведения, нацеленным на изменение социально-психологического компонента школьной среды, опубликованные за последние 10 лет; для эмпирических статей также учитывались размеры и репрезентативность выборки, использование количественных методов обработки данных. Поиск осуществлялся в международных и национальных научных базах данных — PubMed, PsycINFO, Elsevier, eLibrary и КиберЛенинка.

Наряду с теоретико-обзорными работами проанализированы эмпирические исследования о влиянии социально-психологического компонента школьной среды на проявления аутоагрессии в виде членовредительства, суицидальных мыслей, попытки самоубийства, завершено самоубийства. Ввиду ограниченного объема статьи мы выбрали данные формы аутоагрессивного поведения как одни из наиболее часто встречающихся в контексте изучения аутоагрессии подростков.

Результаты

Для анализа было отобрано 38 исследований, раскрывающих разные аспекты выбранной темы. Исключение по критерию давности сделано для исследования, для которого не было найдено современных аналогов (Branan 1972). Было проанализировано три теоретических и 35 эмпирических исследований.

Приведенные источники были выбраны с целью показать достаточно широкий спектр эмпирических данных, разносторонне характеризующих взаимосвязь аутоагрессии подростков и составляющих социально-психологического компонента среды. При изучении возможностей профилактики аутоагрессии с учетом социально-психологического компонента школьной среды предпочтение было отдано систематическим обзорам и метаанализам.

Школьная среда и психическое здоровье школьников тесно связаны, как показывает систематический анализ исследований взаимосвязи элементов школьной среды (безопасность, вовлеченность, взаимоотношения, академическая среда) и психосоциального благополучия, просоциальных и превентивных форм поведения, психических расстройств, рискованного поведения (Aldridge, McChesney 2018). Ниже представлено обсуждение полученных результатов по каждому из аспектов социально-психологического компонента школьной среды.

Обсуждение

Референтность образовательной среды

Возможности, которые предоставляет благоприятная среда — реализовать себя в интересной деятельности, иметь поддерживающие взаимоотношения со сверстниками — позитивно влияет на общее самоощущение и благополучие человека, формируя защиту от аутоагрессии (Buzzai et al. 2020). Систематический обзор факторов риска и защиты при аутоагрессии выявил, что сплоченность школьного коллектива снижает риск суицидальных попыток (Richardson et al. 2024).

Вместе с тем школа является самым распространенным стрессогенным фактором у подростков (Stress in America... 2014; Kim 2021). По десятибалльной шкале уровень стресса в 8, 9 и 10 баллов 13 % подростков отмечают в течение лета, а 27 % подростков — в течение учебного года (Stress in America... 2014). Наблюдается значительное снижение суицидов у подростков 14–18 лет в летние месяцы и в декабре — во время школьных каникул, и резкий подъем в начале учебного года (Chandler et al. 2019; Steare et al. 2023).

При отсутствии чувства принадлежности к школе, удовольствия от посещения школы, при восприятии учителей несправедливыми в отношении поддержании дисциплины у подростков повышается риск самоповреждений (Kidger et al. 2015). Кроме того, самоповреждающее поведение чаще встречается в школах и гимназиях, чем в колледжах, и риск его увеличивается по мере увеличения уровня урбанизации района расположения учебного заведения (Васягина, Сычева 2019).

У мальчиков уровень воспринимаемой принадлежности к классу как к референтной группе прямо пропорционален уровню воспринимаемой поддержки от учителя; у девочек при удовлетворенности отношениями с одноклассниками уровень поддержки учителем оказывается не так важен (Jiménez et al. 2021). Таким образом, по меньшей мере, для мальчиков поддержка учителя оказывает положительное влияние на отношения с группой, что является защитным фактором от аутоагрессии.

Возможность получения психологической помощи, предоставляемой на базе медицинского кабинета школ, положительно влияет на снижение уровня депрессии и суицидального риска подростков (Marraccini et al. 2022; Paschall, Bensamin 2018). Как показывают исследования, психологическая безопасность школьной среды

напрямую не влияет на развитие суицидальных тенденций, но формирует особенности анти-витаальных переживаний (Гришина 2018).

Отдельно следует отметить влияние академической нагрузки на риск аутоагрессии у подростков. Отмечается взаимосвязь оценки учениками своей академической успеваемости и их склонности к аутоагрессивному поведению (Kim 2021; Nakano et al. 2022). У подростков, оценивающих себя как неуспевающих в учебе, отмечаются более высокие показатели уровня депрессии и склонности к суицидальному поведению. При этом корреляция между академическими успехами и общим благополучием учащегося не обнаружена (Buzzai et al. 2020). Стресс из-за высокой степени учебной нагрузки повышает риск самоповреждений (Chen et al. 2023). Академическое давление и переживания из-за оценок положительно коррелируют с риском суицидальной идеации (Steara et al. 2023). В связи с этим следует обращать особое внимание на отстающих подростков, и оказывать им необходимую поддержку: формировать адекватное отношение с собственным академическим неудачам. Поддерживающая атмосфера в школе поощряет учеников развиваться и учиться на своих ошибках, а не заикливаться на них, испытывая стыд.

Удовлетворенность основными характеристиками взаимодействия

В период пубертата происходит активная социализация, и обретение своего места в группе важно для общего психического благополучия. Если социум в лице ровесников, одноклассников, друзей принимает подростка и если их ценности не имеют радикальных противоречий, то референтная группа оказывает значимую поддержку, создает ощущение психологического комфорта. При этом для благополучия человека важно постоянное качество межличностных отношений, а не ситуативное реагирование окружающих на трудные моменты жизни (Buzzai et al. 2020; Nakano et al. 2022). Референтная группа с ориентацией на позитивное отношение к жизни, заботу о своем здоровье, формирование доверительных и теплых отношений с близкими служит подростку поддержкой и снижает уровень аутоагрессии и связанных с ней явлений (Dimitrova et al. 2020; Schlagbaum et al. 2021). Наличие взаимной дружбы снижает риск аутоагрессивного поведения (Crudgington et al. 2023). Подростки, обладающие большим количеством друзей, имеют меньшую склонность к совершению самоповреждений (Copeland et al. 2019; Wachter Morris, Wester 2020). При этом роль

связующего звена между двумя разрозненными социальными группами повышает уровень стресса (Copeland et al. 2019).

Если подросток оказывается изгоем или его личные ценности и убеждения сильно отличаются от групповых, он может испытывать одиночество из-за невозможности идентификации со значимой группой. Социальная изоляция повышает риск суицидального поведения (Crudgington et al. 2023; Motillon-Toudic et al. 2022). Если подросток видит, что его друзья наносят себе порезы или употребляют психоактивные вещества, он может присоединиться к ним, чтобы быть «частью команды». Наличие друзей с самопорезами увеличивает риск членовредительства (Copeland et al. 2019).

Поддержка учителя и выстраивание доверительных отношений с учеником положительно влияет на самооценку, успеваемость и общее благополучие последнего (Chamizo-Nieto et al. 2021; Engels et al. 2021).

Отношения подростков со школьными учителями взаимосвязаны с личностными особенностями подростков, выступающими факторами риска/защиты в контексте самоповреждающего поведения: общая шкала причин для жизни, вера в возможность решения проблем, ответственность перед семьей, моральные причины, активное отношение к жизненной ситуации, страх социального неодобрения, положительный образ себя (Евсеевкова 2019). Последние два значимо связаны исключительно с этими отношениями.

Итак, именно взаимодействие с учителями оказывает значительное влияние на формирование положительной Я-концепции подростка, что снижает риск аутоагрессивных актов. Положительная академическая Я-концепция служит защитой от зависимости от психоактивных веществ (Santibáñez et al. 2020). При этом обычно педагогический состав школы не обладает достаточными знаниями и навыками для распознавания и профилактики аутоагрессии у учащихся, так как это не входит в программу их подготовки (Волкова 2021; Marraccini et al. 2022).

Защищенность от психологического насилия

Одним из факторов, непосредственно влияющим на развитие аутоагрессии в контексте школы, является травля или буллинг (Chen et al. 2023; Romanelli et al. 2022; Zaborskis et al. 2019). Отмечено, что буллинг способствует развитию суицидальной идеации и форм суицидального поведения как у жертвы, так и у агрессора (Ганузин 2021; Cha et al. 2018).

Выявлено, что у 40 % подростков, совершивших суицид, были отмечены проблемы в школе, причем чаще не академического, а дисциплинарного или социального характера. Из них проблемы с друзьями наблюдались всего у 6 %, тогда как травля в школе — у 22 %. Сочетание проблем в школе и проблем с родителями наблюдается в 40 % случаев. Школьные сложности не являются движущим фактором развития суицидального поведения, но дают эффект в совокупности с проблемами в отношениях с окружающими (Holland et al. 2017).

Память о негативном опыте взаимодействия со школьными учителями может сохраняться долгие годы. В 1972 году в качестве самых травмирующих вещей в жизни студенты чаще всего упоминали школьных учителей. Наиболее травмирующими ситуациями были названы: разрушение уверенности в себе, личностные конфликты и унижение перед всем классом (Branan 1972). Частота агрессивного поведения учителей по отношению к ученикам колеблется от 6 % до 64 % в зависимости от вида агрессии (Волкова 2021). Негативное отношение учителей, в том числе унижение, несправедливость, вызывание страха провоцирует у учащихся ухудшение общего уровня здоровья и психосоматические реакции (Ганузин 2021). В теоретическом исследовании М. А. Новиковой и А. А. Реана, посвященном влиянию школьного климата на развитие травли, выявлено, что хорошие отношения с учителями значимо влияют на снижение уровня травли учащихся, независимо от отношений с другими учениками, что подтверждается отечественными и зарубежными исследованиями (Новикова, Реан 2019).

Современные возможности профилактики аутоагрессии подростков с учетом социально-психологического компонента школьной среды

В настоящее время существует множество различных отечественных и зарубежных программ профилактики аутоагрессивного поведения, однако они проводятся недостаточно часто (Григорьева 2020; Maggacini et al. 2022). Проведение в школе профилактических мероприятий способствует снижению риска аутоагрессивных актов (Richardson et al. 2024). Чаще всего они реализуются в формате лекций и тренингов по развитию эффективных копинг-стратегий, навыков эмоциональной саморегуляции, а также повышению осведомленности о проблеме (Григорьева 2020).

Между тем программы, узконаправленные на предотвращение суицида, оказываются менее

эффективными, чем программы, нацеленные на общий уровень психического благополучия и учитывающие различные факторы школьной среды (Carey 2020; Nakano et al. 2022). Особенно негативно на программы превенции суицида могут реагировать мальчики с суицидальными попытками в прошлом, так как они не хотят делиться суицидальными мыслями и не верят, что им помогут такие мероприятия (Carey 2020). При этом просвещение подростков на тему суицидального поведения снижает стигматизацию темы и стимулирует подростков обратиться за помощью при необходимости (Nadeem Parpio et al. 2025).

Изменение школьной среды возможно через воздействие на ее социально-психологический компонент: минимизацию травли, снятие стигматизации аутоагрессивных актов, формирование доверительных отношений «учитель — ученик», обучение учеников навыкам эффективной коммуникации.

Систематический обзор стратегий профилактики суицидального поведения выявил, что программы, направленные на работу с учащимися, снизили количество попыток самоубийства, тогда как программы, направленные только на обучение школьных работников, показали более слабый и нестойкий эффект (Mann et al. 2021). Тем не менее, подготовка педагогического состава школы для работы с подростками группы суицидального риска облегчает взаимодействие с ними (Bockhoff et al. 2023), снижает риск аутоагрессивных актов (Nadeem Parpio et al. 2025). Но и при отсутствии такой подготовки учителя могут способствовать созданию благоприятной школьной среды для поддержания психического здоровья учащихся (Aldridge, McChesney 2018). Обучение учителей навыкам распознавания признаков риска улучшает возможности ранней интервенции, однако поддержание и систематизация таких программ затруднена (Nadeem Parpio et al. 2025). Поэтому учителям важно уделять внимание не только профилактике суицида, но и формированию доверительных отношений с учениками, отслеживать общее эмоциональное состояние класса. Например, в Австралии наиболее эффективными оказались программы, которые преобразовывали все школьное пространство для поддержания психического здоровья и благополучия школьников (Carey 2020).

Анализ эффективности программ профилактики аутоагрессии в школах США показал, что наиболее эффективные профилактические программы строятся по принципу «peer-led» (*ведомые ровесником*), с вовлечением самих

подростков в планирование, распространение и организацию программ. Это усиливает ощущение принадлежности, контроля и социальной поддержки (Krantz et al. 2024). Таким образом, меняется структурный подход к профилактике: проактивность самих учеников способствует более личному отношению к проблеме, укрепляет социальные связи в школе, способствует сплочению.

На основе проведенного анализа можно отметить, что наиболее успешным будет многосторонний подход, который нацелен на формирование благополучной школьной среды через изменения ее аспектов: подготовка административного и педагогического коллектива школы к скринингу и профилактике аутоагрессии, формирование доверительных и теплых отношений с учениками, развитие школьной культуры, общих духовно-ценностных ориентаций. Вместе с этим необходимо проведение профилактических мероприятий по снижению риска аутоагрессивного поведения.

Выводы

В соответствии с поставленными задачами по итогам исследования сформулированы следующие выводы.

1. Анализ отечественных и зарубежных источников показал, что социально-психологический компонент школьной среды, включающий межличностные отношения, восприятие учебной успешности и общее эмоциональное восприятие школьной атмосферы, выступает значимым фактором, влияющим на уровень аутоагрессии подростков. Неблагоприятные характеристики среды (изоляция, давление, стигматизация) усиливают риски самоповреждений и суицидальных проявлений, тогда как поддерживающая и безопасная школьная среда снижает их.

2. К основным факторам риска относятся: социальная изоляция, буллинг, ощущение непринадлежности к школьному сообществу, академическая неуспешность, агрессивное или равнодушное поведение учителей. Позиция «социального мостика» между изолированными группами повышает уровень стресса и может выступать триггером аутоагрессии. Защитными факторами являются: устойчивые позитивные отношения с одноклассниками, поддержка со стороны педагогов, принятие и доверие, а также благоприятный морально-психологический климат. Особенно значимо влияние учителя на формирование у подростков позитивной Я-концепции и самооценки.

3. Полученные данные подтверждают необходимость системной профилактики аутоагрессивного поведения, ориентированной на повышение психологической безопасности образовательной среды, развитие профессиональной компетентности педагогов и создание эффективной системы взаимодействия участников образовательного процесса. Отметим, что большая часть факторов оценивается в проанализированных исследованиях субъективно, поэтому следует направить усилия на работу с уязвимыми учениками, а не только на изменение самой среды.

В соответствии с составляющими социально-психологического компонента школьной среды можно представить следующие возможные направления профилактики для формирования благоприятной школьной среды:

- 1) школьная атмосфера: избегать игнорирования и стигматизации самоповреждений, формировать поддерживающее пространство, повышать включенность учеников в социальную жизнь школы, точно работать с наиболее уязвимыми учениками, формировать у подростков адекватное отношение к собственным учебным неудачам, снижать излишнюю значимость оценок;
- 2) отношения с учениками: при проведении скрининга учитывать социальные отношения учащихся в коллективе, следить за «модой» в классах, прививать «моду» на здоровый образ жизни, отслеживать эпизоды травли, не наказывать, а проводить психологическую работу со всеми участниками;
- 3) отношения с учителями: повышать квалификацию педагогического коллектива по теме профилактики аутоагрессии у школьников, информировать о значимости качества взаимодействия с учителем для благополучия подростка.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются эмпирическая проверка выделенных факторов риска и защиты, разработка и апробация программ психопрофилактики с акцентом на социальную интеграцию подростков в школьной среде.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no clear or potential conflicts of interests.

Литература

- Баева, И. А., Лактионова, Е. Б., Гаязова, А. А., Кондакова, И. В. (2019) Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, № 194, с. 7–18. EDN: [ABZXIX](#)
- В аппарате детского омбудсмена обсудили работу с последствиями суицидального поведения несовершеннолетних. (2022) *Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка*. [Электронный ресурс]. URL: <https://deti.gov.ru/Press-Centr/news/983> (дата обращения 27.01.2025).
- Васягина, Н. Н., Сычева, Н. Б. (2019) Особенности саморазрушающего поведения обучающихся. *Педагогическое образование в России*, № 1, с. 93–99. <https://doi.org/10.26170/po19-01-13>
- Волкова, Е. Н. (2021) Профилактика агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: направления работы на основе результатов исследования. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, вып. 4, с. 715–722. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-92>
- Ганузин, В. М. (2021) Школьный климат, буллинг, виктимизация, дидактогеня и синдром педагогического насилия: поля сражений в школьной жизни. *Медицинская психология в России*, т. 13, № 1, с. 1–10. <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2021-1-10>
- Григорьева, А. А. (2020) Обзор отечественных и зарубежных программ превенции суицидального и самоповреждающего поведения, применяемых в практике общеобразовательных школ. *Вестник психотерапии*, т. 74, № 79, с. 42–58. EDN: [DFCNDU](#)
- Гришина, Е. В. (2018) *Влияние психологической безопасности образовательной среды на антивитальные переживания подростков. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 121 с.
- Доклад о деятельности уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка в 2022 году. (2022) *Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка*. [Электронный ресурс]. URL: <https://deti.gov.ru/Deyatelnost/documents/245> (дата обращения 27.01.2025).
- Евсеев, Е. В. (2019) Факторы риска аутодеструктивного поведения у старших подростков. *Вестник Кемеровского государственного университета*, т. 21, № 1, с. 74–86. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-1-74-86>
- Лактионова, Е. Б. (2012) Структурно-функциональная модель образовательной среды как объекта психологической экспертизы. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, № 148, с. 67–76. EDN: [PIVRFN](#)
- Новикова, М. А., Реан, А. А. (2019) Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования. *Вопросы образования*, № 2, с. 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- Панов, В. И. (2007) *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. СПб.: Питер, 352 с.
- Рубцов, В. В. (ред.). (1996) *Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования*. М.: ПИ РАО, 158 с.
- Руженков, В. А., Лобов, Г. А., Боева, А. В. (2008) К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение». *Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья*, № 32, с. 20–24. EDN: [LTWLNK](#)
- Слободчиков, В. И. (1997) Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. В кн.: Р. М. Люсиер (ред.). *Новые ценности образования: культурные модели школ*, вып. 7. М.: Инноватор; Bennett college, с. 177–184.
- Ясвин, В. А. (2019) *Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление*. М.: Народное образование, 448 с.
- Aldridge, J. M., McChesney, K. (2018) The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, vol. 88, no. 1, pp. 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Bockhoff, K., Ellermeier, W., Bruder, S. (2023) Evaluation of a suicide prevention program encompassing both student and teacher training components. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, vol. 44, no. 4, pp. 276–284. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000862>
- Branan, J. M. (1972) Negative human interaction. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 19, no. 1, pp. 81–82. <https://doi.org/10.1037/h0032030>
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Orecchio, S. et al. (2020) The relationship between contextual and dispositional variables, well-being and hopelessness in school context. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 533815. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.533815>
- Carey, S. L. (2020) Promoting positive mental health in adolescent boys: Actions to tackle suicide in Australian secondary schools. *Issues in Educational Research*, vol. 30, no. 2, pp. 452–472.
- Cha, C. B., Franz, P. J., Guzmán, E. M. et al. (2018) Annual research review: Suicide among youth — epidemiology, (potential) etiology, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, vol. 59, no. 4, pp. 460–482. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12831>
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., Extremera, N. (2021) The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: A moderated mediation study. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 695067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>

- Chandler, V., Heger, D., Wuckel, C. (2019) The perils of returning to school: New insights into the seasonality of youth suicides. *Ruhr Economic Papers*, no. 820. [Online]. Available at: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/204497/1/1677961880.pdf> (accessed 25.09.2024).
- Chen, H., Guo, H., Chen, H., et al. (2023) Influence of academic stress and school bullying on self-harm behaviors among Chinese middle school students: The mediation effect of depression and anxiety. *Frontiers in Public Health*, vol. 10, article 1049051. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1049051>
- Copeland, M., Siennick, S. E., Feinberg, M. E. et al. (2019) Social ties cut both ways: Self-harm and adolescent peer networks. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 48, no. 8, pp. 1506–1518. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01011-4>
- Crudgington, H., Wilson, E., Copeland, M. et al. (2023) Peer-friendship networks and self-injurious thoughts and behaviors in adolescence: A systematic review of sociometric school-based studies that use social network analysis. *Adolescent Research Review*, vol. 8, no. 1, pp. 21–43. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00196-3>
- Dimitrova, E., Kotzeva, T., Alexandrova-Karamanova, A. (2020) Psychosocial school environment and health risk behaviours of adolescents in Bulgaria: results from multilevel analysis. *International Journal of Public Health*, vol. 65, no. 8, pp. 1331–1344. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01482-4>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., Verschueren, K. (2021) The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, vol. 75, article 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Evans, R., Hurrell, C. (2016) The role of schools in children and young people's self-harm and suicide: Systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*, vol. 16, article 401. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3065-2>
- Holland, K. M., Vivolo-Kantor, A. M., Logan, J. E., Leemis, R. W. (2017) Antecedents of suicide among youth aged 11–15: A Multistate mixed methods analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 46, no. 7, pp. 1598–1610. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0610-3>
- Jiménez, T. I., León, J., Martín-Albo, J. et al. (2021) Transactional links between teacher-adolescent support, relatedness, and aggression at school: A three-wave longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no. 2, article 436. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020436>
- Kidger, J., Heron, J., Leon, D. A. et al. (2015) Self-reported school experience as a predictor of self-harm during adolescence: A prospective cohort study in the South West of England (ALSPAC). *Journal of Affective Disorders*, vol. 173, pp. 163–169. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.11.003>
- Kim, K. M. (2021) What makes adolescents psychologically distressed? Life events as risk factors for depression and suicide. *European Child, Adolescent Psychiatry*, vol. 30, no. 3, pp. 359–367. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01520-9>
- Krantz, L. B., Stanko-Lopp, D., Kuntz, M., Wilcox, H. C. (2024) A guide for schools on student-directed suicide prevention programs eligible for implementation under the STANDUP act, a rapid review and evidence synthesis. *Archives of Suicide Research*, vol. 28, no. 3, pp. 737–759. <https://doi.org/10.1080/13811118.2023.2247033>
- Mann, J. J., Michel, C. A., Auerbach, R. P. (2021) Improving suicide prevention through evidence-based strategies: A systematic review. *The American Journal of Psychiatry*, vol. 178, no. 7, pp. 611–624. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20060864>
- Marraccini, M. E., Pittleman, C., Griffard, M. et al. (2022) Adolescent, parent, and provider perspectives on school-related influences of mental health in adolescents with suicide-related thoughts and behaviors. *Journal of School Psychology*, no. 93, pp. 98–118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.07.001>
- Motillon-Toudic, C., Walter, M., Séguin, M. et al. (2022) Social isolation and suicide risk: Literature review and perspectives. *European Psychiatry: The Journal of the Association of European Psychiatrists*, vol. 65, no. 1, article e65. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.2320>
- Nadeem Parpio, Y., Nuruddin, R., Ali, T. S. et al. (2025) Suicide prevention program on suicidal behaviors and mental wellbeing among school aged adolescents: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, no. 13, article 1506321. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1506321>
- Nakano, M., Yamazaki, C., Teshirogi, H. et al. (2022) How worries about interpersonal relationships, academic performance, family support, and classmate social capital influence suicidal ideation among adolescents in Japan. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, vol. 256, no. 1, pp. 73–84. <https://doi.org/10.1620/tjem.256.73>
- Paschall, M., Bersamin, M. (2018) School-based health centers, depression, and suicide risk among adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 54, no. 1, pp. 44–50. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.08.022>
- Richardson, R., Connell, T., Foster, M. et al. (2024) Risk and protective factors of self-harm and suicidality in adolescents: An Umbrella review with meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 53, no. 6, pp. 1301–1322. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01969-w>
- Romanelli, M., Sheftall, A. H., Irsheid, S. B. et al. (2022) Factors associated with distinct patterns of suicidal thoughts, suicide plans, and suicide attempts among US adolescents. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, vol. 23, no. 1, pp. 73–84. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01295-8>
- Santibáñez, R., Solabarrieta, J., Ruiz-Narezo, M. (2020) School well-being and drug use in adolescence. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 1668. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01668>

- Schlagbaum, P., Tissue, J. L., Sheftall, A. H. et al. (2021) The impact of peer influencing on adolescent suicidal ideation and suicide attempts. *Journal of Psychiatric Research*, vol. 140, pp. 529–532. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.06.027>
- Stear, T., Muñoz, C. G., Sullivan, A., Lewis, G. (2023) The association between academic pressure and adolescent mental health, problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, vol. 339, pp. 302–317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>
- Stress in America: Are teens adopting adults' stress habits? (2014) *American Psychological Association*. [Online]. Available at: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf> (accessed 27.10.2023).
- Wachter Morris, C., Wester, K. L. (2020) Functions and prevalence of self-directed violence in adolescence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, vol. 6, no. 2, pp. 110–123. <https://doi.org/10.1080/23727810.2020.1719352>
- Zaborskis, A., Ilionsky, G., Tesler, R., Heinz, A. (2019) The association between cyberbullying, school bullying, and suicidality among adolescents. *Crisis*, vol. 40, no. 2, pp. 100–114. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000536>

References

- Aldridge, J. M., McChesney, K. (2018) The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, vol. 88, no. 1, pp. 121–145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012> (In English)
- Baeva, I. A., Laktionova, E. B., Gajazova, L. A., Kondakova, I. V. (2019) Ensuring psychological safety of adolescents in the learning environment. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 194, pp. 7–18. (In Russian)
- Bockhoff, K., Ellermeier, W., Bruder, S. (2023) Evaluation of a suicide prevention program encompassing both student and teacher training components. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, vol. 44, no. 4, pp. 276–284. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000862> (In English)
- Branan, J. M. (1972) Negative human interaction. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 19, no. 1, pp. 81–82. <https://doi.org/10.1037/h0032030> (In English)
- Buzzai, C., Sorrenti, L., Orecchio, S. et al. (2020) The relationship between contextual and dispositional variables, well-being and hopelessness in school context. *Frontiers in psychology*, vol. 11, article 533815. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.533815> (In English)
- Carey, S. L. (2020) Promoting positive mental health in adolescent boys: Actions to tackle suicide in Australian secondary schools. *Issues in Educational Research*, vol. 30, no. 2, pp. 452–472. (In English)
- Cha, C. B., Franz, P. J., Guzmán, E. M. et al. (2018) Annual research review: Suicide among youth — epidemiology, (potential) etiology, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, vol. 59, no. 4, pp. 460–482. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12831> (In English)
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., Extremera, N. (2021) The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: A moderated mediation study. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 695067. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067> (In English)
- Chandler, V., Heger, D., Wuckel, C. (2019) The perils of returning to school: New insights into the seasonality of youth suicides. *Ruhr Economic Papers*, no. 820. [Online]. Available at: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/204497/1/1677961880.pdf> (accessed 25.09.2024). (In English)
- Chen, H., Guo, H., Chen, H., et al. (2023) Influence of academic stress and school bullying on self-harm behaviors among Chinese middle school students: The mediation effect of depression and anxiety. *Frontiers in Public Health*, vol. 10, article 1049051. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1049051> (In English)
- Copeland, M., Siennick, S. E., Feinberg, M. E. et al. (2019) Social ties cut both ways: Self-harm and adolescent peer networks. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 48, no. 8, pp. 1506–1518. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01011-4> (In English)
- Crudgington, H., Wilson, E., Copeland, M. et al. (2023) Peer-friendship networks and self-injurious thoughts and behaviors in adolescence: A systematic review of sociometric school-based studies that use social network analysis. *Adolescent Research Review*, vol. 8, no. 1, pp. 21–43. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00196-3> (In English)
- Dimitrova, E., Kotzeva, T., Alexandrova-Karamanova, A. (2020) Psychosocial school environment and health risk behaviours of adolescents in Bulgaria: results from multilevel analysis. *International journal of Public Health*, vol. 65, no. 8, pp. 1331–1344. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01482-4> (In English)
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., Verschueren, K. (2021) The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, vol. 75, article 101485. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485> (In English)
- Evans, R., Hurrell, C. (2016) The role of schools in children and young people's self-harm and suicide: Systematic review and meta-ethnography of qualitative research. *BMC Public Health*, vol. 16, article 401. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3065-2> (In English)
- Evseenkova, E. V. (2019) The risk factors of auto-destructive behavior in adolescents. *The Bulletin of Kemerovo State University*, vol. 21, no. 1, pp. 74–86. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-1-74-86> (In Russian)

- Ganuzin, V. M. (2021) School climate, bullying, victimization, didactogeny and pedagogical violence syndrome: Battlefields in school life. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*, vol. 13, no. 1, pp. 1–10. <https://doi.org/10.24412/2219-8245-2021-1-10> (In Russian)
- Grigor'eva, A. A. (2020) Review of domestic and foreign programs for the prevention of suicidal and self-harming behavior used in the practice of general education schools. *Bulletin of Psychotherapy*, vol. 74, no. 79, pp. 42–58. (In Russian)
- Grishina, E. V. (2018) *The influence of psychological safety of the educational environment on anti-vital experiences of adolescents. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen University, 121 p. (In Russian)
- Holland, K. M., Vivolo-Kantor, A. M., Logan, J. E., Leemis, R. W. (2017) Antecedents of suicide among youth aged 11–15: A Multistate mixed methods analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 46, no. 7, pp. 1598–1610. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0610-3> (In English)
- Jiménez, T. I., León, J., Martín-Albo, J. et al. (2021) Transactional links between teacher-adolescent support, relatedness, and aggression at school: A three-wave longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no. 2, article 436. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020436> (In English)
- Kidger, J., Heron, J., Leon, D. A. et al. (2015) Self-reported school experience as a predictor of self-harm during adolescence: A prospective cohort study in the South West of England (ALSPAC). *Journal of Affective Disorders*, vol. 173, pp. 163–169. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.11.003> (In English)
- Kim, K. M. (2021) What makes adolescents psychologically distressed? Life events as risk factors for depression and suicide. *European Child, Adolescent Psychiatry*, vol. 30, no. 3, pp. 359–367. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01520-9> (In English)
- Krantz, L. B., Stanko-Lopp, D., Kuntz, M., Wilcox, H. C. (2024) A guide for schools on student-directed suicide prevention programs eligible for implementation under the STANDUP act, a rapid review and evidence synthesis. *Archives of Suicide Research*, vol. 28, no. 3, pp. 737–759. <https://doi.org/10.1080/13811118.2023.2247033> (In English)
- Laktionova, E. B. (2012) Structural-functional model of educational environment as an object of psychological examination. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 148, pp. 67–76. (In Russian)
- Mann, J. J., Michel, C. A., Auerbach, R. P. (2021) Improving suicide prevention through evidence-based strategies: A systematic review. *The American Journal of Psychiatry*, vol. 178, no. 7, pp. 611–624. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.20060864> (In English)
- Marraccini, M. E., Pittleman, C., Griffard, M. et al. (2022) Adolescent, parent, and provider perspectives on school-related influences of mental health in adolescents with suicide-related thoughts and behaviors. *Journal of School Psychology*, no. 93, pp. 98–118. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.07.001> (In English)
- Motillon-Toudic, C., Walter, M., Séguin, M. et al. (2022) Social isolation and suicide risk: Literature review and perspectives. *European Psychiatry: The Journal of the Association of European Psychiatrists*, vol. 65, no. 1, article e65. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.2320> (In English)
- Nadeem Parpio, Y., Nuruddin, R., Ali, T. S. et al. (2025) Suicide prevention program on suicidal behaviors and mental wellbeing among school aged adolescents: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, no. 13, article 1506321. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1506321> (In English)
- Nakano, M., Yamazaki, C., Teshirogi, H. et al. (2022) How worries about interpersonal relationships, academic performance, family support, and classmate social capital influence suicidal ideation among adolescents in Japan. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, vol. 256, no. 1, pp. 73–84. <https://doi.org/10.1620/tjem.256.73> (In English)
- Novikova, M. A., Rean, A. A. (2019) Influence of school climate on bullying prevalence: Russian and international research experience. *Educational Studies Moscow*, no. 2, pp. 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97> (In Russian)
- Panov, V. I. (2007) *Psychodidactics of educational systems: theory and practice*. Saint-Petersburg: Piter Publ., 352 p. (In Russian)
- Paschall, M., Bersamin, M. (2018) School-based health centers, depression, and suicide risk among adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 54, no. 1, pp. 44–50. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.08.022> (In English)
- Report on the activities of the Commissioner for Children's Rights under the President of the Russian Federation in 2022. (2022) *Commissioner for Children's Rights under the President of the Russian Federation*. [Online]. Available at: <https://deti.gov.ru/Devatelnost/documents/245> (accessed 27.01.2025). (In Russian)
- Richardson, R., Connell, T., Foster, M. et al. (2024) Risk and protective factors of self-harm and suicidality in adolescents: An umbrella review with meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 53, no. 6, pp. 1301–1322. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01969-w> (In English)
- Romanelli, M., Sheftall, A. H., Irsheid, S. B. et al. (2022) Factors associated with distinct patterns of suicidal thoughts, suicide plans, and suicide attempts among US adolescents. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, vol. 23, no. 1, pp. 73–84. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01295-8> (In English)
- Rubtsov, V. V. (ed.). (1996) *Communication-oriented educational environments. Psychology of design*. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 158 p. (In Russian)

- Ruzhenkov, V. A., Lobov, G. A., Boeva, A. V. (2008) On the issue of clarifying the content of the concept of "autoaggressive behavior". *Medical Scientific Bulletin of Central Chernozemye*, no. 32, pp. 20–24. (In Russian)
- Santibáñez, R., Solabarrieta, J., Ruiz-Narezo, M. (2020) School well-being and drug use in adolescence. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 1668. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01668> (In English)
- Schlagbaum, P., Tissue, J. L., Sheftall, A. H. et al. (2021) The impact of peer influencing on adolescent suicidal ideation and suicide attempts. *Journal of Psychiatric Research*, vol. 140, pp. 529–532. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.06.027> (In English)
- Slobodchikov, V. I. (1997) Educational environment: the realization of educational goals in the cultural space. In: R. M. Lucier (ed.). *New values of education: cultural models of schools*, vol. 7. Moscow: Innovator Publ.; Bennett college Publ., pp. 177–184. (In Russian)
- Stear, T., Muñoz, C. G., Sullivan, A., Lewis, G. (2023) The association between academic pressure and adolescent mental health, problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, vol. 339, pp. 302–317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028> (In English)
- Stress in America: Are teens adopting adults' stress habits? (2014) *American Psychological Association*. [Online]. Available at: <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2013/stress-report.pdf> (accessed 27.10.2023). (In English)
- The Children's Ombudsman's Office discussed working with the consequences of suicidal behavior in minors. (2022a) *Commissioner for Children's Rights under the President of the Russian Federation*. [Online]. Available at: <https://deti.gov.ru/Press-Centr/news/983> (accessed 27.01.2025). (In Russian)
- Vasyagina, N. N., Sycheva, N. B. (2019) Specific features of self-destructive behavior of students. *Pedagogical Education in Russia*, no. 1, pp. 93–99. <https://doi.org/10.26170/po19-01-13> (In Russian)
- Volkova, E. N. (2021) Prevention of children and adolescents' aggressive behaviour in the educational environment: Opportunities based on study results. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, iss. 4, pp. 715–722. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2021-4-92> (In Russian)
- Wachter Morris, C., Wester, K. L. (2020) Functions and prevalence of self-directed violence in adolescence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, vol. 6, no. 2, pp. 110–123. <https://doi.org/10.1080/23727810.2020.1719352> (In English)
- Yasvin, V. A. (2019) *School environment as a subject of measurement: Examination, design, management*. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ., 448 p. (In Russian)
- Zaborskis, A., Ilionsky, G., Tesler, R., Heinz, A. (2019) The association between cyberbullying, school bullying, and suicidality among adolescents. *Crisis*, vol. 40, no. 2, pp. 100–114. <https://doi.org/10.1027/0227-5910/a000536> (In English)

Сведения об авторе

Таисия Владиславовна Харькина, аспирант кафедры педагогики и медицинской психологии, ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет)
SPIN-код: [7264-1996](https://orcid.org/0000-0002-5070-7798), ORCID: [0000-0002-5070-7798](https://orcid.org/0000-0002-5070-7798), e-mail: taisya.kharkina@gmail.com

Author

Taisiia V. Kharkina, Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Medical Psychology, Sechenov First Moscow State Medical University
SPIN: [7264-1996](https://orcid.org/0000-0002-5070-7798), ORCID: [0000-0002-5070-7798](https://orcid.org/0000-0002-5070-7798), e-mail: taisya.kharkina@gmail.com



Check for updates

Психологическая безопасность
образовательной среды

УДК 316.6 316.023.4

EDN HOHOQP

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-89-102>

Научная статья

Групповая рефлексивность полузакрытой учебной группы: сравнительный анализ кадет и семинаристов

С. В. Тарасов ¹

¹ Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН), 129366, Россия, г. Москва, Ярославская ул., д. 13, к. 1

Для цитирования: Тарасов, С. В. (2026) Групповая рефлексивность полузакрытой учебной группы: сравнительный анализ кадет и семинаристов. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 89–102. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-89-102> EDN HOHOQP

Получена 9 июля 2025; прошла рецензирование 16 августа 2025; принята 13 сентября 2025.

Финансирование: Государственное задание № 0138-2024-0018 «Индивидуальные и групповые психологические механизмы консолидации российского общества в условиях геополитического кризиса»

Права: © С. В. Тарасов (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Групповая рефлексивность учебных групп, в частности полузакрытого типа, в настоящий момент недостаточно изучена по сравнению с рабочими. При этом рефлексивность выделяется как предиктор, способствующий прояснению целей и задач, нормализации межличностных отношений, повышению эффективности и инновационности деятельности. Включая в структуру готовность к осмыслению прошлого опыта, анализу смысла совместной деятельности и оценке группового ресурса, она позволяет также оценивать временную ориентацию (ретроспективная и проспективная). Цель данного исследования — провести сравнительный анализ групповой рефлексивности и системы ее социально-психологических факторов в двух видах учебных групп полузакрытого типа (кадеты и семинаристы).

Материалы и методы. Выборка включает 23 учебные группы (N = 417): 11 групп кадет (кадетский корпус и школа-интернат) и 12 групп семинаристов (религиозная школа и гимназия). Использовались методика «Групповая рефлексивность» Т. А. Нестика (в модификации С. В. Тарасова), ценностные ориентации Е. Б. Фанталовой (в модификации А. С. Чернышева), методика рефлексивности личности А. В. Карпова, опросник «Суверенность психологического пространства личности — 2010» С. К. Нартовой-Бочавер, методика групповой идентичности А. В. Сидоренкова и коллег, метод социометрии и оценки психологической атмосферы в группе.

Результаты исследования. Результаты показали, что кадеты обладают более сформированной рефлексивностью, чем семинаристы. При этом у них доминирует ретроспективная направленность, т. е. готовность к осмыслению прошлого опыта совместной деятельности. Структура связей групповой рефлексивности с социально-психологическими факторами также различается в изучаемых группах. У кадет преобладает вклад характеристик личности (суверенность, идентичность с группой), в то время как у семинаристов система факторов включает как личностный, так и групповой уровень. Показано, что вариативность выраженности рефлексивности группы, а также системы ее социально-психологических факторов обусловлена средой образовательного учреждения, в частности, направленностью образования — военное или духовное развитие личности. Военный компонент среды усиливает групповые свойства, в то время как религиозная среда акцентирует внимание на личностном развитии.

Заключение. Результаты подчеркивают необходимость учета специфики типа, вида и организационно-образовательной среды учебных групп при дальнейшей разработке практических программ развития групповых свойств, в частности, рефлексивности.

Ключевые слова: рефлексивность группы, групповой субъект, полузакрытые учебные группы, кадеты, семинаристы, сплоченность, идентичность, среда

Research article

Group reflexivity in semi-closed educational groups: A comparative analysis of students of military and religious secondary schools

S. V. Tarasov ¹

¹Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
1 Bldg., 13 Yaroslavskaya Str., Moscow 129366, Russia

For citation: Tarasov, S. V. (2026) Group reflexivity in semi-closed educational groups: A comparative analysis of students of military and religious secondary schools. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 89–102. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-89-102> EDN HOHOQP

Received 9 July 2025; reviewed 16 August 2025; accepted 13 September 2025.

Funding: The study was conducted as part of State Assignment No. 0138-2024-0018 ‘Individual and Group Psychological Mechanisms for the Consolidation of Russian Society in the Context of the Geopolitical Crisis.’

Copyright: © S. V. Tarasov (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Group reflexivity in semi-closed educational groups remains understudied compared with workplace groups. A key predictor of group functioning, reflexivity supports clarifying collective goals, regulating interpersonal relationships, and enhancing effectiveness and innovativeness. Its structure encompasses readiness to comprehend experience, analyze the meaning of joint activity, and evaluate group resources, while allowing assessment of temporal orientation (retrospective and prospective). This study examines and compares group reflexivity and its socio-psychological determinants in semi-closed educational groups: students of military secondary schools (cadets) and students of religious secondary schools.

Materials and Methods. The sample comprised 23 educational groups (N = 417), including 11 from military and 12 from religious schools. Instruments included: T. A. Nestik’s Group Reflexivity Questionnaire (modified by S. V. Tarasov); E. B. Fantalova’s value orientations method (modified by A. S. Chernyshev); A. V. Karpov’s Personal Reflexivity Questionnaire; S. K. Nartova-Bochaver’s Sovereignty of Personal Psychological Space — 2010 Questionnaire; A. V. Sidorenkov et al.’s Group Identity Questionnaire; sociometry; and a method for assessing group psychological climate.

Results. Cadets exhibited significantly higher group reflexivity than religious students. Among cadets, a retrospective orientation — readiness to reflect on past joint activity — was most pronounced. The structure of associations between group reflexivity and socio-psychological factors also differed markedly between the two types of groups. For cadets, personal characteristics (psychological space sovereignty, group identity) were primary contributors. In contrast, among religious students, the factor system encompassed both personal and group levels. The educational environment, specifically its focus on military versus spiritual, shaped the observed differences in group reflexivity and its associated factor system. The military environment promoted group-level properties, whereas the religious environment highlighted individual-level development.

Conclusion. The findings underscore the importance of considering institutional regime, the type of educational institution, and the organizational–educational environment when designing practical programs to foster group properties, particularly reflexivity.

Keywords: group reflexivity, group agency, semi-closed educational groups, cadets, students of religious secondary schools, group cohesion, group identity, educational environment

Введение

Групповая рефлексивность — относительно молодая проблема в психологии малых групп. Ее современное понимание формируется с конца 1980-х гг. В исследовании М. И. Найденова (Найденов 1989), изучавшего готовность к интеллектуальному труду, выделена групповая рефлексия, обусловленная рефлексивностью,

как механизм творчества и повышения эффективности деятельности. Ее проявления связывались со взаимодействием, сплоченностью, согласованностью действий и осмыслением планов. В целом интерес к групповой рефлексивности обусловлен задачами повышения продуктивности, инновационности и эффективности совместной деятельности (Нестик, Журавлев 2019).

Феномен групповой рефлексивности в ее актуальном понимании сформировался в исследованиях организационной среды и рабочих коллективов. За рубежом положили начало изучения данной проблемы работы М. Веста (West 2000), определив рефлексивность как этап группового развития, характеризующийся открытым обсуждением целей, методов и процессов с их адаптацией к изменениям деятельности и среды. В исследовании М. Веста предложена трехкомпонентная модель (планирование, рефлексия, адаптация) и выделены процессуальная (решение задач) и социальная (анализ отношений) рефлексивность. Дальнейшие исследования можно объединить в четыре направления: рефлексивность как фактор продуктивности и эффективности (Hudig et al. 2025); как процесс группового научения (Harvey, Green 2022); как компонент функционального тренинга (Schmutz et al. 2018); как метакогнитивный опыт группы (Marques-Quinteiro et al. 2019).

В отечественной психологии рефлексивность группы исследуется в рамках концепции коллективного и группового субъекта (Гайдар 2013). Одним из ключевых признаков субъектности является способность к рефлексии, которая выступает маркером высокого уровня развития группы и сформированной субъектности (Журавлев 2009). Рефлексивность выполняет адаптационную и регуляторную функции, способствуя готовности и адаптации к изменениям, поддержанию образа «Мы» и групповому самопознанию. С опорой на исследования Т. А. Нестика и А. В. Карпова, С. В. Тарасов дифференцировал «рефлексивность» как систему групповых норм, установок и предповедение и «рефлексию» как реальный процесс поведения (Тарасов 2023).

Однако существующие исследования фокусируются преимущественно на рабочих группах, оставляя без внимания учебные. Они, в свою очередь, отличаются содержанием активности, функциями руководителя и лидера группы, процессами личностного развития и профессионального становления. Для преодоления этого пробела С. В. Тарасовым (Тарасов 2025b) предложена концептуальная модель рефлексивности учебной группы, определяемая как «способность ее членов на основе совместного критического осмысления прошлого опыта, анализировать смысл совместной деятельности, оценивать групповые ресурсы и возможности, необходимые для построения плана совместной деятельности, реализации ее целей и задач» (Тарасов 2025b, 40). Ее структурные компоненты, таким образом, включают готовность к 1) анализу смысла со-

вместной деятельности, 2) оценке группового ресурса и возможностей, 3) осмыслению прошлого опыта (Тарасов 2025b). Проведенные исследования показывают, что сформированность рефлексивности и детерминирующие ее социально-психологические факторы различаются в учебных группах разного типа (открытые/полузакрытые) и зависят от характеристик среды (уровень образования, его предметная направленность, наличие дополнительного компонента — военного, религиозно-духовного, спортивного и т. д.) (Тарасов 2023). Таким образом, предполагается, что даже в рамках одного типа групп (открытые/полузакрытые/закрытые) организационно-образовательная среда обуславливает вариативность рефлексивности группы и ее факторов.

С учетом вышеизложенного, целью настоящего исследования является анализ выраженности групповой рефлексивности и системы ее социально-психологических факторов в двух видах полузакрытых учебных групп (кадеты и семинаристы). Основным предположением выступило, что выраженность групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого типа обусловлена совокупностью личностных и групповых характеристик, различающихся в зависимости от образовательной среды учебного учреждения. Были определены задачи: 1) сравнить уровень выраженности групповой рефлексивности и ее компонент в учебных группах полузакрытого типа; 2) проанализировать взаимосвязь социально-психологических характеристик личностного и группового уровня с групповой рефлексивностью в учебных группах полузакрытого типа; 3) выявить вклад социально-психологических характеристик учащихся в выраженность групповой рефлексивности в двух видах полузакрытых учебных групп (кадеты и семинаристы).

Материалы и методы

Выборка

В исследовании приняли участие 23 учебные группы полузакрытого типа ($N_{\text{общ}} = 417$): 11 групп полузакрытого типа кадетских корпусов и школ-интернатов ($N_{\text{к}} = 181$, в возрасте от 14 до 16 лет, 85 % юноши и 15 % девушки) и 12 групп полузакрытого типа религиозных школы и гимназии ($N_{\text{с}} = 236$, в возрасте от 15 до 17 лет, 50 % юноши и 50 % девушки). Образовательный компонент в полузакрытых группах отличался (военная подготовка, религиозная), что влияет на направленность личностного и группового развития. Сходство полузакрытых

групп по организационной культуре учебного учреждения: вступительные экзамены на соответствие личности ценностям, целям и задачам данного учреждения; направленность профессиональной подготовки (военная служба / религиозное служение); закрепленные в устном и письменном виде нормы и правила поведения; регламентированная иерархия внутри группы (командир взвода / староста), частичное интернатное проживание. Исследование проводилось на базе образовательных учреждений в течение учебного года (2022–2023 гг.).

Использованные методики

Для фиксации выраженности групповой рефлексивности применялась методика «Групповая рефлексивность» Т. А. Нестика (в модификации С. В. Тарасова) (Тарасов 2025а), включающая интегральный показатель и три шкалы: «Анализ смысла совместной деятельности», «Оценка ресурса и возможностей», «Анализ опыта».

Для выявления свойств личности использовали методику диагностики системы ценностных ориентаций личности Е. Б. Фанталовой (в модификации А. С. Чернышева) (Чернышев, Сарычев 2025), включающую 12 ориентаций: «Активная, деятельная жизнь», «Здоровье», «Интересная работа», «Красота природы и искусства», «Любовь», «Материально обеспеченная жизнь», «Наличие хороших и верных друзей», «Уверенность в себе», «Познание», «Свобода как независимость в поступках и действиях», «Счастливая семейная жизнь», «Творчество»; опросник рефлексивности личности (Карпов 2003); методику «Суверенность психологического пространства личности — 2010» (Нартова-Бочавер 2014), включающую интегральный показатель и шесть шкал: «Суверенность физического тела»,

«Суверенность территории», «Суверенность вещей», «Суверенность привычек», «Суверенность социальных связей» и «Суверенность ценностей»; опросник групповой идентичности (Сидоренков и др. 2019), включающий интегральный показатель идентичности и три шкалы: «Когнитивный компонент», «Аффективный компонент» и «Поведенческий компонент».

Методики, направленные на изучение социально-психологических характеристик группы, включали: метод социометрии (Moreno 1951) с выделением коэффициента сплоченности и социального статуса в межличностном, деловом и профессиональном плане; методику оценки психологической атмосферы в коллективе А. Ф. Фидлера (Фетискин и др. 2002).

Статистический анализ соответствовал поставленным задачам. Статистический анализ эмпирических данных осуществлялся при помощи программного пакета IBM SPSS 27.0. Применялись дескриптивная статистика, анализ различий (Н-критерий Краскала — Уоллеса для k выборок), ранговый корреляционный анализ Спирмена (r_s) (при $p \leq 0,05$), множественный регрессионный анализ.

Результаты

На первом этапе исследования был проведен сравнительный анализ выраженности групповой рефлексивности в обобщенных учебных группах полузакрытого типа, выделенных по принадлежности к учебному заведению (кадетский корпус, кадетская школа-интернат, религиозная школа и религиозная гимназия) (табл. 1). Наиболее высокий уровень выраженности рефлексивности обнаружен в полузакрытых учебных группах с военным компонентом дополнительного образования.

Табл. 1. Результаты дескриптивной статистики (среднее и среднеквадратичная ошибка среднего) и сравнительного анализа (Н-критерий Краскала — Уоллеса, при $p \leq 0,05$) групповой рефлексивности в четырех учебных группах полузакрытого типа

Шкалы методики «Групповая рефлексивность»	Кадетский корпус	Кадетская школа-интернат	Религиозная школа	Религиозная гимназия	Н Краскала — Уоллиса
Анализ смысла совместной деятельности	18,7 (0,57)	18,1 (0,33)	15,3 (0,24)	13,78 (0,4)	187,836*
Оценка ресурса и возможностей	20,1 (0,57)	17,9 (0,36)	14,6 (0,25)	14,03 (0,49)	195,175*
Анализ опыта	20,6 (0,54)	18,4 (0,33)	15,7 (0,24)	13,47 (0,45)	162,678*
Групповая рефлексивность (интегральный показатель)	59,41 (1,5)	54,4 (0,58)	45,65 (0,4)	51,28 (0,83)	278,03*

Примечание: * — значимо при $p \leq 0,001$.

Table 1. Descriptive statistics (mean and standard error of the mean) and results of the comparative analysis (Kruskal–Wallis H test, at $p \leq 0.05$) of group reflexivity in four semi-closed educational groups

«Group Reflexivity Questionnaire Scales	Cadet Corps	Cadet Boarding School	Religious School	Religious Gymnasium	Kruskal–Wallis H test
Analysis of the meaning of joint activity	18.7 (0.57)	18.1 (0.33)	15.3 (0.24)	13.78 (0.4)	187.836*
Assessment of resources and capabilities	20.1 (0.57)	17.9 (0.36)	14.6 (0.25)	14.03 (0.49)	195.175*
Analysis of experience	20.6 (0.54)	18.4 (0.33)	15.7 (0.24)	13.47 (0.45)	162.678*
Group Reflexivity (composite)	59.41 (1.5)	54.4 (0.58)	45.65 (0.4)	51.28 (0.83)	278.03*

Note: * $p \leq 0.001$.

Направленность групповой рефлексивности варьируется в зависимости от типа учебного заведения. В группах с военным компонентом образования превалирует ретроспективная направленность рефлексивности (анализ опыта). Вероятно, это обусловлено спецификой их среды обучения: наличие жестко заданных целей совместной деятельности снижает потребность в формировании новых смыслов, но требует постоянного обращения к предыдущему опыту для оптимизации затрачиваемых ресурсов.

В группах с религиозным компонентом образования выявлены контрастные профили рефлексивности. В «Религиозной школе», как и у кадет, превалирует ретроспективная рефлексивность (анализ опыта), в то время как в группе «Религиозной гимназии» наблюдается обратная картина — максимально выражена проспективная рефлексивность (оценка ресурсов и возможностей). Вероятно, эта дифференциация в группах семинаристов связана с уровнем сформированности групповой субъектности и характером совместной деятельности в конкретных образовательных контекстах.

Сравнительный анализ личностных и групповых характеристик показал (табл. 2), что, несмотря на частные различия, общими для учебных групп полузакрытого типа с военным и религиозным компонентом образования являются средний уровень идентичности с группой (по всем показателям) и ценностные ориентации на «любовь», «наличие хороших друзей» и «материально обеспеченную жизнь», свойственные подростковому возрасту. Также этим группам присуща амбивалентность отношения достаточно сформированной сплоченности при неблагоприятной психологической атмосфере, что вероятно обусловлено конфликтом между индивидуальным и коллективным. Ключевые различия обусловлены профессиональной на-

правленностью дополнительного образовательного компонента. Для кадет (направленность на военные профессии) характерна более высокая групповая сплоченность, низкая личностная рефлексивность и переживание угрозы безопасности личным границам. Для групп из религиозных учреждений, напротив, свойственна более высокая личностная рефлексивность, ориентация на ценности свободы, уверенности в себе и интересной работы, при этом меньшая сплоченность, что связано с акцентом на личностное развитие.

Проведенный корреляционный анализ (коэффициент Спирмена (r_s) (при $p \leq 0,05$)) выявил различия в структуре связей групповой рефлексивности с социально-психологическими характеристиками в полузакрытых учебных группах. В группе «Кадетский корпус» значимых корреляций не обнаружено. Данный факт можно объяснить как неучтенными переменными, так и спецификой среды кадетских учреждений, целенаправленно формирующей устойчивые групповые свойства. В группе «Кадетская школа-интернат» выявлена отрицательная связь групповой рефлексивности с суверенностью физического тела ($r_s = -0,205$; $p = 0,033$), что говорит о снижении готовности к совместному планированию и анализу совместной деятельности при переживании угрозы безопасности личным границам. Помимо этого отмечены положительные связи с поведенческим ($r_s = 0,209$; $p = 0,03$) и аффективным ($r_s = 0,204$; $p = 0,034$) компонентами групповой идентичности. Данный факт отражает роль общности поведения и позитивных переживаний сопричастности в готовности взаимодействовать друг с другом и анализировать групповую жизнедеятельности.

В группе «Религиозная школа» групповая рефлексивность положительно коррелирует с поведенческой ($r_s = 0,287$; $p = 0,002$)

Табл. 2. Результаты дескриптивной статистики (среднее и среднеквадратичная ошибка среднего) и сравнительный анализ социально-психологических характеристик в четырех учебных полузакрытых группах

Переменные		Кадетский корпус	Кадетская школа-интернат	Религиозная школа	Религиозная гимназия	Н Краскала — Уоллиса
Ценностные ориентации	Активная, деятельная жизнь	7,56 (0,27)	7,63 (0,17)	7,42 (0,16)	5,77 (0,26)	46,495***
	Здоровье	8,75 (0,2)	7,5 (0,17)	7,58 (0,16)	5,47 (0,25)	45,588***
	Интересная работа	8,63 (0,22)	7,34 (0,17)	7,75 (0,17)	5,78 (0,25)	88,772***
	Красота природы и искусства	6,81 (0,27)	7,6 (0,15)	7,27 (0,15)	5,24 (0,26)	72,083***
	Любовь	8,25 (0,26)	7,49 (0,16)	7,65 (0,15)	5,87 (0,24)	62,49***
	Материально обеспеченная жизнь	8,7 (0,17)	7,68 (0,16)	7,46 (0,16)	4,99 (0,27)	58,228***
	Наличие хороших и верных друзей	9,27 (0,16)	7,5 (0,16)	7,64 (0,16)	5,8 (0,25)	95,089***
	Уверенность в себе	8,6 (0,25)	7,52 (0,17)	7,29 (0,16)	6,15 (0,25)	107,257***
	Познание	8,1 (0,21)	7,68 (0,16)	7,61 (0,16)	5,58 (0,27)	60,948***
	Свобода как независимость в поступках и действиях	8,15 (0,22)	7,36 (0,16)	7,72 (0,15)	5,72 (0,26)	53,47***
	Счастливая семейная жизнь	8,78 (0,23)	7,48 (0,16)	7,4 (0,15)	5,47 (0,23)	49,221***
	Творчество	7,37 (0,23)	7,44 (0,16)	7,46 (0,16)	5,54 (0,26)	88,99***
Рефлексивность личности		2,88 (0,15)	2,87 (0,12)	4,13 (0,14)	4,78 (0,13)	296,829***
Суверенность психологического пространства (интегральный показатель)		3,22 (0,07)	2,67 (0,07)	3,03 (0,13)	3,02 (0,12)	20,192***
Суверенность физического тела		3,14 (0,06)	2,86 (0,14)	3,18 (0,13)	3,01 (0,13)	16,108**
Суверенность территории		3,11 (0,07)	2,6 (0,14)	2,94 (0,13)	3,15 (0,12)	18,788**
Суверенность вещей		3,08 (0,07)	2,8 (0,14)	2,92 (0,13)	3,28 (0,13)	14,429*
Суверенность привычек		3,1 (0,07)	2,86 (0,13)	2,94 (0,14)	2,89 (0,13)	11,951*
Суверенность социальных связей		2,95 (0,08)	2,9 (0,13)	2,99 (0,13)	2,93 (0,13)	12,229*
Суверенность ценностей		2,89 (0,08)	3,16 (0,14)	3,04 (0,13)	3,05 (0,13)	14,463*
Идентичность (интегральный показатель)		23,55 (0,4)	23,96 (0,4)	24,09 (0,4)	23,8 (0,36)	1,328
Когнитивный компонент идентичности		8,84 (0,3)	8,99 (0,25)	8,97 (0,2)	9,08 (0,2)	0,766
Аффективный компонент идентичности		8,96 (0,3)	8,94 (0,24)	9,03 (0,24)	8,97 (0,24)	0,019
Поведенческий компонент идентичности		5,75 (0,22)	6,04 (0,18)	6,09 (0,2)	5,76 (0,16)	2,125
Групповая сплоченность		0,62 (0,005)	0,65 (0,003)	0,58 (0,002)	0,49 (0,002)	569,02***
Психологическая атмосфера		32,67 (1,7)	52,19 (1,4)	47,19 (1,9)	47,37 (1,9)	132,733**

Примечание: * — значимо при $p \leq 0,05$; ** — при $p \leq 0,01$; *** — при $p \leq 0,001$.

Table 2. Descriptive statistics (mean and standard error of the mean) and results of the comparative analysis of socio-psychological characteristics across four semi-closed educational groups

	Variables	Cadet Corps	Cadet Boarding School	Religious School	Religious Gymnasium	Kruskal–Wallis H test
Value Orientations	An Active life	7.56 (0.27)	7.63 (0.17)	7.42 (0.16)	5.77 (0.26)	46.495***
	Health	8.75 (0.2)	7.5 (0.17)	7.58 (0.16)	5.47 (0.25)	45.588***
	An Interesting job	8.63 (0.22)	7.34 (0.17)	7.75 (0.17)	5.78 (0.25)	88.772***
	Beauty of nature and art	6.81 (0.27)	7.6 (0.15)	7.27 (0.15)	5.24 (0.26)	72.083***
	Love	8.25 (0.26)	7.49 (0.16)	7.65 (0.15)	5.87 (0.24)	62.49***
	A Financially secure life	8.7 (0.17)	7.68 (0.16)	7.46 (0.16)	4.99 (0.27)	58.228***
	Having good and loyal friends	9.27 (0.16)	7.5 (0.16)	7.64 (0.16)	5.8 (0.25)	95.089***
	Self-confidence	8.6 (0.25)	7.52 (0.17)	7.29 (0.16)	6.15 (0.25)	107.257***
	Knowledge	8.1 (0.21)	7.68 (0.16)	7.61 (0.16)	5.58 (0.27)	60.948***
	Freedom (independence in actions)	8.15 (0.22)	7.36 (0.16)	7.72 (0.15)	5.72 (0.26)	53.47***
	A Happy family life	8.78 (0.23)	7.48 (0.16)	7.4 (0.15)	5.47 (0.23)	49.221***
	Creativity	7.37 (0.23)	7.44 (0.16)	7.46 (0.16)	5.54 (0.26)	88.99***
	Personal reflexivity	2.88 (0.15)	2.87 (0.12)	4.13 (0.14)	4.78 (0.13)	296.829***
	Sovereignty of psychological space (composite)	3.22 (0.07)	2.67 (0.07)	3.03 (0.13)	3.02 (0.12)	20.192***
	Sovereignty of physical body	3.14 (0.06)	2.86 (0.14)	3.18 (0.13)	3.01 (0.13)	16.108**
	Sovereignty of territory	3.11 (0.07)	2.6 (0.14)	2.94 (0.13)	3.15 (0.12)	18.788**
	Sovereignty of things	3.08 (0.07)	2.8 (0.14)	2.92 (0.13)	3.28 (0.13)	14.429*
	Sovereignty of habits	3.1 (0.07)	2.86 (0.13)	2.94 (0.14)	2.89 (0.13)	11.951*
	Sovereignty of social connections	2.95 (0.08)	2.9 (0.13)	2.99 (0.13)	2.93 (0.13)	12.229*
	Sovereignty of values	2.89 (0.08)	3.16 (0.14)	3.04 (0.13)	3.05 (0.13)	14.463*
	Identity (composite)	23.55 (0.4)	23.96 (0.4)	24.09 (0.4)	23.8 (0.36)	1.328
	Cognitive component of identity	8.84 (0.3)	8.99 (0.25)	8.97 (0.2)	9.08 (0.2)	0.766
	Affective component of identity	8.96 (0.3)	8.94 (0.24)	9.03 (0.24)	8.97 (0.24)	0.019
	Behavioral component of identity	5.75 (0.22)	6.04 (0.18)	6.09 (0.2)	5.76 (0.16)	2.125
	Group cohesion	0.62 (0.005)	0.65 (0.003)	0.58 (0.002)	0.49 (0.002)	569.02***
	Psychological climate	32.67 (1.7)	52.19 (1.4)	47.19 (1.9)	47.37 (1.9)	132.733**

Note: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p \leq 0.001$.

и аффективной ($r_s = 0,263$; $p = 0,005$) компонентой идентичности, групповой сплоченностью ($r_s = 0,222$; $p = 0,015$), суверенностью территории ($r_s = 0,354$; $p = 0,001$) и отрицательно с личностной рефлексивностью ($r_s = -0,201$; $p = 0,033$). Результаты, с одной стороны, показывают значение для рефлексивности группы характеристик, отражающих позитивный баланс личности и группы. С другой стороны, они указывают на конкуренцию в проявлении индивидуальной и групповой рефлексивности.

В группе «Религиозная гимназия» компоненты рефлексивности группы положительно свя-

заны с когнитивным компонентом идентичности ($r_s = 0,193$; $p = 0,033$), общим показателем идентичности ($r_s = 0,229$; $p = 0,011$), личностной рефлексивностью ($r_s = 0,200$; $p = 0,027$) и отрицательно с психологической атмосферой ($r_s = -0,273$; $p = 0,003$). Полученные результаты в данной группе демонстрируют стимулирующую роль неблагоприятной атмосферы для анализа групповых процессов, при поддержке позитивной идентичности личности с группой и ее членами. В целом, результаты подтверждают двойственную функцию групповой рефлексивности: она опирается на интеграцию личностных

и групповых характеристик, одновременно поддерживая баланс между ними.

С целью выявления вклада личностных и групповых характеристик, выступающих в роли факторов групповой рефлексивности, был про-

веден регрессионный анализ. Результаты показали дифференцированный вклад личностных и групповых характеристик в групповую рефлексивность полузакрытых учебных групп (табл. 3 и 4). У кадетов групповая рефлексивность

Табл. 3. Результаты регрессионного анализа системы предикторов групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого типа с военным компонентом образования

Независимые переменные	β	t	p
Оценка ресурса и возможностей (R = 0,316; R ² = 0,1; Скорректированный R ² = 0,09; F = 9,852; p = 0,001)			
Психологическая атмосфера	0,311	4,24	0,001
Анализ опыта (R = 0,297; R ² = 0,088; Скорректированный R ² = 0,073; F = 5,693; p = 0,001)			
Суверенность территории	0,18	2,502	0,013
Идентичность (интегральный показатель)	0,156	2,147	0,033
Групповая рефлексивность (R = 0,239; R ² = 0,06; Скорректированный R ² = 0,055; F = 10,8; p = 0,001)			
Психологическая атмосфера	0,24	3,286	0,001

Table 3. Results of the regression analysis of the predictor system for group reflexivity in semi-closed educational groups with a military education component

Independent Variables	β	t	p
Assessment of resources and capabilities (R = 0.316; R ² = 0.1; Adjusted R ² = 0.09; F = 9.852; p = 0.001)			
Psychological climate	0.311	4.24	0.001
Analysis of experience (R = 0.297; R ² = 0.088; Adjusted R ² = 0.073; F = 5.693; p = 0.001)			
Sovereignty of territory	0.18	2.502	0.013
Identity (composite)	0.156	2.147	0.033
Group Reflexivity (R = 0.239; R ² = 0.06; Adjusted R ² = 0.055; F = 10.8; p = 0.001)			
Psychological climate	0.24	3.286	0.001

Табл. 4. Результаты регрессионного анализа системы предикторов групповой рефлексивности в учебных группах полузакрытого типа с религиозным компонентом образования

Независимые переменные	β	t	p
Анализ смысла совместной деятельности (R = 0,66; R ² = 0,44; Скорректированный R ² = 0,423; F = 44,498; p = 0,001)			
Групповая сплоченность	0,516	8,797	0,001
Ценностная ориентация «Познание»	0,124	2,324	0,021
Ценностная ориентация «Любовь»	0,115	2,186	0,03
Оценка ресурса и возможностей (R = 0,703; R ² = 0,5; Скорректированный R ² = 0,489; F = 31,575; p = 0,001)			
Групповая сплоченность	1,253	3,782	0,001
Межличностный статус	0,138	2,88	0,004
Рефлексивность личности	0,132	2,743	0,007
Суверенность территории	0,107	2,252	0,025
Ценностная ориентация «Красота природы и искусства»	0,128	2,487	0,014

Табл. 4. Продолжение

Независимые переменные	β	t	p
Анализ опыта (R = 0,69; R ² = 0,47; Скорректированный R ² = 0,453; F = 28,712; p = 0,001)			
Групповая сплоченность	0,512	8,847	0,001
Суверенность территории	0,144	2,969	0,003
Психологическая атмосфера	0,159	3,261	0,001
Поведенческий компонент идентичности	0,104	2,117	0,035
Групповая рефлексивность (R = 0,803; R ² = 0,645; Скорректированный R ² = 0,636; F = 67,723; p = 0,001)			
Групповая сплоченность	0,682	15,012	0,001
Суверенность территории	0,15	3,787	0,001
Межличностный статус	0,111	2,8	0,006
Психологическая атмосфера	0,089	2,238	0,026

Table 4. Results of the regression analysis of the predictor system for group reflexivity in semi-closed educational groups with a religious education component

Independent Variables	β	t	p
Analysis of the meaning of joint activity (R = 0.66; R ² = 0.44; Adjusted R ² = 0.423; F = 44.498; p = 0.001)			
Group cohesion	0.516	8.797	0.001
Value orientation 'Knowledge'	0.124	2.324	0.021
Value orientation 'Love'	0.115	2.186	0.03
Assessment of resources and capabilities (R = 0.703; R ² = 0.5; Adjusted R ² = 0.489; F = 31.575; p = 0.001)			
Group cohesion	1.253	3.782	0.001
Interpersonal subject status	0.138	2.88	0.004
Personal reflexivity	0.132	2.743	0.007
Sovereignty of territory	0.107	2.252	0.025
Value orientation 'Beauty of nature and art'	0.128	2.487	0.014
Analysis of experience (R = 0.69; R ² = 0.47; Adjusted R ² = 0.453; F = 28.712; p = 0.001)			
Group cohesion	0.512	8.847	0.001
Sovereignty of territory	0.144	2.969	0.003
Psychological climate	0.159	3.261	0.001
Behavioral component of identity	0.104	2.117	0.035
Group reflexivity (R = 0.803; R ² = 0.645; Adjusted R ² = 0.636; F = 67.723; p = 0.001)			
Group cohesion	0.682	15.012	0.001
Sovereignty of territory	0.15	3.787	0.001
Interpersonal subject status	0.111	2.8	0.006
Psychological climate	0.089	2.238	0.026

поддерживается ограниченным набором факторов, в основном личностного уровня, что вероятно свидетельствует об ее большей сформированности и относительной устойчивости как свойства группы. В свою очередь у семинаристов рефлексивность группы зависит от всей

системы факторов, включая и личностный, и групповой уровни.

Выявленные различия детерминации групповой рефлексивности в группах кадет и семинаристов, вероятно, обусловлены образовательной средой учреждения. Военный компонент

образования у кадет способствует формированию стабильной групповой рефлексивности с минимальной зависимостью от психологических ресурсов разного уровня. В группах с религиозным компонентом организационно-образовательной среды формирование и развитие рефлексивности группы требует мобилизации всей системы социально-психологических факторов для достижения сопоставимого с кадетами уровня рефлексивности.

Обсуждение

Обобщая полученные результаты, стоит отметить, что, вероятно, образовательная среда учреждений выступает как «условие» проявления вариативности выраженности групповой рефлексивности и системы ее социально-психологических факторов в полузакрытых учебных группах разного вида. В группах с дополнительным военным компонентом, способствующим развитию групповых характеристик, в частности, сплоченности и групповой рефлексивности (Тарасов 2023), система социально-психологических факторов представлена преимущественно личностными характеристиками. В образовательных коллективах с религиозной направленностью, где среда ориентирована на раскрытие личностного потенциала обучающихся (Филиппов 2023), комплекс детерминирующих факторов охватывает характеристики как индивидуального, так и группового уровня. Учитывая установленный факт менее развитой рефлексивности у семинаристов по сравнению с кадетами, допустимо предположение, что эти группы мобилизуют весь спектр доступных психологических ресурсов для становления и укрепления своей субъектности, включая, в частности, групповую рефлексивность.

Воздействие специфики среды в условиях полузакрытого учебного заведения проявляется не только в отношении уровня рефлексивности, но и затрагивает выраженность как групповых, так и индивидуальных характеристик воспитанников. Исследования других авторов также подтверждают, что совместная деятельность в контексте военных образовательных учреждений детерминирует степень выраженности и динамику как групповых, так и личностных качеств учащихся (Тарасов 2023; Шустова и др. 2023). В ходе преодоления коллективом сложных задач (физического, эмоционального, психологического характера) накапливается опыт совместной деятельности. Этот опыт способствует успешной адаптации к условиям среды и интеграции коллектива, что выражает-

ся, в частности, в отсутствии изолированных членов (Тарасов 2025b). Специфические воспитательные и образовательные процессы в кадетских учреждениях, нацеленные на формирование и развитие совместной активности, групповой идентичности и сплоченности обучающихся, тем самым создают условия для развития субъектности учебной группы, в том числе групповой рефлексивности. Эти выводы согласуются с результатами более ранних экспериментальных исследований, проведенных на открытых учебных группах К. М. Гайдар (Гайдар 2013).

Воздействие институциональной среды различных типов учебных заведений на групповые характеристики отчетливо проявляется также в различиях уровня сплоченности. Настоящее исследование выявило, что кадеты демонстрируют более высокую сплоченность, по сравнению с учащимися религиозных учреждений. Данная закономерность соответствует результатам других исследований сплоченности в коллективах кадетских школ и корпусов. Развитие сплоченности в этих учреждениях происходит через различные формы совместной активности (командные виды спорта, строевая подготовка, командные игры и т. д.), типичные для их образовательного контекста и способствующие формированию идентичности, а также накоплению и осмыслению опыта совместной деятельности (Кузнецова 2021; Тарасов 2023). Что касается групп учащихся религиозных учреждений, сплоченность не являлась основным предметом психологического анализа в доступных исследованиях. Однако, основываясь на работах, посвященных социализации и психологическому портрету учащихся духовных заведений (Володин 2020; Джумаев, Пронина 2018), можно утверждать, что сама среда учреждений ориентирована на развитие индивидуализма. Эта ориентация, в свою очередь, может объяснять меньший уровень сплоченности этих групп по сравнению с военными коллективами.

Достаточно неожиданным представляется тот факт, что эмпирическая модель многоуровневой системы социально-психологических факторов групповой рефлексивности у кадет получила лишь слабое статистическое подтверждение. Это выразилось в том, что во всех исследуемых группах независимые переменные объясняли лишь незначительный процент дисперсии зависимой переменной. С одной стороны, это может быть следствием влияния дополнительных (побочных) переменных, не учтенных в анализе на текущем этапе исследования. С другой стороны, данный результат может

интерпретироваться через призму уникальности среды кадетских школ и особенностей военизированного воспитательного процесса, которые сами по себе целенаправленно формируют групповые свойства, включая рефлексивность.

В качестве перспектив исследования групповой рефлексивности и развития программ формирования компетенций стоит отметить необходимость расширения характеристик системы факторов, адаптацию исследовательских и практических программ для разных типов образовательных учреждений, изучение долгосрочной динамики субъектности группы и рефлексивности в условиях цифровизации обучения.

Выводы

1) Выраженность групповой рефлексивности различается в зависимости от вида полузакрытой учебной группы. Кадеты демонстрируют более высокий уровень сформированности этого свойства, чем группы семинаристов. При этом у кадет доминирует ретроспективная направленность рефлексивности (осмысление прошлого опыта), тогда как у семинаристов частично наблюдается проспективная (оценка ресурсов и возможностей).

2) Характер взаимосвязей групповой рефлексивности с личностными и групповыми характеристиками определяется спецификой среды учебного учреждения. У кадет основную роль играют связи рефлексивности с личностными характеристиками, в то время как у семинаристов зафиксирована сложная сеть связей, включающая характеристики обоих уровней. Это говорит о разной «зрелости» рефлексивности: у кадетов она уже сформирована, а у семинаристов в процессе развития.

3) Вклад системы социально-психологических факторов в групповую рефлексивность различается по силе и структуре. В кадетских группах данное свойство обусловлено в большей степени личностными характеристиками учащихся, нежели групповыми, что указывает на его устойчивость как сформированной характеристики. В группах семинаристов рефлексивность обусловлена сочетанием личностных и групповых характеристик, отражая ее зависимость от внешних и внутренних ресурсов.

4) Организационно-образовательная среда учреждений выступает ключевым условием различий социально-психологических характеристик групп. Военный компонент среды у кадет усиливает формирование и развитие групповых

свойств, минимизируя потребность в дополнительных ресурсах для поддержания групповой рефлексивности. Религиозный компонент у семинаристов акцентирует внимание на личностном развитии, требуя для формирования групповых свойств мобилизации всей системы факторов/ресурсов.

Ограничения и перспективы исследования. Во-первых, в качестве ограничения исследования, следует отметить дисбаланс выборки по полу в группах кадет и гетерогенность возрастного состава респондентов (14–17 лет), что не позволяет в полной мере дифференцировать влияние гендерных и возрастных факторов на выраженность групповых характеристик, в том числе рефлексивности. Во-вторых, невысокий процент объясненной дисперсии в регрессионных моделях у кадет, вероятно, указывает на влияние неучтенных переменных или на специфику самой образовательной среды военных учреждений, целенаправленно формирующей групповые свойства. В-третьих, кросс-секционный дизайн исследования не дает возможности проследить долгосрочную динамику формирования и развития рефлексивности.

Перспективы настоящего исследования связаны с расширением системы социально-психологических факторов групповой рефлексивности в учебных группах с учетом специфики организационно-образовательной среды учреждений, включением лонгитюдных схем сбора данных с учетом гендерного баланса и возрастной периодизации.

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

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по юридическим причинам.

Data Availability Statement

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

Литература

- Володин, И. И. (2020) Психологический портрет студентов высших духовных учебных заведений. *Вестн БДПУ. Серия 1. Педагогика. Психология. Философия*, № 2 (104), с. 28–31. EDN: [SRYOST](#)
- Гайдар, К. М. (2013) *Социально-психологическая концепция группового субъекта*. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного университета, 396 с.
- Джумаев, Х. Ш., Пронина, А. Н. (2018) Особенности духовно-нравственных ценностей обучающихся православных гимназий и общеобразовательных школ. *Психология образования в поликультурном пространстве*, № 4 (44), с. 114–124. EDN: [YORWIP](#)
- Журавлев, А. Л. (2009) Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы. *Психологический журнал*, т. 30, № 5, с. 72–80. EDN: [LKQSWH](#)
- Карпов, А. В. (2003) Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, т. 24, № 5, с. 45–57. EDN: [OOYBSN](#)
- Кузнецова, А. А. (2021) Феномен военной идентичности кадет и особенности ее формирования в кадетском военном корпусе. *Человек и образование*, № 1 (66), с. 66–70. EDN: [XBHHJG](#)
- Найденков, М. И. (1989) *Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Киев, Институт психологии им. Г. К. Костюка, 239 с.
- Нартова-Бочавер, С. К. (2014) Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства — 2010». *Психологический журнал*, т. 35, № 3, с. 105–119. EDN: [SGGWJX](#)
- Нестик, Т. А., Журавлев, А. Л. (2019) Групповая рефлексивность. В кн.: А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, Г. А. Виленская (ред.). *Разработка понятий в современной психологии. Т. 2*. М.: Изд-во Института психологии РАН, с. 400–418.
- Сидоренков, А. В., Шипитько, О. Ю., Штильников, Д. Е., Штроо, В. А. (2019) Разработка инструментария изучения идентификации работников в организации. *Организационная психология*, т. 9, № 3, с. 74–102.
- Тарасов, С. В. (2023) Социально-психологические факторы групповой рефлексивности учебной группы (на примере групп открытого и полузакрытого типа). *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, № 2 (66), с. 312–323. EDN: [HWPPYF](#)
- Тарасов, С. В. (2025a) Модификация и психометрическая проверка опросника «Групповая рефлексивность» Т. А. Нестика. *Социальная психология и общество*, т. 16, № 1, с. 159–174. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160109>
- Тарасов, С. В. (2025b) *Социально-психологические факторы групповой рефлексивности учебных групп полузакрытого типа. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Институт психологии Российской академии наук (ИП РАН), 192 с.
- Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., Мануйлов, Г. М. (2002) *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.: Изд-во Института психотерапии, 488 с.
- Филиппов, А. Н. (2023) Программы воспитания в православных духовных учебных заведениях России. *Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология*, вып. 68, с. 9–15. <https://doi.org/10.15382/sturIV202368.9-15>
- Чернышев, А. С., Сарычев, С. В. (2025) *Социальная психология личности и группы*. М.: Юрайт, 201 с.
- Шустова, А. Л., Камаева, Е. В., Файзрахманов, А. П. (2023) Моделирование образовательного пространства кадетской школы-интерната как потенциала для самореализации воспитанников. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, т. 12, вып. 3 (47), с. 256–266. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-256-266>
- Harvey, J. F., Green, P. Jr. (2022) Constructive feedback: When leader agreeableness stifles team reflexivity. *Personality and Individual Difference*, vol. 194, article 111624. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111624>
- Hudig, J., Scheepers, A. W. A., Schippers, M., Smeets, G. (2025) Goalsetting is mindsetting: Guided reflection on life goals taps into the plasticity of motivational mindsets. *Psychological Reports*, vol. 128, no. 4, pp. 2710–2731. <https://doi.org/10.1177/00332941231180813>
- Marques-Quinteiro, P., Curren, L., Passos, A. et al. (2019) How transactive memory systems and reflexivity relate with innovation in healthcare teams. *Análise Psicológica*, vol. 37, no. 1, pp. 41–51. <https://doi.org/10.14417/ap.1519>
- Moreno, J. L. (1951) *Sociometry, experimental method and the science of society. an approach to a new political orientation*. New York: Beacon House Publ., 300 p.

- Schmutz, J. B., Kolbe, M., Eppich, W. J. (2018) Twelve tips for integrating team reflexivity into your simulation-based team training. *Medical Teacher*, vol. 40, no. 7, pp. 721–727. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1464135>
- West, M. A. (2000) Reflexivity, revolution and innovation in work teams. In: M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, S. T. Beyerlein (eds.). *Product development teams*. Stamford: JAI Press, pp. 1–29.

References

- Chernyshov, A. S., Sarychev, S. V. (2025) *Social psychology of personality and group*. Moscow: Yurait Publ., 201 p. (In Russian)
- Dzhumaev, Kh. Sh., Pronina, A. N. (2018) Peculiarities of spiritual and moral values of pupils of orthodox gymnasiums and secondary schools. *Psychology of Education in a Multicultural Space*, no. 4 (44), pp. 114–124. (In Russian)
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M. (2002) *Social-psychological diagnosis of personality and small groups*. Moscow: Institute of Psychotherapy Publ., 488 p. (In Russian)
- Filippov, A. N. (2023) Education programs in orthodox spiritual educational institutions of Russia. *Vestnik Pravoslavnogo Sviato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya IV: Pedagogika. Psihologiya*, iss. 68, pp. 9–15. <https://doi.org/10.15382/sturIV202368.9-15> (In Russian)
- Gaidar, K. M. (2013) *Sotsial'no-psikhologicheskaya kontseptsiya gruppovogo sub'ekta [Social-Psychological Concept of Group Subject]*. Voronezh: Voronezh State University Publ., 396 p. (In Russian)
- Harvey, J. F., Creen, P. Jr. (2022) Constructive feedback: When leader agreeableness stifles team reflexivity. *Personality and Individual Difference*, vol. 194, article 111624. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111624> (In English)
- Hudig, J., Scheepers, A. W. A., Schippers, M., Smeets, G. (2025) Goalsetting is mindsetting: Guided reflection on life goals taps into the plasticity of motivational mindsets. *Psychological Reports*, vol. 128, no. 4, pp. 2710–2731. <https://doi.org/10.1177/00332941231180813> (In English)
- Karpov, A. V. (2003) Reflectiveness as a mental quality and method to diagnose it. *Psychological Journal*, vol. 24, no. 5, pp. 45–57. (In Russian)
- Kuznetsova, L. A. (2021) The phenomenon of cadets' military identity and peculiarities of its formation in the cadet military corps. *Man and Education*, no. 1 (66), pp. 66–70. (In Russian)
- Marques-Quinteiro, P., Curral, L., Passos, A. et al. (2019) How transactive memory systems and reflexivity relate with innovation in healthcare teams. *Análise Psicológica*, vol. 37, no. 1, pp. 41–51. <https://doi.org/10.14417/ap.1519> (In English)
- Moreno, J. L. (1951) *Sociometry, Experimental method and the science of society. an approach to a new political orientation*. New York: Beacon House Publ., 300 p. (In English)
- Nartova-Bochaver, S. K. (2014) The revised version of “The personal sovereignty questionnaire — 2010”. *Psychological Journal*, vol. 35, no. 3, pp. 105–119. (In Russian)
- Naydenov, M. I. (1989) *Group reflexivity in solving creative tasks with different levels of readiness for intellectual work. PhD dissertation (Psychology)*. Kiev, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 239 p. (In Russian)
- Nestik, T. A., Zhuravlev, A. L. (2019) *Group reflexivity*. In: A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko, N. E. Kharlamenkova, G. A. Vilenskaya (eds.). *Development of concepts in modern psychology. Vol. 2*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 400–418. (In Russian)
- Schmutz, J. B., Kolbe, M., Eppich, W. J. (2018) Twelve tips for integrating team reflexivity into your simulation-based team training. *Medical Teacher*, vol. 40, no. 7, pp. 721–727. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1464135> (In English)
- Shustova, L. L., Kamaeva, E. V., Faizrakhmanov, A. P. (2023) Modeling the learning environment of the Cadet Boarding School as a Potential for Self-Realization of pupils. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, vol. 12, no. 3 (47), pp. 256–266. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-3-256-266> (In Russian)
- Sidorenkov, A. V., Shipit'ko, O. Yu., Shchitil'nikov, D. E., Shtroh, V. A. (2019) Development of tools for the study employee identity in the organization. *Organizational Psychology*, vol. 9, no. 3, pp. 74–102. (In Russian)
- Tarasov, S. V. (2023) Social-psychological factors of group reflexivity of studi group (On the example of open and semi-closed groups). *Uchenye Zapiski. Elektronnyj Nauchnyj Zhurnal Kurskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, no. 2 (66), pp. 312–323. (In Russian)
- Tarasov, S. V. (2025a) Modification and Psychometric Verification of Questionnaire the “Group Reflexivity” by T. A. Nestik. *Social Psychology and Society*, vol. 16, no. 1, pp. 159–174. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160109> (In Russian)
- Tarasov, S. V. (2025b) *Social-Psychological Factors of Group Reflexivity in Semi-Closed Educational Groups. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 192 p. (In Russian)
- Volodin, I. I. (2020) Psychological portrait of students of higher religious educational establishment. *BSPU Bulletin. Series 1. Pedagogic. Psychology. Philology*, vol. 1, no. 2, pp. 28–31. (In Russian)

- West, M. A. (2000) Reflexivity, revolution and innovation in work teams. In: M. M. Beyerlein, D. A. Johnson, S. T. Beyerlein (eds.). *Product development teams*. Stamford: JAI Press, pp. 1–29. (In English)
- Zhuravlev, A. L. (2009) Collective subject: Main features, levels, and psychological types. *Psychological Journal*, vol. 30, no. 5, pp. 72–80. (In Russian)

Сведения об авторе

Семён Васильевич Тарасов, кандидат психологических наук, научный сотрудник. Институт психологии Российской академии наук
SPIN-код: [9657-1476](#), Scopus AuthorID: [59280317600](#), ResearcherID: [AEF-5943-2022](#), ORCID: [0000-0001-8790-7219](#),
e-mail: tarasovsemv@ipran.ru

Author

Semyon V. Tarasov, Candidate of Sciences (Psychology), researcher.
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences
SPIN: [9657-1476](#), Scopus AuthorID: [59280317600](#), ResearcherID: [AEF-5943-2022](#), ORCID: [0000-0001-8790-7219](#),
e-mail: tarasovsemv@ipran.ru



УДК 159.99

EDN FHELHB

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-103-117>

Научная статья

Синонимы или разные понятия: «организационная» и «корпоративная» культура в современном отечественном и зарубежном научном дискурсе

Ю. Васюта ¹

¹ Государственный университет просвещения, 105005, Россия, г. Москва, ул. Радио, д. 10 А, стр. 2

Для цитирования: Васюта, Ю. (2026) Синонимы или разные понятия: «организационная» и «корпоративная» культура в современном отечественном и зарубежном научном дискурсе. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 103–117. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-103-117> EDN FHELHB

Получена 30 июня 2025; прошла рецензирование 5 августа 2025; принята 5 августа 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Ю. Васюта (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Аннотация

Введение. В статье представлен анализ динамики исследований, а также взгляды отечественных и зарубежных ученых на содержание определений «организационная» и «корпоративная» культура в междисциплинарном поле. Смысловое наполнение этих понятий определяет контекст научных исследований, задавая не только теоретические рамки, но и методологию применения в эмпирическом исследовании, смыслообразующую основу концепций управления организациями.

Материалы и методы. Настоящая работа основана на комплексном подходе, включающем редуцирование данных по проблематике с последующим теоретическим анализом и систематизацией. Основными методами являются теоретический анализ и количественный контент-анализ с категоризацией релевантной информации. Для теоретического анализа отбирались источники с учетом методологической обоснованности, соответствия теме и научной значимости, преимущественно фундаментальные работы, рецензируемые публикации и мнения практиков.

Контент-анализ отечественных работ выполнен с помощью официальных научных ресурсов и охватывает российские диссертации и статьи с терминами «организационная» и «корпоративная культура» с 1990 по 2025 гг. Аналитика по зарубежным исследованиям выстроена на научных статьях. **Результаты исследования.** За 35 лет в Российской Федерации по исследуемым явлениям было защищено 411 диссертаций (из них 31 докторская): 242 диссертации по теме «организационной культуры» и 169 по «корпоративной». В отечественных публикациях зафиксирован перевес в сторону большей частоты использования понятия «организационная культура», в то время как в зарубежных статьях в темах научных работ чаще используется «корпоративная культура» (corporate culture). В отечественных исследованиях термины «организационная» и «корпоративная культура» часто рассматриваются как синонимы, но с некоторыми ограничениями, могут быть взаимозаменяемыми. Зарубежные ученые также признают их тождественность, хотя при этом отмечают структурные, культурные и национальные нюансы.

Заключение. Поскольку оба термина отражают одно и то же психологическое явление в управлении организацией — культуру предприятий, где основное значение имеют внутренние элементы, автор считает возможным рассматривать их как синонимы или взаимозаменяемые.

Ключевые слова: организационная культура, корпоративная культура, дефиниция, синоним, соотношение понятий организационная и корпоративная культура

Research article

Synonyms or different concepts: 'Organizational' and 'corporate' culture in modern Russian and foreign scholarly discourse

Yu. Vasyuta ¹

¹Federal State University of Education, Building 2, 10 A Radio Str., Moscow 105005, Russia

For citation: Vasyuta, Yu. (2026) Synonyms or different concepts: 'Organizational' and 'corporate' culture in modern Russian and foreign scholarly discourse. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 103–117. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-103-117> EDN FHELHB

Received 30 June 2025; reviewed 5 August 2025; accepted 5 August 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © Yu. Vasyuta (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. This article analyzes the evolution of scholarly research and Russian and foreign scholars' perspectives on the definitions of 'organizational' and 'corporate' culture in an interdisciplinary context. The study addresses a significant methodological issue, since the semantic content of these concepts shapes research context, providing not only a theoretical framework but also methodology for empirical investigation and a meaning-forming foundation for organizational management concepts.

Materials and Methods. This study employs an integrated approach, including data reduction on the topic with subsequent theoretical analysis and systematization. The primary methods comprise theoretical analysis and quantitative content analysis with categorization of relevant information. Sources were selected based on methodological validity, topic relevance, and scholarly significance, primarily including fundamental works, peer-reviewed publications, and practitioners' perspectives. Content analysis of Russian publications was conducted using official scientific resources and encompasses Russian dissertations and articles containing the terms 'organizational culture' and 'corporate culture' published from 1990 to 2025. The analysis of foreign studies is based on scientific articles.

Results. Over the past 35 years, a total of 411 dissertations (including 31 Doctor of Sciences dissertations) have been defended in Russia on these phenomena: 242 on 'organizational culture' and 169 on 'corporate culture'. Russian scholarly articles more frequently use 'organizational culture', whereas foreign articles predominantly employ 'corporate culture' to describe the topic. In Russian research, these terms are often considered synonyms, with contextual limitations. Foreign scholars likewise acknowledge their synonymy while highlighting structural, cultural, and national nuances.

Conclusion. As both terms reflect the same psychological phenomenon in organizational management, where internal elements are of primary importance, the author considers it justifiable to treat these concepts as synonyms or interchangeable, since for employees this phenomenon constitutes a key factor affecting their psycho-emotional state.

Keywords: organizational culture, corporate culture, definition, synonym, relationship between the concepts of organizational and corporate culture

Введение

В рамках психологии (психологии труда, в частности) сегодня имеется проблема неоднозначности трактовки понятий «организационная культура» и «корпоративная культура». В итоге, существующее многообразие научных подходов детерминирует ряд системных противоречий, основополагающим фактором которых выступает смысловое наполнение, определяющее их последующее использование учеными и практиками.

В отечественной науке до сих пор нет единого мнения, можно ли данные определения считать синонимами, дополняющими друг друга,

либо необходимо трактовать как различные. Эта несогласованность создает «методологический разрыв» понятийного аппарата, что негативно влияет на его использование при теоретическом анализе культуры организаций из-за терминологической путаницы при выборе позиции исследователя, работающего в поле изучения данного явления. Проблема затрагивает не только теоретические аспекты, но и выражается в некоторых эмпирических последствиях. К примеру, отсутствие унифицированных дефиниций приводит к некорректному выбору диагностического инструментария (например, опросники, предназначенные для измерения

корпоративной культуры, часто применяются для анализа спонтанно формирующихся паттернов организационного поведения).

На практике смешение концептов порождает противоречия при разработке HR-стратегий. Так, внедрение формализованных корпоративных стандартов может вступать в конфликт с неявными нормами организационной культуры, что нередко может влиять на снижение эффективности кадровой политики.

В рамках междисциплинарного взаимодействия терминологическая эквивокация затрудняет интеграцию данных в «единый фундаментальный континуум» из смежных областей, таких как психология труда, социальная психология, социология управления, экономика и др. Это особенно заметно в исследованиях кросс-культурной коммуникации, где различия в терминологических парадигмах стран усугубляют интерпретационные ошибки. Таким образом, все вышеуказанное позволило сформулировать проблему настоящего исследования.

Цель исследования — определить, можно ли считать понятия «организационная культура» и «корпоративная культура» синонимами, тождественными по значению друг другу.

Задачами исследования были оценка распространенности использования понятий «организационная культура» и «корпоративная культура» в отечественных и зарубежных исследованиях, а также сопоставление содержания этих понятий, выявление общих и отличительных черт для формирования единого понятийного аппарата.

Материалы и методы

Настоящая работа основана на комплексном подходе, включающем редуцирование имеющихся данных по выделенной проблематике с последующим теоретическим разбором и их систематизацией. основополагающими методами исследования являются теоретический анализ и количественный контент-анализ с последующей категоризацией полученной информации.

Основой теоретического анализа были источники литературы, которые подбирались строго в контексте данной работы по следующим параметрам:

- методологическая обоснованность;
- соответствие теме настоящего исследования (отбор в соответствии с тематикой исследования, представленной в названии, аннотации и ключевых словах);
- научная значимость (приоритет отдавался фундаментальным трудам и пособиям, публикациям в рецензируемых научных журналах и диссертациям);

- зарубежные исследования подбирались по менее формализованным критериям, ввиду отсутствия возможности ознакомления с материалами.

Контент-анализ выполнялся для оценки количества защищенных докторских и кандидатских диссертаций, а также научных статей в Российской Федерации, содержащих в названиях термины «организационная» или «корпоративная» культура, с помощью специализированных официальных научных ресурсов и библиотечных систем открытого доступа. Поскольку в настоящее время отсутствует возможность свободного доступа к зарубежным диссертациям, было принято решение анализировать численную динамику научных трудов только по научным статьям и публикациям, имеющимся в общедоступном формате за аналогичный период, при этом поиск производился в теме по словосочетаниям «organizational culture» и «corporate culture».

В качестве временного интервала был взят период с 1990 г. по начало 2025 г., и составил 35 лет. Анализ динамики упоминания понятий «организационная» и «корпоративная» культура в темах различных исследовательских работ проводился на базе следующих наукометрических и информационно-аналитических систем:

- поиск диссертаций осуществлялся с помощью официального сайта Высшей аттестационной комиссии Российской Федерации в разделе «Объявление о защитах» (для поиска словосочетания склонялись по падежам), а также в Научной электронной библиотеке диссертаций и авторефератов disserCat;
- поиск статей и научных публикаций осуществлялся с помощью официального сайта Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU (РИНЦ) а также НЭБ КиберЛенинка;
- поиск научных зарубежных работ осуществлялся с помощью Google Scholar и научно-информационной социальной сети ResearchGate в рамках аналогичного 35-летнего периода. Для большей интерпретационной ясности было принято решение сначала представить результаты контент-анализа, а затем перейти к обзору литературы и теоретическому анализу с последующим обобщением полученных данных.

Также важно обозначить, что поскольку исследование феномена культуры предприятий ложится в рамки множества научных направлений, а настоящая статья позиционируется как работа, описывающая выделенную проблему с позиции психологии труда, было принято

решение аргументировать выбранную тему в рамках данной отрасли. Обоснование производилось с помощью анализа тематического содержания научных специальностей (только в рамках психологии) на официальном сайте Высшей аттестационной комиссии. Внимание было обращено к паспортам научных специальностей 5.3.3. «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика» и 5.3.5. «Социальная психология, политическая и экономическая психология». По итогу п. 5.1 по направлению 5.3.3 позволяет раскрывать обозначенную тему в рамках психологии труда, поскольку включает психологический анализ «включенности в организационную культуру», что невозможно без первичного теоретического анализа определения, в котором как раз и кроется обозначенная нами проблема.

Результаты

Изначально нужно подчеркнуть, что термины «организационная» и «корпоративная» культуры являются зарубежными заимствованиями, и в отечественной науке и практике начали употребляться лишь в конце 1980-х гг. Вместо них применялись термины «культура предприятия», «производственная культура» и «культура труда». Советская концепция культуры была направлена на формирование у работников чувства принадлежности к коллективу, единства и преданности своему предприятию, идеологической направленности, а также на стимулирование трудовой деятельности (Салтык, Лукаш 2018). После перехода к рыночной экономике изучаемые нами концепты прочно закрепились в отечественном словаре, что было обусловлено необходимостью адаптации управленческих

подходов к новым экономическим условиям и их интеграцией с западными моделями.

Поскольку термин «корпоративная культура» (“corporate culture”) имеет английское происхождение, было рассмотрено его словарное транскрипционное значение через официальный зарубежный онлайн-ресурс «Dictionary.cambridge», где он определяется как «убеждения и идеи, которыми обладает компания, и то, как они влияют на ведение бизнеса и как ведут себя ее сотрудники». На этом же ресурсе термин «организационная культура» (“organizational culture”) описан как «типы отношений и согласованные способы работы, разделяемые сотрудниками компании или организации».

В качестве рабочего определения понятия «организационная культура» в отечественной психологии за основу было взято описание О. С. Виханского и А. И. Наумова: «Организационная культура — это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявленных организацией ценностях, задающим людям ориентиры их поведения» (Виханский, Наумов 2014, 327). На термин В. А. Спивака мы будем ориентироваться при понимании сущности «корпоративной культуры» в отечественной психологии: «Корпоративная культура — это система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющаяся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды» (Спивак 2001, 27).

Перейдем к результатам контент-анализа. На рисунке 1 изображены данные по диссертациям, тема которых напрямую затрагивает



Рис. 1. Общая численность защищенных диссертаций в России по теме «организационной культуры» за 35-летний период

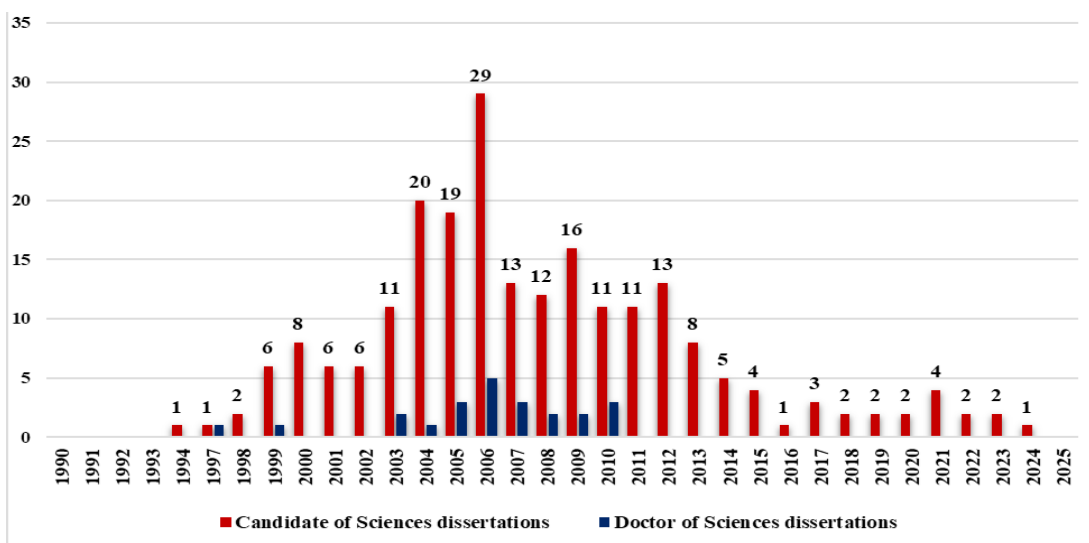


Fig. 1. Total number of dissertations defended in Russia on 'organizational culture' over a 35-year period

исследование организационной культуры. Как можно увидеть на графике, пик наибольшей активности приходится на период с 2003 по 2013 гг., при этом данное явление отражено в самых разных научных направлениях.

На рисунке 2 представлены результаты количественного разграничения изучения

организационной культуры в разных направлениях психологии. В частности, по психологии труда было защищено всего 10 диссертаций (из них все кандидатские), а первое место по численности занимает социальная психология — 31 диссертация, две из которых докторские.



Рис. 2. Численность защищенных диссертаций по теме «организационной культуры» в рамках психологии за последние 35 лет (с распределением по психологическим специальностям)

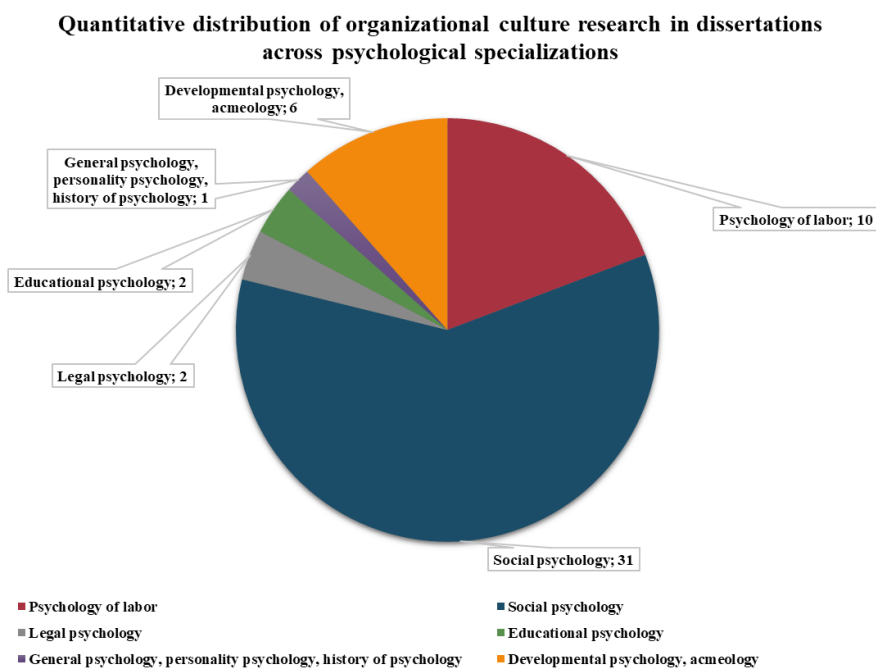


Fig. 2. Number of psychology dissertations defended on 'organizational culture' over the past 35 years (with distribution by psychological specialization)

Поскольку организационная/корпоративная культура является междисциплинарным научным феноменом и входит в поле исследований самых различных научных категорий, на рисунке 3 представлена статистика ее изучения в этом контексте.

Как можно увидеть на графике, понятие организационной культуры представляет наибольший интерес для экономики (всего 79 диссертаций) и социологии (всего 68 диссертаций).

По итогу количественного анализа диссертаций, тема которых посвящена «корпоративной культуре», были получены следующие показатели: большой междисциплинарный разброс, первое исследование было защищено позже, чем по «организационной культуре», однако пик соискательской активности по проблеме приходится почти в аналогичный период — с 2004 по 2014 гг. (рис. 4).

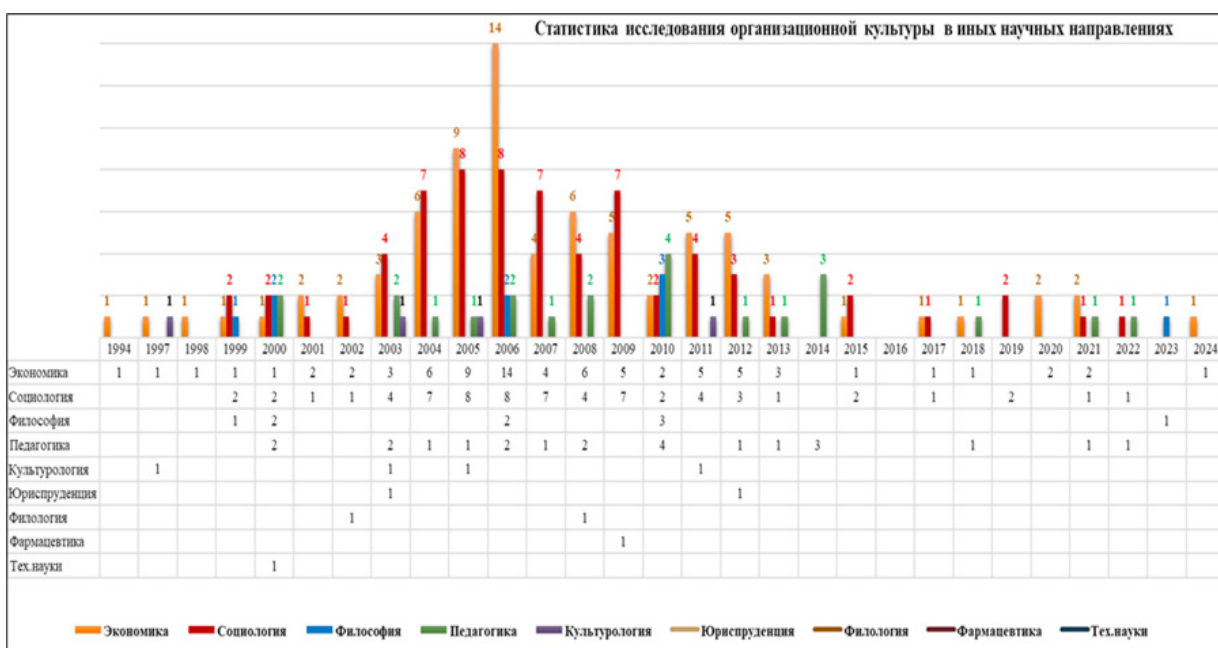


Рис. 3. Статистика изучения «организационной культуры» в диссертациях иных научных направлений

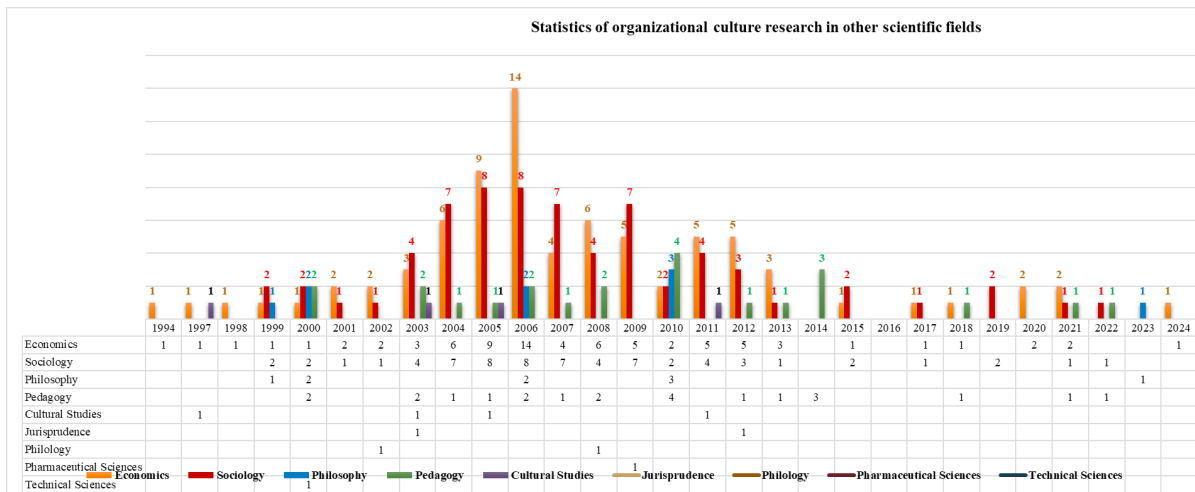


Fig. 3. Distribution of 'organizational culture' research in dissertations across other scientific disciplines

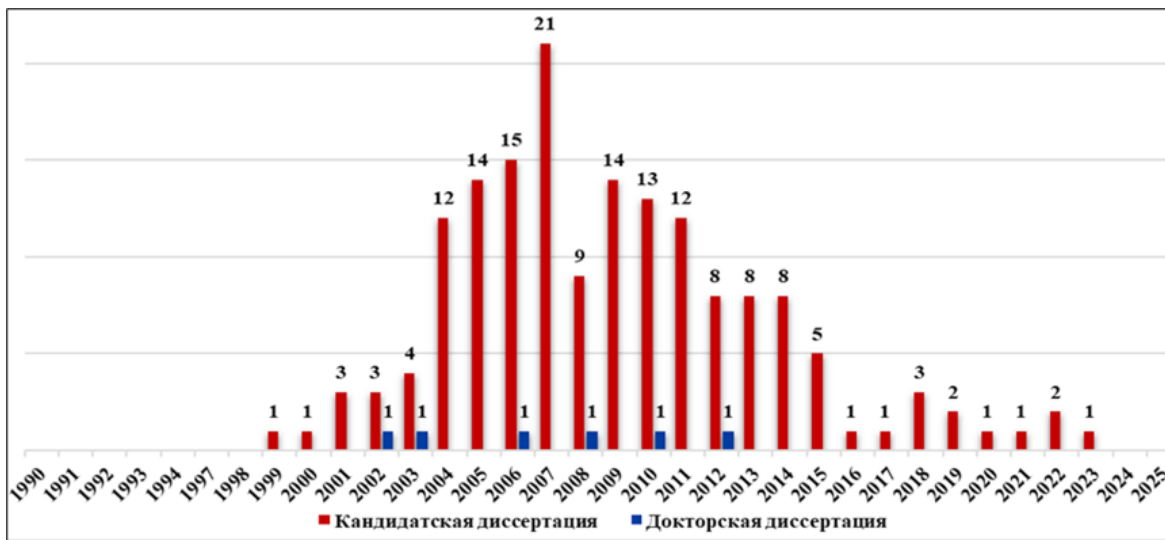


Рис. 4. Общая численность защищенных диссертаций в России по теме «корпоративной культуры» за 35-летний период

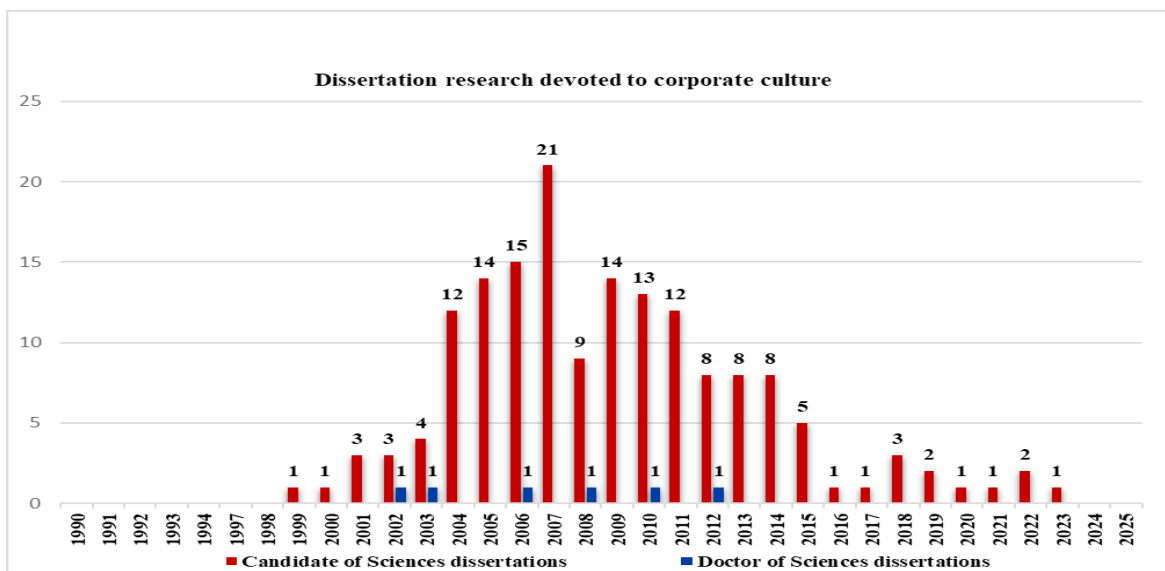


Fig. 4. Total number of dissertations defended in Russia on 'corporate culture' over a 35-year period

На рисунке 5 представлены результаты количественного разграничения анализа исследований корпоративной культуры в разных направлениях психологии. По психологии труда было защищено всего три диссертации (из них одна докторская), а первое место по численности, как и в предыдущем случае занимает

социальная психология — шесть диссертаций (из них одна докторская).

На рисунке 6 представлена междисциплинарная статистика освещения проблематики корпоративной культуры в рамках защищенных диссертаций по иным научным направлениям. Наибольший интерес она представляет для



Рис. 5. Численность защищенных диссертаций по теме «корпоративной культуры» в рамках психологии за последние 35 лет (с распределением по психологическим специальностям)

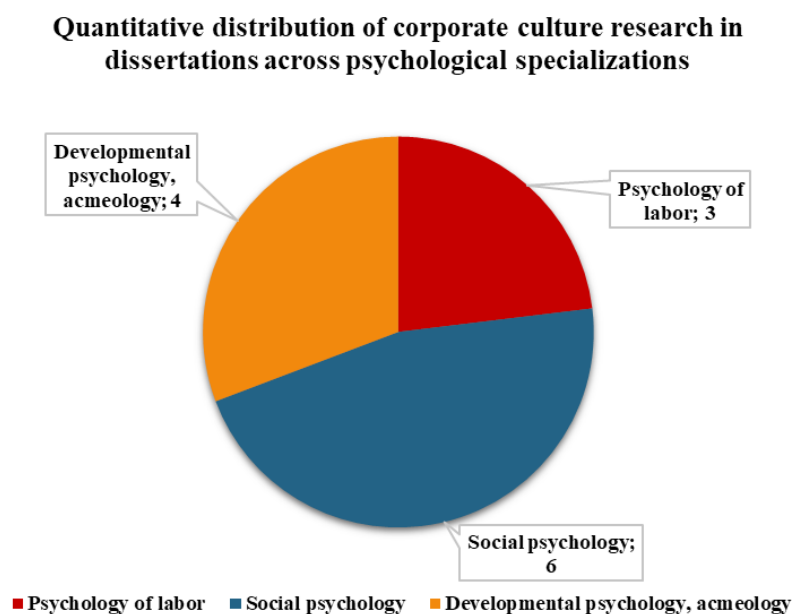


Fig. 5. Number of psychology dissertations defended on 'corporate culture' over the past 35 years (with distribution by psychological specialization)

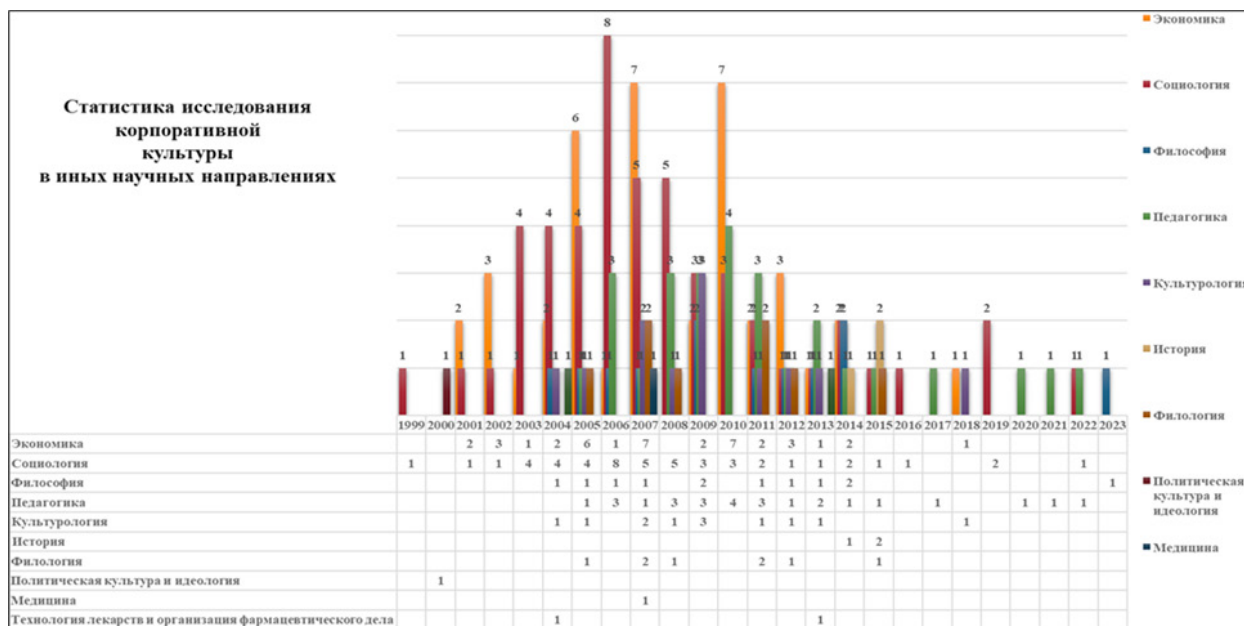


Рис. 6. Статистика изучения «корпоративной культуры» в диссертациях иных научных направлений

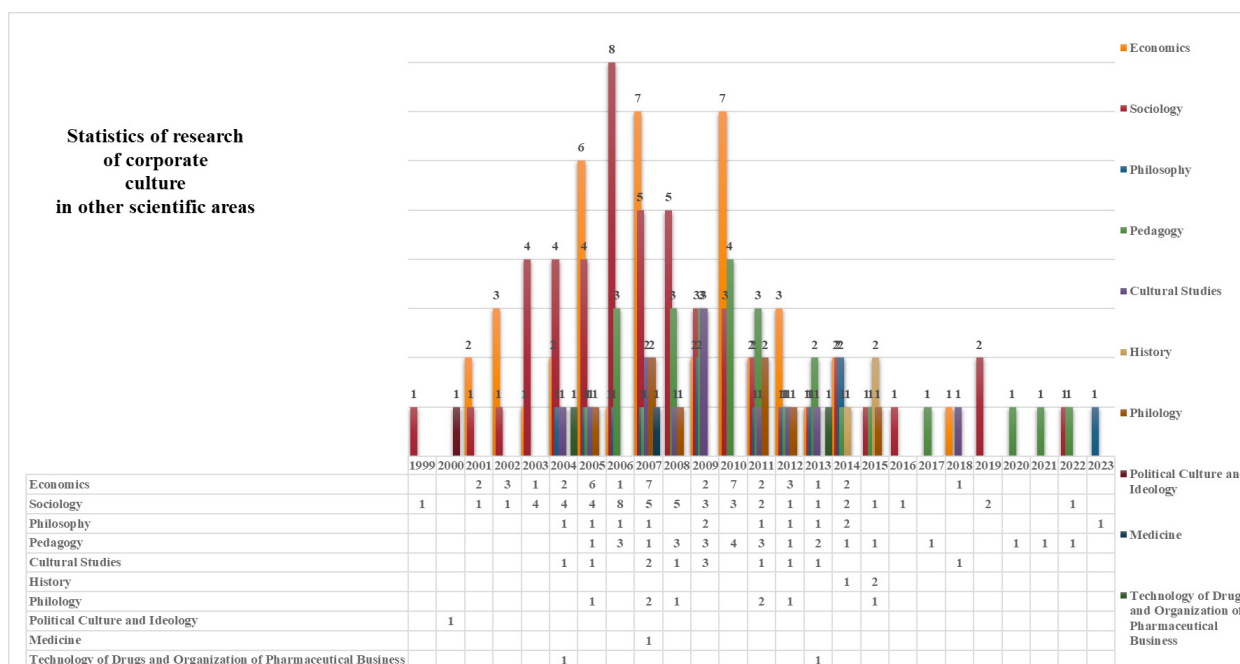


Fig. 6. Distribution of 'corporate culture' research in dissertations across other scientific disciplines

социологии (всего 50 диссертаций) и экономики (всего 40 диссертаций).

На рисунке 7 представлены обобщенные данные по динамике защищенных диссертаций по проблеме культуры предприятий в России. Всего за 35 лет было защищено 411 диссертаций: 242 диссертации по теме «организационной культуры» и 169 по «корпоративной».

По итогам контент-анализа научных статей, опубликованных в нашей стране за последние 35 лет получены следующие данные.

- С использованием фильтров в научной электронной библиотеке «eLIBRARY.RU» по названию публикации (по поиску статей) были обнаружены 6 403 публикации по теме «организационной культуры» (первая публикация в 1998 г.) и 5 099 по теме «корпоративной культуры» (первая публикация в 1995 г.), всего 11 502 научных статьи.
- В НЭБ «КиберЛенинка» фильтр по научным базам ВАК по запросу «организационная культура» позволил выявить 150 623 статьи



Рис. 7. Обобщенная численность защищенных диссертаций по проблеме культуры предприятий

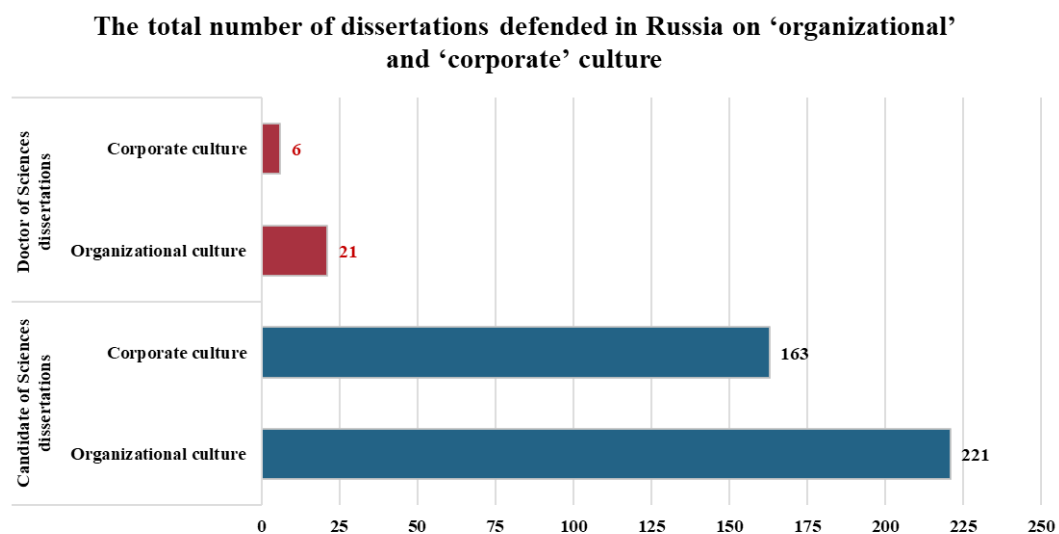


Fig. 7. Total number of dissertations defended on organizational and corporate culture

(из них 4 573 по психологическим наукам), по запросу «корпоративная культура» — 54 987 (без уточнения численности статей по психологии). Стоит отметить, что ввиду специфики, данный сервис содержит не только отечественные публикации, но и труды коллег из-за рубежа, ввиду чего отделить только российские публикации не представляется возможным.

- На Google Scholar по запросу «organizational culture» система выдала 17 800 работ, по запросу «corporate culture» — 25 200.
- На ResearchGate итоги анализа таковы: 21 300 статей по теме «organizational culture» и 19 654 по запросу «corporate culture».

Таким образом, частотный анализ научных публикаций и диссертаций по темам «организационной» и «корпоративной» культуры показывает устойчивый рост интереса к этим вопросам как в России, так и за рубежом, при этом при поверхностном изучении работ прослеживается, что ученые не всегда задаются вопросами сопоставимости терминов между собой.

Теперь, когда имеется ясность в контексте численной специфики, перейдем к более углубленному анализу выделенной проблемы, начав с отечественных работ, а затем рассмотрим взгляды и результаты зарубежных исследований для комплексного понимания вопроса.

Одними из первых, кто решил освещать проблематику соотношения понятий по значению в современной России, были Э. А. Капитонов, Г. П. Зинченко и А. Э. Капитонов (Капитонов и др. 2005). Ими было отмечено, что исследования в рамках феноменологии «организационной культуры» наиболее активно в СССР и зарубежом начали развиваться в период с 1950 до 1980 г. XX века. Авторы акцентируют внимание на том, что корпоративная культура считалась либо синонимичной, либо частью организационной культуры. Выявлено, что пик интереса к «корпоративной культуре» приходится на начало 1990-х гг., однако это никак не повлияло на разрешение проблемы дефиниций между этими понятиями. Ввиду этого в своей книге ученые пришли к заключению, что организационная культура выступает исходной основой (глобальным фактором индустриального развития общества), на которой выстраивается корпоративная культура, однако при этом корпоративная культура задает ориентиры управления и производственно-хозяйственной деятельности, определяя человеческие ресурсы в качестве ключевого фактора успеха предприятия (Капитонов и др. 2005, 149).

В работе И. В. Андреевой и О. Б. Бетиной (Андреева, Бетина 2010) систематизировали различия организационной и корпоративной культуры по шести признакам. В их описании прослеживается, что «корпоративная культура» имеет четкую стратегию разработки, ложась в контекст локальных нормативно-правовых актов и положений, с высоким уровнем ценностного давления, т. е. выступает операциональным инструментом управления конкретного предприятия, без учета каких-либо факторов внешней среды. В «организационной культуре» все наоборот. Из-за того, что она обуславливается внешней средой и национальной культурой, все признаки имеют более обширное и стихийное содержание. Организационная культура также имеет формализованную часть, которую отражают в документах и регламентирующих актах, однако она выстраивается с учетом социально-экономических и культурных тенденций в обществе, поэтому уровень ценностного давления является низким.

В работе Ю. А. Ермолова (Ермолов 2011) в рамках компаративного анализа подходов к изучению организационной и корпоративной культуры показано, что «организационная культура» компании формируется на основе социокультурных характеристик внешней среды, отражающих ценности и нормы, разделяемые ее сотрудниками, а «корпоративная культура»

является системой ценностей и норм, определяющих социальную значимость и ответственность работников в бизнесе, и служит инструментом управления персоналом для повышения эффективности компании.

В этом контексте также обращает на себя внимание диссертация социолога О. В. Бусыгина «Организационная и корпоративная культура промышленного предприятия: проблема диагностики в процессе управления» (Бусыгин 2011), где ученый пришел к заключению, что «организационная культура» формируется спонтанно через взаимодействие ценностей работников, тогда как «корпоративная культура» создается целенаправленно руководством и объединяет ценности организации.

В этот же год в Институте психологии РАН А. Н. Занковским была опубликована монография «Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме» (Занковский 2011), где ученый на основе результатов масштабных многолетних исследований (ставших в дальнейшем основой докторской диссертации) достаточно четко обозначил, что считает понятия «организационная» и «корпоративная» культура очень близкими по содержанию.

По данной проблеме важным является замечание, что разнообразие взглядов на сущность проблемы разности понятий культуры организаций обусловлено тем, что некоторые ученые акцентируют внимание на различных ее аспектах, с невозможностью выделить единственно верный научный подход (Ермолов 2012).

Так, И. В. Грошев указывает в своих работах на то, что организационная культура присуща «локальным компаниям», в то время как корпоративная — это отличительная черта крупных холдингов и международных корпораций (Грошев, Краснослободцев 2013).

В работе М. Д. Сметаниной проводится анализ научных взглядов различных ученых по этому вопросу (Сметанина 2018). В результате автор обозначает, что придерживается мнения о синонимичности понятий, однако считает, что корпоративная культура в большей степени выражает идентичность работников предприятия, чем организационная. В противоположность этому, Т. О. Соломанидина утверждает, что корпоративная культура — это более широкое понятие, поглощающее организационные культуры компаний, работающих в определенной отрасли (Соломанидина 2021).

Несколько позже группа исследователей пришла к выводу, что «понятия “корпоративная культура” и “организационная культура”

синонимичны, но в первом ярче выражена идея сплоченности, психологической общности и «корпоративной идентичности» (Франк, Ломакина 2021, 243). В этом же году в статье К. Н. Ершовой и М. В. Вихоревой отмечено, что организационная культура более широкое социально-психологическое явление, в котором корпоративная культура выступает составной функциональной частью (Ершова, Вихорева 2021).

Подводя промежуточный итог теоретического анализа отечественных исследований, можно считать термины «организационная» и «корпоративная культура» синонимами, но с рядом ограничений, заключающихся в контексте их применения.

В ходе анализа зарубежных работ выяснилось, что проблема дифференциации смысловой наполненности обсуждаемых понятий не столь выражена, однако также попадает в фокус внимания исследователей.

Одной из первых зарубежных ученых, затронувших эту область, была Л. Смирчич. В своей работе она выделила различие между органическим, культурно-смысловым, инструментальным уровнями организационной культуры, и управленческим уровнем корпоративной культуры, подчеркивая, что организационная культура — более широкое и комплексное явление, включающее систему смыслов, символов и знаний, формирующихся в организации, тогда как корпоративная культура рассматривается как более формализованная и управляемая часть этой системы. Исследователем отмечено, что корпоративная культура связана с целенаправленными усилиями руководства по формированию ценностей и норм, тогда как организационная культура складывается стихийно, под влиянием внешней среды и традиций коллектива (Smircich 1983).

Специалист компании Bizfluent Э. Фейгенбаум пишет, что термины «организационная культура» и «корпоративная культура» часто используются взаимозаменяемо, так как оба отражают коллективные ценности и подходы внутри организации. При этом «корпоративная культура» обычно относится к коммерческим компаниям, а «организационная» охватывает все типы организаций, включая малый бизнес и некоммерческие структуры, хотя, по сути, их смысл совпадает. Отличия проявляются в особенностях культуры в разных условиях (Feigenbaum 2017).

Эксперты Business Case Studies не отмечают существенной разницы между рассматриваемыми понятиями, ведь и корпоративная, и организационная культура в первую очередь отвечают за чувство идентичности, опосредо-

ванное нормами, ценностями, верованиями и т. д., являющимися составными элементами культуры организаций (Corporate and organizational culture... 2025)

В ходе дискуссии ряд ученых утверждает, что термины «организационная» и «корпоративная культура» могут быть взаимозаменяемыми, при этом корпоративная культура более формальна. Однако понимание содержания определений зависит от контекста их применения (Salomonsen 2018).

В работе Р. Бамиделе отмечено, что организационная культура в первую очередь должна способствовать формированию корпоративного духа посредством ключевых идей и ценностей. Но само управление и операциялизация процессов в компаниях происходит благодаря корпоративной культуре. Таким образом, организационная культура, по мнению автора, более широкое явление, в котором корпоративная культура выступает конкретным и формализованным проявлением этих ценностей, обеспечивающим управление процессами внутри компании. Также автором подчеркивается важность понимания корпоративной культуры как структуры, отвечающей за практическую реализацию стратегий и норм поведения в рамках конкретной организации. Однако ученый считает допустимым трактовать понятия как синонимы друг другу (Bamidele 2022).

В результате, большинство зарубежных исследователей склоняются к тождественности этих понятий, однако в разных странах и научных школах наблюдаются нюансы в их понимании и применении, обусловленные культурными и национальными особенностями. Например, в англоязычной литературе часто используются оба термина как синонимы, но с акцентом на разные аспекты внутри организационной среды.

Обсуждение результатов

В настоящей статье впервые начиная с 1990 г. наиболее полно продемонстрирована динамика численности исследований, посвященных проблеме «организационной» и «корпоративной» культуры в отечественной науке. Несмотря на проделанную работу, данная статья не решает в полной степени проблему правомерности сопоставимости понятий между собой, однако полученные результаты создают предпосылки для более точного определения понятийного аппарата и повышения качества последующих научных трудов, дополняя уже имеющиеся работы.

По итогам теоретического анализа можно выделить как общие, так и отличительные черты в контексте трактовки данных понятий отечественными и зарубежными учеными.

К общим чертам организационной и корпоративной культуры можно отнести следующее:

- оба понятия отражают систему ценностей, норм, убеждений, стандартов и принципов взаимодействия, формирующих поведение сотрудников и коллективную идентичность (это и есть ключевой фактор позволяющий говорить о равнозначности и синонимичности понятий);
- оба понятия обозначают явления, которые оказывают иммерсивное влияние на психику человека, определяя атмосферу и психологический климат в организации;
- оба понятия задействуются для осмысления инструментов формирования норм поведения, отношения к труду, коммуникаций и принятия решений.

В результате, термины часто используются как синонимы, где различия между ними минимальны и зависят от контекста применения.

Отличительные черты:

- организационная культура — более широкое, комплексное явление, формирующееся стихийно под влиянием внешней среды, национальных особенностей и социокультурных факторов, в то время как «корпоративная культура» — формализованный и управляемый инструмент, целенаправленно создаваемый руководством для реализации стратегий и управления персоналом, с акцентом на сплоченность и корпоративную идентичность;
- в корпоративной культуре выше уровень ценностного давления и нормативной регламентации, она чаще выражается в локальных актах и документах, тогда как организационная культура больше опирается на неформальные традиции и коллективный опыт;
- организационная культура характерна для любых типов организаций (в том числе некоммерческих и малых предприятий), тогда как корпоративная культура преимущественно относится к крупным компаниям, холдингам и международным корпорациям. В связи с этим некоторые исследователи считают корпоративную культуру частью организационной, другие — наоборот, более широким явлением, охватывающим отраслевые особенности.

Таким образом, анализируя сходства и различия, можно отметить, что концептуальная сущность у определений «организационная»

и «корпоративная» культуры идентична, поскольку оба понятия описывают одно и то же психологическое явление в контексте управления организацией. При этом, если рассматривать явление с позиции субъекта труда, ядром психологической идентичности и самоощущения выступают не внешние факторы (размеры компании, социокультурные особенности), а внутренние элементы культуры: идеология, ценности, цели, стиль коммуникаций и т. д. Фактором, усложняющим разграничение и понимание терминов, выступает теоретико-методологическая позиция исследователя и последующий контекст применения выработанной им теории. Ввиду этого автор данной статьи не исключает значимости взглядов вышеупомянутых ученых и их работ, однако, обобщая представленную информацию, позволяет себе прийти к выводу, что понятия «организационная» и «корпоративная» культура могут рассматриваться как тождественные друг другу.

Выводы

Проблема сопоставимости понятий «организационной» и «корпоративной» культуры является актуальной для психологии и иных научных отраслей. Для психологии труда понимание сущности их дифференциации служит одной из базовых методологических основ научных исследований, поскольку именно осознание этих различий позволяет более точно выявлять механизмы формирования коллективной идентичности, мотивации и поведения сотрудников.

Обобщая полученные результаты контент-анализа и теоретического анализа, можно отметить следующее.

1. Пик наибольшей исследовательской заинтересованности в изучении организационной/корпоративной культуры приходится на период с 2003 по 2014 гг., при этом численность работ по психологии труда является одной из самых малочисленных.
2. Проводя общий срез мнений отечественных и зарубежных ученых (начиная с конца XX века до современности) выявлена тенденция к сближению мнений, позиций и готовности признать, что данные понятия можно считать синонимами тождественными друг другу.
3. Самыми значимыми факторами, влияющими на содержательную интерпретацию анализируемых понятий, являются характеристики предприятия, национальные особенности, область исследований, теоретико-методологическая позиция автора.

4. Понятия «организационная» и «корпоративная» культура можно считать синонимичными друг к другу, но при этом возможны некоторые ограничения.

Таким образом нельзя сказать, что полученные результаты в полной мере снимают вопрос о целесообразности синонимизации между понятиями, но они указывают на необходимость дальнейших исследований с учетом организационного контекста и разнообразия организационных практик. Это позволит более четко определить границы и взаимосвязи между «организационной» и «корпоративной» культурой, а также разработать более точные методологи-

ческие подходы для их изучения и практического применения в разных культурных и управленческих условиях.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares that there is no potential or apparent conflict of interest.

Литература

- Андреева, И. В., Бетина, О. Б. (2010) *Организационная культура*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета, 293 с.
- Бусыгин, О. В. (2011) *Организационная и корпоративная культура промышленного предприятия: проблема диагностики в процессе управления. Диссертация на соискание степени кандидата социологических наук*. Нижний Новгород, ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 229 с.
- Виханский, О. С., Наумов, А. И. (2014) *Менеджмент*. 5-е изд. М.: Магистр; ИНФРА-М, 576 с.
- Грошев, И. В., Краснослободцев, А. А. (2013) *Организационная культура*. 2-е изд. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 536 с.
- Ермолов, Ю. А. (2011) Концепции корпоративной (организационной) культуры как современный этап развития теории управления человеческими ресурсами: компаративный анализ. *Социально-экономические явления и процессы*, № 7 (29), с. 42–48. EDN: [ONNGFD](#)
- Ермолов, Ю. А. (2012) Предметно-содержательные взаимосвязи дефиниций «организационная культура» и «корпоративная культура». *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, № 9 (113), с. 78–85.
- Ершова, К. Н., Вихорева, М. В. (2021) Соотношение понятий организационной и корпоративной культуры. *Экономика и бизнес: теория и практика*, т. 10-1 (80), с. 128–131. <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-10-1-128-131>
- Занковский, А. Н. (2011) *Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме*. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 296 с.
- Капитонов, Э. А., Зинченко, Г. П., Капитонов, А. Э. (2005) *Корпоративная культура: теория и практика*. М.: Альфа пресс, 352 с.
- Салтык, Г. А., Лукаш, А. И. (2018) Становление корпоративной культуры в советской и постсоветской России: история и современность. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, № 2 (46), с. 81–88. EDN: [XQКСАН](#)
- Сметанина, М. Д. (2018) К вопросу о соотношении понятий «организационная культура» и «корпоративная культура». *Гуманитарная парадигма*, № 3 (6), с. 63–69. EDN: [YLNGFN](#)
- Соломанидина, Т. О. (2021) *Организационная культура в таблицах, тестах, кейсах и схемах*. М.: ИНФРА-М, 395 с.
- Спивак, В. А. (2001) *Корпоративная культура*. СПб.: Питер, 352 с.
- Франк, К. О., Ломакина, Т. Л. (2021) «Корпоративная культура» и «организационная культура»: соотношение понятий. В кн.: *Актуальные проблемы стратегического управления территориальным развитием. Материалы III Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, 20 мая 2021 года*. Краснодар: Изд-во Кубанский государственный университет, с. 238–244.
- Bamidele, R. (2022) Organizational culture. In: *Industrial sociology, industrial relations and human resource management. Chapter 1*. Awka: Fab Educational Books Publ., pp. 284–294.
- Corporate and organizational culture. (2019) *Business case studies*. [Online]. Available at: <https://businesscasestudies.co.uk/corporate-and-organisational-culture/> (accessed 04.05.2025).
- Feigenbaum, E. (2017) Is there a difference between organizational & corporate culture? [Online]. Available at: <https://bizfluent.com/info-8371893-there-between-organizational-corporate-culture.html> (accessed 04.05.2025).
- Salomonsen, M. (2018) *Is there a conceptual difference between organizational culture and corporate culture?* [Online]. Available at: <https://www.researchgate.net/post/Is-there-a-conceptual-difference-between-organizational-culture-and-corporate-culture> (accessed 04.05.2025).
- Smircich, L. (1983) Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, vol. 28, no. 3, pp. 339–358.

References

- Andreeva, I. V., Betina, O. B. (2010) *Organizational culture*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University of Economics Publ., 293 p. (In Russian)
- Bamidele, R. (2022) Organizational culture. In: *Industrial sociology, industrial relations and human resource management. Chapter 1*. Awka: Fab Educational Books Publ., pp. 284–294. (In English)
- Corporate and organizational culture. (2019) *Business case studies*. [Online]. Available at: <https://businesscasestudies.co.uk/corporate-and-organisational-culture/> (accessed 04.05.2025). (In English)
- Busygin, O. V. (2011) *Organizational and corporate culture of an industrial enterprise: the problem of diagnostics in the management process. PhD dissertation (Sociology)*. Nizhny Novgorod, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 229 p. (In Russian)
- Ermolov, Yu. A. (2011) Concepts of corporate (organizational) culture as the present stage of development of the theory of management of human resources: Comparative analysis. *Social-Economic Phenomena and Processes*, no. 7 (29), pp. 42–48. (In Russian)
- Ermolov, Yu. A. (2012) Subject-content relationship definitions of organizational culture and corporate culture. *Tambov University Review: Series: Humanities*, no. 9 (113), pp. 78–85. (In Russian)
- Ershova, K. N., Vikhoreva, M. V. (2021) Correlation of the concepts of organizational and corporate culture. *Journal of Economy and Business*, vol. 10-1 (80), pp. 128–131. <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-10-1-128-131> (In Russian)
- Feigenbaum, E. (2017) Is There a difference between organizational & corporate culture? [Online]. Available at: <https://bizfluent.com/info-8371893-there-between-organizational-corporate-culture.html> (accessed 04.05.2025). (In English)
- Frank, K. O., Lomakina, T. L. (2021) “Corporate culture” and “organizational culture”: The relationship of concepts. In: *Actual problems of strategic management of territorial development. Proceedings of the III All-Russian (with international participation) scientific and practical Conference, May 20, 2021*. Krasnodar: Kuban State University Publ., pp. 238–244. (In Russian)
- Groshev, I. V., Krasnoslobodtsev, A. A. (2013) *Organizational culture*. 2nd ed. Moscow: YuNITI-DANA Publ., 536 p. (In Russian)
- Kapitonov, E. A., Zinchenko, G. P., Kapitonov, A. E. (2005) *Corporate culture: Theory and practice*. Moscow: Al'fa press Publ., 352 p. (In Russian)
- Salomonsen, M. (2018) *Is there a conceptual difference between organizational culture and corporate culture?* [Online]. Available at: <https://www.researchgate.net/post/Is-there-a-conceptual-difference-between-organizational-culture-and-corporate-culture> (accessed 04.05.2025). (In English)
- Saltyk, G. A., Lukash, A. I. (2018) The formation of corporate culture in soviet and post-soviet Russia: History and modernity. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 2 (46), pp. 81–88. (In Russian)
- Smetanina, M. D. (2018) On the issue of correlation of the concepts “organizational culture” and “corporate culture”. *Gumanitarnaya paradigma*, no. 3 (6), pp. 63–69. (In Russian)
- Smircich, L. (1983) Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, vol. 28, no. 3, pp. 339–358. <https://doi.org/10.2307/2392246> (In English)
- Solomanidina, T. O. (2021) *Organizational culture in tables, tests, cases and diagrams*. Moscow: INFRA-M Publ., 395 p. (In Russian)
- Spivak, V. A. (2001) *Corporate Culture*. Saint Petersburg: Piter Publ., 352 p. (In Russian)
- Vikhansky, O. S., Naumov, A. I. (2014) *Management*. 5th ed. Moscow: Magistr Publ.; INFRA-M Publ., 576 p. (In Russian)
- Zankovskij, A. N. (2011) *Psychology of leadership: From a behavioral model to a cultural-value paradigm*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 296 p. (In Russian)

Сведения об авторе

Юлия Васюта, ассистент кафедры психологии труда и психологического консультирования,
Государственный университет просвещения
SPIN-код: 8022-3568, ORCID: 0009-0001-5823-549X, e-mail: vasyuta.didgitalpsy@gmail.com

Author

Yulia Vasyuta, Assistant of the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling,
Federal State University of Education
SPIN: 8022-3568, ORCID: 0009-0001-5823-549X, e-mail: vasyuta.didgitalpsy@gmail.com



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 159.9

EDN FQVGFM

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-118-130>

Научная статья

Разработка и психометрическая проверка методики «Деструктивные формы профессиогенеза специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Т. В. Ветвицкая ^{✉1,2}, Т. И. Бонкало ^{3,4}

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

² ГБОУ школа № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика», 190020, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Курляндская, д. 29, лит. А

³ Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы (НИИ ОЗММ ДЗМ), 115088, Россия, г. Москва, ул. Шарикоподшипниковская, д. 9

⁴ Кубанский государственный университет, 350063, Россия, г. Краснодар, ул. Ставропольская, д. 149

Для цитирования: Ветвицкая, Т. В., Бонкало, Т. И. (2026) Разработка и психометрическая проверка методики «Деструктивные формы профессиогенеза специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья». *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 118–130. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-118-130> EDN FQVGFM

Получена 24 июня 2025; прошла рецензирование 6 июля 2025; принята 20 сентября 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Т. В. Ветвицкая, Т. И. Бонкало (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Статья содержит результаты психометрической проверки авторской методики, позволяющей измерить степень выраженности определенных видов профессиональных деструкций у специалистов по психологической, педагогической, социальной, медицинской и физической реабилитации инвалидов. В основе авторской диагностической методики лежит разработанная концепция индивидуального деструктивного профессиогенеза, под которым понимается процесс и результат зарождения и развития разрушений структуры взаимодействия профессии и личности, что отражается в акцентированных чертах личности как субъекта реабилитации и абилитации. Отсутствие психологических теорий и концепций индивидуального деструктивного профессиогенеза, раскрывающих источники и движущие силы профессиональных деструкций и деформаций, научно обоснованных сведений о профессиональных деструкциях и деформациях личности специалистов по реабилитации обуславливает дефицит диагностического инструментария, способного дать возможность исследовать и прогнозировать особенности их индивидуальной траектории профессионального развития.

Материалы и методы. Разработка авторской методики осуществлялась на основе результатов опроса 34 специалистов, принявших участие в аттестации работников реабилитационных центров, 12 экспертов-психологов, имеющих ученую степень доктора психологических наук по специальности «Психология труда», а также на основе контент-анализа ассоциативного эксперимента, в котором участвовали 120 специалистов реабилитационных центров (по 24 социальных работников, врачей-реабилитологов, инструкторов-методистов по адаптивной физической культуре, психологов и дефектологов).

Результаты и их обсуждение. Разработанный опросник прошел психометрическую проверку на общей выборке в 396 человек. Психометрическая проверка опросника включала в себя проверку на трудность, дискриминативность и нормативность вопросов-утверждений, согласованность шкал, содержательную, конструктивную, конвергентную, категориальную и факторную валидность, ретестовую надежность. В процессе апробации опросника на выборке из 480 специалистов по реабилитации выявлена приверженность к развитию у дефектологов доминантности; врачей — цинизма, психологов — мнительности, специалистов по адаптивной физической культуре (АФК) — инертности и инфантилизма.

Заключение. В результате психометрической проверки создан валидный и надежный опросник, позволяющий выявить степень выраженности профессионального инфантилизма, инертности, мнительности, цинизма, доминантности и дилекквентности.

Ключевые слова: деструктивный профессиогенез, формы и виды деструктивного профессиогенеза, профессиональные деструкции, профессиональные деформации, специалисты по реабилитации инвалидов, психометрическая проверка

Research article

The Destructive Forms of Professional Genesis of Specialists in Rehabilitation of Disabled People Questionnaire: Development and psychometric testing

T. V. Vetvitskaya ^{✉1,2}, T. I. Bonkalo ^{3,4}

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

² School No. 616 of the Admiralteysky District of Saint Petersburg — ‘Dynamics’ Habilitation Center with Individual Forms of Study, Letter A, 29 Kurl'yandskaya Str., Saint Petersburg 190020, Russia

³ Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department (NIIOZMM), 9 Sharikopodshipnikovskaya Str., Moscow 115088, Russia

⁴ Kuban State University, 149 Stavropol Str., Krasnodar 350063, Russia

For citation: Vetvitskaya, T. V., Bonkalo, T. I. (2026) The Destructive Forms of Professional Genesis of Specialists in Rehabilitation of Disabled People Questionnaire: Development and psychometric testing. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp. 118–130. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-118-130> EDN FQVGFM

Received 24 June 2025; reviewed 6 July 2025; accepted 20 September 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © T. V. Vetvitskaya, T. I. Bonkalo (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. This article presents psychometric testing of an original method measuring professional destruction in specialists working in psychological, pedagogical, social, medical, and physical rehabilitation of people with disabilities. The method is based on the developed concept of individual destructive professional genesis, understood as the process and outcome of the emergence and development of destruction in the interaction between profession and personality, manifesting in accentuated traits in rehabilitation and habilitation specialists. Currently, there are no psychological theories or concepts of individual destructive professional genesis that identify the sources and drivers of professional destruction and deformation, nor is there scientifically substantiated information regarding the professional destruction and deformation of rehabilitation specialists' personalities. This knowledge gap has resulted in a shortage of diagnostic tools capable of studying and predicting the individual trajectory of professional development in such specialists.

Materials and Methods. The method was developed using a survey of 34 specialists involved in the certification of employees at rehabilitation centers and 12 expert psychologists with a Doctor of Sciences degree in labor psychology, as well as on a content analysis of an associative experiment involving 120 specialists of rehabilitation centers (social workers, rehabilitation doctors, instructors–methodologists in adaptive physical education, psychologists, and defectologists — 24 participants per group).

Results. Psychometric testing of the questionnaire involved 396 participants and assessed item difficulty, item discrimination, and normativity; scale consistency; content, construct, convergent, categorical and factorial validity; and retest reliability. Application of the questionnaire on a sample of 480 rehabilitation specialists revealed a tendency to develop dominance in defectologists, cynicism in doctors, suspiciousness in psychologists, and inertia and infantilism in adapted physical education specialists.

Conclusion. Psychometric testing resulted in the creation of a valid and reliable questionnaire, allowing the identification of levels of professional infantilism, inertia, suspiciousness, cynicism, dominance, and delinquency traits.

Keywords: destructive professional genesis, forms and types of destructive professional genesis, professional destructions, professional deformations, rehabilitation specialists for the disabled, psychometric testing

Введение

Постановка проблемы

Проблема профессионального становления специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в достаточной степени нова для психологии труда и профессиональной деятельности.

Долгое время проблема не поднималась ни в педагогической, ни, тем более, в психологической литературе в связи с общепризнанным депривированным отношением к особой категории людей, сегрегированных от остального общества, и игнорированием их потребностей в достижении психологического благополучия (Бонкало и др. 2024).

Лишь с 2010-х гг., после ратификации Россией Конвенции о правах инвалидов, проблемы, связанные с развитием инвалидов и лиц с ОВЗ, их социализацией и интеграцией в общество, стали предметом обсуждения современных исследований (Гришкова и др. 2023).

Однако на сегодняшний день существуют лишь парциальные исследования отдельных вопросов особенностей проявления у специалистов, работающих с инвалидами и лицами с ОВЗ, имеющих как врожденные (Емельянова, Шуралева 2018), так и приобретенные (Борозинец и др. 2023) нарушения в развитии, профессионального выгорания, негативных психических состояний, связанных со спецификой профессиональной деятельности (Ткаченко, Костина 2021), профессионального стресса и нарушений в профессиональном развитии (Сухарева, Дворникова 2020).

Вместе с тем практическая востребованность таких специалистов, кадровый дефицит, образовавшийся в области реабилитации и абилитации лиц с врожденными и приобретенными проблемами в состоянии здоровья, отмечаемый современными исследователями (Владимирова и др. 2022) и подтвержденный статистическими данными последних лет (Лапик 2017), обуславливает актуальность изучения психологических закономерностей их профессионального развития, поиска причин оттока кадров, несостоятельности профессиональной карьеры и их профессиональной самореализации.

Исследование обозначенных проблем затрудняется еще и в связи с отсутствием диагностического инструментария, позволяющего с допустимой долей объективности судить об особенностях и трудностях профессионального развития специалистов по педагогической, психологической, медицинской, социальной

и физической реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ.

Особенности профессиональной деятельности таких специалистов состоят в повышенной стрессогенности (Дудко и др. 2023). Она связана с вынужденной коммуникацией с особой категорией людей, чье психическое развитие протекает в отличных от нормотипической личности условиях (Лошкова, Семенов 2015), что предопределяет особый взгляд на мир и формирование специфических черт личности, проявляющихся во взаимодействии с другими людьми, отношении к себе, ближнему окружению и миру в целом (Валявко, Шебалкова 2023).

Таким образом, актуальность разработки диагностического инструментария для исследования проблем профессионального развития специалистов по реабилитации, причем как медицинской, так и психологической, педагогической, социальной и физической (Morozova et al. 2018), обусловлена, прежде всего, отсутствием в современной психологии специальных диагностических методик, а также неразработанностью обозначенных проблем в современной психологии труда и профессиональной деятельности (Bonkalo et al. 2021).

Теоретическая основа методики

Методика разрабатывалась на основе авторской концепции деструктивного профессиогенеза специалистов по реабилитации, созданной с учетом результатов предшествующих исследований, теорий и концепций нарушенного профессионального развития субъекта труда.

Речь идет, прежде всего, об известных концепциях и теориях профессиональных деформаций личности и профессиональных деструкций, рассматриваемых в разных аспектах и в связи с разными особенностями профессиональной деятельности (Дружилов 2017).

Несмотря на разнообразие их трактовок, объединяющим все созданные к настоящему времени теории и концепции профессиональных деформаций и профессиональных деструкций личности специалиста является их рассмотрение как результата, итога, эффекта особенностей его взаимодействия с профессией и профессиональной деятельностью (Лобанова 2023).

Категория «деструктивный профессиогенез» обозначает динамическую сторону нарушений профессионального развития и позволяет исследовать его генезис — источники и движущие силы. Под профессиональной деформацией стоит понимать разрушение или изменение сложившейся психологической структуры личности в процессе производственной деятельности.

Критериями деструктивности являются: негативное отношение к собственной личности и окружающим; самоконтроль, способность к разрушению, социальная адаптация. Нарушения профессионального развития могут брать свое начало на разных его этапах, в случае нерешенных задач, встающих перед профессионально развивающейся личностью: на этапе профессионального самоопределения, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, профессионализации (Митин и др. 2023). На каждом этапе профессионального становления задачи разные (Митина 2022), и, если в силу определенных объективных и субъективных факторов они не решаются или принимают искаженные формы, то на последующий этап личность специалиста переходит уже с источником нарушений, который становится серьезным препятствием для решения последующих задач профессионализации. Иными словами, профессиональные деформации и профессиональные деструкции не возникают ниоткуда, и далеко не у каждого работника, выполняющего одну и ту же профессиональную деятельность, они формируются. Рассмотрение профессиональных деструкций как временного, кризисного явления, и, напротив, как результата нерешенных задач профессионального раз-

вития в его предшествующие периоды не противоречат друг другу, а только расширяют представления об их психологической природе.

Разработка опросника осуществлялась в соответствии с теоретической моделью классификации деструктивного профессиогенеза (рис. 1).

Согласно представленной классификации, деструктивный профессиогенез может приобретать разные формы и виды. Если критерием классификации таких форм выступает эффективность решения личностью основных задач каждого этапа ее профессионализации, то следует говорить о тех формах деструктивного профессиогенеза, которые различаются в зависимости от его источника. Основной задачей этапа профессионального самоопределения является задача адекватного профессионального выбора, отражающего совпадение представлений о желаемой, возможной, подходящей, ожидаемой профессии. Чтобы сделать такой выбор, опитант должен владеть знаниями о специфике профессиональной деятельности, представлениями о требованиях профессии и о своих потребностях, склонностях и возможностях — он должен идентифицировать себя с выбранной профессией. Если данные задачи на этапе профессионального самоопределения

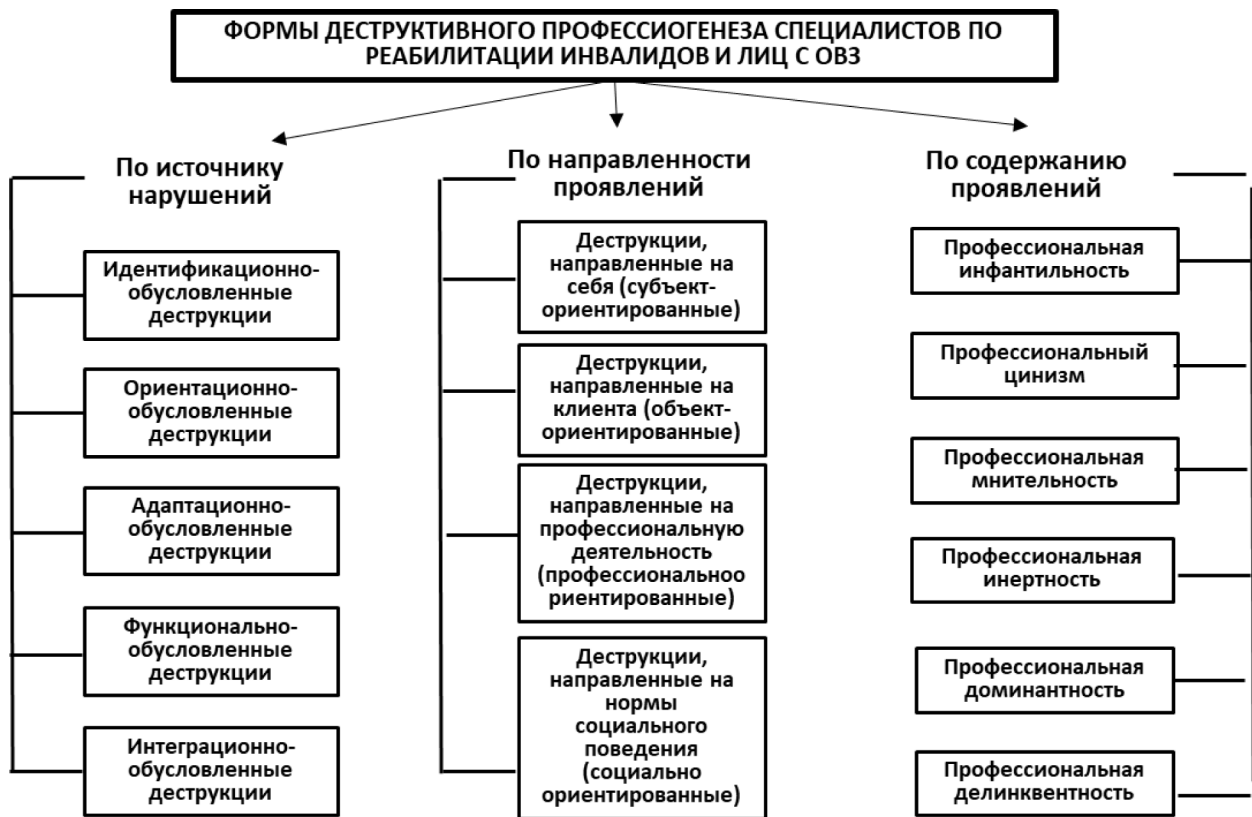


Рис. 1. Классификация форм деструктивного профессиогенеза специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ

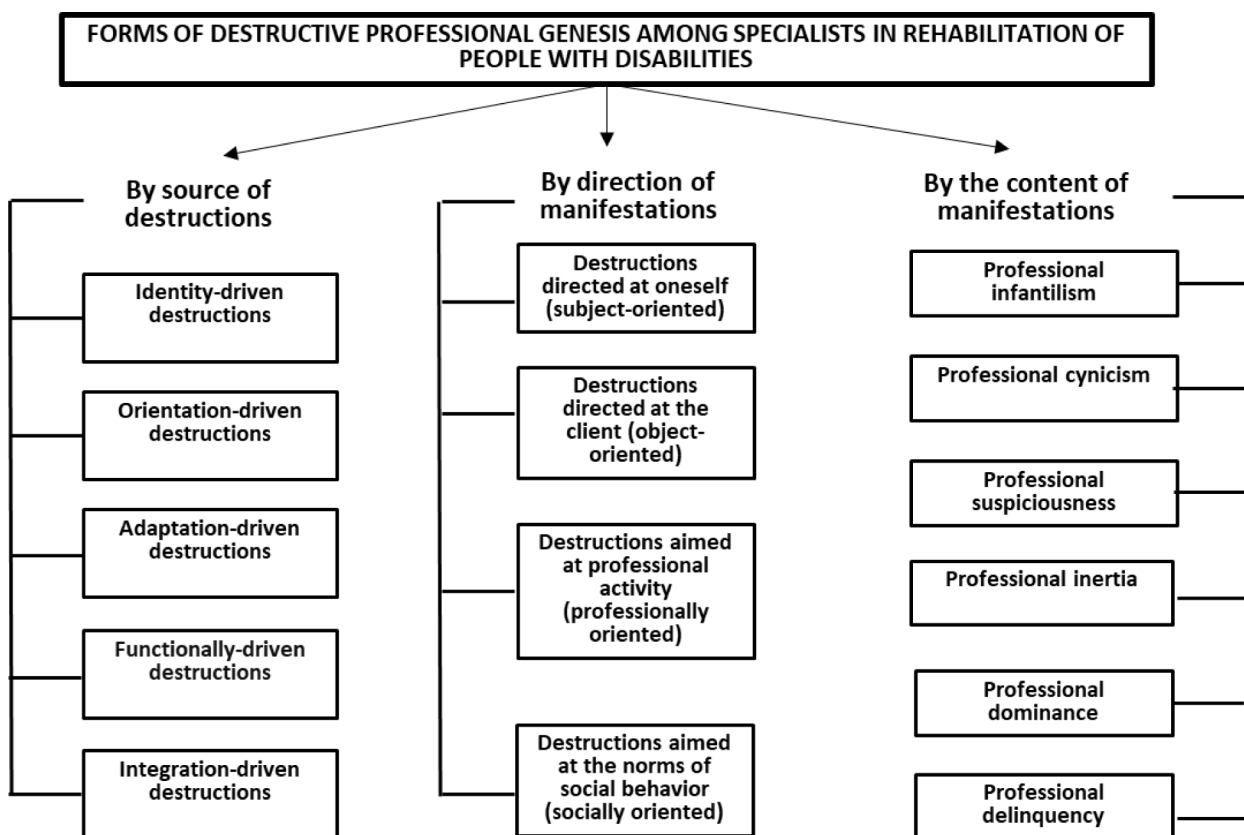


Fig. 1. Classification of forms of destructive professional genesis among specialists in rehabilitation of people with disabilities

не решаются, то наблюдается искаженное профессиональное развитие — возникновение профессионально-идентификационных деструкций. В данном случае следует говорить о идентификационно-обусловленном типе деструктивного профессионализма. Навязанный или случайный профессиональный выбор может стать источником ориентационно-обусловленных деструкций, а искаженное представление о трудовой деятельности специалиста в конкретном реабилитационном центре — адаптационно-обусловленных деструкций. На этапе профессионализации нерешенные задачи непрерывного профессионального саморазвития, детерминирующие снижение эффективности выполнения трудовых функций, приводят к возникновению функционально-обусловленного типа деструктивного профессионализма, а трудности в интеграции личностных и профессионально важных качеств — к интеграционно-обусловленному типу.

Деструктивный профессионализм как процесс разрушения структур личности и деятельности специалиста может быть направлен на себя (субъект-ориентированный деструктивный профессионализм), на клиентов (объект-ориентированный), профессиональную деятельность

(профессионально-ориентированный) и общепризнанные нормы поведения (социально-ориентированный).

По содержанию деструктивный профессионализм специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ, в силу специфики их профессиональной деятельности, может проявляться в профессиональном инфантилизме, инертности, цинизме, мнительности, доминантности и делинквентности.

Релевантность выделенных форм деструктивного профессионализма подтверждается результатами анализа исследований, посвященных специфике работы с инвалидами и лицами, имеющими ОВЗ (Прокофьев 2023). Благодаря этим исследованиям можно сделать вывод о специфике профессиональных деструкций, заключающейся в очерствлении (Суворов и др. 2022), эмоциональном истощении (Сухарева, Дворникова 2020), мнительности специалистов (Кулакова 2015), переносе их переживаний в сферу повседневной жизни (Емельянова, Шуралева 2018), в появлении цинизма (Котельникова и др. 2018), неуверенности в себе, раздражительности, приводящей вплоть до проявления противоправного поведения (Пархоменко, Кисляков 2024).

Для каждой из разработанных классификаций был сконструирован диагностический комплекс, включающий в себя три авторские методики.

Целью настоящего исследования стала разработка, психометрическая проверка и апробация одной из методик, позволяющей изучить степень выраженности и особенностей проявлений у специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ форм деструктивного профессиогенеза по содержанию.

Материалы и методы

Формулировка пунктов методики осуществлялась на основе собственных наблюдений, а также контент-анализа результатов опроса трех групп респондентов: 34 специалистов, принявших участие в аттестации работников реабилитационных центров, 12 экспертов-психологов, имеющих ученую степень доктора психологических наук по специальности «Психология труда», и 120 работников реабилитационных центров, из них 24 социальных работника, 24 врача-реабилитолога, 24 специалиста по адаптивной физической культуре, 24 педагога-дефектолога и 24 психолога, работающих в реабилитационных центрах.

Психометрическая проверка опросника включала в себя проверку на дискриминативность пунктов опросника (коэффициент корреляции каждого пункта с общим баллом по Пирсону), расчет индекса их трудности (рассчитывается по формуле, отражающей частное от общей суммы баллов по одному пункту, полученных всеми респондентами, и произведения максимально возможного балла по пункту и количества участвующих в апробации респондентов

($n = 96$), проверку нормальности распределения (метод Колмогорова — Смирнова), а также внутренней согласованности шкал опросника (использовался критерий альфа Кронбаха). После изменения текстового материала методики на выборке в 396 специалистов по реабилитации проверялась конвергентная (расчет коэффициентов корреляции по Спирмену между показателями, полученными с помощью разработанного теста и других, релевантных ему методик: Опросник личностной зрелости Ю. З. Гильбуха; Шкала Кука — Медлея; методика Басса — Дарки; опросник нравственной надежности Е. Ю. Стрижова; С-Тест В. Леви; Методика «Отношение к инновациям» Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко) и факторная (метод главных компонент) валидность, а также ретестовая надежность (сравнительный и корреляционный анализы). Апробация созданного диагностического инструмента осуществлялась на выборке в 480 специалистов, работающих в реабилитационных центрах, из них по 96 специалистов по социальной, психологической, педагогической, медицинской и физической реабилитации.

Результаты и обсуждение

Разработка пунктов опросника включала в себя, помимо результатов собственных наблюдений, результаты контент-анализа проведенного ассоциативного эксперимента и фокус-групп со специалистами по реабилитации, а также экспертной оценки релевантности.

Контент-анализ ассоциаций 120 специалистов по реабилитации показал, что выделяются, как и предполагалось, шесть групп категорий анализа (табл.).

Табл. Результаты контент-анализа ассоциативного эксперимента

Категории анализа	Количество единиц анализа	% встречаемости
Профессиональная незрелость, инфантильность, детскость, несерьезность	21	40
Профессиональная пассивность, безынициативность, инертность, косность	28	55
Профессиональная беспардонность, грубость, бесцеремонность, циничность	18	30
Профессиональная сомнительность, недоверие, мнительность, беспокойство, тревога, суеверность	17	20
Профессиональная властность, доминантность, авторитарность	27	45
Противоправность, делинквентность, злоупотребление, жестокость	11	15

Table. Results of the content analysis of the associative experiment

Categories of analysis	Number of analysis units	% of occurrence
Professional immaturity, infantilism, childishness, and lack of seriousness	21	40
Professional passivity, lack of initiative, inertia, and rigidity	28	55
Professional arrogance, rudeness, impudence, and cynicism	18	30
Professional doubt, mistrust, suspiciousness, anxiety, worry, and superstition	17	20
Professional authority, dominance, and authoritarianism	27	45
Illegality, delinquency, abuse, cruelty	11	15

Релевантность выделенных форм деструктивного профессиогенеза специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ подтверждалась результатами контент-анализа опроса психологов-экспертов, которым до начала опроса была дана инструкция и разъяснение по поводу содержания профессиональных деструкций специалистов по реабилитации.

На основании выделенных единиц анализа, в соответствии с результатами фокус-групп, где обсуждались вопросы влияния специфики профессиональной деятельности работников реабилитационных центров, были сформулированы пункты опросника, по 11 вопросов-утверждений для каждой шкалы, выделенной на основании выявленных в ходе контент-анализа единиц анализа. Утверждения, с которыми респондент должен был согласиться или не согласиться, и в зависимости от степени своего согласия, поставить в бланке опросника балл от 0 (абсолютно не согласен) до 4 (полностью согласен), проверялись на трудность тестового вопроса, дискриминативность и нормальность распределения.

Первоначальным вариантом разрабатываемой методики были протестированы 96 специалистов по реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ, работавшие как в реабилитационных центрах, так и в режиме стационара, и имеющие стаж профессиональной деятельности более 10 лет.

После расчета индекса трудности из первоначального варианта опросника были удалены те пункты, индекс которых превышал 0,20.

Проверка на дискриминативность показала необходимость и возможность доработки методики: те пункты, которые слабо коррелировали с суммарным баллом ($r < 0,40$), были удалены из опросника, а те, которые показали умеренную связь ($r = 0,40 - 0,59$) переформулированы.

Данная процедура была применена и в силу недостаточных показателей внутренней согласованности шкал (по двум шкалам показатели альфа Кронбаха были ниже порогового значения $-0,60$).

Измененная и усовершенствованная версия методики была использована для исследования внутренней согласованности шкал, конвергентной и факторной валидности, ретестовой надежности на выборке в 396 респондентов.

В результате исследования выявлены статистически достоверные взаимосвязи между показателями, полученными с помощью разрабатываемого опросника и других известных методик (рис. 2).

Так, выявлены отрицательные взаимосвязи между показателями профессиональной инфантильности специалистов и мотивации достижения ($r_s = -0,612$; $p < 0,001$), ориентации на будущее ($r_s = -0,582$; $p < 0,001$), креативности ($r_s = -0,514$; $p < 0,001$), страха зависимости ($r_s = -0,493$; $p < 0,001$).

Показатели по шкале «Профессиональная инертность» имеют отрицательные взаимосвязи с показателями стремления к будущему ($r_s = -0,577$; $p < 0,001$), способности идти на риск ради успеха ($r_s = -0,634$; $p < 0,001$), общей жизненной установкой на саморазвитие ($r_s = -0,506$; $p < 0,001$).

Показатели профессиональной мнительности взаимосвязаны со многими шкалами С-Теста В. Леви, а профессиональной делинквентности — с показателями, полученными с помощью методики Е. Ю. Стрижова.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о достаточной конвергентной валидности авторского опросника.

Последующий факторный анализ показал, что методика имеет шестифакторную структуру. Представим результаты факторного анализа

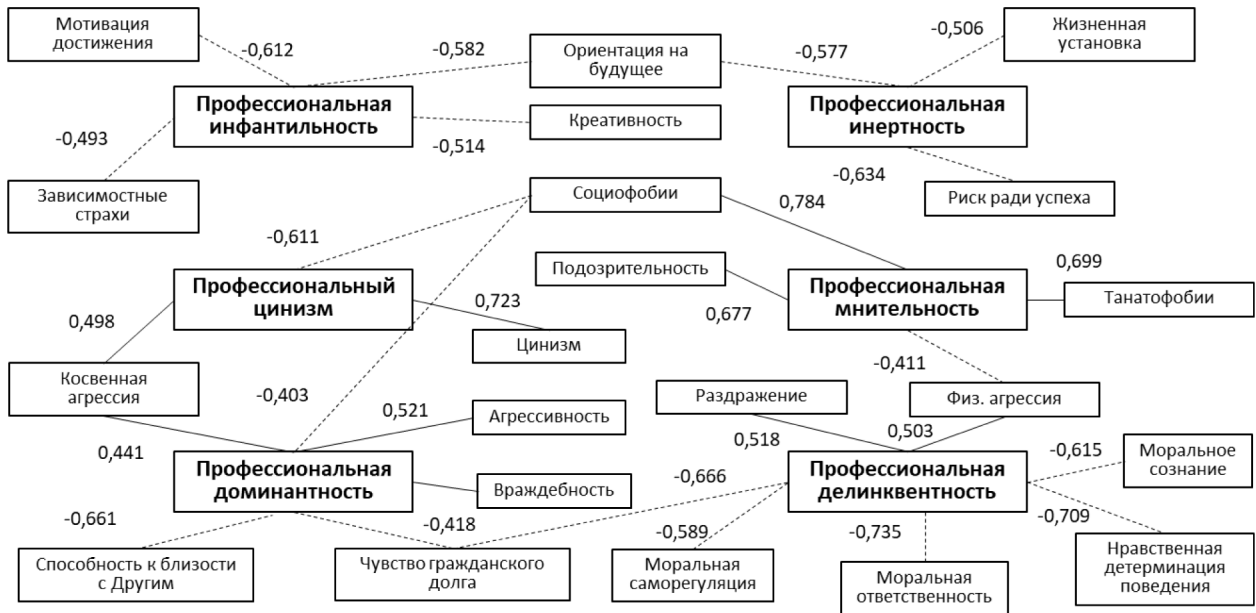


Рис. 2. Конвергентная валидность опросника

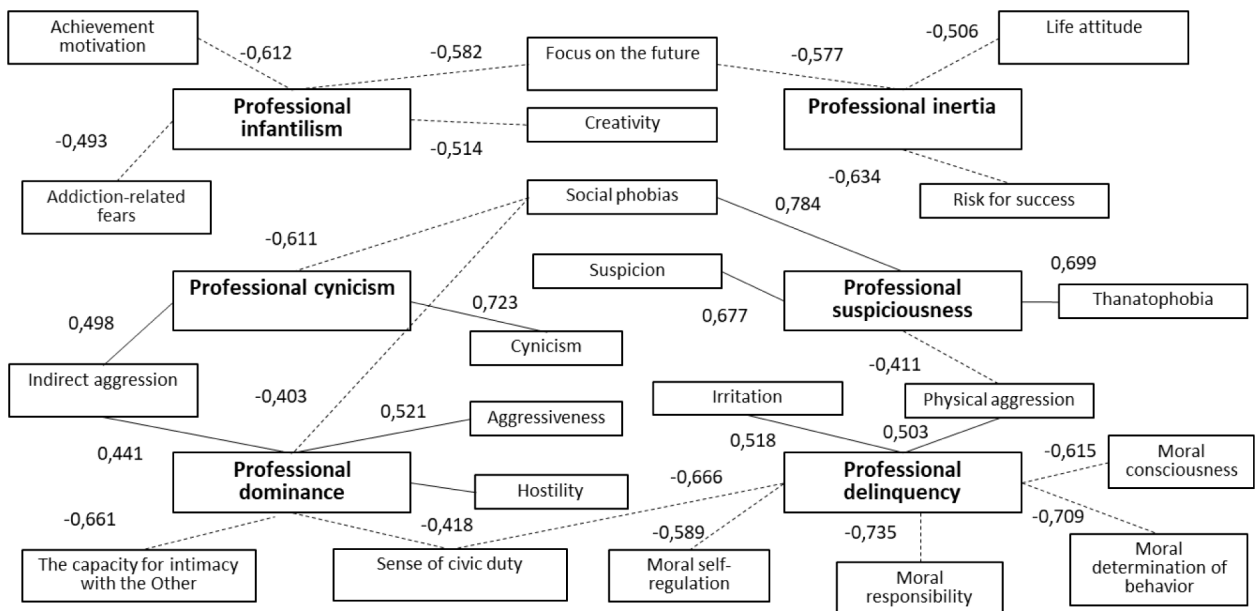


Fig. 2. Convergent validity of the questionnaire

с примерами высоких факторных нагрузок соответствующих факторам пунктов опросника (рис. 3).

По двум шкалам опросника, соответствующих двум выявленным факторам, были обнаружены достаточно низкие факторные нагрузки ($< 0,55$). В связи с этим произошла стандартизация опросника, и в окончательном его варианте остались 48 пунктов, распределенных по шести шкалам.

Обсуждение

Апробация разработанного опросника происходила на выборке из 480 специалистов реабилитационных центров.

Выявлено, что специалисты по педагогической, медицинской, психологической, социальной и физической реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ имеют специфические особенности профессионального развития, что выражается

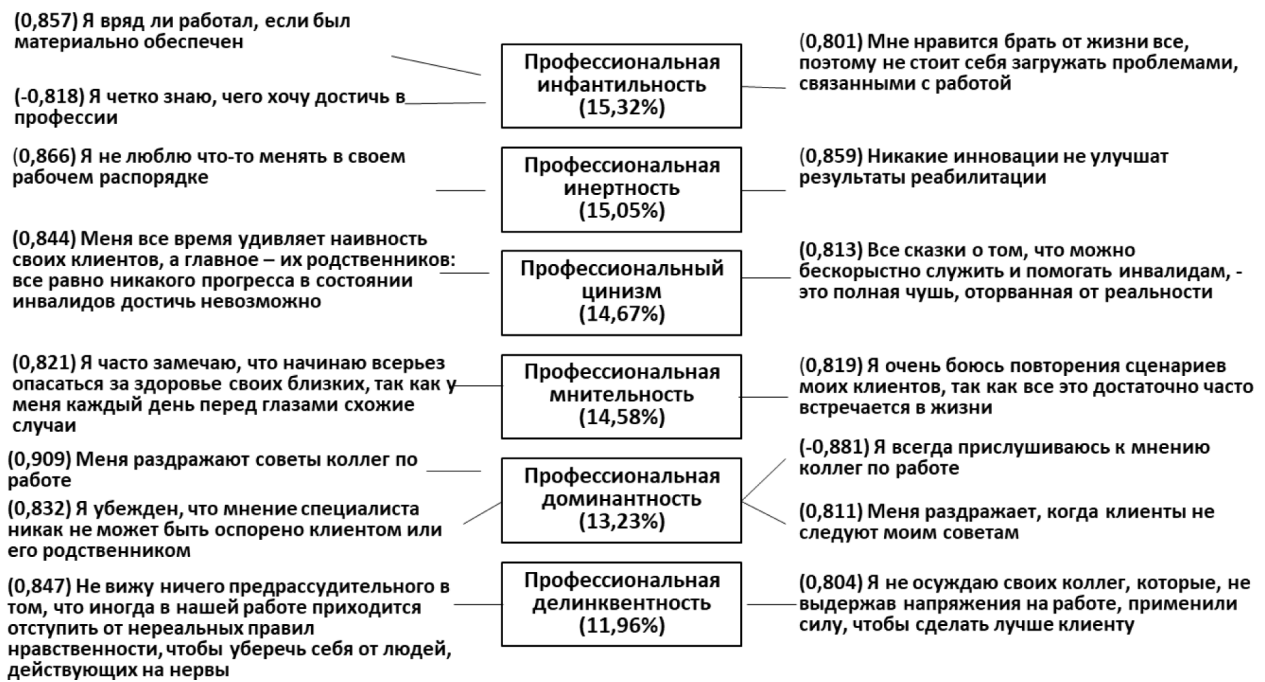


Рис. 3. Результаты факторного анализа с примерами пунктов, имеющих высокие факторные нагрузки

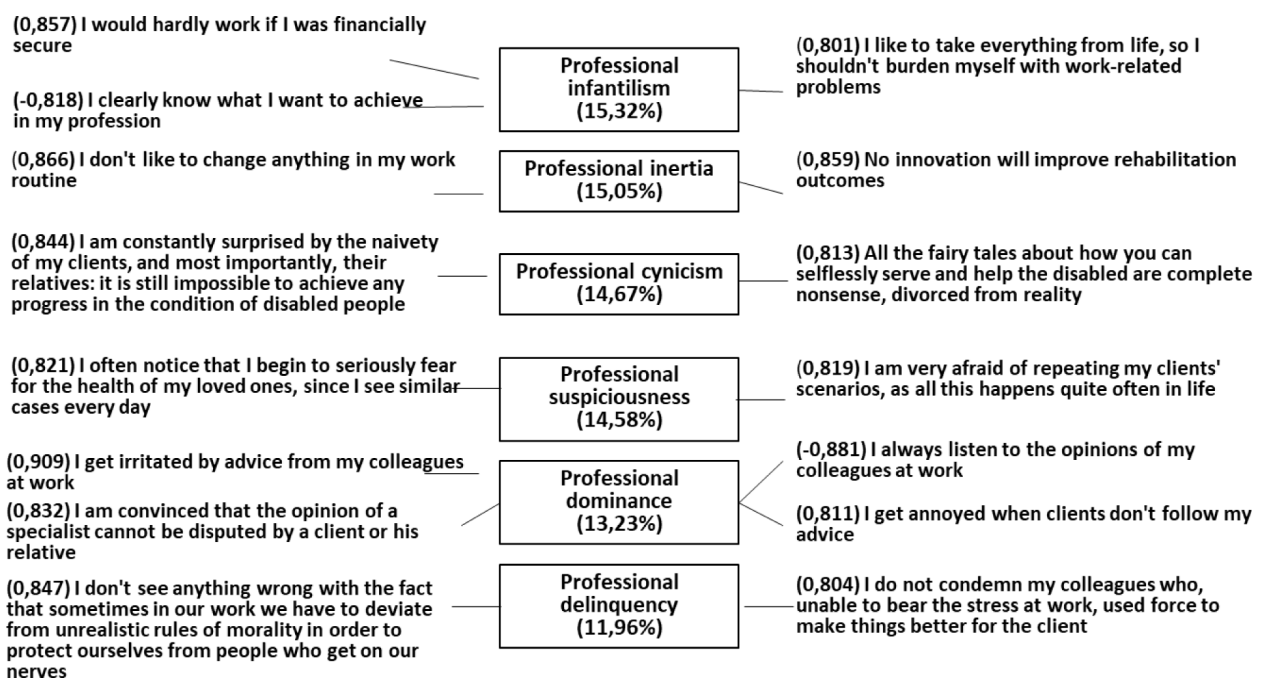


Fig. 3. Factor analysis results with examples of items with high factor loadings

в склонности к разным формам деструктивно-го профессионализма (рис. 4).

Выявлено, что для специалистов по АФК характерна склонность к развитию профессиональной инфантильности и инертности; для педагогов-дефектологов — к профессиональной инертности и доминантности. Врачи-реабилитологи в большей степени, чем другие специалисты по реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ, склонны к проявлению профессионального (врачебного) цинизма, а социальные работники — к преодолению общепринятых норм и правил соответствующей профессиональной деятельности.

тологи в большей степени, чем другие специалисты по реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ, склонны к проявлению профессионального (врачебного) цинизма, а социальные работники — к преодолению общепринятых норм и правил соответствующей профессиональной деятельности.

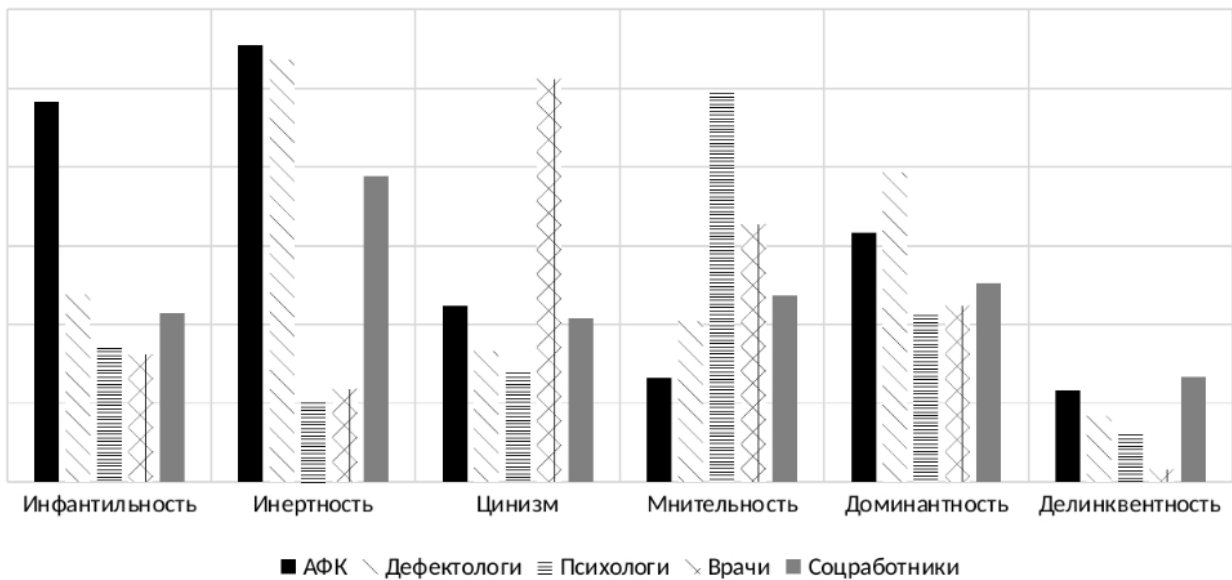


Рис. 4. Результаты апробации методики на выборке специалистов по физической (АФК), педагогической (дефектологи), психологической (психологи), медицинской (врачи) и социальной (соцработники) реабилитации инвалидов и лиц с ОВЗ

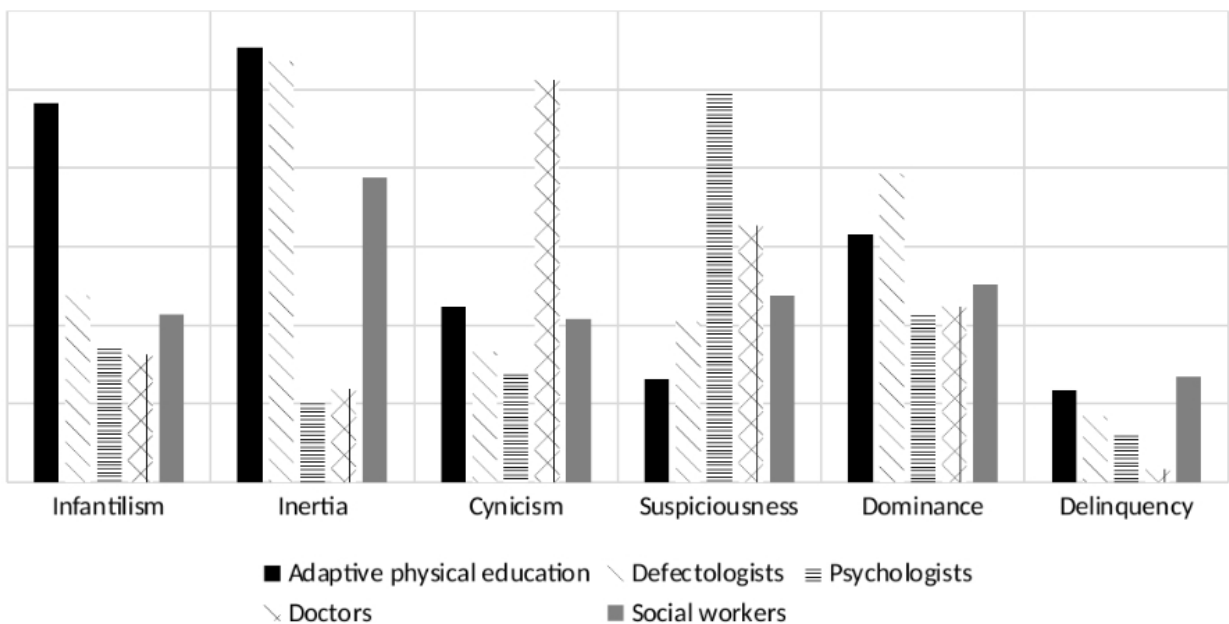


Fig. 4. Results of application of the method on a sample of specialists in physical (adaptive physical education), pedagogical (defectologists), psychological (psychologists), medical (doctors) and social (social workers) rehabilitation of people with disabilities

Заклучение

В результате проведенного исследования был разработан и апробирован валидный и надежный диагностический инструментарий для изучения особенностей и специфики влияния профессии специалиста по реабилитации на профессиональную сферу его личности. Выделены формы деструктивного профессиогенеза по содержанию его проявлений у специалистов по психологиче-

ской, педагогической, медицинской, физической и социальной реабилитации лиц с врожденными нарушениями в психофизическом развитии.

Авторская методика отличается достаточно высокими показателями валидности и надежности и может быть использована как в научно-исследовательских целях, так и в практической деятельности по психологическому обеспечению профилактики деструктивного профессиогенеза лиц, работающих с особой категорией людей.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare that there is no potential or apparent conflict of interest.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку рукописи статьи.

Author Contributions

The authors have made an equal contribution to the preparation of the manuscript of the article.

Литература

- Бонкало, Т. И., Шмелева, С. В., Карташев, В. П., Сабанчиева, Х. А. (2024) Сегрегация или инклюзия: опыт экспериментального исследования условий психологического сопровождения профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья. *Психологическая наука и образование*, т. 29, № 1, с. 99–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290108>
- Борозинец, Н. М., Водолажская, М. Г., Сальникова, О. Д. и др. (2023) Концепция профессионально-психологической реабилитации лиц с инвалидностью, приобретенной в процессе боевых действий и специальных военных операций, в контексте ресурсного потенциала образовательных организаций высшего образования. *Психологическая наука и образование*, т. 28, № 6, с. 53–61. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280605>
- Валявко, С. М., Шебалкова, А. И. (2023) Исследование эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с расстройствами аутистического спектра. *Аутизм и нарушения развития*, т. 21, № 1, с. 76–85. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210109>
- Владимирова, О. Н., Логинова, Е. Т., Матвеева, М. В. и др. (2022) Исследование проблем профессиональной подготовки специалистов системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов различных целевых реабилитационных групп. *Казанский педагогический журнал*, № 5 (154), с. 161–172. EDN: [ZSQWIB](https://doi.org/10.17759/pse.2022050109)
- Гришконец, А. А., Галицкая, Н. В. (2023) Актуальные проблемы государственной поддержки и защиты прав инвалидов в современной России (административно-правовые аспекты). *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*, № 2, с. 105–116. EDN: [BZNQXW](https://doi.org/10.17759/vestnik.2023020109)
- Дружилов, С. А. (2017) Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 2, с. 45–63. <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02.45>
- Дудко, А. В., Батанцев, Н. И., Цындрина, А. В. (2023) Актуальные проблемы адаптивной физической культуры и спорта. *Столыпинский вестник*, т. 5, № 2, с. 964–970.
- Емельянова, Т. П., Шуралева, Е. И. (2018) Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов коррекционной школы. *Горизонты гуманитарного знания*, № 5, с. 67–84. <http://dx.doi.org/10.17805/ggz.2018.5.6>
- Котельникова, А. В., Кукшина, А. А., Рассулова, М. А. (2018) Взаимосвязь эмоционального выгорания врачей и приверженности к лечению в профессиональной медицинской реабилитации. *Доктор. Ру*, № 1 (145), с. 21–26.
- Кулакова, С. В. (2015) Специфика проявлений синдрома профессионального выгорания у практикующих психологов. *Психология и право*, т. 5, № 1, с. 80–89. EDN: [TSKPBL](https://doi.org/10.17759/psylaw.2015050109)
- Лапик, С. В. (2017) Подготовка специалистов по медицинской реабилитации в свете требований новых нормативных документов. *Медико-фармацевтический журнал «Пульс»*, т. 19, № 8, с. 113–115. EDN: [YOROTL](https://doi.org/10.17759/medpharm.2017190809)
- Лобанова, Е. С. (2023) Факторы возникновения профессиональных деструкций у сотрудников уголовно-исполнительной системы. *Живая психология*, т. 10, № 7 (47), с. 88–94. EDN: [BVSOYU](https://doi.org/10.17759/livingpsychology.2023100709)
- Лошкова, А. Ю., Семенов, А. А. (2015) Опыт социальной работы с инвалидами на примере профессионально-реабилитационного центра. *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*, т. 23, № 1, с. 139–143. EDN: [UJTNCB](https://doi.org/10.17759/uzpsr.2015230109)
- Митин, Г. В., Митина, Л. М., Востокова, Ю. И. (2023) Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция. *Психология и право*, т. 13, № 2, с. 183–205. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130214>
- Митина, Л. М. (2022) Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика. *Вестник практической психологии образования*, т. 19, № 2, с. 9–19. <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190201>
- Пархоменко, Д. А., Кисляков, П. А. (2024) Особенности психологической безопасности и профессиональной жизнестойкости сотрудников психолого-педагогических экспертов. *Вестник науки*, т. 1, № 2 (71), с. 327–332. EDN: [LWDJKO](https://doi.org/10.17759/vestnik.2024010209)

- Прокофьев, И. В. (2023) Теоретические аспекты проблематики подготовки специалистов по адаптивной физической культуре в условиях современной системы высшего образования. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*, № 2 (216), с. 381–384. EDN: SQMAKM
- Суворов, В. Г., Белова, Т. О., Трубецков, А. Д., Лотков, В. С. (2022) Профессиональное выгорание и его оценка у преподавателей-дефектологов специализированных образовательных учреждений. *Терапевт*, № 7, с. 15–21. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2207-07>
- Сухарева, М. А., Дворникова, И. Н. (2020) Особенности профилактики эмоционального выгорания у специалистов учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья. *Современные научные исследования и инновации*, № 9. [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/09/93450> (дата обращения 20.06.2025).
- Ткаченко, А. Б., Костина, Л. Н. (2021) Научные подходы в отечественной и зарубежной психологии к изучению кризиса профессионального развития личности. *Прикладная психология и педагогика*, т. 6, № 2, с. 11–21. <https://doi.org/10.12737/2500-0543-2021-6-2-11-21>
- Bonkalo, T. I., Shmeleva, S. V., Nazarenko, V. V. et al. (2021) Activating model of professional training of persons with disabilities as competitive specialists in higher education establishment. *Laplace em Revista*, vol. 7, no. 3A, pp. 235–244. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173A1396p.235-244>
- Morozova, E. V., Shmeleva, S. V., Rysakova, O. G. et al. (2018) Psychological rehabilitation of disabled people due to diseases of the musculoskeletal system and connective tissue. *Prensa Medical Argentina*, vol. 104, no. 2, article 1000284. <https://doi.org/10.4172/0032-745X.1000284>

References

- Bonkalo, T. I., Shmeleva, S. V., Kartashev, V. P., Sabanchieva, Kh. A. (2024) Segregation or inclusion: an experimental study of the conditions of psychological support for vocational training of persons with disabilities. *Psychological Science and Education*, vol. 29, no. 1, pp. 99–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290108> (In Russian)
- Bonkalo, T. I., Shmeleva, S. V., Nazarenko, V. V. et al. (2021) Activating model of professional training of persons with disabilities as competitive specialists in higher education establishment. *Laplace em Revista*, vol. 7, no. 3A, pp. 235–244. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202173A1396p.235-244> (In English)
- Borozinets, N. M., Vodolazhskaya, M. G., Sal'nikova, O. D. et al. (2023) The Concept of Professional Psychological Rehabilitation of Persons with Disabilities Acquired during Combats and Special Military Operations as a Resource for Organizations of Higher Education. *Psychological Science and Education*, vol. 28, no. 6, pp. 53–61. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280605> (In Russian)
- Dudko, A. V., Batantsev, N. I., Tsyndrina, A. V. (2023) Actual problems of adaptive physical culture and sports. *Stolypin Bulletin*, vol. 5, no. 2, pp. 964–970. (In Russian)
- Druzhilov, S. A. (2017) Professional-destructive activity as a manifestation of professional marginalization and deprofessionalization. *Moscow University Psychology Bulletin*, no. 2, pp. 45–63. <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02.45> (In Russian)
- Emel'yanova, T. P., Shuraleva, E. I. (2018) Personal factors of emotional burnout among correctional school teachers. *Gorizonty gumanitarnogo znaniya*, no. 5, pp. 67–84. <http://dx.doi.org/10.17805/ggz.2018.5.6> (In Russian)
- Grishkovets, A. A., Galitskaya, N. V. (2023) Actual problems of state support and protection of the rights of persons with disabilities in modern Russia (administrative and legal aspects). *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, no. 2, pp. 105–116. (In Russian)
- Kotel'nikova, A. V., Kukshina, A. A., Rassulova, M. A. (2018) Relations between MD Burnout and Therapy Compliance during Medical Rehabilitation. *Doctor.Ru*, no. 1 (145), pp. 21–26. (In Russian)
- Kulakova, S. V. (2015) The specificity of manifestations of the professional burnout syndrome in practicing psychologists. *Psychology and Law*, vol. 5, no. 1, pp. 80–89. (In Russian)
- Lapik, S. V. (2017) The training of specialists in medical rehabilitation according to the requirements of new regulations. *Medical & Pharmaceutical Journal "PULSE"*, vol. 19, no. 8, pp. 113–115. (In Russian)
- Lobanova, E. S. (2023) Factors of professional destructions among employees of the penitentiary system. *Living Psychology*, vol. 10, no. 7 (47), pp. 88–94. (In Russian)
- Loshkova, A. Yu., Semeno, A. A. (2015) The experience of social work with the disabled on the example of a vocational rehabilitation center. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noj raboty*, vol. 23, no. 1, pp. 139–143. (In Russian)
- Mitin, G. V., Mitina, L. M., Vostokova, Yu. I. (2023) Professional deformations of teachers and deviations of students during the global crisis: psychological diagnosis, prevention, correction. *Psychology and Law*, vol. 13, no. 2, pp. 183–205. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130214> (In Russian)
- Mitina, L. M. (2022) Personal and professional development of a teacher: Modern understanding and innovative practice. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 19, no. 2, pp. 9–19. <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190201> (In Russian)
- Morozova, E. V., Shmeleva, S. V., Rysakova, O. G. et al. (2018) Psychological rehabilitation of disabled people due to diseases of the musculoskeletal system and connective tissue. *Prensa Medical Argentina*, vol. 104, no. 2, article 1000284. <https://doi.org/10.4172/0032-745X.1000284> (In English)

- Parkhomenko, D. A., Kislyakov, P. A. (2024) Features of psychological safety and professional resilience of employees of psychological and pedagogical experts. *Vestnik nauki*, vol. 1, no. 2 (71), pp. 327–332. (In Russian)
- Prokof'ev, I. V. (2023) Theoretical aspects of the problems of training specialists in adaptive physical culture in the modern system of higher education. *Scientific notes of P. F. Lesgaft University*, no. 2 (216), pp. 381–384. (In Russian)
- Suvorov, V. G., Belova, T. O., Trubeckov, A. D., Lotkov, V. S. (2022) Professional burnout and its assessment in special needs teachers of specialized educational institutions. *Therapist*, no. 7, pp. 15–21. <https://doi.org/10.33920/MED-12-2207-07> (In Russian)
- Sukhareva, M. A., Dvornikova, I. N. (2020) Features of prevention of emotional burnout among specialists of institutions for children with disabilities. *Modern scientific researches and innovations*, no. 9. [Online]. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2020/09/93450> (accessed 20.06.2025). (In Russian)
- Tkachenko, L. B., Kostina, L. N. (2021) Scientific approaches in Russian and foreign psychology to study the crisis of professional development of the individual. *Applied Psychology and Pedagogy*, vol. 6, no. 2, pp. 11–21. <https://doi.org/10.12737/2500-0543-2021-6-2-11-21> (In Russian)
- Valyavko, S. M., Shebalkova, A. I. (2023) A Study of Emotional Burnout in Teachers Working with Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Autism and Developmental Disorders*, vol. 21, no. 1, pp. 76–85. <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210109> (In Russian)
- Vladimirova, O. N., Loginova, E. T., Matveeva, M. V. et al. (2022) Research on problems, connected with training specialists in the system of complex rehabilitation and habilitation of disabled people of various target rehabilitation groups. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 5 (154), pp. 161–172. (In Russian)

Сведения об авторах

Татьяна Владимировна Ветвицкая, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского; руководитель психологической службы, ГБОУ школа № 616 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга «Центр абилитации с индивидуальными формами обучения «Динамика»
SPIN-код: 7869-9392, e-mail: 89151479832@mail.ru

Татьяна Ивановна Бонкало, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы (ГБУ «НИИ ОЗММ ДЗМ»); профессор кафедры психологии и педагогики, Кубанский государственный университет
SPIN-код: 6572-7417, ORCID: 0000-0003-0887-4995, e-mail: 89151479832@mail.ru

Authors

Tatiana V. Vetvitskaya, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education named after K. D. Ushinsky; head of the psychological service, School No. 616 of the Admiralteysky district of Saint Petersburg “Habilitation center with individual forms of study “Dynamics”
SPIN: 7869-9392, e-mail: 89151479832@mail.ru

Tatyana I. Bonkalo, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher, Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department (NII OZMM); Professor of the Department of Psychology and Pedagogy Kuban State University
SPIN: 6572-7417, ORCID: 0000-0003-0887-4995, e-mail: 89151479832@mail.ru



Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 159.9

EDN AJASYU

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-131-158>

Научная статья

Смыслометрический психобиографический анализ как метод диагностики смысловой сферы личности

К. В. Карпинский ¹

¹ Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
230023, Беларусь, г. Гродно, ул. Ожешко, д. 22

Для цитирования: Карпинский, К. В. (2026) Смыслометрический психобиографический анализ как метод диагностики смысловой сферы личности. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 1, с. 131–158.
<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-131-158> EDN AJASYU

Получена 14 ноября 2025; прошла рецензирование 17 декабря 2025; принята 22 декабря 2025.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований, проект Г26У-004.

Права: © К. В. Карпинский (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Аннотация

Введение. Представлены результаты психометрической разработки, валидизации и стандартизации «Смыслометрического психобиографического анализа» (в сокращении — смыслометрия) — нового метода диагностики динамических смысловых систем сознания, личности и деятельности человека. В отличие от многих существующих методик смысловой психодиагностики, смыслометрия является генеративным методом, который направлен на индукцию и фасилитацию у испытуемого живых процессов смыслообразования и смыслоосознания через постановку и решение задач на личностный смысл стимульного объекта. Метод предназначен для измерения таких психологических особенностей личностно-смыслового отношения испытуемого к стимульному объекту, как интенсивность, модальность и дифференцированность.

Материалы и методы. Психометрическая апробация смыслометрии производилась на материале измерения личностного смысла ребенка для взрослых. Гетерогенную и гетерохронную выборку эмпирического исследования составили взрослые люди, для которых ребенок (дети) выступают актуальным (наличным) или потенциальным (возможным) жизненным обстоятельством (N = 3209). Исследование носило мультиметодный характер, ввиду чего смыслометрические индексы валидизировались путем их сопоставления с диагностическими показателями целого комплекса методик: «Шкалы ценностного отношения к детям», «Шкалы удовлетворенности жизнью», «Шкалы субъективного счастья», «Краткого опросника смысложизненного кризиса», «Шкалы позитивного и негативного аффекта», «Шкалы родительского стресса», «Опросника родительского выгорания», «Опросника родительского самоотношения», «Шкалы совладания с бесплодием», «Шкалы удовлетворенности карьерой», «Опросника переживаний в профессиональной деятельности», «Утрехтской шкалы увлеченности работой» и ряда других.

Результаты. Полученные данные свидетельствуют о высоком диагностическом потенциале смыслометрии, а также о хорошем соответствии ее измерительных свойств конвенциональным психометрическим стандартам. В результате психометрической апробации метода эмпирически доказана его дискриминативность, содержательная, лицевая, экологическая, критериальная, конструктивная (конвергентная и дискриминантная) и дифференциальная валидность, консистентная и ретестовая надежность.

Заключение. Результаты исследования позволяют утверждать, что «Смыслометрический психобиографический анализ» представляет собой скорее не частную методику, предназначенную для диагностики личностного смысла конкретного объекта или явления, а универсальный методический прием, который может быть экстраполирован на измерение личностного смысла всевозможных объектов и явлений действительности, которые входят в круг условий и обстоятельств жизненного пути испытуемого. Это позволяет гибко настраивать и широко применять смыслометрию в рамках

как индивидуального психодиагностического обследования, так и выборочного научно-психологического исследования смысловой сферы личности.

Ключевые слова: личностный смысл, личностный смысл ребенка для взрослого, смыслометрический психобиографический анализ, смыслометрия, дискриминативность, валидность, надежность

Research article

Meaning–metric psychobiographical analysis as a measurement tool for personal meaning

K. V. Karpinski ¹

¹ Yanka Kupala State University of Grodno, 22 Ozheshko Str., Grodno 230023, Belarus

For citation: Karpinski, K. V. (2026) Meaning–metric psychobiographical analysis as a measurement tool for personal meaning. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 1, pp.131–158. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-1-131-158> EDN AJASYU

Received 14 November 2025; reviewed 17 December 2025; accepted 22 December 2025.

Funding: The study was supported by The Belarusian Republican Foundation for Fundamental Research (project G26U-004).

Copyright: © K. V. Karpinski (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. This article presents the psychometric development, validation, and standardization of the Meaning–Metric Psychobiographical Analysis (MPA), a novel method for evaluating the dynamic meaning systems of consciousness, personality, and human activity. The MPA is a generative approach aimed at inducing and facilitating live processes of meaning-making and meaning-awareness in the participant by setting and solving tasks related to the personal meaning of a stimulus object. The method measures intensity, modality, and differentiation of the personal meaning of a stimulus object.

Materials and Methods. Psychometric testing assessed the personal meaning of a child for adults. The heterogeneous and heterochronic sample included adults for whom a child (or children) represents an actual (present) or potential (possible) life circumstance (N = 3209). The study employed a multi-method design, validating MPA indices against established instruments, including the Value of Children Scale, Satisfaction with Life Scale, Subjective Happiness Scale, Positive and Negative Affect Schedule, Parental Stress Scale, Parental Burnout Inventory, Parental Self-Esteem Questionnaire, Coping with Infertility Scale, Career Satisfaction Scale, Questionnaire on Experiences in Professional Activities, Utrecht Work Engagement Scale, and others.

Results. The MPA demonstrated high diagnostic potential and good correspondence with conventional psychometric standards. The study demonstrated the method's discriminating power; content, face, ecological, criterion, construct (convergent and discriminant), and differential validity; and internal consistency and test-retest reliability.

Conclusion. The results suggest that the MPA is not so much a specific technique for diagnosing the personal meaning of a particular object or phenomenon, but rather a universal diagnostic approach that can be extrapolated to measure the personal meaning of a wide range of objects and phenomena within the context of the participant's life circumstances. This allows for flexible adaptation and broad application of the MPA within both individual assessment and sample-based research of the personal meaning sphere.

Keywords: personal meaning, personal meaning of a child for an adult, Meaning–Metric Psychobiographical Analysis, MPA, discriminating power, validity, reliability

Введение

На протяжении последних десятилетий в мировой психологии, особенно в таких ее отраслях и направлениях, как психология личности (personality psychology), позитивная психология (positive psychology), экспериментальная экзи-

стенциальная психология (experimental existential psychology), неуклонно возрастает интерес к психическим явлениям (структурам и процессам) смысловой природы. Среди существующих подходов к эмпирическому изучению смысловой сферы сознания и личности, а также смысловой регуляции отдельных видов деятельности

и целостной жизнедеятельности человека заметно преобладает психометрический подход, в рамках которого типовым диагностическим средством выступают стандартизированные личностные опросники (Карпинский 2019; 2021; Леонтьев 2003).

При всех несомненных достоинствах они обладают ограниченными диагностическими возможностями, так как их стимульный материал (оформленный, как правило, в виде набора ценностно нагруженных утверждений или оценочных суждений) охватывает лишь узкий репертуар вербализированных смыслов из потенциально безграничного многообразия. Диагностическое задание сводится к принятию или отвержению испытуемым личностных смыслов (обычно через выражение согласия либо несогласия в соответствии с прилагаемой шкалой ответов), заложенных в содержание пунктов опросника. На этом основании устанавливается психологический диагноз, отражающий представленность и выраженность в сознании, личности и деятельности испытуемого тех или иных смысловых содержаний из заранее фиксированного спектра. При этом априори допускается, что эти смысловые содержания в большей или меньшей мере свойственны испытуемому, а вопрос о том, что они могут оказаться в принципе чуждыми и искусственно навязанными, не обсуждается. Несмотря на то что выполнение заданий смыслоориентированных опросников предполагает активацию у испытуемого смысловых процессов, он все же вынужден оперировать готовым, изначально заданным, стандартизированным репертуаром личностных смыслов. Поэтому такие методики диагностируют смысловую сферу скорее в «статике», чем в «динамике».

Несравнимо большими познавательными возможностями обладают методики, которые актуализируют и моделируют в структуре диагностического задания живые процессы смыслообразования и смыслоосознания. При работе с ними испытуемый сам продуцирует комплекс личностных смыслов, которые характеризуют содержательные, структурные и функциональные особенности смысловой организации его сознания, деятельности и личности, а также раскрывают объективные жизненные отношения, определяющие строение его жизненного мира и динамику его жизненного пути. В качестве конкретных примеров смысловой психодиагностики подобного — генеративного, а не репродуктивного — типа можно привести следующие инструменты: «Методика предельных смыслов» (Леонтьев 1999), «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жиз-

ненных сферах» (Фанталова 2013), «Барьерность — реализуемость личностных ценностей» (Салихова 2005; 2010) «Источники смысла жизни» (Карпинский 2021).

В настоящей статье представлены результаты психометрической апробации, валидации и стандартизации «Смыслометрического психобиографического анализа» (далее по тексту — смыслометрии) — оригинального методического приема, предназначенного для диагностики динамических смысловых систем индивидуального сознания, личности и деятельности человека. Атрибутивными свойствами отдельных личностных смыслов и динамических смысловых систем являются предметность, субъектность и контекстуальность (личностный смысл — это всегда смысл определенного объекта для конкретного субъекта в специфическом контексте субъект-объектного взаимодействия). Ввиду этого смысловая психодиагностика всегда объектно-ориентирована, то есть сфокусирована на выбранном испытуемым или заданном диагностом стимульном объекте. Смыслометрия также подчиняется данному принципу, вследствие чего в ее инструкции всегда конкретизируется стимульный объект, а предметом диагностики соответственно становятся индивидуально-психологические особенности смыслообразования и личностного смысла данного объекта для испытуемого. Возможность экстраполяции на самые различные стимульные объекты и изучения личностно-смыслового отношения к ним позволяет охарактеризовать смыслометрию скорее не как частную методику, а как общий методический прием эмпирического изучения смысловой реальности.

Развернутое описание теоретико-методологических основ и процедурных аспектов смыслометрического психобиографического анализа представлено в специальных публикациях (Карпинский 2023; 2024). Поэтому в рамках статьи ограничимся краткой характеристикой стандартной процедуры и стандартных показателей этого метода.

Общая характеристика метода

Смыслометрический анализ проводится в два этапа, на каждом из которых испытуемый выполняет специфическое диагностическое задание (решает особую смысловую задачу).

На первом этапе определяются ведущие смыслообразующие ценности испытуемого, которые придают смысл его жизни в целом и ее отдельным условиям и обстоятельствам. Эта задача стандартно решается с помощью двух альтернативных

методических приемов: 1) приема самоидентификации и свободного (количественно неограниченного) выбора смыслообразующих ценностей из стандартного стимульного перечня; 2) приема сплошного шкалирования смыслообразующих ценностей стандартного стимульного перечня по личностной значимости (по шкале ликертовского типа). В качестве стимульного материала хорошо себя зарекомендовали два стандартных перечня смыслообразующих ценностей: список 18 терминальных ценностей М. Рокича (Rokeach 1973) в модификации Д. А. Леонтьева (Леонтьев 1992) и набор 46 ценностей-источников смысла жизни, разработанный на репрезентативной национальной выборке современного взрослого населения Республики Беларусь (Карпинский 2021).

Основная диагностическая процедура второго этапа — это смысловое шкалирование испытуемым стимульного объекта, то есть оценка его объективного отношения к практической реализации каждой смыслообразующей ценности в контексте индивидуальной жизнедеятельности. В оценке испытуемый руководствуется семиразрядной шкалой ликертовского типа, которая передает интенсивность и модальность личностного смысла заданного объекта для него: от «-3 — [заданный инструкцией объект] сильно мешает (препятствует) реализации ценности» через «0 — [заданный инструкцией объект] не влияет на реализацию ценности» до «+3 — [заданный инструкцией объект] сильно помогает (способствует) реализации ценности».

В качестве стимульного объекта для осмысления испытуемому могут предъявляться (в форме вербального описания и/или наглядной демонстрации) любые объективно существующие объекты и явления действительности. У взрослого испытуемого с нормотипическим психическим развитием процессы смыслообразования развертываются не только в плоскости внешней практической, но и в плане внутренней умственной деятельности, то есть распространяются не только на объекты и явления, данные в непосредственном чувственном опыте, но также на сверхчувственные (припоминаемые, воображаемые и мыслимые) объекты; простираются не только на текущее настоящее, но и во временную ретроспективу и перспективу (Асмолов и др. 1979; Братусь 1988; Леонтьев 1999; 2014). Это свойство процесса смыслообразования открывает возможность изучения личностного смысла практически безграничного круга объектов и явлений действительности, причем составляющих как актуальные (наличные), так и потенциальные (возможные) обстоятельства

человеческой жизни. Главное требование к стимульному объекту — его представленность в личном жизненном опыте испытуемого, а индикатором корректно подобранного объекта-стимула служит его субъективная узнаваемость и понятность.

На основании выставленных смысловых оценок определяются индивидуальные значения парциальных и интегральных (композиционных) смыслометрических индексов, отражающих *интенсивность, модальность и дифференцированность* личностного смысла стимульного объекта для испытуемого.

Парциальные показатели смыслометрии — это смысловые оценки стимульного объекта в разрезе отдельных смыслообразующих ценностей. Каждая смысловая оценка характеризует единичный личностный смысл объекта для испытуемого, а конкретно — его отсутствие-наличие (нулевая или ненулевая оценка), степень выраженности (модуль оценки от 1 до 3) и эмоционально-оценочную модальность (знак оценки «-» или «+»). Фактически, за всякой оценкой скрывается единичное жизненное отношение (смыслообразующая связь), которое выступает элементарным «атомом» системной смысловой организации индивидуального жизненного мира и жизненного пути испытуемого.

Композиционные показатели смыслометрии — это количественные индексы, рассчитываемые на основе всего массива полученных от испытуемого смысловых оценок стимульного объекта. В отличие от парциальных показателей они характеризуют уже не единичные личностные смыслы, а динамическую смысловую систему, ассоциированную в индивидуальном опыте испытуемого со стимульным объектом. В связи с этим композиционные показатели отражают интегральные индивидуально-психологические особенности этой динамической системы личностных смыслов, а именно — интенсивность, модальность и дифференцированность осмысления стимульного объекта испытуемым. К числу таких показателей относятся индексы *осмысленности, позитивного (инструментального), негативного (преградного), конфликтного (амбивалентного) смысла*, а также *индекс дифференцированности смысла и интегральный индекс смыслового отношения*.

Стандартные психометрические требования к смыслометрии

Смыслометрия является методикой стандартизированного самоотчета, но по внешнему дизайну и диагностическому протоколу

значительно отличается от привычных объективных тестов и личностных опросников. В связи с этим традиционные психометрические испытания и требования нуждаются в приспособлении к специфике рассматриваемой методики. При этом необходимо учитывать, что в ней аналогом пункта психологического теста выступает отдельная смыслообразующая ценность из стандартного стимульного набора, а элементарным диагностическим заданием (единичным измерением личностного смысла) служит оценка стимульного объекта в преломлении данной ценности. Диагностические сведения и выборочные данные, собранные с помощью смыслометрии, могут считаться достоверными при условии соблюдения следующих психометрических требований:

1. Содержательная и лицевая (очевидная) валидность — это психометрические требования, обращенные к стандартному стимульному материалу смыслометрии. Под содержательной валидностью подразумевается его репрезентативность (содержательное соответствие) системе социокультурных ценностей, выработанных и воспроизводимых в жизнедеятельности социокультурной общности людей, из которой извлекается отдельный испытуемый или выборка исследования. Лицевая валидность проявляется, в первую очередь, в очевидности наименований и доступности описаний ценностей стандартного стимульного материала методики, что обеспечивает их интуитивную понятность и легкость узнавания испытуемым.

2. Экологическая валидность — это психометрическое требование, адресованное стимульному объекту смыслометрии: в этом качестве всегда должны предлагаться такие объекты или явления действительности — элементы естественной жизненной среды испытуемого, которые составляют актуальные (наличные) или потенциальные (возможные) обстоятельства его жизни, знакомы ему по повседневному опыту познавательной и практической деятельности.

3. Дискриминативность — это психометрическое свойство, которое характеризует отдельную смыслообразующую ценность стандартного стимульного набора и конкретно выражается в том, насколько данная ценность допускает вариативность осмысления и дифференциацию оценок стимульного объекта разными испытуемыми сообразно с их индивидуальным жизненным опытом. При такой трактовке дискриминативность означает,

что смыслообразующая ценность позволяет генерировать широкий континуум — много- и разнообразие, а не едино- и однообразие — личностных смыслов одного и того же стимульного объекта, то есть является «чувствительной» и обладает «различительной силой» к индивидуальным особенностям смыслообразования и личностного смысла.

4. Консистентная и ретестовая надежность — эти психометрические требования распространяются на получаемые от испытуемого баллированные оценки, во-первых, субъективной значимости (или выбора-невыбора) ценностей стандартного стимульного набора, во-вторых, прагматического смысла стимульного объекта в контексте практической реализации данных ценностей. Психометрическая консистентность оценок прагматического смысла стимульного объекта принципиально важна, поскольку все диагностические показатели смыслометрии рассчитываются в виде композита этих оценок (определенной последовательности арифметических действий с ними).

5. Критериальная и конструктивная валидность — эти измерительные свойства применительно к смыслометрии определяются конвенционально: через сопоставление ее диагностических индексов с релевантными жизненными критериями или показателями независимых методик, надежность и валидность которых твердо установлена.

До настоящего времени методика прошла психометрическую апробацию в эмпирических исследованиях личностного смысла разнообразных условий, ситуаций и событий человеческой жизни (потеря работы и дряхлеющая безработица, тюремное заключение, призыв на срочную военную службу, онкологическое заболевание и т. п.); доказала свой диагностический потенциал при изучении личностно-смысловой регуляции многих видов поведения (репродуктивного, родительского, вакцинального и т. д.) и деятельности людей (учебной, профессиональной, физкультурно-оздоровительной и т. д.). Эти исследования осуществлялись на весьма разнородных — популяционных, родительских, академических, профессиональных, пенитенциарных и клинических — выборках (Карпинский 2024). В настоящей статье в порядке демонстрационного примера представлены результаты психометрической валидации и стандартизации методики на материале эмпирического измерения личностного смысла ребенка для взрослых (половозрелых) людей.

Материалы и методы

Гипотеза психометрического исследования

Ребенок является экологически валидным стимульным объектом для смыслометрической диагностики взрослого испытуемого. Это обусловлено тем, что дети — естественные и неизбежные спутники взрослых, составляющие объективное обстоятельство их жизни. В качестве пассивного предметного условия и/или активного со-субъекта жизни ребенок способен существенно обуславливать процесс и результаты реализации личностно значимых интенций (побуждений и стремлений) взрослого, ввиду чего приобретает мотивационную значимость и наделяется определенным личностным смыслом. Этот смысл сигнализирует о вкладе ребенка в успех или неуспех удовлетворения потребностей, воплощения ценностей, осуществления мотивов, достижения целей и решения задач взрослого, а потому служит субъективным индикатором наличия, силы и направленности влияния, которое ребенок оказывает на жизненную продуктивность, личностное развитие, психологическое благополучие и психическое здоровье взрослого. Личностный смысл ребенка регулирует специальные виды поведения (репродуктивное, родительское) и профессиональной (педономической) деятельности взрослого, объектом которых выступают дети, а также повседневную социальную перцепцию, коммуникацию и интеракцию взрослого с детьми и с другими взрослыми по поводу детей. Личностный смысл ребенка для взрослого комплексно детерминируется особенностями: ребенка (как объекта осмысления), взрослого (как субъекта осмысления), жизненной ситуации, в которой разворачивается взаимодействие взрослого с ребенком (как контекста осмысления) (Карпинский 2023).

На этом основании можно обоснованно предполагать, что личностный смысл ребенка связан с критериальными (валидирующими) переменными, которые характеризуют: во-первых, социально-демографическое положение и статусно-ролевые признаки испытуемого, определяющие его жизненную ситуацию и контекст осмысления ребенка; во-вторых, индивидуально-психологические особенности личности испытуемого как субъекта осмысления ребенка; в-третьих, жизненную продуктивность, психологическое благополучие и психическое здоровье испытуемого, в отношении которых ребенок является значимым детерминирующим факто-

ром. Сказанное послужило общей гипотезой для критериальной и конструктивной валидации смыслометрической методики.

Выборка и методики психометрического исследования

Смыслометрия ребенка проходила психометрическую проверку в многолетнем цикле эмпирических исследований, в ходе которого обследована популяционная выборка взрослых (половозрелых) жителей Республики Беларусь суммарной численностью 3 952 человека, в том числе 2 849 женщин и 1 103 мужчины в возрасте от 18 до 65 лет (средний возраст — $32,6 \pm 9,03$). Выборочная совокупность была гетерогенной по признакам семейного положения (14,95 % холостых, 74,8 % семейных, 9 % разведенных, 1,2 % овдовевших) и родительского статуса (23,7 % бездетных, 39,7 % однодетных, 26,7 % двухдетных, 9,9 % многодетных) испытуемых.

На всем протяжении исследовательского цикла личностный смысл ребенка изучался при помощи одной и той же версии смыслометрии: в качестве стандартного стимульного материала в ней использовался модифицированный Д. А. Леонтьевым список 18 терминальных ценностей М. Рокича, а выявление смыслообразующих ценностей испытуемого на первом этапе смыслометрического анализа осуществлялось путем их свободного выбора из предложенного списка. На всех этапах исследования смыслометрия ребенка предъявлялась испытуемым в комплекте с анкетой для сбора сведений о половозрастных и социально-демографических признаках испытуемого, а также критериальными диагностическими методиками, предназначенными для валидации смыслометрии. При обследовании популяционных, родительских, клинических и профессиональных подвыборок испытуемых в качестве критериальных и валидирующих методик использовались следующие:

- «Шкала ценностного отношения к детям» (ШЦОД) К. В. Карпинского;
- «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS) Э. Динера и «Шкала субъективного счастья» (SHS) С. Любомирски в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина;
- «Краткий опросник смысложизненного кризиса» (ОСЖК-К) К. В. Карпинского;
- «Шкала позитивного и негативного аффекта» (ШПАНА) Е. Н. Осина с контекстуализацией для домена родительства;
- «Шкала родительского стресса» (PSS) в адаптации А. А. Бочавер и соавторов;

- краткая версия «Алабамского опросника методов воспитания» (APQ-BF) в адаптации С. В. Логиновой и соавторов;
- «Опросник установок на интенсивное родительство» (IRAQ) М. Лисс в адаптации Ю. В. Мисиюк и соавторов;
- «Опросник родительского выгорания» (ОРВ) И. Н. Ефимовой;
- «Опросник принятия родительской позиции» (ОПП) Е. И. Захаровой и А. И. Строгаиной;
- «Шкала аттитюдов многодетности» (ШАМ) К. В. Карпинского и Т. В. Гижук;
- «Опросник родительского самоотношения» (ОРС) К. В. Карпинского;
- субшкала «Интернальность в сфере семейных отношений» опросника «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина и соавторов;
- опросник «Диагностика переживаний в деятельности» (ДПД) Д. А. Леонтьева с контекстуализацией для домена родительства;
- методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса;
- «Опросник взаимодействия родителя с ребенком» (ВРР) И. М. Марковской;
- опросник «Родительское рефлексивное функционирование» (PRFQ) в адаптации О. А. Камской и соавторов;
- «Шкала совладания с бесплодием» (ШСБ) К. В. Карпинского и соавторов;
- «Шкала удовлетворенности карьерой» (ШУК) К. В. Карпинского и Т. В. Гижук;
- «Опросник переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева;
- «Утрехтская шкала увлеченности работой» (UWES) В. Шауфели в адаптации Д. А. Кутузовой;
- «Опросник профессиональной мотивации» (ОПМ-2) Е. Н. Осина и соавторов.

Результаты и их обсуждение

Содержательная валидность смыслометрии

Согласно теоретическим представлениям, психологическое содержание процесса смыслообразования сводится к переносу личностного смысла от исходных смыслообразующих инстанций на определенный объект или явление действительности без существенных содержательных изменений этого смысла (Братусь 1988;

Леонтьев 1999; 2014). Смыслообразующие потребности, мотивы или ценности «одалживают» свою побудительную силу и мотивационное значение, в результате чего наделяемые смыслом объекты и явления, по метафорическому выражению А. Н. Леонтьева, «как бы светят их отраженным светом» (Леонтьев 1975, 210). С этой точки зрения стандартный стимульный набор ценностей, прилагаемый к смыслометрической методике, следует рассматривать как исходный содержательный репертуар личностных смыслов, которые могут быть присвоены стимульному объекту.

Следовательно, содержательную валидность смыслометрии характеризует репрезентативность ценностей стандартного стимульного материала по отношению к личностным интенциям (побуждениям и стремлениям) испытуемых, которые их мотивируют и направляют в повседневной жизни. Эмпирическим доказательством репрезентативности конкретной ценности из стандартного стимульного материала может служить выборочная частота ее выбора-невывора испытуемыми в качестве индивидуально значимой (источника смысла собственной жизни). Что касается стимульного материала в целом, то о его репрезентативности свидетельствует выборочная частота востребования испытуемыми такой опции, как дополнение стандартного перечня самостоятельно сформулированными ценностями (в пилотажных версиях смыслометрии инструкция первого этапа предоставляла это право: «Если предложенный список не отражает всех ценностей, которые Вы считаете важными в своей жизни, можете самостоятельно записать наименования таких ценностей в бланке для ответов»). Чем реже испытуемые прибегают к отмеченной возможности, тем полнее и точнее стандартный стимульный материал презентует содержание их жизненных устремлений и ценностных приоритетов.

В выборке стандартизации смыслометрии такой показатель, как число индивидуально предпочитаемых ценностей, имеет следующее эмпирическое распределение: $M = 8,9$, $SD = 4,36$, $Me = 8$, $Mo = 8$ ($f = 859$), $Min = 1$, $Max = 18$. Из стандартного стимульного набора испытуемые в качестве смыслообразующих ценностей (источников смысла своей жизни в целом и частных ее обстоятельств) выбирают, как правило, 8–9 ценностей. Выборочный рейтинг стимульных ценностей, выстроенный на эмпирической частоте их предпочтения испытуемыми, представлен в таблице 1. Опираясь на наблюдаемые

частоты выбора-невывора отдельных ценностей, можно утверждать, что каждая из них в достаточной степени референтна реальным ценностным предпочтениям испытуемых.

Возможностью дополнить стандартный стимульный набор ценностей воспользовались 202 из 3952 (5,1%) испытуемых, тогда как подавляющее большинство довольствовалось предложенным репертуаром ценностных категорий. Это означает, что стимульный материал смысловой психологии из 18 терминальных ценностей М. Рокича примерно в 95% случаев достаточно полно отражает ценностные приоритеты и ис-

точники смысла жизни взрослеющего и взрослого человека. Количество дополнений, внесенных отдельными испытуемыми, составило от 1 до 4 (в среднем — $1,13 \pm 0,52$) наименований. Доля дополнительно выделенных категорий в индивидуальных системах смыслообразующих ценностей этих испытуемых варьировалась от 7,2% до 23,6%. Следовательно, стандартный стимульный перечень в единичных случаях недоучитывает не более одной четверти индивидуально значимых ценностей, что позволяет констатировать удовлетворительный уровень его содержательной валидности.

Табл. 1. Выборочные статистики частоты выбора смыслообразующих ценностей стандартного стимульного набора

Ценности стандартного стимульного материала	Абсолютная и относительная частота (N / %)	
	Выбор	Невыбор
Здоровье	3209 / 87,2%	743 / 12,8%
Любовь	2680 / 67,8%	1272 / 32,2%
Счастливая семейная жизнь	2660 / 67,3%	1292 / 32,7%
Наличие хороших и верных друзей	2656 / 67,2%	1296 / 32,8%
Интересная работа	2584 / 65,4%	1368 / 34,6%
Материально обеспеченная жизнь	2541 / 64,3%	1411 / 35,7%
Развитие	2423 / 61,3%	1529 / 38,7%
Счастье других	2351 / 59,5%	1601 / 40,5%
Активная деятельная жизнь	2336 / 59,1%	1616 / 40,9%
Развлечения	2284 / 57,8%	1668 / 42,2%
Жизненная мудрость	2217 / 56,1%	1753 / 43,9%
Познание	2150 / 54,4%	1802 / 45,6%
Уверенность в себе	2047 / 51,8%	1905 / 48,2%
Общественное признание	1830 / 46,3%	2122 / 53,7%
Продуктивная жизнь	1695 / 42,9%	2257 / 57,1%
Свобода	1652 / 41,8%	2300 / 59,2%
Творчество	1423 / 36,0%	2529 / 64,0%
Красота природы и искусства	1035 / 26,2%	2917 / 73,8%

Table 1. Sample statistics for frequency of choice of meaning-making values from the standard stimuli list

Values in the standard stimuli list	Count / Percent (N / %)	
	Choice	No choice
Good health	3209 / 87.2%	743 / 12.8%
Mature love	2680 / 67.8%	1272 / 32.2%
Family	2660 / 67.3%	1292 / 32.7%
True friendship	2656 / 67.2%	1296 / 32.8%
Interesting job	2584 / 65.4%	1368 / 34.6%
Financially secure life	2541 / 64.3%	1411 / 35.7%
Self-development	2423 / 61.3%	1529 / 38.7%
Happiness of others	2351 / 59.5%	1601 / 40.5%

Table 1. Completion

Values in the standard stimuli list	Count / Percent (N / %)	
	Choice	No choice
An active and vibrant life	2336 / 59.1%	1616 / 40.9%
An exciting life	2284 / 57.8%	1668 / 42.2%
Wisdom	2217 / 56.1%	1753 / 43.9%
Cognition	2150 / 54.4%	1802 / 45.6%
Self-respect	2047 / 51.8%	1905 / 48.2%
Social recognition	1830 / 46.3%	2122 / 53.7%
A sense of accomplishment	1695 / 42.9%	2257 / 57.1%
Freedom	1652 / 41.8%	2300 / 59.2%
Creativity	1423 / 36.0%	2529 / 64.0%
A world of beauty	1035 / 26.2%	2917 / 73.8%

Группа испытуемых, пожелавших дополнить стандартный перечень ценностей, отличалась от остальной выборочной совокупности более молодым возрастом ($23,1 \pm 6,0$ лет). Весьма вероятно, что пониженная представительность стандартного стимульного материала методики обусловлена не столько возрастной, сколько когортной или поколенной принадлежностью (принадлежность к так называемому «поколению Z»), то есть ценностной социализацией и личностным развитием этих испытуемых в несколько иной социокультурной ситуации. В связи с этим для смыслометрического обследования испытуемых возраста поздней юности и ранней зрелости рекомендуется использовать стандартный стимульный материал из 46 ценностей-источников смысла жизни, разработанный индуктивным способом на современной популяции взрослых и взрослых людей. Вместе с тем расширение состава смыслообразующих ценностей с 18 до 46 категорий не влечет за собой пропорционального прироста содержательной валидности стимульного материала (возможность дополнения перечня из 46 ценностей в выборке $N = 4279$ воспользовались 4,3% испытуемых (Карпинский 2021, 86), что лишь немного улучшает показатель 5,1% для перечня из 18 ценностей на выборке $N = 3952$).

Лицевая валидность смыслометрии

Этот вид валидности выражается, прежде всего, в очевидности и понятности для испытуемого наименований и описаний смыслообразующих ценностей стимульного набора. В случае смыслометрии о недостатке очевидной валидности может сигнализировать неузнавание (неспособность идентификации) испытуемым собственных ценностей среди формулировок

стандартно прилагаемого перечня. В подобной ситуации, как и при дефиците содержательной валидности, возникает потребность и представляется возможность дополнения стандартного перечня самостоятельно сформулированными ценностными категориями. Разница состоит в том, что недостаточная содержательная валидность обнаруживается в дополнении стимульного материала методики оригинальными по содержанию ценностными категориями, тогда как недостаточная лицевая валидность — неоригинальными категориями, которые повторяют (перефразируют) описания уже присутствующих в нем ценностей. При таком подходе психометрическим индикатором очевидной валидности выступает доля неоригинальных формулировок в общем количестве дополнений стандартного стимульного перечня.

От 202 испытуемых, дополнивших стандартный стимульный набор собственными формулировками, в общей сложности было получено 273 ценностных категории. В целях разделения этого пула на оригинальные и неоригинальные формулировки был использован метод независимых экспертных оценок. Поскольку преследовалась цель проверки лицевой валидности, в роли трех экспертов привлекались люди, не отягощенные специальными познаниями в области психологии и не знакомые со смыслометрической методикой. Каждому из них была поставлена задача содержательной категоризации формулировок, а в качестве схемы категоризации предложен стандартный стимульный список 18 терминальных ценностей М. Рокича. Специально оговаривалось, что представленные формулировки могут и не поддаваться категоризации по причине того, что в списке отсутствуют соответствующие ценности. Оригинальной

признавалась формулировка, которую как минимум два из трех экспертов не сумели категоризировать с помощью предложенной схемы; неоригинальной — формулировка, которая как минимум двумя из трех экспертов была однозначно либо неоднозначно категоризована в рамках стандартного стимульного материала смысловометрии. Согласованность экспертных оценок (inter-rater reliability) не подсчитывалась, так как в данном случае важна сама возможность-невозможность содержательной категоризации формулировок испытуемых в рамках стандартного перечня смыслообразующих ценностей, а не степень схождения экспертов во мнении.

По итогам описанной процедуры 242 (88,6%) формулировки из 273 свободно сформулированных испытуемыми были признаны оригинальными, и только 31 (11,4%) формулировка — неоригинальной. Неоригинальные формулировки принадлежали 26 испытуемых, причем удельный вес таких формулировок в их индивидуальных системах смыслообразующих ценностей составлял от 11 до 67% (в среднем — 19,5%). Полученные факты — во-первых, редкость возникновения трудностей с опознанием собственных

ценностей в стандартном стимульном наборе, во-вторых, небольшой удельный вес нераспознанных ценностей в индивидуальной системе ценностных ориентаций и приоритетов испытуемого — позволяют констатировать приемлемый уровень лицевой валидности смысловометрии.

Дискриминативность смысловометрии

В таблице 2 представлены описательные и частотные статистики выборочного распределения смысловых оценок ребенка в качестве условия практической реализации смыслообразующих ценностей взрослых. Судя по средневывборочным значениям и суммарным частотам положительных оценок, ребенок приобретает выраженный инструментальный смысл в контексте осуществления таких жизненных ценностей, как «счастливая семейная жизнь», «жизненная мудрость», «любовь», «уверенность в себе», «красота природы и искусства». В то же время, исходя из средних значений и частот отрицательных оценок, ребенок осмысливается взрослыми в качестве преграды на пути практической реализации ценностей «свобода», «материально обеспеченная жизнь», «интересная

Табл. 2. Выборочные статистики парциальных смысловометрических показателей (смысловых оценок ребенка)

Смыслообразующие ценности	ITC	M	SD	Частота встречаемости оценок, %						
				-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Счастливая семейная жизнь	0,51	1,92	1,27	0,7	0,7	1,5	14,9	12,5	23,7	45,9
Жизненная мудрость	0,47	1,64	1,19	0,2	0,9	1,6	18,5	18,1	32,4	28,3
Любовь	0,55	1,31	1,46	0,9	1,9	6,4	27,0	11,9	23,4	28,5
Уверенность в себе	0,64	1,18	1,34	0,8	1,1	3,7	34,0	16,7	21,3	22,4
Красота природы и искусства	0,58	1,07	1,25	0,5	0,7	2,8	40,6	15,4	23,0	17,1
Активная деятельная жизнь	0,60	1,03	1,50	1,5	3,5	9,5	25,7	13,8	26,7	19,2
Познание	0,64	1,00	1,36	0,9	2,5	8,0	28,2	20,8	23,2	16,3
Счастье других	0,49	0,89	1,25	0,6	0,9	1,6	50,7	14,1	15,5	16,4
Творчество	0,63	0,85	1,32	0,7	2,6	6,8	38,2	17,4	20,5	13,7
Развитие	0,68	0,83	1,44	1,1	3,9	11,5	28,8	18,5	21,3	14,9
Общественное признание	0,52	0,80	1,12	0,2	1,0	1,4	51,7	17,4	17,9	10,3
Продуктивная жизнь	0,68	0,68	1,52	1,7	5,5	15,3	26,1	17,8	19,2	14,3
Наличие хороших и верных друзей	0,59	0,59	1,15	0,5	1,5	3,4	59,9	11,8	13,0	9,8
Здоровье	0,63	0,43	1,46	2,4	5,5	15,9	36,0	13,5	16,5	10,1
Развлечения	0,60	0,27	1,67	5,2	9,4	19,6	25,0	13,2	15,4	12,3
Интересная работа	0,64	0,26	1,25	1,9	4,5	12,1	53,6	9,7	11,2	6,9
Материально обеспеченная жизнь	0,60	0,12	1,43	3,1	7,5	20,4	40,2	9,9	10,8	8,2
Свобода	0,58	0,02	1,40	4,3	7,9	18,1	44,1	9,4	9,3	6,9

Примечания: ITC (item-total correlation) — значение индекса дискриминативности ценностей стимульного набора при смыслообразовании ребенка; M — среднее арифметическое смысловых оценок ребенка в выборке; SD — стандартное отклонение смысловых оценок ребенка в выборке. Перечень смыслообразующих ценностей ранжирован по убыванию средней арифметической оценки ребенка в выборке; затенены I и IV квартили ранжированного ряда.

Table 2. Sample statistics for partial diagnostic indices (evaluations of the meaning of a child)

Meaning-making values	ITC	M	SD	Frequency of evaluations in the sample, %						
				-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
Family	0.51	1.92	1.27	0.7	0.7	1.5	14.9	12.5	23.7	45.9
Wisdom	0.47	1.64	1.19	0.2	0.9	1.6	18.5	18.1	32.4	28.3
Mature love	0.55	1.31	1.46	0.9	1.9	6.4	27.0	11.9	23.4	28.5
Self-respect	0.64	1.18	1.34	0.8	1.1	3.7	34.0	16.7	21.3	22.4
A world of beauty	0.58	1.07	1.25	0.5	0.7	2.8	40.6	15.4	23.0	17.1
An active and vibrant life	0.60	1.03	1.50	1.5	3.5	9.5	25.7	13.8	26.7	19.2
Cognition	0.64	1.00	1.36	0.9	2.5	8.0	28.2	20.8	23.2	16.3
Happiness of others	0.49	0.89	1.25	0.6	0.9	1.6	50.7	14.1	15.5	16.4
Creativity	0.63	0.85	1.32	0.7	2.6	6.8	38.2	17.4	20.5	13.7
Self-development	0.68	0.83	1.44	1.1	3.9	11.5	28.8	18.5	21.3	14.9
Social recognition	0.52	0.80	1.12	0.2	1.0	1.4	51.7	17.4	17.9	10.3
A sense of accomplishment	0.68	0.68	1.52	1.7	5.5	15.3	26.1	17.8	19.2	14.3
True friendship	0.59	0.59	1.15	0.5	1.5	3.4	59.9	11.8	13.0	9.8
Good health	0.63	0.43	1.46	2.4	5.5	15.9	36.0	13.5	16.5	10.1
An exciting life	0.60	0.27	1.67	5.2	9.4	19.6	25.0	13.2	15.4	12.3
Interesting job	0.64	0.26	1.25	1.9	4.5	12.1	53.6	9.7	11.2	6.9
Financially secure life	0.60	0.12	1.43	3.1	7.5	20.4	40.2	9.9	10.8	8.2
Freedom	0.58	0.02	1.40	4.3	7.9	18.1	44.1	9.4	9.3	6.9

Note: ITC (item-total correlation) — the discrimination index of values in the stimulus set; M — the sample mean of a child's meaning assessments; SD — the standard deviation of a child's meaning assessments in the sample. The list of meaning-making values is ranked in descending order of a child's mean assessment in the sample; the first and fourth quartiles of the ranked list are shaded.

работа», «развлечения» и «здоровье». Примечательно, что в разрезе одних и тех же смыслообразующих ценностей ребенок осмысливается испытуемыми совершенно различным, порой диаметрально противоположным образом. Этот эмпирический факт наглядно иллюстрирует зависимость личностного смысла от уникальных особенностей контекста (условий жизнедеятельности конкретного испытуемого) и объекта смыслообразования (конкретного ребенка или детей, которых подразумевал испытуемый при прохождении смыслометрической диагностики).

Данные графы ITC в таблице 2 позволяют судить о дискриминативности ценностей стандартного стимульного набора в смыслообразовании ребенка. Психометрический индекс дискриминативности рассчитывался в виде коэффициента корреляции смысловых оценок ребенка по каждой конкретной ценности с интегральным индексом смыслометрии. Выбранный способ расчета продиктован тем, что из числа стандартных смыслометрических показателей общей (композитной) мерой личностно-смыслового отношения испытуемого к стимуль-

ному объекту является именно интегральный индекс смысла (ИИС), который калькулируется в виде тотальной суммы (или среднего арифметического) смысловых оценок стимульного объекта по всем смыслообразующим ценностям. Значения индекса ITC лежат в диапазоне [0,47; 0,68], что свидетельствует о достаточной дискриминативности ценностей стандартного стимульного материала, тем более с учетом их содержательной разнородности.

Надежность смыслометрии

Психометрическая надежность методики проверялась в консистентном (синхронном) и тест-ретестовом (диахронном) аспектах: с точки зрения измерительной точности и устойчивости диагностических показателей.

Композитные индексы смыслометрии рассчитываются путем различных арифметических операций над смысловыми оценками, ввиду чего их внутренняя согласованность выступает предпосылкой консистентной надежности итоговых диагностических показателей. В случае смыслометрии ребенка значение коэффициента α Кронбаха = 0,92, величина средней интеркорреляции

смысловых оценок $r = 0,38$, что обеспечивает высокую одномоментную надежность композитных индексов методики.

Расчетные значения смысловых индексов, отраженные в таблице 3, свидетельствуют о том, что ребенок глубоко «воткан» в жизнедеятельность взрослых и причастен к реализации в среднем 64% смыслообразующих ценностей, что обуславливает высокий общий уровень осмысленности детей для взрослых. В свете большинства индивидуально значимых ценностей взрослого — в среднем 76% — ребенок освещается позитивным прагматическим (инструментальным) смыслом, но в отношении оставшихся — в среднем 24% — ценностей он оказывается жизненным обстоятельством, препятствующим продуктивной реализации. Судя по выборочным значениям индексов конфликтности и дифференцированности, среднестатистический взрослый склонен оценивать ребенка одновременно как ресурс и барьер для осуществления собственных жизненных ценностей, вследствие чего ребенок «окрашивается» конфликтным личностным смыслом. Контингент испытуемых, на котором были рассчитаны результаты таблицы 3, с учетом объема и состава может считаться выборкой стандартизации, а выборочные значения среднего и стандартного отклонения — служить диагностическими

нормами смысловой психобиографии ребенка (но не других стимульных объектов).

Ретестовая надежность смысловой психобиографии оценивалась в одномесечном интервале между первичным и вторичным тестированием выборки $N = 103$, включавшей 69 женщин и 34 мужчины в возрасте от 22 до 49 лет (средний возраст — $39,3 \pm 5,8$). В отношении смысловых показателей ретестовая надежность конкретизировалась в следующих требованиях: во-первых, воспроизводимость выбора испытуемым смыслообразующих ценностей из стандартного стимульного материала (надежность ценностного выбора); во-вторых, устойчивость смысловых оценок стимульного объекта в разрезе отдельных смыслообразующих ценностей (надежность парциальных показателей); в-третьих, стабильность значений диагностических показателей, интегрально характеризующих личностный смысл стимульного объекта для испытуемого (надежность композитных показателей).

Психические структуры, выступающие «мишенями» смысловой психобиографии, в особенности высшие смыслообразующие ценности и производные от них личностные смыслы, являются относительно стабильными свойствами личности, развитие которых совершается в форме длительных личностных или стремительных критических изменений. В целях

Табл. 3. Описательные статистики и интеркорреляции смысловых индексов

Диагностические показатели	M (SD)	ИО	ИПС	ИНС	ИКС	ИДС	ИИС
Индекс осмысленности (ИО)	0,64 (0,24)	1					
Индекс позитивного смысла (ИПС)	0,76 (0,29)	0,27	1				
Индекс негативного смысла (ИНС)	0,24 (0,27)	0,15	-0,91	1			
Индекс конфликтного смысла (ИКС)	0,23 (0,29)	0,05	-0,52	0,58	1		
Индекс дифференциации смысла (ИДС)	0,24 (0,11)	0,13	-0,42	0,55	0,52	1	
Интегральный индекс смысла (ИИС)	15,2 (15,6)	0,54	0,76	-0,75	-0,48	-0,51	1

Примечания: M — среднее арифметическое; SD — стандартное отклонение; все корреляции значимы на уровне $p \leq 0,001$

Table 3. Descriptive statistics and intercorrelations of diagnostic indices

Diagnostic indices	M (SD)	MI	PMI	NMI	CMI	MDI	IMI
Meaningfulness Index (MI)	0.64 (0.24)	1					
Positive Meaning Index (PMI)	0.76 (0.29)	0.27	1				
Negative Meaning Index (NMI)	0.24 (0.27)	0.15	-0.91	1			
Conflict Meaning Index (CMI)	0.23 (0.29)	0.05	-0.52	0.58	1		
Meaning Differentiation Index (MDI)	0.24 (0.11)	0.13	-0.42	0.55	0.52	1	
Integral Meaning Index (IMI)	15.2 (15.6)	0.54	0.76	-0.75	-0.48	-0.51	1

Note: M — mean; SD — standard deviation. All correlations are statistically significant at $p \leq 0.001$.

контроля критических преобразований системы личностных ценностей, способных исказить (в сторону занижения) реальные показатели ретестовой надежности смыслометрии, испытуемые в повторном срезе обследовались «Кратким опросником смысложизненного кризиса» (ОСЖК-К). Психологическое назначение данного кризиса в личностном развитии человека собственно и заключается в интенсивной содержательной переоценке и структурно-функциональной перестройке индивидуального смысла жизни как системы высших смыслообразующих ценностей (Карпинский 2019). По результатам данного обследования из расчетов ретестовой надежности были удалены данные испытуемых с повышенным и высоким уровнем переживания смысложизненного кризиса, вследствие чего объем выборки сократился до 84 человек.

В качестве показателя согласованности (воспроизводимости) ценностного выбора в первичном и вторичном замерах индивидуально для каждого испытуемого на материале 18 ценностей стандартного стимульного списка подсчитывался коэффициент α Криппендорфа (Krippendorff 2013). Ценностные предпочтения испытуемого кодировались в дихотомической номинативной шкале, где «0» — невыбор, «1» — выбор определенной ценности. Согласованность ценностного выбора в аспекте каждой отдельной ценности прослеживалась в последовательности результатов («0-0» и «1-1»); рассогласованность, напротив, выражалась в несовпадении результатов тестового и ретестового срезов («1-0», то есть невыбор ранее выбранной ценности, и «0-1», то есть выбор ранее невыбранной ценности).

У большей части испытуемых (59, или 70,2%) состав ценностей, отобранных в этих срезах, совпадал полностью; у 13 (15,5%) было зарегистрировано по одному, а еще у девяти (10,7%) испытуемых — по два несовпадения ценностного выбора; максимальная непоследовательность ценностного выбора выражалась тремя несовпадениями и была зафиксирована у трех (3,6%) испытуемых. Индивидуальные расчетные значения α Криппендорфа варьировали от 0,51 (умеренное несовпадение) до 1,00 (полное совпадение ценностного выбора испытуемого в первом и втором замерах) при средневыборочном значении 0,82 и стандартном отклонении 0,26. На основании этого можно заключить, что методический прием субъективного выбора смыслообразующих ценностей из стандартного стимульного перечня, применяемый на первом этапе смыслометрической диагностики, обес-

печивает хорошую воспроизводимость результатов и обладает надлежащей диахронной надежностью.

Ретестовая надежность парциальных диагностических показателей смыслометрии анализировалась на индивидуальном уровне (применительно к смысловым оценкам ребенка, полученным от конкретного испытуемому по индивидуальному набору смыслообразующих ценностей) и на выборочном уровне (применительно к смысловым оценкам ребенка, выставленным по конкретной ценности всеми испытуемыми, для которых эта ценность имеет высшую личностную значимость). В обоих случаях величина ретестовой надежности устанавливалась на основе корреляции, причем в расчет принимались смысловые оценки только по тем ценностям, которые были выбраны испытуемым в первичном и вторичном замерах. Как показывают результаты, индивидуальный профиль смысловых оценок, целостно репрезентирующий динамическую систему личностных смыслов ребенка для испытуемого, характеризуется высокой устойчивостью и воспроизводимостью в месячном интервале ($r = [0,67; 1,00]$, $M = 0,81$, $SD = 0,34$). Аналогичный вывод напрашивается относительно ретестовой надежности смысловых оценок (личностных смыслов) ребенка, выставляемых (порождаемых) в русле отдельных смыслообразующих ценностей стандартного стимульного материала ($r = [0,62; 1,00]$, $M = 0,73$, $SD = 0,33$).

Ретестовая надежность композитных диагностических показателей определялась с помощью корреляционного анализа в двух аспектах: индивидуальном — в виде меры согласованности результатов, набранных отдельным испытуемым в первичном и вторичном срезах по шести композитным показателям смыслометрии; выборочном — в виде меры согласованности результатов, наблюдаемых в выборке испытуемых по конкретному диагностическому показателю смыслометрии. Эмпирическое распределение значений коэффициента корреляции, вычисленных для отдельных испытуемых, указывает на то, что разновременные профили диагностических результатов смыслометрии обнаруживают высокую степень согласованности ($r = [0,77; 0,95]$, $M = 0,84$, $SD = 0,27$). Значения коэффициента ретестовой надежности, исчисленные для отдельных диагностических индексов смыслометрии, также удовлетворяют общепринятым психометрическим критериям: индекс осмысленности (ИО) — 0,94; индекс позитивного смысла (ИПС) — 0,88; индекс негативного смысла (ИНС) — 0,88; индекс конфликтности

смысла (ИКС) — 0,91; индекс дифференциации смысла (ИДС) — 0,95; интегральный индекс смысла (ИИС) — 0,94.

Критериальная валидность смысловметрии

Текущая критериальная валидность парциальных и композитных индексов смысловметрии ребенка оценивалась посредством корреляционного анализа их связей с родительским статусом (репродуктивным успехом) испытуемого, определяемым фактическим числом детей. Прогностическая критериальная валидность смысловметрических индексов устанавливалась путем анализа их корреляционных связей с репродуктивными намерениями испытуемого,

выраженных планируемым, желаемым и идеальным числом детей (репродуктивными установками, или субъективными нормами детности).

В порядке валидизационной гипотезы было сформулировано предположение о прямых связях достигнутого репродуктивного успеха и проспективных репродуктивных установок с диагностическими показателями инструментального смысла (парциальные индексы, ИПС и ИИС) и обратных связях — с показателями преградного (ИНС) и конфликтного (ИКС, ИДС) смысла ребенка. Результаты эмпирической проверки данной гипотезы, отраженные в таблице 4, удостоверяют как текущую, так и прогностическую критериальную валидность смысловметрических показателей.

Табл. 4. Результаты оценки критериальной валидности парциальных и композитных показателей смысловметрии ребенка

Диагностические показатели смысловметрии	Критерий валидизации (число детей)			
	Фактическое	Желаемое	Планируемое	Идеальное
<i>Парциальные показатели</i>				
Активная деятельная жизнь	0,16***	0,31***	0,23***	0,22***
Жизненная мудрость	0,17***	0,22***	0,15***	0,21***
Здоровье	0,16***	0,25***	0,22***	0,23***
Интересная работа	0,13***	0,21***	0,26***	0,17***
Красота природы и искусства	0,15***	0,21***	0,21***	0,14***
Любовь	0,07*	0,22***	0,19*****	0,13***
Материально обеспеченная жизнь	0,13***	0,26***	0,26***	0,20***
Наличие хороших и верных друзей	0,11***	0,18***	0,19***	0,09**
Общественное признание	0,09**	0,24***	0,05	0,22***
Познание	0,12***	0,25***	0,16***	0,21***
Продуктивная жизнь	0,15***	0,26***	0,13***	0,24***
Развитие	0,15***	0,29***	0,19***	0,27***
Развлечения	0,13***	0,23***	0,21***	0,14***
Свобода	0,14***	0,26***	0,21***	0,21***
Счастливая семейная жизнь	0,13***	0,27***	0,30***	0,18***
Счастье других	0,10**	0,12***	0,18***	0,00
Творчество	0,15***	0,27***	0,23***	0,23***
Уверенность в себе	0,18***	0,30***	0,17***	0,25***
<i>Композитные показатели</i>				
Индекс осмысленности	0,09*	0,11***	0,21***	0,01
Индекс позитивного смысла	0,23***	0,39***	0,21***	0,36***
Индекс негативного смысла	-0,19***	-0,38***	-0,23***	-0,35***
Индекс конфликтного смысла	-0,14***	-0,14***	-0,05	-0,15***
Индекс дифференциации смысла	-0,07*	-0,17***	-0,12**	-0,17***
Интегральный индекс смысла	0,21***	0,38***	0,30***	0,29***

Примечания: *** — все корреляции статистически достоверны на уровне $p < 0,001$ при $N = 1\ 035 \sim 3\ 209$ (объем выборки для расчета корреляции критерия с парциальными показателями равняется числу испытуемых, избравших соответствующую ценность из стандартного стимульного набора в качестве значимой для себя)

Table 4. Criterial validation results for diagnostic indices

Diagnostic indices	Validity criterion (number of children)			
	Actual	Desired	Planned	Ideal
<i>Partial indices</i>				
An active and vibrant life	0.16***	0.31***	0.23***	0.22***
Wisdom	0.17***	0.22***	0.15***	0.21***
Good health	0.16***	0.25***	0.22***	0.23***
Interesting job	0.13***	0.21***	0.26***	0.17***
A world of beauty	0.15***	0.21***	0.21***	0.14***
Mature love	0.07*	0.22***	0.19*****	0.13***
Financially secure life	0.13***	0.26***	0.26***	0.20***
True friendship	0.11***	0.18***	0.19***	0.09**
Social recognition	0.09**	0.24***	0.05	0.22***
Cognition	0.12***	0.25***	0.16***	0.21***
A sense of accomplishment	0.15***	0.26***	0.13***	0.24***
Self-development	0.15***	0.29***	0.19***	0.27***
An exciting life	0.13***	0.23***	0.21***	0.14***
Freedom	0.14***	0.26***	0.21***	0.21***
Family	0.13***	0.27***	0.30***	0.18***
Happiness of others	0.10**	0.12***	0.18***	0.00
Creativity	0.15***	0.27***	0.23***	0.23***
Self-respect	0.18***	0.30***	0.17***	0.25***
<i>Composite indices</i>				
Meaningfulness Index	0.09*	0.11***	0.21***	0.01
Positive Meaning Index	0.23***	0.39***	0.21***	0.36***
Negative Meaning Index	-0.19***	-0.38***	-0.23***	-0.35***
Conflict Meaning Index	-0.14***	-0.14***	-0.05	-0.15***
Meaning Differentiation Index	-0.07*	-0.17***	-0.12**	-0.17***
Integral Meaning Index	0.21***	0.38***	0.30***	0.29***

Note: *** all correlations are statistically significant at $p < 0.001$ with $N = 1\ 035 \sim 3\ 209$ (the sample size for correlation analysis equals the number of respondents, who have chosen the relevant value from the standard stimuli set of meaning-making values).

Критериальная валидность смыслометрии ребенка также проверялась в аспекте дифференциации групп испытуемых с пронатальной и антинатальной направленностью репродуктивного поведения. Эта направленность определялась по характеру соотношения прошлого репродуктивного успеха (индикатор — реальное число детей) и будущих репродуктивных интенций (индикаторы — желаемое и планируемое число детей). В группу с пронатальной направленностью ($N = 3\ 909$) были включены испытуемые, которые на момент обследования: 1) уже родили ребенка (фактическое число детей > 0) независимо от будущих репродуктивных устремлений (желаемое и/или планируемое число детей ≥ 0); 2) еще не стали родителями (фактическое число детей = 0), но при этом имели

перспективные репродуктивные намерения (желаемое и/или планируемое число детей > 0). В группу с антинатальной направленностью ($N = 42$) были отнесены испытуемые, которые не имели детей и не намеревались их заводить в будущем (фактическое, желаемое, планируемое число детей = 0). Сочетание бездетного статуса и антинатальных установок позволяет квалифицировать таких испытуемых как осознанно и добровольно отказывающихся от деторождения.

Результаты сравнения смыслометрических показателей в выделенных группах представлены в таблице 5. Общий паттерн межгрупповых различий по парциальным и композитным индексам заключается в том, что люди с антинатальной направленностью репродуктивного

Табл. 5. Различия смысловых показателей в группах испытуемых с разнонаправленным репродуктивным поведением

Смысловые показатели	M(SD) _{anti}	M(SD) _{pro}	t _{df = 3949}	d
<i>Парциальные показатели</i>				
Активная деятельная жизнь	-0,88 (1,52)	0,80 (1,45)	7,33***	1,16
Жизненная мудрость	0,43 (1,21)	1,44 (1,23)	5,22***	0,82
Здоровье	-1,45 (1,43)	0,06 (1,32)	7,21***	1,14
Интересная работа	-1,02 (1,51)	0,08 (1,19)	5,83***	0,92
Красота природы и искусства	0,10 (0,85)	0,78 (1,21)	3,66***	0,56
Любовь	-0,17 (1,45)	1,05 (1,39)	5,55***	0,88
Материально обеспеченная жизнь	-1,69 (1,12)	-0,11 (1,28)	7,87***	1,24
Наличие хороших и верных друзей	-0,07 (0,78)	0,45 (1,04)	3,20**	0,59
Общественное признание	0,43 (1,17)	0,93 (1,09)	2,90**	0,46
Познание	-0,10 (1,38)	0,90 (1,26)	4,97***	0,79
Продуктивная жизнь	-1,14 (1,22)	0,60 (1,47)	7,56***	1,19
Развитие	-0,93 (1,16)	0,77 (1,37)	7,92***	1,24
Развлечения	-1,48 (1,31)	-0,05 (1,55)	5,89***	0,92
Свобода	-1,48 (1,21)	0,01 (1,30)	7,29***	1,15
Счастливая семейная жизнь	0,26 (1,34)	1,56 (1,29)	6,37***	1,0
Счастье других	0,26 (1,04)	0,73 (1,14)	2,61**	0,41
Творчество	-0,31 (1,22)	0,78 (1,22)	5,65***	0,89
Уверенность в себе	-0,26 (1,01)	0,98 (1,27)	6,26***	0,98
<i>Композитные показатели</i>				
Индекс осмысленности	0,58 (0,25)	0,60 (0,25)	0,60	–
Индекс позитивного смысла	0,28 (0,26)	0,70 (0,30)	9,14***	1,41
Индекс негативного смысла	0,67 (0,29)	0,26 (0,27)	9,64***	1,52
Индекс конфликтного смысла	0,29 (0,28)	0,28 (0,30)	0,21	–
Индекс дифференциации смысла	0,37 (0,18)	0,23 (0,11)	7,70***	1,26
Интегральный индекс смысла	-9,50 (11,23)	11,76 (14,71)	9,25***	1,45

Примечания: 1) M(SD)_{pro} — среднее значение и стандартное отклонение в группе с пронатальной направленностью; M(SD)_{anti} — среднее значение и стандартное отклонение в группе с противонатальной направленностью; t — эмпирическое значение критерия Стьюдента для независимых выборок; d — размер эффекта Коэна; 2) *** p ≤ 0,001.

Table 5. Differences in diagnostic indices between groups with pronatalist and antinatalist reproductive behavior

Diagnostic indices	M(SD) _{anti}	M(SD) _{pro}	t _{df = 3949}	d
<i>Partial indices</i>				
An active and vibrant life	-0.88 (1.52)	0.80 (1.45)	7.33***	1.16
Wisdom	0.43 (1.21)	1.44 (1.23)	5.22***	0.82
Good health	-1.45 (1.43)	0.06 (1.32)	7.21***	1.14
Interesting job	-1.02 (1.51)	0.08 (1.19)	5.83***	0.92
A world of beauty	0.10 (0.85)	0.78 (1.21)	3.66***	0.56
Mature love	-0.17 (1.45)	1.05 (1.39)	5.55***	0.88
Financially secure life	-1.69 (1.12)	-0.11 (1.28)	7.87***	1.24
True friendship	-0.07 (0.78)	0.45 (1.04)	3.20**	0.59
Social recognition	0.43 (1.17)	0.93 (1.09)	2.90**	0.46
Cognition	-0.10 (1.38)	0.90 (1.26)	4.97***	0.79

Table 5. Completion

Diagnostic indices	M(SD) _{anti}	M(SD) _{pro}	t _{df = 3949}	d
A sense of accomplishment	-1.14 (1.22)	0.60 (1.47)	7.56***	1.19
Self-development	-0.93 (1.16)	0.77 (1.37)	7.92***	1.24
An exciting life	-1.48 (1.31)	-0.05 (1.55)	5.89***	0.92
Freedom	-1.48 (1.21)	0.01 (1.30)	7.29***	1.15
Family	0.26 (1.34)	1.56 (1.29)	6.37***	1.0
Happiness of others	0.26 (1.04)	0.73 (1.14)	2.61**	0.41
Creativity	-0.31 (1.22)	0.78 (1.22)	5.65***	0.89
Self-respect	-0.26 (1.01)	0.98 (1.27)	6.26***	0.98
<i>Composite indices</i>				
Meaningfulness Index	0.58 (0.25)	0.60 (0.25)	0.60	–
Positive Meaning Index	0.28 (0.26)	0.70 (0.30)	9.14***	1.41
Negative Meaning Index	0.67 (0.29)	0.26 (0.27)	9.64***	1.52
Conflict Meaning Index	0.29 (0.28)	0.28 (0.30)	0.21	–
Meaning Differentiation Index	0.37 (0.18)	0.23 (0.11)	7.70***	1.26
Integral Meaning Index	-9.50 (11.23)	11.76 (14.71)	9.25***	1.45

Note: M(SD)_{pro} — mean and standard deviation in the pronatalist group; M(SD)_{anti} — mean and standard deviation in the antinatalist group; t — Student's t-value for independent samples; d — Cohen's effect size; *** p ≤ 0.001.

поведения придают ребенку гораздо более негативный прагматический смысл, видя в нем серьезную помеху для реализации многих ценностей взрослой жизни. Эти результаты соответствуют обыденным наблюдениям, согласуются с теоретическими ожиданиями, перекликаются с данными предшествующих исследований (Захарова 2015; Никифорова 2024; Ушакова 2020) и тем самым доказывают валидность методики по критерию дифференциации людей с разнонаправленными установками и ориентациями в сфере деторождения.

Еще одним аспектом критериальной валидности смыслометрии является согласованность индивидуальных диагностических показателей, полученных для одного и того же стимульного объекта тем же самым испытуемым, но на разных стимульных наборах смыслообразующих ценностей. Как уже отмечалось ранее, в стандартных версиях смыслометрии используются два стимульных комплекта ценностей — модифицированный перечень 18 терминальных ценностей М. Рокича и набор 46 ценностей — источников смысла жизни К. В. Карпинского (Карпинский 2021; 2024). С целью перекрестной валидации версий смыслометрии выборка из 57 взрослых испытуемых (31 женщина и 26 мужчин в возрасте от 19 до 33 лет) была обследована двумя вариантами методики, отличающимися лишь исходным перечнем смыслообразующих ценностей. Первичный и по-

вторной замеры осуществлялись в интервале от одного до четырех дней; версии методики предъявлялись в случайном порядке, в результате чего 22 испытуемых первично тестировались версией с 18 и вторично — с 46 стимульными ценностями, а остальным 35 испытуемым варианты методики предлагались в обратной последовательности.

Перекрестная критериальная валидность определялась, во-первых, для каждого композитного показателя смыслометрии (посредством ранговой корреляции его значений, полученных на выборке испытуемых по разным версиям методики); во-вторых, для каждого испытуемого (рассчитывался ипсативный, или внутрииндивидуальный, показатель валидности, в качестве которого служил коэффициент корреляции между профилями композитных смыслометрических показателей, вычисленных по результатам первичного и вторичного диагностических срезов; в индивидуальный профиль испытуемого включались шесть композитных индексов смыслометрии).

Значения показателей критериальной кросс-валидности для смыслометрических индексов составили: индекс осмысленности (ИО) — 0,79; индекс позитивного смысла (ИПС) — 0,86; индекс негативного смысла (ИНС) — 0,75; индекс конфликтности смысла (ИКС) — 0,89; индекс дифференциации смысла (ИДС) — 0,90; интегральный индекс смысла (ИИС) — 0,92. Значения

ипсативного показателя перекрестной валидности двух версий смыслометрии ребенка распределены в интервале [0,64; 0,82] при среднем значении 0,76 и стандартном отклонении 0,21.

Приведенные значения свидетельствуют о высокой степени взаимозаменяемости двух стандартных комплектов стимульных ценностей для смыслометрического анализа ребенка. Вместе с тем необходимо предостеречь от ошибочного толкования и применения описанных версий смыслометрии как параллельных форм методики. Принимая во внимание содержательное несовпадение перечней смыслообразующих ценностей, ожидать тождества диагностических показателей испытуемого по этим версиям не приходится (хотя бы потому, что смыслообразующие ценности расширенного стимульного комплекта неизбежно привносят дополнительные оттенки и нюансы к личностному смыслу стимульного объекта, определяемому на основе набора 18 ценностей). Вместе с тем, аккумулированный в течение жизни опыт смыслового отношения к тому или иному объекту предрасполагает испытуемого осмысливать его в определенном ракурсе, то есть предопределяет устойчивые индивидуальные тенденции процесса смыслообразования. Закономерно, что по результатам двух версий смыслометрии наибольшую согласованность обнаруживает интегральный индекс, который как раз и отражает укорененные в личном опыте самые общие и наиболее характерные для испытуемого тенденции смыслообразования ребенка.

Конструктивная валидность смыслометрии

Конструктивная валидность смыслометрии ребенка анализировалась в аспектах валидности по групповой (половой и возрастной) дифференциации, а также номологической (конвергентной и дискриминантной) валидности.

Достоверные межполовые (гендерные) различия в композитных показателях личностного смысла ребенка не выявлены, что позволяет единообразно использовать диагностические нормы методики вне зависимости от пола испытуемого. Вместе с тем в парциальных показателях — в смысловых оценках ребенка в контексте осуществления отдельных жизненных ценностей — между женщинами и мужчинами обнаруживаются спорадические различия, не достигающие значительного размера эффекта. Так, женщины придают ребенку более акцентированный преградный смысл в свете ценности «Здоровье» ($M(SD)_{ж} = 0,38(1,46)$, $M(SD)_{м} = 0,55(1,45)$, $t(3950) = 3,35$, $p = 0,000$,

d Коэна = 0,12), тогда как мужчины — в свете ценности «Свобода» ($M(SD)_{ж} = 0,06(1,38)$, $M(SD)_{м} = -0,08(1,46)$, $t(3950) = 2,91$, $p = 0,003$, d Коэна = 0,10).

Установлены корреляции хронологического возраста с диагностическими индексами смыслометрии: осмысленности ($r = 0,14$, $p = 0,007$), позитивного смысла ($r = 0,24$, $p = 0,000$), негативного смысла ($r = -0,25$, $p = 0,000$), конфликтности смысла ($r = -0,18$, $p = 0,000$), дифференциации смысла ($r = -0,14$, $p = 0,000$), а также интегральным индексом смысла ребенка ($r = 0,23$, $p = 0,000$). Общая закономерность состоит в том, что с возрастом инструментальность ребенка в контексте жизнедеятельности взрослого нарастает, а его осмысление в качестве прагматически значимого условия становится более позитивным. Это объясняется рядом причин, связанных с нормативным возрастным развитием ребенка и взрослого, а также эволюцией системы их взаимоотношений: растущей агентивностью, автономией и эмансипацией ребенка, усиливающейся родительской компетентностью и увеличением ресурсов взрослого, преобразованием детско-родительских реляций из отношений «ребенок — взрослый» в отношения «взрослый — взрослый», превращением ребенка в субъекта социальной поддержки родителя и т. д.

Конвергентная и дискриминантная валидность смыслометрии ребенка оценивалась путем сопоставления ее диагностических результатов с показателями критериальных методик на массивах данных, собранных в ходе обследования популяционных, родительских, клинических и профессиональных выборок взрослых (половозрелых) людей. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 6.

В популяционной выборке, объединяющей людей с разным родительским статусом, показатели личностного смысла ребенка предсказуемым образом коррелируют с религиозностью и ценностным отношением к детям. Чем сильнее эти свойства выражены у взрослого, тем, согласно результатам смыслометрии, для него выше осмысленность и мотивационная привлекательность ребенка в качестве актуального или потенциального жизненного обстоятельства.

В родительских выборках композитные показатели личностного смысла ребенка обнаруживают теоретически обоснованные взаимосвязи с субъективным благополучием и психологическим здоровьем, семейными и репродуктивными аттитюдами взрослого, а также с продуктивностью функционирования

Табл. 6. Корреляции смыслометрических индексов с показателями критериальных методик

Валидирующие переменные	Диагностические индексы смыслометрии (стимульный объект – «ребенок»)					
	ИО	ИПС	ИНС	ИКС	ИДС	ИИС
<i>Общепопуляционная выборка (половозрелые люди)</i>						
Религиозность (баллированная оценка), N = 3952	0,11***	0,24***	-0,25***	-0,13***	-0,13***	0,28***
Ценностное отношение к детям (N = 3952)	0,16***	0,38***	-0,39***	-0,28***	-0,23***	0,43***
<i>Родительская выборка (люди, воспитывающие ребенка/детей)</i>						
Удовлетворенность жизнью (SWLS, N = 1541)	0,03	0,23***	-0,21***	-0,11***	-0,16***	0,19***
Позитивный аффект (ШПАНА, N = 1541)	0,07	0,15***	-0,14***	-0,17***	-0,07	0,18***
Негативный аффект (ШПАНА, N = 1541)	0,06	-0,09	0,09	0,08	-0,02	0,08
Переживание счастья (SHS, N = 939)	0,10**	0,24***	-0,25***	-0,18***	-0,20***	0,23***
Удовлетворенность браком (ОУБ, N = 1179)	0,08**	0,15***	-0,16***	-0,04	-0,11***	0,17***
Удовлетворенность отношениями с супругом (баллированная оценка), N = 1146	0,05	0,15***	-0,17***	-0,10***	-0,10***	0,15***
Удовлетворенность отношениями с ребенком (баллированная оценка), N = 912	-0,02	0,19***	-0,21***	-0,12***	-0,13***	0,15***
Интернальность в области семейных отношений (УСК, N = 71)	-0,03	0,34***	-0,33**	-0,25*	-0,11	0,22
Родительское самоотношение (ОРС, N = 71)	0,17	0,40***	-0,41***	-0,14	-0,10	0,32**
Родительский стресс (PSS, N = 299)	0,05	-0,25***	0,29***	0,29***	0,32***	-0,32***
Родительская удовлетворенность (PSS, N = 299)	-0,01	0,18**	-0,22***	-0,21***	-0,27***	0,29***
Эмоциональное истощение (ОРВ, N = 90)	-0,04	-0,36***	0,35***	0,25*	0,00	-0,31**
Деперсонализация (ОРВ, N = 90)	0,04	-0,15	0,15	0,06	-0,13	-0,16
Редукция родительских достижений (ОРВ, N = 90)	0,05	0,40***	-0,39***	-0,16	0,00	0,44***
Предрефлексия (PRFQ, N = 270)	0,17*	-0,16*	0,19**	0,15*	0,07	-0,09
Уверенность (PRFQ, N = 270)	0,20**	0,00	-0,01	-0,03	-0,02	0,22***
Интерес и любопытство (PRFQ, N = 270)	0,11	0,05	-0,10	-0,15*	-0,23***	0,29***
Позитивное воспитание (APQ-BF, N = 150)	0,09	0,29***	-0,44***	-0,25**	-0,22**	0,46***
Вовлеченность (APQ-BF, N = 150)	-0,18*	0,14	-0,30***	-0,21**	-0,23**	0,16
Телесные наказания (APQ-BF, N = 150)	-0,17*	-0,26**	0,36***	0,21**	0,06	-0,31***
Недостаточный присмотр (APQ-BF, N = 150)	-0,09	0,02	0,04	-0,06	-0,04	-0,11
Непоследовательная дисциплина (APQ-BF, N = 150)	-0,24**	0,12	-0,26**	-0,12	-0,49***	-0,03

Валидирующие переменные	Диагностические индексы смысловости (стимульный объект — «ребенок»)					
	ИО	ИПС	ИНС	ИКС	ИДС	ИИС
Отношение к заботе о ребенке (ОПРП, N = 75)	0,01	0,06	-0,16	-0,05	0,03	0,11
Отношение к родительской ответственности (ОПРП, N = 75)	0,21	0,16	0,08	-0,18	-0,13	0,28**
Отношение к родительской зависимости от детей (ОПРП, N = 75)	0,13	0,27*	0,20	-0,11	-0,31***	0,38***
Отношение к родительскому руководству ребенком (ОПРП, N = 75)	0,10	0,07	0,08	-0,12	-0,10	0,24*
Отношение к родительской поддержке ребенка (ОПРП, N = 75)	0,18	0,22*	0,10	-0,16	-0,28**	0,42***
Эмоционально-оценочное отношение к ребенку (ОПРП, N = 75)	0,34**	-0,07	0,04	-0,01	0,18	0,43***
Гиперпротекция (АСВ, N = 210)	0,35***	0,02	-0,02	0,01	0,06	0,16*
Гипопротекция (АСВ, N = 210)	-0,26***	-0,13	0,11	0,07	-0,03	-0,24***
Потворствование (АСВ, N = 210)	0,17*	0,08	-0,01	0,02	0,01	0,07
Игнорирование потребностей (АСВ, N = 210)	-0,07	-0,26***	0,32***	0,16*	0,11	-0,27***
Чрезмерность требований (АСВ, N = 210)	0,06	-0,01	0,03	-0,07	-0,15*	0,03
Недостаточность требований (АСВ, N = 210)	0,04	-0,10	0,16*	0,12	0,08	-0,09
Чрезмерность запретов (АСВ, N = 210)	0,07	-0,13	0,12	0,11	0,10	-0,04
Недостаточность запретов (АСВ, N = 210)	0,00	0,12	-0,10	-0,08	-0,20**	0,08
Чрезмерность санкций (АСВ, N = 210)	0,08	-0,11	0,10	0,02	-0,10	-0,03
Минимальность санкций (АСВ, N = 210)	0,12	0,12	-0,07	-0,05	-0,07	0,15*
Неустойчивость стиля воспитания (АСВ, N = 210)	0,14*	-0,12	0,14*	0,09	-0,07	0,02
Предпочтение детских качеств (АСВ, N = 210)	0,17*	-0,03	0,07	0,08	-0,08	-0,02
Воспитательная неуверенность родителя (АСВ, N = 210)	0,18**	0,05	0,04	0,09	-0,00	0,14*
Фобия утраты ребенка (АСВ, N = 210)	0,17*	-0,07	0,07	0,06	-0,00	0,04
Неразвитость родительских чувств (АСВ, N = 210)	0,13	-0,29***	0,36***	0,20**	0,13	-0,18**
Проекция нежелательных качеств (АСВ, N = 210)	-0,03	-0,28***	0,30***	0,12	0,07	-0,20**
Вынесение конфликта в сферу воспитания (АСВ, N = 210)	0,08	-0,18**	0,17*	0,09	-0,06	-0,04
Предпочтение женских качеств (АСВ, N = 210)	0,15*	-0,09	0,09	0,02	0,05	0,02

Табл. 6. Продолжение

Валидирующие переменные	Диагностические индексы смысловости (стимульный объект — «ребенок»)					
	ИО	ИПС	ИНС	ИКС	ИДС	ИИС
Предпочтение мужских качеств (АСВ, N = 210)	0,03	-0,08	0,10	-0,04	-0,11	-0,03
Перцепция ребенка: нейротизм (СД ВЕ, N = 192)	0,08	-0,09	0,12	0,13	0,02	-0,14*
Перцепция ребенка: экстраверсия (СД ВЕ, N = 192)	-0,14*	0,08	-0,12	-0,07	-0,09	0,00
Перцепция ребенка: открытость опыту (СД ВЕ, N = 192)	0,05	0,18*	-0,17*	-0,17*	-0,05	0,22**
Перцепция ребенка: доброжелательность (СД ВЕ, N = 192)	0,04	0,23***	-0,22**	-0,20**	0,06	0,26***
Перцепция ребенка: добросовестность (СД ВЕ, N = 192)	-0,02	0,27***	-0,30***	-0,28***	-0,02	0,27***
Эссенциализм (ИРАQ, N = 204)	0,11	-0,08	0,08	0,07	0,17*	-0,09
Удовлетворенность (ИРАQ, N = 204)	0,28***	0,35***	-0,41***	-0,33***	-0,11	0,44***
Стимуляция (ИРАQ, N = 204)	0,30***	0,28***	-0,32***	-0,37***	-0,06	0,45***
Трудности (ИРАQ, N = 204)	0,45***	0,31***	-0,28***	-0,32***	0,05	0,44***
Детоцентризм (ИРАQ, N = 204)	0,37***	0,20**	-0,16*	-0,25***	0,04	0,33***
Асоциальность (ШАМ, N = 100)	-0,09	0,18	0,34***	0,13	0,09	-0,29**
Деструктивность (ШАМ, N = 100)	-0,06	0,19	0,30**	0,21*	0,17	-0,27**
Микросоциальная запущенность (ШАМ, N = 100)	-0,07	0,24*	0,37***	0,15	0,14	-0,31***
Социальная безответственность (ШАМ, N = 100)	-0,00	0,22*	0,33***	0,07	0,12	-0,23*
Депривация (ШАМ, N = 100)	-0,04	0,13	0,21*	0,06	0,12	-0,15
Благополучие (ШАМ, N = 100)	0,10	0,02	-0,22*	-0,12	0,00	0,28***
Клиническая выборка (пациенты ВРТ с медицински диагностированным бесплодием)						
Ассимилятивный копинг (ШСБ, N = 165)	0,25***	0,43***	-0,38***	-0,12	-0,04	0,39***
Кризис инфертильности (ШСБ, N = 165)	0,32***	0,13	-0,09	0,11	0,08	0,22***
Аккомодативный копинг (ШСБ, N = 165)	-0,10	-0,15*	0,09	0,04	0,03	-0,17*
Профессиональная выборка (работники педономического труда)						
Удовлетворенность карьерой (ШУК, N = 276)	0,01	0,39***	-0,45***	-0,22***	-0,11	0,32***
Энергичность (UWES-17, N = 376)	0,28***	0,31***	-0,31***	-0,16**	-0,00	0,40***
Энтузиазм (UWES-17, N = 376)	0,13**	0,21***	-0,24***	-0,07	-0,06	0,32***
Поглощенность деятельностью (UWES-17, N = 376)	0,30***	0,26***	-0,27***	-0,17***	-0,05	0,45***
Переживание удовольствия (ДПД, N = 276)	0,20***	0,21***	-0,31***	-0,18**	0,01	0,38***
Переживание смысла (ДПД, N = 276)	0,04	0,22***	-0,35***	-0,05	-0,10	0,32***
Переживание усилия (ДПД, N = 276)	-0,01	-0,22***	0,32***	0,15*	0,15*	-0,18**
Переживание пустоты (ДПД, N = 276)	-0,11	-0,24***	0,35***	0,14*	0,09	-0,36***
Внутренняя мотивация (ОПМ-2, N = 276)	0,03	0,23***	-0,35***	-0,13*	-0,12*	0,31***

Валидирующие переменные	Диагностические индексы смыслометрии (стимульный объект — «ребенок»)					
	ИО	ИПС	ИНС	ИКС	ИДС	ИИС
Интегрированная мотивация (ОПМ-2, N = 276)	0,09	0,24***	-0,31***	-0,09	-0,04	0,30***
Идентифицированная мотивация (ОПМ-2, N = 276)	-0,02	0,17**	-0,27***	-0,02	-0,08	0,16**
Интроецированная мотивация (ОПМ-2, N = 276)	-0,03	0,06	-0,07	-0,03	0,06	-0,07
Экстернальная мотивация (ОПМ-2, N = 276)	0,01	-0,06	0,18**	0,03	0,25***	-0,17**
Амотивация (ОПМ-2, N = 276)	-0,04	-0,16**	0,22***	0,01	0,06	-0,16**
Автономная мотивация (ОПМ-2, N = 276)	0,03	0,22***	-0,33***	-0,08	-0,09	0,27***
Контролируемая мотивация (ОПМ-2, N = 276)	-0,02	-0,09	0,16**	0,01	0,16**	-0,18**
Индекс относительной автономии мотивации (ОПМ-2, N = 276)	0,03	0,18**	-0,29***	-0,06	-0,13	0,25***

Примечания: 1) ИО — индекс осмысленности; ИПС — индекс позитивного смысла; ИНС — индекс негативного смысла; ИКС — индекс конфликтного смысла; ИДС — индекс дифференцированности смысла; ИИС — интегральный индекс смысла; 2) * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$

Table 6. Correlations between diagnostic indices and validating variables

Validating variables	Diagnostic indices (‘a child’ as a stimulus object)					
	MI	PMI	NMI	CMI	MDI	IMI
<i>Population sample (adults)</i>						
Religiosity (N = 3952)	0.11***	0.24***	-0.25***	-0.13***	-0.13***	0.28***
Value of Children (N = 3952)	0.16***	0.38***	-0.39***	-0.28***	-0.23***	0.43***
<i>Parental sample</i>						
Satisfaction with Life (SWLS, N = 1541)	0.03	0.23***	-0.21***	-0.11***	-0.16***	0.19***
Positive Affect (PANAS, N = 1541)	0.07	0.15***	-0.14***	-0.17***	-0.07	0.18***
Negative Affect (PANAS, N = 1541)	0.06	-0.09	0.09	0.08	-0.02	0.08
Subjective Happiness (SHS, N = 939)	0.10**	0.24***	-0.25***	-0.18***	-0.20***	0.23***
Marital Satisfaction (N = 1179)	0.08**	0.15***	-0.16***	-0.04	-0.11***	0.17***
Satisfaction with Spousal Relations (N = 1146)	0.05	0.15***	-0.17***	-0.10***	-0.10***	0.15***
Satisfaction with Parent–Child Relations (N = 912)	-0.02	0.19***	-0.21***	-0.12***	-0.13***	0.15***
Internal Locus of Control in Domain of Family Life (N = 71)	-0.03	0.34***	-0.33**	-0.25*	-0.11	0.22
Parental Self-Esteem (N = 71)	0.17	0.40***	-0.41***	-0.14	-0.10	0.32**
Parental Stress (PSS, N = 299)	0.05	-0.25***	0.29***	0.29***	0.32***	-0.32***
Parental Satisfaction (PSS, N = 299)	-0.01	0.18**	-0.22***	-0.21***	-0.27***	0.29***
Emotional Exhaustion (N = 90)	-0.04	-0.36***	0.35***	0.25*	0.00	-0.31**
Depersonalization (N = 90)	0.04	-0.15	0.15	0.06	-0.13	-0.16
Reduction of Parental Achievements (N = 90)	0.05	0.40***	-0.39***	-0.16	0.00	0.44***
Prementalization (PRFQ, N = 270)	0.17*	-0.16*	0.19**	0.15*	0.07	-0.09

Table 6. Completion

Validating variables	Diagnostic indices (‘a child’ as a simulacrum object)					
	MI	PMI	NMI	CMI	MDI	IMI
Self-Assuredness in Mental States (PRFQ, N = 270)	0.20**	0.00	-0.01	-0.03	-0.02	0.22***
Curiosity and Interest (PRFQ, N = 270)	0.11	0.05	-0.10	-0.15*	-0.23***	0.29***
Use of Positive Reinforcement (APQ-BE, N = 150)	0.09	0.29***	-0.44***	-0.25**	-0.22**	0.46***
Parental Involvement (APQ-BE, N = 150)	-0.18*	0.14	-0.30***	-0.21**	-0.23**	0.16
Use of Corporal Punishment (APQ-BE, N = 150)	-0.17*	-0.26**	0.36***	0.21**	0.06	-0.31***
Monitoring and Supervision (APQ-BE, N = 150)	-0.09	0.02	0.04	-0.06	-0.04	-0.11
Consistency in Applying Discipline (APQ-BE, N = 150)	-0.24**	0.12	-0.26**	-0.12	-0.49***	-0.03
Parental Care Attitude (N = 75)	0.01	0.06	-0.16	-0.05	0.03	0.11
Parental Responsibility Attitude (N = 75)	0.21	0.16	0.08	-0.18	-0.13	0.28**
Parental Dependence Attitude (N = 75)	0.13	0.27*	0.20	-0.11	-0.31***	0.38***
Parental Guidance Attitude (N = 75)	0.10	0.07	0.08	-0.12	-0.10	0.24*
Parental Support Attitude (N = 75)	0.18	0.22*	0.10	-0.16	-0.28**	0.42***
Parental Attitude towards Child (N = 75)	0.34**	-0.07	0.04	-0.01	0.18	0.43***
Overprotection (N = 210)	0.35***	0.02	-0.02	0.01	0.06	0.16*
Hypoprotection (N = 210)	-0.26***	-0.13	0.11	0.07	-0.03	-0.24***
Pandering (N = 210)	0.17*	0.08	-0.01	0.02	0.01	0.07
Ignoring Needs (N = 210)	-0.07	-0.26***	0.32***	0.16*	0.11	-0.27***
Excessive Demands (N = 210)	0.06	-0.01	0.03	-0.07	-0.15*	0.03
Insufficient Demands (N = 210)	0.04	-0.10	0.16*	0.12	0.08	-0.09
Excessive Restrictions (N = 210)	0.07	-0.13	0.12	0.11	0.10	-0.04
Insufficient Restrictions (N = 210)	0.00	0.12	-0.10	-0.08	-0.20**	0.08
Excessive Sanctions (N = 210)	0.08	-0.11	0.10	0.02	-0.10	-0.03
Insufficient Sanctions (N = 210)	0.12	0.12	-0.07	-0.05	-0.07	0.15*
Inconsistency of Parenting Style (N = 210)	0.14*	-0.12	0.14*	0.09	-0.07	0.02
Preference of Infantile Traits (N = 210)	0.17*	-0.03	0.07	0.08	-0.08	-0.02
Parental Uncertainty (N = 210)	0.18**	0.05	0.04	0.09	-0.00	0.14*
Phobia of Child Loss (N = 210)	0.17*	-0.07	0.07	0.06	-0.00	0.04
Underdeveloped Parental Feelings (N = 210)	0.13	-0.29***	0.36***	0.20**	0.13	-0.18**
Projection of Undesirable Traits (N = 210)	-0.03	-0.28***	0.30***	0.12	0.07	-0.20**
Sharing Parental Conflict with Child (N = 210)	0.08	-0.18**	0.17*	0.09	-0.06	-0.04
Preference of Feminine Traits (N = 210)	0.15*	-0.09	0.09	0.02	0.05	0.02
Preference of Masculine Traits (N = 210)	0.03	-0.08	0.10	-0.04	-0.11	-0.03
Parental Perception of a Child: Neuroticism (BE, N = 192)	0.08	-0.09	0.12	0.13	0.02	-0.14*

Table 6. Completion

Validating variables	Diagnostic indices (‘a child’ as a simulacrum object)					
	MI	PMI	NMI	CMI	MDI	IMI
Parental Perception of a Child: Extraversion (BF, N = 192)	-0.14*	0.08	-0.12	-0.07	-0.09	0.00
Parental Perception of a Child: Openness to Experience (BF, N = 192)	0.05	0.18*	-0.17*	-0.17*	-0.05	0.22**
Parental Perception of a Child: Agreeableness (BF, N = 192)	0.04	0.23***	-0.22**	-0.20**	0.06	0.26***
Parental Perception of a Child: Conscientiousness (BF, N = 192)	-0.02	0.27***	-0.30***	-0.28***	-0.02	0.27***
Essentialism (IPAQ, N = 204)	0.11	-0.08	0.08	0.07	0.17*	-0.09
Fulfillment (IPAQ, N = 204)	0.28***	0.35***	-0.41***	-0.33***	-0.11	0.44***
Stimulation (IPAQ, N = 204)	0.30***	0.28***	-0.32***	-0.37***	-0.06	0.45***
Challenging (IPAQ, N = 204)	0.45***	0.31***	-0.28***	-0.32***	0.05	0.44***
Child-Centered (IPAQ, N = 204)	0.37***	0.20**	-0.16*	-0.25***	0.04	0.33***
Asociality Attitude (N = 100)	-0.09	0.18	0.34***	0.13	0.09	-0.29**
Destructiveness Attitude (N = 100)	-0.06	0.19	0.30**	0.21*	0.17	-0.27**
Undercare Attitude (N = 100)	-0.07	0.24*	0.37***	0.15	0.14	-0.31***
Irresponsibility Attitude (N = 100)	-0.00	0.22*	0.33***	0.07	0.12	-0.23*
Deprivation Attitude (N = 100)	-0.04	0.13	0.21*	0.06	0.12	-0.15
Well-Being Attitude (N = 100)	0.10	0.02	-0.22*	-0.12	0.00	0.28***
<i>Clinical sample (infertile patients)</i>						
Assimilative Coping (N = 165)	0.25***	0.43***	-0.38***	-0.12	-0.04	0.39***
Crisis of Infertility (N = 165)	0.32***	0.13	-0.09	0.11	0.08	0.22***
Accommodative Coping (N = 165)	-0.10	-0.15*	0.09	0.04	0.03	-0.17*
<i>Vocational sample (professionals working with children)</i>						
Career Satisfaction (N = 276)	0.01	0.39***	-0.45***	-0.22***	-0.11	0.32***
Vigor (UWES-17, N = 376)	0.28***	0.31***	-0.31***	-0.16**	-0.00	0.40***
Dedication (UWES-17, N = 376)	0.13**	0.21***	-0.24***	-0.07	-0.06	0.32***
Absorption (UWES-17, N = 376)	0.30***	0.26***	-0.27***	-0.17***	-0.05	0.45***
Pleasure (N = 276)	0.20***	0.21***	-0.31***	-0.18**	0.01	0.38***
Meaning (N = 276)	0.04	0.22***	-0.35***	-0.05	-0.10	0.32***
Effort (N = 276)	-0.01	-0.22***	0.32***	0.15*	0.15*	-0.18**
Emptiness (N = 276)	-0.11	-0.24***	0.35***	0.14*	0.09	-0.36***
Intrinsic Motivation (N = 276)	0.03	0.23***	-0.35***	-0.13*	-0.12*	0.31***
Integrated Motivation (N = 276)	0.09	0.24***	-0.31***	-0.09	-0.04	0.30***
Identified Motivation (N = 276)	-0.02	0.17**	-0.27***	-0.02	-0.08	0.16**
Introjected Motivation (N = 276)	-0.03	0.06	-0.07	-0.03	0.06	-0.07
External Motivation (N = 276)	0.01	-0.06	0.18**	0.03	0.25***	-0.17**
Amotivation (N = 276)	-0.04	-0.16**	0.22***	0.01	0.06	-0.16**
Autonomous Motivation (N = 276)	0.03	0.22***	-0.33***	-0.08	-0.09	0.27***
Controlled Motivation (N = 276)	-0.02	-0.09	0.16**	0.01	0.16**	-0.18**
Relative Autonomy Index (N = 276)	0.03	0.18**	-0.29***	-0.06	-0.13	0.25***

Note: MI — meaningfulness index; PMI — positive meaning index; NMI — negative meaning index; CMI — conflict meaning index; MDI — meaning differentiation index; IMI — integral meaning index; * p ≤ 0.05; ** p ≤ 0.01; *** p ≤ 0.001.

в роли родителя, что проявляется в социальной перцепции ребенка, эмоционально-оценочном отношении к нему, стиле общения и обращения с ним. Закономерно, что позитивный смысл ребенка для взрослого (ИПС, ИИС) выступает значимым коррелятом общего (глобального) и родительского (доменного) благополучия, психологического здоровья, просемейных и пронатальных социальных установок, конструктивных стилей общения и взаимодействия с ребенком, фасилитирующих практик родительского воспитания, акцентированием адаптивных качеств в социально-перцептивном образе ребенка.

В выборке инфертильных пациентов, получающих медицинскую консультацию по поводу применения вспомогательных репродуктивных технологий, диагностические показатели смыслометрии достоверно и предсказуемо коррелируют со стратегиями совладания с бесплодием. Высокий уровень осмысленности (ИО) и позитивный смысл ребенка (ИПС, ИИС) сопряжены с выбором ассимилятивного копинга, то есть настойчивыми попытками деторождения, и с переживанием кризиса инфертильности, то есть субъективно напряженной и болезненной внутренней работой, вызванной безуспешностью репродуктивных проб и направленной на переоценку (девальвацию) ребенка как недосягаемого жизненного блага. Эти же показатели отрицательно коррелируют с аккомодативным копингом, который проявляется в регулярном отвлечении внимания и систематическом смещении усилий с деторождения на другие сферы самореализации.

В выборке работников педономического (ориентированного на детей) труда, охватывающей воспитателей детских садов, школьных учителей, педиатров, детских психологов, социальных педагогов и т. п., смыслометрические индексы обнаруживают значимые корреляции с индикаторами профессиональной мотивации и профессионально обусловленного психологического благополучия. При этом автономная мотивация, карьерная удовлетворенность, вовлеченность в работу, переживания осмысленности и удовольствия в процессе профессиональной деятельности имеют прямые взаимосвязи с позитивным смыслом ребенка (ИПС, ИИС) для специалиста. Негативному и конфликтному смысловому отношению к ребенку (ИНС, ИКС, ИДС), напротив, сопутствуют контролируемая мотивация, неудовлетворенность карьерой, невовлеченность в работу, переживания усилия и пустоты в ходе профессиональной деятельности.

Выявленные паттерны корреляционных связей хорошо согласуются с теоретическими представлениями и эмпирическими данными, накопленными в психологии репродукции и родительства, клинической и профессиональной психологии. В целом, представленные результаты свидетельствуют о психологической информативности и конструктивной валидности диагностических показателей смыслометрического анализа ребенка.

Дифференциальная валидность смыслометрии

Смыслометрия допускает реализацию двух стратегий эмпирического анализа личностного смысла — ориентированного на переменные (*variable-oriented approach*) и ориентированного на индивидуальность (*person-oriented approach*). Первая стратегия фокусируется на выявлении параметров эмпирического распределения определенного смыслометрического показателя в выборке испытуемых; вторая стратегия — на построении индивидуального смыслового профиля конкретного испытуемого на основе соотношения множества смыслометрических показателей (когда объект диагностики — отдельный испытуемый) или на эмпирической классификации испытуемых в зависимости от принадлежности индивидуального варианта к определенному групповому инварианту смыслового профиля (когда объект диагностики — целая выборка).

Всевозможные рекомбинации значений композитных показателей смыслометрии сводятся к ограниченному числу вариантов осмысления стимульного объекта: *смысловое отчуждение* (полная бессмысленность: ИО = 0) и разные виды осмысленности (ИО ≠ 0) — *смысловой конфликт* (конфликтный личностный смысл, ИКС ≠ 0, ИПС ≠ 0, ИНС ≠ 0), *смысловое принятие* (исключительно позитивный личностный смысл: ИКС = 0, ИПС = 1, ИНС = 0) и *смысловое отвержение* (исключительно негативный личностный смысл: ИКС = 0, ИПС = 0, ИНС = 1).

Если до текущего момента анализ выборочных данных смыслометрии ребенка осуществлялся в ключе первой стратегии, то ниже представлены результаты анализа тех же данных в ключе второй стратегии, которая высвечивает дифференциальную валидность методики. Этот вид валидности проявляется в способности смыслометрических показателей выступать критериями (основаниями) для дифференциально-психологического анализа индивидуальных особенностей и различий личностно-смыслового отношения

к стимульному объекту, в том числе для построения эмпирических классификаций и типовых испытуемых.

В сравнительно большой и репрезентативной выборке половозрелых людей лишь малой части — 61, или 1,54% испытуемых — свойственно нейтрально-безразличное, индифферентное отношение к ребенку, за которым скрывается его смысловое отчуждение, тотальная бессмысленность в контексте взрослой жизни. Для абсолютного большинства ребенок приобретает субъективную значимость и личностный смысл, который чаще бывает разномодальным (конфликтным), чем одномодальным (бесконфликтным). По нашим данным, амбивалентное смысловое отношение к ребенку, при котором он противоречиво осмысливается как инструмент или помощник для реализации одних, но помеха для воплощения других смыслообразующих ценностей, присуще более половине взрослого населения (57%). Еще 38% испытуемых безальтернативно оценивают ребенка как инструментальное, ресурсное обстоятельство в отношении любых жизненных ценностей, в силу чего он «окрашивается» исключительно позитивным смыслом. Наконец, 2–3% взрослых осмысливают ребенка прямо противоположным образом, видя в нем лишь ограничение и обременение своего существования, что соответствует категорически негативному смыслу, или смысловому отвержению (табл. 7).

Заключение

Результаты проведенного исследования подтверждают психометрическую состоятельность «Смысловый психобиографический анализ» и позволяют рекомендовать его в качестве валидного и надежного инструмента для измерения интенсивности, модальности и дифференцированности личностного смысла любых объектов и явлений действительности, с которыми испытуемый сталкивается на своем жизненном пути. Несмотря на то, что валидизация и стандартизация метода выполнялась на материале эмпирического изучения личностного смысла ребенка для взрослого, смысловый психобиографический процедура универсально применима для диагностики смысловых отношений испытуемого к широкому кругу стимульных объектов, составляющих актуальные или потенциальные обстоятельства его жизни.

Приложение

Полнотекстовое издание, содержащее теоретическое обоснование и практическое руководство по применению метода в рамках индивидуального психодиагностического обследования и выборочного научно-психологического исследования, доступно по следующей ссылке: https://www.researchgate.net/publication/397602193_Smyslovmetricheskij_psihobiograficeskij_analiz

Табл. 7. Эмпирическая классификация и выборочная частота встречаемости различных видов личностного смысла ребенка

Бессмысленность ребенка	Осмысленность ребенка		
61 / 1,54%	3891 / 98,46%		
	2275 / 57,56%	<i>Конфликтный смысл</i>	
		<i>Бесконфликтный смысл</i>	
		<i>Позитивный</i>	<i>Негативный</i>
	1511 / 38,25%	105 / 2,65%	

Table 7. Empirical classification and sample frequency for different types of personal meaning of a child

Meaninglessness of a child	Meaningfulness of a child		
61 / 1.54%	3891 / 98.46%		
	2275 / 57.56%	<i>Conflict meaning</i>	
		<i>Non-conflict meaning</i>	
		<i>Positive</i>	<i>Negative</i>
	1511 / 38.25%	105 / 2.65%	

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

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.

Литература

- Асмолов, А. Г., Братусь, Б. С., Зейгарник, Б. В. и др. (1979) О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности. *Вопросы психологии*, № 4, с. 35–45. EDN: [IHSKSF](#)
- Братусь, Б. С. (1988) *Аномалии личности*. М.: Мысль, 304 с.
- Захарова, Е. И. (2015) Условия становления негативного отношения современных женщин к материнской роли. *Культурно-историческая психология*, т. 11, № 1, с. 44–49. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110106>
- Карпинский, К. В. (2019) *Психология смыслов жизненного кризиса*. Гродно: Изд-во Гродненского государственного университета, 619 с.
- Карпинский, К. В. (2021) *Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности*. Гродно: Изд-во Гродненского государственного университета, 219 с.
- Карпинский, К. В. (2023) *Личностный смысл ребенка: что дети значат для взрослых*. Гродно: Изд-во Гродненского государственного университета, 515 с.
- Карпинский, К. В. (2024) *Смыслометрический психобиографический анализ*. Гродно: Изд-во Гродненского государственного университета, 211 с.
- Леонтьев, А. Н. (1975) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат, 304 с.
- Леонтьев, Д. А. (1992) *Методика изучения ценностных ориентаций*. М.: Смысл, 17 с.
- Леонтьев, Д. А. (1999) *Методика предельных смыслов*. М.: Смысл, 36 с.
- Леонтьев, Д. А. (2003) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. М.: Смысл, 487 с.
- Леонтьев, Д. А. (2014) Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. *Мир психологии*, № 1 (77), с. 104–117. EDN: [SCXUZB](#)
- Никифорова, А. В. (2024). Обзор отечественных и зарубежных психологических исследований женщин, добровольно отказывающихся от рождения детей. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 4, с. 444–461. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-444-461>
- Салихова, Н. Р. (2005) *Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей*. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 128 с.
- Салихова, Н. Р. (2010) *Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности*. Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 452 с.
- Ушакова, В. Р. (2020) Ценность семьи и родительства у молодежи с разными моделями репродуктивного поведения. *Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, т. 20, № 3, с. 322–328. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-322-328>
- Фанталова, Е. Б. (2013) Диагностика ценностей и внутренних конфликтов в общей и клинической психологии. *Клиническая и специальная психология*, т. 2, № 1, статья 3. EDN: [QZFXRX](#)
- Krippendorff, K. (2013) *Content analysis: An introduction to its methodology*. 3rd ed. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore: Sage Publ., 442 p.
- Rokeyach, M. (1973) *The nature of human values*. New York: Free Press, 438 p.

References

- Asmolov, A. G., Bratus', B. S., Zejgarnik, B. V. et al. (1979) On some perspectives of investigation of personally — sense formations. *Voprosy psikhologii*, no. 4, pp. 35–45. (In Russian)

- Bratus', B. S. (1988) *Personality anomalies*. Moscow: Mysl' Publ., 304 p. (In Russian)
- Fantalova, E. B. (2013) Diagnosis of values and internal conflicts in general and clinical psychology. *Clinical Psychology and Special Education*, vol. 2, no. 1, article 3. (In Russian)
- Karpinskij, K. V. (2019) *Psychology of the meaning of life crisis*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 619 p. (In Russian)
- Karpinskij, K. V. (2021) *Sources of meaning in life: a new method of personality psychodiagnostics*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 219 p. (In Russian)
- Karpinskij, K. V. (2023) *Personal meaning of a child: what children mean for adults*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 515 p. (In Russian)
- Karpinskij, K. V. (2024) *Meaning-metric psychobiographic analysis*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 211 p. (In Russian)
- Krippendorff, K. (2013) *Content analysis: An introduction to its methodology*. 3rd ed. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore: Sage Publ., 442 p. (In English)
- Leont'ev, A. N. (1975) *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat Publ., 304 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (1992) *Method for studying value orientations*. Moscow: Smysl Publ., 17 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2003) *The psychology of meaning: Nature, structure, and dynamics of meaning reality*. Moscow: Smysl Publ., 487 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2014) Meaning making and its contexts: Life, structure, culture, experience. *The World of Psychology*, no. 1 (77), pp. 104–117. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (1999) *The method of limit meanings*. Moscow: Smysl Publ., 36 p. (In Russian)
- Nikiforova, A. V. (2024) A review of Russian and foreign psychological studies of voluntary childlessness. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 4, pp. 444–461. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-444-461> (In Russian)
- Rokeach, M. (1973) *The nature of human values*. New York: Free Press, 438 p. (In English)
- Salikhova, N. R. (2005) *Types of meaning formation in the context of personal values*. Kazan': Kazan Federal University Publ., 128 p. (In Russian)
- Salikhova, N. R. (2010) *Value organization of the life space of a person*. Kazan': Kazan Federal University Publ., 452 p. (In Russian)
- Ushakova, V. R. (2020) Family Value in Young People with Different Reproductive Behaviors. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 20, no. 3, pp. 322–328. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-322-328> (In Russian)
- Zakharova, E. I. (2015) Negative Attitude towards Motherhood in Modern Women: Settings and Conditions. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 11, no. 1, pp. 44–49. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110106> (In Russian)

Сведения об авторе

Константин Викторович Карпинский, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой экспериментальной и прикладной психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
SPIN-код: 4973-1322, Scopus AuthorID: 266590072100, ORCID: 0000-0002-1820-4007, e-mail: karpkostia@gmail.com

Author

Konstantin V. Karpinski, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Experimental and Applied Psychology Chair, Yanka Kupala State University of Grodno
SPIN: 4973-1322, Scopus AuthorID: 266590072100, ORCID: 0000-0002-1820-4007, e-mail: karpkostia@gmail.com