



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 № 2 2026

VOL. 8 No. 2 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/10.33910/2686-9527-2026-8-2>

2026. Том 8, № 2

2026. Vol. 8, no. 2

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. Дзюкколоти (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 (IAAP), Международная ассоциация фасилитаторов (IAF), Москва, Россия)

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

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

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

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

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

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

Объем 4,53 Мб

Подписано к использованию 30.07.2026

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 Г. А. Янковская

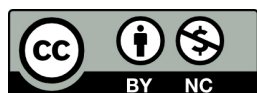
Редакторы английского текста М. В. Городиский, И. А. Наговицына, К. Ю. Рыбачук

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"
- HTI «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 30.07.2026

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	163
<i>Цветкова Л. А.</i> Практико-ориентированная психологическая наука как ответ на вызовы современного образования	163
Теоретические исследования	167
<i>Дафермос М.</i> Методологический кризис современной психологии: эпистемологическая перспектива	167
Особенности познавательной деятельности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем образования	175
<i>Регуш Л. А., Алексеева Е. В., Веретина О. Р., Орлова А. В., Пежемская Ю. С.</i> Познавательные процессы младших школьников в отечественных эмпирических исследованиях 2010–2024 гг.	175
Психологическая безопасность образовательной среды	198
<i>Погорская В. А., Исупов Д. В.</i> Взаимосвязь эмоционального компонента психологической безопасности образовательной среды и антивиталяного поведения у подростков. ...	198
<i>Усик Д. А.</i> Психологическая стабильность учащихся выпускных классов в период подготовки к экзаменам	210
Психология становления современного профессионала	221
<i>Агеева И. А., Карасаева А. М.</i> Подготовка психологов в вузах Кыргызской Республики: история и современность	221
<i>Кулагин Д. А., Сыркин Л. Д.</i> Активные методы формирования профессионально важных качеств будущих менеджеров.	231
<i>Смык А. А.</i> Развитие профессионального самосознания личности студентов-психологов с помощью проекта «Мой Prof-старт»	250
<i>Фрожери Р. Ф., Белозерова А. А., Иршад Р., Али Ю., Патраков Э. В., Фуртадо де Оливейра А. А., Ахмедова Э. М.</i> Разработка опросника для оценки социального и социально-психологического капитала малого и среднего бизнеса ...	263
Клинические, образовательные и социальные аспекты психологии здоровья	276
<i>Кольцова О. В., Васильева Г. Н.</i> Мониторинг изменений когнитивных функций у ВИЧ-инфицированных людей, регулярно принимающих участие в когнитивном тренинге.	276
<i>Реан А. А., Ставцев А. А., Мозеров А. А.</i> Валидизация теста-опросника «Мотивация успеха и боязнь неудачи» на современной российской выборке	287

CONTENTS

Introductory article by the Editorial	163
<i>Tsvetkova L. A.</i> Practice-oriented psychological science as a response to the challenges of modern education.....	163
Theoretical research	167
<i>Dafermos M.</i> The methodological crisis of contemporary psychology: An epistemological perspective	167
Cognitive activity in modern children, adolescents and young adults: Educational issues	175
<i>Regush L. A., Alekseeva E. V., Veretina O. R., Orlova A. V., Pezhemskaya Ju. S.</i> Cognitive Development of Primary School Children in Domestic Empirical Studies from 2010 to 2024	175
Psychological safety of educational environment.....	198
<i>Pogorskaya V. A., Isupov D. V.</i> The relationship between the emotional component of psychological safety in the educational environment and anti-vital behavior in adolescents.....	198
<i>Usik D. A.</i> Psychological stability of final-year school students during exam preparation	210
Psychology of professionalism	221
<i>Ageeva I. A., Karasaeva A. M.</i> Psychologist training in universities of the Kyrgyz Republic: History and modernity.....	221
<i>Kulagin D. A., Syrkin L. D.</i> Active learning methods for developing professional competencies of future managers	231
<i>Smyk A. A.</i> Development of professional self-awareness of psychology students through the My Prof-Start project.....	250
<i>Frogeri R. F., Belozerova A. A., Irshad R., Ali Yu., Patrakov E. V., Furtado de Oliveira A. A., Ahmadova E. M.</i> Development of a questionnaire on social and socio-psychological capital for small and medium-sized business	263
Clinical, educational, and social aspects of health psychology.....	276
<i>Koltsova O. V., Vasilieva G. N.</i> Monitoring changes in cognitive functions in HIV-infected individuals participating in regular cognitive training	276
<i>Rean A. A., Stavtsev A. A., Mozerov A. A.</i> Validation of the Motivation for Success and Fear of Failure Questionnaire in a contemporary Russian sample	287



Check for updates

Вступительная статья редакции

EDN IOZNTN

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-163-166>

Практико-ориентированная психологическая наука как ответ на вызовы современного образования

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) Практико-ориентированная психологическая наука как ответ на вызовы современного образования. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 163–166. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-163-166> EDN IOZNTN

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/).

За более чем полуторавековую историю своего существования психологическая наука накопила внушительный багаж знаний о том, как развивается человек, как формируются и совершенствуются учебные навыки, какие факторы влияют на эффективность образовательного процесса и др. Однако на протяжении многих лет сохраняется проблема разрыва между результатами научных исследований и тем, что происходит в практике образования. Этот разрыв — далеко не новая проблема. Как отмечают Е. И. Исаев и С. Г. Косарецкий, дискуссия о разрыве между наукой и практикой в образовании имеет долгую историю, однако в настоящее время наблюдается ее интенсификация (Исаев, Косарецкий 2025). Проблема соотношения науки и практики, особенно применительно к фундаментальным исследованиям (Журавлев, Ушаков 2011), затрагивает качество и надежность научных результатов, соответствие исследовательской повестки актуальным запросам образовательной практики, возможность практического использования экспериментальных данных, доступность исследований для практиков, их доверие к ним, а также мотивацию к их апробации и применению (Mohajerzad et al. 2021).

Проблема внедрения научных результатов в образование носит системный характер. Исследователи выделяют барьеры на нескольких уровнях: институциональном, организационном, индивидуальном. И если институциональные барьеры связаны с определенной инертностью образовательных систем (Giamellaro et al. 2025), а организационные — с ресурсными дефицитами (кадровыми, финансовыми и др.) (Mitchell et al. 2025), то индивидуальные барьеры связаны, в первую очередь, с низким уровнем доверия инновационным разработкам, а также «усталостью от инноваций» (Загвязинский, Строкова 2015), которые в совокупности приводят к отказу не только от интеграции уже «готовых к внедрению» инновационных практик, но и от апробации разрабатываемых технологий. Все это существенно увеличивает временной разрыв между получением фундаментальных исследовательских результатов и их внедрением в образовательную практику, что особенно тревожно сегодня, когда от ученых ожидается быстрая интеграция итогов их исследовательской работы в практику важных социальных институтов, в первую очередь, системы образования и здравоохранения.

На этом фоне особую ценность приобретает опыт, который был накоплен в отечественных науках об образовании, характеризующийся тем, что исследователи изначально проектируют свои задачи совместно с практиками и ориентируют их не на открытие новых абстрактных закономерностей, а на преобразование существующей деятельности. При таком подходе

специалисты-практики становятся не просто потребителями научных открытий, но активными участниками процесса их создания (Исаев, Косарецкий 2025). Также существенным представляется опыт исследовательско-практического партнерства — долгосрочного сотрудничества между практиками и исследователями, организованного для изучения проблем и улучшения образовательной практики. В этом сотрудничестве акцент делается не на путях преодоления барьеров, а на повышении доступности научных открытий для сотрудников системы образования и повышении степени их применимости (Coburn, Penuel 2016). Это предполагает смену логики взаимодействия между наукой и практикой с линейной на итеративную, при которой разработка представляет собой циклический процесс планирования, прототипирования, тестирования и оценки, а также продвижение в сторону упрощения конечного продукта до формы, максимально удобной для его беспрепятственного использования (Shusterman et al. 2019).

Журнал «Психология человека в образовании» видит свою миссию в том, чтобы стать площадкой для публикации исследований, готовых к трансферу в образовательную практику. Мы приветствуем работы, в которых представлены не только диагностические данные, но и апробированные протоколы сопровождения и вмешательств, а также описаны механизмы сотрудничества исследователей и практиков. Мы приглашаем к дискуссии всех специалистов в области психологии образования, заинтересованных в сокращении разрыва между результатами фундаментальных исследований и их воплощением в действенные образовательные инструменты.

Practice-oriented psychological science as a response to the challenges of modern education

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 Soyuz Pechatnikov Str., Saint Petersburg 190008, Russia

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

For citation: Tsvetkova, L. A. (2026) Practice-oriented psychological science as a response to the challenges of modern education. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 163–166. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-163-166> EDN IOZNTN

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.

Over more than a century and a half of its existence, psychological science has amassed an impressive body of knowledge about how people develop, how learning skills are formed and refined, and what factors shape the effectiveness of educational processes. Yet the problem of a gap between research findings and the realities of educational practice has persisted for many years. This divide is far from new. As E. I. Isaev and S. G. Kosaretsky observe, the debate over the science-practice gap in education has a long history, but it is currently intensifying (Isaev, Kosaretsky 2025). The relationship between science and practice, especially in relation to basic research (Zhuravlev, Ushakov 2011), affects the quality and credibility of scientific results, the relevance of the research agenda to the pressing needs of educational practice, the potential for real-world application of experimental data, the accessibility of research to practitioners, their trust in that research, and their motivation to test and adopt it (Mohajerzad et al. 2021).

The challenge of translating scientific results into education is systemic. Researchers have identified barriers at multiple levels: institutional, organizational, and individual. Where institutional barriers stem from the inherent inertia of educational systems (Giamellaro et al. 2025), and organizational barriers from resource constraints (personnel, financial, etc.) Mitchell et al. 2025), individual barriers arise primarily from low trust in innovative developments and from what has been termed ‘innovation fatigue’ (Zagvyazinsky, Strokova 2015). Together, these factors lead to rejection not only of integrating innovative practices that are already ‘implementation-ready’ but also of piloting the technologies under development. All of this significantly lengthens the time lag between obtaining basic research results and putting

them into practice in educational settings — a lag that is especially concerning today, when scientists are expected to move their findings quickly into the daily operations of major social institutions, especially education and healthcare.

Against this background, the experience accumulated in Russian educational sciences holds particular value. That experience is distinctive in that researchers initially frame their tasks in collaboration with practitioners, directing their efforts not toward discovering new abstract regularities but toward transforming existing practice. In this approach, practitioners become not just end users of scientific discoveries, but active participants in the process of generating them (Isaev, Kosaretsky 2025). Also noteworthy is the experience of research–practice partnerships — long-term collaborations between practitioners and researchers aimed at examining problems and improving educational practice. These partnerships focus not on overcoming barriers but on making scientific knowledge more accessible to those working in the education system and increasing its practical utility (Coburn, Penuel 2016). This entails shifting the logic of science–practice interaction from a linear to an iterative model, in which development becomes a cyclical process of planning, prototyping, testing, and evaluation, alongside efforts to simplify the end product into a form as user-friendly as possible for seamless adoption (Shusterman et al. 2019).

The journal *Psychology in Education* sees its mission as providing a venue for publishing research that is ready for translation into educational practice. We welcome work that presents not only diagnostic findings but also validated protocols for follow-up and intervention, and that describes mechanisms for researcher–practitioner collaboration. We invite all educational psychology specialists interested in narrowing the gap between basic research findings and their embodiment in effective educational tools to join the discussion.

Список литературы

- Журавлев, А. Л., Ушаков, Д. В. (2011) Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия. *Психологический журнал*, т. 32, № 3, с. 5–16.
- Загвязинский, В. И., Строкова, Т. А. (2015) Инновационное утомление. *Экономика образования*, № 2, с. 54–59. EDN: [UDXZXF](#)
- Исаев, Е. И., Косарецкий, С. Г. (2025) Практико-ориентированная наука на базе культурно-исторической психологии: история и перспективы. *Культурно-историческая психология*, т. 21, № 3, с. 27–38. <https://www.doi.org/10.17759/chp.2025000003>
- Coburn, C. E., Penuel, W. R. (2016) Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, vol. 45, no. 1, pp. 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Giamellaro, M., Ewing, B., Siegel, D. (2025) Affordances and constraints to implementing project-based STEM: A case study of systemic school change. *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 23, no. 3, pp. 849–869. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10487-x>
- Mitchell, B. S., State, T. M., Zaheer, I. (2025) Addressing the research to practice gap for educating students with emotional and/or behavioral disorders. In: J. P. Bakken (ed.). *Handbook for Educating Students with Disabilities. Springer International Handbooks of Education*. Cham: Springer Publ., pp. 19–45. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57286-9_2-1
- Mohajerzad, H., Martin, A., Christ, J., Widany, S. (2021) Bridging the gap between science and practice: Research collaboration and the perception of research findings. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 790451. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790451>
- Shusterman, A., May, N., Melvin, S. et al. (2019) Working in the research-to-practice gap: Case studies, core principles, and a call to action. *PsyArXiv*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.31234/osf.io/qhxbn> (accessed 15.03.2026).

References

- Coburn, C. E., Penuel, W. R. (2016) Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, vol. 45, no. 1, pp. 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750> (In English)
- Giamellaro, M., Ewing, B., Siegel, D. (2025) Affordances and constraints to implementing project-based STEM: A case study of systemic school change. *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 23, no. 3, pp. 849–869. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10487-x> (In English)
- Isaev, E. I., Kosaretsky, S. G. (2025) Practice-oriented science based on cultural-historical psychology: History and prospects. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 21, no. 3, pp. 27–38. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000003> (In Russian)

- Mitchell, B. S., State, T. M., Zaheer, I. (2025) Addressing the research to practice gap for educating students with emotional and/or behavioral disorders. In: J. P. Bakken (ed.). *Handbook for Educating Students with Disabilities. Springer International Handbooks of Education*. Cham: Springer Publ., pp. 19–45. https://doi.org/10.1007/978-3-031-57286-9_2-1 (In English)
- Mohajerzad, H., Martin, A., Christ, J., Widany, S. (2021) Bridging the Gap Between Science and Practice: Research Collaboration and the Perception of Research Findings. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, article 790451. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.790451> (In English)
- Shusterman, A., May, N., Melvin, S. et al. (2019) Working in the research-to-practice gap: Case studies, core principles, and a call to action. *PsyArXiv*. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.31234/osf.io/qhxbn> (accessed 15.03.2026). (In English)
- Zagvyazinskij, V. I., Strokova, T. A. (2015) Innovative fatigue. *Law and Education*, no. 2, pp. 54–59. (In Russian)
- Zhuravlev, A. L., Ushakov, D. V. (2011) Fundamental psychology and practice: Problems and trends of interaction. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 32, no. 3, pp. 5–16. (In Russian)

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

Теоретические исследования

УДК 159.9.01

EDN CHBIFW

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-167-174>

Дискуссионная статья

Методологический кризис современной психологии: эпистемологическая перспектива*

М. Дафермос ¹

¹ Университет Крита, Университетский кампус Галос, 74 150 Ретимно, Крит, Греция

Для цитирования: Дафермос, М. (2026) Методологический кризис современной психологии: эпистемологическая перспектива. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 167–174. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-167-174> EDN CHBIFW

Получена 28 ноября 2025; прошла рецензирование 5 марта 2026; принята 16 апреля 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © М. Дафермос (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Статья посвящена анализу методологического кризиса современной психологии, который сопровождает эту дисциплину на протяжении всей ее истории и сохраняет остроту в XXI в. Показано, что кризис проявляется в разных формах: фрагментации знания, редукционизме, методологическом индивидуализме, кризисе воспроизводимости, проблеме WEIRD-выборок и теоретической шаткости категориального аппарата. Цель работы — выявить историческую динамику кризисных явлений и обосновать необходимость смены эпистемологической стратегии.

Материалы и методы. Исследование выполнено в жанре теоретико-методологического анализа. Материалом послужили классические и современные работы по философии и истории психологии (У. Джеймс, К. Бюлер, Х. Дриш, А. С. Выготский, Э. Гуссерль, З. Кох, а также данные проекта Open Science Collaboration и метаанализы последних лет).

Результаты. Выделены ключевые проявления кризиса: 1) отсутствие единого предмета и категориального аппарата («гигант на глиняных ногах»); 2) доминирование «культа эмпиризма» при низкой воспроизводимости результатов (36–39% в крупном репликационном исследовании); 3) методологический индивидуализм, ведущий к «исчезновению социального» в социальной психологии; 4) нерепрезентативность WEIRD-выборок, подрывающая универсальность выводов. Показано, что наиболее цитируемые работы часто оказываются невоспроизводимыми, что указывает на институциональные искажения в системе научных стимулов.

Заключение. Преодоление кризиса требует перехода к интенсивной теоретико-методологической работе. Диалектика рассматривается как перспективный метод исследования, позволяющий выйти за рамки эмпиризма и редукционизма и обеспечить интеграцию психологического знания.

Ключевые слова: методологический кризис психологии, фрагментарность, эмпиризм, индивидуализм, диалектика, интеграция психологического знания

* Доклад представлен в рамках VIII Международной научно-практической конференции «Герценовские чтения: психологические исследования в образовании», состоявшейся 16–17 октября 2025 г.

Discussion article

The methodological crisis of contemporary psychology: An epistemological perspective*

M. Dafermos ¹

¹ University of Crete, Gallos Campus, Gallos 74150, Rethimno, Crete, Greece

For citation: Dafermos, M. (2026) The methodological crisis of contemporary psychology: An epistemological perspective. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 167–174. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-167-174> EDN CHBIFW

Received 28 November 2025; reviewed 5 March 2026; accepted 16 April 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. This article analyzes the methodological crisis of contemporary psychology — the crisis that has accompanied the discipline throughout its history and remains acute in the 21st century. It is shown that the crisis manifests itself in various forms: fragmentation of knowledge, reductionism, methodological individualism, the reproducibility crisis, the problem of WEIRD samples, and the theoretical fragility of the conceptual apparatus. The study aims to identify the historical dynamics of these crisis phenomena and to substantiate the need for a change in epistemological strategy.

Materials and Methods. The study is conducted as a theoretical and methodological analysis. The material includes both classical and contemporary works on the philosophy and history of psychology (W. James, K. Bühler, H. Driesch, L. S. Vygotsky, E. Husserl, S. Koch), data from the Open Science Collaboration project, and recent meta-analyses.

Results. Key manifestations of the crisis are identified: (1) the lack of a unified subject matter and conceptual apparatus of psychology ('a giant with feet of clay'); (2) the dominance of the 'cult of empiricism' coupled with low reproducibility of results (36–39%, according to a large replication study); (3) methodological individualism leading to the 'disappearance of the social' in social psychology; and (4) the non-representativeness of WEIRD samples, which undermines the universality of conclusions. It is shown that the most highly cited works are often non-reproducible, indicating institutional distortions in the system of scientific incentives.

Conclusion. Overcoming the crisis requires a shift toward intensive theoretical and methodological work. Dialectics is a promising research method capable of moving beyond empiricism and reductionism and ensuring the integration of psychological knowledge.

Keywords: methodological crisis of psychology, fragmentation, empiricism, individualism, dialectics, integration of psychological knowledge

* The paper was presented at the 8th International Research and Practice Conference 'The Herzen University Conference on Psychology in Education', held on 16–17 October 2025.

Введение

В статье обсуждается методологический кризис современной психологии — явление, которое сопровождает дисциплину на протяжении всей ее истории и остается крайне актуальным сегодня. Речь пойдет не только о частных трудностях или локальных теоретических разногласиях, но и о более глубоких, системных проблемах.

Статья преследует несколько взаимосвязанных целей:

- 1) дать краткий обзор исторической динамики кризисов, проследив, как они про-

являлись от ранних этапов становления психологии до сегодняшних дискуссий;

- 2) выявить ключевые формы и проявления кризиса на разных этапах развития дисциплины;
- 3) обозначить некоторые фундаментальные методологические вопросы и вызовы, которые вновь и вновь приводят психологию в состояние кризиса;
- 4) показать, что обращение к историческим и методологическим корням кризиса открывает путь к формированию более интегрированной стратегии исследования психики.

Психология на заре: надежда на науку и эпистемологические сомнения

С самых первых шагов становления психологии как самостоятельной науки вокруг нее существовали глубокие сомнения относительно ее эпистемологического статуса. Уже основатель американской психологии Уильям Джеймс с присущей ему проницательностью указывал на слабость научных оснований психологии того времени. По его словам, дисциплина представляла собой «ряд сырых фактов; немного сплетен и споров о мнениях; немного классификации и обобщения на чисто описательном уровне; сильное предубеждение, что у нас есть состояния ума и что наш мозг их обуславливает: но ни одного закона в том смысле, в каком физика показывает нам законы, ни одного предложения, из которого можно было бы причинно вывести какое-либо следствие. Мы даже не знаем терминов, между которыми действовали бы элементарные законы, если бы они у нас были. Это не наука, это только надежда на науку» (James 1892, 468).

В начале XX в. психология все еще продолжала искать своего «Ньютона» — фигуру, способную придать ей статус строгой и зрелой науки. Однако, подобно героям знаменитой пьесы Сэмюэля Беккета «В ожидании Годо», тщетно ожидающим человека, который придаст смысл их существованию, этот «Ньютон» так и не появился. Психология оставалась на стадии «надежды», продолжая искать свои фундаментальные законы и строгую теоретическую основу. Спустя более ста лет вопросы о проблемном научном статусе психологии по-прежнему остаются предметом дискуссий (Тео 2012).

Период открытого кризиса психологии

Особенно остро проблема научных оснований психологии проявилась в 1920–1930-е гг. — в эпоху так называемых кризисных деклараций. Именно тогда психологи и философы не только открыто поставили вопрос о кризисе психологии, но и развернули его систематическое обсуждение (Sturm, Mülberger 2012). В научном сообществе развернулись масштабные дискуссии о том, что составляет предмет психологии, на каких теоретических принципах она должна строиться и какими методами ей следует пользоваться. В этот период появляются знаковые работы, каждая из которых фиксирует кризис с собственной стороны. Ханс Дриш подчеркивал кризис объяснительных моделей, показывая,

что существующие подходы не способны описывать целостные жизненные процессы и постоянно скатываются к механистическим схемам (Driesch 1925). Карл Бюлер в книге «Кризис психологии» (1927) пытался систематизировать методологические основания дисциплины и показать, что разрыв между различными направлениями связан с отсутствием общей концептуальной рамки (Bühler 1927). Примерно в то же время Лев Семенович Выготский создал свою знаменитую работу «Исторический смысл психологического кризиса» — исследование, которое не только анализирует разрозненность психологического знания, но и предлагает путь выхода из кризиса (Выготский 1982). Представители гештальтпсихологии критиковали «атомистическую» экспериментальную психологию, сводившую сознание к простой сумме ощущений и утратившую способность воспринимать психические процессы как структурно организованные (Koffka 1935). Эдмунд Гуссерль в «Кризисе европейских наук» выводит обсуждение на уровень философии науки, утверждая, что кризис психологии — лишь частный случай более широкого кризиса рациональности и научности в европейской культуре (Husserl 1936).

Несмотря на различия в подходах, все эти работы объединяют три общие темы.

Во-первых, *антиредукционизм*. Каждый из авторов, несмотря на различие методологических позиций, выступал против механистических и натуралистических моделей, сводивших психику либо к цепочке физиологических реакций, либо к набору элементарных ощущений.

Во-вторых, *критика фрагментации психологического знания*. Исследователи указывали на разрыв между направлениями, раздробленность понятийного аппарата, разобщенность теорий и методологических стратегий, отсутствие интегрирующей теории.

В-третьих, *поиск новых теоретических оснований* для построения научной психологии. Каждая из этих работ, по сути, является попыткой ответить на вопрос о том, на каких принципах должна быть построена психология как строгая научная дисциплина. Ответы оказываются различными (Dafermos 2018), но сам вопрос остается актуальным и сегодня.

Фрагментация психологического знания: к истории одного методологического диагноза

В 1952 г. Американская психологическая ассоциация (АРА) при поддержке Национального научного фонда США инициировала

масштабный проект, направленный на всесторонний анализ состояния психологии как научной дисциплины — как в сфере образования, так и в области исследований. Руководителем проекта был назначен Зигмунд Кох, который привлек к работе наиболее авторитетных специалистов своего времени, представлявших различные направления преимущественно американской психологии.

Результатом этой инициативы стала многолетняя серия «Psychology: A Study of a Science» (Koch 1959). Проект был направлен на то, чтобы зафиксировать текущее состояние психологии и дать слово наиболее выдающимся ученым, внесшим значимый вклад в свои области. Задуманная как попытка систематически зафиксировать современное состояние психологии и предоставить слово ведущим ученым серия постепенно выявила не только достижения дисциплины, но и ее внутренние противоречия. По мере публикации томов становилось все очевиднее, что психология страдает от глубокой методологической разобщенности, отсутствия согласия относительно собственного предмета и единых принципов исследования.

Общий вывод Коха оказался крайне критичным. Он пришел к заключению, что психология не является единой наукой с согласованным предметом, методологией и понятийным аппаратом. Напротив, она представляет собой конгломерат разнородных направлений, объединенных преимущественно в рамках институциональной структуры, но не в рамках фундаментального научного единства. По словам Коха, дисциплина напоминает «собираательное имя» для множества исследований, которые не опираются на общую категориальную систему и не разделяют единых теоретико-методологических оснований. Он формулировал это предельно ясно: «Психология <...> не может быть последовательной/согласованной дисциплиной, независимо от того, как определяется “согласованность”: будь то с точки зрения предмета изучения, методик и стратегических обязательств, конкретных теоретических принципов или какого-либо воображаемого корпуса таких концептуальных рамок...» (Koch 1976, 480). Этот диагноз выявил глубинную методологическую проблему: психология, несмотря на свое институциональное оформление и широкую сферу применения, не обладает необходимой теоретической и методологической интеграцией. Она существует не как единая наука, а как совокупность разрозненных исследовательских традиций.

Методологический индивидуализм и его пределы: в поисках истоков кризиса американской социальной психологии

В конце 1960-х — начале 1970-х гг. в американской социальной психологии развернулась острая и во многом переломная дискуссия о глубоким кризисе дисциплины. Все более очевидным становилось нарастающее несоответствие между тем, чем занималась социальная психология в рамках своих экспериментальных практик, и масштабными социальными потрясениями, через которые проходило американское общество: войной во Вьетнаме, движением за гражданские права, ростом социального неравенства, дискриминацией, политической поляризацией и кризисом доверия к государственным институтам.

На этом фоне все более отчетливо звучала критика методологического индивидуализма, который стал господствующей ориентацией в экспериментальной социальной психологии. Исследователи указывали, что дисциплина все чаще сводила объяснение социальных явлений к индивидуальному уровню анализа, фактически утрачивая способность учитывать социальные структуры и исторические процессы (Greenwood 2004). Возникла парадоксальная ситуация: в *социальной* психологии происходило «исчезновение социального». Подобный редукционизм, господствовавший в то время, превращал психологию в дисциплину, методологически неспособную объяснять глубинные процессы социальной динамики, определявшие жизнь американского общества.

Социальная психология оказалась в положении, когда ее методы, теоретические модели и экспериментальные процедуры стали вызывать серьезные сомнения — прежде всего вследствие очевидной неспособности реагировать на вызовы реальной социальной жизни и выходить за пределы узких индивидуалистических объяснений. Тем не менее сам факт кризиса не только не вызывал сомнений, но и приобрел в ретроспективе продуктивный характер. Именно этот кризис стал мощным стимулом для возникновения новых исследовательских программ и направлений — от критической социальной психологии и социального конструкционизма до дискурсивной психологии и социокультурных подходов. Таким образом, кризис социальной психологии стал поворотным моментом, побудившим дисциплину искать пути преодоления собственных методологических ограничений и вернуть «социальное» в центр психологического анализа (Dafermos 2015)

Кризис воспроизводимости и пределы эмпиризма в современной психологии

Наиболее ярким проявлением кризиса в психологии в начале XXI в. становится кризис воспроизводимости — так называемый replication crisis, затронувший не только психологию, но и значительную часть биомедицинских наук. В 2015 г. международная исследовательская группа осуществила масштабную попытку воспроизвести сто экспериментальных исследований, опубликованных в авторитетных журналах Psychological Science, Journal of Personality and Social Psychology, Psychology of Learning, Memory, and Cognition. Итоги оказались тревожными: воспроизвести удалось лишь около 36–39% исходных результатов (Open Science Collaboration 2015).

Это исследование стало поворотным: оно вызвало широкую международную дискуссию о кризисе воспроизводимости и поставило под сомнение саму надежность эмпирической базы современной психологической науки. Проблема оказалась особенно острой, если учесть исторически доминирующую установку дисциплины на то, что именно эмпирические данные являются главным критерием научности. Британский философ и историк науки Стивен Тулмин метко описывал это как «культ эмпиризма» — убеждение, что именно эмпирическое подтверждение является главным критерием научности психологического знания (Toulmin, Leary 1985).

Однако сегодня становится очевидно, что значительная часть этих эмпирических оснований оказывается методологически ненадежной. Более того, еще одно тревожное наблюдение заключается в том, что наибольший научный резонанс — измеряемый числом цитирований — получают как раз те исследования, которые затем оказываются невоспроизводимыми (Serra-Garcia, Gneezy 2021). Иными словами, наиболее популярными и влиятельными оказываются результаты исследований, чья научная надежность вызывает наибольшие сомнения.

Все это свидетельствует о том, что современный «культ эмпиризма» рушится под тяжестью собственных противоречий. Репликационный кризис предельно ясно демонстрирует пределы сугубо эмпирического подхода и выявляет необходимость глубокого теоретического пересмотра методологии психологического исследования. Кризис показывает, что без прочного теоретического основания даже самые изощренные экспериментальные методы оказываются хрупкими и подверженными систематическим ошибкам.

Проблема, однако, коренится не только в методологических издержках, но и в самой инсти-

туциональной организации современной науки. Существующая система академических стимулов часто поощряет не столько надежность и теоретическую обоснованность исследований, сколько количество публикаций и потенциальную цитируемость результатов. В таких условиях ученый оказывается вынужден подстраиваться под требования публикационной системы, где наибольшую ценность приобретают эффектные и «сенсационные» находки — даже если они основаны на хрупких данных и сомнительных методах. Подобная «логика» научного производства формирует порочный круг: чем сильнее давление опубликовать «быстро» и «громко», тем выше вероятность практик, приводящих к нереплицируемым результатам. В итоге кризис воспроизводимости предстает не частной проблемой отдельных эмпирических процедур, а симптомом более глубокого кризиса самой психологии как дисциплины, в которой институциональные механизмы все чаще вступают в противоречие с задачами строгого, концептуально обоснованного и теоретически интегрированного научного познания.

«Гигант на глиняных ногах»: теоретическая шаткость современной психологии

На более концептуальном уровне проблему кризиса психологии подробно рассмотрели Андреа Загария и соавторы в статье «Психология как гигант на глиняных ногах» (Zagaría et al. 2020). В работе проведен масштабный анализ основных понятий современной психологии, основанный на изучении 11 популярных американских учебников по психологии, а также Психологического словаря Американской психологической ассоциации.

Авторы обнаружили, что, несмотря на огромное количество эмпирических данных и многочисленные интересные исследования, категориальная структура психологии крайне противоречива. Они отмечают поразительную теоретическую шаткость современной североатлантической психологии, нечеткость и внутреннюю противоречивость многих ключевых понятий. Вывод оказался неутешительным: психология как дисциплина остается на «предпарадигмальном» уровне, на зачаточном этапе своего развития, если использовать терминологию Томаса Куна (Kuhn 1970). Это еще не настоящая наука, если судить по зрелости ее категориального аппарата.

Сегодняшняя психология сталкивается с нарастающим несоответствием между ростом

эмпирических исследований и снижением их инновационного потенциала. Публикуется огромное количество работ, однако среди них сравнительно мало таких, которые предлагают действительно новые идеи, расширяют теоретические горизонты дисциплины или способствуют более глубокому пониманию сложной структуры психических процессов и историчности их развития. Вместо углубленного понимания психических процессов идет фрагментация знаний, порождающая все больше и больше детализаций без достаточной теоретической рефлексии и теоретической интеграции.

Показательно, что проблема теоретической интеграции была четко поставлена именно в советской психологии. В работах Б. Г. Ананьева, С. А. Рубинштейна и Б. Ф. Ломова подробно обсуждается задача разработки целостной системы психологического знания (Ананьев 1968; Ломов 1975; Панферов, Микляева 2019; Рубинштейн 2002). В этом смысле советская и российская психологическая традиция обладает заметным преимуществом по сравнению с западной, где вопрос интеграции знаний нередко оставался на периферии научного внимания*. Для полноценного развития психологии необходим не только высокий уровень эмпирической продуктивности, но и глубокая теоретико-методологическая работа, направленная на интеграцию знаний и формирование категориального аппарата дисциплины.

WEIRD-психология как симптом кризиса

Ярчайшим симптомом современного кризиса в психологии стала проблема WEIRD-выборок. Эта аббревиатура (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic) описывает узкую и специфическую демографическую группу, которая десятилетиями непропорционально часто выступала в роли основного участника психологических исследований. Анализ публикаций в ведущих журналах Американской психологической ассоциации (APA) выявляет диспропорцию:

* Одна из немногих попыток в северо-атлантической литературе осмыслить проблему фрагментации психологии — книга Артура Штата «Кризис раздробленности психологии» — утверждает, что дисциплина остается разрозненной и лишена последовательного прогресса. В качестве решения Штат предлагает новую философскую концепцию — «унифицированный позитивизм» — и разработку единой теории, основанной на психологическом бихевиоризме, призванной объединить различные направления и школы психологии (Staats 1983). Однако попытка унифицировать психологию на основе «унифицированного позитивизма» и бихевиоризма в конечном счете потерпела неудачу.

наука чрезмерно сфокусирована на респондентах из США, составляющих менее 5% мирового населения (Arnett 2008). При этом целые континенты — Африка, Южная Америка, большая часть Азии — остаются «белыми пятнами» на карте психологической науки. Между тем подавляющая часть человечества живет в условиях, радикально отличающихся от социально-экономических, культурных и институциональных условий жизни в США. Это серьезно подрывает представление о том, что результаты американских психологических исследований могут претендовать на универсальность.

Поведенческие и когнитивные особенности, выявленные в исследованиях на WEIRD-выборках, далеко не обязательно характерны для остального населения мира. Иными словами, проблема WEIRD обнажает фундаментальный эпистемологический вызов: североатлантическая психология сталкивается с серьезной проблемой репрезентативности своих данных и выводов (Henrich et al. 2010). Возникает риск описания психологии западного индивида как универсальной «психологии человека вообще». Тем самым возникает эффект необоснованного обобщения, когда локальные, культурно обусловленные или контекстуальные явления приписываются всему человечеству. Это серьезный методологический просчет, который искажает понимание природы психических процессов. Следовательно, суть проблемы WEIRD сводится не к географической неполноте данных, а к фундаментальной ошибке экстраполяции, при которой специфическое ошибочно принимается за универсальное.

Заключение

Периодически возникающие кризисы в психологии указывают на необходимость ее фундаментального переосмысления. Каждый новый виток кризиса актуализирует ключевой вопрос: каков научный статус психологии сегодня и какой она может стать в будущем? Преодоление кризисных тенденций требует отказа от инерционного принципа *business as usual* — привычного движения по уже пройденным путям, которые лишь воспроизводят накопленные концептуальные и методологические противоречия. Более того, следование привычным схемам не только консервирует эти противоречия, но и обостряет их.

Дисциплине требуется качественно иная стратегия — интенсивная, системная и рефлексивная работа, ориентированная на глубокое теоретическое переосмысление эпистемологических оснований, реконструкцию ее

категориального аппарата и интеграцию знания. В этом контексте диалектика приобретает особое значение не только как специфический способ мышления, но и как метод исследования, способный раскрыть развитие психики во всей его динамике. Именно она способна стать той методологической опорой, которая позволит преодолеть редукционизм, выйти за рамки узкого эмпиризма и сформировать целостный взгляд на психическое развитие (Dafermos 2025).

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.

Список литературы

- Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек как предмет познания*. Л.: Ленинградский ордена Ленина государственный университет имени А. А. Жданова, 338 с.
- Выготский, Л. С. (1982) Исторический смысл психологического кризиса. В кн.: *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии*. М.: Педагогика, с. 292–436.
- Ломов, Б. Ф. (1975) О системном подходе в психологии. *Вопросы психологии*, т. 21, № 2, с. 31–45. EDN: SAFZCJ
- Панферов, В. Н., Микляева, А. В. (2019) Принцип целостности в интеграции психологического знания. *Психологический журнал*, т. 40, № 2, с. 5–14. <https://doi.org/10.31857/S020595920004051-2>
- Рубинштейн, С. А. (2002) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 720 с.
- Arnett, J. J. (2008) The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, vol. 63, no. 7, pp. 602–614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602>
- Bühler, K. (1927) *Die Krise der Psychologie*. Wein: Fischer Publ., pp. 455–526.
- Dafermos, M. (2015) Rethinking the crisis in social psychology: A dialectical perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 9, no. 8, pp. 394–405. <https://doi.org/10.1111/spc3.12187>
- Dafermos, M. (2018) *Rethinking cultural-historical theory: A dialectical perspective to Vygotsky*. Singapore: Springer Publ., 309 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0191-9>
- Dafermos, M. (2025) *Dialectics as mode of thought and method in history*. Singapore: Springer Publ., 420 p.
- Driesch, H. (1925) *The Crisis in Psychology*. Princeton: Princeton University Press, 275 p.
- Greenwood, J. D. (2004) *The disappearance of the social in American social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 315 p.
- Henrich, J., Heine, S., Norenzayan, A. (2010) The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 33, no. 2–3, pp. 61–83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Husserl, E. (1936) *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. An introduction to phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 405 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139025935>
- James, W. (1892) *Psychology: Briefer Course*. New York: Henry Holt and Company Publ., 478 p.
- Koffka, K. (1935) *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt Brace Publ., 723 p.
- Koch, S. (ed.). (1959) *Psychology: A study of a science. Vol. 1*. New York; Toronto; London: McGraw-Hill Book Company Publ., 710 p.
- Koch, S. (1976) Language communities, search cells and the psychological studies. In: J. F. Cole, W. J. Arnold (eds.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1975: Conceptual foundations of psychology*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 447–559.
- Kuhn, T. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd ed. London: University of Chicago Press, 210 p.
- Open Science Collaboration. (2015) Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, vol. 349, no. 6251, article aac4716. <https://doi.org/10.1126/science.aac4716>
- Serra-Garcia, M., Gneezy, U. (2021) Nonreplicable publications are cited more than replicable ones. *Science Advances*, vol. 7, no. 21, article eabd1705. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abd1705>
- Staats, A. W. (1983) *Psychology's crisis of disunity: Philosophy and method for a unified science*. New York: Praeger Publ., 391 p.
- Sturm, T., Mülberger, A. (2012) Crisis discussions in psychology — New historical and philosophical perspectives. *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, vol. 43, no. 2, pp. 425–433. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2011.11.001>
- Teo, T. (2012) Psychology is still a problematic science and the public knows it. *American Psychologist*, vol. 67, no. 9, pp. 807–808. <https://doi.org/10.1037/a0030084>
- Toulmin, S., Leary, D. E. (1985) The cult of empiricism in psychology, and beyond. In: S. Koch, D. E. Leary (eds.). *A Century of Psychology as Science*. New York: American Psychological Association Publ., pp. 594–617. <https://doi.org/10.1037/10117-041>
- Zagaria, A., Ando, A., Zennaro, A. (2020) Psychology: A Giant with Feet of Clay. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 54, pp. 521–562. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09524-5>

References

- Anan'ev, B. G. (1968) *Man as an object of knowledge*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 338 p. (In Russian)
- Arnett, J. J. (2008) The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, vol. 63, no. 7, pp. 602–614. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.602> (In English)
- Bühler, K. (1927) *Die Krise der Psychologie [The Crisis of Psychology]*. Wein: Fischer Publ., pp. 455–526. (In German)
- Dafermos, M. (2015) Rethinking the crisis in social psychology: A dialectical perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 9, no. 8, pp. 394–405. <https://doi.org/10.1111/spc3.12187> (In English)
- Dafermos, M. (2018) *Rethinking cultural-historical theory: A dialectical perspective to Vygotsky*. Singapore: Springer Publ., 309 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0191-9> (In English)
- Dafermos, M. (2025) *Dialectics as mode of thought and method in history*. Singapore: Springer Publ., 420 p. (In English)
- Driesch, H. (1925) *The Crisis in Psychology*. Princeton: Princeton University Press, 275 p. (In English)
- Greenwood, J. D. (2004) *The disappearance of the social in American social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 315 p. (In English)
- Henrich, J., Heine, S., Norenzayan, A. (2010) The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 33, no. 2–3, pp. 61–83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X> (In English)
- Husserl, E. (1936) *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology. An introduction to phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press, 405 p. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139025935> (In English)
- James, W. (1892) *Psychology: Briefer Course*. New York: Henry Holt and Company Publ., 478 p. (In English)
- Koffka, K. (1935) *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt Brace Publ., 723 p. (In English)
- Koch, S. (ed.). (1959) *Psychology: A study of a science. Vol. 1*. New York; Toronto; London: McGraw-Hill Book Company Publ., 710 p. (In English)
- Koch, S. (1976) Language communities, search cells and the psychological studies. In: J. F. Cole, W. J. Arnold (eds.). *Nebraska Symposium on Motivation, 1975: Conceptual foundations of psychology*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 447–559. (In English)
- Kuhn, T. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd ed. London: University of Chicago Press, 210 p. (In English)
- Lomov, B. F. (1975) About the systematic approach in psychology. *Voprosy psikhologii*, vol. 21, no. 2, pp. 31–45. (In Russian)
- Open Science Collaboration. (2015) Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, vol. 349, no. 6251, article aac4716. <https://doi.org/10.1126/science.aac4716> (In English)
- Panferov, V. N., Miklyaeva, A. V. (2019) The principle of wholeness in the integration of psychological knowledge. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 40, no. 2, pp. 5–14. <https://doi.org/10.31857/S020595920004051-2> (In Russian)
- Rubinshtein, S. L. (2002) *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 720 p. (In Russian)
- Serra-Garcia, M., Gneezy, U. (2021) Nonreplicable publications are cited more than replicable ones. *Science Advances*, vol. 7, no. 21, article eabd1705. <https://doi.org/10.1126/sciadv.abd1705> (In English)
- Staats, A. W. (1983) *Psychology's crisis of disunity: Philosophy and method for a unified science*. New York: Praeger Publ., 391 p. (In English)
- Sturm, T., Mülberger, A. (2012) Crisis discussions in psychology — New historical and philosophical perspectives. *Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, vol. 43, no. 2, pp. 425–433. <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2011.11.001> (In English)
- Teo, T. (2012) Psychology is still a problematic science and the public knows it. *American Psychologist*, vol. 67, no. 9, pp. 807–808. <https://doi.org/10.1037/a0030084> (In English)
- Toulmin, S., Leary, D. E. (1985) The cult of empiricism in psychology, and beyond. In: S. Koch, D. E. Leary (eds.). *A Century of Psychology as Science*. New York: American Psychological Association Publ., pp. 594–617. <https://doi.org/10.1037/10117-041> (In English)
- Vygotskij, L. S. (1982) *The historical meaning of the psychological crisis*. In: *Collected works: In 6 vols. Vol. 1. Questions of theory and history of psychology*. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 292–436. (In Russian)
- Zagaria, A., Ando, A., Zennaro, A. (2020) Psychology: A Giant with Feet of Clay. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 54, pp. 521–562. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09524-5> (In English)

Сведения об авторе

Манолис Дафермос, кандидат философских наук, доцент, кафедра психологии, Университет Крита
Scopus AuthorID: 23488275800, ORCID: 0000-0002-7321-8145, e-mail: mdafermo@uoc.gr

Author

Manolis Dafermos, PhD of Science (Philosophy), Associate Professor, Department of Psychology, University of Crete
Scopus AuthorID: 23488275800, ORCID: 0000-0002-7321-8145, e-mail: mdafermo@uoc.gr



Особенности познавательной деятельности
современных детей, подростков и молодежи
в контексте проблем образования

УДК 159.922.7

EDN DLBTMI

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-175-197>

Научная статья

Познавательные процессы младших школьников в отечественных эмпирических исследованиях 2010–2024 гг.

А. А. Регуш¹, Е. В. Алексеева¹, О. Р. Веретина¹, А. В. Орлова¹, Ю. С. Пежемская^{✉1}

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

Для цитирования: Регуш, А. А., Алексеева, Е. В., Веретина, О. Р., Орлова, А. В., Пежемская, Ю. С. (2026) Познавательные процессы младших школьников в отечественных эмпирических исследованиях 2010–2024 гг. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 175–197. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-175-197> EDN DLBTMI

Получена 17 июля 2025; прошла рецензирование 11 августа 2025; принята 4 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © А. А. Регуш, Е. В. Алексеева, О. Р. Веретина, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Социальные условия развития младших школьников динамично меняются. Мощнейшим фактором является цифровизация разных сторон жизни. Фактически возникает новая нормативная социальная ситуация развития, в которой необходима информация об изменениях, происходящих в познавательной сфере младших школьников. Цель статьи — выявление актуальных направлений изучения и возрастных характеристик познавательных процессов младших школьников в современной социальной ситуации развития.

Материалы и методы. Основной метод — нарративный обзор отечественных научных работ за период с 2010 по 2024 г. по ключевым словам с использованием базы данных eLibrary.ru. Из анализа исключались материалы обзорного характера, которые не содержали эмпирических данных о познавательных функциях младших школьников и ссылок на методики, использованные для сбора данных. Для анализа результатов исследований были отобраны 66 источников, соответствующих критериям поиска.

Результаты исследования. В период 2010–2024 гг. основными направлениями исследований когнитивных процессов младших школьников выступили: изучение взаимосвязей уровня развития когнитивных процессов со школьной успеваемостью и сформированностью учебных навыков; изучение влияния средовых факторов на когнитивное развитие младших школьников; выявление дифференциально-психологических особенностей развития познавательных процессов; разработка диагностических критериев интеллектуального потенциала и прогностических возможностей интеллектуальных тестов, выявление способов выполнения заданий тестов и особенности процесса мышления при их выполнении; разработка и оценка результативности методов и программ развития познавательных процессов. Изменения в развитии познавательных процессов младших школьников, связанные с новой социальной ситуацией развития, характеризуются дефицитом системности, глубины мышления и метапредметных компетенций (планирование, рефлексия) на фоне снижения познавательной мотивации. Ключевым фактором успешности обучения становится скорость обработки информации. Обнаружены результаты исследований, свидетельствующие о неоднозначном влиянии использования цифровых устройств на развитие различных познавательных процессов.

Заключение. Обнаружена нехватка фундаментальных исследований влияния современных образовательных технологий и цифровизации на когнитивное развитие младших школьников. В перспективе такие исследования помогут дать ответы на важные вопросы: какие возрастные закономерности сохраняются или трансформируются, меняются ли нормативные показатели развития когнитивных процессов и как влияние интернет-среды отражается на формах обучения и когнитивном развитии детей.

Ключевые слова: младшие школьники, память, внимание, виды мышления, мыслительные операции, рефлексия

Research article

Cognitive development of primary school students in Russian empirical studies from 2010 to 2024

L. A. Regush¹, E. V. Alekseeva¹, O. R. Veretina¹, A. V. Orlova¹, Ju. S. Pezhemskaya^{✉1}

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

For citation: Regush, L. A., Alekseeva, E. V., Veretina, O. R., Orlova, A. V., Pezhemskaya, Ju. S. (2026) Cognitive development of primary school students in Russian empirical studies from 2010 to 2024. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 175–197. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-175-197> EDN DLBTMI

Received 17 July 2025; reviewed 11 August 2025; accepted 4 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © L. A. Regush, E. V. Alekseeva, O. R. Veretina, A. V. Orlova, Ju. S. Pezhemskaya (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The social conditions for the development of primary school students are changing dynamically, with digitalization of various spheres of life being a significant influencing factor. A new normative social developmental situation is emerging, which requires the study of changes occurring in the cognitive sphere of primary school students. This article aims to identify relevant areas of research on cognitive processes in primary school students and to describe the current age-related characteristics of this group within the new social context.

Materials and Methods. The primary research method was a narrative review of Russian scientific publications for the period from 2010 to 2024, using keyword searches in the bibliographic databases elibrary.ru. Review articles without empirical data or methodology descriptions were excluded. A total of 66 sources were selected for analysis.

Results. The review showed that from 2010 to 2024 the main research areas on cognitive processes in primary school students included: the relationship of cognitive development with academic performance and learning skills development; environmental influences on cognitive development; differential psychological characteristics; diagnostic criteria for intellectual potential and predictive capabilities of testing methods; and the creation and evaluation of programs for cognitive development. Changes in the cognitive development of primary school students associated with the new social context are characterized by a lack of consistency, a lack of depth in thinking, and a deficit in meta-subject competencies (planning, reflection), accompanied by a decrease in cognitive motivation. The speed of information processing is becoming the key factor in learning success. There are research findings that indicate an ambiguous influence of the use of digital devices on the development of various cognitive processes.

Conclusion. The review identified a lack of fundamental research on the impact of modern educational technologies and digitalization on the cognitive development of primary school students. Conducting such research in the future may answer key questions: what age-related patterns remain relevant or transform, whether normative indicators of cognitive development change, and how immersion in the internet environment affects learning forms and cognitive development in children.

Keywords: primary school students, memory, attention, types of thinking, mental operations, reflection

Введение

В отечественной возрастной психологии основные новообразования младшего школьного возраста принято связывать с учебной деятельностью как ведущим видом деятельности, которая оказывает наибольшее влияние на познавательную сферу. Происходит активное развитие познавательных психических процессов: они начинают приобретать опосредованный характер, становятся более осознанными и произвольными. Можно сказать, что познаватель-

ные процессы интеллектуализируются, их внутреннее опосредование происходит благодаря усвоению системы научных понятий. При этом обучение в школе проходит в соответствии с едиными образовательными стандартами, что предъявляет определенные требования к развитию у младших школьников конкретного набора интеллектуальных характеристик.

В 1960–1980-е гг. развитие познавательных психических процессов у младших школьников было в центре внимания представителей многих научных школ, с одной стороны, связанных

с развивающим обучением и развитием универсальных учебных действий (Гальперин, Талызина 1968; Давыдов, Эльконин 1966; Занков 1935; 1965; Раев 1976; Рубинштейн 1959), с другой стороны, с изучением возрастной динамики развития познавательных процессов и их гетерохронностью (Ананьев 1957; Редуш 2003; Рыбалко 1976).

В настоящее время динамично меняются социальные условия развития младших школьников. Мощнейшим фактором выступает цифровизация разных сторон жизни (Алехин, Пульцина 2020). По сути дети младшего школьного возраста уже живут в новой смешанной реальности, где появляются новые психологические орудия, помимо традиционных языка, схем, моделей, приемов запоминания, письма и т. д., которые интериорируются и трансформируют психические процессы (Солдатова, Войскунский 2021). Кроме того, после пандемии использование дистанционных и компьютерно-опосредованных форматов обучения стало более распространенным и в начальной школе. Возникает новая нормативная социальная ситуация развития, в которой необходима информация об изменениях, происходящих в познавательной сфере младших школьников (Цветкова 2023). Одним из шагов в поиске такой информации может стать анализ тематики и результатов исследований, проведенных за последние 15 лет, по изучению познавательных процессов у младших школьников.

Цель статьи — выявить актуальные направления изучения и возрастные характеристики познавательных процессов младших школьников в современной социальной ситуации развития. Несмотря на наличие значительного числа эмпирических исследований по когнитивному развитию младших школьников в России, их результаты часто остаются разрозненными. Обзор позволит консолидировать эти данные, выявить ключевые направления и пробелы в исследованиях, а также соотнести их с современными вызовами, стоящими перед системой образования.

Материалы и методы

Использован метод нарративного обзора. В обзор включались статьи из журналов, диссертации, монографии за период с 2010 по 2024 г., найденные по ключевым словам в базе eLibrary.ru по тематике «психология развития, возрастная психология». Были отобраны публикации, которые в ключевых словах, аннотациях и названиях включали упоминание «младших школьников» или «детей младшего школьного возраста». Среди этих публикаций велся поиск по ключевым словам — «познавательные процессы», «внимание», «память», «мышление», «мыслительные операции», что позволило учесть публикации, посвященные разным видам и свойствам указанных познавательных процессов. Выбор временного периода обусловлен стремительным ростом цифровизации разных сфер жизни младшего школьника, реализацией новых образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального образования (начиная с ФГОС 2009 г., в основу которого положен подход, предполагающий «воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества»), активным внедрением цифровых технологий в образовательный процесс (интерактивные доски, планшеты, онлайн-платформы и т. д.). Анализировались только отечественные исследования, так как на развитие познавательных психических процессов у младших школьников существенное влияние оказывает образовательная среда, которая, наряду с общей тенденцией к цифровизации, имеет и национально-культурные особенности (табл.).

Из анализа были исключены:

- учебные пособия и обзорные публикации, не содержащие эмпирических данных;
- работы, в которых отсутствовали ссылки на использованные методы сбора данных;
- исследования, посвященные характеристикам познавательных процессов

Табл. Количество публикаций, выявленных в процессе поиска

Категории	Младшие школьники	Дети младшего школьного возраста
Всего публикаций	4489	2084
Внимание	367	219
Память	129	74
Познавательные процессы	139	68
Мышление	258	99
Мыслительные операции	19	14

Table. The number of publications identified during the search process

Categories	Primary school students	Primary school age children
Total publications	4489	2084
Attention	367	219
Memory	129	74
Cognitive processes	139	68
Thinking	258	99
Mental operations	19	14

у младших школьников с ненормативным развитием.

В результате для нарративного анализа были отобраны 66 источников, соответствующих критериям поиска.

Результаты исследования

Анализ отобранных материалов позволил выявить основные направления современных исследований познавательных процессов у младших школьников:

- исследование взаимосвязи уровня развития познавательных процессов с академической успеваемостью и сформированностью учебных навыков;
- определение особенностей когнитивного развития младших школьников в контексте различных средовых факторов;
- выявление дифференциально-психологических особенностей развития познавательных процессов;
- разработка диагностических критериев интеллектуального потенциала и прогностических возможностей интеллектуальных тестов, выявление способов выполнения заданий тестов и особенности процесса мышления при их выполнении;
- программы и методы развития познавательных процессов в младшем школьном возрасте.

Изучение взаимосвязей уровня развития познавательных процессов со школьной успеваемостью и сформированностью учебных навыков

Подавляющее большинство исследований этой группы производилось с целью выявления прогностических возможностей интеллектуальных тестов для предсказания школьных достижений по завершении начального обучения и успешности последующего образования.

В эмпирических исследованиях имеются довольно многочисленные свидетельства положи-

тельных взаимосвязей обобщенных показателей уровня развития познавательных процессов с успешностью обучения. Например, подобные результаты получены с помощью совокупного интеллектуального показателя по тестам Векслера и Равена (Тихомирова 2011a), тестов интеллекта Векслера и Кауфманов (Алексеева и др. 2021b).

Среди отдельных когнитивных процессов положительные связи с успеваемостью выявлены для концентрации внимания, произвольной памяти, проявления упорства в умственной деятельности, наглядно-образного и словесно-логического мышления, а также планирования учебных действий (Майстренко 2021).

Прогностичными оказались и динамические характеристики интеллектуального развития за период обучения в начальной школе. Была обнаружена взаимосвязь между темпом прироста тестового балла общего интеллекта в начале школьного обучения и показателями школьной успеваемости при завершении начальной школы (Тихомирова 2011b). Выявлено влияние уровня развития невербального интеллекта к третьему году обучения на показатели успешности в математике, которые, в свою очередь, обуславливают успешность в математике к концу обучения в начальной школе (Тихомирова и др. 2016).

Не менее важным для прогноза успеваемости, чем темп повышения общего интеллектуального уровня, автор считает скорость приобретения специальных навыков и знаний, необходимых для решения тестовых задач Равена и субтеста «Арифметический» Векслера (Тихомирова 2011b).

В последующих исследованиях установлено, что на начальных и средних этапах общего образования наиболее значимой выступает взаимосвязь между скоростью переработки информации и общей академической успешностью, при этом данная связь опосредуется уровнем невербального интеллекта (Тихомирова и др. 2015; Тихомирова, Малых 2017). В рамках лонгитюдного анализа, посвященного исследованию

взаимосвязи между невербальным интеллектом и учебными достижениями по математике, выявлено, что наиболее выраженные корреляционные связи между показателями невербального интеллекта и средним баллом по математике наблюдаются в начальных классах, тогда как в основной и старшей школе эти связи ослабевают (Тихомирова и др. 2015), замечена тенденция к некоторому их ослаблению от третьего года обучения к четвертому (Тихомирова и др. 2016). Важность скорости переработки информации, рабочей памяти и невербального интеллекта для успешности обучения русскому языку подтверждается в сравнительном исследовании младших школьников с типичным и атипичным развитием (Тихомирова и др. 2018). В обеих группах детей выявлены умеренные взаимосвязи показателей темпа и способа чтения с этими показателями когнитивного развития, подтверждающие возможность предсказания успешности освоения русского языка при различных траекториях умственного развития.

Вместе с тем выявлена *неоднозначность взаимосвязей между уровнем развития отдельных интеллектуальных процессов и успешностью школьного обучения*. Показатели невербального интеллекта (тест Равена) и умения оперировать числовым материалом (субтест «Арифметический» из шкалы Векслера), измеренные как в начале учебного года, когда ребенок только начинал обучение в школе, так и в конце первого года обучения, оказались статистически значимо положительно связаны с успеваемостью по трем основным предметам в четвертом классе: математике, русскому языку и литературному чтению. Аналогичные значимые взаимосвязи во втором тестировании были выявлены и для показателей других вербальных субтестов Векслера: знаний, памяти и вербального мышления («Осведомленность») и способности к логическому обобщению («Сходство»). В то же время в начале школьного обучения не обнаружено статистически достоверных взаимосвязей между рядом показателей вербального интеллекта и показателями успешности школьного обучения: пониманием смысла выражений, умением строить умозаключения, словарным запасом, а также осведомленностью и умением определять сходство (Тихомирова 2011а).

В другом исследовании, посвященном когнитивным способностям и академической успешности младших школьников, оценки по школьным предметам оказались связанными с вербальными способностями, флюидным интеллектом, рабочей памятью, скоростью обработки информации и долговременной

памятью. Зрительно-пространственные способности, измеренные с помощью интеллектуальных тестов Векслера и Кауфманов, связаны только с оценками по математике. Кратковременная память не обнаружила никаких взаимосвязей с успешностью обучения в младшей школе (Алексеева и др. 2021а).

Взаимосвязи пространственного и вербального компонентов мышления с успешностью освоения школьных навыков анализировались в аспекте исследования трудностей обучения у школьников первых и вторых классов (Коногорская 2013; 2015). Успешность формирования навыка чтения оказалась связанной с уровнем развития как пространственных, так и вербальных компонентов мышления. Успешность в освоении счетных операций обнаружила взаимосвязи с показателями пространственного мышления, в то время как с результатами выполнения вербальных тестов достоверных связей не установлено. Итоговые оценки оказались связанными с результатами диагностики конструктивно-пространственных функций, ориентировки в графической модели пространства и вербального мышления. Автор приходит к выводу, что на начальных этапах обучения уровень развития пространственного мышления оказывает решающее влияние на успешность формирования учебных навыков (Коногорская 2013). «Это обусловлено значимостью пространственного мышления в общем интеллектуальном развитии младшего школьника, а также высокой нагруженностью пространственным фактором таких учебных навыков, как письмо, чтение и счет» (Коногорская 2015, 22).

Современные исследования также обращаются к изучению *половых различий в успешности усвоения учебного материала*. В исследованиях Т. Н. Тихомировой и соавторов выявлено, что к завершению обучения в начальной школе девочки в среднем демонстрируют более высокие показатели успешности по русскому языку, тогда как у мальчиков наблюдается большая вариативность результатов. При этом к концу начального обучения половые различия во взаимосвязях между уровнем интеллекта и успешностью освоения русского языка не выявлены: уровень интеллектуального развития не коррелирует с успехами в обучении чтению и с уровнем сформированности навыка чтения по результатам оценки техники чтения (Тихомирова 2020).

В исследовании И. Е. Ржановой и др. различия между мальчиками и девочками обнаруживаются по показателям скорости обработки информации и субтесту «Словарный» теста Векслера. Девочки опережают мальчиков при

выполнении заданий, входящих в индекс скорости обработки информации, а мальчики лучше справляются с выполнением субтеста «Словарный», связанного с вербальной понятливостью и объемом накопленных знаний (Ржанова и др. 2020).

Анализируя динамику интеллектуальных показателей с первого по второй класс, Л. А. Ясюкова выявила значимые различия между мальчиками и девочками, которые позволяют сделать вывод о том, что успеваемость в начальных классах в большей степени зависит от памяти, а не от мышления, поскольку у девочек, по сравнению с мальчиками, статистически достоверно выше успеваемость по чтению и русскому языку. Кроме того, девочки значительно превосходят мальчиков по качеству навыка чтения (Ясюкова 2011).

Несмотря на наличие большого количества эмпирических исследований младших школьников, посвященных связи уровня развития когнитивных процессов со школьной успеваемостью, нам не удалось обнаружить результатов сравнительного анализа эмпирических данных о познавательных процессах младших школьников доцифрового и исследуемого периода и их влияния на успешность обучения. Однако поиски в этом направлении ведутся. Примером может служить обнаружение значимых положительных взаимосвязей опыта использования цифровых устройств с характеристиками когнитивного развития и с результатами обучения детей младшего школьного возраста (Луговая и др. 2021).

Анализ влияния факторов среды на когнитивное развитие младших школьников

Прежде всего изучалось влияние широкого социально-культурного контекста, в котором происходит развитие детей. Сюда можно отнести экологические факторы (Глебов и др. 2016; Панов, Хисамбеев 2013), этнокультурную специфику (Давыдова 2020; Карампур 2013; Кожурова, Пухова 2022), место проживания (Курбанова 2013; Малхасян 2011; Сабанин, Чупров 2013; Фотекова, Захаренко 2015), т. е. объективные условия, в которых протекает жизнь и происходит развитие ребенка. Сюда же можно отнести и вовлеченность в цифровую среду, поскольку она стала неотъемлемой и даже «фоновой» составляющей жизни большинства современных людей разного возраста.

Чаще всего роль экологии в развитии детей исследуется применительно к соматическому, реже — психоэмоциональному здоровью. Од-

нако встречаются и комплексные исследования, в которых, помимо традиционных характеристик, рассматривается специфика познавательной сферы младших школьников. В экологически неблагополучных районах у детей 6,8–7,9 лет отмечается снижение объема заучивания, что негативно влияет на кратковременную и долговременную память (Глебов и др. 2016). Также наблюдается асимметрия показателей интеллекта и отдельных видов мышления — наглядно-образного и словесно-логического: показатели смещены с границ так называемой средней нормы в нижненормативные диапазоны (Панов, Хисамбеев 2013). Для уточнения роли собственно экологии было бы важно учитывать и социально-экономический статус семей, проживающих на данных территориях, поскольку возникает предположение, что имеет место и влияние неблагоприятной антропогенной среды — людей и семей, имеющих ограничения в выборе условий жизни.

Ряд исследований, в которых сравниваются показатели когнитивного развития младших школьников, имеет кросс-культурную направленность. Чаще всего описывается специфика познавательных процессов, опосредованная языковой культурой. Так, при сравнении иранской и российской выборок детей 7–9 лет по целому комплексу методик (Шкала моторных умений, тест Векслера, тест языкового развития, диагностика зрительно-вербальных функций) различия между группами как нормотипичных детей, так и детей с ЗПР и СДВГ связываются исследователями со спецификой родного языка — большей конкретностью русского языка в противовес ассоциативности персидского (Карампур 2013). В связи с этим для российской выборки оказалось характерным гораздо худшее выполнение всех заданий, направленных на ассоциации (вербальные, невербально-зрительные, вербально-зрительные и свободные). Другой параметр возможного влияния на познавательное развитие языковой культуры — билингвальная или монологичная среда жизнедеятельности. Данные, полученные при исследовании быстроты логического мышления, осознанности, точности и правильности ответов якутских школьников, показывают преимущество билингвов в скорости решения сложных интеллектуальных задач (Кожурова, Пухова 2022). Более дифференцированную картину уровня развития и динамики логического мышления можно увидеть в сравнительном анализе билингвов и монологичных учащихся 1–4-х классов Татарстана (Курбанова 2013). На начальном этапе обучения были обнаружены как общие тенденции (сходные

характеристики общего уровня логического мышления, показателей осведомленности и классификации), так и различия в способности к установлению логической связи (преимущество у сельских школьников, обучающихся на родном языке) и обобщению (преимущество городских, где обучение идет на русском). Авторы предполагают, что билингвизм предоставляет определенное преимущество в дошкольном возрасте, что отражается в показателях мышления первокурсников, однако в процессе обучения в начальной школе эти показатели выравниваются. Вместе с тем в исследовании речемышлительной деятельности было выявлено, что на начальном этапе школьного обучения младшие школьники-билингвы уступают монолингвам по уровню речевого развития на русском языке и понятийного речевого мышления. Это объясняется антагонизмом между системностью мышления и хаотичностью речевого развития у билингвов.

Влияние места проживания (страны, города/села) на характеристики когнитивного развития описывается в целом ряде исследований. В качестве конкретных факторов рассматриваются государственное регулирование системы образования, место проживания, более однородная или более индивидуализированная среда развития. Например, большая децентрализованность и меньшая эффективность (на основании международных рейтингов) системы образования Кыргызстана, по сравнению с российской, рассматривается как возможный предиктор статистически значимых различий в динамике развития невербального интеллекта у школьников 7–9 лет из России и Кыргызстана (Давыдова 2020). У российских младших школьников наблюдаются более значительные возрастные изменения невербального интеллекта, несмотря на более низкий исходный уровень: в 7 лет средний показатель составляет 23,7 балла, а в 9 лет — 40,2 балла, тогда как у кыргызских детей в 7 лет он равен 29,0, а в 9 лет — 32,7 балла.

При учете места проживания и в России, и в Кыргызстане городские школьники получили более высокие баллы невербального интеллекта, по сравнению со школьниками, проживающими в селах. Среди факторов среды на российских школьников большее влияние оказывают систематические факторы (общая среда), а на школьников из Кыргызстана — несистематические (индивидуальная среда), таким образом у российских школьников среда способствует большей однородности когнитивного развития, у кыргызских — различию.

Результаты исследования, посвященного особенностям словесно-логического и наглядно-

образного мышления младших школьников, проживающих в городских и сельских агломерациях, демонстрируют сходные тенденции. Установлено, что среди учащихся, проживающих в городских условиях, преобладают средний и выше среднего уровни интеллектуального развития, тогда как у детей из сельских поселений наблюдается обратная динамика — от среднего к низкому уровню (Сабанин, Чупров 2013).

Анализ развития наглядно-образного мышления показал, что большинство младших школьников в целом способны осуществлять мыслительные операции с образами различной степени обобщенности и абстракции, включая выделение существенных признаков, установление отношений между ними, а также выявление сходства. Вместе с тем уровень развития наглядно-образного мышления у сельских детей оказался ниже по сравнению с их городскими сверстниками, что проявляется в затруднениях при оперировании наглядными образами, в сниженной способности к мысленному преобразованию пространственного расположения объектов, а также в трудностях сосредоточения и выделения существенных характеристик предметов, необходимых для успешного решения задач.

Преобладание высокого уровня развития словесно-логического мышления отличает младших школьников Московской агломерации. В структуре словесно-логического мышления у данной группы детей хорошо развита общая осведомленность, однако отмечаются определенные затруднения при установлении закономерностей по аналогии. Аналогично ситуации с наглядно-образным мышлением, показатели развития словесно-логического мышления выше у городских детей, по сравнению с сельскими. Кроме того, выявлены различия в уровне сформированности мыслительных операций, направленных на умозаключение по аналогии и обобщение понятий, тогда как различий в умении классифицировать понятия и уровне общей осведомленности не обнаружено.

Дети, проживающие в городах (особенно крупных), чаще имеют преимущества в когнитивном развитии не только по характеристикам познавательных процессов, но и по нейропсихологическим показателям, например, по функциям программирования и контроля произвольных форм деятельности, серийной организации движений, кинестетических функциям, зрительному гнозису, слуховым и зрительно-пространственным функциям (Фотекова, Захаренко 2015). Приведенные данные показывают, что разные территориальные условия проживания влияют

на состояние высших психических функций. Дети, проживающие в малом городе, занимают промежуточное положение: по развитию одних функций они ближе к сельским школьникам, по другим, например способности к произвольной регуляции деятельности и речеслуховым функциям, — к жителям крупного города.

Однако в комплексном исследовании М. В. Малхасян (характеристики внимания, показатели невербального интеллекта, зрительно-моторная координация и творческое мышление) выявлена значительная вариативность результатов. Так, получены не только данные, свидетельствующие о достоверных отличиях между группами школьников, выделенных по административно-территориальному признаку проживания, но и выявлена нелинейная зависимость, например «средние значения показателей “скорости переработки информации” по тесту Тулуза — Пьерона у детей младшего школьного возраста городской социокультурной среды достоверно ниже показателей сельской среды, а показатели “точности переработки информации” достоверно выше» (Малхасян 2011, 14). По показателям общей осведомленности, понятийного логического мышления и понятийной категоризации, пространственного мышления у респондентов городских и сельских социокультурных сред достоверных отличий не выявлено.

Отдельное (и перспективное) направление исследований — влияние цифровой среды на когнитивное развитие детей. Причем исследуются как целенаправленно организованные влияния (обучение с использованием гаджетов), так и стихийные (цифровая среда как часть жизнедеятельности). Эти влияния носят нелинейный характер, какие-то характеристики познавательных процессов получают преимущества, другие, напротив, стагнируются. Например, школьники, обучающиеся в традиционной форме, опираются преимущественно на категоризацию, осмысление и обобщение информации, когнитивный контроль. В то же время школьники, в обучении которых используются гаджеты, больше опираются на образные компоненты учебного материала и интуицию, а также на произвольное внимание (Водяха и др. 2019).

Неоднородность влияния цифровой среды обнаружилась и при сравнении групп младших школьников с разной интенсивностью использования интернета в повседневной жизни. Наиболее высокие результаты по нейропсихологическим методикам показывали дети со средней интернет-активностью (Солдатова, Вишнева

2019). Они более эффективно пользовались функциями программирования и контроля, например, при составлении рассказа по картинкам, допускали меньше ошибок при зрительном и слухоречевом запоминании. Дети с низкой интенсивностью использования интернета показывали лучшие результаты в графических пробах, но имели больше проблем с переработкой зрительно-пространственной информации. Младшие школьники с высокой онлайн-активностью имели более выигрышные результаты в заданиях, требующих хорошей концентрации и распределения внимания, однако в большинстве других заданий (графических, вербальных, контролирующих) их результаты оказались средними или ниже средних. Это может быть связано со ставшей привычной зрительной стимуляцией и недостатком внимательности к сложным вербальным стимулам. В то же время исследователи отмечают у детей с высокой пользовательской активностью компенсаторную функцию произвольного внимания (Солдатова и др. 2022).

Данные В. Ю. Черепановой и Е. М. Азарко показывают положительную взаимосвязь индекса вовлеченности младших школьников в интернет-среду с когнитивным развитием. Он «положительно взаимосвязан с устойчивостью внимания, а самый высокий уровень интеллектуальных способностей оказался у школьников, которые не ограничены родителями по времени использования технических средств и имеют высокую вовлеченность в интернет-пространство. Дети, которые проводят неограниченное время в цифровых устройствах, характеризуются высокоразвитым наглядно-образным мышлением, хорошо справляются с заданиями, представленными в виде изображений, имеют высокую скорость мыслительных операций и переключаемость внимания, связанную с быстрой сменой символов на экранах гаджетов» (Черепанова, Азарко 2022, 84–85).

Еще одно направление исследований — *влияние микросреды, т. е. структурных характеристик и типа семьи / внесемейного воспитания* (Анжиганова 2021; Николаева, Анжиганова 2016; Персиянцев 2013; Слюсарева 2011), *особенностей семейного воспитания* (Авдулова 2011; Жиркова 2020; Орехова 2018), *образовательного статуса родителей, места образования в структуре семейных ценностей*.

Сравнение младших школьников, воспитывающихся в семье и в детском доме, выявляет, что социальная депривация приводит к недостаточному развитию навыков анализа, синтеза, обобщения и отвлеченного мышления. При

этом отмечается ограниченность представлений об окружающем мире, низкий уровень самостоятельности, поверхностность и инертность мышления, а также слабое развитие наглядно-образного мышления (Слюсарева 2011). В то же время можно говорить о том, что в результате дефицита общения со взрослыми в большей степени страдают мыслительные процессы, основывающиеся на вербальном материале, — фактически нормально развивающиеся дети-сироты показывают результаты, схожие с их сверстниками с умственной отсталостью, показатели же наглядно-образного мышления либо менее чувствительны к дефицитарности коммуникации, либо являются следствием обучения продуктивной и творческой деятельности типа рисования или конструирования (Персиянцева 2013). Даже опыт промежуточного пребывания в детском доме или другой семье до попадания в замещающую семью деструктивно сказывается на когнитивном развитии: дети 10–11 лет имеют худшие показатели невербального интеллекта и более значительный разброс показателей, по сравнению с детьми, сразу попавшим в семью (Николаева, Анжиганова 2016), «у них отмечаются: бедность в речевых и эмоциональных высказываниях; неумение устанавливать и раскрывать причинно-следственную связь; трудности в резюмировании и аргументации выводов собственной деятельности. Им трудно предвидеть последующие действия как в решении учебных задач, так и в прогнозируемых событиях» (Анжиганова 2021, 158).

Таким образом, ситуация, даже временно ухудшающая качественные и количественные характеристики социального взаимодействия со взрослыми, создает ограничения для интеллектуального развития.

По мнению некоторых исследователей, в формально благополучных семьях когнитивное развитие детей взаимосвязано со стилями родительского воспитания, детско-родительскими отношениями, традиционными семейными ценностями. Так, например, воспитание младших школьников в традиционных (эвенкских) и сельских семьях в Якутии имеет тенденцию у матерей к созданию симбиотических отношений с ребенком, а у отцов — к «авторитарной гиперсоциализации», что связывается со сложными условиями жизнедеятельности либо «генетической памятью этнокультурных семейных традиций» (Жиркова 2020, 86–87). Медианные значения когнитивного контроля (субтест «Шифровка» из теста Векслера) у детей младшего школьного возраста, проживающих в таких семьях, показывают схожие и довольно высокие

результаты. Напротив, в детско-родительских отношениях городских младших школьников чаще формируется пассивность, ожидание указаний, боязнь проявить самостоятельность, что тормозит развитие самоконтроля поведения ребенка, включая когнитивный контроль. Гармоничный стиль материнского воспитания положительно взаимосвязан с уровнем развития практически всех познавательных процессов у детей младшего школьного возраста — памяти, внимания, мышления и речи (Авдулова 2011). Более детально некоторые из этих взаимосвязей описаны Н. В. Ореховой. При авторитарном подходе родителей к воспитанию (авторитарная гиперсоциализация) ребенок в меньшей степени способен к пониманию, обобщению и интерпретации информации, т. к. ограничиваются его возможности произвольного рассуждения и высказывания как правильной, так и неправильной точки зрения, а также свобода в принятии решений. Ребенок приучается мыслить шаблонно и опираться на стереотипы, сформированные родителями. Очень похожие взаимосвязи появляются при отсутствии веры в ребенка (стиль «Маленький неудачник») и его отвержении. Отвергая ребенка, раздражаясь при взаимодействии с ним и избегая общения, родители, по сути, создают ситуацию, сходную с социальной депривацией воспитанников детского дома. Стиль детско-родительских отношений «принятие», напротив, позитивно сказывается на когнитивном развитии детей. Элементы этого стиля способствуют широте мышления, способности анализировать собственные ошибки (Орехова 2018).

Подводя итоги по результатам исследований о степени влияния условий макро- и микросреды на когнитивное развитие младших школьников, можно констатировать, что неблагоприятные условия жизни прямо или опосредованно оказывают негативное влияние на развитие познавательных процессов. Влияние цифровой среды не столь однозначно — некоторые характеристики познавательных процессов получают дополнительное стимулирование, другие — как будто затухают.

Выявление дифференциально-психологических особенностей развития познавательных процессов

Современные когнитивные исследования делают акцент на нейропсихологических особенностях и индивидуальных когнитивных ограничениях младших школьников, на индивидуальной вариативности познавательных функций у детей, в том числе с различными когнитивными

возможностями, как испытывающими трудности в обучении, так и одаренными в какой-либо области. Отмечается, что понимание индивидуальных особенностей когнитивного развития позволяет разрабатывать программы психолого-педагогической работы с детьми в рамках комплексного, междисциплинарного, индивидуально-дифференцированного подхода, определять приоритетные направления работы специалистов с каждым ребенком (Андриашина, Тишина 2023).

В частности, анализ результатов исследований особенностей планирования и рабочей памяти у школьников показывает значительную внутрииндивидуальную вариабельность, которая значительно расширяет понятие когнитивной нормы: только у 2% респондентов фиксируется менее двух стандартных отклонений между самым низким и самым высоким результатами теста. Вариабельность данных большинства ответов составляет три стандартных отклонения по признаку рабочей памяти, шесть стандартных отклонений — по планированию. Результаты показывают, что когнитивные способности детей динамичны и могут меняться даже при выполнении одного теста (Девятерикова 2019). При этом наблюдается рост показателей кратковременной памяти от первого к четвертому классу (Маклаков, Яхудина 2015), а статистически значимых различий в показателях памяти у детей с разным уровнем школьной адаптации не выявляется (Яхудина, Сербина 2022).

Внимание в учебном процессе часто рассматривается как один из основных психологических факторов, определяющих успешность обучения в начальной школе. В онтогенезе детей с первого по четвертый класс показано закономерное совершенствование функции внимания и выявлены изменения в виде уменьшения времени выполнения задания, количества ошибок, повышения концентрации внимания, что свидетельствует о нормализации межполушарного взаимодействия (Бартош и др. 2018). Результаты эмпирических исследований, выполненных А. Г. Маклаковым и Е. Н. Яхудиной, также показывают, что продуктивность и устойчивость внимания планомерно улучшается с каждым годом обучения от первого к четвертому классу (Маклаков, Яхудина 2018).

При дифференциации детей с различными когнитивными возможностями исследователи также выделяют сформированность свойств внимания как «сквозного» процесса познавательной деятельности, обеспечивающего связи между мыслительными процессами и школьной успеваемостью. Анализ динамики развития

основных свойств внимания показывает, что у младших школьников общеобразовательных школ к четвертому классу преобладают средний и высокий уровни развития этих свойств. Успешные дети уже к третьему классу демонстрируют высокий и очень высокий уровень распределения и объема внимания, что может указывать на существование сенситивного периода развития данных функций (Обухов 2015, 141). «Сдвиг периода интенсивного формирования основных свойств внимания у детей с трудностями в обучении обусловлен особенностями нервной системы и объясняется замедленным созреванием мозговых структур, отвечающих за внимание, а также незрелостью фронто-таламической системы и системы неспецифической активации. У слабоуспевающих школьников выявлены пониженные показатели переключаемости и объема внимания» (Обухов 2015, 142).

Становление свойств внимания у детей с разным уровнем способности к усвоению школьных знаний к концу младшего школьного возраста характеризуется определенными особенностями. Внимание третьеклассников с высокими учебными возможностями представляет собой целостную и организованную систему, в центре которой находится устойчивость внимания. К четвертому классу центральным свойством внимания становится переключение. Компоненты внимания слабоуспевающих школьников обособлены. Высокие потенциальные возможности в приобретении школьных знаний коррелируют с высоким уровнем развития свойств внимания как целостной системой (Обухов 2015). Следует отметить, что в предшествующие периоды (1950–1990-е гг.) активно изучалась произвольность — непроизвольность внимания младших школьников. Интерес современных исследователей сместился к изучению свойств внимания.

Относительно новым направлением исследований можно считать изучение когнитивных процессов у детей, имеющих дисграфию и дислексию. У младших школьников с дисграфией выявлены: «неустойчивость внимания, малый объем кратковременной памяти, недостаточное развитие умения относить объект к классу, выделять основание классификации, трудности речевого выражения выделенного основания классификации, нарушения динамики мыслительных процессов, склонность “спотыкаться” при решении задачи, слабость переключения с одного мыслительного действия на другое» (Тараканова 2014, 143–144).

Исследование когнитивных способностей одаренных детей показывает, что раннее

формирование теоретического мышления у младших школьников может служить индикатором развития интеллектуальных способностей. Связь показателей развития теоретического мышления с интеллектуальными возможностями сохраняется у одаренных детей на протяжении всего обучения в начальной школе. Методики диагностики теоретического мышления могут выступать инструментом выявления одаренных детей и служить основой для прогнозирования их интеллектуального развития (Ермаков 2014b).

По результатам анализа можно сказать, что, несмотря на фиксацию индивидуальной вариативности познавательных функций у детей младшего школьного возраста с нормативным развитием, все-таки преобладают исследования, направленные на изучение когнитивных особенностей детей с различными проблемами в развитии. По ключевым словам таких исследований было найдено существенно больше.

Разработка диагностических критериев интеллектуального потенциала и прогностических возможностей интеллектуальных тестов

Качественные методы анализа способов решения тестовых заданий позволяют раскрыть закономерности процесса развития мышления в младшем школьном возрасте. Так, качественные различия процесса мышления детей 7–9 лет исследованы в работе Б. Вучичевич и Н. Б. Шумаковой с помощью модифицированной методики двойной стимуляции Вygотского — Сахарова. Выявлена связь доминирующего способа абстрагирования с уровнем интеллектуального развития младших школьников (Вучичевич, Шумакова 2020).

В исследовании Б. Вучичевича (Вучичевич 2023) были выявлены количественные и качественные изменения в интеллектуальном развитии школьников в возрасте 7 и 9 лет. Анализ включал изучение устных объяснений ребенка при решении задач и классификацию ошибочных ответов с использованием логической структуры вариантов в соответствии с заданием теста. «Одна и та же ошибка ребенка разного возраста может свидетельствовать о разных интеллектуальных способностях детей из-за того, что они выполняют задания по-разному, на основе качественно разных способов мышления, характерных для определенного возраста» (Вучичевич 2022, 107).

Методики диагностики теоретического мышления младших школьников рекомендуется применять для выявления одаренных учеников и прогнозирования их развития. В исследовании

С. С. Ермакова использовались задачи на не-предметное мышление А. З. Зака («Различия», «Игры в 3», «Почтальон») и задачи по сложению многозначных чисел В. А. Гуружапова (Ермаков 2014a). Качественный анализ решения сюжетно-логических задач с методикой «Рассуждение» предложен А. З. Заком и М. Г. Сороковой для оценки метапредметных компетенций выпускников начальной школы (Зак, Сорокова 2017). Логическое построение рассуждений и поиск решений отражают когнитивные компетенции, а познавательная рефлексия и планирование действий — регулятивные метапредметные компетенции.

Широкое распространение в исследованиях когнитивной сферы младших школьников получили *скрининговые технологии*, комплексы заданий которых представлены как в компьютерных, так и в «бумажных» вариантах. Их преимущества видят в возможности унификации способа предъявления тестового задания для всех испытуемых, обследования больших выборок детей и сравнительной простоте использования.

Компьютерный программный комплекс «EffectonStudio» включает тест структуры интеллекта Амтхауэра, Школьный тест умственного развития, Школьный тест освоенности мышления и модификации классических методик на внимание и память.

Интернет-версия тестовой батареи «Когнитивные характеристики» Т. Н. Тихомировой включает два теста на чувство числа: тест «Точки и числа», оценивающий соотношение символически и несимволически выраженного количества, и тест «Числовая линия», измеряющий среднее отклонение отмеченной позиции на линии от истинного положения числа. Также представлены два теста для выявления индивидуальной успешности в решении математических заданий: тест «Верно или не верно?» (математическая беглость) и тест «Понимание чисел» (успешность решения заданий). Кроме того, батарея содержит тесты для определения уровня развития пространственной памяти («Последовательности») и скорости обработки информации («Время реакции») (Тихомирова 2011a).

Опыт использования «Кембриджской автоматизированной батареи нейропсихологических тестов» (CANTAB) получен А. А. Девятериковой и др. Батарея включает 22 различных нейропсихологических теста для оценки отдельных когнитивных функций (зрительной памяти, внимания и времени реакции, семантической/вербальной памяти, принятия решений и контроля) и получения обобщенных показателей —

общей памяти и обучения, рабочей памяти и исполнительных функций. В работе представлены первые российские возрастные нормы по ряду методик батареи. В целом авторы отмечают перспективность использования данного инструмента для оценки когнитивных функций как в клинической, так и в школьной практике в России (Девятерикова и др. 2019).

Программы и методы развития познавательных процессов в младшем школьном возрасте

По ключевым словам было найдено довольно много психолого-педагогических публикаций, описывающих различные приемы, методы и программы, направленные на развитие познавательных психических процессов у младших школьников. Но в существенной части из них оказались не представлены данные формирующих экспериментов, подтверждающих реализацию описанных развивающих эффектов на практике.

Большинство эмпирически изученных программ направлены на развитие логического мышления в целом и отдельных мыслительных операций (анализа, обобщения, аналогий, планирования, внутреннего плана действий и др.) (Белошистая, Левитес 2025; Кравцова 2010; Лубовский и др. 2021; Мальцева 2015). Актуальность такого фокуса связана с активным освоением младшими школьниками учебной деятельности, которая требует развития разных сторон мышления. Основу данных программ составляли учебные задачи, разработанные на материале математики, или задания на наглядно-образной основе с элементами схематизации и знаково-символического моделирования. Специфика программ и их развивающих эффектов определялась особенностями использованных задач и методики работы с учащимися. Так, для развития теоретического обобщения Д. В. Лубовский использовал учебные задачи, представленные в форме компьютерной игры для двоих участников (развивающая методика «Поезд»), Е. В. Мальцева — нестандартные задачи, для которых в курсе математики не имеется общих правил, определяющих точную программу их решения, В. В. Левитес, А. В. Белошистая — задания на наглядно-образной основе с использованием разных графических форм.

Программу развития разных видов памяти (логической, смысловой, зрительно-пространственной и др.) у младших школьников предложили Е. В. Декина и К. С. Шалагинова. Программа сочетает использование офлайн- и онлайн-занятий. Результаты диагностики

памяти детей на контрольном этапе оказались по большинству компонентов значительно выше результатов, полученных на старте программы (Декина, Шалагинова 2023).

Результаты реализации программы «Поэтапное развитие пространственного мышления младших школьников», направленной на освоение пространства собственного тела, предметного пространства, пространство листа, пространства речи и математического пространства, изучала С. А. Коногорская. Развитие этого вида мышления особенно актуально в младшем школьном возрасте, так как идет овладение письмом, чтением и счетом, в которых активно участвуют зрительно-пространственные функции. Проведенное исследование показало, что развитие пространственного мышления младших школьников через серию специально разработанных заданий способствует коррекции его несформированных компонентов, формированию учебных навыков (снижению ошибок при письме и счете, повышению скорости чтения) и тем самым повышению учебной успешности (Коногорская 2017).

Исследователи И. Н. Лукьянова и С. Ю. Степанов предложили метод развития продуктивного мышления, основанный на конструировании предметно-творческих задач, описывающих жизненные ситуации и включающие одну или несколько предметных областей. Динамика отдельных параметров продуктивности и репродуктивности мышления у контрольной и экспериментальной групп говорит о существенном росте значений почти всех показателей мышления у экспериментальной группы. Была также обнаружена тесная значимая корреляция между показателями оригинальности и репродуктивности мышления, а также положительное влияние «процесса одновременного развития творческого и репродуктивного мышления» на учебную успеваемость детей (Лукьянова, Степанов 2023, 178).

Также было изучено несколько комплексных программ, направленных на интеллектуальное и личностное развитие младших школьников. Развивающий эффект своей программы «120 уроков психологического развития младших школьников», в которых за счет регулярных дополнительных занятий создавались условия для «когнитивного обогащения», исследовала Н. П. Локалова. При анализе результатов была выявлена разнонаправленная динамика показателей когнитивного и личностного развития: у части учащихся отдельные показатели улучшились, а у части — ухудшились. В условиях «когнитивного обогащения» образовательной

среды улучшение показателей имеет место у заметно большего числа учеников, по сравнению с их сверстниками, обучающимися в обычных школьных условиях. Также у значительно меньшего числа учащихся экспериментальных классов происходит снижение показателей сравнения, содержательного анализа, вербально-логического и вербально-смыслового анализов, внутреннего плана действий и др. Другими словами, когнитивное обогащение выступает сдерживающим фактором в плане снижения когнитивных показателей и поддерживает мотивацию учебной деятельности, интерес к познанию и самооценку (Локалова 2017).

Авторы Ю. В. Батенова, Е. Ю. Волчегорская и др. предложили систему нейропедагогических приемов повышения умственной работоспособности младших школьников. Применение дыхательной гимнастики, психогимнастики, игр на развитие межполушарного взаимодействия, фонематического восприятия, афферентного и эфферентного праксиса, нейроартикуляционной гимнастики, кинезиологических упражнений способствовало улучшению части показателей словесно-логического мышления, измеренных по методике Э. Ф. Замбацвявичене, кратковременной речевой и зрительной памяти по методике Л. А. Ясюковой, а также показателей произвольного внимания (тест Тулуза — Пьерона) (Батенова и др. 2022).

К сожалению, все найденные исследования по развитию познавательных процессов в силу длительности формирующих экспериментов были проведены на небольших выборках, что подчас не дает возможности судить о статистически значимых изменениях по всем изучавшимся параметрам.

В процессе анализа отобранных исследований было найдено только две работы, в которых по одинаковым методикам сравнивались показатели когнитивного развития младших школьников прошлого века и современных. Так, в статье Е. С. Джоховой, Д. В. Богоявленской и др. (Joukova et al. 2023) была обнаружена тенденция к снижению общих характеристик мышления у современных детей 8 лет по методике «Прогрессивные матрицы» Равена при относительно сохранении регуляторных характеристик. Также были зафиксированы изменения на мотивационно-потребностном уровне, а именно снижение познавательной мотивации, что в конечном счете приводит к снижению способности к развитию деятельности по собственной инициативе. Это было зафиксировано при использовании методики «Звери в цирке» метода «Креативное поле». Выявленные различия ав-

торы предлагают оценивать с точки зрения педагогических, социальных воздействий и средовых факторов в жизни ребенка, которая ранее была более благоприятна для когнитивного развития.

Во втором исследовании В. В. Рубцова, Е. В. Высоцкой, А. З. Зака и др. результаты учащихся 5–6-х классов основной школы по показателям познавательной рефлексии и навыкам планирования оказались значительно ниже, чем у младших школьников 40 лет назад. В настоящее время количество школьников, способных осознать ключевые связи задачи, выделить общий метод ее решения и составить целостную программу практических действий для ее выполнения, сократилось по разным параметрам в 2–7 раз. По мнению авторов, это может быть связано как с изменением содержания, так и с изменением формы организации обучения (Рубцов и др. 2019).

Обсуждение результатов

Часть направлений исследований познавательных процессов младших школьников сохраняет преемственность с исследованиями второй половины XX в. Прежде всего, это касается взаимосвязи когнитивного развития и успешности обучения, а также поиска развивающих технологий для совершенствования познавательных процессов и познавательных универсальных учебных действий.

Часть показателей, например классические виды мышления (теоретическое, вербальное/невербальное) в младшем школьном возрасте изучались мало. Результаты сопоставления познавательных процессов у младших школьников доцифровой эпохи и настоящего времени (Рубцов и др. 2019; Joukova et al. 2023) позволяют говорить о снижении системности и глубины анализа, при этом высока роль скорости переработки информации в успешности обучения (Тихомирова 2011b).

Практически отсутствует информация о возрастных нормах развития разных когнитивных процессов и тем более об их изменении. Было найдено только одно исследование, где ставилась задача создания нормативов к «Кембриджской автоматизированной батарее нейропсихологических тестов» (CANTAB) (Девятерикова и др. 2019). Это связано, с одной стороны, с широким спектром применяемых диагностических инструментов, с другой стороны, со спецификой исследовательских задач, которые не требуют сравнения динамики норм в течение длительных временных промежутков,

а скорее ориентированы на изменение когнитивных показателей после формирующих воздействий или изучение взаимосвязей разных процессов. В целях решения поставленных авторами исследовательских задач в основном приводятся данные о проценте респондентов, отнесенных к определенному уровню развития познавательных процессов, и корреляционный анализ, редко присутствуют описательные статистики.

Среди исследований существенное внимание было уделено средовым факторам, влияющим на познавательные процессы, среди которых — условия проживания, культурно-языковые, семейные и экологические факторы. Исследования влияния цифровизации на познавательную сферу младших школьников представлены незначительно, а исследования влияния изменения форматов обучения, о которых многие авторы говорят как о причинах зафиксированных изменений, не были обнаружены. Думается, что это может быть связано с отсутствием апробированных диагностических методик для изучения различных аспектов погруженности младших школьников в цифровую среду, а также со сложностями объективной фиксации изменений, происходящих в образовательной среде, в связи с наличием большого разнообразия образовательных маршрутов и программ в исследуемый период.

Наблюдается увеличение в школе количества детей с особыми образовательными потребностями (ЗПР, СДВГ, дислексией и дисграфией, затруднениями в освоении учебного материала, задержками речевого развития и др.). Видимо, поэтому, несмотря на фиксацию индивидуальной вариативности познавательных функций у детей младшего школьного возраста с нормативным развитием, здесь преобладают исследования, направленные на изучение когнитивных особенностей детей с проблемами в развитии. При этом в норме в основном изучаются различия в развитии памяти и свойств внимания, а также когнитивные особенности одаренных младших школьников.

Существуют также тенденции к адаптации более широкого спектра инструментов для диагностики различных аспектов познавательных процессов и к более широкому использованию компьютеризированного тестирования.

В плане разработки развивающих программ приоритет по-прежнему отдается развитию логического мышления в целом и отдельных мыслительных операций. При этом увеличивается спектр используемых заданий и методов (компьютерные игры, нейропедагогические

методы и др.). Интересно, что для отдельных комплексных программ была зафиксирована разнонаправленная динамика развития отдельных когнитивных показателей.

Выводы

1. Проведенный анализ продемонстрировал, что традиционные направления исследований не утратили своей актуальности и практической значимости. Преемственность с исследованиями второй половины XX в. выражается в наибольшем внимании ученых к изучению связи когнитивного развития с успеваемостью, влияния средовых факторов (семья, культура, экология), в разработке диагностических и развивающих программ.

2. Анализ изменений в развитии познавательных процессов младших школьников за последние 15 лет (2010–2024) по результатам эмпирических исследований показал:

- у современных младших школьников присутствует дефицит системности и глубины мышления, развития метапредметных компетенций (познавательной рефлексии, умения планировать, понимания существенных отношений задачи, построения целостной программы действий), снижение познавательной мотивации. Одним из ключевых факторов успешности обучения современных младших школьников становится скорость обработки информации;
- обнаружены положительные взаимосвязи опыта использования цифровых устройств с характеристиками когнитивного развития и с результатами обучения детей младшего школьного возраста. В то же время выявлены различия влияния цифровой среды на развитие отдельных познавательных процессов: позитивному эффекту в развитии свойств внимания, скорости переработки информации и наглядно-образного мышления сопутствуют трудности в формировании вербально-логических функций и метапредметных навыков. Наиболее высокие результаты нейропсихологической диагностики получены у детей со средней интернет-активностью;
- выявлены условия жизни и социального взаимодействия, которые создают ограничения развитию познавательных процессов. Ряд авторов оценивают современные педагогические, социальные и средовые воздействия как менее благоприятные для

когнитивного развития ребенка по сравнению с предыдущим периодом.

3. Появление в арсенале российских исследователей новых методических средств и технологий осуществления эмпирических исследований, в том числе валидизированных компьютерных методик, пока не привело к получению информации о возрастных нормах развития когнитивных процессов и их изменении.

4. Обнаружен недостаток фундаментальных исследований, отражающих влияние современных технологий обучения, в том числе и цифровизации, на когнитивное развитие младших школьников. Подобные исследования могли бы ответить на следующие актуальные вопросы:

- Какая часть ранее выявленных закономерностей возрастного развития и новообразований остается актуальной, какая часть трансформируется и каким образом?
- Изменяются ли нормативные возрастные показатели развития разных сторон познавательных психических процессов у младших школьников?
- Как влияет погруженность младших школьников в интернет-среду и ведущие виды деятельности в ней на изменения форм обучения и когнитивное развитие младших школьников?

Проведенный обзор позволяет констатировать, что в последние 15 лет наблюдается рост числа исследований в русле идей С. А. Рубинштейна, изложенных в докладе «Пути развития детской психологии» 29 марта 1935 г. на заседании Ученого совета ГИНПА. Он видел перспективы развития возрастной психологии в переходе от изучения общих нормативов возрастного развития к дифференциальной психологии развития, где рассматривается спектр вариантов развития для разных групп детей в соответствии с их индивидуальными особенностями и условиями их социализации (Рубинштейн 1959).

Можно отметить и то, что в каждом из выделенных направлений исследований авторами получен богатый конкретный эмпирический материал, в котором отражены практически все особенности развития когнитивных процессов младших школьников в рассматриваемый период. Но становится очевидной необходимость обобщающих работ, систематизирующих богатство конкретного.

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

А. А. Регуш — руководство исследованием, сбор, анализ и обобщение теоретических материалов, подготовка рукописи.

А. В. Орлова — разработка дизайна исследования, планирование и общая координация работы, обобщение теоретических материалов, обобщение результатов исследования.

Е. В. Алексеева — сбор материалов для исследования, анализ и обобщение материалов, редакторская правка текста.

О. Р. Веретина — сбор материалов для исследования, анализ и обобщение материалов, корректура текста.

Ю. С. Пежемская — сбор материалов для исследования, анализ и обобщение материалов, общая подготовка рукописи, оформление литературных источников.

Author Contributions

L. A. Regush — project administration, data collection, theoretical framework and synthesis, manuscript preparation.

A. V. Orlova — research design, research project coordination, theoretical framework, results synthesis.

E. V. Alekseeva — collection of materials for the study, analysis and summarization of the materials, editorial revision of the text.

O. R. Veretina — collection of materials for the study, analysis and summarization of the materials, proofreading of the text.

Ju. S. Pezhemskaya — collection of materials for the study, analysis and summarization of the materials, overall preparation of the manuscript, formatting of the references.

Список литературы

- Авдулова, Т. П. (2011) Роль семейного фактора в познавательном развитии младших школьников. *Психология обучения*, № 12, с. 4–16. EDN: OOGFQT
- Алексеева, О. С., Ржанова, И. Е., Бритова, В. С., Бурдукова, Ю. А. (2021a) Академическая успешность и когнитивные способности у младших школьников. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*, № 1, с. 51–64.
- Алексеева, О. С., Ржанова, И. Е., Бритова, В. С. и др. (2021b) Диагностика флюидного интеллекта и его связь с другими когнитивными способностями в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*, № 1, с. 50–61. EDN: TEBSSY
- Алехин, А. Н., Пульцина, К. И. (2020) Влияние информационных технологий на когнитивное развитие детей: обзор современных исследований. *Психология человека в образовании*, т. 2, № 4, с. 366–371. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-366-371>
- Ананьев, Б. Г. (1957) О системе возрастной психологии. *Вопросы психологии*, № 5, с. 156–169.
- Андриашина, А. И., Тишина, Л. А. (2023) Специфика формирования операций вербально-логического мышления у младших школьников с трудностями в обучении. *Специальное образование*, № 1 (69), с. 81–89.
- Анжиганова, О. Р. (2021) Исследование когнитивной функции прогностической компетентности младших школьников из замещающих семей. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова*, № 1 (35), с. 156–160. EDN: LTEJBF
- Бартош, О. П., Бартош, Т. П., Мычко, М. В. (2018) Динамика функции внимания в онтогенезе детей начальных классов Северо-Востока России. *Экология человека*, т. 25, № 6, с. 32–38. <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2018-6-32-38>
- Батенова, Ю. В., Волчегорская, Е. Ю., Ежова, С. В. и др. (2022) Исследование факторов повышения умственной работоспособности и снижения социальной тревожности младших школьников. *Science for Education Today*, т. 12, № 4, с. 26–45. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.02>
- Белошистая, А. В., Левитес, В. В. (2026) *Развитие логического мышления младших школьников*. 2-е изд. М.: Юрайт, 129 с.
- Водяха, С. А., Водяха, Ю. Е., Минюрова, С. А. (2019) Особенности структуры интеллекта младших школьников, обучаемых посредством гаджетов. *Педагогическое образование в России*, № 7, с. 133–140. <https://doi.org/10.26170/po19-07-18>
- Вучичевич, Б. (2022) Возрастные и индивидуальные различия в интеллектуальном развитии младших школьников при выполнении заданий СПМ. *Психолого-педагогические исследования*, т. 14, № 1, с. 95–110. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140107>
- Вучичевич, Б. (2023) Ответы младших школьников на задания стандартных прогрессивных матриц Равена: логический и психологический анализ. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 16, № 1, с. 63–78. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-04>
- Вучичевич, Б., Шумакова, Н. Б. (2020) Интеллектуальное развитие младших школьников и способы выполнения задания методики Выготского — Сахарова. *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, с. 63–71. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160407>
- Гальперин, П. Я., Талызина, Н. Ф. (ред.). (1968) *Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий*. М.: Изд-во Московского университета, 135 с.
- Глебов, В. В., Шастун, С. А., Трифонова, Т. А. (2016) Сравнительный анализ психоэмоциональной и когнитивной сферы младших школьников, проживающих на территории Москвы с отличающимися средовыми условиями. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина*, № 4, с. 9–21. EDN: XCLCPL
- Давыдова, Ю. А. (2020) *Индивидуальные различия невербального интеллекта в младшем школьном возрасте: кросс-культурный анализ. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Бишкек, Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева, 134 с. EDN: EPWMKG
- Девятерикова, А. А. (2019) Внутрииндивидуальная вариабельность когнитивных функций у школьников. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 12, № 2, с. 51–55.
- Девятерикова, А. А., Исмагуллина, В. И., Касаткин, В. Н., Малых, С. Б. (2019) Использование батарей нейропсихологических тестов SANTAB для оценки когнитивных функций в школьном возрасте. В кн.: Е. В. Печенкова, М. В. Фаликман (ред.). *Материалы конференции «Когнитивная наука в Москве: новые исследования»*. М.: Буки-Веди; Изд-во Института практической психологии и психоанализа, с. 598–602. EDN: VFJOMT
- Декина, Е. В., Шалагинова, К. С. (2023) Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования. *Вестник практической психологии образования*, т. 20, № 3, с. 66–77. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200305>
- Ермаков, С. С. (2014a) Взаимосвязь развития основ теоретического мышления и общих интеллектуальных способностей у одаренных учеников начальных классов. *Психологическая наука и образование*, т. 6, № 2, с. 172–187. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060215>

- Ермаков, С. С. (2014b) Диагностика уровня развития теоретического способа мышления у интеллектуально одаренных младших школьников. *Психологическая наука и образование*, т. 6, № 2, с. 116–128. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060210>
- Жиркова, А. В. (2020) Особенности развития контроля поведения у младших школьников из семей с различной этнокультурной принадлежностью. *Экспериментальная психология*, т. 13, № 1, с. 79–90. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130106>
- Зак, А. З., Сорокова, М. Г. (2017) Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач). *Психологическая наука и образование*, т. 9, № 1, с. 1–14. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090101>
- Занков, Л. В. (1935) К вопросу о развитии мышления школьника. В кн.: *Новые пути в дефектологии. Вопросы психологии и педагогики умственной отсталости, глухонмоты и слепоты*. М.: Учпедгиз, с. 67–87.
- Занков, Л. В. (ред.). (1965) *Усвоение знаний и развитие младших школьников*. М.: Просвещение, 135 с.
- Карампур, Р. М. (2013) *Кросс-культурные различия в психическом развитии младших школьников (нейропсихологический анализ на материале иранской и российской выборок)*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. М., Российский государственный гуманитарный университет, 27 с. EDN: ZPAQAD
- Кожурова, А. А., Пухова, А. В. (2022) Развитие логического мышления младшего школьника в зависимости от языковой среды и социального окружения. *Мир науки, культуры, образования*, № 2 (93), с. 37–39. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-37-39>
- Коногорская, С. А. (2013) Прогностические возможности пространственных и вербальных тестов в диагностике возникновения трудностей обучения у младших школьников. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 5 (133), с. 149–154. EDN: QBJLKH
- Коногорская, С. А. (2015) *Половозрастные особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. М., Московский психолого-социальный университет, 22 с. EDN: ZPVVIT
- Коногорская, С. А. (2017) Особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся. *Научно-педагогическое обозрение*, № 1 (15), с. 142–152. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-142-152>
- Кравцова, С. А. (2010) *Развитие поисково-исследовательской деятельности младших школьников: на примере решения задач в начальном курсе математики*. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. Тамбов, Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина, 167 с.
- Курбанова, А. Т. (2013) Сравнение показателей словесно-логического мышления сельских и городских младших школьников на разных этапах начального обучения. *Образование и саморазвитие*, № 2 (36), с. 125–131. EDN: QAXFJL
- Локалова, Н. П. (2017) Индивидуальные различия в когнитивном и личностном развитии младших школьников в «когнитивно обогащенных» и традиционных условиях школьного обучения. В кн.: М. К. Кабардов, А. К. Осницкий (ред.). *Б. М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Материалы международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б. М. Теплова*. М.: Перо, с. 242–250. EDN: LBCMKG
- Лубовский, Д. В., Титов, А. А., Пузанкова, Н. В. (2021) Развитие теоретических обобщений у младших школьников средствами компьютерной развивающей методики. *Мир психологии*, № 4 (107), с. 117–129. https://doi.org/10.51944/2073-8528_2021_4_117
- Луговая, В. Ф., Пискунова, Е. В., Проект, Ю. Л. (2021) Взаимосвязь опыта использования цифровых устройств и когнитивного развития детей младшего школьного возраста. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, № 12, article 3021. EDN: SOYJYL
- Лукьянова, И. Н., Степанов, С. Ю. (2023) Взаимосвязь показателей продуктивного и репродуктивного мышления четвероклассников при решении предметно-творческих задач. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, т. 17, № 3, с. 162–188. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.09>
- Майстренко, А. В. (2021) *Психологические характеристики обучающихся начальных классов с разным уровнем успеваемости*. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. СПб., Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 30 с.
- Маклаков, А. Г., Яхудина, Е. Н. (2015) Динамика развития психических познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, т. 5, № 3, с. 70–82. EDN: VJIELB
- Маклаков, А. Г., Яхудина, Е. Н. (2018) Исследование закономерностей психического развития мальчиков и девочек в начальной школе. В кн.: *Психология XXI века: Современные тенденции развития науки и практики в психологии. Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции*. СПб.: Изд-во Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина, с. 126–131. EDN: YSOQUP
- Малхасян, М. В. (2011) *Развитие умственных способностей детей младшего школьного возраста в различных социокультурных средах*. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. Нижний Новгород, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 202 с.

- Мальцева, Е. В. (2015) Формирование логических универсальных учебных действий младших школьников средствами нестандартных задач в процессе обучения математике. *Вестник Марийского государственного университета*, № 1 (16), с. 36–39. EDN: [TPGESH](#)
- Николаева, Е. И., Анжиганова, О. Р. (2016) Связь интеллекта ребенка с длительностью пребывания в детском доме (на примере приемных семей Республики Хакасия). *Психология образования в поликультурном пространстве*, № 3 (35), с. 25–33. EDN: [WKCDGV](#)
- Обухов, А. В. (2015) Особенности изменений внутрифункциональной структуры внимания младших школьников с различными возможностями обучаемости. *Сибирский психологический журнал*, № 56, с. 138–152. <https://doi.org/10.17223/17267080/56/11>
- Орехова, Н. В. (2018) *Стили детско-родительских отношений как фактор развития мыслительных способностей младших школьников. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Московский педагогический государственный университет, 171 с.
- Панов, В. И., Хисамбеев, Ш. Р. (ред.). (2013) *Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза*. М.; СПб.: Изд-во Психологического института; Нестор-История, 384 с.
- Персиянцева, С. В. (2013) *Динамика когнитивного и личностного развития младших школьников в условиях семейной депривации. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., Российский гуманитарный государственный университет, 210 с.
- Раев, А. И. (1976) *Управление умственной деятельностью младшего школьника*. Л.: Изд-во АГПИ им. А. И. Герцена, 134 с.
- Регуш, Л. А. (2003) Становление отечественной дифференциальной психологии развития. В кн.: *Ежегодник Российского психологического общества. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: в 8 т.* Т. 5. СПб.: Изд-во СПбГУ, с. 518–521. EDN: [UVKARO](#)
- Ржанова, И. Е., Алексеева, О. С., Фоминых, А. Я. (2020) Половые различия по показателям когнитивной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 2, с. 141–157. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.02.07>
- Рубинштейн, С. А. (1959) *Принципы и пути развития психологии*. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 354 с.
- Рубцов, В. В., Высоцкая, Е. В., Зак, А. З. и др. (2019) Динамика метапредметных результатов начального образования на этапе перехода в основную школу. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 16, № 3, с. 511–528. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-3-511-528>
- Рыбалко, Е. Ф. (1976) Возрастные изменения внутрифункциональных отношений в связи с фактором учебной успешности. В кн.: *Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 7*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, с. 65–71.
- Сабанин, П. В., Чупров, Л. Ф. (2013) Особенности словесно-логического и наглядно-образного мышления у детей младшего школьного возраста, проживающих в Московской агломерации. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, № 4, с. 38–57. EDN: [SLRMHS](#)
- Слюсарева, М. Н. (2011) *Интеллектуальное развитие младших школьников, воспитывающихся в детском доме. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Белгород, Белгородский государственный университет, 236 с.
- Солдатова, Г. У., Вишнева, А. Е. (2019) Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? *Консультативная психология и психотерапия*, т. 27, № 3, с. 97–118. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307>
- Солдатова, Г. У., Войсунский, А. Е. (2021) Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 18, № 3, с. 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
- Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., Вишнева, А. Е. и др. (2022) *Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие*. М.: Акрополь, 356 с.
- Тараканова, А. А. (2014) Специфические особенности мыслительных операций у младших школьников с нарушениями письма. *Сибирский педагогический журнал*, № 5, с. 139–145. EDN: [SXKREN](#)
- Тихомирова, Т. Н. (2011a) Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении. *Знание. Понимание. Умение*, № 4, с. 207–213. EDN: [OULLFN](#)
- Тихомирова, Т. Н. (2011b) Интеллект, успешность в обучении и параметры межличностного взаимодействия в образовательной среде. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: «Психология»*, № 5 (222), с. 74–81. EDN: [OFXVGP](#)
- Тихомирова, Т. Н., Табуева, А. О., Малых, А. С. (2020) Половые различия в структуре взаимосвязей показателей успешности в обучении русскому языку, интеллекта и навыка чтения в младшем школьном возрасте. *Сибирский психологический журнал*, № 78, с. 55–79.
- Тихомирова, Т. Н., Воронин, И. А., Мисожникова, Е. Б., Малых, С. Б. (2015) Структура взаимосвязей когнитивных характеристик и академической успешности в школьном возрасте. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 8, № 2, с. 55–68. EDN: [UCNFXB](#)
- Тихомирова, Т. Н., Малых, А. С., Квашенникова, Н. А. и др. (2018) Когнитивные ресурсы успешности обучения русскому языку детей младшего школьного возраста с атипичным и типичным развитием. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 11, № 3, с. 63–79. EDN: [ZUBCMX](#)

- Тихомирова, Т. Н., Малых, С. Б. (2017) *Когнитивные основы индивидуальных различий в успешности обучения*. СПб.: Нестор-История, 312 с. EDN: [YJOFXJ](#)
- Тихомирова, Т. Н., Мисожникова, Е. Б., Кузьмина, Ю. В., Малых, С. Б. (2016) Взаимосвязь невербального интеллекта и успешности в математике в младшем школьном возрасте: лонгитюдное исследование. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 9, № 4, с. 6–22. EDN: [YHSVYP](#)
- Фотекова, Т. А., Захаренко, Н. В. (2015) Особенности высших психических функций младших школьников, проживающих в селе, малом и большом городе. *Вестник Кемеровского государственного университета*, т. 1, № 3 (63), с. 130–133. EDN: [UMLDHY](#)
- Цветкова, А. А. (2023) Перспективы методологии когнитивных исследований в решении актуальных проблем современного образования. *Психология человека в образовании*, т. 5, № 2, с. 157–160. EDN: [GLIXSI](#)
- Черепанова, В. Ю., Азарко, Е. М. (2022) Воздействие цифровой среды на индивидуальные познавательные особенности младших школьников. *Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология*, т. 5, № 5, с. 76–87. EDN: [VTTHKU](#)
- Эльконин, Д. Б., Давыдов, В. В. (ред.). (1966) *Возрастные возможности усвоения знаний: младшие классы школы*. М.: Просвещение, 442 с.
- Ясюкова, Л. А. (2011) Гендерные особенности интеллектуального развития учащихся начальных классов. *Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*, т. 16, № 2, с. 53–58. EDN: [PCIAVD](#)
- Яхудина, Е. Н., Сербина, Л. Ф. (2022) Познавательные процессы и личностные характеристики детей с разным уровнем школьной адаптации. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, № 2, с. 43–53. https://doi.org/10.35231/18186653_2022_2_43
- Joukova, E. S., Bogoyavlenskaya, D. B., Artemenkov, S. L. (2023) The Main Characteristics of the Intellectual and Personal Development of Today's Primary Schoolchildren. *New Ideas in Child Education and Psychology*, vol. 3, no. 1–2, pp. 48–67. <https://doi.org/10.11621/nicep.2023.0403>

References

- Alekhin, A. N., Pul'tsina, K. I. (2020) The impact of information technology on a child's cognitive development: A systematic review of modern research. *Psychology in Education*, vol. 2, no. 4, pp. 366–371. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2020-2-4-366-371> (In Russian)
- Alekseeva, O. S., Rzhanova, I. E., Britova, V. S., Burdukova, Yu. A. (2021a) Academic performance and cognitive abilities in primary school students. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 1, pp. 51–64. (In Russian)
- Alekseeva, O. S., Rzhanova, I. E., Britova, V. S. et al. (2021b) Diagnostics of fluid intelligence and its relationship to other cognitive abilities in junior school age. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 50–61. (In Russian)
- Ananyev, B. G. (1957) On the system of developmental psychology. *Voprosy psikhologii*, no. 5, pp. 156–169. (In Russian)
- Andriashina, A. I., Tishina, L. A. (2023) The specificity of formation of verbal-logical thinking operations in junior schoolchildren with learning disabilities. *Special Education*, no. 1 (69), pp. 81–89. (In Russian)
- Anzhiganova, O. R (2021) Research of predictive competence cognitive function of younger schoolchildren from substitute families. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova*, no. 1 (35), pp. 156–160. (In Russian)
- Avdulova, T. P. (2011) A role of family factor in cognitive development of children in primary school. *Psychology of education*, no. 12, pp. 4–16. (In Russian)
- Bartosh, O. P., Bartosh, T. P., Mychko, M. V. (2018) The attention function dynamics in ontogenesis of primary school pupils in Russia's northeast. *Human Ecology*, vol. 25, no. 6, pp. 32–38. <https://doi.org/10.33396/1728-0869-2018-6-32-38> (In Russian)
- Batenova, Yu. V., Volchegorskaya, E. Yu., Ezhova, S. V. et al. (2022) Factors of increasing mental efficiency and reducing social anxiety in primary schoolchildren. *Science for Education Today*, vol. 12, no. 4, pp. 26–45. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2204.02> (In Russian)
- Beloshistaya, A. V., Levites, V. V. (2026) *Development of logical thinking in primary school students*. 2nd ed. Moscow: Yurajt Publ., 129 p. (In Russian)
- Cherepanova, V. Y., Azarko, E. M. (2022) The impact of the digital environment on individual cognitive characteristics of primary schoolchildren. *Innovative Science: Psychology, Pedagogy, Defectology*, vol. 5, no. 5, pp. 76–87. (In Russian)
- Davydova, Yu. A. (2020) *Individual differences in nonverbal intelligence in primary school children: A cross-cultural analysis. PhD dissertation (Psychology)*. Bishkek, Kyrgyz State University named after I. Arabyayev, 134 p. (In Russian)
- Dekina, E. V., Shalaginova, K. S. (2023) Features of the Development of Memory in Primary Schoolchildren in the Process of Active Cognitive Activity and Education: The Impact of Digitalization of Education. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 20, no. 3, pp. 66–77. <https://doi.org/10.17759/bppe.2023200305> (In Russian)

- Devyaterikova, A. A. (2019) Intraindividual variability cognitive functions in adolescence. *Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 12, no. 2, pp. 51–55. (In Russian)
- Devyaterikova, A. A., Ismatullina, V. I., Kasatkin, V. N., Malykh, S. B. (2019) Using the Cambridge neuropsychological test automated battery (cantab) for assessment of cognitive functions in school children. In: E. V. Pechenkova, M. V. Falikman (eds.). *Conference Proceedings "Cognitive Science in Moscow: New Research"*. Moscow: Buki-Vedi Publ.; Institute of Practical Psychology and Psychoanalysis Publ., pp. 598–602. (In Russian)
- Elkonin, D. B., Davydov, V. V. (eds.). (1966) *Age-related capabilities of knowledge acquisition: Primary school grades*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 442 p. (In Russian)
- Ermakov, S. S. (2014a) Interconnection of theoretical thinking development and general intellectual abilities in gifted primary school students. *Psychological Science and Education*, vol. 6, no. 2, pp. 172–187. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060215> (In Russian)
- Ermakov, S. S. (2014b) Diagnosis of the level of development of theoretical thinking in intellectually gifted younger students. *Psychological Science and Education*, vol. 6, no. 2, pp. 116–128. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060210> (In Russian)
- Fotekova, T. A., Zakharenko, N. V. (2015) The features of higher mental functions in primary school children living in the country, in the town and in the city. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, vol. 1, no. 3 (63), pp. 130–133. (In Russian)
- Galperin, P. Ya., Talyzina, N. F. (eds.). (1968) *Formation of knowledge and skills based on the theory of step-by-step formation of mental actions*. Moscow: Moscow University Publ., 135 p. (In Russian)
- Glebov, V. V., Shastun, S. A., Trifonova, T. A. (2016) The comparative analysis of the psychoemotional and cognitive sphere of the schoolboys living in the territory of Moscow with different environmental conditions. *RUDN Journal of Medicine*, no. 4, pp. 9–21. (In Russian)
- Joukova, E. S., Bogoyavlenskaya, D. B., Artemenkov, S. L. (2023) The main characteristics of the intellectual and personal development of today's primary schoolchildren. *New Ideas in Child Education and Psychology*, vol. 3, no. 1–2, pp. 48–67. <https://doi.org/10.11621/nicep.2023.0403> (In English)
- Karampur, R. M. (2013) *Cross-cultural differences in mental development of primary school children (neuropsychological analysis based on Iranian and Russian samples). Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Russian State University for the Humanities, 27 p. (In Russian)
- Konogorskaya, S. A. (2013) Forecasting the possibility of spatial and verbal tests in the diagnosis of learning difficulties in primary school children. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 5 (133), pp. 149–154. (In Russian)
- Konogorskaya, S. A. (2015) *Age and gender characteristics of spatial thinking and their relationship with the academic success of students. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow University of Psychology and Social Sciences, 22 p. (In Russian)
- Konogorskaya, S. A. (2017) Spatial reasoning characteristics and their correlation to academic success of schoolchildren. *Pedagogical Review*, no. 1 (15), pp. 142–152. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-142-152> (In Russian)
- Kozhurova, A. A., Pukhova, A. V. (2022) The development of logical thinking of a primary school student depending on the language environment and social space. *The world of science, culture, education*, no. 2 (93), pp. 37–39. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-37-39> (In Russian)
- Kravtsova, S. A. (2010) *Development of search and research activities of primary school students: on the example of solving problems in the elementary course of mathematics. PhD dissertation (Psychology)*. Tambov, Derzhavin Tambov State University, 167 p. (In Russian)
- Kurbanova, A. T. (2013) Comparison of indicators of verbal-logical thinking of rural and urban primary school students at different stages of primary education. *Education and Self-Development*, no. 2 (36), pp. 125–131. (In Russian)
- Lokalova, N. P. (2017) Individual differences of cognitive and personal development in junior pupils in "cognitive enrichment" and traditional systems of school education. In: M. K. Kabardov, A. K. Osnitskiy (eds.). *Teplov and the modern state of diverse psychology and diverse psychological science. Materials of the international anniversary conference dedicated to the 120th anniversary of B. M. Teplov's birth*. Moscow: Pero Publ., pp. 242–250. (In Russian)
- Lubovskij, D. V., Titov, A. A., Puzankova, N. V. (2021) The development of theoretical generalizations in younger schoolchildren by means of a computer developing method. *The World of Psychology*, no. 4 (107), pp. 117–129. https://doi.org/10.51944/2073-8528_2021_4_117 (In Russian)
- Lugovaya, V. F., Piskunova, E. V., Proekt, Yu. L. (2021) The relationship between the experience of using digital devices and the cognitive development of primary school children. *Letters to Emission. Offline*, no. 12, article 3021. (In Russian)
- Lukyanova, I. N., Stepanov, S. Yu. (2023) Interrelation of indicators of productive and reproductive thinking of fourth-grade school students in solving subject-creative tasks. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology"*, vol. 17, no. 3, pp. 162–188. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2023.17.3.09> (In Russian)

- Majstrenko, A. V. (2021) *Psychological characteristics of primary school students with different levels of academic performance. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Pushkin Leningrad State University, 30 p. (In Russian)
- Maklakov, A. G., Yakhudina, E. N. (2015) The dynamics of mental cognitive processes and personality characteristics of children of primary school age. *Pushkin Leningrad State University Journal*, vol. 5, no. 3, pp. 70–82. (In Russian)
- Maklakov, A. G., Yakhudina, E. N. (2018) A study of patterns of mental development of boys and girls in primary school. In: *Psychology of the XXI century: Modern trends in the development of science and practice in psychology. Collection of materials from the XIV international scientific and practical conference*. Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University Publ., pp. 126–131. (In Russian)
- Maltseva, E. V. (2015) Formation of logic universal educational actions younger schoolboys by means of non-standard tasks in the process of teaching mathematics. *Vestnik of the Mari State University*, no. 1 (16), pp. 36–39. (In Russian)
- Malkhasyan, M. V. (2011) *Development of mental abilities of children of primary school age in various socio-cultural environments. PhD dissertation (Psychology)*. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, 202 p. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Anzhiganova, O. R. (2016) The relationship of the child's intellect with the duration of staying at an orphanage (on the example of foster families of the republic of Khakassia). *Educational Psychology in Polycultural Space*, no. 3 (35), pp. 25–33. (In Russian)
- Obukhov, A. V. (2015) Peculiarities of inside functional attention structure changes of younger pupils with various learning abilities. *Siberian Journal of Psychology*, no. 56, pp. 138–152. <https://doi.org/10.17223/17267080/56/11> (In Russian)
- Orekhova, N. V. (2018) *Styles of parent-child relationships as a factor in the development of thinking abilities of primary school students. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow Pedagogical State University, 171 p. (In Russian)
- Panov, V. I., Hisambeev, Sh. R. (eds.). (2013) *Ecopsychology of human psyche development at different stages of ontogenesis*. Moscow; Saint Petersburg: Institute of Psychology Publ.; Nestor–Istoriya Publ., 384 p. (In Russian)
- Persiyantseva, S. V. (2013) *Dynamics of cognitive and personal development of primary school children in conditions of family deprivation. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Russian State University for the Humanities, 210 p. (In Russian)
- Raev, A. I. (1976) *Management of mental activity of primary schoolchildren*. Leningrad: Herzen State Pedagogical Institute, 134 p. (In Russian)
- Regush, L. A. (2003) Formation of domestic differential developmental psychology. In: *Yearbook of the Russian Psychological Society. Proceedings of the 3rd All-Russian Congress of Psychologists: In 8 vols. Vol. 5*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., pp. 518–521. (In Russian)
- Rubinstein, S. L. (1959) *Principles and ways of development of psychology*. Moscow: USSR Academy of Sciences Publ., 354 p. (In Russian)
- Rubtsov, V. V., Vysotskaya, E. V., Zak, A. Z. et al. (2019) The dynamics of meta-subject educational results in primary school at the stage of transition to secondary school. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, vol. 16, no. 3, pp. 511–528. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-3-511-528> (In Russian)
- Rybalko, E. F. (1976) Age-related changes in intrafunctional relationships in connection with academic achievement. In: *Experimental and Applied Psychology. Iss. 7*. Leningrad: Leningrad University Publ., pp. 65–71. (In Russian)
- Rzhanova, I. E., Alekseeva, O. S., Fominykh, A. Ya. (2020) Gender differences in cognitive indicators in preschool and primary school age children. *Moscow University Psychology Bulletin*, no. 2, pp. 141–157. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.02.07> (In Russian)
- Sabanin, P. V., Chuprov, L. F. (2013) Features of verbal and is evident-shaped thinking at children of younger school age living in the Moscow agglomeration. *The Bulletin on Pedagogics and Psychology of Southern Siberia*, no. 4, pp. 38–57. (In Russian)
- Slyusareva, M. N. (2011) *Intellectual development of primary school children brought up in an orphanage. PhD dissertation (Psychology)*. Belgorod, Belgorod National Research University, 236 p. (In Russian)
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., Vishneva, A. E. et al. (2022) *Born digital: Family context and cognitive development*. Moscow: Akropol' Publ., 356 p. (In Russian)
- Soldatova, G. U., Vishneva, A. E. (2019) Features of the development of the cognitive sphere in children with different online activities: Is there a golden mean? *Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 27, no. 3, pp. 97–118. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270307> (In Russian)
- Soldatova, G. U., Voiskounsky, A. E. (2021) Socio-cognitive concept of digital socialization: A new ecosystem and social evolution of the mind. *Psychology. Journal of Higher School Economics*, vol. 18, no. 3, pp. 431–450. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450> (In Russian)
- Tarakanova, A. A. (2014) Specific features of mental operations of younger schoolboys with violation letter. *Siberian Pedagogical Journal*, no. 5, pp. 139–145. (In Russian)

- Tikhomirova, T. N. (2011a) The interrelationship between general intelligence measures and education achievements. *Knowledge. Understanding. Skill*, no. 4, pp. 207–213. (In Russian)
- Tikhomirova, T. N. (2011b) General intelligence, school achievement and interpersonal interaction in educational environment. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, no. 5 (222), pp. 74–81. (In Russian)
- Tikhomirova, T. N., Malykh, A. S., Kvashennikova, N. A. et al. (2018) Cognitive resources for successful teaching of Russian language to primary school children with atypical and typical development. *Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 11, no. 3, pp. 63–79. (In Russian)
- Tikhomirova, T. N., Malykh, S. B. (2017) *Cognitive bases of individual differences in learning achievement*. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya Publ., 312 p. (In Russian)
- Tikhomirova, T. N., Misozhnikova, E. B., Kuz'mina, Yu. V., Malykh, S. B. (2016) The relationship between nonverbal intelligence and achievement in mathematics in early school age: A longitudinal study. *Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 9, no. 4, pp. 6–22. (In Russian)
- Tikhomirova, T. N., Tabueva, A. O., Malykh, A. S. (2020) Gender differences in the relationship between success in learning Russian, intelligence and reading skills at the primary school age. *Siberian Journal of Psychology*, no. 78, pp. 55–79. (In Russian)
- Tikhomirova, T. N., Voronin, I. A., Misozhnikova, E. B., Malykh, S. B. (2015) The structure of the relationships between cognitive characteristics and academic success in school age. *Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 8, no. 2, pp. 55–68. (In Russian)
- Tsvetkova, L. A. (2023) Methodology of cognitive research to answer the challenges of modern education. *Psychology in Education*, vol. 5, no. 2, pp. 157–160. (In Russian)
- Vodyakha, S. A., Vodyakha, Yu. E., Minyurova, S. A. (2019) Features of the intelligence structure of primary schoolchildren trained by means of gadgets. *Pedagogical Education in Russia*, no. 7, pp. 133–140. <https://doi.org/10.26170/po19-07-18> (In Russian)
- Vucicevic, B. (2022) Age and individual differences in the intellectual development of elementary schoolchildren when solving SPM tasks. *Psychological-Educational Studies*, vol. 14, no. 1, pp. 95–110. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140107> (In Russian)
- Vucicevic, B. (2023) Elementary students' solutions of raven's standard progressive matrices: Logical and psychological analysis. *Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 16, no. 1, pp. 63–78. <https://doi.org/10.11621/TEP-23-04> (In Russian)
- Vucicevic, B., Shumakova, N. B. (2020) Intellectual development of elementary schoolchildren and their performance on the Vygotsky-Sakharov method. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, no. 4, pp. 63–71. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160407> (In Russian)
- Yakhudina, E. N., Serbina, L. F. (2022) Cognitive processes and personal characteristics of children with different level of school adaptation. *Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 2, pp. 43–53. https://doi.org/10.35231/18186653_2022_2_43 (In Russian)
- Yasyukova, L. A. (2011) Gender-specific features of schoolchildren's intellectual development. *Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, vol. 16, no. 2, pp. 53–58. (In Russian)
- Zak, A. Z., Sorokova, M. G. (2017) Assessing the level of cognitive and regulatory metasubject competences of primary school graduates. *Psychological Science and Education*, vol. 9, no. 1, pp. 1–14. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090101> (In Russian)
- Zankov, L. V. (1935) On the development of schoolchildren's thinking. In: *New directions in defectology. Issues of psychology and pedagogy of intellectual disability, deafness and blindness*. Moscow: Uchpedgiz Publ., pp. 67–87. (In Russian)
- Zankov, L. V. (ed.). (1965) *Knowledge acquisition and development of primary schoolchildren*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 135 p. (In Russian)
- Zhirkova, A. V. (2020) Development of control over the behavior of younger schoolchildren with different socio-cultural affiliation. *Experimental Psychology (Russia)*, vol. 13, no. 1, pp. 79–90. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130106> (In Russian)

Сведения об авторах

Людмила Александровна Регуш, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 8032-3165, Researcher ID: [AAA-7474-2019](https://orcid.org/0000-0002-8023-3773), Scopus AuthorID: [55308255400](https://orcid.org/55308255400), ORCID: [0000-0002-8023-3773](https://orcid.org/0000-0002-8023-3773), e-mail: schuger@herzen.spb.ru

Елена Вячеславовна Алексеева, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: [4773-7712](https://orcid.org/4773-7712), Researcher ID: [AAF-5393-2019](https://orcid.org/AAF-5393-2019), Scopus AuthorID: [57398160600](https://orcid.org/57398160600), ORCID: [0000-0002-2153-3012](https://orcid.org/0000-0002-2153-3012), e-mail: al-lev@mail.ru

Ольга Рэмовна Веретина, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: [1211-1798](https://orcid.org/1211-1798), Scopus AuthorID: [57397032000](https://orcid.org/57397032000), ORCID: [0000-0002-1328-8272](https://orcid.org/0000-0002-1328-8272), e-mail: overetina@herzen.spb.ru

Анна Валерьевна Орлова, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 5898-4969, Scopus AuthorID: 57224904845, ORCID: 0000-0003-2748-9478, e-mail: anyaorlova@list.ru

Юлия Сергеевна Пежемская, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 5131-3370, Researcher ID: [K-7216-2018](#), Scopus AuthorID: [57210256732](#), ORCID: [0000-0002-8296-0229](#), e-mail: pjshome@mail.ru

Authors

Lyudmila A. Regush, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 8032-3165, Researcher ID: [AAA-7474-2019](#), Scopus AuthorID: [55308255400](#), ORCID: [0000-0002-8023-3773](#), e-mail: schuger@ Herzen.spb.ru

Elena V. Alekseeva, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 4773-7712, Researcher ID: [AAF-5393-2019](#), Scopus AuthorID: [57398160600](#), ORCID: [0000-0002-2153-3012](#), e-mail: al-lev@mail.ru

Olga R. Veretina, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 1211-1798, Scopus AuthorID: [57397032000](#), ORCID: [0000-0002-1328-8272](#), e-mail: overetina@ Herzen.spb.ru

Anna V. Orlova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 5898-4969, SPIN-код: 5898-4969, Scopus AuthorID: 57224904845, ORCID: 0000-0003-2748-9478, e-mail: anyaorlova@list.ru

Julia S. Pezhemskaya, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Developmental Psychology and Education, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 5131-3370, Researcher ID: [K-7216-2018](#), Scopus AuthorID: [57210256732](#), ORCID: [0000-0002-8296-0229](#), e-mail: pjshome@mail.ru



УДК 37.015.3

EDN LAEMSY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-198-209>

Научная статья

Взаимосвязь эмоционального компонента психологической безопасности образовательной среды и антивита́льного поведения у подростков

В. А. Погорская^{✉1}, Д. В. Исупов¹

¹ Дальневосточный федеральный университет, 690090, Россия, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, д. 10

Для цитирования: Погорская, В. А., Исупов, Д. В. (2026) Взаимосвязь эмоционального компонента психологической безопасности образовательной среды и антивита́льного поведения у подростков. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 198–209. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-198-209> EDN LAEMSY

Получена 11 августа 2025; прошла рецензирование 8 сентября 2025; принята 3 ноября 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения эмоциональной составляющей в образовательной среде в контексте ее влияния на развитие антивита́льных установок у подростков. Статья посвящена выявлению взаимосвязи между эмоциональной безопасностью образовательной среды, рассматриваемой в качестве компонента психологической безопасности, и предикторами развития антивита́льного поведения у подростков.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 60 подростков (12–15 лет), обучающихся в гимназии Дальневосточного федерального университета (ДВФУ). В качестве психодиагностического инструментария использовались опросники «Эмоциональная безопасность образовательной среды» Т. Н. Берёзиной и «Антивита́льность и жизнестойкость» О. А. Сагалаковой и Д. М. Труевцева. Для определения связи между показателями эмоционального благополучия в образовательной среде и предикторами, способствующими развитию антивита́льного поведения, был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена с учетом всех основных его требований к использованию.

Результаты исследования. По результатам исследования эмоциональной безопасности большинство подростков оценивают учебную (экзаменационную) составляющую как неблагоприятную, в то время как другие, такие как дом, перемены, творческая среда, рассматриваются как благоприятные. В ходе изучения предикторов антивита́льного поведения низкую выраженность показали антивита́льные переживания и микросоциальные конфликты, в то время как одиночество, недоверчивость вместе с тревожными руминациями показали почти равное соотношение низких и средних показателей. При проверке гипотезы были определены значимые обратные корреляции, подчеркивающие, что выраженное эмоциональное благополучие подростков в учебной деятельности, во время неформального времяпрепровождения на переменах и в домашней среде снижает вероятность развития антивита́льного поведения.

Заключение. Была выделена важность комплексного подхода к обеспечению психологической безопасности в образовательной среде. На основании этого сделан вывод о необходимости развития поддерживающей эмоциональной атмосферы в образовательных учреждениях, учитывающей состояние подростка даже в самых неочевидных аспектах учебного процесса, включающего неформальное учебное времяпрепровождение и домашнюю обстановку.

Ключевые слова: антивита́льное поведение, психологическая безопасность образовательной среды, эмоциональное благополучие, подростки, образовательный процесс

Research article

The relationship between the emotional component of psychological safety in the educational environment and anti-vital behavior in adolescents

V. A. Pogorskaya ¹, D. V. Isupov¹¹ Far Eastern Federal University (FEFU), 10 Ajax Bay, Russky Island, Vladivostok 690922, Russia

For citation: Pogorskaya, V. A., Isupov, D. V. (2026) The relationship between the emotional component of psychological safety in the educational environment and anti-vital behavior in adolescents. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 198–209. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-198-209> EDN LAEMSY

Received 11 August 2025; **reviewed** 8 September 2025; **accepted** 3 November 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © V. A. Pogorskaya, D. V. Isupov (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The influence of the emotional component of the educational environment on anti-vital attitudes in adolescents is a key research area. This article explores the relationship between the emotional safety of the educational environment, considered as a component of psychological safety, and predictors of anti-vital behavior in adolescents.

Materials and Methods. The study involved 60 secondary-school adolescents (12–15 years old) studying at the Gymnasium of Far Eastern Federal University (FEFU). The psychodiagnostic instruments included the questionnaires Emotional Safety in the Educational Environment by T. N. Berezina and Anti-Vitality and Resilience by O. A. Sagalakova and D. M. Truevtsev. Spearman's rank correlation coefficient was used to determine the relationship between indicators of emotional well-being in the educational environment and predictors of anti-vital behavior.

Results. In the emotional safety survey, most adolescents rated academic (exam-related) aspects of their lives as unfavorable, while rating as favorable other aspects such as home, school recess, and the creative environment. Regarding predictors of anti-vital behavior, the study revealed low levels of anti-vital experiences and microsocial conflicts, with loneliness, mistrust, and anxious ruminations showing nearly equal proportions of low and moderate scores. Hypothesis testing revealed significant inverse correlations, demonstrating that high scores for emotional well-being in academic activities, during informal activities at recess, and at home reduce the likelihood of anti-vital behavior.

Conclusion. The study highlights the importance of a comprehensive approach to ensuring psychological safety in the educational environment. The findings suggest that educational institutions should develop a supportive emotional atmosphere that accounts for adolescent well-being even in the most subtle aspects of the educational process, including informal learning activities and the home environment.

Keywords: anti-vital behavior, psychological safety of the educational environment, emotional well-being, adolescents, educational process

Введение

В современном мире подростки, находясь на этапе формирования жизненных ориентиров и ценностей, сталкиваются с трудностями интеграции в социуме, поиском себя и сложностями с адаптацией к изменяющимся условиям. Психологическое напряжение, усиливается стрессовыми факторами, может привести к утрате жизненных целей и даже саморазрушительному поведению. В этом контексте актуальным становится выявление основных источников и сопутствующих им предикторов развития

антивита́льного поведения у подростков. Особое значение это приобретает в рамках образовательной среды, которая играет одну из ключевых ролей в социализации, определяя жизненную траекторию подростков.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи компонентов эмоциональной безопасности образовательной среды и основных предикторов развития антивита́льного поведения подростков.

Теоретический обзор проблемы. Рассмотрение степени изученности проблемы следует начать с теоретического анализа наших феноменов —

психологической безопасности образовательной среды с ее эмоциональным компонентом и анти-виталяного поведения.

Первое полноценное понимание психологической безопасности в образовательном процессе принадлежит И. А. Баевой, которая выделила два ее аспекта: внутреннее состояние защищенности личности и внешние условия образовательной среды, исключающие негативное воздействие (Баева 2024). В контексте изучения данной темы за рубежом можно выделить исследования Э. Эдмондсон, подчеркивающей, что состояние психологической безопасности подростков в образовательной среде определяется их взаимодействием с ближайшим окружением. Она отмечает, что при снижении психологической безопасности у подростков может развиваться негативное эмоциональное состояние (тревога, потеря интереса ко всему, подавленное настроение) (Гамова и др. 2020).

Отношение к образовательному процессу выражается в трех компонентах, раскрывающих внутренние убеждения подростков по поводу учебных процессов: поведенческий характеризуется степенью самоконтроля человека в межличностном взаимодействии; когнитивный связан с осмысленным восприятием образовательной среды как пространства для личностного роста; эмоциональный же включает чувства и переживания, возникающие в процессе вовлеченности в обучение (Баева, Семикин 2005). Эмоции играют ключевую роль в обеспечении психологической безопасности, поскольку поведенческие реакции и когнитивные процессы закрепляются эффективнее при их эмоциональной окрашенности.

В соответствии с данной точкой зрения, доктор психологических наук Т. Н. Берёзина углубляет изучение эмоционального компонента. Она вводит понятие «эмоциональная безопасность», характеризующееся преобладанием позитивных и нейтральных эмоций над негативными. На основе этого исследователь выделяет два компонента: положительное эмоциональное состояние (радость, заинтересованность, чувство комфорта) и отрицательное (тревога, грусть, раздражение). Кроме того, она выделила три основания для возникновения негативных эмоций: высокий уровень учебной тревожности по поводу успеваемости; неудовлетворенность из-за трудностей достижения целей, реализации себя; негативный характер взаимодействия с окружающими (Березина 2019).

В свою очередь, комплексное изучение анти-виталяного поведения принадлежит О. А. Сагалаковой и Д. М. Труевцеву. Согласно их мне-

нию, оно представляет собой ориентацию на отрицание жизни, снижение интереса к ней и отсутствие четкого видения будущего (Сагалакова и др. 2014). Структура анти-виталяного поведения в их представлении включает три этапа: анти-виталяные переживания (начальные скрытые убеждения), мысли (устоявшиеся убеждения о жизни), поступки (рискованное поведение) (Сагалакова и др. 2015). Это поведение отличается от суицидального отсутствием конкретного плана действий против своей жизни, хотя, по мнению А. Г. Амбрумовой и В. А. Тихоненко, может создавать благоприятную основу для его развития (Амбрумова, Тихоненко 1980).

В зарубежных исследованиях анти-виталяное поведение рассматривается на основе концепции Р. Баумаистера, который ввел термин «эго-истощение» — состояние потери самоконтроля из-за истощения психических ресурсов. Оно усугубляется под влиянием внешних соблазнов и сложных решений (Baumeister et al. 2000). Длительное напряжение снижает контроль над эмоциями и действиями, способствуя увеличению вероятности возникновения импульсивного или даже саморазрушительного поведения. В свою очередь, Р. Райан и Э. Деси дополняют эту идею, акцентируя внимание на важности внутренней мотивации, автономии и соответствия деятельности личным потребностям и целям (Ryan, Deci 2008).

Среди общих факторов, которые способны оказывать влияние на возникновение анти-виталяного поведения, О. А. Сагалакова и Д. М. Труевцев выделяют нарушение психической регуляции, ведущей к потере контроля над эмоциями и действиями. Также они выделяют социальную тревогу, которая может возникать из-за страха негативной оценки со стороны окружающих (Сагалакова, Труевцев 2015). В работе Г. С. Банникова и К. А. Кошкина дополнительно выделяется диффузная идентичность в виде неустойчивого представления о себе, своей жизненной траектории. Вероятность формирования таких представлений о себе особенно высока на фоне процессов личностного становления, трансформации семейных структур и изменяющихся социальных норм, что вместе создает почву для кризисных состояний (Банников, Кошкин 2013). Отдельно рассматривая анти-виталяные переживания, Н. Н. Ниязбаева и Р. А. Сатыбалдина выделяют отчужденность от общества, при которой человек теряет связь с привычной реальностью, перестает отождествлять себя с обществом, теряет смысл жизни. Все это

усугубляется сложностями во взаимодействии с окружением (Ниязбаева, Сатыбалдина 2017).

Поднятая нами проблема затрагивается также в исследовании Е. В. Гришиной. В нем подробно изучено влияние психологической безопасности образовательной среды на начальную стадию развития антивиталяного поведения — антивиталяные переживания. В работе Е. В. Гришина представила вывод, подчеркивающий значимость образовательной среды для развития любых негативных личностных тенденций. Автор заключила, что подростки, которые наиболее склонны к развитию деструктивных переживаний, чаще встречаются в образовательных учреждениях с отсутствием комфортной психологической атмосферы. В частности, отмечено влияние низкой психологической безопасности на появление переживаний, касающихся связи с окружающими людьми и перспектив настоящей и будущей жизни. Вследствие этого могут развиваться негативные личностные черты и формироваться психические отклонения (Гришина 2018).

Настоящее исследование обусловлено наличием противоречия между осознанием ключевой роли образовательной среды в формировании психологического благополучия подростков и недостаточной эмпирической изученностью влияния ее эмоциональной составляющей на развитие антивиталяного поведения. Несмотря на теоретическое понимание того, что психологически небезопасная атмосфера может способствовать деструктивным личностным тенденциям, практические меры профилактики часто носят общий характер и не учитывают тонких механизмов влияния эмоционального благополучия в таких конкретных аспектах, как учебные занятия, экзамены, перемены и даже домашняя обстановка.

Материалы и методы

Гипотеза исследования заключается в том, что поддержание эмоционального благополучия в образовательной среде способствует снижению вероятности формирования антивиталяного поведения у подростков.

В исследовании приняло участие 60 подростков школьного возраста гимназии Дальневосточного федерального университета (ДВФУ). Распределение по половому признаку показало примерно равное соотношение: среди респондентов было 29 участников мужского пола и 31 женского. Выборка охватывает подростковую группу диапазоном от 12 до 15 лет (средний возраст — 13 лет).

Для реализации поставленной цели были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Опросник «Антивиталяность и жизнестойкость» (О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев, 2017 г.), направленный на определение комплексных аспектов развития антивиталяного поведения и сдерживающих внутренних ресурсов с внешними факторами (жизнестойкость).

Для определения признаков, свидетельствующих о развитии антивиталяного поведения, были использованы ключевые предикторы, выделенные авторами. Эти показатели указывают на вероятность формирования у человека антивиталяных мыслей, намерений или действий.

- Антивиталяные переживания — первичные размышления о бессмысленности жизни, в результате чего какие-либо действия и перспективы обесцениваются. Характеризуется переживаниями, затрагивающими негативные внешние установки по отношению к другим, и внутренние, касающиеся своих возможностей и будущих перспектив.
- Микросоциальные конфликты — столкновения подростка с ближайшим окружением: сверстниками, педагогами, семьей. Если такие конфликты происходят постоянно, то подросток может потерять опору в лице важных для него людей. Это способно привести к искаженному самовосприятию, невозможности удовлетворения базовых потребностей, накоплению стресса, который находит выход в саморазрушительном поведении.
- Переживание одиночества, недоверчивости — отчужденность от окружающих по причине восприятия их как потенциально опасных и способных предать.
- Наличие тревожных руминаций — прокручивание в голове прошлых неудач и трудностей, убеждение в том, что что-то могло пойти не так.

2. Опросник «Эмоциональная безопасность образовательной среды» (Т. Н. Берёзина). Цель методики заключается в измерении уровня эмоционального благополучия образовательной среды вместе с ее процессами. По выявленным показателям можно судить о благоприятности (полученный показатель больше единицы) или неблагоприятности (показатель меньше единицы) эмоциональной составляющей образовательной среды. Помимо общего показателя, опросник предполагает измерение эмоциональности по отношению к различным процессам образовательной среды: «учебное благополучие» (во время

учебных занятий), «благополучие перемен» (перемен между занятиями), «экзаменационное благополучие» (эмоциональное благополучие при контрольных, важных экзаменах и так далее), «домашнее благополучие» (эмоциональное состояние дома) и благополучие творческо-креативной среды (занятие творчеством, художественная самодеятельность, участие в общественных событиях, спортивных соревнованиях и различных олимпиадах, школьных мероприятиях).

Для выявления взаимосвязи между показателями эмоционального благополучия в образовательной среде и предикторами формирования антивиталяного поведения нами был выбран коэффициент ранговой корреляции

Спирмена. При использовании данного коэффициента были учтены следующие требования: проведено не менее 5 наблюдений (в нашем случае их 60); связанные ряды содержат разные значения, не совпадающие друг с другом.

Результаты

На первом этапе проведено отдельное исследование показателей эмоциональной безопасности образовательной среды и предикторов развития антивиталяного поведения. Распределение подростков по результатам изучения эмоционального благополучия по методике Т. Н. Берёзиной представлено на рисунке 1.

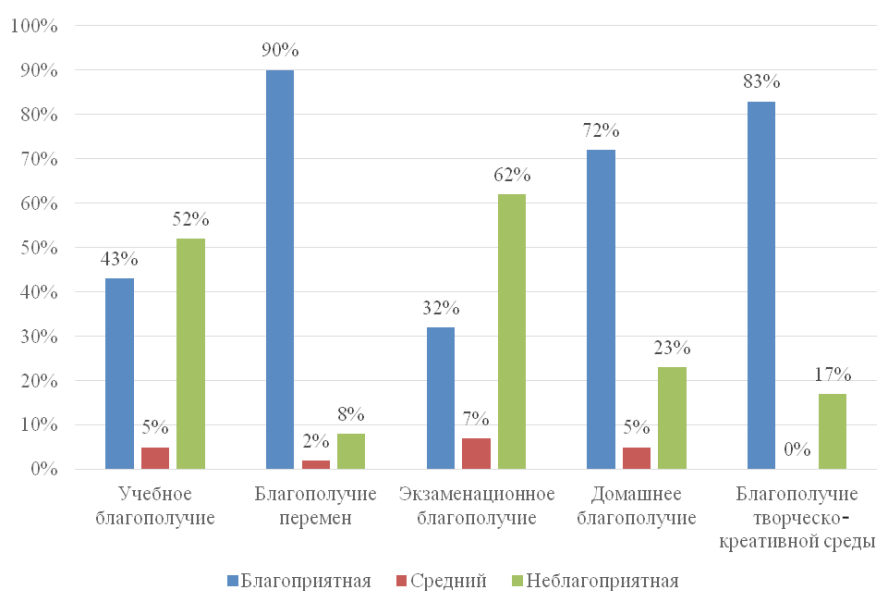


Рис. 1. Распределение показателей эмоционального благополучия в разных аспектах образовательной среды (%)

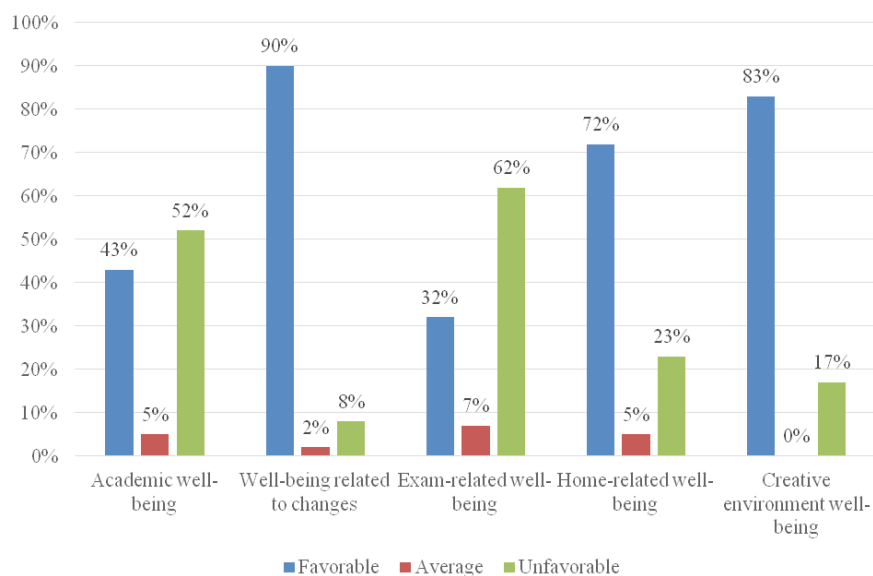


Fig. 1. Distribution of emotional well-being scores across aspects of the educational environment (%)

Наиболее неоднозначные результаты получены по компонентам учебного процесса.

1. Больше половины учащихся (52%) оценивают компонент учебного благополучия как неблагоприятный. В то же время 43% чувствуют себя на уроках комфортно, а 5% дают нейтральную оценку. Данная неоднородность восприятия учебного благополучия может быть следствием индивидуального отношения, в том числе степени ответственности отдельных учащихся по отношению к учебе.

2. Компонент экзаменационного благополучия для 62% подростков является неблагоприятным. При этом 32% признают его эмоционально благополучным, 7% показали нейтральные результаты. Как уже говорилось, влиять на такие результаты может индивидуальное отношение к учебе. Однако нужно понимать, что период экзаменов всегда является трудным для подростков. Вследствие этого можно сказать, что 62% подчеркивают проблему тревожности на всех этапах экзаменов.

Оставшиеся компоненты показали преимущественно положительные результаты:

1. Эмоциональное благополучие на переменах показали 90% подростков против 8%, которые оценивают их как неблагоприятные, и 2% нейтральных. В данном случае почти все подростки положительно оценивают времяпрепровождение между уроками, что может быть связано с наличием позитивной атмосферы в коллективе, а также возможностью посвятить свободное время личным интересам.

2. Большое количество подростков (72%) испытывают эмоциональное благополучие дома, что указывает на благоприятную домашнюю среду. 23%, отметили эмоциональное неблагополучие дома, что может указывать на отсутствие нужных домашних условий, в то время как 5% демонстрируют некоторую отстраненность.

3. Как и благополучие на переменах, компонент творческо-креативной среды отмечен положительно большинством учащихся — 83% против 17%, для которых он является неблагоприятным. Это также подчеркивает важность для подростков выбирать ту деятельность, которая им нравится, посвящать время самим себе.

Затронем основные предикторы развития антивиталяного поведения по методике О. А. Сагалаковой, Д. В. Труевцева. Результаты по ним представлены на рисунке 2.

Результаты исследования антивиталяных переживаний среди подростков показывают, что большинство опрошенных (72%) не демонстрируют выраженных деструктивных переживаний по поводу жизни. Это свидетельствует о достаточно устойчивом эмоциональном состоянии и преобладании позитивного восприятия собственной жизни. При этом у 28% подростков отмечается средний уровень подобных переживаний, что в контексте их возрастного периода, характеризующегося активным личностным развитием, может отражать естественную нестабильность эмоционального состояния.

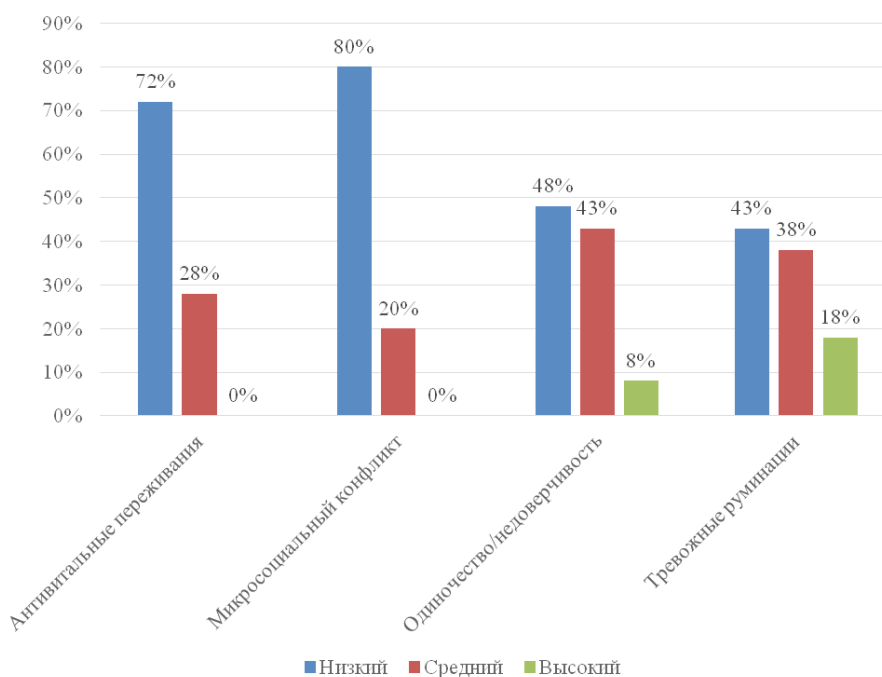


Рис. 2. Распределение показателей предикторов развития антивиталяного поведения (%)

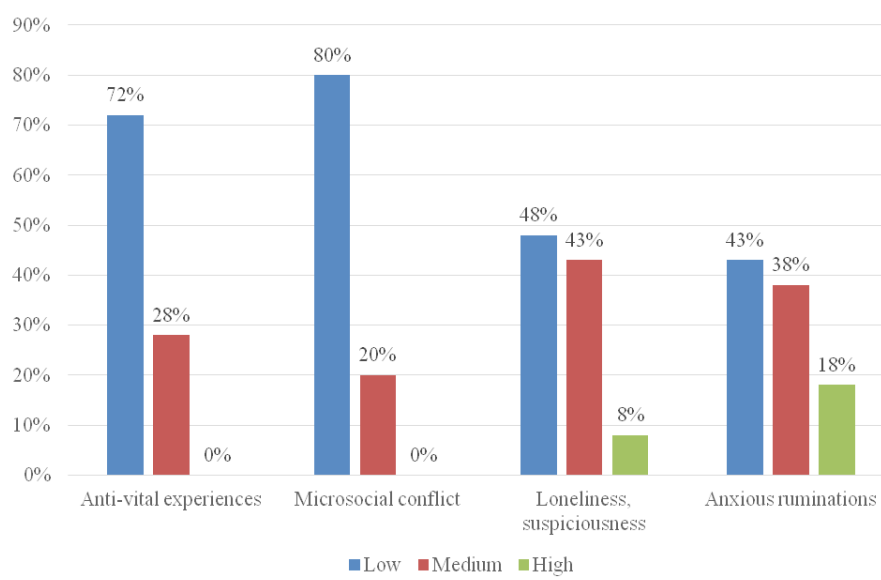


Fig. 2. Distribution of scores for predictors of anti-vital behavior (%)

Закономерным является еще больший процент (80%) низких показателей микросоциальной конфликтности, в том числе ввиду того, что она рассматривается авторами методики в связке с антивитаальными переживаниями. Однако 20% средних значений может свидетельствовать о наличии определенных трудностей во взаимодействии с ближайшим окружением.

По одиночеству, недоверчивости вышло 48% низких, 43% средних и 8% высоких значений. Такой разброс показателей может указывать на ситуативность жизненного положения. Он подчеркивает, с одной стороны, высокую степень привязанности к другим людям, а с другой — влияние конфликтов либо иных трудных ситуаций, которые могли изменить доверительное отношение подростка к окружающим.

Тревожные руминации показали 43% низких значений, 38% средних и 18% высоких. В данном

случае можно учитывать влияние личностно-обусловленных факторов: подростки могут проявлять гибкость, позволяющую им не акцентировать внимание на неудачах (это зависит как от окружающих, так и от наличия любимых хобби), однако в то же время быть достаточно вовлеченными в учебную деятельность, в результате чего так или иначе будут проявляться определенные переживания и мысли.

На следующем этапе исследования был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты исследования взаимосвязей представлены в таблице 1.

Учебное благополучие (эмоциональная безопасность на уроках) показало статистически значимую умеренную обратную взаимосвязь с антивитаальными переживаниями ($r = -0,521, p \leq 0,001$), микросоциальным конфликтом ($r = -0,406$,

Табл. 1. Результаты исследования связи компонентов эмоционального благополучия образовательной среды и предикторов развития антивитаального поведения

Показатели	Учебное благополучие	Благополучие перемен	Экзаменационное благополучие	Домашнее благополучие	Благополучие творческо-креативной среды
Антивитаальные переживания	-0,521**	-0,540**	-0,397**	-0,574**	-0,254
Микросоциальный конфликт	-0,406**	-0,433**	-0,334**	-0,370**	-0,243
Одиночество, недоверчивость	-0,113	-0,314*	-0,281*	-0,285*	-0,075
Тревожные руминации	-0,360**	-0,384**	-0,260*	-0,362**	-0,053

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

Table 1. Relationship between components of emotional well-being of the educational environment and predictors of anti-vital behavior

Variables	Academic well-being	Well-being related to changes	Exam-related well-being	Home-related well-being	Creative environment well-being
Anti-vital experiences	-0.521**	-0.540**	-0.397**	-0.574**	-0.254
Microsocial conflict	-0.406**	-0.433**	-0.334**	-0.370**	-0.243
Loneliness, suspiciousness	-0.113	-0.314*	-0.281*	-0.285*	-0.075
Anxious ruminations	-0.360**	-0.384**	-0.260*	-0.362**	-0.053

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

$p \leq 0,001$) и тревожными руминациями ($r = -0,360$, $p = 0,005$). На основе этого можно сказать, что чем более комфортной и поддерживающей является атмосфера во время проведения уроков, тем ниже вероятность возникновения переживаний по поводу бессмысленности жизни, конфликтности с преподавателями и сверстниками, а также мыслей о неудачах и трудностях прошлого.

Экзаменационное благополучие (эмоциональная безопасность экзаменов) продемонстрировала статистически значимую обратную корреляцию умеренного плана с антивитальными переживаниями ($r = -0,397$, $p = 0,002$), микросоциальными конфликтами ($r = -0,334$, $p = 0,009$) и слабого характера с одиночеством (недоверчивостью) ($r = -0,281$, $p = 0,029$), тревожными руминациями ($r = -0,260$, $p = 0,044$). Создание благоприятных условий для прохождения экзаменационного периода (экзамены, контрольные), включая поддержку и помощь со стороны педагогов и сверстников, способствует снижению вероятности возникновения у подростков негативных установок по отношению к жизни. Снижается напряженность в отношениях с окружающими, чувство изоляции и подозрительность, а также выраженность мыслей о прошлых неудачах.

Можно предположить, что данные предикторы в связи с учебным благополучием на уроках и во время экзаменов могут подпитываться в условиях давления и запугивания со стороны педагогов или родителей. В результате, как мы уже отмечали, подросток теряет веру в значимость обучения, что приводит к смещению жизненных ориентиров и поведенческим изменениям. В частности, уменьшается склонность к обесцениванию перспектив обучения и будущих возможностей, а также риск развития чувства безнадежности и отчужденности от социума.

Благополучие перемен (эмоциональная безопасность перемен) показало значимые умеренные

взаимосвязи с антивитальными переживаниями ($r = -0,540$, $p \leq 0,001$), микросоциальными конфликтами ($r = -0,433$, $p \leq 0,001$), одиночеством (недоверчивостью) ($r = -0,314$, $p = 0,014$), тревожными руминациями ($r = -0,384$, $p = 0,002$). Позитивное неформальное времяпрепровождение между уроками снижает вероятность возникновения различных переживаний, влияющих на внутренние установки и характер взаимосвязи с окружающими. Кроме того, уменьшается риск возникновения конфликтных ситуаций с участием подростков и преподавателей, возрастает доверие и снижается заикленность на негативном опыте.

Эти результаты подчеркивают важность эмоциональной разрядки, а также гармоничных межличностных отношений между всеми учащимися. Процесс освобождения от накопившихся эмоций может способствовать снижению напряжения в коллективе и, возможно, повысит мотивацию к работе на занятиях после перемены. Грамотные межличностные отношения способствуют устранению поводов для конфликтов, предотвращают формирование негативной самооценки и предубеждений в отношении окружающих, а также страхов, связанных с доверием. Последние могут возникнуть из-за травмирующего опыта прошлого, такого как предательство или внезапное прекращение общения.

Домашнее благополучие (эмоциональное благополучие дома) продемонстрировало обратную статистически значимую взаимосвязь умеренного характера с антивитальными переживаниями ($r = -0,574$, $p \leq 0,001$), микросоциальными конфликтами ($r = -0,370$, $p = 0,004$) и тревожными руминациями ($r = -0,362$, $p = 0,005$). При этом значимой слабой отметилась взаимосвязь домашнего благополучия с одиночеством (недоверчивостью) ($r = -0,285$, $p = 0,027$). В данном случае благоприятная домашняя атмосфера, основанная на поддержке и обеспечении

отдыха подростков, предотвращает появление переживаний касательно себя и окружающих, в том числе недоверчивости, конфликтных установок во взаимодействии с семьей, сверстниками и преподавателями и мыслей о неудачах и трудностях в прошлом.

Возможная взаимосвязь с образовательной средой заключается в том, что негативная обстановка дома, где может происходить частое психологическое насилие над подростком, способно повлиять на учебную составляющую и проецироваться в отношениях с другими людьми. В результате, как и с учебным эмоциональным благополучием, в условиях постоянного стресса дома у подростка закрепляются деструктивные установки, снижающие мотивацию к обучению и личностному развитию. Проецирование может быть объяснено тем, что закрепившаяся форма поведения дома используется и в образовательной среде: конфликтные установки во взаимодействии с семьей могут задействоваться и в отношениях с преподавателями или сверстниками, недоверие по отношению к членам семьи распространяется также и на участников образовательного процесса.

Обсуждение

Таким образом, соглашаясь с Е. В. Гришиной, подчеркнем ключевую роль уровня психологической безопасности в образовательной среде в появлении антивитаальных переживаний. При этом неблагоприятный психологический климат в образовательной среде сам по себе не способствует развитию суицидальных наклонностей.

В рамках теоретического исследования ключевым маркером нарушений в образовательной среде, которые могут способствовать возникновению антивитаальных переживаний и других деструктивных явлений, в соответствии с позицией Е. В. Гришиной, является характер взаимодействия ее членов, что также подтверждается нашими результатами. В данном случае положительный характер будет способствовать соответствующему влиянию на развитие личности. Вместе с тем отрицательный характер повысит вероятность появления негативных форм социально-психологического состояния человека. Исходя из качества коммуникации в рамках образовательной среды, выстраивается и степень ее важности для каждого из учащихся (Гришина 2016).

Риски нарушений социального взаимодействия могут спровоцировать негативные эмоциональные, поведенческие реакции и когнитивные искажения, связанные с неадекватным восприя-

тием образовательной среды, социального окружения и даже самого себя. Это все может отразиться на поведении подростка, который будет всячески бойкотировать занятия и отдавать предпочтение посторонней деятельности.

Затрагивая диагностику безопасности среды, Е. В. Гришина уделяет внимание более расширенному анализу. Помимо общепринятых показателей, необходимо учитывать менее очевидные. Так, И. А. Баева отмечает показатели, определяющие низкую психологическую безопасность при фактически внешне благоприятных условиях. В этой связи важным становится учет мнений всех участников образовательного процесса, основанный на выявлении несоответствия между общим позитивным восприятием и личным ощущением комфорта (Гришина 2018).

На основе этого Е. В. Гришина отмечает важность комплексного подхода для анализа психологической безопасности в рамках образовательной среды, учитывающего несовпадения во мнении касательно разных параметров среды. В данном случае подчеркивается индивидуальное восприятие каждого из членов образовательной среды, которое позволяет выявить латентные формы угроз психологической безопасности, в первую очередь антивитаальные и суицидальные. В нашем исследовании также отмечено, что различные компоненты образовательного процесса — от организационно-педагогических условий до социально-психологического климата — способны оказывать влияние на формирование антивитаального поведения. Это означает, что, помимо общих аспектов анализа образовательной среды, важно учитывать влияние дополнительных факторов. Они могут быть не так очевидны, но их влияние может напрямую способствовать развитию антивитаального поведения.

В рамках анализа результатов мы выделили некоторые важные факторы риска в образовательной среде, способные оказывать влияние на развитие внешних и внутренних антивитаальных установок:

- 1) академическая нагрузка и уровень стрессогенности оценивания: необходимо снижение чрезмерной академической нагрузки на подростков в рамках учебных занятий, а также смягчение стрессогенного влияния системы оценивания, особенно в периоды аттестации;
- 2) качество отдыха подростков между учебными занятиями: необходимо предоставление эмоциональной разрядки для подростков и построение гармоничных межличностных отношений между ними;

- 3) психологический климат в семье: напряженная атмосфера и даже возможно проявление психологического насилия в домашней обстановке по отношению к подросткам могут проецироваться на учебную деятельность и отношения с окружающими.

Выделенные нами факторы риска находят подтверждение в исследовании О. С. Богинской, посвященном детерминантам формирования антивитаальных переживаний учащихся. Помимо прочего, она выделяет социальные трудности, затрагивающие образовательную среду и домашнюю обстановку: проблемы в школе и семье; завышенные требования со стороны учителей или родителей; частая смена жительства, образовательных учреждений; насилие в семье. Кроме того, она выносит проблемы во взаимодействии с окружающими: конфликты с друзьями, травля в школе, сужение круга знакомых, сложности с адаптацией в новой среде (Богинская 2018).

Выводы

Исследование эмоционального компонента в рамках психологической безопасности образовательной среды и выраженности предикторов развития антивитаального поведения показало неоднозначные результаты. Полученные данные по методике Т. Н. Берёзиной показывают, что подростки в большей степени оценивают учебную составляющую как неблагоприятную (учебная и экзаменационная). В то же время другие аспекты среды (дом, перемены и творческо-креативная среда) воспринимаются большинством позитивно. По результатам методики О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева можно отметить низкую выраженность антивитаальных переживаний и микросоциальной конфликтности. Однако у значительной части подростков отмечается средний уровень переживания одиночества, недоверчивости и тревожных руминаций, демонстрирующий почти равное соотношение с низкими показателями. Это может отражать ситуативные факторы и личностные особенности каждого подростка.

Проверка гипотезы показала, что гармоничное поддержание эмоционального благополучия подростков во всех аспектах образовательного процесса (в учебной деятельности, во время неформального времяпрепровождения на переменах и в домашней среде) снижает вероятность развития антивитаального поведения. Были выявлены отрицательно зна-

чимые взаимосвязи показателей учебного эмоционального благополучия (учебное и экзаменационное благополучие) с антивитаальными переживаниями, тревожными руминациями и с микросоциальной конфликтностью (отдельно экзаменационное благополучие взаимосвязано с проявлениями одиночества, недоверчивости). Практически аналогичные взаимосвязи обнаружены для неформальных аспектов среды: благополучие перемен и домашнее благополучие отрицательно коррелировали с антивитаальными переживаниями, тревожными руминациями, конфликтностью, одиночеством, недоверчивостью. Полученные данные свидетельствуют о том, что эмоционально безопасная образовательная среда способствует снижению негативных переживаний, конфликтности и других деструктивных проявлений, тем самым уменьшая риски развития антивитаального поведения у подростков.

На основе полученных результатов можно подчеркнуть комплексный характер влияния образовательной среды на психологическое состояние подростков. Необходимо развитие поддерживающей атмосферы в школе, включая мониторинг академической тревожности, формирование доверительных отношений между учащимися и предоставление возможностей для эмоциональной разрядки, полноценного отдыха. Отдельного внимания требует содействие созданию здоровой обстановки в семьях учащихся.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

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

Соответствие принципам этики

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

Ethics Approval

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

Вклад авторов

Погорская В. А. — разработка концепции, методология, валидизация, обработка данных, подготовка текста — доработка и редактирование, научное руководство.

Исупов Д. В. — разработка концепции, формальный анализ, исследование, обработка данных, подготовка текста — черновик.

Isupov D. V. — concept development, formal analysis, research, data processing, text preparation — draft.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

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

Author Contributions

Pogorskaya V. A. — concept development, methodology, validation, data processing, text preparation — revision and editing, scientific guidance.

Список литературы

- Амбрумова, А. Г., Тихоненко, В. А. (1980) *Диагностика суицидального поведения*. М.: [б. и.], 48 с.
- Баева, И. А. (2024) Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития. *Экстремальная психология и безопасность личности*, т. 1, № 3, с. 5–19. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>
- Баева, И. А., Семикин, В. В. (2005) Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, т. 5, № 12, с. 7–19. EDN: KVHGCX
- Банников, Г. С., Кошкин, К. А. (2013) Антивитальные переживания и аутоагрессивные формы поведения подростка с «диффузной идентичностью». *Психологическая наука и образование*, т. 5, № 1, с. 31–40.
- Березина, Т. Н. (2019) Эмоциональная безопасность образовательной среды и когнитивные процессы. *Современное образование*, № 3, с. 29–43. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2019.3.29191>
- Богинская, О. С. (2018) Выявление антивитальных настроений учащихся образовательных организаций. *Методист*, № 1, с. 36–39. EDN: YXJRCM
- Гамова, С. Н., Красова, Т. Д., Чуйкова, Ж. В. (2020) Научные подходы к изучению психологической безопасности в отечественных и зарубежных исследованиях. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 8, № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.15862/30PDMN420> (дата обращения 21.06.2025)
- Гришина, Е. В. (2016) Психологические характеристики образовательной среды и антивитальные переживания подростков. *Народное образование*, № 4–5 (1456), с. 215–218. EDN: WJQCZF
- 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, 131 с.
- Ниязбаева, Н. Н. Сатыбалдина, Р. А. (2017) Особенности антивитальных настроений в подростковом возрасте. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, № 12, с. 88–91. EDN: QIELCX
- Сагалакова, О. А., Труевцев, Д. В. (2015) Нарушение произвольной регуляции психической деятельности при социальной тревоге в контексте формирования антивитального и суицидального поведения. *Инновации в науке*, № 9 (46), с. 93–101. EDN: UKPDTR
- Сагалакова, О. А., Труевцев, Д. В., Сагалаков, А. М. (2014) Психологические механизмы антивитальной настроенности личности. *Universum: Психология и образование*, № 10 (9). [Электронный ресурс]. URL: <http://7universum.com/en/psy/archive/item/1637> (дата обращения 17.06.2025).
- Сагалакова, О. А., Труевцев, Д. В., Стоянова, И. Я., Сагалаков, А. М. (2015) Системный подход в исследовании антивитального и суицидального поведения. *Медицинская психология в России*, № 6 (35). [Электронный ресурс]. URL: http://www.medpsy.ru/mprij/archiv_global/2015_6_35/nomer05.php (дата обращения 17.06.2025).
- Baumeister, R. F., Muraven, M., Tice, D. M. (2000) Ego depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. *Social Cognition*, vol. 18, no. 2, pp. 130–150. <https://doi.org/10.1521/soco.2000.18.2.130>
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2008) From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self. *Social and Personality psychology compass*, vol. 2, no. 2, pp. 702–717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>

References

- Ambrumova, A. G., Tikhonenko, V. A. (1980) *Diagnostics of suicidal behavior*. Moscow: [s. n.], 48 p. (In Russian)
- Baeva, I. A. (2024) Psychological Safety of the Educational Environment: Formation of Directions and Development Prospects. *Extreme Psychology and Personal Safety*, vol. 1, no. 3, pp. 5–19. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301> (In Russian)
- Baeva, I. A., Semikin, V. V. (2005) The security of educational environment, psychological culture, and psychical health of schoolchildren. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, vol. 5, no. 12, pp. 7–19. (In Russian)
- Bannikov, G. S., Koshkin, K. A. (2013) Antivital experience and auto-aggressive behavior in teenagers with “diffuse identity”. *Psychological Science and Education*, vol. 5, no. 1, pp. 31–40. (In Russian)
- Baumeister, R. F., Muraven, M., Tice, D. M. (2000) Ego depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. *Social Cognition*, vol. 18, no. 2, pp. 130–150. <https://doi.org/10.1521/soco.2000.18.2.130> (In English)
- Berezina, T. N. (2019) Emotional security of educational environment and cognitive processes. *Modern Education*, no. 3, pp. 29–43. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2019.3.29191> (In Russian)
- Boginskaya, O. S. (2018) Identification of anti-vital attitudes among students in educational organizations. *Metodist*, no. 1, pp. 36–39. (In Russian)
- Gamova, S. N., Krasova, T. D., Chujkova, Zh. V. (2020) Scientific approaches to the study of psychological safety in domestic and foreign research. *World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 8, no. 4. [Online]. Available at: <https://doi.org/10.15862/30PDMN420> (accessed 21.06.2025). (In Russian)
- Grishina, E. V. (2016) Psychological Characteristics of the Educational Environment and Antivital Experiences of adolescents. *National Education*, no. 4–5 (1456), pp. 215–218. (In Russian)
- Grishina, E. V. (2018) *The influence of psychological safety of the educational environment on the anti-vital experiences of adolescents. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 131 p. (In Russian)
- Niyazbaeva, N. N., Satybaldina, R. A. (2017) Features antivirally sentiment in adolescence. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 12, pp. 88–91. (In Russian)
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2008) From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the Self. *Social and Personality psychology compass*, vol. 2, no. 2, pp. 702–717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x> (In English)
- Sagalakova, O. A., Truevtsev, D. V. (2015) Disturbances of voluntary regulation of mental activity in social anxiety in the context of forming anti-vital and suicidal behavior. *Innovatsii v nauke*, no. 9 (46), pp. 93–101. (In Russian)
- Sagalakova, O. A., Truevtsev, D. V., Sagalakov, A. M. (2014) Anti-vital mood psychological mechanisms. *Universum: Psychology and Education*, no. 10 (9). [Online]. Available at: <http://7universum.com/en/psy/archive/item/1637> (accessed 17.06.2025). (In Russian)
- Sagalakova, O. A., Truevtsev, D. V., Stoyanova, I. Ya., Sagalakov, A. M. (2015) A systematic approach to the study of life-threatening and suicidal behavior. *Medical Psychology in Russia*, no. 6 (35). [Online]. Available at: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2015_6_35/nomer05.php (accessed 17.06.2025). (In Russian)

Сведения об авторах

Виктория Александровна Погорская, старший преподаватель департамента психологии и образования, Школа искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет
SPIN-код: 8683-6279, e-mail: pogorskayava@mail.ru

Дмитрий Валерьевич Исупов, бакалавр направления подготовки «Конфликтология» департамента психологии и образования, Школа искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет
e-mail: dimaishopov007@gmail.com

Authors

Victoria A. Pogorskaya, Senior Lecturer, Department of Psychology and Education, School of Arts and Humanities, Far Eastern Federal University
SPIN: 8683-6279, e-mail: pogorskayava@mail.ru

Dmitry V. Isupov, Bachelor's degree in Conflict Studies, Department of Psychology and Education, School of Arts and Humanities, Far Eastern Federal University
e-mail: dimaishopov007@gmail.com



Check for updates

Психологическая безопасность
образовательной среды

УДК 159.9

EDN QRNCLC

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-210-220>

Научная статья

Психологическая стабильность учащихся выпускных классов в период подготовки к экзаменам

Д. А. Усик ¹

¹ Российский государственный гуманитарный университет,
125047, Россия, г. Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 6

Для цитирования: Усик, Д. А. (2026) Психологическая стабильность учащихся выпускных классов в период подготовки к экзаменам. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 210–220. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-210-220> EDN QRNCLC

Получена 4 октября 2025; прошла рецензирование 10 декабря 2025; принята 4 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. В статье рассматривается проблема психологической стабильности учащихся выпускных классов в период подготовки к экзаменам. Экзаменационный стресс представляет собой один из наиболее значимых факторов, влияющих на эмоциональное состояние и академическую успеваемость школьников. Целью исследования было изучение психологической стабильности у учащихся выпускных классов в период подготовки к экзаменам. Выявлялись ключевые предикторы психологической стабильности, включая стойкость (resilience), экзаменационную тревогу, восприятие социальной поддержки, режим сна и интенсивность учебной нагрузки.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 150 школьников (58% девушек и 42% юношей) в возрасте 16–18 лет. Методический инструментарий включал шкалы психологической устойчивости, экзаменационной тревожности, восприятия социальной поддержки, а также сбор данных о режиме сна и учебной нагрузке. Дизайн исследования — кросс-секционное (одноточечное) наблюдательное исследование. Для проверки гипотез применялись описательные статистики, сравнение средних по полу, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) и множественная линейная регрессия (OLS) для оценки вклада предикторов в вариабельность психологической стабильности.

Результаты исследования. Наибольшее влияние на психологическую стабильность оказывают личностная стойкость, уровень тревожности и восприятие социальной поддержки. Регрессионный анализ подтвердил, что высокая стойкость и поддержка со стороны семьи и сверстников способствуют сохранению психологической стабильности, тогда как высокая тревожность снижает ее уровень. Дополнительно выявлено, что чрезмерная учебная нагрузка может быть связана с меньшей стабильностью.

Заключение. Сделан вывод, что повышение психологической стабильности возможно за счет развития навыков стрессоустойчивости, формирования адекватных копинг-стратегий и усиления социальной поддержки со стороны семьи и образовательной среды. Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций для педагогов и школьных психологов по снижению экзаменационной тревожности и поддержке выпускников, а также в возможности разработки программ психологической поддержки выпускников, направленных на повышение стрессоустойчивости и формирование эффективных стратегий преодоления экзаменационного стресса.

Ключевые слова: психологическая стабильность, школьники, экзамены, поддержка, педагогическая психология, экзаменационный стресс

Research article

Psychological stability of final-year school students during exam preparation

D. A. Usik ¹¹ Russian State University for the Humanities (RSUH), 6 Miusskaya Sq., Moscow 125047, Russia

For citation: Usik, D. A. (2026) Psychological stability of final-year school students during exam preparation. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 210–220. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-210-220> EDN QRNCLC

Received 4 October 2025; **reviewed** 10 December 2025; **accepted** 4 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. This article explores the psychological stability of final-year school students during exam preparation. Exam stress is a key factor influencing students' emotional state and academic performance. The study aimed to identify key predictors of psychological stability, including resilience, exam anxiety, perceived social support, sleep patterns, and study load.

Materials and Methods. The study involved 150 students (58% female and 42% male) aged 16–18. The instruments included scales assessing psychological stability, exam anxiety, and perceived social support, alongside data on sleep patterns and study load. The study employed a cross-sectional (single-point) observational design. Hypotheses were tested using descriptive statistics, comparison of gender means, correlation analysis (Pearson's rho), and multiple linear regression (OLS) to assess the contribution of predictors to the variability of psychological stability.

Results. Personal resilience, anxiety level, and perceived social support have the greatest impact on psychological stability. Regression analysis confirmed that high resilience and support from family and peers help maintain psychological stability, whereas high anxiety reduces it. It was also found that excessive academic workload may be associated with lower psychological stability.

Conclusion. Psychological stability can be enhanced by developing stress-resilience skills and appropriate coping strategies, alongside increasing social support from family and the educational environment. The practical significance of the study lies in developing recommendations for teachers and school psychologists aimed at reducing exam anxiety and supporting final-year students. The findings can inform psychological support programs aimed at increasing stress resistance and developing effective strategies to overcome exam stress.

Keywords: psychological stability, school students, exams, support, educational psychology, exam stress

Введение

Период подготовки к выпускным экзаменам представляет собой критический этап в жизни школьника, сопровождающийся повышенными психологическими нагрузками, усилением эмоциональной напряженности и необходимостью принятия важных жизненных решений. Экзаменационный стресс может негативно влиять на эмоциональное состояние, мотивацию и академическую успеваемость учащихся, что делает изучение факторов, способствующих поддержанию психологической стабильности, крайне важным для педагогической практики и школьной психологии.

Психологическая стабильность рассматривается как многокомпонентное свойство личности, включающее эмоциональную регуляцию,

способность к адаптивной переработке стрессовых событий и сохранение когнитивной эффективности под давлением. В теоретическом плане автор опирается на три ключевые модели: концепцию стойкости (resilience), модель социального буфера и теорию баланса нагрузки-восстановления (Chen 2016; Park, Kim 2018). Так, высокая личностная стойкость, по замыслу автора, обеспечивает более эффективную регуляцию эмоций и сохранение адаптивного функционирования в стрессовых ситуациях; модель социального буфера предполагает, что поддержка со стороны семьи и сверстников ослабляет негативное воздействие экзаменационных стрессоров (прямая положительная связь поддержки со стабильностью и модераторный эффект на тревогу); теория баланса нагрузки-восстановления подчеркивает роль достаточного сна

и адекватного отдыха: хронический дефицит сна или чрезмерная нагрузка повышают уязвимость к стрессу и снижают способность к саморегуляции (Jagiello et al. 2024; Pillai et al. 2023). Эти компоненты концепции отражены в методологии: психологическая стабильность в исследовании введена как зависимая переменная и измеряется композитной шкалой, объединяющей указанные аспекты (эмоциональная регуляция, стрессоустойчивость, когнитивная стабильность).

Современные эмпирические исследования подтверждают важность личностных, поведенческих и социально-контекстуальных факторов для поддержания психологической стабильности в период экзаменов. Так, ряд зарубежных исследований показал, что высокая стойкость и адекватные стратегии копинга связаны с меньшей выраженностью экзаменационной тревоги и лучшими результатами адаптации (Rajawat, Chaturvedi 2024). Ряд мета-анализов отмечает эффективность программ на основе когнитивно-поведенческих техник в снижении тестовой тревожности и повышении уверенности учащихся (Jagiello et al. 2024; Pillai et al. 2023; Yilmazer et al. 2024).

В отечественной литературе также подчеркивается значимость социальных ресурсов и режима сна: исследования российских авторов сообщают о том, что поддержка семьи и сверстников, а также достаточное количество сна ассоциируются с лучшей эмоциональной регуляцией и устойчивостью при подготовке к экзаменам (Dewald et al. 2014; Yilmazer et al. 2024). Вместе с тем имеются данные о том, что чрезмерная учебная нагрузка повышает риск переутомления и снижает адаптивность учащихся.

Понимание и интерпретация эмпирических показателей психологической стабильности в условиях экзаменационного давления требуют четкого соотнесения результатов с существующими теоретическими моделями и ожидаемыми паттернами взаимосвязей. В настоящем исследовании мы опираемся на три взаимодействующих теоретических ориентира: концепцию стойкости, модель социального буфера и теорию баланса нагрузки и восстановления.

Стойкость (resilience) определяется в литературе как способность восстанавливаться после стрессовых событий и сохранять адаптивное функционирование.

Теоретически высокая стойкость должна обеспечивать более эффективную эмоциональную регуляцию, сохранение мотивации и когнитивной ясности в сложных ситуациях. В контексте подготовки к экзаменам это означает,

что учащиеся с высокими показателями стойкости ожидаемо демонстрируют более высокий уровень психологической стабильности: они реже испытывают парализующую тревогу и лучше восстанавливаются после неуспешных попыток, что на уровне данных проявляется в устойчивой, положительной связи между стойкостью и индексом психологической стабильности (Pillai et al. 2023).

Модель социального буфера предполагает, что социальная поддержка (со стороны семьи, сверстников, учителей) снижает негативное влияние стрессоров. Эмпирически это проявляется двумя путями: (а) прямая положительная связь социальной поддержки с показателем психологической стабильности и (б) модераторный эффект — при высоком уровне поддержки влияние экзаменационной тревоги на стабильность ослабевает. Следовательно, при анализе корреляций и регрессии ожидается умеренный положительный вклад социальной поддержки и возможность обнаружить взаимодействие «тревога — поддержка» при проведении дополнительных анализов модерации.

Теория баланса между нагрузкой и восстановлением подчеркивает важность восстановления (включая сон) для поддержания адаптивного функционирования. Хронический дефицит сна и чрезмерная учебная нагрузка повышают уязвимость к стрессу и снижают способность к саморегуляции. Поэтому можно ожидать слабых или умеренных негативных связей между чрезмерной учебной нагрузкой и психологической стабильностью, а также положительной связи между количеством сна и стабильностью (Llistosella et al. 2024; Windle et al. 2022). Однако в множественной модели их уникальная объясняющая сила может оказаться менее выраженной по сравнению с устойчивостью и тревогой из-за частичной корреляции с другими предикторами (Сергеева, Кубекова 2020).

Теоретически важно различать прямые и опосредованные эффекты. Кандидатами на роль медиаторов выступают копинг-стратегии и самоэффективность: устойчивые индивиды склонны применять адаптивные стратегии, что снижает воздействие тревоги на стабильность. Социальная поддержка может играть роль модератора, ослабляя связь «тревога → снижение стабильности». Также возможны обратные связи: стабильность может способствовать росту тревоги; кросс-секционный дизайн не позволяет утверждать направление влияния, поэтому результаты интерпретируются как ассоциации, а не как доказательство причинно-следственных связей (Мищенко 2020).

Несмотря на большое число исследований, можно выделить следующие пробелы: во-первых, многие работы имеют кросс-секционный дизайн, что ограничивает возможность делать выводы о причинно-следственных связях. Во-вторых, не всегда рассматривается комплексное влияние личностных и контекстных факторов одновременно (стойкость, социальная поддержка, режим сна, интенсивность подготовки), что осложняет понимание их относительного вклада (Костенко 2009). Кроме того, мало исследований с репрезентативными выборками, учитывающими демографические и социокультурные различия.

Целью настоящего исследования стало изучение психологической стабильности у учащихся выпускных классов в период подготовки к экзаменам и выявление ключевых предикторов стабильности: личностной стойкости (resilience), уровня экзаменационной тревоги, восприятия социальной поддержки, режима сна и интенсивности учебной нагрузки.

Задачи исследования:

- 1) провести описательный анализ уровней психологической стабильности и сопутствующих показателей в выборке выпускников;
- 2) оценить наличие различий в уровне психологической стабильности по признаку пола;
- 3) исследовать корреляционные связи между психологической стабильностью и wybran-ными предикторами;
- 4) построить множественную регрессионную модель для определения относительного вклада предикторов в вариабельность психологической стабильности.

Гипотезы:

H1: Более высокая стойкость и восприятие социальной поддержки связаны с более высокой психологической стабильностью.

H2: Более высокий уровень экзаменационной тревоги связан с более низкой психологической стабильностью.

Материалы и методы

В исследовании использовалась выборка учащихся выпускных классов общеобразовательных школ ($N = 150$). Возраст участников варьировал от 16 до 18 лет ($M = 17,2$, $SD = 0,6$). Гендерный состав выборки: 58% девушек ($n = 87$) и 42% юношей ($n = 63$). Выборка была сформирована с целью моделирования типичных демографических характеристик российской школьной популяции старших классов. Оценка анализа мощности (power analysis) показывает, что при предположении умеренного эффекта

($f^2 \approx 0,15$) и 5 предикторов, при уровне $\alpha = 0,05$ и мощности 0,80 необходимая размерность выборки составляет $N \approx 92-120$ (в зависимости от точного предположения об эффекте). Таким образом, текущая выборка $N = 150$ обеспечивает адекватную статистическую мощность для обнаружения умеренных и крупных эффектов в модели множественной регрессии.

Дизайн исследования — кросс-секционное (одноточечное) наблюдательное исследование. Данные собирались на этапе активной подготовки к выпускным экзаменам, что позволяет оценить связь между текущими психологическими показателями и внешними факторами (режим сна, учебная нагрузка). Для проверки гипотез применялись описательные статистики, сравнение средних по полу, корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) и множественная линейная регрессия (OLS) для оценки вклада предикторов в вариабельность психологической стабильности.

Измерение психологической стабильности и других композитных шкал

В работе психологическая стабильность оценивается одной композитной шкалой 0–100, созданной как суммарный показатель эмоциональной регуляции, стрессоустойчивости и когнитивной стабильности. Другие ключевые переменные также представлены шкалами:

Шкала психологической стабильности описывается как авторский композитный опросник, предназначенный для групповой оценки психологической стабильности выпускников в ситуации экзаменационной подготовки. Опросник не используется для индивидуальной клинической диагностики; его задача — получить сопоставимый количественный индекс, отражающий эмоциональную регуляцию, стрессоустойчивость, способность к восстановлению после учебного напряжения и сохранение когнитивной работоспособности под давлением.

Инструкция участнику. Перед заполнением учащемуся предъявлялась следующая инструкция: «Ниже приведены утверждения о Вашем состоянии и поведении в период подготовки к выпускным экзаменам. Оцените, насколько каждое утверждение соответствует Вам в последние две недели. Выберите один вариант ответа: 1 — совсем не согласен(на), 2 — скорее не согласен(на), 3 — затрудняюсь ответить, 4 — скорее согласен(на), 5 — полностью согласен(на). В анкете нет правильных или неправильных ответов; важно отметить наиболее точный для Вас вариант». Заполнение шкалы занимало в среднем 3–5 минут.

Вопросы (утверждения) шкалы: 1) «В период подготовки к экзаменам я сохраняю спокойствие даже при высокой учебной нагрузке»; 2) «После неудачной пробной работы я быстро возвращаюсь к обычному темпу подготовки»; 3) «Перед экзаменом мне трудно сосредоточиться на задании» (обратный пункт); 4) «Я способен(на) распределять время подготовки без ощущения полной потери контроля»; 5) «Даже при усталости я могу продолжать работу без резкого снижения внимания»; 6) «Из-за мыслей об экзамене я часто не могу переключиться на отдых» (обратный пункт); 7) «Если подготовка идет не по плану, я могу изменить способ работы, не прекращая занятия»; 8) «Я сохраняю уверенность, что смогу справиться с экзаменационной ситуацией»; 9) «При большом объеме заданий я быстро теряю самообладание» (обратный пункт); 10) «Мне удается восстанавливаться после напряженного учебного дня»; 11) «Во время контрольных и пробных экзаменов я могу удерживать внимание на задании»; 12) «Я воспринимаю трудности подготовки как временные и решаемые».

Подсчет баллов. По каждому пункту ставился балл от 1 до 5. По прямым пунктам более высокий балл означал большую выраженность психологической стабильности; по обратным пунктам (3, 6, 9) перед суммированием проводилось перекодирование по правилу 1→5, 2→4, 3→3, 4→2, 5→1. Первичный суммарный балл мог принимать значения от 12 до 60. Для сопоставления с другими переменными он переводился в шкалу 0–100 по формуле: индекс психологической стабильности = $((\text{сумма баллов} - 12) / 48) \times 100$. Чем выше итоговый индекс, тем выше уровень психологической стабильности.

В исследовании использовалась групповая, а не диагностическая интерпретация показателя. Значения 0–39 баллов рассматривались как низкий уровень психологической стабильности, отражающий выраженную экзаменационную напряженность, затруднения эмоциональной саморегуляции и быстрое истощение при учебной нагрузке. Значения 40–69 баллов интерпретировались как средний уровень, при котором учащийся в целом сохраняет работоспособность, но нуждается в поддержке при нарастании тревоги или перегрузки. Значения 70–100 баллов относились к высокому уровню психологической стабильности, характеризующемуся сохранением самообладания, восстановлением после неудач и способностью удерживать внимание в экзаменационной ситуации. При анализе данных итоговый индекс использовался как коли-

чественная зависимая переменная в корреляционном и регрессионном анализе.

Стойкость (resilience) — шкала 0–100, сконструированная по аналогии с Connor–Davidson Resilience Scale (CDRISC), где более высокие значения означают большую устойчивость к стрессу. Стойкость (resilience) оценивалась по шкале 0–100: участники отвечали на утверждения о способности восстанавливаться после трудностей, сохранять целенаправленность и использовать адаптивные способы совладания. Более высокий балл отражал более выраженную устойчивость к экзаменационному стрессу.

Экзаменационная тревога — шкала 0–40 (аналог тестов типа SAR или Test Anxiety Inventory), отражающая степень тревожности в экзаменационных ситуациях (чем выше балл, тем выше тревога). Экзаменационная тревога оценивалась по шкале 0–40: участники указывали частоту когнитивных, эмоциональных и соматических проявлений тревоги в экзаменационных ситуациях. Более высокий балл означал более выраженную тревожность; значения 0–13 рассматривались как низкий уровень, 14–26 — как умеренный, 27–40 — как высокий.

Социальная поддержка — самооценочная шкала 1–5 (от очень низкой до очень высокой поддержки), где оценивается восприятие поддержки со стороны семьи, друзей и педагогов. Социальная поддержка оценивалась по самооценочной шкале 1–5, включавшей восприятие поддержки со стороны семьи, сверстников и педагогов. Значения 1,0–2,4 интерпретировались как низкая поддержка, 2,5–3,7 — как средняя, 3,8–5,0 — как высокая.

Режим сна и учебная нагрузка были измерены количественно через самоотчет учащихся. В анкете участникам предлагалось указать среднее число часов сна в сутки (от 4 до 9 часов по заявлению автора) и количество часов учебы в неделю (как числовая переменная). Данные собирались при заполнении бумажной или онлайн-анкеты. В статье приведены статистические параметры этих переменных: так, среднее время сна составило 6,37 ч ($SD = 1,02$; диапазон 4,0–9,0), а средняя учебная нагрузка — 20,53 ч в неделю ($SD = 5,33$; диапазон 7,3–33,1).

Аналитическая часть работы включала стандартные процедуры: описательная статистика (N , среднее, SD , min/max, квартильные значения) для всех переменных; сравнение средних по полу (Welch t -test); корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) между психологической стабильностью и количественными предикторами; множественную линейную регрессию (OLS) с проверкой предпосылок (независимость

и нормальность остатков, гомоскедастичность, мультиколлинеарность). Анализ выполнялся с помощью Python (библиотеки pandas, scipy, statsmodels) и SPSS/R.

Данные были сформированы с использованием стохастических распределений, воспроизводящих типичные характеристики исследуемой выборки (нормальное распределение возраста, логнормальные/нормальные распределения для шкал, тримминг экстремальных значений).

Результаты

В этом разделе представлены точные результаты анализа данных ($N = 150$). Описательная статистика, сравнение по полу, корреляционный анализ и результаты множественной регрессии представлены в таблице 1.

Проведен Welch t-test для сравнения средних показателей психологической стабильности у юношей и девушек.

Юноши ($N = 65$): $M = 47,38$, $SD = 21,81$.

Девушки ($N = 85$): $M = 45,40$, $SD = 21,74$.

Результаты теста: $t = 0,5515$, $p = 0,5822$. Различия статистически не значимы при уровне $\alpha = 0,05$ (см. таблицы 2 и 3).

Интерпретация ключевых коэффициентов:

Стойкость: положительный значимый вклад ($\beta = 1,0613$, $p = 0,0000$) — при прочих равных повышение стойкости связано с увеличением психологической стабильности.

Тревога экзаменов: отрицательный значимый вклад ($\beta = -1,8527$, $p = 0,0000$) — повышение тревоги связано с понижением стабильности.

Социальная поддержка: положительный значимый вклад ($\beta = 8,0374$, $p = 0,0000$).

Часы сна: $\beta = 1,6212$, $p = 0,0970$ (не достигает уровня значимости 0,05).

Часы учебы: $\beta = -0,4586$, $p = 0,0169$ (в данном наборе отрицательная и статистически значимая связь).

Табл. 1. Описательные статистики по основным переменным

Переменная	N выборка	Среднее	SD стандартное отклонение	Минимум	Q1 значения показателя/переменной	Медиана	Q3 значения показателя/переменной	Максимум
Психологическая стабильность	150,0	46,26	21,72	0,0	29,7	46,9	62,48	100,0
Стойкость	150,0	65,91	11,42	42,9	57,62	66,1	72,82	96,6
Экзаменационная тревога	150,0	23,12	6,69	5,0	18,42	23,4	27,28	39,7
Социальная поддержка	150,0	3,61	0,8	1,44	3,16	3,6	4,17	5,0
Часы сна	150,0	6,37	1,02	4,0	5,6	6,3	7,1	9,0
Часы учебы в неделю	150,0	20,53	5,33	7,3	16,5	20,45	23,95	33,1

Table 1. Descriptive statistics for the main variables

Variable	N sample	Mean	SD standard deviation	Minimum	Q1 values of the indicator/variable	Median	Q3 values of the indicator/variable	Maximum
Psychological stability	150.0	46.26	21.72	0.0	29.7	46.9	62.48	100.0
Resilience	150.0	65.91	11.42	42.9	57.62	66.1	72.82	96.6
Exam anxiety	150.0	23.12	6.69	5.0	18.42	23.4	27.28	39.7
Social support	150.0	3.61	0.8	1.44	3.16	3.6	4.17	5.0
Hours of sleep	150.0	6.37	1.02	4.0	5.6	6.3	7.1	9.0
Study hours per week	150.0	20.53	5.33	7.3	16.5	20.45	23.95	33.1

Табл. 2. Матрица корреляций (Пирсона) между основными переменными (коэффициенты r)

Переменные	Психологическая стабильность	Стойкость	Экзаменационная тревога	Социальная поддержка	Часы сна	Часы учебы в неделю
Психологическая стабильность 0–100	1,000	0,561	–0,564	0,303	–0,054	0,093
Стойкость	0,561	1,000	–0,044	0,042	–0,110	0,231
Экзаменационная тревога	–0,564	–0,044	1,000	0,024	0,121	–0,133
Социальная поддержка	0,303	0,042	0,024	1,000	–0,006	0,008
Часы сна в сутки	–0,054	–0,110	0,121	–0,006	1,000	–0,018
Часы учебы в неделю	0,093	0,231	–0,133	0,008	–0,018	1,000

Table 2. Pearson correlation matrix between the main variables (r coefficients)

Variables	Psychological stability	Resilience	Exam anxiety	Social support	Hours of sleep	Study hours per week
Psychological stability	1.000	0.561	–0.564	0.303	–0.054	0.093
Resilience	0.561	1.000	–0.044	0.042	–0.110	0.231
Exam anxiety	–0.564	–0.044	1.000	0.024	0.121	–0.133
Social support	0.303	0.042	0.024	1.000	–0.006	0.008
Hours of sleep	–0.054	–0.110	0.121	–0.006	1.000	–0.018
Study hours per week	0.093	0.231	–0.133	0.008	–0.018	1.000

Табл. 3. Коэффициенты регрессии (β), стандартные ошибки (SE), t и p (качество модели: $R^2 = 0,7097$, Adjusted $R^2 = 0,6996$)

Переменная	β (коэф.)	SE Стандартная ошибка	t -статистика	p -значение	95% Доверительный интервал
Константа	–10,7415	10,5584	–1,0173	0,3107	[–31,6109, 10,1279]
Стойкость	1,0613	0,0884	12,0119	0,0000	[0,8866, 1,2359]
Экзаменационная тревога	–1,8527	0,1482	–12,5028	0,0000	[–2,1456, –1,5598]
Социальная поддержка	8,0374	1,2258	6,5570	0,0000	[5,6146, 10,4603]
Часы сна	1,6212	0,9703	1,6707	0,0970	[–0,2968, 3,5391]
Часы учебы в неделю	–0,4586	0,1898	–2,4170	0,0169	[–0,8337, –0,0836]

Table 3. Regression coefficients (β), standard errors (SE), t -statistic, and p -values ($R^2 = 0.7097$, Adjusted $R^2 = 0.6996$)

Variable	β (coef.)	SE	t -statistic	p -value	95% Confidence interval
Constant	–10.7415	10.5584	–1.0173	0.3107	[–31.6109, 10.1279]
Resilience	1.0613	0.0884	12.0119	0.0000	[0.8866, 1.2359]
Exam anxiety	–1.8527	0.1482	–12.5028	0.0000	[–2.1456, –1.5598]
Social support	8.0374	1.2258	6.5570	0.0000	[5.6146, 10.4603]
Hours of sleep	1.6212	0.9703	1.6707	0.0970	[–0.2968, 3.5391]
Study hours per week	–0.4586	0.1898	–2.4170	0.0169	[–0.8337, –0.0836]

Обсуждение

В нашем исследовании средний уровень психологической стабильности составил $M = 46,26$ ($SD = 21,72$). Ключевые предикторы, выделенные как в корреляционном анализе, так и в множественной регрессии, — это личностная стойкость, уровень экзаменационной тревоги и восприятие социальной поддержки. Корреляционные связи показали сильную положительную корреляцию между стойкостью и психологической стабильностью ($r \approx +0,561$) и сильную отрицательную корреляцию с экзаменационной тревогой ($r \approx -0,564$). Умеренная положительная связь наблюдалась для социальной поддержки ($r \approx +0,303$); связь с режимом сна и учебной нагрузкой оказалась слабой.

Модель множественной регрессии продемонстрировала достаточную объясняющую способность ($R^2 \approx 0,71$), что свидетельствует о том, что включенные предикторы объясняют примерно 71% вариабельности показателя психологической стабильности в данной выборке. Вклад отдельных переменных в модели был следующим: стойкость ($\beta \approx +1,06$, $p < 0,001$), экзаменационная тревога ($\beta \approx -1,85$, $p < 0,001$), социальная поддержка ($\beta \approx +8,04$, $p < 0,001$). Часы сна проявили положительную, но незначимую связь ($\beta \approx +1,62$, $p \approx 0,097$), тогда как часы учебы показали небольшой отрицательный эффект ($\beta \approx -0,46$, $p \approx 0,016$).

Выявленные результаты соответствуют данным ряда исследований, демонстрирующих важность стойкости как буфера против негативных эффектов стресса и тревоги (Мищенко 2020). Отрицательная связь между тревожностью и психологической стабильностью также подтверждается многочисленными исследованиями по экзаменационной тревоге (Сергеева, Кубекова 2020). Роль социальной поддержки, обнаруженная в нашем анализе, согласуется с моделью ресурсоцентричного подхода: поддержка семьи и сверстников смягчает влияние стрессовых факторов и способствует поддержанию эмоционального равновесия (Дмитриева и др. 2015).

Поскольку стойкость и социальная поддержка оказались значимыми и сравнительно крупными предикторами психологической стабильности, практические интервенции должны фокусироваться (1) на развитии устойчивости у учащихся — внедрение программ тренировки стрессоустойчивости, когнитивно-поведенческих навыков и техники саморегуляции; (2) на формировании систем социальной поддержки — групповые супервизии, родительские семинары,

доступность школьного психолога; (3) на работе с экзаменационной тревогой — психообразование, тренировка техник релаксации и навыков тестовой подготовки, что может уменьшить выраженность тревоги и, соответственно, повысить стабильность (Аршинская 2014; Верещагина и др. 2024).

Стоит отметить, что часы учебы в модели показали небольшую, но статистически значимую отрицательную связь с психологической стабильностью. Это указывает на возможный эффект «перегрузки»: при чрезмерной учебной нагрузке снижается адаптивность и стабильность. Следовательно, школам и репетиторским центрам рекомендуется балансировать интенсивность подготовки и внедрять регулярные перерывы, практики восстановления и гигиену сна.

Ограничения исследования

- Кросс-секционный дизайн: невозможно делать причинно-следственные выводы: обнаруженные ассоциации показывают взаимосвязи, но не подтверждают направление причинно-следственных влияний (например, высокая тревога может снижать стабильность, но возможно и обратное влияние).
- Ограниченный набор переменных: в модели не учтены другие важные факторы, такие как темперамент, психопатология, экономический статус семьи, качество школьной среды и предшествующая академическая успеваемость.
- Мера психологической стабильности — композитная: в дальнейшем необходимо использовать валидированные и надежные шкалы с оценкой внутренней согласованности (α кронбаха) и проверкой конструктивной валидности.
- Возможная мультиколлинеарность: хотя модель показала высокую объясняющую способность, рекомендуем проверить показатели мультиколлинеарности (vif) при работе с эмпирическими данными и при необходимости исключать/переопределять переменные.

Направления для будущих исследований

1. Проведение эмпирических исследований с репрезентативными выборками и продольным дизайном для оценки динамики психологической стабильности во времени (до, во время и после экзаменов).
2. Включение дополнительных предикторов: качество межличностных отношений, меры психического здоровья (депрессия, тревожные расстройства), академическая

успеваемость, семейный социально-экономический статус.

3. Разработка и тестирование интервенций: рандомизированные контролируемые испытания программ по повышению резильентности и снижению экзаменационной тревоги с измерением исходных и последующих показателей стабильности.
4. Исследование модераторов и медиаторов: например, анализировать, модифицирует ли эффект социальной поддержки связь между тревогой и стабильностью, а также исследовать роль когнитивных стратегий регулирования эмоций как медиатора.

Заключение

В настоящем исследовании была изучена структура взаимосвязей между психологической стабильностью и рядом личностно-социальных факторов — стойкостью, экзаменационной тревожностью, восприятием социальной поддержки, режимом сна и учебной нагрузкой. Стойкость и уровень экзаменационной тревожности оказались наиболее значимыми предикторами психологической стабильности: повышенная стойкость связывается с более высокой стабильностью, тогда как высокая экзаменационная тревожность — с ее снижением. Соци-

альная поддержка также продемонстрировала положительный и значимый вклад в модель. Модель множественной регрессии объясняла примерно 71% вариативности показателя психологической стабильности в данной выборке.

Результаты указывают на необходимость разработки и имплементации интервенций, направленных на развитие стойкости у учащихся (тренинги стресс-менеджмента, навыки эмоциональной регуляции, когнитивно-поведенческие техники); снижение экзаменационной тревоги через психообразование, формирование стратегий подготовки к тестам и практики релаксации; усиление социальной поддержки (вовлечение родителей, преподавателей, создание групп поддержки и доступ к школьному психологу).

Несмотря на указанные ограничения исследования, полученные результаты подчеркивают важность личностных и социальных ресурсов в поддержании психологической стабильности в период подготовки к экзаменам. Практика образования и школьной психологии должна опираться на мультикомпонентные программы, сочетающие работу с личностными ресурсами учащихся, корректировку учебной нагрузки и усиление социальной поддержки, чтобы уменьшить негативные последствия экзаменационного стресса.

Список литературы

- Аршинская, Е. А. (2014) Влияние учебной нагрузки на эмоциональное состояние школьников. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 5 (146), с. 58–64. EDN: SEAZLB
- Верещагина, М. В., Хасханова, М. Т., Юрченко, Т. А. (2024) Исследование стрессоустойчивости старшеклассников. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 1 (117), с. 90–97. <https://doi.org/10.24158/spp.2024.1.9>
- Дмитриева, А. Г., Минияров, В. М., Шиняев, К. А. (2015) Психологическая устойчивость личности старшеклассника профильного класса. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*, т. 25, № 3, с. 30–35. EDN: UNSBRP
- Костенко, А. Н. (2009) Психологические условия преодоления и предотвращения ситуаций стрессирования подростков. *Вестник Московского университета МВД России*, № 7, с. 38–40. EDN: LAUMRT
- Мищенко, В. И. (2020) Изучение тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговым экзаменам. *Педагогика и психология образования*, № 1, с. 208–218. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-208-218>
- Сергеева, М. А., Кубекова, А. С. (2020) Особенности мотивации достижения и тревожности у старшеклассников. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 8, № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/82PSMN620.pdf> (дата обращения 04.09.2025).
- Chen, C. (2016) The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 25, no. 3, pp. 377–387. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0274-5>
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J. et al. (2014) Adolescents' sleep in low-stress and high-stress (exam) times: A prospective quasi-experiment. *Behavioral Sleep Medicine*, vol. 12, no. 6, pp. 493–506. <https://doi.org/10.1080/15402002.2012.670675>
- Jaggiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A. et al. (2024) Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, vol. 56, pp. 1836–1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5>
- Llistosella, M., Castellví, P., García-Ortiz, M. et al. (2024) Effectiveness of a resilience school-based intervention in adolescents at risk: A cluster-randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, article 1478424. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1478424>

- Park, S.-H., Kim, Y. (2018) Ways of coping with excessive academic stress among Korean adolescents during leisure time. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, vol. 13, no. 1, article 1505397. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1505397>
- Pillai, J., Jose, S., Velukutty, B. A., Riyaz, A. (2023) Academic stress and coping in high school adolescents. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, vol. 10, no. 2, pp. 153–157. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20230027>
- Rajawat, H., Chaturvedi, R. (2024) Parenting style and its effects on academic stress and resilience of adolescents. *Educational Administration Theory and Practices*, vol. 30, no. 5, pp. 7897–7903. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4259>
- Windle, G., MacLeod, C., Algar-Skaife, K. et al. (2022) A systematic review and psychometric evaluation of resilience measurement scales for people living with dementia and their carers. *BMC Medical Research Methodology*, vol. 22, article 298. <https://doi.org/10.1186/s12874-022-01747-x>
- Yilmazer, E., Hamamci, Z., Türk, F. (2024) Effects of mindfulness on test anxiety: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, article 1401467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1401467>

References

- Arshinskaya, E. L. (2014) The influence of training workload on the emotional state of schoolchildren. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 5 (146), pp. 58–64. (In Russian)
- Chen, C. (2016) The role of resilience and coping styles in subjective well-being among Chinese university students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 25, no. 3, pp. 377–387. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0274-5> (In English)
- Dewald, J. F., Meijer, A. M., Oort, F. J. et al. (2014) Adolescents' sleep in low-stress and high-stress (exam) times: A prospective quasi-experiment. *Behavioral Sleep Medicine*, vol. 12, no. 6, pp. 493–506. <https://doi.org/10.1080/15402002.2012.670675> (In English)
- Dmitrieva, L. G., Miniyarov, V. M., Shinyaev, K. A. (2015) Psychological stability of personality of a high schooler studying in a profile class. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 25, no. 3, pp. 30–35. (In Russian)
- Jagiello, T., Belcher, J., Neelakandan, A. et al. (2024) Academic stress interventions in high schools: A systematic literature review. *Child Psychiatry & Human Development*, vol. 56, pp. 1836–1869. <https://doi.org/10.1007/s10578-024-01667-5> (In English)
- Kostenko, A. N. (2009) Psychological conditions and ways of overcoming and prevention of situations stressing of teenagers. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, no. 7, pp. 38–40. (In Russian)
- Llistosella, M., Castellví, P., García-Ortiz, M. et al. (2024) Effectiveness of a resilience school-based intervention in adolescents at risk: A cluster-randomized controlled trial. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, article 1478424. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1478424> (In English)
- Mishchenko, V. I. (2020) Studying of anxiety of senior school learners during preparation for final exams. *Pedagogy and Psychology of Education*, no. 1, pp. 208–218. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2020-1-208-218> (In Russian)
- Park, S.-H., Kim, Y. (2018) Ways of coping with excessive academic stress among Korean adolescents during leisure time. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, vol. 13, no. 1, article 1505397. <https://doi.org/10.1080/17482631.2018.1505397> (In English)
- Pillai, J., Jose, S., Velukutty, B. A., Riyaz, A. (2023) Academic stress and coping in high school adolescents. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, vol. 10, no. 2, pp. 153–157. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20230027> (In English)
- Rajawat, H., Chaturvedi, R. (2024) Parenting style and its effects on academic stress and resilience of adolescents. *Educational Administration Theory and Practices*, vol. 30, no. 5, pp. 7897–7903. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4259> (In English)
- Sergeeva, M. A., Kubekova, A. S. (2020) Features of achievement motivation and anxiety in high school students. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 6. [Online]. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/82PSMN620.pdf> (accessed 04.09.2025). (In Russian)
- Vereshchagina, M. V., Khaskhanova, M. T., Yurchenko, T. A. (2024) Study of high school students' stress resistance. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, no. 1 (117), pp. 90–97. <https://doi.org/10.24158/spp.2024.1.9> (In Russian)
- Windle, G., MacLeod, C., Algar-Skaife, K. et al. (2022) A systematic review and psychometric evaluation of resilience measurement scales for people living with dementia and their carers. *BMC Medical Research Methodology*, vol. 22, article 298. <https://doi.org/10.1186/s12874-022-01747-x> (In English)
- Yilmazer, E., Hamamci, Z., Türk, F. (2024) Effects of mindfulness on test anxiety: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, vol. 15, article 1401467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1401467> (In English)

Сведения об авторе

Дмитрий Андреевич Усик, ассистент кафедры психологии семьи и детства, Российский государственный гуманитарный университет

SPIN-код: [2093-9506](#), ORCID: [0000-0003-4994-7054](#), e-mail: Usik.d77@mail.ru

Author

Dmitrii A. Usik, Assistant of the Department of Family and Childhood Psychology, Russian State University for the Humanities

SPIN: [2093-9506](#), ORCID: [0000-0003-4994-7054](#), e-mail: Usik.d77@mail.ru



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 159.99

EDN QPXEGR

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-221-230>

Научная статья

Подготовка психологов в вузах Кыргызской Республики: история и современность

И. А. Агеева¹, А. М. Карасаева^{✉2}

¹ Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина, 720021, Кыргызская Республика, г. Бишкек, ул. Киевская, д. 44

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Агеева, И. А., Карасаева, А. М. (2026) Подготовка психологов в вузах Кыргызской Республики: история и современность. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 221–230. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-221-230> EDN QPXEGR

Получена 3 октября 2025; прошла рецензирование 3 марта 2026; принята 3 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © И. А. Агеева, А. М. Карасаева (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Статья посвящена комплексному анализу состояния системы высшего психологического образования в Кыргызской Республике. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью психологической науки и практики в решении насущных социальных задач, а также необходимостью осмысления пройденного пути для определения векторов дальнейшего развития.

Материалы и методы. В работе представлен ретроспективный анализ, охватывающий ключевые этапы становления профессиональной подготовки психологов.

Результаты исследования. Первый этап (советский период) характеризуется подготовкой специалистов преимущественно в рамках педагогических и философских факультетов, где психология носила вспомогательный характер. Методологической основой выступала советская психологическая школа, что определяло содержание и направленность учебных программ. Второй этап, начавшийся после обретения Кыргызской Республикой независимости, ознаменован институционализацией психологии как самостоятельной научной и учебной дисциплины. В этот период происходит открытие первых специализированных кафедр и факультетов, диверсификация направлений подготовки и активное заимствование зарубежных теоретических моделей и практических подходов. Современный этап анализируется через призму Болонского процесса и перехода на двухуровневую систему «бакалавриат — магистратура». Особое внимание уделяется основным вызовам, стоящим перед психологией в вузе в Кыргызской Республике: дефициту высококвалифицированных научно-педагогических кадров, недостаточной интеграции академической науки и запросов практики, а также проблеме адаптации глобальных психологических теорий к национально-культурному контексту (в частности, адаптации методик и опросников для психологической диагностики, консультирования и коррекции).

Заключение. Система психологической подготовки в вузах Кыргызской Республике прошла значительный путь от формализованных советских практик к многоаспектному сопровождению. Однако для ее дальнейшего эффективного развития необходима выработка единой государственной стратегии, научное и методическое обеспечение, а также интеграция психологической службы в общую воспитательную и образовательную структуру университета.

Ключевые слова: профессиональная подготовка психологов, история психологии в Кыргызской Республике, подготовка психологов в Кыргызской Республике, этапы развития подготовки психологов, современное состояние подготовки психологов в Кыргызской Республике

Research article

Psychologist training in universities of the Kyrgyz Republic: History and modernity

I. A. Ageeva¹, A. M. Karasaeva^{✉2}

¹ Kyrgyz–Russian Slavic University named after the First President of the Russian Federation B. N. Yeltsin (KRSU), 44 Kievskaya Str., Bishkek 720021, Kyrgyz Republic

² Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Ageeva, I. A., Karasaeva, A. M. (2026) Psychologist training in universities of the Kyrgyz Republic: History and modernity. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 221–230. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-221-230> EDN QPXEGR

Received 3 October 2025; reviewed 3 March 2026; accepted 3 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © I. A. Ageeva, A. M. Karasaeva (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. This article provides a comprehensive analysis of the state of higher psychological education in the Kyrgyz Republic. The study's relevance is determined by the growing role of psychological science and practice in addressing pressing social issues, as well as the need to reflect upon the system's historical trajectory to define its development prospects.

Materials and Methods. The study employs a retrospective analysis covering the key stages in the development of psychologist training.

Results. During the Soviet period (the first stage), psychologists were mainly trained within faculties of teacher education or philosophy, where psychology served an auxiliary function. The methodological backbone was the Soviet school of psychology, which dictated the content and orientation of curricula. The second stage, initiated by the Kyrgyz Republic's independence, was marked by the institutionalization of psychology as an independent scientific and academic discipline. This period saw the establishment of the first specialized departments and faculties, the diversification of training programs, and the adoption of foreign theoretical models and practical approaches. The third, contemporary stage is analyzed through the lens of the Bologna Process and the transition to a two-tier bachelor–master system. The article focuses on the principal challenges facing university psychology education in the Kyrgyz Republic: a shortage of highly qualified academic staff, insufficient integration between theory and practice, and difficulties in adapting global psychological theories to the national and cultural context (in particular, the adaptation of methods and instruments for psychological assessments, counseling, and intervention).

Conclusion. The system of psychologist training in universities of the Kyrgyz Republic has undergone a significant evolution from standardized Soviet practices to a more multidimensional model. However, further effective development requires a unified state strategy, scientific and methodological support, and deeper integration of psychological services into the overall educational and developmental structure of universities.

Keywords: training of psychologists, history of psychology in the Kyrgyz Republic, training of psychologists in the Kyrgyz Republic, stages of development of psychologist training, current state of psychologist training in the Kyrgyz Republic

Введение

История становления любой национальной научной дисциплины — это, прежде всего, история идей, институций и людей, которые эти идеи генерировали и воплощали в жизнь. Психология в Кыргызской Республике не является исключением. Ее развитие, как показывают исследования (Ажиматов 2008; Жумалиева 2016), прошло путь от дисциплины, тесно связанной с педагогикой и философией в рамках советской академической системы, до самостоятельной, много-

гранной науки с собственными теоретическими школами и широкой сетью практических служб. Анализ этого пути позволяет не только понять текущее состояние дел, но и определить векторы будущего развития.

Целью исследования стал комплексный анализ становления и развития системы высшего психологического образования в Кыргызской Республике, выявление ключевых этапов ее эволюции, характеристика современного состояния, а также определение основных проблем и перспектив дальнейшего совершенствования.

Для достижения цели необходимо реализовать следующие задачи исследования: 1) проследить основные этапы институционализации психологического образования в Кыргызстане, начиная с советского периода, выделить ключевые события, определившие становление каждого этапа; 2) исследовать действующую структуру и содержание психологического образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) в ведущих вузах Кыргызстана, а также выявить специфику образовательных программ; 3) выявить и систематизировать ключевые проблемы и вызовы, стоящие перед системой высшего психологического образования в Кыргызской Республике.

Материалы и методы

Методологической основой исследования выступил ретроспективный анализ, направленный на реконструкцию и систематизацию исторического становления и развития системы подготовки психологов в высших учебных заведениях Кыргызской Республики. Исследование охватывает ключевые этапы данного процесса, начиная с момента зарождения психологического образования в республике и заканчивая его современным состоянием.

База источников исследования была сформирована в результате целенаправленного поиска научной литературы и документальных материалов.

Для поиска материалов использовались зарубежные базы данных: SpringerLink, JSTORE, ResearchGate. Также поиск производился в российских и центральноазиатских базах данных: научная электронная библиотека «КиберЛенинка», научная электронная библиотека eLibrary.ru.

Поиск релевантных публикаций выполнялся с использованием встроенных инструментов указанных платформ с учетом морфологии слов для обеспечения полноты охвата материала. Использовались следующие ключевые слова и их комбинации на русском и английском языках: «подготовка психологов», «психологическое образование», «история психологии», «Кыргызстан», «Кыргызская Республика», «Киргизия», «высшее образование», «professional training of psychologists», «psychological education», «Kyrgyzstan», «Kyrgyz Republic», «higher education», «curriculum».

Критериями отбора публикаций были научная релевантность теме исследования, год публикации (для охвата различных исторических периодов), а также тип источника (научные

статьи, монографии, диссертационные исследования, материалы конференций).

В качестве источников нами также были использованы официальные сайты университетов, в которых представлена информация об истории создания кафедр, образовательных программах и уровнях подготовки студентов-психологов.

Результаты

По результатам теоретического обзора выделены три основных этапа в истории подготовки психологов в Кыргызской Республике.

Первый этап — советский период

До начала 1960-х гг. в Кыргызстане, как и в большинстве союзных республик, не было самостоятельной специальности «психология». Однако психологические знания и кадры готовились в рамках других направлений.

1930–1950-е гг.: зарождение психологии в рамках педагогики и медицины

В 1932 г. был основан Кыргызский государственный педагогический институт им. В. В. Маяковского (КГПИ), ныне Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева. С самого начала в программу подготовки учителей входили курсы общей и возрастной психологии, педагогики и физиологии высшей нервной деятельности. Эти дисциплины читались на факультетах истории и филологии, а также на естественно-научных отделениях.

Параллельно основы психиатрии и медицинской (клинической) психологии преподавались в Кыргызском государственном медицинском институте (КГМИ), основанном в 1939 г. (ныне Кыргызская государственная медицинская академия им. И. К. Ахунбаева). Акцент делался на патофизиологии, неврологии и психиатрии, что закладывало основу для будущей подготовки клинических психологов.

1960–1970-е гг.: институционализация психологии

Этот период ознаменовался «хрущевской оттепелью» и общим ростом интереса к кибернетике, социологии и психологии в СССР. Психология начала оформляться как самостоятельная научная дисциплина.

В Кыргызском государственном университете (КГУ), созданном в 1951 г. на базе КГПИ, на философском, а затем на филологическом и педагогическом факультетах усилилась психологическая подготовка. Появились первые полноценные кафедры психологии. Их задачей была подготовка учителей с углубленным знанием психологии для школ республики.

Ключевым вузом, где велась наиболее системная подготовка, стал Кыргызский государственный педагогический институт им. В. В. Маяковского. Здесь на факультете педагогики и методики начального обучения и позднее на дефектологическом факультете (открытом для подготовки логопедов и олигофренопедагогов) психологическим дисциплинам уделялось огромное внимание.

Первые шаги институционализированной психологии в Кыргызской ССР были неразрывно связаны с потребностями системы образования. Психологические знания рассматривались преимущественно как вспомогательный инструмент для педагогики. Важной вехой этого периода является издание во Фрунзе (ныне Бишкек) учебного пособия С. И. Гершуна «Методологические принципы и методы психологии» (Гершун 1975). Этот труд свидетельствует о формировании академической базы и систематизации психологических знаний для подготовки будущих педагогов. В работах, посвященных истории кыргызской психологии, отмечается, что в этот период закладывались основы, на которых впоследствии выросла современная наука (Жумалиева 2016; Палагина, Баландина 2005).

1980-е гг. — 1991 г.: формирование самостоятельной специальности

К 1980-м гг. назрела необходимость в подготовке не просто учителей с психологическим уклоном, а дипломированных психологов для работы в школах (школьных психологов), на производстве, в медицине и социальной сфере.

В 1985 г. открылась кафедра психологии в КГПИ (ныне КГУ им. И. Арабаева) под руководством кандидата психологических наук, доцента Ж. Жумалиевой, специализировавшейся на проблемах критического мышления. Кафедра психологии КГУ им. И. Арабаева после многих реорганизаций продолжает свою деятельность и в настоящее время осуществляет подготовку психологов на разных уровнях (бакалавриат, магистратура и аспирантура) (Жумалиева 2016).

В 1986 г. кафедру психологии создали в Кыргызском государственном университете под руководством кандидата психологических наук Ч. А. Шакеевой (в настоящее время — ректор КРАО, доктор психологических наук, профессор). Создание кафедры стало ответом на растущую потребность общества в развитии психологической науки и практики.

Психология существовала в основном в рамках кафедр педагогики и психологии в ведущих вузах республики. До начала 1990-х гг. психология в Кыргызской Республике ограничивалась педагогической и клинической психологией (Feigenbaum 2013).

Второй этап — постсоветское наследие

Обретение Кыргызской Республикой независимости стало катализатором для качественного скачка в развитии психологии. Открылись новые возможности для научных поисков, международных контактов и, что самое главное, для формирования собственных, оригинальных научных школ, чему способствовало открытие кафедр психологии в вузах Кыргызской Республики, находящихся в различных районах и областях страны: в Международном университете Кыргызской Республики, Кыргызско-Российской академии образования, Бишкекском государственном университете, Американском университете в Центральной Азии, Современном Международном университете в Джалал-Абаде, Иссык-Кульском государственном университете, Ошском государственном университете.

Центральную роль в этом процессе сыграл Кыргызско-Российский Славянский университет (КРСУ), ставший инкубатором для новых идей и кадров. Именно в этот период на научном небосклоне Кыргызстана зажглись звезды, определившие облик современной кыргызстанской психологии.

Основателем кафедры психологии КРСУ выступал Арон Абрамович Брудный, который был родоначальником философско-психологической школы в Кыргызстане в 1968 г.

Философско-психологическая школа А. А. Брудного. Профессор Арон Абрамович Брудный стал знаковой фигурой, чьи работы вышли далеко за пределы Кыргызстана. Его концепция «Науки понимать» (Брудный 1996) и исследования в области семантики и психолингвистики (Брудный 2016) заложили основы глубокого, междисциплинарного подхода к изучению человеческого сознания и коммуникации. Школа профессора А. А. Брудного характеризуется пристальным вниманием к языку как ключу к пониманию психологии человека.

С кафедрой психологии КРСУ также связано имя профессора Нины Николаевны Палагиной.

Школа возрастной и педагогической психологии Н. Н. Палагиной. Профессор Нина Николаевна Палагина внесла неоценимый вклад в изучение психологии развития. Ее фундаментальные исследования воображения (Палагина 1997) и онтогенеза человека стали ядром мощной научной школы. Деятельность Н. Н. Палагиной и ее учеников способствовала не только развитию теоретических представлений, но и практической реализации идей гуманистической, развивающей психологии в образовании. Проведение международной конференции, посвященной развитию ее научных идей (Иванова

2020), подтверждает непреходящую актуальность и значимость ее наследия.

Эти школы, наряду с исследованиями других ученых, например, в области психологии субъектности (Иванова, Давыдова 2018), сформировали прочный теоретический фундамент, на котором сегодня базируется подготовка психологов в Кыргызстане.

Теоретические изыскания не могли бы получить полного развития без их практического применения. Постсоветский период ознаменовался бурным ростом прикладных направлений психологии, среди которых особо выделяются психологическая служба в образовании и медицинская психология.

Психологическая служба в образовании. Становление этой службы прошло несколько этапов, от эпизодических попыток до системной работы (Коржова, Шкарупа 2007). Исследования показывают, что, несмотря на определенные трудности и неоднозначное восприятие со стороны педагогов (Коржова и др. 2010), школьная психологическая служба стала неотъемлемой частью образовательной системы. Значительный вклад в развитие школьной психологической службы внес Б. С. Тетенькин (Тетенькин 1991). На основе авторской программы по психологии Б. С. Тетенькина была начата подготовка учителей-психологов в школах г. Бишкека в 1980-х гг.

Работы, подобные монографии И. А. Агеевой (Агеева 2015), посвященной эмоционально-личностной сфере участников школьной экосистемы, обеспечивают эту службу современным научным инструментарием для гармонизации полисубъектного взаимодействия в школе.

В модели школьной психологической службы, представленной И. А. Агеевой, основное внимание уделяется работе психолога с педагогическим коллективом и родителями учащихся школы, поскольку без грамотной поддержки этими значимыми взрослыми учащимися достичь успеха в работе с учениками школы не всегда бывает возможно.

С 1993 по 1998 г. обучение велось в КРСУ по двухступенчатой системе «бакалавр психологии» и «преподаватель психологии». В 1997 г. состоялись первые защиты бакалаврских работ, а в 1998 г. — первый выпуск дипломированных специалистов.

Медицинская (клиническая) психология. Это направление также имеет свою историю развития в Кыргызской Республике. Как отмечают исследователи, становление медицинской психологии было связано с развитием психиатрической и психотерапевтической помощи,

а также с необходимостью психологического сопровождения пациентов с соматическими заболеваниями (Нелюбова и др. 2015). Подготовка кадров в этой области стала ответом на острую социальную потребность в специалистах, способных работать на стыке медицины и психологии.

В 1996 г. на медицинском факультете КРСУ была открыта кафедра медицинской психологии, психиатрии и психотерапии при участии профессора Валерия Владимировича Соложенкина. Он разработал, предложил и постепенно реализовал программу, не имеющую аналогов в образовательном пространстве Кыргызстана, являющуюся последовательной структурной педагогической моделью, в которой ознакомление студентов со сферой психического развития человека начинается с первого курса в виде тренингов группового личностного роста с последующим ознакомлением студентов в течение двух семестров с информацией о функционировании психики человека в норме. Данный блок представляет собой своеобразную пропедевтику сферы психического здоровья.

Особое значение для формирования медицинского мировоззрения имеет второй блок дисциплины, касающийся психологических аспектов взаимодействия в диаде «врач — больной». Данная программа была представлена В. В. Соложенкиным в учебнике «Психологические основы врачебной деятельности» (Нелюбова и др. 2015)

Третий этап — Болонская система образования (2011 — настоящее время)

Анализ официальных сайтов университетов позволяет выделить несколько моделей организации психологического образования, которые условно можно разделить на классическую университетскую, педагогически ориентированную, медицинскую и международную. Основные результаты анализа представлены в таблице.

Классическая университетская модель представлена в Кыргызско-Российском Славянском университете (КРСУ) и Кыргызском национальном университете им. Ж. Баласагына (КНУ). Эти вузы предлагают наиболее широкий и фундаментальный спектр программ.

Педагогически ориентированная модель традиционно сильна в КГУ им. Арабаева и Ошском государственном университете (ОшГУ). В этих вузах психология тесно интегрирована с педагогикой.

Медицинская модель ярко представлена в Кыргызской государственной медицинской

Табл. Вузы Кыргызской Республики, занимающиеся подготовкой психологов

Университет	Факультет / Кафедра	Уровни подготовки	Ключевые направления / Специализации	Языки обучения
Кыргызско-Российский Славянский университет (КРСУ)	Гуманитарный факультет. Кафедра психологии	Бакалавриат Магистратура Аспирантура	<i>Бакалавриат</i> Направление подготовки «Психология», профиль «Психология». <i>Магистратура</i> Направление подготовки «Психология», профиль «Консультативная психология в социальной сфере». <i>Аспирантура</i> Направление подготовки «Психологические науки», профили: «Психология развития, акмеология», «Педагогическая психология»	Русский
Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына (КНУ)	Институт социально-гуманитарных наук. Кафедра психологии	Бакалавриат Специалитет Магистратура Аспирантура	<i>Бакалавриат</i> Направление подготовки «Психология», профиль «Юридическая психология». <i>Специалитет</i> Направление подготовки «Клиническая психология». <i>Магистратура</i> Направление подготовки «Психология». <i>Аспирантура</i> Направление подготовки «Психологические науки», профили: «Психология развития, акмеология», «Педагогическая психология»	Кыргызский, Русский
Кыргызско-Российская академия образования	Кафедра психологии и педагогических дисциплин	Бакалавриат Магистратура	<i>Бакалавриат и магистратура</i> по направлению подготовки «Психология»	Русский
Американский университет в Центральной Азии (АУЦА)	Департамент психологии	Бакалавриат Магистратура	<i>Бакалавриат</i> по направлению подготовки «Психология» <i>Магистратура</i> по направлению подготовки «Психология», профиль «Прикладная психология»	Русский, Английский
Международный университет Кыргызской Республики (МУКР)	Направление «Психология». Кафедра психологии	Бакалавриат	<i>Бакалавриат</i> по направлению подготовки «Психология», специализации: «Консультативная психология», «Бизнес-психология и коучинг», «Психология кризисных и экстремальных ситуаций», «Педагогическая психология»	Кыргызский, Русский
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева (КГУ)	Институт педагогики и психологии. Кафедра психологии	Бакалавриат Магистратура	<i>Бакалавриат</i> Направление подготовки «Психология», профиль «Практическая психологи» <i>Магистратура</i> Направление подготовки «Психология», профили: «Психология образования», «Психология управления», «Психоконсультирование и психокоррекция в профессиональной деятельности»	Кыргызский, Русский
Бишкекский государственный университет имени К. Карасаева (БГУ)	Социально-психологический факультет. Кафедра социальной работы и практической психологии	Бакалавриат Магистратура PHD	<i>Бакалавриат, магистратура, PHD</i> по направлению подготовки «Психология»	Кыргызский, Русский
Кыргызско-Турецкий университет «Манас»	Институт послевузовского образования	Магистратура	<i>Магистратура</i> по направлению подготовки «Психология», профиль «Психологическое консультирование»	Кыргызский, Турецкий
Ошский государственный университет (ОшГУ)	Институт педагогики, искусства и журналистики	Бакалавриат	<i>Бакалавриат</i> по направлению подготовки «Психология»	Кыргызский, Русский, Турецкий

Table. Universities of the Kyrgyz Republic offering psychologist training

University	Faculty / Department	Levels of training	Key areas / Specializations	Languages of instruction
Kyrgyz-Russian Slavic University (KRSU)	Faculty of Humanities. Department of Psychology	Bachelor's Master's Doctoral (PhD)	<i>Bachelor's:</i> Field of Study: Psychology, Profile: «Psychology». <i>Master's:</i> Field of Study: Psychology, Profile: «Consultative Psychology in the Social Sphere». <i>Doctoral (PhD):</i> Field of Study: Psychological Sciences, Profiles: «Developmental Psychology, Acmeology» and «Pedagogical Psychology»	Russian
Kyrgyz National University named after J. Balasagyn (KNU)	Institute of Social and Humanitarian Sciences. Department of Psychology	Bachelor's Master's Specialist (Degree) Doctoral (PhD)	<i>Bachelor's:</i> Field of Study: Psychology, Profile: «Legal Psychology». <i>Specialist (Degree):</i> Field of Study: Clinical Psychology. <i>Master's:</i> Field of Study: Psychology. <i>Doctoral (PhD):</i> Field of Study: Psychological Sciences, Profiles: «Developmental Psychology, Acmeology» and «Pedagogical Psychology»	Kyrgyz, Russian
Kyrgyz-Russian Academy of Education	Department of Psychology and Pedagogical Disciplines	Bachelor's Master's	<i>Bachelor's and Master's programs in the field of Psychology</i>	Russian
American University of Central Asia (AUCA)	Department of Psychology	Bachelor's Master's	<i>Bachelor's:</i> in Psychology. <i>Master's:</i> in Psychology, Profile: «Applied Psychology»	Russian, English
International University of the Kyrgyz Republic (IUKR)	Field of Study «Psychology». Department of Psychology	Bachelor's	<i>Bachelor's</i> program in Psychology, Profile: «Practical Psychology»	Kyrgyz, Russian
Kyrgyz State University named after I. Arabaev (KSU)	Institute of Pedagogy and Psychology. Department of Psychology	Bachelor's Master's	<i>Bachelor's:</i> Field of Study: Psychology, Profile: «Practical Psychology». <i>Master's:</i> Field of Study: Psychology, Profiles: «Psychology of Education», «Psychology of Management», and «Psychological Counseling and Psychocorrection in Professional Activities»	Kyrgyz, Russian
Bishkek State University named after K. Karasaev (BSU)	Faculty of Social Psychology. Department of Social Work and Practical Psychology	Bachelor's Master's Doctoral (PhD)	<i>Bachelor's, Master's, and Doctoral (PhD) programs in the field of Psychology</i>	Kyrgyz, Russian
Kyrgyz-Turkish University «Manas»	Institute of Postgraduate Education	Master's	<i>Master's program in Psychology, Profile: «Psychological Counseling»</i>	Kyrgyz, Turkish
Osh State University (OshSU)	Institute of Pedagogy, Arts and Journalism	Bachelor's	<i>Bachelor's program in Psychology</i>	Kyrgyz, Russian, Turkish

академии (КГМА). Подготовка сфокусирована на клинической психологии с глубоким изучением медицинских дисциплин.

Международная и бизнес-ориентированная модель характерна для Американского универ-

ситета в Центральной Азии (АУЦА) и Кыргызско-Турецкого университета «Манас».

Проведенный анализ выявил несколько значимых тенденций в подготовке психологов в Кыргызстане:

1. Диверсификация направлений подготовки. От единой специальности «Психология» система движется к множеству профилей.

2. Многоуровневость образования. В стране реализована трехуровневая система «бакалавриат — магистратура — аспирантура», хотя некоторые вузы сохраняют интегрированный специалитет для клинических психологов, что соответствует международной практике в медицинских специальностях.

3. Языковое разнообразие. Подготовка ведется на кыргызском, русском, а в отдельных случаях на английском (АУЦА), турецком (МАНАС) языках. Это отражает поликультурный контекст страны и открывает различные карьерные и академические перспективы для выпускников.

В настоящее время по приблизительным подсчетам в Кыргызской Республике четыре доктора психологических наук и 25 кандидатов психологических наук. Данные приблизительные, так как в Кыргызской Республике пока нет единой, публичной и оцифрованной базы данных. Высшая аттестационная комиссия Кыргызстана ведет учет, но ее база данных не является публичной в полном объеме. Нет открытого онлайн-портала, где можно было бы отфильтровать ученых по специальности «психологические науки» и получить актуальные списки.

Современная психологическая наука непрерывно развивается: обновляется ее методология, появляются новые исследовательские методы и направления. Этот глобальный процесс находит отражение и в Кыргызстане, где растет научно-практический потенциал данной дисциплины. Сегодня психологические службы активно внедряются в систему образования (школы и детские сады), государственные структуры (Вооруженные силы, МЧС), а также в реабилитационные центры (Конурбаев и др. 2022). Все эти достижения, работы кыргызстанских психологов и формирующийся профессиональный подход составляют основу истории становления психологической науки в Кыргызской Республике.

Несмотря на прогресс, система подготовки психологов сталкивается с серьезными проблемами, которые тормозят ее развитие. Сегодня система подошла к критической точке, когда количественный рост должен перейти в качественный. Для этого необходимы консолидированные усилия государства, вузов и профессионального сообщества.

Ключевыми задачами являются:

- стимулирование получения ученых степеней через гранты, повышенные стипендии и программы поддержки молодых ученых;

- создание прозрачного и общедоступного государственного реестра дипломов и ученых степеней;
- разработка и принятие закона, регулирующего профессиональную деятельность психологов и защищающего права клиентов;
- усиление аккредитации образовательных программ с привлечением международных экспертов.

Заключение

Современная психология в Кыргызской Республике выросла на прочном фундаменте, заложенном еще в советский период. Эта преемственность стала отправной точкой для дальнейшего самостоятельного развития научной мысли в стране.

На этой основе началось формирование самобытных национальных научных школ. Деятельность таких выдающихся ученых, как А. А. Брудного, Н. Н. Палагиной и В. В. Соложенкина, привела к созданию оригинальных теоретических концепций, получивших признание на международном уровне. Их труды заложили теоретическую базу для будущих поколений исследователей и практиков.

Ключевую роль в этом процессе сыграла институционализация: ведущие вузы страны стали центрами кристаллизации научной мысли и подготовки квалифицированных кадров. Именно в университетских стенах теория находила свое практическое применение и передавалась новым специалистам.

С развитием академической базы и ростом числа профессионалов начала активно формироваться и сфера практической психологии. Сегодня в Кыргызстане представлены и развиваются различные школы психотерапии, включая гештальт-терапию, когнитивно-поведенческую терапию (КПТ), психоанализ и EMDR. Активно действуют программы обучения психологов, а профессиональные сообщества стремятся внедрять этические стандарты.

Несмотря на позитивные сдвиги, такие как действующая система аккредитации вузов и растущий интерес к профессии со стороны предприятий, отрасль сталкивается с глубокими системными проблемами.

Ключевыми из них являются правовой вакуум из-за отсутствия профильного закона о психологической помощи и отсутствие единых стандартов для профессии психолога. Кроме того, сохраняется серьезный разрыв в оплате труда: в то время как коммерческий сектор

демонстрирует спрос на психологов, государственные учреждения (образование, здравоохранение) предлагают зарплаты, не мотивирующие выпускников строить в них карьеру. Это ведет к оттоку кадров и создает дефицит квалифицированных специалистов в социально важных сферах.

Таким образом, становление системы подготовки и практики психологов в Кыргызстане представляет собой динамичный и противоречивый процесс. Он прошел сложный путь от советских истоков к формированию зрелой, многоаспектной научной и практической области, которая сегодня, несмотря на очевидные успехи, продолжает бороться с вызовами роста и требует дальнейшего государственного регулирования и поддержки.

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 followed the ethical principles stipulated for research involving humans and animals.

Вклад авторов

И. А. Агеева — руководство работой над статьей, оформление и редакционная правка текста публикации.

А. М. Карасаева — формирование текста статьи, оформление списка литературы, перевод.

Author Contributions

I. A. Ageeva — project administration, writing the manuscript, and editing.

A. M. Karasaeva — writing the manuscript, reference list preparation, and translation.

Список литературы

- Агеева, И. А. (2015) *Эмоционально-личностная сфера участников школьной экосистемы как фактор полисубъектного взаимодействия*. Бишкек: Изд-во Кыргызско-Российского Славянского университета имени Б. Н. Ельцина, 470 с.
- Ажиматов, О. А. (2008) *Становление и развитие психологической мысли в Кыргызстане. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Ташкент, Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека, 21 с.
- Брудный, А. А. (1996) *Наука понимать*. Бишкек: Фонд «Сорос — Кыргызстан», 324 с.
- Брудный, А. А. (2016) *Семантика языка и психология человека*. Бишкек: Изд-во Кыргызско-Российского Славянского университета имени Б. Н. Ельцина, 146 с.
- Гершун, С. И. (1975) *Методологические принципы и методы психологии*. Фрунзе: Мектеп, 31 с.
- Жумалиева, Ж. М. (2016) К истории развития психологической науки в Кыргызстане. *Инновационная наука*, № 4–5, с. 100–103. EDN: [VSUAHN](#)
- Иванова, В. П. (ред.). (2020) *Становление человека в онтогенезе. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной развитию научных идей Н. Н. Палагиной*. Бишкек: Изд-во Кыргызско-Российского Славянского университета имени Б. Н. Ельцина, 252 с.
- Иванова, В. П., Давыдова, Ю. А. (2018) Человек как субъект жизнедеятельности. В кн.: *Сборник научных статей международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию юбилею Кыргызско-Российскому Славянскому университету им. Б. Н. Ельцина*. Бишкек: Изд-во Кыргызско-Российского Славянского университета имени Б. Н. Ельцина, 275 с.
- Коржова, О. А., Глазунова, А. В., Распопова, Е. М. и др. (2010) Психологическая служба в школе: представления учителей. *Вестник КРСУ*, т. 10, № 11, с. 121–127. EDN: [NDXQOF](#)
- Коржова, О. А., Шкарупа, Н. А. (2007) Этапы становления психологической службы образования в Кыргызской Республике. *Вестник КРСУ*, т. 7, № 5, с. 70–74. EDN: [LJLYZT](#)
- Конурбаев, Т. А., Джумалиева, Ж., Кожогелдиева, К. М. (2022) Кыргызстанда психология илиминин өнүгүү тарыхы. *Вестник Кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры им. Н. Исанова*, № 2–2 (76), с. 698–708. <https://www.doi.org/10.35803/1694-5298.2022.2.698-708>
- Нелюбова, Т. А., Зарифьян, А. Г., Галако, Т. И. и др. (2015) История развития медицинской психологии в Кыргызской Республике. *Медицинская психология в России*, № 1 (30), статья 2. EDN: [UKUPCH](#)

- Палагина, Н. Н. (1997) *Воображение у самого истока. Психологические механизмы формирования*. М.: Изд-во Института практической психологии, 136 с.
- Палагина, Н. Н., Баландина, В. С. (2005) *К истории психологической науки в Кыргызстане*. Бишкек: Изд-во Кыргызско-Российского Славянского университета имени Б. Н. Ельцина, 77 с.
- Тетенькин, Б. С. (1991) *Психологическая служба школы: в 2 ч. Ч. 2*. Киров: Изд-во Кировского государственного педагогического института, 110 с.
- Feigenbaum, K. D. (2013) Central Asian Psychology. In: K. D. Keith (ed.). *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons Publ., pp. 161–163. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp069>

References

- Ageeva, I. A. (2015) *Emotional and personal sphere of participants of the school ecosystem as a factor of polysubjective interaction*. Bishkek: Kyrgyz-Russian Slavic University Publ., 470 p. (In Russian)
- Azhimatov, O. A. (2008) *Formation and development of psychological thought in Kyrgyzstan. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Tashkent, The National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek, 21 p. (In Russian)
- Brudnyj, A. A. (1996) *The science of understanding*. Bishkek: Fond “Soros — Kyrgyzstan” Publ., 324 p. (In Russian)
- Brudnyj, A. A. (2016) *Semantics of language and human psychology*. Bishkek, Kyrgyz-Russian Slavic University Publ., 146 p. (In Russian)
- Feigenbaum, K. D. (2013) Central Asian Psychology. In: K. D. Keith (ed.). *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. 1st ed. Hoboken: John Wiley & Sons Publ., pp. 161–163. <https://doi.org/10.1002/9781118339893.wbeccp069> (In English)
- Gershun, S. I. (1975) *Methodological principles and methods of psychology*. Frunze: Mektep Publ., 31 p. (In Russian)
- Ivanova, V. P. (ed.). (2020) *The formation of man in ontogenesis. Proceedings of the international scientific and practical conference dedicated to the development of scientific ideas by N. N. Palagina*. Bishkek: Kyrgyz-Russian Slavic University Publ., 252 p. (In Russian)
- Ivanova, V. P., Davydova, Yu. A. (2018) A person as a subject of vital activity. In: *Collection of scientific articles of the international scientific and practical conference dedicated to the 25th anniversary of the Kyrgyz-Russian Slavic University named after B. N. Yeltsin*. Bishkek: Kyrgyz-Russian Slavic University Publ., 275 p. (In Russian)
- Konurbaev, T. A., Dzhumalieva, Zh., Kozhogeldieva, K. M. (2022) The history of the development of psychological science in Kyrgyzstan. *The Herald of KSUCTA*, no. 2–2 (76), pp. 698–708. <https://doi.org/10.35803/1694-5298.2022.2.698-708> (In Kyrgyz)
- Korzhova, O. A., Glazunova, A. V., Raspopova, E. M. et al. (2010) Psychological service at school: teachers' ideas. *Vestnik KRSU*, vol. 10, no. 11, pp. 121–127. (In Russian)
- Korzhova, O. A., Shkarupa, N. A. (2007) The stages of formation of the psychological education service in the Kyrgyz Republic. *Vestnik KRSU*, vol. 7, no. 5, pp. 70–74. (In Russian)
- Nelyubova, T. A., Zarif'yan, A. G., Galako, T. I. et al. (2015) History and the present status of Medical Psychology in the Kyrgyz Republic. *Medical Psychology in Russia*, no. 1 (30), article 2. (In Russian)
- Palagina, N. N. (1997) *Imagination is at the very source. Psychological mechanisms of formation*. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 136 p. (In Russian)
- Palagina, N. N., Balandina, V. S. (2005) *Towards the history of psychological science in Kyrgyzstan*. Bishkek: Kyrgyz-Russian Slavic University Publ., 77 p. (In Russian)
- Tetenkin, B. S. (1991) *Psychological Service of the School: In 2 parts. Pt. 2*. Kirov: Kirov State Pedagogical Institute Publ., 110 p. (In Russian)
- Zhumalieva, Zh. M. (2016) On the history of the development of psychological science in Kyrgyzstan. *Innovation Science*, no. 4–5, pp. 100–103. (In Russian)

Сведения об авторах

Ирина Александровна Агеева, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии, Кыргызско-Российский Славянский университет имени первого Президента Российской Федерации Б. Н. Ельцина
SPIN-код: 2710-4045, ORCID: 0000-0002-8169-9778, e-mail: mars53_2001@mail.ru

Алия Манасовна Карасаева, ассистент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 4297-3623, ResearcherID: D-7075-2017, ORCID: 0000-0002-1494-1456, e-mail: aliya-13@mail.ru

Authors

Irina A. Ageeva, Candidate of Science (Medical), associate professor of the Department of Psychology, Kyrgyz-Russian Slavic University Named After the First President of the Russian Federation B. N. Yeltsin
SPIN: 2710-4045, ORCID: 0000-0002-8169-9778, e-mail: mars53_2001@mail.ru

Aliya M. Karasaeva, Assistant at the Department of General and Social Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 4297-3623, ResearcherID: D-7075-2017, ORCID: 0000-0002-1494-1456, e-mail: aliya-13@mail.ru



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 159.9

EDN ULLUJY

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-231-249>

Научная статья

Активные методы формирования профессионально важных качеств будущих менеджеров

Д. А. Кулагин ^{✉1}, Л. Д. Сыркин ²

¹ Университет мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского,
119049, Россия, г. Москва, Ленинский пр., д. 1/2, корп. 1

² Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России,
119048, Россия, г. Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2

Для цитирования: Кулагин, Д. А., Сыркин, Л. Д. (2026) Активные методы формирования профессионально важных качеств будущих менеджеров. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 231–249. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-231-249> EDN ULLUJY

Получена 10 октября 2025; прошла рецензирование 31 октября 2025; принята 3 ноября 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Д. А. Кулагин, Л. Д. Сыркин (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Современная управленческая деятельность требует качественно новых подходов к формированию профессионально важных качеств (ПВК) менеджеров. Традиционные методы обучения демонстрируют ограниченную эффективность в развитии поведенческих компетенций. Существующие образовательные программы распределяют учебное время равномерно между различными компетенциями, не учитывая их относительную значимость для управленческой эффективности. Отсутствует научно обоснованная система выбора активных методов обучения для целенаправленного формирования приоритетных ПВК с учетом их экспертно установленной иерархии значимости. Цель исследования — разработать систему активных методов обучения для формирования приоритетных ПВК будущих менеджеров на основе интеграции экспертного ранжирования качеств и систематического анализа эффективности развивающих интервенций.

Материалы и методы. Реализована смешанная методология, интегрирующая количественный анализ экспертных оценок и качественный систематический обзор. Экспертная панель (N = 12) оценивала значимость 34 качеств менеджера по десятибалльной шкале. Согласованность проверялась коэффициентом конкордации Кендалла. Систематический поиск в базах Web of Science, Scopus, eLIBRARY.RU выявил 16 эмпирических публикаций 2019–2024 гг. об эффективности активных методов обучения.

Результаты исследования. Идентифицировано устойчивое «ядро ПВК» из десяти приоритетных качеств (лидируют ответственность, стратегическое мышление, самоконтроль) и «карта рисков» из пяти критических негативных качеств-противопоказаний. Установлены оптимальные активные методы для каждого приоритетного ПВК: для стратегического мышления эффективна онлайн-симуляция, для самоконтроля — комбинированные вмешательства со стрессовыми ролевыми играми, для коммуникабельности — ролевые игры со стандартизированными участниками при продолжительности 7+ часов. Разработаны конкретные ситуационные задачи и кейсы для формирования топ-10 ПВК и коррекционные методы для негативных качеств (15–20 часов).

Заключение. Результаты создают доказательную основу для дизайна образовательных программ подготовки менеджеров, оптимизирующих распределение учебного времени в соответствии с приоритетностью развиваемых качеств. Теория индивидуального стиля деятельности обосновывает необходимость создания «зоны неопределенности» для формирования персонализированных компенсаторных стратегий при дефиците отдельных ПВК.

Ключевые слова: профессионально важные качества менеджеров, активные методы обучения, бизнес-симуляции, деловые игры, экспертное ранжирование, индивидуальный стиль деятельности, компенсаторные механизмы, управленческие компетенции, ситуационные задачи, обучение через действие

Research article

Active learning methods for developing professional competencies of future managers

D. A. Kulagin ¹, L. D. Syrkin²

¹ Zhirinovskiy University of World Civilizations, 1 Building, 1/2 Leninsky Ave., Moscow 119049, Russia

² I. M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation (Sechenov University), 8–2 Trubetskaya Str., Moscow 119048, Russia

For citation: Kulagin, D. A., Syrkin, L. D. (2026) Active learning methods for developing professional competencies of future managers. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 231–249. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-231-249> EDN ULLUJY

Received 10 October 2025; reviewed 31 October 2025; accepted 3 November 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. Modern management practice requires fundamentally new approaches to developing professionally important qualities (PIQs) of managers. Traditional teaching methods show limited effectiveness in developing behavioral competencies. Existing educational programs distribute learning time evenly across various competencies without considering their relative importance for managerial effectiveness. There is no evidence-based system for selecting active learning methods for the targeted development of priority PIQs based on an expert-established hierarchy of importance. The study aims to design a system of active learning methods to develop priority PIQs of future managers by integrating expert ranking of qualities and a systematic analysis of the effectiveness of developmental interventions.

Materials and Methods. A mixed methodology was implemented, integrating a quantitative analysis of expert assessments and a qualitative systematic review. An expert panel (N = 12) evaluated the significance of 34 managerial qualities on a 10-point scale. Consistency was verified using Kendall's coefficient of concordance. The systematic review was conducted using the Web of Science, Scopus, and Elibrary.ru databases, identifying 16 empirical publications on the effectiveness of active learning methods published in 2019–2024.

Results. The study identified a stable 'core of PIQs' consisting of ten priority qualities (led by responsibility, strategic thinking, and self-control) and a 'risk map' of five critical counterproductive (negative) qualities. Optimal active learning methods were established for each priority PIQ: online simulations are effective for strategic thinking, combined interventions with stress role-plays for self-control, and role-plays with standardized participants lasting 7+ hours for communication skills. Specific situational tasks and cases were designed to foster the top-10 PIQs, alongside corrective methods for negative qualities (15–20 hours).

Conclusion. The findings provide an evidence base for designing manager training programs that optimize learning time allocation according to the priority of the qualities to be developed. The theory of individual activity style substantiates the need to create a 'zone of uncertainty' for developing personalized compensatory strategies when certain PIQs are lacking.

Keywords: professionally important qualities of managers, active learning methods, business simulations, business games, expert ranking, individual activity style, compensatory mechanisms, managerial competencies, situational tasks, experiential learning

Введение

Современная управленческая деятельность характеризуется возрастающей сложностью и неопределенностью бизнес-среды, что предъявляет качественно новые требования к профессионально важным качествам (ПВК) менеджеров. Традиционные лекционно-семинарские методы обучения демонстрируют ограниченную эффективность в формировании поведенческих

компетенций и практических управленческих навыков (Lopes et al. 2013). В противовес им активные методы обучения — деловые игры, бизнес-симуляции, кейс-методы и ситуационные задачи — представляют собой доказательную практику «обучения через действие», позволяющую формировать устойчивые паттерны профессионального поведения в условиях, приближенных к реальной управленческой деятельности.

Проблема целенаправленного формирования ПВК менеджеров осложняется отсутствием консенсуса относительно приоритетности конкретных качеств и оптимальных методов их развития. Существующие образовательные программы часто распределяют учебное время равномерно между различными компетенциями, не учитывая их относительную значимость для управленческой эффективности. Между тем профессиографический анализ управленческой деятельности указывает на наличие «стержневых» компетенций, определяющих конкурентоспособность менеджера (Катунова 2016). Это актуализирует необходимость экспертного ранжирования ПВК и разработки дифференцированных подходов к их формированию на основе установленной иерархии значимости.

Особую теоретическую и практическую значимость представляет вопрос о компенсаторных механизмах при дефиците отдельных ПВК. Теория интегральной индивидуальности В. С. Мерлина (Мерлин 1986) и концепция индивидуального стиля деятельности Е. А. Климова (Климов 1996) постулируют, что профессионал может достичь высокой эффективности даже при отсутствии нескольких значимых качеств, если сформирует соответствующий индивидуальный стиль деятельности, компенсирующий эти дефициты. Индивидуальный стиль деятельности определяется как устойчивая система приемов и способов выполнения профессиональных задач, складывающаяся у человека в соответствии с его типологическими особенностями нервной системы и обеспечивающая равную эффективность при различных психофизиологических предпосылках.

Однако формирование такого компенсаторного стиля не происходит спонтанно и требует целенаправленной развивающей работы. Несформированность индивидуального стиля деятельности при дефиците ключевых ПВК создает конфликт между типологическими особенностями личности и объективными требованиями профессии. В лонгитюдных исследованиях В. С. Мерлина продемонстрировано, что работники без сформированного индивидуального стиля покидают профессию или демонстрируют признаки дезадаптации, тогда как работники с выраженным индивидуальным стилем сохраняют высокую эффективность и положительную профессиональную мотивацию на протяжении десятилетий (Мерлин 1986). Современные исследования подтверждают связь между несформированностью компенсаторных механизмов и снижением

профессионального долголетия, развитием синдрома выгорания, ухудшением профессионального здоровья (Бодров, Сыркин 2003; Толочек 2005).

Эта теоретическая рамка имеет прямые импликации для дизайна образовательных программ подготовки менеджеров. Активные методы обучения должны не только развивать стандартный набор управленческих компетенций, но и создавать условия для формирования персонализированных управленческих стилей. В работах В. С. Мерлина (Мерлин 1986) введено понятие «зоны неопределенности» — образовательного пространства, где допустимы множественные пути решения профессиональных задач, что позволяет обучающимся с различными психофизиологическими профилями находить индивидуально оптимальные стратегии. Бизнес-симуляции и деловые игры естественным образом создают такие зоны: различные команды могут решать идентичную управленческую проблему качественно разными способами, достигая при этом равной эффективности (Zoroja et al. 2019).

Несмотря на растущий корпус эмпирических исследований эффективности активных методов обучения для развития управленческих компетенций (Bylund et al. 2022; Demerouti et al. 2024; Chatpinyakoop et al. 2024), существует значительный разрыв между доказательной базой и практикой образовательного дизайна. Отсутствуют конкретизированные рекомендации относительно того, какие именно активные методы наиболее эффективны для формирования конкретных ПВК, какова критическая продолжительность развивающих интервенций, каковы оптимальные форматы обратной связи. Кроме того, недостаточно разработаны методические подходы к нивелированию негативных качеств-противопоказаний, препятствующих эффективной управленческой деятельности.

Российский контекст не исчерпывает эту проблему: отечественные исследования активных методов обучения менеджеров (Бургат 2014; Елисеенко, Зверев 2013; Терехова, Михайлова 2016) преимущественно носят описательный характер и редко содержат количественную оценку эффективности с использованием контрольных групп или лонгитюдного дизайна. Систематические обзоры и мета-анализы, позволяющие обобщить доказательную базу, недостаточно представлены в русскоязычной литературе последних лет.

Проблема исследования определяется как отсутствие научно обоснованной системы

выбора активных методов обучения для целенаправленного формирования приоритетных профессионально важных качеств менеджеров с учетом их экспертно установленной иерархии значимости и эмпирически подтвержденной эффективности конкретных методов.

Цель исследования — разработать систему активных методов обучения для формирования приоритетных ПВК будущих менеджеров на основе интеграции экспертного ранжирования качеств и систематического анализа эффективности развивающих интервенций.

Объектом исследования стал процесс формирования профессионально важных качеств будущих менеджеров в условиях высшего образования.

Предметом исследования выбраны активные методы обучения (деловые игры, бизнес-симуляции, тренинги, кейс-методы, ситуационные задачи) как инструменты целенаправленного развития приоритетных ПВК менеджеров.

Задачи исследования:

- 1) провести экспертное ранжирование профессионально важных качеств менеджеров для определения приоритетных направлений развития и построения иерархии значимости качеств;
- 2) систематизировать активные методы обучения по их эмпирически подтвержденной эффективности в формировании конкретных ПВК на основе анализа исследований 2019–2024 гг.;
- 3) разработать конкретные ситуационные задачи и кейсы для целенаправленного развития топ-10 приоритетных профессионально важных качеств менеджеров;
- 4) предложить методы коррекции негативных качеств-противопоказаний, препятствующих управленческой эффективности, на основе активных форм обучения.

Решение поставленных задач позволит создать доказательную основу для дизайна образовательных программ подготовки менеджеров, оптимизирующих распределение учебного времени в соответствии с приоритетностью развиваемых качеств и обеспечивающих использование наиболее эффективных методов для каждого конкретного ПВК.

Материалы и методы

Исследование реализовано в рамках смешанной методологии, интегрирующей количественный анализ экспертных оценок и качественный систематический обзор эмпирической литературы.

Экспертное ранжирование профессионально важных качеств менеджеров

На основе профессиографического анализа и систематического обзора литературы 2015–2024 гг. сформирован перечень из 34 качеств менеджера (22 позитивных ПВК и 12 негативных качеств-противопоказаний). Критерии включения качеств:

- упоминание в профессиональных стандартах;
- эмпирическое подтверждение связи с управленческой эффективностью;
- операционализируемость через наблюдаемые индикаторы;
- потенциальная развиваемость через образовательные интервенции.

Экспертная панель (N = 12) включала практикующих руководителей со стажем 4–50 лет (n = 6), HR-специалистов с опытом оценки управленческого персонала не менее 5 лет (n = 3), преподавателей дисциплин управленческого цикла с учеными степенями (n = 3). Каждый эксперт независимо оценивал значимость всех 34 качеств по десятибалльной интервальной шкале (1 — минимально значимое, 10 — критически важное) применительно к типичному менеджеру среднего звена в коммерческой организации.

Согласованность экспертов проверяли коэффициентом конкордации Кендалла W с оценкой значимости через χ^2 -тест и коэффициентом α Кронбаха. Для робастной оценки использованы медианы и межквартильный размах (IQR). Доверительные интервалы (95%) для медиан рассчитаны методом бутстреп (B = 5000 итераций). Для оценки согласия между экспертами рассчитаны парные корреляции Спирмена.

Систематический анализ эффективности активных методов обучения

Поиск релевантных публикаций осуществлялся в базах Web of Science, Scopus, eLIBRARY.RU, Cyberleninka по ключевым терминам: («business simulation» OR «management game» OR «case method» OR «experiential learning») AND («leadership» OR «management competencies») AND («effectiveness» OR «evaluation»), с эквивалентами для русскоязычных баз.

Критерии включения:

- период публикации 2019–2024 гг.;
- эмпирические данные об эффективности бизнес-симуляций, деловых игр, кейс-методов, тренингов для развития управленческих компетенций;

— количественная или качественная оценка эффектов.

Из 143 потенциально релевантных публикаций после анализа полных текстов было отобрано 16: 11 англоязычных и 5 российских, включая систематические обзоры ($n = 3$), лонгитюдные исследования ($n = 2$), квази-экспериментальные ($n = 1$), смешанные методы ($n = 4$), описательные с количественной оценкой ($n = 6$).

Метод интеграции результатов

Интеграция осуществлялась путем сопоставления приоритетных ПВК из экспертного ранжирования (топ-10 по медианам) с эмпирически подтвержденными активными методами их формирования. Для каждого ПВК идентифицировались наиболее эффективные методы на основании величины размеров эффектов; процентных показателей улучшения; устойчивости эффектов в лонгитюдных исследованиях; воспроизводимости в различных контекстах.

Для топ-10 ПВК разработаны конкретные ситуационные задачи и кейсы на основе принципов:

- аутентичность — моделирование реальных управленческих ситуаций;
- многомерность — интеграция когнитивных, регуляторных и ценностных компонентов;
- градация сложности.

Для топ-5 негативных качеств-противопоказаний разработаны коррекционные активные методы на принципах:

- замещение дисфункциональных паттернов конструктивными альтернативами;
- экспозиция в безопасных условиях симуляции;
- видеообратная связь для повышения осознанности;
- итеративная практика с постепенным усложнением провокационных элементов.

Результаты

Результаты экспертного ранжирования профессионально важных качеств менеджеров

Экспертная панель ($N = 12$) провела оценку 34 качеств менеджера по десятибалльной шкале значимости. Статистический анализ согласованности экспертных суждений продемонстрировал статистически значимый консенсус: коэффициент конкордации Кендалла $W = 0,201$ ($\chi^2 = 79,48$; $df = 33$; $p < 0,001$), что свидетельствует

о наличии общей тенденции в оценках при сохранении индивидуальной вариативности мнений. Коэффициент α Кронбаха составил 0,646, что находится в диапазоне приемлемой внутренней согласованности для экспертных панелей подобного размера. Анализ парных корреляций Спирмена между индивидуальными экспертными ранжированиями выявил медианную корреляцию $\rho = 0,126$, что указывает на умеренную, но статистически значимую согласованность при документированной вариативности индивидуальных перспектив. Эта вариативность интерпретируется как отражение множественности управленческих контекстов и стилей, а не как методологическая проблема. На основе медианных оценок с расчетом 95% доверительных интервалов методом бутстреп ($B = 5000$ итераций) идентифицировано устойчивое «ядро ПВК» из десяти наиболее значимых позитивных качеств и «карта рисков» из пяти критических негативных качеств-противопоказаний (табл. 1).

Первая тройка приоритетных ПВК демонстрирует устойчивость при бутстреп-репликациях: ответственность попадает в топ-10 в 93,7% итераций, стратегическое мышление — в 74,2%, самоконтроль — в 61,1%. Качества с рангами 4–10 характеризуются меньшей устойчивостью позиций (31,8–55,5%), что отражает большую вариативность экспертных мнений относительно их относительной важности при сохранении общего признания их значимости.

Анализ структуры топ-10 позитивных ПВК выявляет сбалансированное представление различных компонентов управленческой компетентности: ценностно-этический компонент (ответственность, этичность, надежность, честность), когнитивный компонент (стратегическое мышление, обучаемость), регуляторно-волевой компонент (самоконтроль, планирование и организованность), социально-коммуникативный компонент (лидерство, коммуникабельность).

«Карта рисков» демонстрирует зеркальную структуру относительно позитивных ПВК: три наиболее критичных негативных качества (низкий самоконтроль, непорядочность, агрессивность) представляют инверсии приоритетных позитивных качеств (самоконтроль занимает ранг 3 в позитивном списке, этичность — ранг 4). Это подтверждает концептуальную валидность экспертных оценок и указывает на биполярную структуру ключевых ПВК.

Табл. 1. Приоритетные профессионально важные качества менеджеров по результатам экспертного ранжирования

Ранг	Профессионально важные качества (ПВК)	Медиана	IQR	95% ДИ	Частота в ТОП-10 (бутстреп), %
ЯДРО ПВК (позитивные качества)					
1	Ответственность	10,0	2,00	[8,0; 10,0]	93,7
2	Стратегическое мышление	9,0	2,50	[7,0; 10,0]	74,2
3	Самоконтроль	8,5	1,25	[8,0; 9,5]	61,1
4	Этичность (порядочность)	8,5	1,25	[7,5; 9,0]	53,7
5	Надежность	8,5	2,00	[8,0; 10,0]	55,5
6	Планирование и организованность	8,5	2,25	[7,0; 10,0]	48,3
7	Лидерство	8,5	3,50	[7,0; 10,0]	42,1
8	Честность	8,0	1,50	[7,0; 9,0]	38,6
9	Обучаемость	8,0	1,50	[7,0; 9,0]	35,2
10	Коммуникабельность	8,0	2,25	[6,0; 9,0]	31,8
КАРТА РИСКОВ (качества-противопоказания)					
1	Низкий самоконтроль	9,0	1,25	[8,5; 10,0]	93,9
2	Непорядочность (неэтичность)	9,0	2,00	[8,0; 10,0]	75,6
3	Агрессивность и грубость	9,0	2,00	[8,0; 10,0]	71,7
4	Высокомерие и упрямство	8,5	2,50	[7,0; 10,0]	54,3
5	Эмоциональная нестабильность	8,0	2,50	[6,0; 9,0]	47,9

Примечание: IQR — межквартильный размах; ДИ — доверительный интервал; частота попадания в ТОП-10 рассчитана по результатам бутстреп-анализа с 5000 итерациями.

Table 1. Priority professionally important qualities of managers based on expert ranking

Rank	PIQ (professionally important quality)	Median	IQR	95% CI	Frequency in the top 10 (bootstrap), %
CORE of PIQs (positive qualities)					
1	Responsibility	10.0	2.00	[8.0; 10.0]	93.7
2	Strategic thinking	9.0	2.50	[7.0; 10.0]	74.2
3	Self-control	8.5	1.25	[8.0; 9.5]	61.1
4	Ethicality (integrity)	8.5	1.25	[7.5; 9.0]	53.7
5	Reliability	8.5	2.00	[8.0; 10.0]	55.5
6	Planning and organization	8.5	2.25	[7.0; 10.0]	48.3
7	Leadership	8.5	3.50	[7.0; 10.0]	42.1
8	Honesty	8.0	1.50	[7.0; 9.0]	38.6
9	Learnability	8.0	1.50	[7.0; 9.0]	35.2
10	Communicativeness	8.0	2.25	[6.0; 9.0]	31.8
RISK MAP (counterproductive qualities)					
1	Low self-control	9.0	1.25	[8.5; 10.0]	93.9
2	Dishonesty / Unethical behavior	9.0	2.00	[8.0; 10.0]	75.6
3	Aggressiveness and rudeness	9.0	2.00	[8.0; 10.0]	71.7
4	Arrogance and stubbornness	8.5	2.50	[7.0; 10.0]	54.3
5	Emotional instability	8.0	2.50	[6.0; 9.0]	47.9

Note: IQR — interquartile range; CI — confidence interval; top-10 frequency was calculated using bootstrap analysis with 5,000 iterations.

Результаты систематического анализа эффективности активных методов обучения

Систематический поиск и отбор публикаций по эксплицитным критериям привел к формированию корпуса из 16 эмпирических исследований, опубликованных в период 2019–2024 гг. Анализ этих исследований позволил идентифицировать наиболее эффективные активные методы для формирования конкретных ПВК с количественной оценкой величины эффектов.

Эффективность активных методов для формирования топ-10 ПВК

На основе интеграции результатов экспертного ранжирования и систематического обзора литературы установлено соответствие между приоритетными ПВК и оптимальными активными методами их формирования (табл. 2).

Критический анализ выявленных паттернов эффективности позволяет сделать несколько обобщений. Во-первых, наиболее эффективные методы характеризуются высокой степенью аутентичности: они максимально приближены

Табл. 2. Активные методы формирования приоритетных профессионально важных качеств менеджеров

Ранг	ПВК	Наиболее эффективные методы	Источник
1	Ответственность	— Action-learning проекты с реальной подотчетностью перед стейкхолдерами — Кейсы с этическими дилеммами и анализом долгосрочных последствий решений — Симуляции управления изменениями с тройной отчетностью (экономика — социум — экология)	Horváth et al. 2022; Wright et al. 2019
2	Стратегическое мышление	— Онлайн-симуляции тройной сложности с балансировкой экономических, социальных и экологических целей — Бизнес-симуляторы с системной обратной связью (Simio, Cast) — Симуляции управления изменениями для корпоративной устойчивости	Chatpinyakoo et al. 2024; Campos et al. 2020
3	Самоконтроль	— Тренинги саморегуляции с биологической обратной связью — Симуляции стрессовых управленческих ситуаций (кризисное управление, конфликтные совещания) — Комбинированные вмешательства на индивидуальном и организационном уровнях	Demerouti et al. 2024; Dopelt et al. 2023
4	Этичность (порядочность)	— Кейсы с этическими дилеммами и анализом динамики власти — Симуляции с процедурами информированного согласия и этической фасилитацией — Рефлексивные групповые дискуссии по реальным корпоративным этическим кейсам	Wright et al. 2019
5	Надежность	— Долгосрочные action-learning проекты продолжительностью 5–6 месяцев с промежуточными контрольными точками — Программы с визитами наставничества и регулярной обратной связью — Обратная связь от множественных оценщиков (360°)	Horváth et al. 2022
6	Планирование и организованность	— Бизнес-симуляции с жесткими ресурсными ограничениями и конкурирующими приоритетами — Кейсы по приоритизации задач в условиях множественных дедлайнов — Проектное обучение с реальными жесткими дедлайнами и отчетностью	Campos et al. 2020
7	Лидерство	— Специализированная бизнес-симуляция Looking Glass Experience — Симуляции чрезвычайных ситуаций, провоцирующие спонтанное проявление лидерских характеристик — Ролевые игры в командном формате с ротацией лидерских позиций	Dopelt et al. 2023; Kragt, Day 2020; Zoroja et al. 2019

Табл. 2. Продолжение

Ранг	ПВК	Наиболее эффективные методы	Источник
8	Честность	— Кейсы с этическими дилеммами «честность — краткосрочная выгода» — Симуляции с требованиями прозрачной отчетности и последствиями фальсификаций — Ролевые игры с процедурами проверки достоверности информации	Wright et al. 2019
9	Обучаемость	— Итеративные симуляции с прогрессивным усложнением сценариев — Цикл экспериенциального обучения Колба (конкретный опыт — рефлексивное наблюдение — абстрактная концептуализация — активное экспериментирование) — Рефлексивные дневники и практики метаобучения	Zoroja et al. 2019
10	Коммуникабельность	— Ролевые игры со стандартизированными участниками, обученными демонстрировать типичные коммуникативные паттерны — Симуляции с интенсивной практикой и структурированной обратной связью (не менее 7 часов) — Тренинги межличностной коммуникации с видеозаписью и разбором	Bylund et al. 2022; Dopelt et al. 2023

Table 2. Active methods for developing priority professionally important qualities of managers

Rank	PIQ (professionally important quality)	Most effective methods	Source
1	Responsibility	— Action-learning projects with real accountability to stakeholders — Case studies involving ethical dilemmas and analysis of long-term consequences of decisions — Change management simulations with triple accountability (economy — society — ecology)	Horváth et al. 2022; Wright et al. 2019
2	Strategic thinking	— Online triple-complexity simulations balancing economic, social, and environmental goals — Business simulators with systemic feedback (Simio, Cast) — Change management simulations for corporate sustainability	Chatpinyakoo et al. 2024; Campos et al. 2020
3	Self-control	— Self-regulation training with biofeedback — Simulations of stressful managerial situations (crisis management, conflict meetings) — Combined interventions at individual and organizational levels	Demerouti et al. 2024; Dopelt et al. 2023
4	Ethicality (integrity)	— Case studies with ethical dilemmas and analysis of power dynamics — Simulations involving informed consent procedures and ethical facilitation — Reflective group discussions on real corporate ethical cases	Wright et al. 2019
5	Reliability	— Long-term action-learning projects lasting 5–6 months with intermediate checkpoints — Mentorship programs with regular feedback — Multisource feedback (360°)	Horváth et al. 2022
6	Planning and organization	— Business simulations with strict resource constraints and competing priorities — Case studies on task prioritization under multiple deadlines — Project-based learning with real deadlines and reporting requirements	Campos et al. 2020
7	Leadership	— Specialized business simulation Looking Glass Experience — Emergency simulations provoking spontaneous leadership responses — Team-based role-playing with leadership position rotation	Kragt, Day 2020; Dopelt et al. 2023; Zoroja et al. 2019

Table 2. Completion

Rank	PIQ (professionally important quality)	Most effective methods	Source
8	Honesty	— Ethical dilemma cases contrasting honesty vs. short-term benefit — Simulations with transparency and accountability requirements, including consequences for falsification — Role-playing with information verification procedures	Wright et al. 2019
9	Learnability	— Iterative simulations with progressively complex scenarios — Kolb's experiential learning cycle (concrete experience — reflective observation — abstract conceptualization — active experimentation) — Reflective journals and meta-learning practices	Zoroja et al. 2019
10	Communicative- ness	— Role-playing with standardized participants trained to demonstrate typical communication patterns — Simulations involving intensive practice and structured feedback (at least 7 hours) — Interpersonal communication training with video recording and debriefing	Bylund et al. 2022; Dopelt et al. 2023

к реальным управленческим ситуациям и требуют принятия решений с реальными (хотя и симулированными) последствиями. Во-вторых, критическим фактором выступает продолжительность интервенции: краткосрочные тренинги (менее 7 часов) демонстрируют нестабильные эффекты, тогда как долгосрочные программы (5–6 месяцев) обеспечивают устойчивые изменения. В-третьих, структурированная многоуровневая обратная связь является необходимым компонентом эффективных интервенций.

На основе идентифицированных эффективных методов разработаны конкретные ситуационные задачи для каждого из топ-10 ПВК.

Дизайн задач операционализирует целевые качества через аутентичные управленческие дилеммы, требующие интеграции когнитивных, регуляторных и ценностных компонентов компетентности. Каждая задача сопровождается критериями оценки качества решений (табл. 3, представлена выборочно для иллюстрации подхода).

Для пяти критических негативных качеств, идентифицированных в «карте рисков», разработаны коррекционные активные методы, основанные на принципах замещения дисфункциональных паттернов конструктивными альтернативами (табл. 4).

Табл. 3. Примеры ситуационных задач для формирования приоритетных ПВК (выборочно)

ПВК	Ситуационная задача	Критерии оценки решения
Ответственность	Кейс «Приоритизация в условиях перегрузки» <i>Контекст:</i> Вы — менеджер среднего звена. Ваш руководитель поручил вам на текущую неделю: (а) 3 приоритетные задачи (подготовка презентации для совета директоров, срочный отчет для инвесторов, урегулирование конфликта в команде); (б) 5 задач средней приоритетности (еженедельные планерки, согласования с контрагентами, регулярные отчеты); (в) 20 низкоприоритетных операционных задач. <i>Проблемная ситуация:</i> к среде становится очевидно, что выполнить все приоритетные задачи в срок невозможно из-за непредвиденных осложнений в одной из них. <i>Задание:</i> - Обоснуйте приоритизацию задач с учетом последствий невыполнения каждой из них для различных стейкхолдеров. - Разработайте план делегирования с обоснованием выбора исполнителей и механизмов контроля. - Сформулируйте проактивную коммуникацию с руководителем о рисках срыва сроков. - Опишите, как вы возьмете личную ответственность за результат перед всеми стейкхолдерами независимо от объективных трудностей.	— Обоснованность приоритизации с учетом множественных критериев (стратегическая значимость, срочность, риски для стейкхолдеров). — Реалистичность оценки собственных возможностей. — Проактивность коммуникации (упреждающее информирование vs. реактивное оправдание). — Качество делегирования с сохранением ответственности. — Готовность отвечать за результат без перекладывания вины на обстоятельства

Табл. 3. Продолжение

ПВК	Ситуационная задача	Критерии оценки решения
Стратегическое мышление	Симуляция «Тройная устойчивость» <i>Контекст:</i> Вы — менеджер производственной компании. Требуется принять решение о модернизации производства. <i>Альтернативы:</i> Вариант А: дешевое оборудование (–30% капитальных затрат), но +50% выбросов CO₂ и повышенные риски аварий. Вариант Б: экологичное оборудование (+40% капитальных затрат), существенное улучшение имиджа компании, доступ к «зеленому» финансированию. Вариант В: полная автоматизация (–20 рабочих мест), +25% производительности, необходимость переобучения персонала. <i>Дополнительные факторы:</i> — Через два года вводятся экологические штрафы, которые делают вариант А экономически невыгодным. — Инвесторы усиливают требования к ESG-отчетности. — Профсоюз угрожает забастовкой при сокращениях. — Конкуренты уже начали модернизацию. <i>Задание:</i> Разработайте стратегию модернизации на трехлетний горизонт, балансирующую экономические, социальные и экологические цели. Обоснуйте выбор с учетом системных взаимосвязей и долгосрочных последствий	— Системность анализа: выявление взаимосвязей между экономическими, социальными и экологическими аспектами. — Долгосрочность видения: учет отсроченных эффектов и изменений внешней среды. — Способность балансировать противоречивые цели без упрощения. — Прогнозирование вторичных и третичных последствий решений. — Стратегическая аргументация: обоснование выбора с позиций долгосрочной конкурентоспособности
Самоконтроль	Ролевая игра «Несправедливые обвинения с эмоциональным давлением» <i>Контекст:</i> Вы вызваны на экстренное совещание к вашему непосредственному руководителю. <i>Ситуация (разыгрывается с эмоциональным давлением):</i> Руководитель на повышенных тонах обвиняет вас в срыве критически важного проекта: «Из-за вашей некомпетентности мы потеряли ключевого клиента! Задачи не выполнены в срок! Это абсолютный непрофессионализм! Объясните, как такое могло произойти!» <i>Реальность (известная вам):</i> Вы выполнили свою часть работы в срок и с надлежащим качеством. Срыв произошел из-за сбоя в работе смежного отдела, за который вы не отвечаете. Однако руководитель этой информацией не владеет и находится в состоянии сильного стресса из-за последствий для компании. <i>Задание (ролевая игра с провокационными элементами):</i> 1. Сформулируйте ответ в первые 30 секунд на обвинения. 2. Продемонстрируйте техники саморегуляции эмоционального состояния. 3. Представьте фактическую информацию, не обвиняя коллег из смежного отдела. 4. Предложите конструктивное решение для минимизации последствий. 5. Завершите разговор с сохранением рабочих отношений	— Эмоциональная стабильность: отсутствие вспышек гнева, защитных реакций, ответной агрессии. — Демонстрация техник саморегуляции (физиологических и когнитивных). — Конструктивность ответа: фокус на решении/оправдание или обвинение других. — Фактологичность без эмоциональной окраски. — Сохранение профессионализма при несправедливых обвинениях. — Способность завершить конфликтное взаимодействие конструктивно

Table 3. Examples of situational tasks for developing priority PIQs (selected)

PIQ (professionally important quality)	Situational task	Evaluation criteria
Responsibility	Case: Prioritization Under Overload <i>Context:</i> You are a mid-level manager. Your supervisor assigned you for the current week: (a) three high-priority tasks (preparing a presentation for the board of directors, an urgent report for investors, and resolving a team conflict); (b) five medium-priority tasks (weekly briefings, contract approvals, regular reports); and (c) twenty low-priority operational tasks.	— Justified prioritization based on multiple criteria (strategic importance, urgency, stakeholder risks). — Realistic assessment of one's own capacity

Table 3. Completion

PIQ (professionally important quality)	Situational task	Evaluation criteria
	<i>Problem situation:</i> By Wednesday, it becomes clear that completing all high-priority tasks on time is impossible due to unforeseen complications in one of them. <i>Assignment:</i> 1. Justify your task prioritization, considering the consequences of non-fulfillment for different stakeholders. 2. Develop a delegation plan with justification for the selection of executors and control mechanisms. 3. Formulate proactive communication with your supervisor about the risk of missing deadlines. 4. Describe how you will take personal responsibility for the outcome before all stakeholders, regardless of external difficulties.	— Proactive communication (preventive informing vs. reactive justification). — Quality of delegation while maintaining accountability. — Willingness to take responsibility without blaming circumstances
Strategic thinking	Simulation: Triple Sustainability <i>Context:</i> You are a manager in a manufacturing company. You must make a decision on production modernization. <i>Alternatives:</i> — Option A: Low-cost equipment (–30% capital costs), but +50% CO₂ emissions and increased accident risks — Option B: Eco-friendly equipment (+40% capital costs), significant improvement in company image, access to ‘green’ financing — Option C: Full automation (–20 jobs), +25% productivity, need for employee retraining <i>Additional factors:</i> — Environmental penalties will be introduced in two years, making Option A unprofitable — Investors are tightening ESG reporting requirements — The trade union threatens to strike if layoffs occur — Competitors have already begun modernization <i>Assignment:</i> Develop a three-year modernization strategy balancing economic, social, and environmental goals. Justify your choice considering systemic interconnections and long-term effects.	— Systemic analysis: identification of interconnections between economic, social, and environmental factors. — Long-term vision: accounting for delayed effects and external changes. — Ability to balance conflicting goals without oversimplification. — Forecasting secondary and tertiary consequences. — Strategic reasoning: justification of decisions from the perspective of long-term competitiveness
Self-control	Role Play: Unjust Accusations Under Emotional Pressure <i>Context:</i> You are called to an emergency meeting with your direct supervisor. <i>Situation (played with emotional intensity):</i> The supervisor, raising their voice, accuses you of failing a critical project: ‘Because of your incompetence, we’ve lost a key client! Tasks weren’t completed on time! This is absolute unprofessionalism! Explain how this could have happened!’ <i>Reality (known to you):</i> You completed your part of the work on time and with proper quality. The failure occurred due to an error in another department, for which you are not responsible. However, the supervisor is unaware of this and is under strong stress due to the company’s losses. <i>Assignment (a role-play with provocative elements):</i> 1. Formulate a response to the accusations within the first 30 seconds. 2. Demonstrate techniques of emotional self-regulation. 3. Present factual information without blaming colleagues from other departments. 4. Propose a constructive solution to mitigate the consequences. 5. End the conversation while maintaining a professional relationship.	— Emotional stability: absence of anger outbursts, defensive reactions, or counter-aggression. — Demonstration of self-regulation techniques (physiological and cognitive). — Constructiveness of response: focus on problem-solving vs. self-justification or blaming others. — Factual accuracy without emotional coloration. — Maintenance of professionalism under unfair accusations. — Ability to resolve the conflict constructively

Табл. 4. Активные методы коррекции негативных качеств-противопоказаний

Ранг	Негативное качество	Коррекционная стратегия	Конкретные методы	Ожидаемые результаты
1	Низкий самоконтроль	Формирование навыков эмоциональной саморегуляции через экспозицию в стрессовых симуляциях с последующей рефлексией	— Тренинги управления гневом с провокационными ролевыми играми. — Симуляции кризисных совещаний с агрессивными «клиентами» (стандартизированные участники). — Практика техники «стоп — пауза — выбор» в реальном времени. — Видеозапись взаимодействий с детальным разбором невербальных маркеров эмоциональных реакций	Повышение осознанности физиологических сигналов эмоционального возбуждения; формирование репертуара техник быстрой саморегуляции; выработка автоматизированных конструктивных паттернов реагирования на провокации
2	Непорядочность/неэтичность	Развитие этической осведомленности и морального сознания через анализ долгосрочных последствий неэтичных решений	— Кейсы с детальным анализом каскадных долгосрочных последствий неэтичных решений для всех стейкхолдеров. — Глубокий анализ корпоративных этических скандалов (Enron, Volkswagen, Wells Fargo) с отслеживанием судеб причастных лиц. — Ролевые игры «жертва неэтичного решения» для развития эмпатии. — Разработка персонального этического кодекса с публичной презентацией	Интернализация этических стандартов через понимание реальных последствий; формирование способности распознавать этические дилеммы на ранних стадиях; понимание репутационных и карьерных рисков неэтичного поведения
3	Агрессивность и грубость	Замена агрессивных коммуникативных паттернов на асертивные без потери требовательности	— Тренинги ненасильственного общения по модели Розенберга (наблюдение — чувства — потребности — просьба). — Ролевые игры «жесткий разговор без грубости» с объективной фиксацией агрессивных маркеров. — Интенсивная практика «я-сообщений» вместо обвинительных формулировок. — Разбор видеокейсов конструктивной конфронтации	Владение техниками асертивной коммуникации; способность выражать требовательность без агрессии; снижение конфликтности при сохранении управленческой эффективности; осознанность собственных агрессивных паттернов
4	Высокомерие и упрямство	Развитие интеллектуальной гибкости и открытости через практику смены перспектив	— Дебаты с обязательной защитой позиции, противоположной собственным убеждениям. — Анализ кейсов «катастрофические ошибки успешных лидеров вследствие упрямства» (Kodak, Nokia, Blockbuster). — Упражнения активного слушания с обязательным детальным пересказом альтернативной позиции. — Анонимный peer-review идей с конструктивной критикой	Способность признавать ошибки и изменять решения при появлении новой информации; готовность серьезно рассматривать альтернативные мнения; снижение защитности при критике собственных идей
5	Эмоциональная нестабильность	Формирование эмоциональной устойчивости через градуированную экспозицию к стрессорам	— Экспозиционные тренинги с постепенным усилением стрессовых элементов. — Симуляции многозадачности под временным давлением и критикой. — Адаптированные для управленческого контекста тренинги mindfulness. — Ведение структурированных дневников эмоций с идентификацией триггеров и паттернов	Расширение «окна толерантности» к стрессу; стабилизация эмоционального фона при управленческих трудностях; развитие метаэмоциональных навыков (способность наблюдать собственные эмоции дистанцированно)

Table 4. Active methods for correcting counterproductive (negative) qualities

Rank	Negative quality	Corrective strategy	Specific methods	Expected outcomes
1	Low self-control	Development of emotional self-regulation skills through exposure to stressful simulations followed by reflection	— Anger management training with provocative role-playing exercises — Simulations of crisis meetings with aggressive 'clients' (standardized participants) — Real-time practice of the "stop — pause — choice" technique — Video recordings of interactions with detailed analysis of nonverbal markers of emotional reactions	Increased awareness of physiological signals of emotional arousal; formation of a repertoire of rapid self-regulation techniques; development of automatic constructive behavioral patterns when facing provocation
2	Dishonesty / Unethical behavior	Development of ethical awareness and moral reasoning through analysis of long-term consequences of unethical decisions	— Case studies with detailed analysis of cascading long-term consequences of unethical decisions for all stakeholders — In-depth study of major corporate ethics scandals (Enron, Volkswagen, Wells Fargo) with tracing the fate of involved individuals — Role-play 'victim of an unethical decision' to develop empathy — Creation of a personal ethical code with public presentation	Internalization of ethical standards through understanding of real-world consequences; ability to recognize ethical dilemmas at early stages; awareness of reputational and career risks of unethical behavior
3	Aggressiveness and rudeness	Replacement of aggressive communication patterns with assertive ones without loss of managerial firmness	— Nonviolent communication training based on Rosenberg's model (observation — feelings — needs — request) — Role-play 'tough conversation without rudeness' with objective recording of aggressive markers — Intensive practice of 'I-statements' instead of accusatory phrasing — Analysis of video cases of constructive confrontation	Mastery of assertive communication techniques; ability to express demands without aggression; reduction of conflict proneness while maintaining managerial effectiveness; awareness of personal aggressive patterns
4	Arrogance and stubbornness	Development of intellectual flexibility and openness through perspective-shifting practice	— Debates with mandatory defense of a position opposite to one's own beliefs — Case analysis 'catastrophic errors of successful leaders due to stubbornness' (Kodak, Nokia, Blockbuster) — Active listening exercises with mandatory detailed retelling of an alternative viewpoint — Anonymous peer review of ideas with constructive critique	Ability to acknowledge mistakes and revise decisions when new information appears; willingness to seriously consider alternative opinions; reduction of defensiveness when receiving criticism
5	Emotional instability	Development of emotional resilience through graduated exposure to stressors	— Exposure-based training with gradual increase of stress intensity — Simulations of multitasking under time pressure and criticism — Mindfulness training adapted for managerial contexts — Keeping structured emotion journals to identify triggers and behavioral patterns	Expansion of the 'window of tolerance' to stress; stabilization of emotional background during managerial difficulties; development of meta-emotional skills (ability to observe one's emotions from a detached perspective)

Критический аспект коррекционных методов — значительно большая требуемая продолжительность по сравнению с развитием позитивных ПВК. Анализ литературы указывает на необходимость 15–20 часов целенаправленной работы для устойчивых изменений негативных паттернов против 7+ часов для

формирования позитивных качеств. При выраженной коморбидности негативных качеств (например, агрессивность + непорядочность + низкий самоконтроль) коррекционный потенциал образовательных активных методов может быть недостаточным, что требует рассмотрения психотерапевтических интервенций.

Обсуждение результатов

Выявленная иерархия ПВК демонстрирует системную структуру управленческой компетентности. Лидирующие позиции ответственности (медиана 10,0), стратегического мышления (9,0) и самоконтроля (8,5) отражают интеграцию трех фундаментальных компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивного и регуляторно-волевого. Эта триада согласуется с ранее обоснованными моделями профессиональной компетентности (Бодров, Сыркин 2003; Климов 1996).

Доминирование ответственности в иерархии (наивысшая медианная оценка и устойчивость при бутстреп-репликациях 93,7%) может быть интерпретировано как реакция на современные вызовы управленческой деятельности. В условиях возрастающей сложности и неопределенности бизнес-среды технические навыки становятся необходимыми, но недостаточными. Ответственность образует ценностный фундамент, без которого когнитивные и регуляторные компетенции могут быть направлены на цели, не соответствующие интересам организации и общества. Это согласуется с выводами В. В. Катуневой (Катунова 2016) о наличии «стержневых» компетенций, определяющих конкурентоспособность менеджера.

Систематический анализ выявил три критические закономерности:

1. *Продолжительность как ключевой фактор.* Краткосрочные тренинги (менее 7 часов) демонстрируют нестабильные эффекты. Интенсивные программы (7+ часов) показывают средние и сильные эффекты с переносом в практику 70–80% (Bylund et al. 2022). Долгосрочные action-learning проекты (5–6 месяцев) обеспечивают улучшения практически у всех участников (Horváth et al. 2022). Это объяснимо теорией формирования автоматизированных навыков: устойчивые поведенческие паттерны требуют многократного повторения в варьирующихся контекстах.

2. *Структурированная обратная связь как необходимый компонент.* Все исследования с сильными эффектами включают многоуровневую обратную связь: от компьютерных симуляций, фасилитаторов и видеозаписей. Это согласуется с циклом экспериенциального обучения Колба, в котором рефлексия преобразует конкретный опыт в обобщенные принципы (Елисеенко, Зверев 2013).

3. *Специфичность методов для конкретных ПВК.* Для коммуникабельности наиболее эффективны ролевые игры со стандартизированными участниками при 7+ часах (Bylund et al. 2022). Для ответственности — action-learning проекты с реальной подотчетностью.

Компенсаторные механизмы и персонализация образования

Теория интегральной индивидуальности Мерлина (Мерлин 1986) и концепция индивидуального стиля деятельности Климова (Климов 1996) предлагают критическую перспективу: профессиональная эффективность не определяется строго определенным набором ПВК, но зависит от формирования индивидуального стиля, компенсирующего дефициты одних качеств через другие.

Критически важно: формирование компенсаторного стиля не происходит спонтанно и требует целенаправленной работы. Так, В. С. Мерлин (Мерлин 1986) показал, что работники без сформированного стиля при дефицитах ПВК покидают профессию или демонстрируют дезадаптацию. Современные исследования подтверждают связь с профессиональным выгоранием и снижением долголетия (Толочек 2005).

Для наглядной демонстрации логики формирования компенсаторных механизмов и их роли в профессиональном развитии менеджеров на основе теоретических положений В. С. Мерлина нами разработана концептуальная модель (рис. 1).

Модель иллюстрирует два альтернативных сценария профессионального развития менеджера при дефиците ключевых ПВК: путь целенаправленного формирования индивидуального компенсаторного стиля деятельности через образовательные интервенции (левая ветвь) и путь отсутствия развивающей поддержки (правая ветвь). Схема визуализирует критическую развилку, определяющую траекторию профессионального становления: либо успешная адаптация через персонализированные стратегии, либо прогрессирующая дезадаптация с риском ухода из профессии.

Сказанное подтверждает, что для образовательных программ необходимо создание «зоны персональной вариативности» — пространства с множественными допустимыми путями решения задач.

Бизнес-симуляции естественно создают такие зоны: различные команды решают идентичную проблему качественно разными способами, достигая сопоставимой эффективности (Zogoja et al. 2019). Эффективные программы должны:

- диагностировать индивидуальный профиль ПВК;
- предлагать развитие дефицитных качеств либо формирование компенсаторных стратегий;
- предоставлять экспериментирование с различными управленческими стилями.



Рис. 1. Модель компенсаторных механизмов при дефиците профессионально важных качеств менеджеров (авторская разработка на основе концепции индивидуального стиля деятельности В. С. Мерлина (1986))

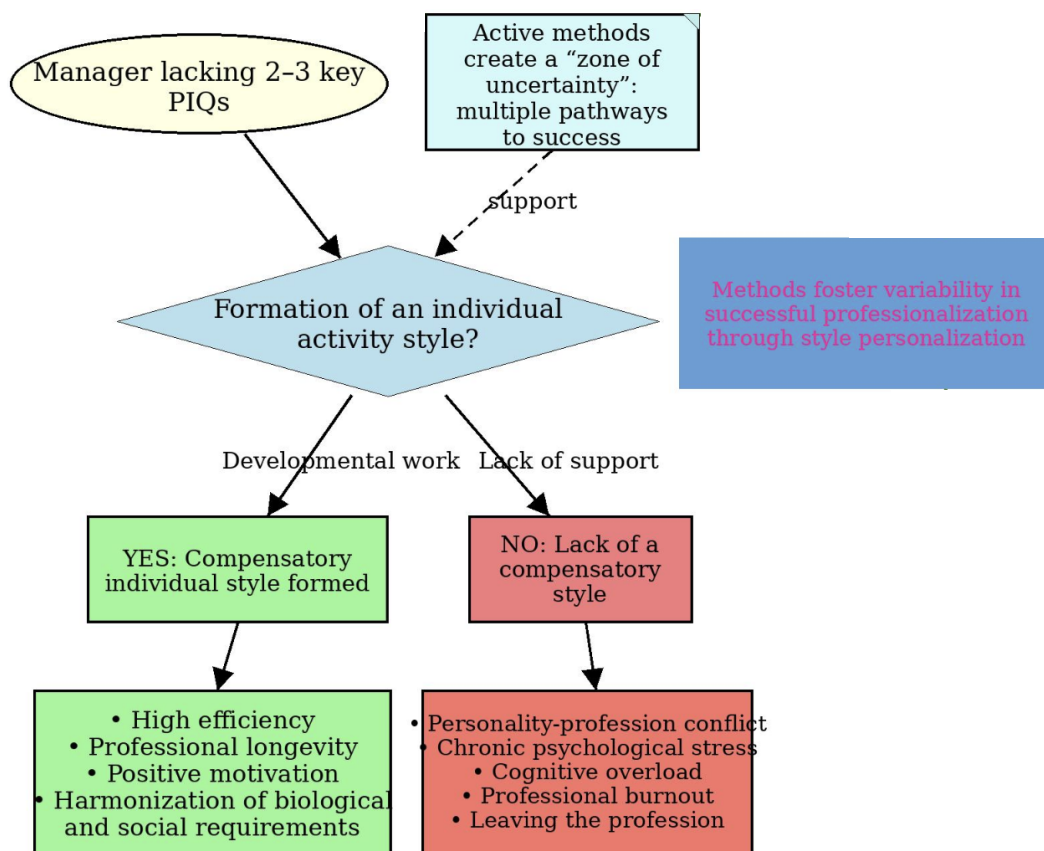


Fig. 1. A model of compensatory mechanisms for a lack of managers' professionally important qualities, developed by the author based on V. S. Merlin's concept of individual activity style (1986)

Анализ литературы демонстрирует принципиальную возможность коррекции негативных качеств при критических условиях:

- 1) продолжительность 15–20 часов (против 7+ для позитивных ПВК);
- 2) осознание проблемы и мотивация к изменению;
- 3) при выраженной степени коморбидности (например, агрессивность + непорядочность) образовательные методы недостаточны, требуется психотерапевтическое вмешательство.

Эффективные коррекционные методы включают: экспозицию к провокационным ситуациям в безопасной среде, видеообратную связь для объективизации паттернов, замещение дисфункциональных паттернов конструктивными альтернативами, а также итеративную практику с усложнением. Для непорядочности особенно эффективны ролевые игры «жертва неэтичного решения» и анализ корпоративных скандалов с отслеживанием судеб причастных лиц, что обеспечивает интернализацию понимания последствий на конкретном эмоционально насыщенном уровне.

Интеграция результатов позволяет сформулировать обоснованные принципы:

- приоритизация: минимум 40% времени на топ-5 ПВК (ответственность, стратегическое мышление, самоконтроль, этичность, надежность);
- соответствие методов качествам: самоконтроль — стрессовые ролевые игры; ответственность — action-learning проекты; коммуникабельность — ролевые игры со стандартизированными участниками;
- критическая продолжительность: минимум 7 часов на позитивное ПВК, 15–20 часов на коррекцию негативных качеств; оптимально — лонгитюдные программы 5–6 месяцев;
- зона неопределенности: возможность различных путей решения задач для формирования персонализированных стилей;
- итеративность: многократное прохождение усложняющихся сценариев;
- персонализация: диагностика индивидуального профиля ПВК для адаптации соотношения модулей.

Выводы

1. Экспертное ранжирование 34 качеств менеджеров ($N = 12$ экспертов, $W = 0,201$, $p < 0,001$) выявило устойчивое «ядро ПВК» из десяти приоритетных качеств, где лидируют ответственность (медиана 10,0), стратегическое мышление

(9,0), самоконтроль (8,5), этичность (8,5) и надежность (8,5). Первая тройка демонстрирует интеграцию ценностно-мотивационного, когнитивного и регуляторно-волевого компонентов управленческой компетентности, что подтверждает ее системную природу.

2. Систематический анализ эмпирических исследований 2019–2024 гг. ($n = 16$ публикаций) установил оптимальные активные методы для каждого приоритетного ПВК: для стратегического мышления эффективны онлайн-симуляции, для самоконтроля — комбинированные вмешательства с стрессовыми ролевыми играми, для ответственности — проекты с реальной отчетностью, для коммуникабельности — ролевые игры со стандартизированными участниками при продолжительности 7+ часов. Критическая минимальная продолжительность составляет 7 часов целенаправленной работы на каждое позитивное ПВК.

3. Разработаны конкретные ситуационные задачи для целенаправленного формирования топ-10 ПВК (кейс «Приоритизация в условиях перегрузки» для ответственности, симуляция «Тройная устойчивость» для стратегического мышления, ролевая игра «Несправедливые обвинения с эмоциональным давлением» для самоконтроля и др.) и методы коррекции пяти критических качеств-противопоказаний (низкий самоконтроль, непорядочность, агрессивность, высокомерие, эмоциональная нестабильность) через коррекционные тренинги продолжительностью 15–20 часов с провокационными симуляциями и видеообратной связью.

4. Теория индивидуального стиля деятельности В. С. Мерлина и Е. А. Климова обосновывает положение о том, что менеджер может достичь высокой эффективности даже при дефиците 2–3 приоритетных ПВК через формирование компенсаторного индивидуального стиля деятельности. Однако несформированность такого стиля при дефиците ключевых ПВК создает конфликт между типологическими особенностями личности и требованиями профессии, ведущий к снижению профессионального долголетия и выгоранию. Образовательные программы должны создавать «зону неопределенности» с множественными допустимыми подходами к решению управленческих задач для персонализированного развития стилей, что реализуется через диагностику индивидуального профиля ПВК, предоставление альтернативных путей (прямое развитие дефицитных качеств либо формирование компенсаторных стратегий) и использование открытых симуляций без единственно правильного решения.

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

Сыркин Леонид Давидович — концептуализация, методология, ресурсы, руководство исследованием, администрирование проекта.

Кулагин Дмитрий Алексеевич — формальный анализ, проведение исследования, администрирование данных, создание черновика рукописи, визуализация.

Author Contributions

L. D. Syrkin — conceptualization, methodology, resources, research management, project administration.

D. A. Kulagin — formal analysis, conducting the research, data administration, writing the original draft, visualization.

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по этическим/юридическим/коммерческим причинам.

Data Availability Statement

The access to the reported data cannot be provided for ethical, legal or commercial reasons.

Список литературы

- Бодров, В. А., Сыркин, Л. Д. (2003) Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора. *Психологический журнал*, т. 24, № 1, с. 77–82. EDN: [OOXVZH](#)
- Бургат, В. В. (2014) Деловая игра как метод активного обучения. *Сибирский торгово-экономический журнал*, № 1 (19), с. 48–51. EDN: [TANTJJ](#)
- Елисеев, А. С., Зверев, Д. А. (2013) Технология симулятивного тренинга для развития системного мышления и развития управленческих команд. *Организационная психология*, т. 3, № 3, с. 97–112.
- Катунова, В. В. (2016) Специфичность профессионально-личностных компетенций менеджеров как основа их конкурентоспособности. *Современная конкуренция*, т. 10, № 5(59), с. 54–74. EDN: [XVBVDF](#)
- Климов, Е. А. (1996) *Психология профессионала: избранные труды*. М.; Воронеж: Изд-во Института практической психологии; МОДЭК, 400 с.
- Мерлин, В. С. (1986) *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. М.: Педагогика, 256 с. EDN: [RZYUSP](#)
- Терехова, Т. А., Михайлова, Л. А. (2016) Формирование психологической компетентности руководителя с помощью модульного обучения. *Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология*, т. 16, с. 45–56. EDN: [WCFZYV](#)
- Толочек, В. А. (2005) *Современная психология труда*. СПб.: Питер, 479 с.
- Bylund, C. L., Vasquez, T. S., Peterson, E. B. et al. (2022) Effect of experiential communication skills education on graduate medical education trainees' communication behaviors: A systematic review. *Academic Medicine*, vol. 97, no. 12, pp. 1854–1866. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004883>
- Campos, N., Nogal, M., Caliz, C., Juan, A. A. (2020) Simulation-based education involving online and on-campus models in different European universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 17, article 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0181-y>
- Chatpinyakoop, C., Hallinger, P., Showanasai, P. (2024) Assessing the effects of online simulation-based learning on skills in managing change for corporate sustainability. *The International Journal of Management Education*, vol. 22, no. 2, article 100960. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100960>
- Demerouti, E., Roth, R., Ebner, K. et al. (2024) Toward a better understanding of self-regulation promoting interventions: When performance management and job crafting meet. *Human Resource Management*, vol. 63, no. 5, pp. 849–867. <https://doi.org/10.1002/hrm.22236>
- Dopelt, K., Shevach, I., Vardimon, O. E. et al. (2023) Simulation as a key training method for inculcating public health leadership skills: A mixed methods study. *Frontiers in Public Health*, vol. 11, article 1202598. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1202598>
- Horváth, C., Hong, K., Wheeler, P. et al. (2022) How management and leadership training can impact a health system: Evaluation findings from a public health management training program in Cambodia. *Frontiers in Public Health*, vol. 9, article 784198. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.784198>
- Kragt, D., Day, D. V. (2020) Predicting leadership competency development and promotion among high-potential executives: The role of leader identity. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 1816. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01816>

- Lopes, M. C., Fialho, F. A. P., Cunha, C. J. C. A., Niveiros, S. I. (2013) Business games for leadership development: A systematic review. *Simulation & Gaming*, vol. 44, no. 4, pp. 523–543. <https://doi.org/10.1177/1046878112471509>
- Wright, S., Forray, J. M., Dean, K. L. (2019) From advocacy to accountability in experiential learning practices. *Management Learning*, vol. 50, no. 3, pp. 261–281. <https://doi.org/10.1177/1350507618814645>
- Zoroja, J., Pejić Bach, M., Miloloža, I. (2019) Developing leadership in a simulation-games environment. In: *42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*. Rijeka: IEEE Publ., pp. 806–811. <https://doi.org/10.23919/MIPRO.2019.8756993>

References

- Bodrov, V. A., Syrkin, L. D. (2003) Diagnostics and forecast of professional motivation in psychological selection. *Psikhologicheskii Zhurnal*, vol. 24, no. 1, pp. 77–82. (In Russian)
- Burgat, V. V. (2015) Business game as a method of active learning. *Sibirskij Torgovo-ekonomicheskij Zhurnal*, no. 1 (19), pp. 48–51. (In Russian)
- Bylund, C. L., Vasquez, T. S., Peterson, E. B. et al. (2022) Effect of experiential communication skills education on graduate medical education trainees' communication behaviors: A systematic review. *Academic Medicine*, vol. 97, no. 12, pp. 1854–1866. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004883> (In English)
- Campos, N., Nogal, M., Caliz, C., Juan, A. A. (2020) Simulation-based education involving online and on-campus models in different European universities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 17, article 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0181-y> (In English)
- Chatpinyakoo, C., Hallinger, P., Showanasai, P. (2024) Assessing the effects of online simulation-based learning on skills in managing change for corporate sustainability. *The International Journal of Management Education*, vol. 22, no. 2, article 100960. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100960> (In English)
- Demerouti, E., Roth, R., Ebner, K. et al. (2024) Toward a better understanding of self-regulation promoting interventions: When performance management and job crafting meet. *Human Resource Management*, vol. 63, no. 5, pp. 849–867. <https://doi.org/10.1002/hrm.22236> (In English)
- Dopelt, K., Shevach, I., Vardimon, O. E. et al. (2023) Simulation as a key training method for inculcating public health leadership skills: A mixed methods study. *Frontiers in Public Health*, vol. 11, article 1202598. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1202598> (In English)
- Eliseyenko, A. S., Zverev, D. A. (2013) The technology of simulative training for management teams. *Organizational Psychology*, vol. 3, no. 3, pp. 97–112. (In Russian)
- Horváth, C., Hong, K., Wheeler, P. et al. (2022) How management and leadership training can impact a health system: Evaluation findings from a public health management training program in Cambodia. *Frontiers in Public Health*, vol. 9, article 784198. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.784198> (In English)
- Katunova, V. V. (2016) Specificity of professional and personal competences of managers as basis of their competitiveness. *Journal of Modern Competition*, vol. 10, no. 5 (59), pp. 54–74. EDN: XVBVDE (In Russian)
- Klimov, E. A. (1996) *Psychology of a professional. Selected works*. Moscow; Voronezh: Institute of Practical Psychology Publ.; MODEK Publ., 400 p. (In Russian)
- Kragt, D., Day, D. V. (2020) Predicting leadership competency development and promotion among high-potential executives: The role of leader identity. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, article 1816. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01816> (In English)
- Lopes, M. C., Fialho, F. A. P., Cunha, C. J. C. A., Niveiros, S. I. (2013) Business games for leadership development: A systematic review. *Simulation & Gaming*, vol. 44, no. 4, pp. 523–543. <https://doi.org/10.1177/1046878112471509> (In English)
- Merlin, V. S. (1986) *An essay on the integral study of individuality*. Moscow: Pedagogika Publ., 256 p. (In Russian)
- Terekhova, T. A., Mikhailova, L. L. (2016) Formation of key manager psychological competence through modular training. *The bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, vol. 16, pp. 45–56. (In Russian)
- Tolochek, V. A. (2005) *Modern psychology of labor*. Saint Petersburg: Piter Publ., 479 p. (In Russian)
- Wright, S., Forray, J. M., Dean, K. L. (2019) From advocacy to accountability in experiential learning practices. *Management Learning*, vol. 50, no. 3, pp. 261–281. <https://doi.org/10.1177/1350507618814645> (In English)
- Zoroja, J., Pejić Bach, M., Miloloža, I. (2019) Developing leadership in a simulation-games environment. In: *42nd International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*. Rijeka: IEEE Publ., pp. 806–811. <https://doi.org/10.23919/MIPRO.2019.8756993> (In English)

Сведения об авторах

Дмитрий Алексеевич Кулагин, аспирант факультета дизайна и цивилизационных коммуникаций, Университет мировых цивилизаций имени В. В. Жириновского
ResearcherID: [OLQ-6101-2025](https://orcid.org/0009-0009-4114-9294), ORCID: [0009-0009-4114-9294](https://orcid.org/0009-0009-4114-9294), e-mail: fein0@yandex.ru

Леонид Давидович Сыркин, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и медицинской психологии, Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздрава России
SPIN-код: [8475-5755](https://orcid.org/8475-5755), ORCID: [0000-0001-8279-7911](https://orcid.org/0000-0001-8279-7911), e-mail: syrkinld@mail.ru

Authors

Dmitry A. Kulagin, Doctoral Student, Faculty of Design and Civilizational Communications, Zhirinovsky University of World Civilizations

ResearcherID: [OLQ-6101-2025](#), ORCID: [0009-0009-4114-9294](#), e-mail: fein0@yadnex.ru

Leonid D. Syrkin, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Medical Psychology, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Sechenov University)

SPIN: [8475-5755](#), ORCID: [0000-0001-8279-7911](#), e-mail: syrkinld@mail.ru



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 159.9.072.432

EDN WUGDKJ

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-250-262>

Научная статья

Развитие профессионального самосознания личности студентов-психологов с помощью проекта «Мой Prof-старт»

А. А. Смык ¹

¹ Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
246000, Республика Беларусь, г. Гомель, ул. Советская д. 108

Для цитирования: Смык, А. А. (2026) Развитие профессионального самосознания личности студентов-психологов с помощью проекта «Мой Prof-старт». *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 250–262. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-250-262> EDN WUGDKJ

Получена 12 октября 2025; прошла рецензирование 4 декабря 2025; принята 15 апреля 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © А. А. Смык (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 основу статьи положен авторский проект «Мой Prof-старт», нацеленный на поддержку профессионального становления студентов психологических специальностей. Ключевой идеей проекта выступает формирование и обогащение профессионального самосознания личности через применение интерактивного группового формата. Главная задача проекта — создать условия для раскрытия профессионального потенциала студентов. Это подразумевает комплексное развитие трех ключевых аспектов: способности к полноценной самореализации в профессии, роста уровня профессиональной компетентности и формирования адаптивной гибкости мышления для решения практических задач.

Материалы и методы. Методологической основой проекта стала работа в формате балинговской группы. Этот подход, изначально применяемый среди практикующих специалистов, был адаптирован для учебного процесса. В ходе сессий студенты погружались в анализ сложных профессиональных случаев и профессиональных дилемм, что стимулировало рефлексию и коллегиальный поиск решений, а также снижало внутреннее напряжение и повышало чувство уверенности в профессии.

Результаты исследования. Результаты участия студентов-психологических специальностей в проекте демонстрируют значительную положительную динамику. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в следующих сферах:

- ресурсное обеспечение самореализации: студенты отметили расширение внутренних и внешних ресурсов, необходимых для построения карьеры;
- приращение компетентности и гибкости: участники развили навык быстрой ориентации в проблемном поле и генерации нестандартных решений;
- арсенал саморегуляции: были освоены и интериоризированы эффективные стратегии управления собственным эмоциональным состоянием и поведением в профессиональных ситуациях, участники получили опыт безопасного и безоценочного принятия их как специалистов.

Заключение. Реализация проекта «Мой Prof-старт» подтвердила высокую эффективность адаптированного балинговского формата как инструмента развития профессионального самосознания студентов-психологов. Ключевым результатом стало качественное преобразование личностно-профессионального профиля участников, проявившееся в укреплении адекватной самооценки, самоуважения и самоэффективности, что создает прочную основу для их успешной самореализации.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, студенты-психологи, профессиональная деятельность, психологическая поддержка, профессиональное становление

Research article

Development of professional self-awareness of psychology students through the My Prof-Start project

A. A. Smyk ¹¹ Francisk Skorina Gomel State University, 104 Sovetskaya Str., Gomel 246028, Republic of Belarus

For citation: Smyk, A. A. (2026) Development of professional self-awareness of psychology students through the My Prof-Start project. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 250–262. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-250-262> EDN WUGDKJ

Received 12 October 2025; reviewed 4 December 2025; accepted 15 April 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. This article presents the author's My Prof-Start project, which aims to support the development of psychology students as professionals. The key idea of the project is to foster students' professional self-awareness through the use of interactive group-based activities. Its primary objective is to create an environment that enables students to unlock their professional potential. This involves the integrated development of three key aspects: the capacity for full self-realization in the profession, the growth of professional competence, and the development of adaptive thinking for addressing practical challenges.

Materials and Methods. The project is implemented using the Balint group format. Originally developed for practicing professionals, this approach was adapted for educational purposes. During sessions, students engaged in the analysis of complex professional cases and dilemmas, which stimulated reflection and collaborative problem-solving, reduced internal tension, and strengthened professional confidence.

Results. Psychology students who participated in the project demonstrated significant positive changes. The most notable improvements were observed in the following areas:

- self-realization resources: participants reported an expansion of internal and external resources required for career development;
- increased competence and flexibility: participants developed the ability to orient themselves quickly within a problem situation and generate non-standard solutions;
- self-regulation arsenal: participants learned and internalized effective strategies for managing their emotional state and behavior in professional situations; they also gained experience of being accepted as professionals in a safe and non-judgmental environment.

Conclusion. The implementation of the My Prof-Start project has confirmed the high efficiency of the adapted Balint format as a tool for developing the professional self-awareness of psychology students. The key result was a qualitative transformation of the participants' personal and professional profile, which manifested itself in the strengthening of adequate self-confidence, self-respect, and self-effectiveness, creating a solid foundation for their successful self-realization.

Keywords: professional self-awareness, psychology students, professional activity, psychological support, professional formation

Введение

На сегодняшний день актуальными становятся вопросы о модернизации общества, динамике взглядов на человека и его роль в системе «общество — государство». Особую актуальность приобретает профессиональное самосознание в системе самореализации личности студента-психолога из-за роли данного специалиста в обществе.

В начале XXI в. возрастает интерес к осмыслению феномена самосознания, ввиду чего современные исследователи описывают рассма-

триваемую категорию без опоры на конкретную научную школу или концепцию (Басов 2020). Рассмотрим определения современных исследователей ниже.

Как отмечают М. Лири и Н. Баттермор, «способность к самосознанию, возможно, была одной из важнейших движущих сил удивительно быстрого появления человеческой цивилизации 40 000–60 000 лет назад» (Leary, Buttermore 2003, 365–364). Авторы объясняют рост человеческой культуры и технологических достижений в это время зарождающейся способностью символически и абстрактно размышлять о себе

и обдумывать изменения, необходимые для достижения лучших результатов в будущем. Исследователи Дж. К. Эшли и Р. Рейтер-Палмон рассматривают самосознание как «внутренне ориентированный процесс оценки, в ходе которого люди сравнивают себя/стандарты с целью лучшего самопознания и совершенствования» (Ashley, Reiter-Palmon 2012, 2). Согласно А. Дж. Дубрину, самосознание определяется как «проницательная обработка обратной связи о себе для повышения своей эффективности» (DuBrin 2007, 518).

Американские психологи Дж. Лафт и Х. Ингам (Luft, Ingham 1955) разработали модель «окна Джохари». В сфере психологии коммуникации и личностного развития данная модель представляет собой не просто схему, а фундаментальный инструмент для исследования границ собственного «Я» и его восприятия социумом. Эта концепция, визуализированная в форме четвертичного окна, предлагает системный взгляд на то, как формируется и транслируется знание о личности. Модель структурирует всю информацию о человеке по двум ключевым осям: «Знаю я» / «Не знаю я» и «Знают другие» / «Не знают другие». Пересечение этих векторов образует четыре динамических сегмента, каждый из которых представляет собой уникальную территорию самосознания и социального взаимодействия. «Арена» (*Видимая зона*): этот квадрант символизирует пространство ясности и открытости. Здесь сосредоточена информация, активно известная как самой личности, так и ее окружению. Это поле продуктивного общения, где взаимодействие строится на доверии и взаимопонимании, свободное от скрытых мотивов или недомолвок. «Слепая зона»: сектор олицетворяет аспекты личности, которые очевидны для внешних наблюдателей, но остаются невидимыми для самого человека. «Фасад» (*Скрытая зона*): эта область содержит осознанно или неосознанно скрываемые от других мысли, чувства, переживания и факты биографии. Личность полностью осведомлена об этом содержимом, но предпочитает держать его в приватности, формируя тем самым определенный образ в глазах общества и защищая свои внутренние границы. «Зона неизвестного» (*Потенциал*): наиболее таинственный и глубинный сегмент модели. Он аккумулирует информацию, скрытую как от самого индивида, так и от его окружения. Это область нераскрытых талантов, подавленных переживаний, неосознанных ресурсов и скрытых возможностей, которые могут быть выявлены через интроспекцию, новые жизненные

испытания или глубокую психологическую работу. Таким образом, «Окно Джохари» функционирует не как статичный снимок, а как живая картография личности. Процессы самораскрытия (делиться информацией из «Фасада») и обратной связи (узнавать о содержании «Слепой зоны») непрерывно расширяют «Арену» взаимопонимания, одновременно высвечивая и преобразуя terra incognita «Неизвестного». Цель развития самосознания через «окно Джохари» — перенести качества людей из слепого, скрытого и неизвестного секторов в открытый квадрант.

В отечественной психологической науке проблема самосознания рассматривается через призму деятельностного, субъектного, системного и экзистенциального подходов (в трудах К. А. Абульхановой-Славской (Абульханова-Славская 1991), А. В. Брушлинского (Брушлинский 2003), А. В. Карпова (Карпов 2011), Д. А. Леонтьева (Леонтьев 2019) и др.). Опираясь на идеи Л. С. Выготского (Выготский 1983) и Б. Г. Ананьева (Ананьев 2005), современные исследователи, такие как К. В. Карпинский (Карпинский, Колышко 2010) и А. К. Осницкий (Осницкий 2008), продолжают изучать динамику и структуру самосознания.

Понятие «профессиональное самосознание» — предмет отдельного изучения для таких ученых, как А. К. Маркова (Маркова 1996), Л. М. Митина (Митина 1998), А. А. Деркач (Деркач и др. 2000), которые исследовали его роль в становлении компетентного специалиста. Социальный контекст профессионального «Я» был проанализирован в работах Б. Д. Парыгина (Парыгин 2003), П. А. Шавир (Шавир 1981) и Е. А. Климова (Климов 2003).

Актуальность исследования профессионального самосознания в контексте личностной самореализации студентов-психологов обусловлена современными требованиями к подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих не только глубокими знаниями, но и осознанной мотивацией и призванием (Черникова 2015). В современной научной парадигме все более очевидной становится концепция неразрывного единства личности и профессии, где профессиональная деятельность выступает ключевым каналом для актуализации личностного потенциала (Двоеглазова 2021). В этом аспекте именно профессиональная сфера создает основу для экзистенциальной потребности в самореализации, которая достигается путем объективации наиболее значимых личностных качеств в продуктивной деятельности (Толмачёва 2016).

Современные исследования профессионального самосознания студентов психологических и смежных специальностей демонстрируют сдвиг от простой констатации уровней его сформированности к изучению моделей его развития. Анализ публикаций последних лет показывает, что в центре внимания исследователей находятся внутриличностные ресурсы профессионального самосознания: жизнестойкость (Бехтер и др. 2023), смысловые ориентации (Ермакова 2009), осознанность (Lutovac et al. 2022). Это определяет необходимость анализа профессионального самосознания студентов-психологов с учетом их личностных ресурсов.

Материалы и методы

Цель исследования — проанализировать динамику профессионального самосознания личности студентов-психологов, принимающих участие в проекте «Мой Prof-старт». Ключевой идеей проекта — сформировать и обогатить профессиональное самосознание личности через применение интерактивного группового формата, который укрепляет способности к полноценной самореализации в профессии, поддерживает рост уровня профессиональной компетентности и формирует адаптивную гибкость мышления для решения практических задач.

Методологической базой исследования стали следующие положения:

- субъектно-деятельностный подход А. В. Брушлинского и А. Н. Леонтьева, суть которого состоит в понимании личности как субъекта собственной активности (Брушлинский 2003; Леонтьев 2004);
- субъектный подход, предложенный и аргументированный в работе К. В. Карпинского, результатом которой стало создание психодиагностического инструмента для оценки профессионального самоотношения (Карпинский, Колышко 2010);
- модель профессиональной самореализации личности Е. А. Гавриловой, которая служит основой для выделения компонентов, или единиц анализа, личностно-профессиональной самореализации как самостоятельного конструкта (Гаврилова 2015).

Методологическая основа исследования построена на синтезе трех ключевых компонентов: теоретического анализа, эмпирических процедур и статистических методов обработки.

Проведен всесторонний анализ научной литературы, позволивший осуществить систематизацию и теоретический синтез современных

взглядов и исследовательских данных по изучаемой проблеме.

Для получения первичной информации был использован комплекс методов, включающий тестирование, анкетный опрос и моделирование.

Обработка результатов исследования проводилась в два этапа:

- 1) качественный анализ;
- 2) количественный (статистический) анализ с применением описательной статистики, однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), критерия Колмогорова — Смирнова (для проверки типа распределения), непараметрического критерия Уилкоксона (для сравнения выборок). Статистическая обработка выполнена в программных средах «SPSS 26.0» и «Microsoft Excel».

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа. Первый этап носил констатирующий характер и был направлен на фиксацию исходных показателей профессионального самосознания будущих психологов. Следующей ступенью стала непосредственная реализация авторского проекта «Мой Prof-старт», ориентированного на развитие профессиональной идентичности. На заключительном этапе была проведена повторная диагностика, позволившая оценить эффекты и результативность проделанной работы.

Инструментальную основу исследования составили валидизированные психодиагностические методики:

- тест «Тип и уровень профессиональной самореализации», разработанный Е. А. Гавриловой (Гаврилова 2015);
- методика «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности», созданная Е. Н. Осиним и Д. А. Леонтьевым (Осин, Леонтьев 2017).

Выборку составили 114 студентов-психологов, среди которых 30 мужчин и 84 женщины в возрасте от 18 до 22 лет ($M = 19,8$; $Se = 1,4$). Сбор данных осуществлялся в групповой форме на кураторском часе.

Результаты и их обсуждение

В рамках эмпирического исследования, направленного на выявление специфики профессионального становления будущих психологов, была применена диагностическая методика Е. А. Гавриловой «Тип и уровень профессиональной самореализации». Полученные данные (рис. 1) отражают сравнительный анализ ключевых структурных элементов процесса самореализации: целевого, ресурсного и феноменологического.



Рис. 1. Компоненты профессиональной самореализации студентов-психологов (%)

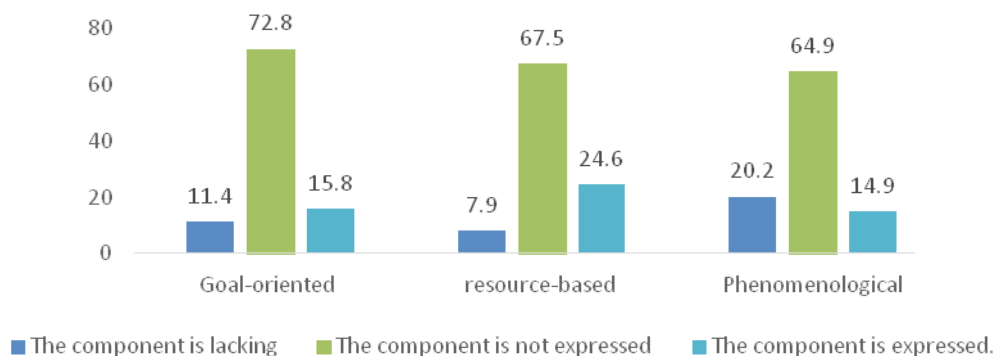


Fig. 1. Components of professional self-realization of psychology students (%)

Для установления достоверности выявленных межкомпонентных различий проведен статистический анализ с использованием методов математической обработки данных.

Анализ данных, представленных на рисунке 1, позволяет констатировать, что у большинства опрошенных студентов-психологов ключевые компоненты профессиональной самореализации находятся на низком уровне сформированности. Так, отсутствие выраженности целевого компонента зафиксировано у 72,8% респондентов, ресурсного — у 67,5%, а феноменологического — у 64,9%. В противоположность этой тенденции именно ресурсный компонент оказался наиболее выраженным — он идентифицирован у 24,6% выборки.

Для верификации статистической значимости выявленных различий был применен критерий различий, в рамках которого анализировались суммарные балльные показатели по каждому компоненту. Результаты анализа подтвердили, что ресурсный компонент обладает статистически значимым превосходством над целевым (при $p \leq 0,05$) и феноменологическим (при $p \leq 0,01$) компонентами. Несмотря на то что среднее значение баллов по целевому компоненту превышает аналогичный показатель феноменологического, это различие не достигает порога статистической значимости.

Выявленная доминанта ресурсного компонента в структуре профессиональной самореализации указывает на то, что студенты-психологи в целом способны к адекватной оценке своего профессионально-личностного потенциала. Это свидетельствует о наличии у них достаточно объективных и реалистичных представлений о текущем уровне собственной компетентности и будущих возможностях в профессии.

В рамках проведенного исследования был осуществлен анализ данных, отражающих степень профессиональной самоактуализации личности в трудовой среде. Эмпирическая картина представлена через призму четырехуровневой иерархической модели: примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в организации, уровень смысло-жизненной и ценностной реализации. Выявим значимость различий между уровнями.

Результаты эмпирического исследования, отраженные на рисунке 2, позволяют констатировать преобладание у будущих психологов двух ключевых моделей профессионального поведения. Наиболее распространена ориентация на реализацию ролевых и нормативных требований организации, что было выявлено у 54% испытуемых. Следующими по частоте проявлениями



Рис. 2. Уровень профессиональной самореализации студентов-психологов (%)

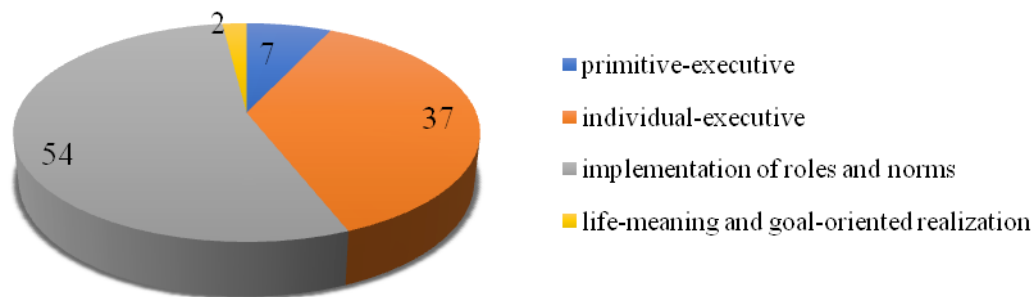


Fig. 2. The levels of professional self-realization among psychology students (%)

оказались индивидуально-исполнительский уровень (37%), что указывает на развитие способности к самостоятельному выполнению задач, а также примитивно-исполнительный уровень (7%). При этом зафиксирован крайне низкий показатель смысловой вовлеченности в профессию (2%).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в период преддипломной практики у студентов-психологов преобладают черты, свидетельствующие о недостаточной рефлексивной зрелости, пассивной и не до конца осознанной профессиональной позиции, а также о несформированности механизмов саморегуляции и самоуправления.

На рисунке 3 представлены данные, полученные в ходе психодиагностического исследования, направленного на оценку специфики эмоционально-смыслового восприятия субъектом своей профессиональной реализации (методика Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева).

Как иллюстрируют данные на рисунке 3, ключевой составляющей переживаний в профессиональной сфере выступает усилие, демонстрирующее наивысший количественный показатель (12,1 балла).

Применение критерия различий для статистического анализа балльных оценок в группе студентов-психологов выявило ряд значимых различий. Установлено, что показатель удовольствия

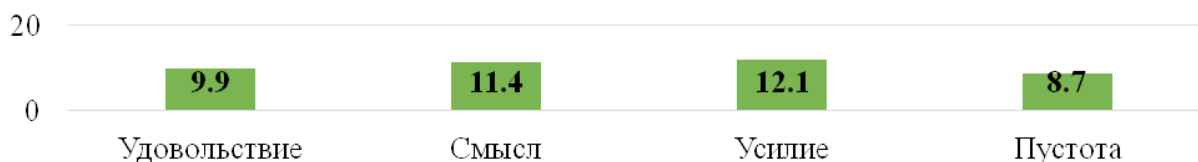


Рис. 3. Средний балл показателей переживаний в профессиональной деятельности студентов-психологов

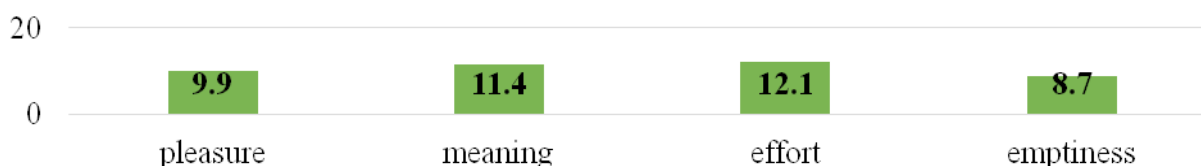


Fig. 3. Average scores for experience components in the professional activity of psychology students

достоверно доминирует над переживанием пустоты ($p \leq 0,001$) и над переживанием смысла ($p \leq 0,001$). Помимо этого, переживания усилия и смысла статистически значимо превосходят по выраженности переживание пустоты ($p \leq 0,001$). Таким образом, эмпирически подтверждено, что в исследуемой выборке состояния усилия и смысла являются значительно более распространенными, чем состояние экзистенциальной пустоты в контексте профессиональной деятельности. Это свидетельствует о том, что у студентов-психологов сформировался интерес к будущей профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального развития у респондентов позитивные эмоции преобладают над негативными. Поэтому первая профессиональная практика приносит им удовольствие. Кроме того, характерным переживанием профессиональной деятельности студентов-психологов является переживание ответственности и усилия. Переживание пустоты у студентов-психологов выражено менее всего. Это связано с внутренней позитивной эмоциональной наполненностью и стремлением к профессиональной успешности.

Перейдем к описанию результатов по методике «Опросник диагностики профессионального самоотношения личности» (К. В. Карпинский, А. М. Колышко). На рисунке 4 представлены результаты выраженности показателей самоотношения у студентов-психологов. Результаты свидетельствуют о некоторой конфликтности профессиональной идентичности: с одной стороны, присутствует заинтересованность и положительный настрой в отношении будущей карьеры, а с другой — остро переживается дефицит практических навыков и недостаточная сформированность профессиональной компетенции.

В период 2022/2023 учебного года на базе Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины был инициирован и успешно внедрен в практику специализированный проект «Мой Prof-старт», направленный на психологическое сопровождение процесса профессионального обучения студентов, осваивающих специальность «Психология». Актуальность данной идеи обусловлена необходимостью целенаправленной подготовки будущих специалистов-психологов, предполагающей глубокую

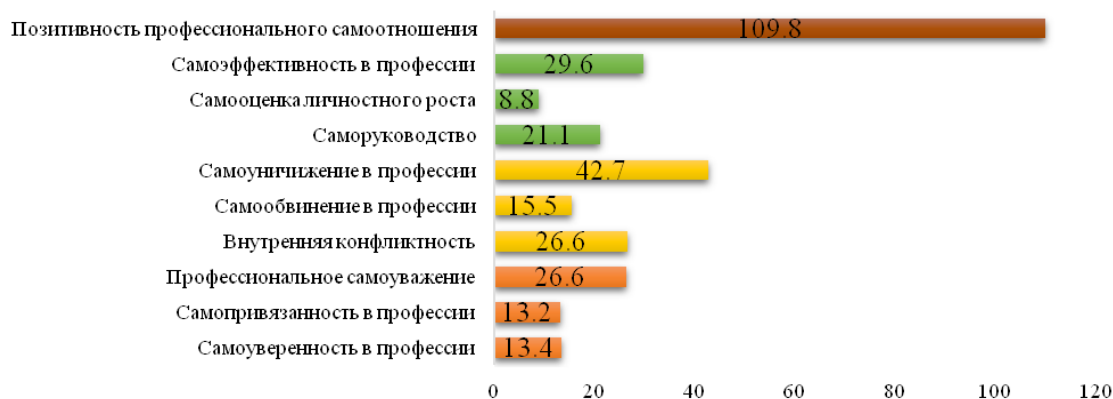


Рис. 4. Результаты оценки профессионального самоотношения личности студентов-психологов, средний балл

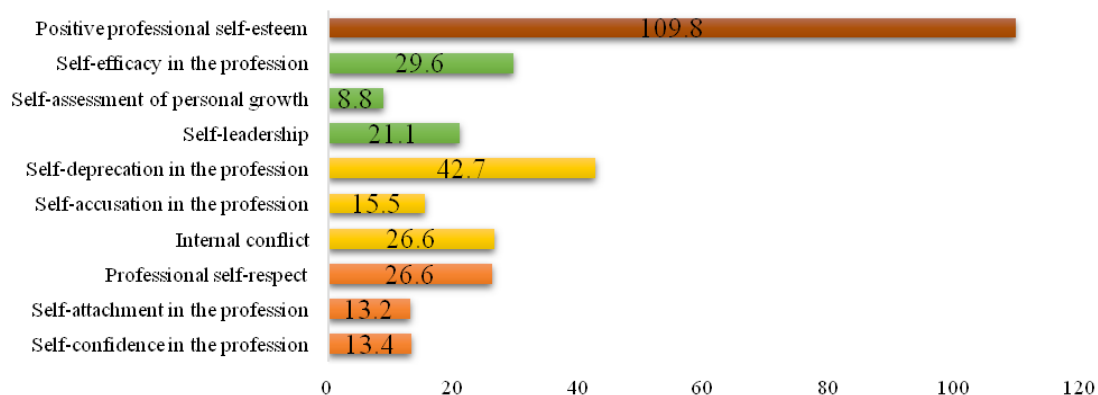


Fig. 4. Assessment of professional self-attitude among psychology students (average scores)

трансформацию их профессионального самосознания. Именно эти структурные личностные изменения выступают ключевыми предикторами, определяющими в дальнейшем как высокую эффективность практической деятельности, так и степень личностной удовлетворенности от выбранной профессии. Проект для студентов-психологов был реализован в виде тренинга, в котором после рассмотрения заявленной темы происходит разбор случая в форме балинтовских групп (Василевски, Энгель 2018; Винокур 2019).

Реализация данного проекта нацелена на комплексное личностное и профессиональное становление студентов через решение ряда фундаментальных задач:

- формирование осознанной профессиональной позиции: в рамках этого направления происходит глубокий анализ личных ценностных ориентиров, ключевых мотивов и стратегических приоритетов, лежащих в основе выбора специализации, что позволяет студенту обосновать свой профессиональный путь и найти в нем личный смысл;
- активизация и развитие психологических ресурсов личности: проект предусматри-

вает целенаправленную работу по совершенствованию комплекса личностных характеристик, которые напрямую влияют на продуктивность и результативность в решении задач, характерных для выбранной профессии;

- конкретизация профессионального мировоззрения: важнейшим аспектом является расширение и структурирование знаний учащихся о реалиях их будущей специальности. Особый акцент делается на формировании понимания спектра профессионально-важных качеств (ПВК), необходимых для достижения успеха в данной области;
- развитие целостного образа «Я-профессионал»: проектная деятельность способствует углубленному изучению и конструктивному преобразованию профессиональной Я-концепции, ее конечная цель — сформировать у студентов объективное, реалистичное и позитивное восприятие себя как компетентного специалиста, готового к будущей карьере.

Тематический план проекта «Мой Prof-старт» представлен в таблице 1.

Табл. 1. Тематический план реализации проекта

№	Название темы занятия	Цель	Форма работы	Время
1	Профессиональное место и роль психолога в образовательном пространстве	Ознакомиться с особенностями профессиональной деятельности педагога-психолога	Круглый стол	1,5
2	Мотивация профессиональной деятельности психолога	Ознакомиться со значением мотивации профессиональной деятельности педагога-психолога, в успешности профессионального становления и непосредственного осуществления трудовых функций психолога образования	Практическое занятие	1,5
3	Условия успешной адаптации психолога в профессиональной деятельности	Сформировать у участников представления об условиях успешной адаптации психолога в профессиональной деятельности	Круглый стол	1,5
4	Овладение нормативно-правовой базой и рабочей документацией психолога как условие формирования профессиональной компетентности	Рассмотреть вопросы научно-методического обеспечения деятельности социально-психолого-педагогической службы в РБ и нормативно-правовую базу педагога-психолога	Дискуссия	1,5
5	Основные направления деятельности психолога в системе образования	Сформировать понимание основных направлений деятельности педагога-психолога в психологической службе	Интерактивная беседа	1,5
6	Особенности выстраивания профессиональных отношений психолога с участниками образовательного процесса	Углубить знания о содержании деятельности педагога-психолога в сфере выстраивания профессиональных отношений с участниками образовательного процесса	Интерактивная беседа	1,5
7	Осмысленность профессиональной деятельности педагога-психолога	Развить осмысленность профессиональной деятельности педагога-психолога	Тренинговое занятие	1,5
8	Личность психолога в профессиональной деятельности	Уточнить представления о профессионально важных качествах психолога	Практикум	1,5
9	Балинтовская группа как метод повышения профессионального самосознания психологов	Изучить сущность балинтовской группы как метода повышения профессионального самосознания психологов в процессе реализации профессиональной деятельности	Семинар-практикум	2

Table 1. Thematic plan of the project implementation

No	Topic	Goal	Format	Time
1	The professional status and role of a psychologist in the educational environment	To familiarize participants with the role of an educational psychologist	Round table	1.5
2	Work motivation of a psychologist	To familiarize participants with the importance of motivation for an educational psychologist's professional formation and the execution of their duties	Practical lesson	1.5
3	Conditions for successful adaptation of a psychologist in professional activity	To familiarize participants with the conditions of a psychologist's successful adaptation in the course of professional activity	Round table	1.5
4	The legal framework and documentation of a psychologist as a condition for professional competence development	To consider scientific and methodological support for the activities of the social, psychological, and pedagogical service in the Republic of Belarus and the regulatory framework of an educational psychologist's work	Discussion	1.5
5	Core areas of a psychologist's work in the education system	To familiarize participants with the core areas of activity of an educational psychologist within the psychological service	Interactive discussion	1.5
6	Specific features of building a psychologist's professional relationships with participants in the educational process	To deepen knowledge of the content of an educational psychologist's activity in the sphere of building professional relationships with other participants in the educational process	Interactive discussion	1.5
7	The meaningfulness of a psychologist's professional activity	To develop the meaningfulness of an educational psychologist's professional activity	Training session	1.5
8	The personality of a psychologist in professional activity	To clarify the professionally important qualities of an educational psychologist	Practicum	1.5
9	The Balint group as a method for increasing psychologists' professional self-awareness	To examine the Balint group as a method for increasing an educational psychologist's professional self-awareness in the process of implementing professional activities	Workshop	2

В таблицах 2–4 отражены статистически достоверные изменения параметров профессионального становления студентов-психологов, зафиксированные по итогам реализации проекта «Мой Prof-старт». Анализу подверглись динамика в структуре профессионального самоотношения, особенностях переживания профессиональной деятельности и уровни самореализации.

Анализ данных, представленных в таблице 2, выявил статистически значимое увеличение

показателей ресурсного компонента профессиональной самореализации у студентов-психологов, участвовавших в проекте «Мой Prof-старт» (уровень значимости $p \leq 0,01$).

Согласно результатам, представленным в таблице. 3, значимое различие в показателе «Усилие» означает, что студенты переживали различные уровни усилия или напряжения в своей профессиональной деятельности на этапе обучения до и после участия в проекте ($p \leq 0,01$).

Табл. 2. Компоненты профессиональной самореализации студентов-психологов до и после реализации проекта «Мой Prof-старт» по методике «Тип и уровень профессиональной самореализации» (Е. А. Гаврилова)

Компонент профессиональной деятельности	До	После	Статистика W-Уилкоксона	Асимптотическая значимость
Ресурсный компонент	20,5	25,8	98,500	0,002

Table 2. Components of psychology students' professional self-realization before and after implementing the My Prof-Start project according to the Type and Level of Professional Self-Realization method (E. A. Gavrilova)

Component of professional activity	Before	After	Wilcoxon W	Asymptotic significance
Resource component	20.5	25.8	98.500	0.002

Табл. 3. Средний балл показателей переживаний в профессиональной деятельности студентов-психологов до и после реализации проекта «Мой Prof-старт» по методике диагностики переживаний в профессиональной деятельности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин)

Компонент профессиональной деятельности	До	После	Статистика W-Уилкоксона	Асимптотическая значимость
Усилие	12,5	17,2	98,500	0,002

Table 3. The average score of experience components in the professional activities of psychology students before and after implementing the My Prof-Start project according to the methodology for assessing experiences in professional activities (E. N. Osin, D. A. Leontiev)

Component of professional activity	Before	After	Wilcoxon W	Asymptotic significance
Effort	12.5	17.2	98.500	0.002

Табл. 4. Результаты профессионального самоотношения личности студентов-психологов до и после реализации проекта «Мой Prof-старт» по методике «Опросник диагностики профессионального самоотношения личности» (К. В. Карпинский, А. М. Колышко)

Показатели	До	После	Статистика W-Уилкоксона	Асимптотическая значимость
Самоуверенность в профессии	13,8	17,3	92,500	0,001
Профессиональное самоуважение	27,6	33,4	100,500	0,004
Самооценка личностного роста в профессии	8,6	13,8	79,500	0,000
Самозффективность в профессии	29,6	37,9	93,000	0,001

Table 4. Professional self-attitude of psychology students before and after implementing the My Prof-Start project according to the Professional Self-Attitude Questionnaire (K. V. Karpinsky, A. M. Kolyshko)

Indicators	Before	After	Wilcoxon W	Asymptotic significance
Self-confidence in the profession	13.8	17.3	92.500	0.001
Professional self-esteem	27.6	33.4	100.500	0.004
Self-assessment of personal growth in the profession	8.6	13.8	79.500	0.000
Self-efficacy in the profession	29.6	37.9	93.000	0.001

Реализация проекта «Мой Prof-старт» оказала значимое положительное воздействие на формирование профессиональной идентичности студентов-психологов. Статистический анализ данных выявил достоверное улучшение по следующим ключевым параметрам: укрепление уверенности в освоенных практических компетенциях ($p \leq 0,01$), рост уровня профессионального самоуважения ($p \leq 0,01$), усиление восприятия личностной динамики в контексте профессионального становления ($p \leq 0,01$) и повышение самооценки собственной эффективности в будущей трудовой деятельности ($p \leq 0,01$).

Проведение повторной диагностики студентов-психологов, позволило получить следующие результаты:

1. У студентов-психологов ресурсный компонент профессиональной самореализации стал

значимо выше. В результате участия в проекте «Мой Prof-старт» студенты-психологи смогли повысить свою профессиональную компетентность, эффективнее стали понимать эмоциональные и психологические аспекты будущей работы, научились быть более гибкими и адаптивными в решении профессиональных задач. Также участие в проекте предоставляет студентам-психологам возможность изучать и практиковать различные методики и техники работы с клиентами. Это позволяет им расширить свой профессиональный арсенал и приобрести новые инструменты для эффективной работы, что, в свою очередь, может повысить уровень самореализации, поскольку студенты чувствуют большую уверенность в своих способностях и компетенциях.

2. Возросла профессиональная компетентность, понимание эмоциональных и психологических

аспектов своей будущей работы, гибкость и адаптивность в решении профессиональных задач. Также полученное значимое различие в показателе «Усилие» между результатами в группе студентов-психологов до и после проведения балинтовской группы означает, что студенты-психологи стали более осознанными в отношении своих эмоциональных и физических реакций, научились эффективному управлению стрессом и развили стратегии саморегуляции. Как результат, они могут ощущать меньшее усилие и напряжение при выполнении своих будущих профессиональных обязанностей.

3. Студенты стали более уверенными в своей способности применять психологические знания и навыки в работе с клиентами. Они могут чувствовать большую уверенность в своих способностях и принимать более информированные решения в профессиональной сфере, т. к. они

осознают важность психологической помощи и своего вклада в жизни клиентов.

Выводы

Таким образом, у студентов-психологов, принявших участие в проекте «Мой Prof-старт», произошли положительные изменения в различных аспектах их профессионального развития и самореализации. Они стали обладать большими ресурсами для профессиональной самореализации. При этом студенты-психологи стали лучше осознавать и развивать свои профессиональные способности, а также более успешно реализовывать себя в рамках психологической работы (на практике). Студенты-психологи отметили повышение самоуверенности в профессии, профессионального самоуважения, самооценки личностного роста и самоэффективности в профессии.

Список литературы

- Абульханова-Славская, К. А. (1991) *Стратегия жизни*. М.: Мысль, 299 с.
- Ананьев, Б. Г. (2005) *Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды*. М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт; МОДЭК, 431 с.
- Басов, М. Я. (2020) *Личность и профессия. Воля как предмет функциональной психологии*. СПб.: Питер, 220 с.
- Бехтер, А. А., Гагарин, А. В., Гречко, А. А. (2023) Профессиональная идентичность и жизнестойкость будущих психологов до и после пандемии COVID-19. *Профессиональное образование в современном мире*, т. 13, № 1, с. 124–133. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-1-15>
- Брушлинский, А. В. (2003) *Психология субъекта*. СПб.: Алетейя, 268 с.
- Василевски, Б., Энгель, Л. (2018) *Балинтовский групповой тренинг. Теория и применение*. М.: Psyllabus, 308 с.
- Винокур, В. А. (2019) *Балинтовские группы: история, технология, структура, границы и ресурсы*. 2-е изд. СПб.: СпецЛит, 263 с.
- Выготский, Л. С. (1983) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика, 368 с.
- Гаврилова, Е. А. (2015) Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, № 3, с. 19–34. EDN: VAVKJX
- Двоеглазова, М. Ю. (2021) Профессиональная самореализация личности как детерминанта научно-технологического и социально-экономического развития общества. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 10, № 1 (34), с. 344–347. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0087>
- Деркач, А. А., Москаленко, О. В., Пятин, В. А., Селезнева, Е. В. (2000) *Акмеологические основы профессионального самосознания личности*. Астрахань: Астраханский государственный педагогический университет, 330 с.
- Ермакова, О. М. (2009) Личностные особенности студентов-психологов с разным уровнем профессиональной идентичности (социологический анализ). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 101, с. 274–277. EDN: KKNLDR
- Карпинский, К. В., Колышко, А. М. (2010) *Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики*. Гродно: Изд-во ГрГУ, 140 с.
- Карпов, А. В. (2011) *Психология сознания: Метасистемный подход*. М.: РАО, 1020 с.
- Климов, Е. А. (2003) *Психология профессионала: избранные психологические труды*. М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт; МОДЭК, 454 с.
- Леонтьев, А. Н. (2004) *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Смысл; Академия, 352 с.
- Леонтьев, Д. А. (2019) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 582 с.

- Маркова, А. К. (1996) *Психология профессионализма*. М.: Знание, 308 с.
- Митина, Л. М. (1998) Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях. *Вопросы психологии*, № 2, с. 28–38. EDN: [ZBGXHF](#)
- Осин, Е. Н., Леонтьев, Д. А. (2017) Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики. *Организационная психология*, т. 7, № 2, с. 30–51.
- Осницкий, А. К. (2008) Регуляторный опыт — основа субъектной активности человека. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 1, № 2, с. 17–34. EDN: [NCOOYH](#)
- Парыгин, Б. Д. (2003) *Социальная психология*. СПб.: СПбГУП, 615 с.
- Толмачева, О. А. (2016) Социально-психологические аспекты, определяющие влияние профессиональной самореализации на самоактуализацию личности. *Национальная ассоциация ученых*, № 5 (21), с. 106–108.
- Черникова, К. С. (2015) Специфика профессиональной деятельности психолога. *Символ науки*, № 11-2, с. 226–228. EDN: [VBRTKB](#)
- Шавир, П. А. (1981) *Психология профессионального самоопределения в ранней юности*. М.: Педагогика, 96 с.
- Ashley, G. C., Reiter-Palmon, R. (2012) Self-awareness and the evolution of leaders: The need for a better measure of self-awareness. *Journal of Behavioral and Applied Management*, no. 14. pp. 2–17.
- DuBrin, A. J. (2007) *Leadership research: Findings, practice, and skills*. 5th ed. Boston: Houghton Mifflin Publ., 518 p.
- Leary, M., Buttermore, N. (2003) The evolution of the human self: Tracing the natural history of self-awareness. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 33, no. 4, pp. 365–404. <https://doi.org/10.1046/j.1468-5914.2003.00223.x>
- Luft, J., Ingham, H. (1955) The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. In: *Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: University of California Publ. [Online]. Available at: <https://www.hee.nhs.uk/sites/default/files/documents/Johari%20window.pdf> (accessed 13.09.2025).
- Lutovac, S., Kaasila, R., Petäjäniemi, M., Siira, V. (2022) How does mind-body bridging support professional identity development? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 24, no. 1, pp. 151–172. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09552-0>

References

- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991) *Life Strategy*. Moscow: Mysl' Publ., 299 p. (In Russian)
- Anan'ev, B. G. (2005) *Psychology and problems of human knowledge: Selected psychological works*. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; MODEK Publ., 431 p. (In Russian)
- Ashley, G. C., Reiter-Palmon, R. (2012) Self-awareness and the evolution of leaders: The need for a better measure of self-awareness. *Journal of Behavioral and Applied Management*, no. 14. pp. 2–17. (In English)
- Basov, M. Ya. (2020) *Personality and profession. Will as a subject of functional psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 220 p. (In Russian)
- Bekhter, A. A., Gagarin, A. V., Grechko, A. A. (2023) Professional identity and hardiness of future psychologists before and after the COVID-19 pandemic. *Professional Education in the Modern World*, vol. 13, no. 1, pp. 124–133. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-1-15> (In Russian)
- Brushlinskij, A. V. (2003) *Psychology of the subject*. Saint Petersburg: Aletejya Publ., 268 p. (In Russian)
- Chernikova, K. S. (2015) The specifics of a psychologist's professional activity. *Symbol of Science*, no. 11, pp. 226–228. (In Russian)
- Derkach, A. A., Moskalenko, O. V., Pyatin, V. A., Selezneva, E. V. (2000) *Acmeological foundations of professional self-awareness*. Astrakhan: Astrakhan State Pedagogical University Publ., 330 p. (In Russian)
- DuBrin, A. J. (2007) *Leadership research: Findings, practice, and skills*. 5th ed. Boston: Houghton Mifflin Publ., 518 p. (In English)
- Dvoeglazova, M. Yu. (2021) Professional self-realization of personality as a determinant of scientific and technical and socio-economic development of society. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 1 (34), pp. 344–347. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0087> (In Russian)
- Gavrilova, E. A. (2015) Diagnostics instruments “type and level of professional self-realization”: Development, description and psychometrics. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, no. 3, pp. 19–34. (In Russian)
- Karpinskij, K. V., Kolyshko, A. M. (2010) *Professional self-attitude of a person and the methodology of his psychological diagnosis*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 140 p. (In Russian)
- Karpov, A. V. (2011) *Psychology of Consciousness: A Metasystem approach*. Moscow: Russian Academy of Education Publ., 1020 p. (In Russian)
- Klimov, E. A. (2003) *Professional Psychology: Selected psychological works*. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; MODEK Publ., 454 p. (In Russian)
- Leary, M., Buttermore, N. (2003) The evolution of the human self: Tracing the natural history of self-awareness. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 33, no. 4, pp. 365–404. <https://doi.org/10.1046/j.1468-5914.2003.00223.x> (In English)

- Leontev, A. N. (2004) *Activity. Conscience. Personality*. Moscow: Smysl Publ.; Academia Publ., 346 p. (In Russian)
- Leontev, D. A. (2019) *Psychology of meaning: The nature, structure and dynamics of semantic reality*. 4th ed., comp. Moscow: Smysl Publ., 583 p. (In Russian)
- Luft, J., Ingham, H. (1955) The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness. In: *Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: University of California Publ. [Online]. Available at: <https://www.hee.nhs.uk/sites/default/files/documents/Johari%20window.pdf> (accessed 13.09.2025). (In English)
- Lutovac, S., Kaasila, R., Petäjaniemi, M., Siira, V. (2022) How does mind-body bridging support professional identity development? *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 24, no. 1, pp. 151–172. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09552-0> (In English)
- Markova, A. K. (1996) *The psychology of professionalism*. Moscow: Znanie Publ., 308 p. (In Russian)
- Mitina, L. M. (1998) Personal and professional development of a person in new socio-economic conditions. *Voprosy psikhologii*, no. 2, pp. 28–38. (In Russian)
- Osin, E. N., Leontiev, D. A. (2017) Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument. *Organizational Psychology*, vol. 7, no. 2, pp. 30–51. (In Russian)
- Osnitskij, A. K. (2008) Regulatory experience is the basis of human subjective activity. *Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 1, no. 2, pp. 17–34. (In Russian)
- Parygin, B. D. (2003) *Social Psychology*. Saint Petersburg: Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences Publ., 615 p. (In Russian)
- Shavir, P. A. (1981) *Psychology of professional self-determination in early youth*. Moscow: Pedagogika Publ., 96 p. (In Russian)
- Tolmacheva, O. A. (2016) Socio-psychological aspects that determine the impact of professional self-realization to self-actualization personality. *National Association of Scientists*, no. 5 (21), pp. 106–108. (In Russian)
- Vasilevski, B., Engel, L. (2018) *Balint group training. Theory and application*. Moscow: Psyllabus Publ., 308 p. (In Russian)
- Vinokur, V. A. (2019) *Balint groups: History, technology, structure, boundaries and resources*. 2nd ed. Saint Petersburg: SpetsLit Publ., 263 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1983) *Collected works: In 6 volumes. Vol. 3. Problems of the development of the psyche*. Moscow: Pedagogika Publ., 368 p. (In Russian)
- Yermakova, O. M. (2009) Individual features of psychology students with different levels of professional identity (sociological analysis). *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 101, pp. 274–277. (In Russian)

Сведения об авторе

Анастасия Андреевна Смык, магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
SPIN-код: 7277-8110, e-mail: horchykau@mail.ru

Author

Anastassia A. Smyk, Master of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Department of Social and Pedagogical Psychology, Francisk Skorina Gomel State University
SPIN: 7277-8110, e-mail: horchykau@mail.ru



Check for updates

Психология становления
современного профессионала

УДК 330.16

EDN VZYQQK

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-263-275>

Research article

Development of a questionnaire on social and socio-psychological capital for small and medium-sized business

R. F. Frogeri ^{1,2}, A. A. Belozerova³, R. Irshad³, Yu. Ali⁴, E. V. Patrakov³,
A. A. Furtado de Oliveira¹, E. M. Ahmadova⁵

¹ University Center of Southern Minas Gerais — UNISMG, Avenida Alzira Barra Gazzola,
650-Airport, Varginha-MG 37031-099, Brazil

² Universidad Científica Del Sur, Carretera Antigua Panamericana Sur Km 19,
Villa El Salvador 15067, Lima, Peru

³ Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
19 Mira Str., Ekaterinburg 620002, Russia

⁴ Hazara University Mansehra, Dhodial, Mansehra, Khyber Pakhtunkhwa 21120, Pakistan

⁵ Azerbaijan State University of Economics (UNEC), 6 Istiglaliyyat Str., Baku AZ 1001, Azerbaijan

For citation: Frogeri, R. F., Belozerova, A. A., Irshad, R., Ali, Yu., Patrakov, E. V., Furtado de Oliveira, A. A., Ahmadova, E. M. (2026) Development of a questionnaire on social and socio-psychological capital for small and medium-sized business. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 263–275. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-263-275>
EDN VZYQQK

Received 13 February 2026; reviewed 5 March 2026; accepted 5 March 2026.

Funding: This research was supported by the Foundation for Research Support of the State of Minas Gerais (FAPEMIG), Brazil, under Grant APQ-06588-24, and by the National Council for Scientific and Technological Development — CNPq (Brazil).

Copyright: © R. F. Frogeri, A. A. Belozerova, R. Irshad, Yu. Ali, E. V. Patrakov, A. A. Furtado de Oliveira, E. M. Ahmadova (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. In the time of modern globalization, socio-psychological capital is gaining key importance as a critical intangible resource that influences the success of small and medium-sized businesses. This is especially true in multicultural societies, where social bonds, trust, and norms develop in different cultural settings. For small and medium-sized businesses, which are the engines of innovation and economic growth, socio-psychological capital serves as the foundation for access to opportunities and sustainable development. However, the mechanisms of its development and use depend on cultural characteristics and institutional environment. This poses challenges to small businesses operating in international environments such as Russia, Pakistan, Brazil, and South Africa.

Materials and Methods. This research is theory-oriented, hence the use of methods such as theoretical analysis and comparative approach. The latter involved the study of scientific literature on social capital, cross-cultural theories, and digital transformations of business communications. The main focus is on analyzing key aspects of socio-psychological capital, such as network structure, trust level, and interaction norms, with reference to small and medium-sized businesses of various national cultures, including Russia, Pakistan, Brazil, and South Africa.

Results. The developed questionnaire combines questions of socio-psychological and social capital to further develop a business support model.

Conclusion. The developed model can be implemented in psychological counselling, startup support, as well as for different cultural business environments. The reflexive context of the questionnaire may have the greatest value. This set of questions is aimed at self-assessment of the success factors with regard to social and socio-psychological capital.

Keywords: socio-psychological capital, social capital, small businesses, medium-sized businesses, cross-cultural analysis

Научная статья

Разработка опросника для оценки социального и социально-психологического капитала малого и среднего бизнеса

Р. Ф. Фрожери^{✉1,2}, А. А. Белозерова³, Р. Иршад³, Ю. Али⁴, Э. В. Патраков³,
А. А. Фуртадо де Оливейра¹, Э. М. Ахмедова⁵

¹ Университетский центр Южного Минас-Жерайс — UNISMG,
37031-099, Бразилия, Варжинья, 650-Аэропорт, Авенида Альзира Барра Газзола

² Южный научный университет, Старое Панамериканское шоссе (южное направление),
19-й км, Вилла-Сальвадор 15067, Лима, Перу.

³ Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
620062, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19

⁴ Хазарский университет Мансехра, 21120, Пакистан, Хайбер-Пахтунхва, г. Мансехра, Додиал

⁵ Азербайджанский государственный экономический университет,
AZ 1001, Азербайджан, г. Баку, ул. Истиглаият, д. 22

Для цитирования: Фрожери, Р. Ф., Белозерова, А. А., Иршад, Р., Али, Ю. Патраков, Э. В., Фуртадо де Оливейра, А. А., Ахмедова, Э. М. (2026) Разработка опросника для оценки социального и социально-психологического капитала малого и среднего бизнеса. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 263–275. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-263-275> EDN VZYQQK

Получена 13 февраля 2026; прошла рецензирование 5 марта 2026; принята 5 марта 2026.

Финансирование: Данное исследование было поддержано Фондом поддержки научных исследований штата Минас-Жерайс (FAPEMIG, Бразилия) в рамках гранта APQ-06588-24, а также Национальным советом по научно-техническому развитию (CNPq, Бразилия).

Права: © Р. Ф. Фрожери, А. А. Белозерова, Р. Иршад, Ю. Али, Э. В. Патраков, А. А. Фуртадо де Оливейра, Э. М. Ахмедова (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. В условиях современной глобализации социально-психологический капитал приобретает ключевое значение как важный нематериальный ресурс, влияющий на успех малого и среднего бизнеса. Это особенно актуально для мультикультурных обществ, где социальные связи, доверие и нормы формируются в различных культурных контекстах. Для малого и среднего бизнеса, который является двигателем инноваций и экономического роста, социально-психологический капитал служит основой для доступа к возможностям и устойчивого развития. Однако механизмы его формирования и использования зависят от культурных особенностей и институциональной среды. Это создаёт трудности для малого бизнеса, работающего в таких странах, как Россия, Пакистан, Бразилия и Южная Африка.

Материалы и методы. Исследование носит теоретический характер, что определяет использование таких методов, как теоретический анализ и сравнительный подход. В рамках сравнительного подхода изучалась научная литература о социальном капитале, кросс-культурных теориях и цифровых преобразованиях в деловых коммуникациях. Основное внимание уделяется анализу ключевых аспектов социально-психологического капитала, таких как сетевая структура, уровень доверия и нормы взаимодействия, в контексте малого и среднего бизнеса в различных национальных культурах, включая Россию, Пакистан, Бразилию и Южную Африку.

Результаты исследования. Созданный опросник сочетает в себе вопросы о социально-психологическом и социальном капитале для дальнейшей разработки модели поддержки бизнеса.

Заключение. Разработанная модель может быть использована в психологическом консультировании, поддержке стартапов, а также в различных культурных бизнес-средах. Наибольшую ценность может представлять рефлексивный контекст опросника. Этот набор вопросов направлен на самооценку факторов успеха в контексте социального и социально-психологического капитала.

Ключевые слова: социально-психологический капитал, социальный капитал, малый бизнес, средний бизнес, кросс-культурный анализ

Introduction

In modern global economy, social capital is considered as the most important intangible asset required both for the well-being of individuals and for business success (Khan et al. 2021). This is especially true in diverse, multicultural societies, where the dynamics of social capital become complex, shaped by different cultural norms, levels of trust, and social relationships. For small and medium-sized businesses (SMBs), which are construed as key drivers of innovation, employment, and economic growth, success is usually very precarious. This depends not only on access to finance, but also to a large extent on the strength of intangible assets such as the social and psychological capital of small and medium-sized businesses (Khan et al. 2025).

The social capital of organizations is a dynamically developing concept that covers various aspects of socio-psychological analysis. It particularly explores the role of trust, the features of corporate culture, and social ties in the structure of social capital (Bragina, Pochebut 2024). For example, F. Fukuyama's works emphasize the importance of society's cultural characteristics for the formation of social capital (Fukuyama 1995). He notes that different values, norms, and traditions have an impact on the level of trust and people's willingness to interact. Understanding these aspects helps to build effective strategies for strengthening social ties and builds an environment fostering cooperation and progress.

The social capital of small and medium-sized businesses, or the value derived from trust, relationship networks, and common norms within and outside the firm is actually a fundamental factor determining the ability of small businesses to make use of access to opportunities, manage risks, and ultimately achieve sustainable growth. The survival of small and medium-sized enterprises is often determined by their business reputation and personal contacts, so developing social bonds becomes a top priority rather than a long-term strategy.

In turn, the consolidation of an organization's social capital, according to theoretical and empirical research in organizational social psychology, is a stable and dynamic formation. It is based on a specific group process that promotes the coordination of goals, norms, methods, style, and ways of interaction between group members (Chiker et al. 2024).

However, the processes through which social capital is accumulated and used are far from homogeneous. Trust, the principle of reciprocity, and

the structure of social networks are rooted in society. These elements are important cultural phenomena, especially in the context of globalization (Varga 2009). This poses a significant problem to small and medium-sized businesses, as they rarely have the opportunity to compete with large multinational corporations in terms of allocating funds for formal intercultural learning. Their ability to internationalize or function effectively in a multicultural environment is often determined by an intuitive understanding of differences in relationships (Balhico et al. 2024).

Psychological capital is a concept that originated within the framework of positive psychology and is actively developing in modern research. In his book *Psychological Capital*, F. Luthans defines it as 'a positive psychological state of human development' (Luthans et al. 2015, 60). This type of capital focuses on human agency, potential, and growth opportunities. In the context of small and medium-sized businesses, psychological capital encompasses the internal resources of entrepreneurs and employees, such as self-efficacy, optimism, vision, and resilience. These qualities help to cope with difficulties, increase motivation, and contribute to successful business management (Ermolaeva, Lubovsky 2020). More specifically, these qualities can be described as follows:

- Self-efficacy is defined as confidence in one's actions and in one's ability to take the efforts required to succeed in solving difficult tasks;
- Optimism is the ability to think constructively and assess positively the possibility of achieving success now and in the future;
- Responsible goal setting plays a leading role in the initiation, regulation of activities, and evaluation of their effectiveness. People who work effectively are believed to set difficult yet achievable goals for themselves, and take on assignments in which the result depends on their own efforts;
- Resilience is characterized by a person's ability to withstand stressful conditions of activity and vital activity while staying active, without detriment to their success.

The analysis of psychological capital has shown that all the four components contribute to better work efficiency and increase activity in stressful conditions. However, it is only their complex interaction that acts as a reliable indicator of high productivity.

This analysis is of particular interest in terms of comparing large countries such as Russia, Pakistan, Brazil, and South Africa. These states are particularly noteworthy as far as their cultural, economic, and institutional features are concerned.

There is still a major gap in our understanding of how the institutional and cultural environment of these countries affects the nature and effectiveness of social capital for small and medium-sized businesses (Ryu et al. 2021). Researchers therefore face the question of how the cultural characteristics of Russia, Pakistan, Brazil, and South Africa affect the development, structure, and application of socio-psychological capital in small and medium-sized businesses.

This paper employs a comparative qualitative approach based on survey data from small and medium-sized business owners in four countries. It is organized as follows: after this introduction, the theoretical foundations and the impact of digitalization are described, followed by an analysis of social capital in an intercultural context. It then outlines the methodology, provides a comparative analysis of the four countries, and draws conclusions about practical implications for both small and medium-sized business owners and policy makers.

Social Capital in the Digital Age

Scientific and technological progress and social changes have ushered in a new era of digitalization. As a result, all types of interaction that were primarily personal before have now naturally moved into the digital space of the Internet.

According to Patrakov, the rapid digitalization of professional and social life undermines the very foundation of social capital, adding another level of complexity faced by small and medium-sized businesses (Patriakov 2023). Many studies also suggest that all types of relationships are perceived as direct interaction, whereas digital technologies and their tools are considered solely as means to maintain this interaction, and not as its ultimate goal (Igumnov 2024).

The fusion of the digital and traditional worlds generates a hybrid information space that radically transforms the interaction between participants, as well as influencing the formation of networks. According to Fang, modern digital means of communication not only increase economic efficiency and social coordination, but also face serious psychological and operational challenges (Fang 2025).

Digitalization has radically changed the structure of working groups, necessitating the development of new digital skills and adaptation to the changing conditions of professional interaction within the digital space. As a result, social capital in small businesses is now based not only on traditional social connections, but also on the ability to effectively adapt to the digital environment, which affects the cognitive, emotional, and behavioral

aspects of interaction. Digital tools can bring small and medium-sized enterprises closer to their international partners while creating obstacles; dependence on non-verbal signals such as emojis can lead to misunderstandings and undermine the trust they seek to build.

For small and medium-sized businesses operating in multinational environments, digitalization is gaining critical importance. The Internet becomes not only a resource, but also a source of potential risks that can have a bearing on the level of trust, cooperation, and overall well-being in the context of cultural diversity. Strategies aimed at reinforcing social capital in various settings should therefore include the development of digital skills, respect for cultural norms, and psychological readiness to maintain stable social integration and business prosperity amidst increasing digitalization.

Cross-cultural context: Russia – Pakistan – Brazil – South Africa

As mentioned earlier, the social capital of small and medium-sized businesses consists of trust, a network of relationships, and common norms. These three factors are closely related and inseparable. Valsamakis argues that interethnic trust and civic identity play a key role in the effective use of social capital in ethnically diverse societies (Valsamakis 2012). Some studies, both theoretical and empirical, confirm the existence of certain patterns linking the level of trust with its determinants, such as culture and religion.

Cultural differences manifest themselves in various forms of trust, norms of mutual assistance, and values affecting social capital. In his works, A. N. Tatarko stresses that culturally specific features, such as social axioms and value orientations, directly affect the level of social capital among different ethnic groups (Tatarko 2021).

Religiosity also has a significant impact on social capital. In the Russian context, it has been shown that the relationship between social capital and religiosity is manifested through involvement in religious communities, the frequency of participation in religious practices, and reflections on religious topics (Prutskova et al. 2022). In mono-religious societies (for example, where one religion dominates), social capital may be more homogeneous and concentrated around the institutions of the dominant religion. In multireligious societies (for example, Russia or South Africa), social capital is more differentiated and depends on belonging to different religious communities.

Research also indicates that in multi-religious societies, religious institutions can both contribute

to and hinder the formation of social capital, depending on the level of tolerance and interaction between communities (Fedyakova et al. 2021). For example, societies that respect collectivist values form dense networks of interconnections, but at the same time they may face challenges in establishing common trust between different groups (Varga 2009). Meanwhile, societies with an individualistic orientation contribute to the development of broader civic trust through less intense but more extensive interpersonal relationships.

Let us consider the cultural and religious differences that form the social capital of the countries under study.

Russia. Social capital in Russia has a complex structure related to regional differences, the diversity of ethnic and religious groups, as well as the influence of historical and political context (Guzhagina 2023). At the same time, a high level of trust and social media contributes to the creation of flexible and adaptive business structures; however, regional and ethnic discrepancies may limit scalability. Social capital here is often linked to personal, family, and ethnic networks, which makes it easier to start a business, but more difficult to enter new markets (Kvashneva 2024).

Pakistan. In Pakistan, religious institutions play a key role in building social capital, especially amidst economic and political vulnerability. Serious gender differences and social barriers persist in society, affecting the distribution of social resources and opportunities for inclusion in both social and business networks (Belokrenitsky 2012). Simplified tax regimes and government support make small businesses more attractive, especially for export projects.

Brazil. In Brazil, social capital is actively developing through government and community programs aimed at reducing poverty and inequality. Programs like Bolsa Familia contribute to the formation of social ties and increase trust between citizens and the state (Dyakova 2020). The diversity of religious and cultural groups fosters a rich environment enabling creative entrepreneurship, while bureaucratic barriers and institutional constraints remain a challenge.

South Africa. In South Africa, social capital is built amidst high levels of inequality. The diversity of religious and cultural traditions contributes to the formation of multireligious social capital, although challenges associated with institutional weakness and social fragmentation are still present. The policy of 'positive discrimination' is aimed at inclusive business growth. Social capital is created mainly within ethnic and religious groups, which affects access to markets and financing (Cohen 2015).

Thus, the interaction between companies from different countries involves cultural dimensions, such as the level of trust, business communication trends, and partnership expectations. In Russia and Brazil, personal networks and informal arrangements are of great importance, whereas in Pakistan and South Africa, the choice of partners and cooperation terms may hinge on religious and ethnic networks. Social capital is critical for establishing trust between companies from various countries, although differences in the institutional environment, legal systems, and bureaucracy may stand in the way of international cooperation.

Methods

This research undertakes a theory-driven, deductive approach to the development of a cross-cultural questionnaire in order to assess the social capital of small and medium-sized businesses. From the point of view of methodology, its design is underpinned by the concept of construct validity and domain sampling, where theoretical coherence comes before empirical discovery. This approach was adopted to ensure that the resultant tool is conceptually sound, structurally stable, and interpretable across diverse cultural contexts (Lance et al. 2006).

1. Rejection of the Purely Empirical Approach

The empirical approach is a common alternative in scale development, where the researcher develops a large pool of items and uses statistical techniques, such as factor analysis, to identify the underlying dimensions based on patterns observed in the data. This approach was, however, consciously avoided in this study in light of some critical limitations:

Sample Variability and Overgeneralization: As Campbell pointed out, scales developed exclusively based on one empirical data set have a high risk of reflecting the peculiar features of that sample (Campbell 2012). For instance, the factor structure may not be stable and replicated across different populations. Since this research is conspicuously comparative across four diverse national contexts — Brazil, Russia, Pakistan, and South Africa — it will most probably be invalid in another country if an empirically derived structure from one country were used, leading to flawed cross-cultural comparisons.

Interpretive Ambiguity: Scales that have been developed, which are devoid of a strong theoretical grounding, result in factors that are statistically sound yet conceptually meaningless or ambiguous.

As Hattie and Wolins point out, without a pre-set theoretical framework, one cannot confidently label what each factor represents; therefore, results become harder to interpret (Hattie 1985; Wolins 1978).

2. Adoption of a Theory-Driven Construct Validation Approach

In an effort to surmount these limitations, this study applies a comparative theoretical approach and the logic of construct validation. This process begins with a clear, theory-based definition of the construct — in this case, social capital — and its key dimensions.

Defining the Construct and its Dimensions: Social capital is operationalized through the multi-dimensional framework set up by Nahapiet and Ghoshal (Nahapiet, Ghoshal 1998), which distinguishes between:

Structural Dimension: The configuration of network structure.

Relational Dimension: The assets embedded in relationships (trust, norms, obligations).

Cognitive Dimension: Shared context, codes, and narratives.

This theoretical clarity provides the ‘clearly defined set of dimensions’ necessary for a stable and interpretable instrument. The Principle of Domain Sampling: The items for the questionnaire were generated, in accordance with Nunnally, in line with a domain sampling process (Nunnally 1978). That is, for each theoretical dimension — for example, Relational Capital — Trust — a set of items was created that could serve as alternate indicators of a particular domain. For example, items concerning trust address trust in partners, trust in employees, and dependability in promises. Respective items will not be a random collection but a systematic sampling of the entire theoretical universe of the social capital construct. Ensuring Indicator Quality and Dimensional Purity: Stone and Neale remind us that if items are poor indicators of their intended dimension or inadvertently tap into multiple dimensions, the entire measurement model becomes unstable (Stone, Neale 1984). Items were therefore designed to be pure indicators of their target dimension. For instance, items tapping into family and friendship networks are distinct from those assessing professional associations, which ensures a clear representation of the ‘Bridging vs. Bonding’ social capital theory derived from Granovetter and Putnam (Granovetter 1973; Putnam 2000). This clears up ambiguities and makes certain that the final measure will be in a position to stand as a true reflection of those theoretical constructs which it purports to measure. In consequence, and

in contrast to a solely empirical approach, this domain-sampling-based, robust, and theory-driven design may well permit the derivation of a social capital questionnaire with a stable factor structure, high construct validity, and proper cross-cultural interpretability so that meaningful comparisons between enterprises in Russia, Pakistan, Brazil, and South Africa become feasible.

Questionnaire description

Questions 1–8:

The profile of the respondent (person) and the company. It contains demographic and organizational control variables that are important for data analysis. These parameters (for example, country, company type and size, position) correspond to standard OECD definitions for small and medium-sized business research and allow for comparative analysis of various types of companies and their levels of development (Berisha 2015).

Question 9:

International engagement. Assessment of the level of integration into the global market, which is one of the key factors for analyzing the company’s needs for social capital and intercultural opportunities. Authors’ questions.

Questions 10–11:

Network activation. Assessment of how social capital is mobilized to locate important resources, such as suppliers and employees, is based on Granovetter’s Strength of Weak Ties theory and pragmatic studies into recruitment and the building up of supply chains (Granovetter 1973).

Question 12 (points 1–12):

Core social capital constructs. They reflect the multidimensional nature of social capital. Items are adapted from pre-existing frameworks, including

- The World Bank’s Social Capital Assessment Tool (SOCAT), which provides a validated basis for measuring trust and cohesion (Groo-taert et al. 2004).
- A. N. Tatarko’s socio-psychological approach to social capital: items concerning the value of kinship, friendship, and institutional networks inform micro-level relationships through links to the macro level (Tatarko, Schmidt 2013).

Question 12 (points 12–16):

Cross-cultural challenges for business. Assessment of the influence of national culture on the usefulness of social capital. The questions are based on the parameters of the Hofstede cultural model (Hall 1976) and Hall’s theory of cultures (Hofstede 2001) with high and low context, as well as exploring the problems of communication, negotiation, and building relationships with international partners.

Questions 13–16:

Emic (Insider) Understanding. An open section reflecting the interpretation of key social capital concepts, taking into account cultural characteristics. This is a methodological approach based on ethnographic business research (Tatli, Özbilgin 2012). Local definitions may appear — for example, similar to *guanxi*, *blat*, or *jaan-pehchaan*, not limited by Western academic frameworks.

Question 17:

The authors' question for understanding syntagmatic and paradigmatic connections (relationship) in the context of socio-psychological capital (see Appendix).

Conclusion

The questionnaire combines questions relating to socio-psychological and social capital, further developing a business support model that can be implemented in psychological counseling, startup support, as well as for different cultural business environments. We believe that the reflexive context of the questionnaire may have the greatest value (especially the third column of question N 13). This set of questions is aimed at self-assessment of success factors in the context of social and socio-psychological capital.

Appendix

Questionnaire on social and socio-psychological capital for small and medium-sized business

Greetings!

Psychologists and sociologists are conducting research on how trust and interpersonal communication are corresponding with business success.

Please evaluate how each statement corresponds to your thoughts and feelings, as well as to the data of your organization or business, including qualitative indicators. There are no right or wrong answers to the questionnaire — each person has their own personal opinion on each question. Please respond according to what you think and feel.

The information provided by you will only serve scientific purposes: the results will be applied in the educational programs for entrepreneurs and business staff.

It will take no more than 10 minutes to complete the file.

If you agree to participate in the survey, you can start answering.

If you disagree, please return the questionnaire to the survey organizer or leave the web page.

If you are undecided about which answer to choose, you can skip the question.

However, it would be better to try to answer most of the questions.

1. Sex 1. Male 2. Female 3. I am not ready to answer this question **2. Age** _____

3. Country 1. Brazil 2. Russia 3. Pakistan 4. South Africa 5. Another (please write) _____

4. Type of residence 1. Major city / metropolis 2. Town or small city 3. Village or rural area

4. Isolated / remote area (far from a major settlement)

5. Industry/sector of your business 1. Retail 2. IT Services 3. Manufacturing 4. Hospitality

5. Another (please indicate) _____

6. Number of employees _____

7. Years in operation _____

8. What is your primary role within this business? (*Please select the one that best describes your position*)

1. Owner / founder;

2. Senior manager / executive;

3. Mid-level manager / department head;

4. Specialist / skilled professional (e. g., engineer, accountant, marketing specialist);

5. Administrative / office staff (e. g., secretary, clerk);

6. Skilled tradesperson / technician (e. g., carpenter, IT technician, seamstress);

7. Unskilled / manual worker (e. g., cleaner, manual labourer, assembler).

9.1. Does your business engage in international trade (import/export)?

1. Engaged in import 2. Engaged in export 3. Engaged in both

4. Not engaged in international trade

9.2. If you are involved in international trade, please specify which industries you work in
(please list up to 3 main sectors: e. g., agricultural machinery, textile apparel, IT consulting, pharmaceuticals)

10. How did you find your most reliable supplier? (please rank the top 3 from 1 to 3, 1 — most significant)

- | | |
|---|---|
| ☐ Family recommendation | ☐ Formal advertisement/interview |
| ☐ Friends' recommendation | ☐ Business association event |
| ☐ Previous personal connection | ☐ Other (please write): _____ |

11. How did you find your most reliable employee? (please rank the top 3 from 1 to 3, 1 — most significant)

- | | |
|---|---|
| ☐ Family recommendation | ☐ Formal advertisement/interview |
| ☐ Friends' recommendation | ☐ Business association event |
| ☐ Previous personal connection | ☐ Other (please write): _____ |

12. Please indicate the degree to which you concur with the presented statements and evaluate their impact on the achieved success rates in the table below.

12.1. Part 1. Success rates:

- | | |
|---|--|
| 1. Reducing transaction costs | 6. Mutual reinforcement of <u>external</u> stakeholders |
| 2. Reduced staff turnover | (please <u>specify</u> other success indicators that exist in your business: |
| 3. Reducing the number of labour conflicts | one item for one indicator) |
| 4. Increased customer satisfaction | 7. _____ |
| 5. Mutual reinforcement of <u>internal</u> stakeholders | 8. _____ |
| | 9. _____ |
| | 10. _____ |

12.2. Part 2

Statements	LEVEL OF AGREEMENT 1 — Strongly disagree 2 — Disagree 3 — Neutral 4 — Agree 5 — Strongly agree	SPECIFY THE 3 MOST SIGNIFICANT SUCCESS RATES IN YOUR COMPANY (WRITE THE NUMBERS FROM THE LIST ABOVE)	HOW MUCH DOES THIS STATEMENT AFFECT THE SUCCESS RATES LISTED ABOVE? 1 — No effect 2 — Weakly affects 3 — Neutral 4 — Affects 5 — Strongly affects
1. I have a high level of trust with my key business partners (e. g., main suppliers, clients)	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
2. My employees are trustworthy and fulfill their responsibilities without constant supervision	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
3. In my business dealings, I can rely on people to keep their promises	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
4. There is a strong sense of shared purpose and commitment to the success of the business among all employees	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5

Statements	LEVEL OF AGREEMENT <i>1 — Strongly disagree</i> <i>2 — Disagree</i> <i>3 — Neutral</i> <i>4 — Agree</i> <i>5 — Strongly agree</i>	SPECIFY THE 3 MOST SIGNIFICANT SUCCESS RATES IN YOUR COM- PANY (WRITE THE NUMBERS FROM THE LIST ABOVE)	HOW MUCH DOES THIS STATEMENT AFFECT THE SUCCESS RATES LISTED ABOVE? <i>1 — No effect</i> <i>2 — Weakly affects</i> <i>3 — Neutral</i> <i>4 — Affects</i> <i>5 — Strongly affects</i>
5. It is difficult to trust new business partners until they have been formally recommended by someone I know	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
6. My key business partners and I have a common vision for success	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
7. My business (company/team) staff are willing to help each other without expecting an immediate return	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
8. There is a strong sense of 'we are in this together' among my business (company/team) staff	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
9. Our company/team staff collaborates effectively to solve business problems and overcome operational challenges	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
10. Family and kinship networks are important for my business success	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
11. School/university friends are important for my business success	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
12. Professional associations (e. g., Chamber of Commerce) are important for my business success	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
13. Open (Global) online networks are important for my business success	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
14. Close online networks (only for staff) are important for my business success	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
15. My religiosity is important for my business success	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5
16. Good relationship with local officials are important for my business success	1 2 3 4 5		1 2 3 4 5

Open questions:

13. Could you describe any situations where trust (or a lack of trust) with a partner or client significantly impacted your business?

14. Are there any unwritten rules or shared values in your local business community that a new-comer should know? Please provide some examples.

15. If you do business with partners from cultures that are different from your own, what are the biggest challenges in building a good relationship with them? (*Please select a few options that best describe your opinion*) [] communication style

[] pace of negotiations

[] punctuality

[] understanding of contracts

[] the ability to listen to the interlocutor, not to interrupt

[] competent persuasion and argumentation

[] self-presentation skills

[] knowledge of generally accepted terminology

[] business correspondence skills

[] non-verbal communication skills

[] Other (please write): _____

16. Have you had to change your approach to building business relationships when dealing with international or culturally different partners? [] Yes [] No

If yes, please describe.

17. In your own words, what is ‘a strong business partner’?

THANK YOU FOR YOUR PRECIOUS TIME & ANSWERING ALL THE QUESTIONS!

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

Эдуард Патраков — методология, написание первоначального варианта.

Родриго Франклин Фрожеро — дизайн.

Анна А. Белозерова — концептуализация, методология, теоретическое исследование.

Римша Иршад — управление данными.

Юмна Али — написание первоначального варианта.

Эсмира Ахмадова Мирмаммад — написание первоначального варианта, рецензирование и редактирование.

Ана Амелия Фуртадо де Оливейра — написание первоначального варианта.

Author Contributions

E. Patrakov — methodology, writing the original draft.

R. F. Frogeri — research design.

A. A. Belozerova — conceptualization, methodology, theoretical investigation.

R. Irshad — data management.

Yu. Ali — writing the original draft.

E. M. Ahmadova — writing the original draft, review and editing.

A. A. Furtado de Oliveira — writing the original draft.

References

- Balhico, A., Pereira, R., Jarrar, H. (2024) Cross-cultural examination of successful entrepreneurial small and medium-sized enterprises. *European Business Review*, vol. 36, no. 4, pp. 548–565. <https://doi.org/10.1108/EBR-03-2023-0081> (In English)
- Bragina, T. S., Pochebut, L. G. (2024) A socio-psychological approach to the study of the “social capital of the family”. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Pedagogy*, vol. 34, no. 2, pp. 158–165. (In Russian)

- Belokrenitsky, V. Ya. (2012) Socio-ecological crisis in Pakistan: History and current state. *History and Modernity*, no. 1, pp. 164–179. (In Russian)
- Berisha, G., Pula, J. S. (2015) Defining Small and Medium Enterprises: a critical review. *Academic Journal of Business, Administration, Law and Social Sciences*, vol. 1, no. 1, pp. 17–28. (In English)
- Campbell, S. (2012) Reliability of psychometric tools. *Nurse Researcher*, vol. 20, no. 2, pp. 4–5. <https://doi.org/10.7748/nr.20.2.4.s2> (In English)
- Chiker, V. A., Pochebut, L. G., Nedoshivina, M. A. (2024) Consolidation of the organization's social capital: Psychological support management. *Russian Journal of Management*, vol. 22, no. 4, pp. 679–697. <https://www.doi.org/10.21638/spbu18.2024.403> (In Russian)
- Cohen, M. (2015) South Africa's Hopes. *Bloomberg*, 3 August. [Online]. Available at: <https://www.bloomberg.com/quicktake/south-africa> (accessed 22.12.2025). (In English)
- Dyakova, L. V. (2020) Social policy of Latin American countries in the early 21st century: Opportunities and limits. *World Economy and International Relations*, vol. 64, no. 10, pp. 112–120. <https://www.doi.org/10.20542/0131-2227-2020-64-10-112-120> (In Russian)
- Ermolaeva, M. V., Lubovsky, D. V. (2020) Psychological capital of an organization in the context of resource and socio-psychological approaches. *Social Psychology and Society*, vol. 11, no. 4, pp. 59–70. <https://www.doi.org/10.17759/sps.2020110405> (In Russian)
- Fang, L. B. (2025) Ownership leads to conflicts: The double-edged impact of psychological ownership on communication satisfaction in virtual communities. *Information Technology & People*, vol. 38, no. 3, pp. 1551–1575. <https://doi.org/10.1108/ITP-08-2023-0768> (In English)
- Fedyakova, E., Espinoza, V., Fernandez, V. (2021) Challenging the theory of social capital: The correlation of religiosity and civic-political participation among Chilean Evangelicals. *State Religion and Church in Russia and Worldwide*, vol. 39, no. 4, pp. 247–278. (In Russian)
- Fukuyama, F. (1995) Social capital and the global economy. *Foreign Affairs*, vol. 74, no. 5, pp. 89–103. <http://dx.doi.org/10.2307/20047302> (In English)
- Granovetter, M. S. (1973) The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, vol. 78, no. 6, pp. 1360–1380. (In English)
- Grootaert, C., Narayan, D., Jones, V. N., Woolcock, M. (2004) *Measuring social capital: An integrated questionnaire*. Washington: World Bank Publ., 53 p. <https://doi.org/10.1596/0-8213-5661-5> (In English)
- Guzhavina, T. A. (2023) The social capital of the Russian region: State and dynamics. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, vol. 16, no. 4, pp. 254–265. <https://www.doi.org/10.15838/esc.2023.4.88.14> (In English)
- Hall, E. T. (1976) *Beyond Culture*. New York: Anchor Books Publ.; Doubleday Publ., 299 p. (In English)
- Hattie, J. (1985) Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement*, vol. 9, no. 2, pp. 139–164. <http://dx.doi.org/10.1177/014662168500900204> (In English)
- Hofstede, G. (2001) *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publ., 596 p. (In English)
- Igumnov, O. A. (2024) Organization social capital “virtualization”: The management problems in the digitalization context. *Current Issues of Scientific Research in a Multipolar World*, pp. 115–120. <https://www.doi.org/10.61726/5464.2024.72.31.001> (In Russian)
- Kvashneva, A. E. (2024) The interaction of small business and the state in the concept of social capital. *Economic and Socio-Humanitarian Studies*, no. 3 (43), pp. 17–27. (In Russian)
- Khan, S. N., Hassan, N. M., Mughal, M. A., Jamal, M. (2025) The role of economic structures and policy drivers in sustainable economic growth across emerging economies. *Journal of Management Science Research Review*, vol. 4, no. 3, pp. 1231–1267. (In English)
- Khan, Z., Rao-Nicholson, R., Akhtar, P., He, S. (2021) Cross-border mergers and acquisitions of emerging economies' multinational enterprises—The mediating role of socialization integration mechanisms for successful integration. *Human Resource Management Review*, vol. 31, no. 3, article 100578. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.12.003> (In English)
- Lance, C. E., Butts, M. M., Michaels, L. A. (2006) The sources of four commonly reported cutoff criteria: What did they really say? *Organisational Research Methods*, vol. 9, no. 2, pp. 202–220. <https://doi.org/10.1177/1094428105284919> (In English)
- Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., Avolio, B. J. (2015) *Psychological capital and beyond*. Oxford: Oxford University Press, 336 p. (In English)
- Nahapiet, J., Ghoshal, S. (1998) Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, vol. 23, no. 2, pp. 242–266. <https://doi.org/10.2307/259373> (In English)
- Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric theory*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill Publ., 701 p. (In English)
- Patrakov, E. V. (2023) *Digital transformation of work groups: An ecopsychological approach*. Ekaterinburg: Ural Federal University Publ., 202 p. <https://doi.org/10.15826/B978-5-7996-3652-4> (In Russian)
- Prutskova, E. V., Zabaev, I. V., Markin, K. V. (2022) Social capital and religiosity in Russia: Analysis from the perspective of the “donor” and “recipient”. *Research Result. Sociology and Management*, vol. 8, no. 2, pp. 39–59. <https://www.doi.org/10.18413/2408-9338-2022-8-2-0-4> (In Russian)

- Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster Publ., 548 p. (In English)
- Ryu, D., Baek, K. H., Yoon, J. (2021) Open innovation with relational capital, technological innovation capital, and international performance in SMEs. *Sustainability*, vol. 13, no. 6, article 3418. <https://doi.org/10.3390/su13063418> (In English)
- Stone, A. A., Neale, J. M. (1984) New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, no. 4, pp. 892–906. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.892> (In English)
- Tatarko, A. N. (2021) Research of social capital in a multicultural society: Theoretical and methodological problems and key results. *Social Psychology and Society*, vol. 12, no. 4, pp. 34–52. <https://www.doi.org/10.17759/sps.2021120403> (In Russian)
- Tatarko, A., Schmidt, P. (2013) *Social Capital and Attitudes towards Money. WP5/03 Search Working Paper*. [Online]. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/uh6g31ncr/78703961.pdf> (accessed 20.11.2025). (In English)
- Tatli, A., Özbilgin, M. F. (2012) An emic approach to intersectional study of diversity at work: A Bourdieuan framing. *International Journal of Management Reviews*, vol. 14, no. 2, pp. 180–200. <https://www.doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00326.x> (In English)
- Valsamakis, A. (2012) *The role of South African business in South Africa's post apartheid economic diplomacy. PhD dissertation (Philosophy)*. Birmingham, University of Birmingham, 295 p. (In English)
- Varga, K. (2009) Geert Hofstede és Gert Jan Hofstede: Cultures and organisations: The software of mind. *Jura: A Pecs Tudományegyetem Allam-es Jogtudományi Karának Tudományos Lapja*, no. 1, pp. 249–251. (In English)
- Wolins, L. (1978) Secondary analysis: In published research in the behavioral sciences. *New Directions for Program Evaluation*, vol. 1978, no. 4, pp. 45–55. <https://doi.org/10.1002/ev.1225> (In English)

Authors

Rodrigo F. Frogeri, PhD in Information Systems and KM, Research Productivity Fellow FAPEMIG/CNPq, professor in the Master's Program in Management and Regional Development, University Center of Southern Minas Gerais — UNISMG ORCID: 0000-0002-7545-7529, ResearcherID: AAG-7428-2019, Scopus AuthorID: 57211254111, e-mail: rodrigo.frogeri@professor.unis.edu.br

Anna A. Belozeroва, Master student, Department of Innovation and Intellectual Property, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin ORCID: 0009-0009-4854-1176, e-mail: anna.belozeroва@urfu.ru

Rimsha Irshad, Master student, Department of Innovation and Intellectual Property, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin e-mail: rimshaofficial909@gmail.com

Yumna Ali, PhD Researcher, Department of Psychology, Hazara University Pakistan ResearcherID: AHD-7722-2022, ORCID: 0000-0002-5364-5238; e-mail: yumnaali123@gmail.com

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

Ana Amelia Furtado de Oliveira, Professor of Linguistics, Communication and Research and Coordinator, Department of Extension, Research, and Internationalization, University Center of Southern Minas Gerais — UNISMG ORCID: 0009-0006-9782-4736, e-mail: anaamelia@unis.edu.br

Esmira M. Ahmadova, PhD in Economics, Senior Lecturer, Department of Applied Economics, Azerbaijan State University of Economics ORCID: 0000-0003-2419-2353, e-mail: fbk.baku@gmail.com

Сведения об авторах

Родриго Франклин Фрогери, доктор философии в области информационных систем и управления знаниями. Научный сотрудник FAPEMIG/CNPq, профессор магистерской программы по менеджменту и региональному развитию, Университетский центр Южного Минас-Жерайса — UNISMG ORCID: 0000-0002-7545-7529, ResearcherID: AAG-7428-2019, Scopus AuthorID: 57211254111, e-mail: rodrigo.frogeri@professor.unis.edu.br

Анна Андреевна Белозерова, магистрантка, кафедра инноватики и интеллектуальной собственности, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина ORCID: 0009-0009-4854-1176, e-mail: anna.belozeroва@urfu.ru

Римша Иршад, магистрантка, кафедра инноватики и интеллектуальной собственности, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина e-mail: rimshaofficial909@gmail.com

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

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

Ана Амелия Фуртадо де Оливейра, профессор лингвистики, коммуникации и исследований, координатор отдела распространения знаний, исследований и интернационализации, Университетский центр Южного Минас-Жерайса (UNIS)
ORCID: [0009-0006-9782-4736](#), e-mail: anaamelia@unis.edu.br

Эсмира Мирмаммед кызы Ахмедова, кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры прикладной экономики, Азербайджанский государственный экономический университет (UNEC)
ORCID: [0000-0003-2419-2353](#), e-mail: fbc.baku@gmail.com



Check for updates

Клинические, образовательные и социальные
аспекты психологии здоровья

УДК 159.95:616-06

EDN XTRUOG

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-276-286>

Научная статья

Мониторинг изменений когнитивных функций у ВИЧ-инфицированных людей, регулярно принимающих участие в когнитивном тренинге

О. В. Кольцова ^{✉1}, Г. Н. Васильева ²

¹ Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы,
199178, Россия, г. Санкт-Петербург, 12-я линия В. О., д. 13, лит. А

² Независимый исследователь, 190000, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. р. Монастырки, д. 1, кабинет 73

Для цитирования: Кольцова, О. В., Васильева, Г. Н. (2026) Мониторинг изменений когнитивных функций у ВИЧ-инфицированных людей, регулярно принимающих участие в когнитивном тренинге. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 276–286. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-276-286> EDN XTRUOG

Получена 19 ноября 2025; прошла рецензирование 3 марта 2026; принята 3 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © О. В. Кольцова, Г. Н. Васильева (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Развитие когнитивной реабилитации людей, живущих с ВИЧ (ЛЖВ), имеет огромное значение в преодолении социальных, медицинских и экономических последствий эпидемии ВИЧ/СПИДа. Одной из эффективных технологий противодействия снижению когнитивных функций является групповой когнитивный тренинг. В исследовании была поставлена *цель* — на основе показателей тестовых упражнений проследить динамические изменения когнитивных функций у ВИЧ-инфицированных людей, регулярно и длительно участвующих в когнитивном тренинге, и отобрать показатели, которые могут служить индикаторами улучшения этих функций.

Материалы и методы. Для исследования были выбраны результаты выполнения упражнений ВИЧ-инфицированными людьми с легкими и умеренными нарушениями когнитивных функций, участвующими в групповом когнитивном тренинге. Исследовалась персональная динамика результатов участников при выполнении ими тестовых упражнений «Запоминание 20 слов», «Вербальная беглость», «Расстановка чисел», «Проба Мюнстенберга». При статистической обработке использовалась программа IBM SPSS Statistics 24. Для сопоставления показателей использовался критерий Вилкоксона для двух связанных выборок. На основе значимых разностей средних показателей, полученных в первых пяти и последующих пяти пробах, определялись индикаторы улучшения когнитивных функций. В исследовании участвовали 14 ВИЧ-инфицированных человек (11 — женщины).

Результаты. Статистически значимое увеличение средних величин от первой ко второй серии тренинга выявлено при выполнении упражнений «Проба Мюнстенберга» ($p < 0,01$) и «Вербальная беглость» ($p < 0,05$). Улучшение показателей при выполнении проб «Вербальная беглость» и «Проба Мюнстенберга» свидетельствуют об улучшении речевых функций, то есть является индикатором восстановления когнитивной функции. При выполнении упражнения «Расстановка чисел» в среднем значительно снижается количество ошибок ($p < 0,05$). На уровне тенденции отмечается уменьшение ошибок при выполнении задания «Запоминание 20 слов». Снижение ошибок при выполнении заданий может свидетельствовать об улучшении произвольного внимания, то есть быть индикатором восстановления когнитивных способностей.

Заключение. Мониторинг результатов ВИЧ-инфицированных участников когнитивного тренинга по показателям методик «Вербальная беглость», «Проба Мюнстенберга», подсчет ошибок при выполнении «Расстановки чисел» и «Запоминание 20 слов» позволяет объективно оценивать возможности восстановления когнитивных функций, а также обсуждать с участником тренинга его персональную эффективность участия в когнитивном тренинге.

Ключевые слова: когнитивная реабилитация, когнитивный тренинг, ВИЧ-инфекция, мультиморбидность, персонализированный подход, индикаторы улучшения когнитивных функций

Research article

Monitoring changes in cognitive functions in HIV-infected individuals participating in regular cognitive training

O. V. Koltsova ¹, G. N. Vasilieva²¹ Saint Petersburg State Institute of Psychology and Social Work,
13A 12th Line, Vasilievskiy Island, Saint Petersburg 199178, Russia² Independent researcher, Office 73 1 Monastyrka River Emb., Saint Petersburg 190000, Russia**For citation:** Koltsova, O. V., Vasilieva, G. N. (2026) Monitoring changes in cognitive functions in HIV-infected individuals participating in regular cognitive training. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 276–286. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-276-286> EDN XTRUOG**Received** 19 November 2025; reviewed 3 March 2026; accepted 3 March 2026.**Funding:** The study did not receive any external funding.**Copyright:** © O. V. Koltsova, G. N. Vasilieva (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.**Abstract**

Introduction. The development of cognitive rehabilitation for people living with HIV (PLHIV) is of great importance in overcoming the social, medical, and economic consequences of the HIV/AIDS epidemic. One effective technology for countering cognitive decline is group cognitive training. This study used test exercises to monitor changes in cognitive functions in HIV-infected individuals who regularly and for a long term participated in cognitive training, with the aim of identifying exercises that can serve as indicators of improvement.

Materials and Methods. The study analyzed the performance of 14 HIV-infected individuals (11 female) with mild to moderate cognitive impairments who participated in group cognitive training. Changes in performance were evaluated across four test exercises: 20-Word Memory, Verbal Fluency, Number Placement, and the Münsterberg test. Statistical analysis was conducted using IBM SPSS Statistics 24. The Wilcoxon test for two related samples was used to compare the scores. Indicators of cognitive rehabilitation progress were determined based on significant differences in mean scores between the first five trials and subsequent five trials.

Results. Participants demonstrated a statistically significant increase in mean scores from the first to the second training series during the Münsterberg test ($p < 0.01$) and Verbal Fluency ($p < 0.05$). Improved performance in these exercises indicates improved speech functions, serving as an indicator of cognitive recovery. Participants also showed a significant decrease ($p < 0.05$) in the mean number of errors in the Number Placement exercise. At the trend level, a decrease in errors was observed in the 20-Word Memory task. The decrease in errors across tasks suggests an improvement in voluntary attention, reflecting cognitive recovery.

Conclusion. Monitoring the performance of HIV-infected individuals using Verbal Fluency, the Münsterberg test, Number Placement, and 20-Word Memory exercises allows for an objective assessment of cognitive recovery potential and facilitates discussions with participants regarding their personal progress in cognitive rehabilitation.

Keywords: cognitive rehabilitation, cognitive training, HIV infection, multimorbidity, personalized approach, indicators of cognitive rehabilitation progress

Введение

Эпидемия ВИЧ/СПИДа — одна из самых серьезных проблем здравоохранения и социальной сферы, с которой когда-либо сталкивалось человечество. Вирус иммунодефицита человека (ВИЧ) поражает в первую очередь иммунную систему, которая играет ключевую роль в регуляции и защите организма. Инфекция, вызванная вирусом иммунодефицита (ВИЧ-инфекция) является инвалидизирующим заболеванием, по-

скольку при ослаблении иммунитета усугубляются преемственные соматические и психические проблемы, а также присоединяются разнообразные сопутствующие болезни (Беляков, Рассохин 2019). В силу выраженной мультиморбидности при ВИЧ-инфекции, включая нейрокогнитивные расстройства, в лечении и реабилитации участвуют не только врачи-инфекционисты, но и специалисты по психическому здоровью: психиатры, неврологи, медицинские психологи (Епифанов и др. 2020). На субъективном уровне

ВИЧ-инфицированные люди чаще всего отмечают у себя проблемы с памятью, вниманием, трудностями в подборе нужного слова. Одной из эффективных технологий противодействия снижению когнитивных функций является групповой когнитивный тренинг.

В обзоре Т. Чаном с соавторами на основании 892 историй болезни были рассмотрены результаты реабилитационных вмешательств среди людей, живущих с ВИЧ (ЛЖВ). В нем, в частности, описывается опыт сотрудников больницы Милдмей, работающей в Лондоне в режиме дневного стационара и осуществляющей реабилитационные мероприятия для людей с ВИЧ-ассоциированной неврологической симптоматикой. Установлено, что сочетание методов реабилитации (в том числе когнитивный тренинг) с антиретровирусной терапией (АРТ) привело к тому, что пациенты с патологией головного мозга, связанной с ВИЧ, имели более благоприятные исходы и чаще выписывались с улучшением функций (Chen et al. 2020).

Итальянское исследование (Livelli et al. 2015) иллюстрирует сочетание обычных и компьютеризированных когнитивных упражнений в качестве стратегии когнитивной реабилитации. Тридцать два пациента с ВИЧ-инфекцией были распределены 1:1 — группа для участия в тренинге (восемь различных упражнений продолжительностью около 50 минут, которые повторялись 36 раз в течение четырех месяцев) и контрольная группа. Нейрокогнитивная оценка проводилась до и после исследования у всех участников, а также через шесть месяцев после завершения вмешательства у тех, кто находился в интервенционной группе. Вмешательство было направлено на улучшение способностей в четырех когнитивных областях: внимание, зрительно-вербальная память и обучение, исполнительное функционирование и рабочая память, а также метакогнитивная осведомленность. Пациенты из группы, участвующей в когнитивном тренинге, продемонстрировали улучшения в пяти из восьми измеряемых когнитивных областей, включая обучение и память, абстракцию / исполнительную функцию, беглость речи, внимание и функциональные задачи, в то время как в контрольной группе наблюдалось ухудшение в этих областях. При повторном измерении через шесть месяцев группа, участвующая в тренинге, сохранила улучшения по таким функциям, как абстракция / исполнительное функционирование, внимание / рабочая память и решение функциональных задач. Так, было показано, что ВИЧ-инфицированные пациенты могут участ-

ствовать в протоколе когнитивной реабилитации, добиваться когнитивных успехов и поддерживать их, в том числе при выполнении функциональных задач через шесть месяцев после завершения программы.

Развитие когнитивной реабилитации людей, живущих с ВИЧ, имеет огромное значение в преодолении социальных, медицинских и экономических последствий эпидемии. Исследования указывают на то, что когнитивный тренинг может улучшить когнитивную область. Они демонстрируют обратимость нейрокогнитивных расстройств, связанных с ВИЧ, после когнитивного тренинга. Однако для разработки рекомендаций по когнитивной реабилитации требуется больше доказательств (Vance et al. 2019).

Идея создания когнитивного тренинга для ЛЖВ сформировалась у авторов статьи — медицинских психологов — в процессе проведения тренинга жизнестойкости, который был направлен в основном на решение эмоциональных проблем ВИЧ-инфицированных. После тщательного изучения научных фактов о нейрокогнитивных расстройствах и успехах психологической реабилитации пациентов с легкими и умеренными когнитивными нарушениями в неврологии (Киндарова и др. 2022; Щербакова 2021), психиатрии (Рыжова 2018), инфектологии (Беляков, Рассохин 2019) началась работа над собственной программой когнитивного тренинга для ЛЖВ.

Еженедельные когнитивные тренинги для ВИЧ-инфицированных на благотворительной основе были начаты в июне 2022 г. Большинство участников составляют пациенты, находящиеся под диспансерным наблюдением в «Центре СПИД». Первоначально большинство пациентов удерживались в группе недолго, после однократного посещения или через два-пять занятий прерывали свое участие. Регламент проведения тренинга не меняется в течение трех с половиной лет: группа собирается один раз в неделю по субботам с 11:00 до 13:00 часов в тихом, светлом и просторном помещении, где есть все необходимое для занятий: большой овальный стол, стулья и шкаф для размещения методического инструментария.

Содержание тренинга интенсивно менялось, непрерывно шел поиск новых упражнений. На каждом групповом занятии решались задачи тренировки основных когнитивных функций через специальные упражнения для предупреждения снижения памяти, концентрации и распределения внимания, развития быстроты мышления, речи и скорости обработки информации, развития навыков рефлексии для осмысления собственного опыта и поведения.

На втором году своего существования тренинг приобрел структуру, отвечающую интересам пациентов в восстановлении/развитии когнитивных функций. К этому периоду снизился приток новых участников тренинга, но стало больше тех, кто продолжал свое достаточно регулярное участие. Анализ результатов первичной и повторной (через восемь занятий) *оценки когнитивных функций участников тренинга* показал следующие изменения:

- объем слуховой кратковременной памяти увеличился у 39% участников;
- объем отсроченного воспроизведения слов (ретенция) увеличился у 44%;
- эффективность работы улучшилась у 83% испытуемых;
- динамика мышления улучшилась (снижение количества неверных решений) у 36% участников.

Показатели по шкале выраженности психопатологических симптомов (SCL-90-R) снизились в сторону нормы: у 55% — по шкале «соматизация», у 63% — по шкале «обсессивность — компульсивность», у 47% по шкале «тревожность». У 55% участников снизился общий индекс тяжести симптомов, или уровень дистресса.

Однако степень и устойчивость улучшения когнитивных функций между участниками тренинга существенно варьируются. Участники различаются по социально-психологическим характеристикам (пол, возраст, образование, занятость, наличие социальной поддержки и т. д.) и клиническим особенностям (стаж жизни с ВИЧ-инфекцией, наличие других сопутствующих хронических заболеваний в анамнезе, действие антиретровирусной терапии, лечение коморбидных заболеваний и прочее), которые в совокупности могут влиять как на формирование когнитивного дефицита, так и на восстановление когнитивных функций. Собрать однородную группу не представляется возможным. Исследуя индивидуальные результаты выполнения тренировочных упражнений пациентами, принимающими регулярное участие в тренинге, мы задались вопросами: по каким показателям и за какой период можно увидеть динамику изменения когнитивных функций?

Цель исследования — на основе показателей тестовых упражнений проследить динамические изменения когнитивных функций у ВИЧ-инфицированных людей, регулярно и длительно участвующих в когнитивном тренинге, и отобрать те показатели, которые могут служить индикаторами улучшения этих функций.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие пациенты, живущие с ВИЧ-инфекцией, принимающие антиретровирусную терапию, без психотической симптоматики, имеющие среднее, среднее специальное или высшее образование, добровольно согласившиеся участвовать в когнитивном тренинге.

Программа двухчасового тренинга, проводимого один раз в неделю, включала разнообразные упражнения для тренировки внимания, восприятия, мышления, памяти и речи — задания простые и сложные, вербальные и невербальные, письменные и устные, индивидуальные и требующие участия всей группы. К каждому тренингу разрабатывается план, включающий в себя упражнения, в которых задействованы разные когнитивные процессы.

Пример структуры одного из занятий тренинга:

1. Вариант знакомства: один из участников называет свое имя и качество, с которым он себя ассоциирует; дальше по кругу — каждый следующий участник называет имена предыдущих и их качества, затем называет свое имя и качество; участник, завершающий круг, называет свое имя и качество и имена и качества всех участников.

2. Заполнение одного из опросников («Личностный дифференциал» или «Самочувствие, активность, настроение» и другие).

3. Упражнение на внимание «От 1 до 90» (отыскивание по порядку цифр на картинке, где они расположены в хаотическом порядке).

4. Проверка домашнего задания. Каждому участнику дается возможность в течение трех минут пересказать часть художественного произведения, которую он прочитал на прошлой неделе.

5. Упражнение на запоминание 20–25 слов с помощью различных техник.

6. Упражнение «Вербальная беглость».

7. «История с деталями». Ведущий зачитывает подготовленную короткую, но насыщенную деталями историю, которая содержит 8–12 ключевых фактов или деталей. Затем задает вопросы на прояснение этих деталей (упражнение развивает слуховую память и внимание к деталям, улучшает способность к концентрации и удержанию информации).

8. Упражнение «Составь рассказ». Участникам дается список из 10–12 слов — это могут быть имена, предметы, действия, места, чувства. Задача — составить собственную короткую историю, в которой обязательно используются все эти

слова. После написания или продумывания рассказа участники рассказывают его группе. Можно добавить условия: «Рассказ должен содержать неожиданную развязку» или «Главный герой должен столкнуться с моральным выбором».

9. Упражнение «Найди общий признак». Участникам предлагаются наборы из четырёх слов. Задача — самостоятельно определить общий признак, по которому можно объединить эти слова, и затем придумать и добавить в свой набор ещё три слова, соответствующих найденному признаку.

10. Упражнение «Вербальная мозаика». Ведущий зачитывает 6–8 слов. Задача — составить афоризм, девиз, пословицу или короткую философскую мысль, используя все данные слова. Дается 5–7 минут на подготовку, затем каждый участник зачитывает свое решение.

11. Проба Мюнстерберга.

12. «Расстановка чисел».

13. «Сложные аналогии».

14. Обратная связь: «Что сегодня было для вас самым интересным, новым, сложным?»; «Какое задание заставило задуматься?»

Между ведущими тренинга роли распределяются таким образом: один психолог составляет программу на основе апробированных упражнений и ведет тренинг, а второй — фиксирует наблюдения, собирает результаты тестовых упражнений (они записываются в специальный бланк), активно участвует в обсуждениях, в случае необходимости оказывает индивидуальную эмоциональную поддержку. Некогнитивные нарушения (тревожность, депрессивность, соматизация) могут влиять на качество выполнения когнитивных упражнений, поэтому каждому участнику предлагается индивидуальная коррекция нарушений эмоционального состояния (в отдельной комнате).

В январе 2024 г. были отобраны тестовые упражнения/методики для оценки эффективности восстановления когнитивных функций, которые отвечали следующим условиям:

- «тренировочный» характер упражнения (соответствует задачам тренинга);
- наличие нескольких вариантов методики при относительно одинаковом объеме (разные наборы предъявляемых неповторяющихся слов, порядка чисел);
- короткий измеримый временной интервал для выполнения задания (от одной до семи минут);
- доступность выполнения каждым участником с легкими или умеренными нарушениями когнитивных функций (упраж-

нения, не требующие специальных способностей);

- количественный результат;
- возможность применения в групповом формате и объективный контроль (записи, которые можно проверить).

После апробации нескольких упражнений были выбраны четыре тестовых пробы, удовлетворяющих выше перечисленным условиям: «Запоминание 20 слов», «Вербальная беглость», «Расстановка чисел», «Проба Мюнстерберга».

Упражнение «Запоминание 20 слов» позволяет тренировать процессы памяти. В первой половине занятия участникам предлагается запомнить 20 слов. Устно предъявляются слова, например: «зеркало, песок, ключ, башня, пламя, ветер, письмо, лес, камень, волна, мост, лестница, облако, огонь, маска, дорога, голос, корень, луна, тайник». При каждом применении данного упражнения на другом занятии список слов меняется. Предлагается использовать вспомогательные мнемотехники (запоминание с помощью пиктограмм, с помощью вербальных ассоциаций). Лист с записями или рисунками (разумеется, не сами запоминаемые слова, а «пиктограммы» или «вербальные ассоциации» к запоминаемому слову) переворачивается обратной стороной. Через час участникам предлагается вспомнить все 20 слов, используя свои записи и рисунки. Учитывается два показателя: 1) количество правильно воспроизведенных слов; 2) количество ошибок, то есть количество близких по смыслу, но неточно воспроизведенных слов или привнесённых («лишних») слов.

Тестовое упражнение «Вербальная беглость», вариант которого предполагает генерацию слов, начинающуюся с определенной буквы. Участникам предлагается записать как можно больше слов, начинающихся с каждой из шести букв, поочередно. Зачитываются шесть букв (например, «А, Б, Г, З, М, Р»). На запись слов, начинающихся с каждой заданной буквы, дается по одной минуте. Подсчитывается сумма всех слов, записанных по каждой из шести букв. При каждом применении данного упражнения на другом занятии список букв меняется. При статистической обработке результатов исследования берется средний показатель «Вербальной беглости», т. е. сумма всех записанных слов, деленная на шесть (по каждому занятию).

Тестовое упражнение «Расстановка чисел». На листе бумаги формата А4 расположены две квадратные таблицы с ячейками 5×5: в одной таблице ячейки заполнены 25 однозначными или двухзначными неповторяющимися числами, расположенными в случайном порядке; в другой

таблице все ячейки пустые. Задание: за две минуты вписать все числа из первой таблицы в пустые ячейки второй таблицы строго в порядке их возрастания. Пропуск числа (незамеченное при распределении чисел по порядку) является «ошибкой». В пробе учитываются два показателя: 1) количество правильно расставленных чисел; 2) количество «ошибок» (пропущенных чисел). При каждом применении упражнения предъявляется таблица с иными числами.

Тестовое упражнение «Проба Мюнстерберга». Методика на избирательность и концентрацию внимания, известная как Проба Мюнстерберга, имеет множество вариантов. Испытуемому предлагается буквенный текст (одна из строчек может выглядеть таким образом: «лгщъбапамятышогхеужпгшгцкпрокуроргурставбует»), из которого надо за две минуты при считывании найти и подчеркнуть слова. В тексте может содержаться 30 и более слов. Оценивается количество найденных (подчеркнутых) слов за две минуты.

Результаты по каждой методике записываются в специальный регистрационный бланк.

Сравниваются персональные показатели пациентов по каждому тестовому упражнению, выполненные в первых пяти (первая серия показателей) и в последующих пяти (вторая серия показателей) случаях участия в тренинге, а также количество ошибок в двух сериях по двум методикам. В сумме выполнение заданий по четырём тестовым методикам даёт 12 попарно связанных показателей.

Индикаторы прогресса восстановления (развития) когнитивных функций определялись на основе значимых разностей показателей между первой и второй сериями результатов по всей выборке. При статистической обработке использовалась программа IBM SPSS Statistics 24. Для сравнения показателей использовался критерий Вилкоксона для двух связанных выборок.

Результаты

В данное исследование вошли результаты 14 ВИЧ-инфицированных человек (11 женщин) в возрасте от 24 до 73 лет, с общим средним, средним специальным и высшим образованием. Были отслежены по 10 измерений при

Табл. 1. Показатели тестовых упражнений одного из участников когнитивного тренинга с легкими нарушениями когнитивных функций

Упражнение	Первая серия		Вторая серия	
	Показатели первых пяти проб	Среднее	Показатели последующих пяти проб	Среднее
«Расстановка чисел»: количество правильно расставленных чисел (число ошибок)	24(1), 21(2), 23(2), 24(1), 24(1)	23,2 (1,4)	25, 25, 24, 22(3), 25	24,2 (0,6)
«Проба Мюнстерберга»: количество найденных слов	21, 19, 29, 15, 23	21,4	25, 29, 25, 27, 27	26,6
«Вербальная беглость»: (среднее = сумма всех слов, начинающихся на шесть букв, поделенная на шесть)	14,3; 16,8; 15,5; 15,2; 19,3	16,2	17,5; 16,5; 20,8; 21,3; 18	18,8
«Запоминание 20 слов»: количество правильно воспроизведенных через час слов (число ошибок)	19 (1), 7 (1), 20, 20, 16 (1)	16,4 (0,6)	20, 20, 17, 18, 19, 20	22,8 (0)

Table 1. Test exercise performance of a cognitive training participant with mild cognitive impairment

Exercise	First series		Second series	
	Results of the first five trials	Mean value	Results of the second five trials	Mean value
«Number Placement: the number of correctly placed numbers (the number of errors)	24 (1), 21 (2), 23 (2), 24 (1), 24 (1)	23.2 (1.4)	25, 25, 24, 22 (3), 25	24.2 (0.6)
The Мьнsterberg test: the number of words found	21, 19, 29, 15, 23	21.4	25, 29, 25, 27, 27	26.6
«Verbal Fluency: mean = sum of all words starting with six letters divided by six	14.3, 16.8, 15.5, 15.2, 19.3	16.2	17.5, 16.5, 20.8, 21.3, 18	18.8
«20-Word Memory: the number of words correctly reproduced after an hour (the number of errors)	19 (1), 7 (1), 20, 20, 16 (1)	16.4 (0.6)	20, 20, 17, 18, 19, 20	22.8 (0)

выполнении тестовых упражнений. Для примера индивидуальные результаты одного из участников представлены в таблице 1.

Чтобы все 10 измерений (пять первых и пять последующих) каждого участника по каждой методике попали в статистический анализ, участник должен был посетить около 18–20 групповых занятий, однако это не у всех получалось из-за отдельных пропусков занятий. Поэтому выборка по разным упражнениям отличается:

- по методике «Расстановка чисел» выборка составила 14 человек;
- по методике «Вербальная беглость» — 11 человек;
- по методике «Проба Мюнстерберга» — 13 человек;
- по методике «Запоминание 20 слов» — 12 человек.

В некоторых случаях средние показатели первой и второй серии практически не различаются или отмечаются минимальные различия. Как правило, это невысокие результаты с минимальным количеством ошибок. В других случаях на фоне более высоких показателей в первой серии по методикам «Расстановка чисел» или «Запоминание 20 слов» участники показывают и большее количество ошибок. Во второй серии у этих участников при заметном ухудшении результатов снижается и количество ошибок. Можно предположить, что в процессе тренинга у таких участников вырабатывается навык спокойно и сосредоточенно выполнять задание, совершая меньшее количество ошибок (снижение количества за счет улучшения качества).

Данные в таблице 2 показывают средние показатели тестовых упражнений, выполненных

Табл. 2. Сравнение показателей по упражнениям, выполненным участниками когнитивного тренинга в первой и второй серии

Упражнение-индикатор	Серия	N	Показатели по индикатору			
			Среднее значение	Среднекв. отклонение	Минимум	Максимум
Расстановка чисел (РЧ), n = 14	I	14	21,157	2,5154	16,4	24,4
	II	14	21,393	2,9122	15,4	24,2
Ошибки при расстановке чисел (Ошибка при РЧ), n = 14	I	14	1,064	0,8750	0	3,6
	II	14	0,657	0,5459	0	2,2
Вербальная беглость (ВБ), n = 11	I	11	14,082	2,3609	10,3	18,2
	II	11	15,327	2,6729	11,5	19,3
Проба Мюнстерберга (ПМ), n = 13	I	13	19,015	3,0816	12,6	23,2
	II	13	22,600	3,5879	15,0	27,4
Запоминание 20 слов (20 слов), n = 12	I	12	16,125	2,2153	12,3	19,0
	II	12	16,692	3,9279	4,8	19,6
Ошибки при запоминании 20 слов (ошибка в 20 словах), n = 12	I	12	2,725	4,4971	0,4	16,6
	II	12	1,267	1,2131	0	3,4

Table 2. Comparison of participant performance between the first and second series of cognitive training

Exercise	Series	N	Results			
			Mean	Standard deviation	Minimum	Maximum
Number Placement (NP), n=14	I	14	21.157	2.5154	16.4	24.4
	II	14	21.393	2.9122	15.4	24.2
Number Placement errors (NP error), n=14	I	14	1.064	0.8750	0	3.6
	II	14	0.657	0.5459	0	2.2
Verbal Fluency (VF), n=11	I	11	14.082	2.3609	10.3	18.2
	II	11	15.327	2.6729	11.5	19.3
The Мьнsterberg test (MT), n=13	I	13	19.015	3.0816	12.6	23.2
	II	13	22.600	3.5879	15.0	27.4
20-Word Memory (20WM), n=12	I	12	16.125	2.2153	12.3	19.0
	II	12	16.692	3.9279	4.8	19.6
20-Word Memory errors (20WM error), n=12	I	12	2.725	4.4971	0.4	16.6
	II	12	1.267	1.2131	0	3.4

участниками, регулярно участвующими в когнитивном тренинге для ЛЖВ.

Поскольку исследуемая группа состояла только из 14 участников (по некоторым упражнениям выборка была меньше) и очевидно, что разности не удовлетворяют нормальному закону распределения, поэтому критерий Вилкоксона для связанных выборок был применен для выяснения разницы эффектов первых пяти тренировок и пяти последующих (табл. 3).

Статистически значимое увеличение средних величин от первой ко второй серии тренинга получено при выполнении упражнений «Вербальная беглость» ($p < 0,05$) и «Проба Мюнстенберга» ($p < 0,01$). По методикам «Расстановка чисел» и «Запоминание 20 слов» не отмечен какой-либо прогресс по средним результатам выполнения задания, однако в упражнении «Расстановка чисел» участники показали значительное снижение количества ошибок ($p < 0,05$). На уровне тенденции отмечается в среднем и уменьшение ошибок при выполнении задания по методике «Запоминание 20 слов».

Обсуждение

Одним из признаков снижения когнитивных функций является появление у пациента сложностей в подборе слов для лаконичной передачи информации, при построении речевого высказывания. Речь, будучи важнейшей когни-

тивной функцией, выполняет не только коммуникативную роль, но и используется для кодирования информации в процессе восприятия и мнестической деятельности. Улучшение показателей при выполнении проб «Вербальная беглость» и «Проба Мюнстенберга» свидетельствуют об улучшении речевых функций, что, в свою очередь, является индикатором их восстановления и в более общем смысле — индикатором когнитивного восстановления. Отметим, что в психологическом словаре понятие «индикатор» (от лат. *indicator* — указатель) определено таким образом: 1) прибор, отражающий характеристики какого-либо параметра изучаемого объекта в удобной для непосредственного восприятия форме; 2) знак или показатель какого-либо явления (Свенцицкий 2018).

Упражнение «Расстановка чисел» требует произвольного внимания (его недостаток — рассеянность). Снижение способности сосредоточиться на выполнении определенной задачи — индикатор снижения произвольного внимания. Снижение ошибок при выполнении задания «Расстановка чисел» и «Запоминание 20 слов» служит индикатором когнитивного восстановления, а именно восстановления произвольного внимания и волевых усилий (функций, свойственных только человеку).

Современные исследования подтверждают полезность персонализированного подхода. С одной стороны, метаанализы показывают

Табл. 3. Статистические критерии при сравнении показателей первой и второй серии

Статистические критерии ^a	РЧ: Серия 2 — РЧ: Серия 1 (n = 14)	Ошибка при РЧ: Серия 2 — Ошибка при РЧ: Серия 1 (n = 14)	ВБ: Серия 2 — ВБ: Серия 1 (n = 11)	ПМ: Серия 2 — ПМ: Серия 1 (n = 13)	20 слов: Серия 2 — 20 слов: Серия 1 (n = 12)	Ошибка в 20 словах: Серия 2 — Ошибка в 20 словах: Серия 1 (n = 12)
Z	-0,597 ^b	-2,242 ^c	-2,312 ^b	-3,182 ^b	-1,257 ^b	-1,558 ^c
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	0,551	0,025	0,021	0,001	0,209	0,119

Примечание: а — критерий знаковых рангов Вилкоксона; b — на основе отрицательных рангов; c — на основе положительных рангов.

Table 3. Statistical criteria for comparing scores in the first and second series

Statistical criteria ^a	NP: Series 2 — NP: Series 1 (n = 14)	NP error: Series 2 — NP error: Series 1 (n = 14)	VF: Series 2 — VF: Series 1 (n = 11)	MT: Series 2 — MT: Series 1 (n = 13)	20WM: Series 2 — 20WM: Series 1 (n = 12)	20WM error: Series 2 — 20WM error: Series 1 (n = 12)
Z	-0.597 ^b	-2.242 ^c	-2.312 ^b	-3.182 ^b	-1.257 ^b	-1.558 ^c
Asymptotic significance (2-tailed)	0.551	0.025	0.021	0.001	0.209	0.119

Note: a — Wilcoxon signed-rank test; b — based on negative ranks; c — based on positive ranks.

в целом положительное влияние когнитивных тренировок на функции внимания, памяти и мышления у ЛЖВ (Wei et al. 2022). С другой стороны, отмечается значительная межиндивидуальная вариативность: одни участники демонстрируют выраженный прогресс, тогда как у других изменения минимальны или нестабильны (Moggia et al. 2024). Поэтому оценка и мониторинг индивидуальных изменений когнитивных функций имеет особую значимость.

Оценка и мониторинг достижений участников когнитивной реабилитации представляет собой перспективное направление развития самого тренинга. По мнению В. А. Абабкова, «эффективность — это отношение достигнутого результата (по тому или иному критерию) к максимально достижимому или заранее запланированному результату» (Абабков 2016). При достижении предельных результатов участниками тренинга и их стремлении дальше развивать свои когнитивные способности, а также для стимуляции интереса к когнитивным упражнениям задания имеет смысл усложнять. Часть из упражнений, по которым достигнут «предельный» результат, можно со временем модифицировать. Например, в упражнении «Вербальная беглость» участникам предлагается сначала использовать любые слова на заданные буквы (без повторений одних и тех же слов), а затем задание усложняется за счет введения ограничения — использовать только прилагательные или только глаголы. Для тренировки памяти первоначально составляется список из предметных понятий, а затем, по мере достижения успеха, предлагается список с преобладанием абстрактных понятий, которые сложнее представить в виде образов и нарисовать. Упражнение «Запоминание 20 слов» можно также преобразовать за счет увеличения количества запоминаемых слов.

Открытое обсуждение с пациентами их индивидуальной динамики восстановления укрепляет их уверенность в прогрессе и способствует формированию самоконтроля. Такое обсуждение позволяет планировать как дальнейшее участие в тренинге, так и возможность сделать временную остановку.

Выводы

Итак, прослежена динамика когнитивных функций у ВИЧ-инфицированных людей, регулярно принимающих участие в когнитивном тренинге, и отобраны тестовые упражнения, результаты которых могут служить индикаторами улучшения отдельных когнитивных функ-

ций. Мониторинг и оценка результатов ВИЧ-инфицированных участников когнитивного тренинга с использованием тестовых упражнений «Вербальная беглость» и «Проба Мюнстенберга», подсчет ошибок при выполнении «Расстановки чисел» и «Запоминания 20 слов» объективно показывают улучшение когнитивных функций в процессе регулярных занятий когнитивными тренировками.

Выявление индикаторов восстановления речевых способностей и произвольного внимания у ВИЧ-инфицированных участников когнитивного тренинга можно считать определенным вкладом в развитие системы оценки эффективности когнитивного тренинга для мультиморбидных пациентов.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

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

Соответствие принципам этики

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

Ethics Approval

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

Вклад авторов

Кольцова О. В. — разработка концепции исследования и постановка научной задачи; подготовка первоначального варианта рукописи; обработка и анализ собранных данных, статистическая интерпретация результатов; участие в редактировании и доработке текста статьи; подготовка таблиц для представления результатов.

Васильева Г. Н. — выбор и адаптация тестовых упражнений восстановления когнитивных функций; проведение когнитивного тренинга и сбор данных; проверка достоверности данных и полученных выводов; участие в редактировании и доработке текста статьи.

Оба автора прочитали и одобрили окончательную версию статьи.

Author Contributions

O. V. Koltsova — development of the research concept and formulation of the scientific problem, preparation of the initial manuscript draft, data processing and statistical interpretation of results, contribution to manuscript revision and refinement, and preparation of tables to present the results.

G. N. Vasilieva — selection and adaptation of cognitive training and assessment methods, implementation of the cognitive training program and data collection, verification of data reliability and conclusions, contribution to manuscript revision and refinement.

Both authors have read and approved the final manuscript.

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.

Список литературы

- Абабков, В. А. (2016) *Персонализированная психотерапия*. М.: ГЭОТАР-Медиа, 352 с.
- Беляков, Н. А., Рассохин, В. В. (2019) *Коморбидные состояния при ВИЧ-инфекции: в III ч. Ч. III. Соматические заболевания и расстройства*. СПб.: Балтийский медицинский образовательный центр, 252 с.
- Епифанов, В. А., Ющук, Н. Д., Епифанов, А. В. (2020) *Медико-социальная реабилитация после инфекционных заболеваний*. М.: ГЭОТАР-Медиа, 588 с.
- Киндарова, А. А., Фанталис, Д., Преображенская, И. С. (2022) Оценка эффективности когнитивно-моторного тренинга в сочетании с медикаментозной терапией у пациентов с умеренными когнитивными расстройствами. *Медицинский Совет*, № 2, с. 44–51. <https://doi.org/10.21518/2079-701X-2022-16-2-44-51>
- Рыжова, И. А. (2018) Индикаторы успешности применения когнитивного тренинга в клинике расстройств аффективного спектра. *Доктор.Ру*, № 9 (153), с. 50–54. <https://www.doi.org/10.31550/1727-2378-2018-153-9-50-54>
- Свенцицкий, А. Л. (2018) *Краткий психологический словарь*. М.: Проспект, 512 с.
- Щербакова, М. М. (2021) *Когнитивные нарушения и их реабилитация в неврологической клинике (психологический подход)*. М.: Изд-во В. Секачев, 228 с.
- Chan, T., Marta, M., Hawkins, C., Rackstraw, S. (2020) Cognitive and neurologic rehabilitation strategies for central nervous system HIV infection. *Current HIV/AIDS Reports*, vol. 17, no. 5, pp. 514–521. <https://www.doi.org/10.1007/s11904-020-00515-0>
- Livelli, A., Orofino, G. C., Calcagno, A. et al. (2015) Evaluation of a cognitive rehabilitation protocol in HIV patients with associated neurocognitive disorders: Efficacy and stability over time. *Frontiers Behavioral Neuroscience*, vol. 9, article 306. <https://www.doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00306>
- Moggia, D., Lutz, W., Brakemeier, E. L., Bickman, L. (2024) Treatment personalization and precision mental health care: Where are we and where do we want to go? *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, vol. 51, pp. 611–616. <https://www.doi.org/10.1007/s10488-024-01407-w>
- Vance, D. E., Fazeli, P. L., Cheatwood, J. et al. (2019) Computerized cognitive training for the neurocognitive complications of HIV infection: A systematic review. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care: JANAC*, vol. 30, no. 1, pp 51–72. <https://www.doi.org/10.1097/JNC.0000000000000030>
- Wei, J., Hou, J., Mu, T. et al. (2022) Evaluation of computerized cognitive training and cognitive and daily function in patients living with HIV: A meta-analysis. *JAMA Netw Open*, vol. 5 no. 3, article e220970. <https://www.doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.0970>

References

- Ababkov, V. A. (2016) *Personalized psychotherapy*. Moscow: GEOTAR-Media Publ., 352 p. (In Russian)
- Belyakov, N. A., Rassokhin, V. V. (2019) *Comorbid conditions in HIV infection: In III parts. Pt. III. Somatic diseases and disorders*. Saint Petersburg: Baltic Medical Educational Center Publ., 252 p. (In Russian)
- Chan, T., Marta, M., Hawkins, C., Rackstraw, S. (2020) Cognitive and neurologic rehabilitation strategies for central nervous system HIV infection. *Current HIV/AIDS Reports*, vol. 17, no. 5, pp. 514–521. <https://www.doi.org/10.1007/s11904-020-00515-0> (In English)
- Epifanov, V. A., Yushchuk, N. D., Epifanov, A. V. (2020) *Medical and social rehabilitation after infectious diseases*. Moscow: GEOTAR-Media Publ., 588 p. (In Russian)

- Kindarova, A. A., Fantalis, D., Preobrazhenskaya, I. S. (2022) Evaluation of the cognitive-motor training effectiveness in combination with drug therapy among patients with moderate cognitive disorders: The own research results. *Medical Council*, no. 2, pp. 44–51. <https://doi.org/10.21518/2079-701X-2022-16-2-44-51> (In Russian)
- Livelli, A., Orofino, G. C., Calcagno, A. et al. (2015) Evaluation of a cognitive rehabilitation protocol in HIV patients with associated neurocognitive disorders: Efficacy and stability over time. *Frontiers Behavioral Neuroscience*, vol. 9, article 306. <https://www.doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00306> (In English)
- Moggia, D., Lutz, W., Brakemeier, E. L., Bickman, L. (2024) Treatment personalization and precision mental health care: Where are we and where do we want to go? *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, vol. 51, pp. 611–616. <https://www.doi.org/10.1007/s10488-024-01407-w> (In English)
- Ryzhova, I. A. (2018) Indicators of successful use of cognitive training in affective disorders. *Doctor.Ru*, no. 9 (153), pp. 50–54. <https://doi.org/10.31550/1727-2378-2018-153-9-50-54> (In Russian)
- Shcherbakova, M. M. (2021) *Cognitive impairments and their rehabilitation in a neurological clinic (a psychological approach)*. Moscow: V. Sekachev Publ., 228 p. (In Russian)
- Sventsitsky, A. L. (2018) *A short psychological dictionary*. Moscow: Prospect Publ., 512 p. (In Russian)
- Vance, D. E., Fazeli, P. L., Cheatwood, J. et al. (2019) Computerized cognitive training for the neurocognitive complications of HIV infection: A systematic review. *The Journal of the Association of Nurses in AIDS Care: JANAC*, vol. 30, no. 1, pp 51–72. <https://www.doi.org/10.1097/JNC.0000000000000030> (In English)
- Wei, J., Hou, J., Mu, T. et al. (2022) Evaluation of computerized cognitive training and cognitive and daily function in patients living with HIV: A meta-analysis. *JAMA Netw Open*, vol. 5 no. 3, article e220970. <https://www.doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.0970> (In English)

Сведения об авторах

Ольга Владимировна Кольцова, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы
SPIN-код: 1440-8724, Scopus AuthorID: 57201901071, ORCID: 0000-0002-1866-0926, e-mail: ovkoltsova@yandex.ru

Галина Николаевна Васильева, медицинский психолог, независимый исследователь
SPIN-код: 4002-5330, ORCID: 0000-0002-5052-9661, e-mail: galya@list.ru

Authors

Olga V. Koltsova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Clinical Psychology, Saint Petersburg State Institute of Psychology and Social Work
SPIN: 1440-8724, Scopus AuthorID: 57201901071, ORCID: 0000-0002-1866-0926, e-mail: ovkoltsova@yandex.ru

Galina N. Vasilieva, Medical Psychologist, Independent researcher
SPIN: 4002-5330, ORCID: 0000-0002-5052-9661, e-mail: galya@list.ru



УДК 316.6

EDN VWBHEL

<https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-287-301>

Научная статья

Валидизация теста-опросника «Мотивация успеха и боязнь неудачи» на современной российской выборке

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

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

Для цитирования: Реан, А. А., Ставцев, А. А., Мозеров, А. А. (2026) Валидизация теста-опросника «Мотивация успеха и боязнь неудачи» на современной российской выборке. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 2, с. 287–301. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-287-301> EDN VWBHEL

Получена 17 сентября 2025; прошла рецензирование 9 ноября 2025; принята 24 ноября 2025.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Мотив — понятие, широко используемое в современной науке в различных контекстах. В данной работе под мотивом понимается внутреннее побуждение личности к деятельности, связанной с удовлетворением потребностей. Стоит отметить, что мотивационная сфера — одна из наиболее интересных эмпирических мишеней, поскольку она, относясь к ядру личности, чаще всего оказывается достаточно закрытой и трудной для изучения. В статье рассматривается частный случай мотивации — мотивация успеха и мотивация боязни неудачи. В России для выявления данных типов мотивации широко используется тест-опросник «Мотивация успеха и боязни неудачи (МУН)», разработанный А. А. Реаном. Актуальность исследования обусловлена требованием повторной стандартизации диагностических инструментов для предотвращения их устаревания. Исходя из данного требования, цель работы — валидизация теста-опросника МУН А. А. Реана на современной российской выборке. **Материалы и методы.** Эмпирические данные были собраны в ходе онлайн-анкетирования на базе сервиса «Яндекс Формы». В исследовании приняли участие 1237 респондентов: 71,5% — женщины, 28,5% — мужчины, средний возраст — 22 года. Исследование проводилось на безвозмездной основе и полностью анонимно для респондентов. Инструментарий включал «Шкалу самооценки» М. Розенберга, «Шкалу общей самоэффективности», тест «Экспресс-диагностика ответственности» и тест-опросник «Госпитальная шкала тревоги и депрессии». Расчеты выполнялись в системе «IBM SPSS Statistics» версии 23 и расширении «IBM SPSS Amos» версии 23.

Результаты исследования. Для определения внутренней согласованности методики вычислены коэффициенты α Кронбаха. Для проверки конвергентной валидности выявлены внешние связи методики со шкалами методик, охватывающих близкую область психометрических характеристик, а также со шкалами методики-антагониста. Для определения и проверки факторной структуры теста-опросника использовались методы ЭФА и КФА, которые подтвердили предположение о его двухфакторной модели.

Заключение. Полученные нами на современной российской выборке эмпирические результаты позволяют сделать вывод о валидности и надежности теста-опросника МУН А. А. Реана. Методика может быть рекомендована для решения задач практического характера, психодиагностики личности, а также для использования в исследовательских целях.

Ключевые слова: мотивация, мотивация успеха, боязнь неудачи, диагностика мотивации, мотивационная сфера личности

Research article

Validation of the Motivation for Success and Fear of Failure Questionnaire in a contemporary Russian sample

A. A. Rean ¹, A. A. Stavtsev¹, A. A. Mozerov¹

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

For citation: Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Mozerov, A. A. (2026) Validation of the Motivation for Success and Fear of Failure Questionnaire in a contemporary Russian sample. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 2, pp. 287–301. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-2-287-301> EDN VWBHEL

Received 17 September 2025; reviewed 9 November 2025; accepted 24 November 2025.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © A. A. Rean, A. A. Stavtsev, A. A. Mozerov (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. Motivation is a concept widely used in modern science in various contexts. In this work, motivation is understood as an inner urge of an individual to engage in activities related to satisfying his or her needs. The motivational sphere is one of the most interesting objects of empirical study: being related to the core of personality, it is often relatively inaccessible and difficult to study. This article considers specific types of motivation — motivation for success and motivation for fear of failure. In Russia, these types of motivation are assessed through the widely used Motivation for Success and Fear of Failure (MSF) questionnaire developed by A. A. Rean. This study addresses the need to re-standardize diagnostic tools in order to prevent them from becoming outdated. Therefore, the aim of this study is to validate A. A. Rean's MSF questionnaire in a contemporary Russian sample.

Materials and Methods. Empirical data were collected through an online survey conducted using the Yandex Forms service. The study involved 1,237 respondents: 71.5% female and 28.5% male, with a mean age of 22 years. The respondents participated in the study without payment and were completely anonymous. The instruments included the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Scale of General Self-Efficacy, the Express Diagnostics of Responsibility test, and the Hospital Anxiety and Depression Scale. The calculations were performed in IBM SPSS Statistics (version 23) and the IBM SPSS Amos (version 23).

Results. Cronbach's alpha coefficients were calculated to determine the internal consistency of the questionnaire model. To verify convergent validity, correlations were examined between the questionnaire and scales from other instruments covering a similar range of psychometric characteristics, as well as scales from an opposing measure. To determine and verify the factor structure of the questionnaire, EFA and CFA methods were used, confirming a two-factor model.

Conclusion. The empirical results obtained in a contemporary Russian sample allow us to conclude that A. A. Rean's MSF questionnaire is valid and reliable. This questionnaire can be recommended for practical applications, personality psychodiagnostics, and research purposes.

Keywords: motivation, motivation for success, fear of failure, motivation assessment, motivational sphere of personality

Введение

Мотив — понятие, используемое в разных сферах человеческой деятельности, от музыки и литературы до криминологии. В психологии мотив имеет статус научного термина и используется для объяснения поведения и деятельности. Дефиниция мотива остается предметом дискуссии (Реан 2016). Это объясняется как сложностью проблемы, так и расхождениями базовых концептуальных оснований психологической науки. Для решения исследовательских задач достаточно будет принять рабочее опре-

деление: «...под мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением потребности» (Реан 2016, 89). Мотивационную сферу личности мы будем понимать как «совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности» (Реан 2016, 90).

Частным случаем мотивации является мотивация успеха и мотивация боязни неудачи. Мотивация к достижению успеха — позитивная мотивация, при которой человек, начинающий дело, стремится к благополучному исходу или

положительному результату. Такой вид мотивации был проиллюстрирован Вергилием в поэме «Энеида»: «Этих ободрил успех: побеждает, кто верит в победу» (Вергилий 1979, 224). Мотивация боязни неудачи — негативная, при такой мотивации человек, начинающий дело, заранее готовится к неудаче, обдумывая пути ее избегания, а не способы достижения успеха.

Теоретическая работа в области мотивации к достижению успеха и мотивации боязни неудачи началась в первой половине XX в. в США, Германии и ряде других европейских стран. Пионерами в классификации мотивов выступили Д. Макклелланд и Г. Мюррей. В своих перечнях мотивов они выделяли как мотив достижения, так и мотив избегания неудачи (Макклелланд 2007; Murray 1938). Позже Дж. Атkinson (Atkinson 1957) сформулировал идеи, заложившие фундамент теории ожидаемой ценности (англ. Expectancy-value theory), согласно которой мотивацию достижения определяют два фактора: ожидание успеха и субъективная ценность задачи (Eccles, Wigfield 2020).

На основе анализа исследований Д. Макклелланда, Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена (Хекхаузен 1986а; 1986b) и др. А. А. Реан составил обобщенный портрет личности с доминирующей мотивацией успеха и личности с доминирующей мотивацией боязни и ожидания неудачи (см.: Реан 2004, 144–145).

Теория ожидаемой ценности была пересмотрена и дополнена А. Бандурой (Bandura 1977), с точки зрения которого ожиданием успеха и субъективной ценностью задачи не исчерпываются факторы, объясняющие мотивацию на успех или мотивацию боязни неудачи. Согласно

теории А. Бандуры, не меньшую роль играет фактор самооффективности — веры человека в свою способность решать задачи и достигать цели. Теория А. Бандуры является частью более широкой социально-когнитивной теории, подчеркивающей роль когнитивных процессов в мотивации и поведении. Согласно теории А. Бандуры, источниками самооффективности могут быть опыт собственных успехов, наблюдение за успехами других, уверения в эффективности от окружающих, а также эмоциональное и физиологическое состояние (Bandura 1982).

Кроме того, идеи Дж. Аткинсона были развиты теоретиками атрибутивного подхода, согласно которому ожидание успеха зависит от атрибутивного стиля индивида, т. е. от того, склонен ли он приписывать ответственность за свои успехи и неудачи самому себе или внешним обстоятельствам. Помимо идей Дж. Аткинсона, этот подход находит отражение в концепции Дж. Роттера об интернальном и экстернальном локусах контроля (Rotter 1966), приложенной к проблеме мотивации на успех и мотивации боязни неудачи.

Развивая положения атрибутивного подхода, Б. Вайнер предложил модель каузальных атрибуций (табл. 1). Согласно этой модели, причины успехов и неудач классифицируются восемью факторами, образованными такими параметрами, как временная стабильность, временная нестабильность, внутренне локализованная контролируемая ситуация, внутренне локализованная неконтролируемая ситуация, внешне локализованная контролируемая ситуация и внешне локализованная неконтролируемая ситуация (Weiner 1985).

Табл. 1. Причины успехов и неудач, по Б. Вайнеру, классифицированные в зависимости от локализации, стабильности и контролируемости (на примере написания научной статьи)

Локализация Стабильность	Внутренняя локализация		Внешняя локализация	
	Контролируемая ситуация	Неконтролируемая ситуация	Контролируемая ситуация	Неконтролируемая ситуация
Временная стабильность	<i>Отношение к работе</i>	<i>Аналитические способности</i>	<i>Научное руководство</i>	<i>Сложность темы</i>
Временная нестабильность	<i>Прилагаемые усилия</i>	<i>Настроение и состояние здоровья</i>	<i>Отклик коллеги</i>	<i>Фактор случайности</i>

Table 1. Causes of success and failure according to B. Weiner, classified by locus, stability, and controllability (using the example of writing a scientific article)

Localization Stability	Internal locus		External locus	
	Controllable	Uncontrollable	Controllable	Uncontrollable
Temporal stability	<i>Attitude to work</i>	<i>Analytical skills</i>	<i>Scientific supervision</i>	<i>Topic complexity</i>
Temporal instability	<i>Effort exerted</i>	<i>Mood and health status</i>	<i>A colleague's feedback</i>	<i>Randomness factor</i>

Фактор контролируемости был подробно изучен М. Селигманом в рамках исследований выученной беспомощности. Выученная беспомощность — состояние, при котором индивид считает себя неспособным контролировать события своей жизни, даже если с объективной точки зрения у него есть реальные возможности контроля. Позже М. Селигман ввел понятие стиля объяснения как устойчивой черты личности, характеризующей способ объяснения причин своих успехов и неудач. Люди с выраженным пессимистичным стилем объяснения винят себя в собственных неудачах, а успехи склонны рассматривать как независимые от их усилий. В то же время люди с выраженным оптимистичным стилем демонстрируют противоположные тенденции (Seligman 1972). Это положение расширяется и дополняется концепцией «Хорошего интернального контроля», предложенной для преодоления противоречий теории локуса контроля. Необходимо «различать интернальность — экстернальность не только по ситуативным областям: область достижений, область неудач, область производственных отношений и т. п. Теоретически и практически важно и полезно различать интернальность — экстернальность по каузальным областям: (а) ответственность за причины неудач, (б) ответственность за преодоление неудач» (Реан 2016; Реан и др. 2023, 23).

Системная модель процесса мотивации деятельности достижения была предложена российскими учеными Т. О. Гордеевой, С. Ю. Манухиной и др. В модели выделяются четыре взаимосвязанных блока: 1) ценностно-целевой, 2) когнитивный, 3) поведенческий и 4) эмоциональный (Гордеева 2006). Кроме того, теория мотивации достижения и мотивации боязни неудачи разработаны авторами в ряде других исследований (Гордеева 2002; Гордеева и др. 2008).

Возрастная периодизация развития мотивации достижения в онтогенезе была предложена Х. Хекхаузенем (Хекхаузен 1986а; 1986б):

- 2,5–3,5 года — появление способности выведения результата из глобальной атрибуции;
- 3–4 года — появление способности оценки своих возможностей и предсказания результатов;
- 5–6 лет — появление индивидуальных различий мотивации достижения.

Исследования показали, что при общих социальных факторах мотивация достижения имеет гендерные особенности: у мужчин преобладает мотивация успеха, а у женщин — мотивация избегания неудачи (Реан 2015).

Итак, разработка теории мотивации на успех и мотивации боязни неудачи началась в 1930–1940-х гг. в США и Европе. Одними из первопроходцев в этой области были Д. Макклелланд и Г. Мюррей. Позже Дж. Аткинсон сформулировал теорию ожидаемой ценности для объяснения структуры мотивации достижения. А. Бандура дополнил эту теорию, введя фактор самоэффективности. Кроме того, идеи Дж. Аткинсона, дополненные концепцией локуса контроля Дж. Роттера, легли в основу атрибутивного подхода, в рамках которого Б. Вайнер сформулировал восьмимерную модель каузальных атрибуций. В дальнейших исследованиях выученной беспомощности, выполненных М. Селигманом, акцент был сделан на факторе контроля и стиле объяснения успехов и неудач. В настоящее время работа в этой области продолжается, в том числе усилиями российских ученых. Приведенный выше исторический обзор можно визуализировать с помощью временной шкалы (рис. 1)

Для большей эффективности исследований мотивации успеха и мотивации боязни неудачи необходимо дополнять теоретические исследования эмпирическими данными, полученными

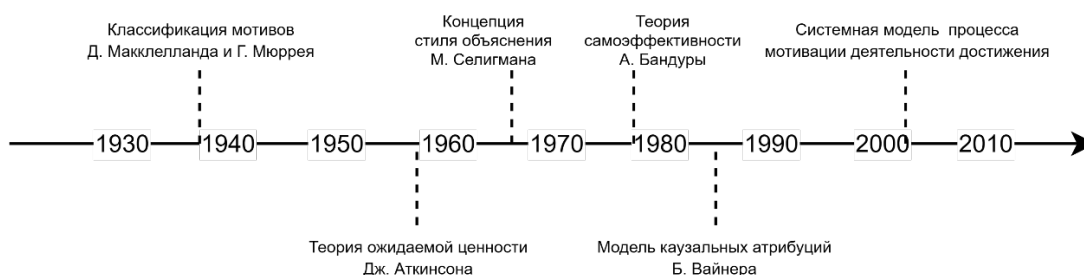


Рис. 1. Схема хронологии исследований мотивации на успех и мотивации боязни неудачи

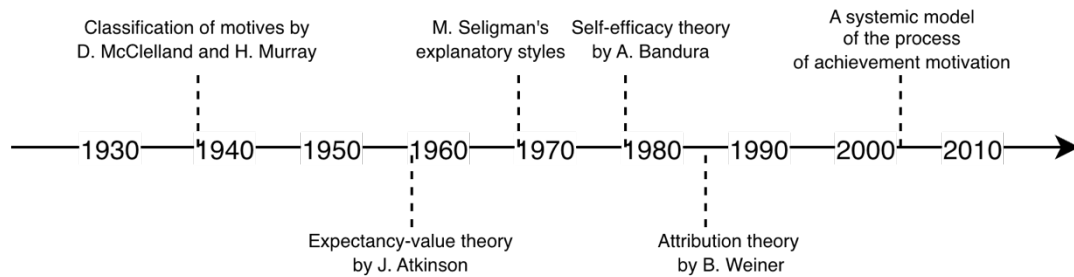


Fig. 1. Chronology of research on motivation for success and motivation for fear of failure

благодаря использованию специальных тестов и опросников.

Разработка валидных психометрических инструментов для диагностики мотивационной сферы личности относится к нетривиальным задачам ввиду того, что мотивы поведения образуют ядро личности, а потому являются достаточно закрытой сферой. К счастью, в некоторых обстоятельствах (например, в условиях школьной практики) удовлетворительно достоверная диагностика мотивационной сферы может быть проведена квалифицированным специалистом методом наблюдения и анализа поведения. Однако такой способ не универсален, требует значительного времени и высокой компетентности, поэтому в психолого-педагогической практике существует необходимость в надежных тестах, направленных на диагностику мотивации успеха и мотивации боязни неудачи.

Научно-исследовательская деятельность по разработке соответствующего диагностического инструментария ведется в психологии с 1940-х гг. Так, в 1935 г. К. Морган и Г. Мюррей представили «Тематический апперцептивный тест» (англ. Thematic apperception test, TAT) как проективный метод исследования воображения (Morgan, Murray 1935). Впоследствии TAT получил стандартизированные схемы интерпретации и обработки данных (Murray 1938), а в 1943 г. принял окончательную редакцию (Murray 1943). Этот тест лег в основу специальных тестов, направленных на исследование мотивации успеха. Так, в 1953 г. исследовательская группа, возглавляемая Д. Макклелландом и Дж. Аткинсоном, представила модифицированную версию TAT, направленную на исследование мотивации достижения (McClelland et al. 1953). Другой вариант модификации TAT для диагностики мотивации успеха и мотивации боязни неудачи был предложен Х. Хекхаузенем (Хекхаузен 1986а). Переходным звеном от проективных методик к тестам-опросникам можно считать полупроективный тест Х.-Д. Шмальта, направленный на различение интенсивности и экс-

тенсивности мотива достижения (Schmalt 1976). Наконец, помимо проективных методик, стали предлагаться и тесты-опросники, например «Опросник мотивации достижения» А. Мехрабиана (Mehrabian 1968), «Опросник мотивации к достижению цели» и «Опросник мотивации к избеганию неудач» Т. Элерса (Котик 1987).

Еще одна методика, направленная на диагностику мотивации успеха и мотивации боязни неудачи — тест-опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи (МУН)» А. А. Реана, опубликованный в 1999 г. (Реан 1999). Методика успешно применяется в многочисленных исследованиях, а рост ее популярности отчасти связан с ростом частоты встречаемости соответствующей языковой единицы (названия методики) в корпусе оцифрованных русскоязычных текстов (рис. 2). Наше дальнейшее исследование будет сфокусировано именно на этом психометрическом инструменте и его характеристиках.

Рост популярности методики может объясняться простотой и компактностью, что делает ее привлекательной для использования в батареях методик, применяемых на практике. Согласно требованию о необходимости повторной

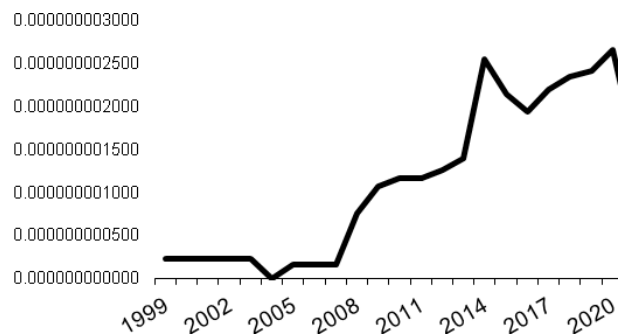


Рис. 2. Динамика частоты встречаемости языковой единицы «Мотивация успеха и боязнь неудачи» в русскоязычном корпусе оцифрованных текстов

Fig. 2. Frequency trend of the phrase 'motivation for success and fear of failure' in the Russian-language corpus of digitized texts

стандартизации диагностических методик с целью предотвращения их устаревания (Акимов, Гуревич 2003), целью нашей статьи является валидизация теста-опросника МУН А. А. Реана на современной российской выборке.

Материалы и методы

Описание методики. Тест-опросник МУН А. А. Реана состоит из 20 пунктов, на которые респондент должен дать ответ по дихотомической шкале: «да» или «нет». Стимульный материал теста-опросника представлен в Приложении.

Характеристика выборки. Выборка исследования составила 1237 респондентов: 28,5% — мужчины, 71,5% — женщины. Возраст респондентов варьируется от 16 лет до 81 года, средний возраст — 22 года, 92% выборки приходится на возраст от 16 до 30 лет.

Процедура исследования. Для формирования выборки использовался метод онлайн-анкетирования на платформе «Яндекс Формы». Участие в опросе для респондентов было добровольным и полностью анонимным, а также осуществлялось на безвозмездной основе. Обработка данных производилась в системе IBM SPSS Statistics v. 23 с расширением IBM SPSS Amos v. 23.

Для проверки конвергентной валидности использовались следующие методики:

1. Шкала самооценки М. Розенберга в адаптации А. А. Золотаревой, ШС (Золотарева 2020). Шкала содержит 10 пунктов, степень согласия с которыми оценивается респондентами, по шкале Ликерта с диапазоном в 4 градации: 1 — «Полностью не согласен», 2 — «Не согласен», 3 — «Согласен», 4 — «Полностью согласен». Показатель α Кронбаха $> 0,799$.
2. Шкала общей самоэффективности, ШОС (Шварцер и др. 1996). Методика содержит 10 пунктов, степень согласия с которыми оценивается респондентами по шкале Ликерта с диапазоном в 7 градаций, где 1 — «Полностью не согласен», 7 — «Полностью согласен». Показатель α Кронбаха $> 0,900$.
3. Тест «Экспресс-диагностика ответственности», ЭДО (Прядеин 2013). Тест содержит 12 пунктов, степень согласия с которыми оценивается респондентом по шкале Ликер-

та с диапазоном в 7 градаций, где 1 — «Полностью не согласен», 7 — «Полностью согласен». Показатель α Кронбаха $> 0,600$.

4. Тест-опросник «Госпитальная шкала тревоги и депрессии», HADS (Кукшина и др. 2023). Тест-опросник состоит из 14 пунктов, образующих две шкалы в соответствии с изучаемыми показателями, степень согласия с которыми оценивается респондентами по шкале Ликерта с диапазоном в четыре градации, где 1 — «Совсем не испытываю», 4 — «Все время». Показатель α Кронбаха $> 0,700$.

Результаты

Надежность шкал. Для определения внутренней согласованности методики были рассчитаны показатели коэффициента α Кронбаха. Полученные показатели варьируются в диапазоне от 0,62 до 0,77 (см. табл. 2), что говорит о достаточной внутренней согласованности шкал методики.

Для проверки конвергентной валидности использовались методики «Шкала самооценки М. Розенберга», «Шкала общей самоэффективности», «Экспресс-диагностика ответственности», охватывающие близкую область психических характеристик. В то же время методика «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» используется в качестве «антагониста» феномена мотивации. Таким образом, положительные корреляции с близкими по психометрическим характеристиками методиками и отрицательные с противоположной, «антагонистичной», ей методике «Госпитальная шкала тревоги и депрессии» будут свидетельствовать о валидности проверяемого теста-опросника (см. табл. 3).

Для проверки конструктивной валидности использовался метод эксплораторного факторного анализа (ЭФА) путем анализа главных компонент, который описывает всю дисперсию переменных, а также косоугольный тип вращения (англ. Oblimin). По результатам ЭФА построен график «каменистой осыпи» (рис. 3).

Основываясь на графике каменистой осыпи, методом Кеттелла можно выделить два фактора (табл. 4).

Табл. 2. Коэффициент внутренней согласованности теста-опросника МУН А. А. Реана

Шкала	Коэффициент α Кронбаха
Мотивация на успех	0,770
Мотивация боязни неудачи	0,628
Интегральный показатель	0,643

Table 2. Internal consistency of A. A. Rean's Motivation for Success and Fear of Failure questionnaire

Scale	Cronbach's alpha
Motivation for success	0.770
Motivation for fear of failure	0.628
Overall score	0.643

Табл. 3. Внешние корреляции шкал теста-опросника МУН А. А. Реана со шкалами ШС, ШОС, ЭДО, HADS

Шкала	Внешние корреляции				
	ШС	ШОС	ЭДО	HADS	
				Тревога	Депрессия
МУН А. А. Реана	0,463**	0,538**	0,548**	– 0,215**	– 0,398**

Примечание. Все корреляции значимы на уровне $p < 0,01$ (двухсторонняя Пирсона); ШС — шкала самооценки; ШОС — шкала общей самооффективности; ЭДО — экспресс-диагностика ответственности; HADS — госпитальная шкала тревоги и депрессии.

Table 3. External correlations of scales from A. A. Rean's Motivation for Success and Fear of Failure questionnaire with scales of the RSE, SGS, EDR, and HADS

Scale	BExternal correlations				
	RSE	SGS	EDR	HADS	
				Anxiety	Depression
A. A. Rean's MSF	0.463**	0.538**	0.548**	– 0.215**	– 0.398**

Note: All correlations are significant at the level of $p < 0.01$ (two-tailed Pearson); MSF — Motivation for Success and Fear of Failure; RSE — Rosenberg Self-Esteem Scale; SGS — Scale of General Self-Efficacy; EDR — Express Diagnostics of Responsibility; HADS — Hospital Anxiety and Depression Scale.

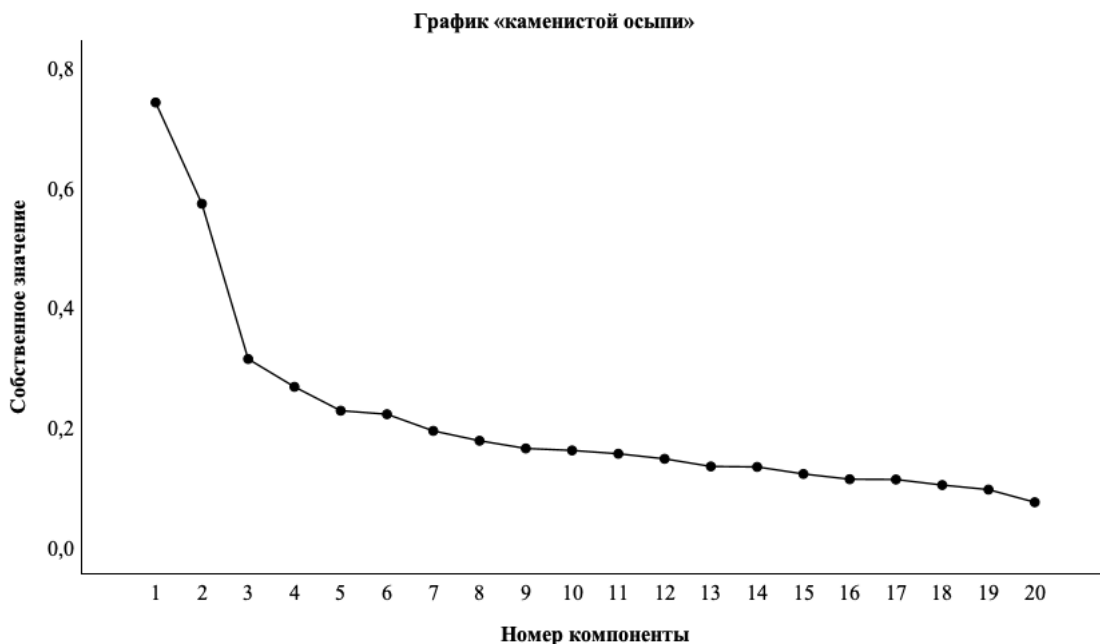


Рис. 3. График «каменистой осыпи» для выбора оптимального числа факторов

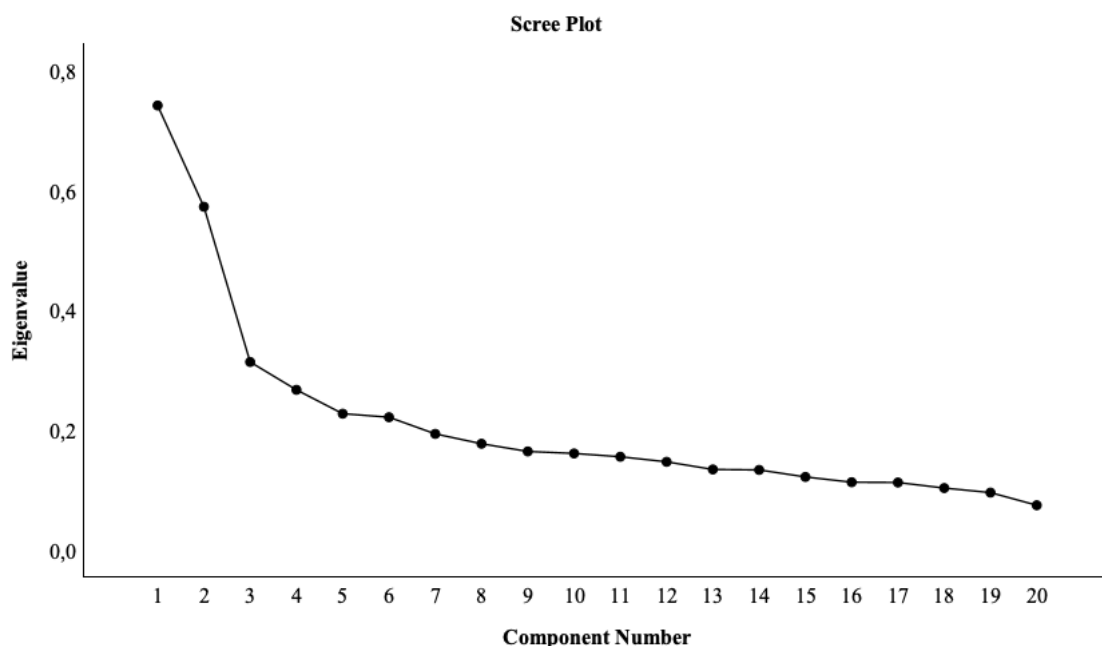


Fig. 3. Scree plot for determining the optimal number of factors

Табл. 4. Матрица факторных нагрузок

Переменные	Компонент	
	Фактор I	Фактор II
УТВ. 1	0,501	0,179
УТВ. 2	0,582	0,260
УТВ. 3	0,534	0,268
УТВ. 4	-0,006	0,593
УТВ. 5	-0,166	0,491
УТВ. 6	0,557	0,196
УТВ. 7	-0,423	0,326
УТВ. 8	0,531	0,055
УТВ. 9	-0,200	0,503
УТВ. 10	0,589	0,258
УТВ. 11	0,507	0,128
УТВ. 12	0,506	0,083
УТВ. 13	-0,086	0,644
УТВ. 14	0,425	-0,164
УТВ. 15	-0,167	0,620
УТВ. 16	0,319	-0,450
УТВ. 17	-0,244	0,354
УТВ. 18	0,452	0,019
УТВ. 19	0,565	0,206
УТВ. 20	0,523	0,154

Table 4. Factor loading matrix

Variables	Component	
	Factor I	Factor II
Item 1	0.501	0.179
Item 2	0.582	0.260
Item 3	0.534	0.268
Item 4	-0.006	0.593
Item 5	-0.166	0.491
Item 6	0.557	0.196
Item 7	-0.423	0.326
Item 8	0.531	0.055
Item 9	-0.200	0.503
Item 10	0.589	0.258
Item 11	0.507	0.128
Item 12	0.506	0.083
Item 13	-0.086	0.644
Item 14	0.425	-0.164
Item 15	-0.167	0.620
Item 16	0.319	-0.450
Item 17	-0.244	0.354
Item 18	0.452	0.019
Item 19	0.565	0.206
Item 20	0.523	0.154

Исходя из матрицы факторных нагрузок, можно говорить о следующем распределении пунктов теста-опросника по факторам:

Фактор I: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

Фактор II: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Такое распределение полностью соответствует ключам методики (см. приложение; см. рис. 4): пункты, отнесенные к фактору I, соответствуют утверждениям с ответом «да», согласно ключам, тогда как пункты, отнесенные к фактору II, соответствуют утверждениям с ответом «нет», согласно ключам. Основываясь на данном распределении, мы ассоциируем фактор I с «Мотивацией на успех», а фактор II с «Мотивацией боязни неудачи». Таким образом, полученные в ходе ЭФА результаты подтверждают правомерность предположения о двухфакторной структуре теста-опросника.

Для проверки соответствия эмпирической структуры методики теоретической двухфакторной модели был использован метод confirmatorного факторного анализа (КФА). С помощью КФА можно проверить, насколько предлагаемая двухфакторная модель применима к полученным данным, что соответству-

ет проверке факторной валидности теста-опросника. Модель опросника и стандартизированные факторные нагрузки представлены на рисунке 4.

Как видно из таблицы 5, показатели CFI, RMSEA и SRMR удовлетворяют референтным значениям, тогда как показатель χ^2/df им не удовлетворяет, что объясняется чувствительностью последнего к объему выборки. Чтобы это продемонстрировать, следует применить двухфакторную модель теста-опросника МУН А. А. Реана (рис. 4) к 10 случайно сформированным подвыборкам, равным приблизительно 10% от выборки, и вычислить диапазон значений, которые принимает искомый показатель. Проведя все эти процедуры, мы установили, что в данном случае значения показателя χ^2/df оказываются в диапазоне от 1,30 до 1,63 со средним значением 1,44, что удовлетворяет референтным значениям.

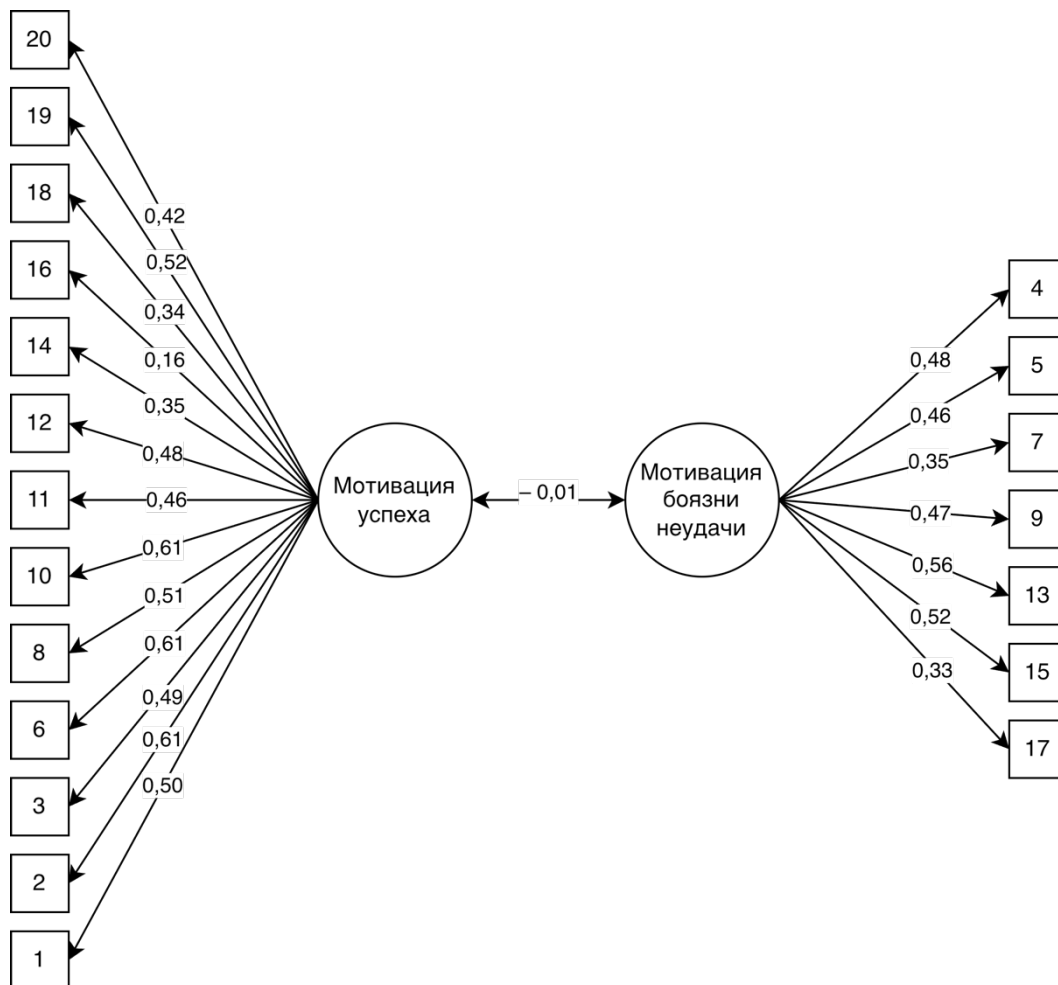


Рис. 4. Двухфакторная модель теста-опросника МУН А. А. Реана с указанием стандартизированных факторных нагрузок

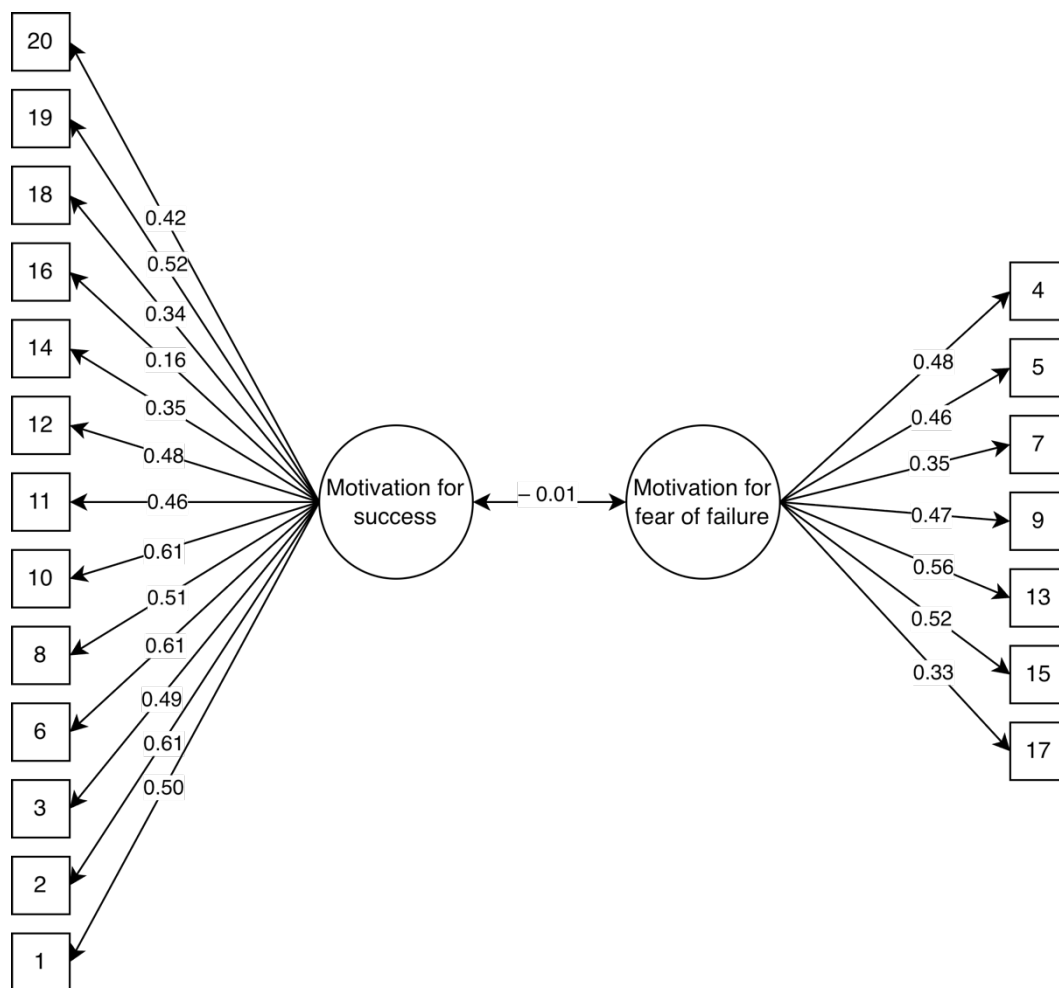


Fig. 4. Two-factor model of A. A. Rean's Motivation for Success and Fear of Failure questionnaire showing standardized factor loadings

Табл. 5 Показатели согласованности модели теста-опросника МУН А. А. Реана

Модель		Референтные значения
CFI	0,903	>0,90
RMSEA	0,044	<0,08
SRMR	0,044	<0,08
χ^2/df	3,4	1 < ... < 3

Примечание. CFI — сравнительный индекс согласия (англ. comparative fit indexes); RMSEA — среднеквадратическая ошибка оценки (англ. root mean square error of approximation); SRMR — стандартизированный корень среднеквадратического остатка (англ. standardized root mean square residual); df — число степеней свободы.

Table 5. Model consistency indicators for A. A. Rean's Motivation for Success and Fear of Failure questionnaire

Model		Cut-off indexes
CFI	0.903	>0.90
RMSEA	0.044	<0.08
SRMR	0.044	<0.08
χ^2/df	3.4	1 < ... < 3

Note: CFI — Comparative Fit Index; RMSEA — Root Mean Square Error of Approximation; SRMR — Standardized Root Mean Square Residual; df — degrees of freedom.

Обсуждение

Надежность шкал. Тест-опросник МУН А. А. Реана демонстрирует достаточную внутреннюю согласованность: показатели коэффициента α Кронбаха лежат в диапазоне от 0,62 до 0,77. Конвергентная валидность подтверждается значимыми положительными двусторонними корреляциями с методиками, охватывающими близкую область психометрических характеристик («Шкала самооценки», «Шкала общей самоэффективности» и «Экспресс-диагностика ответственности»), и обратной корреляцией со шкалами «тревога» и «депрессия» методики-антагониста «Госпитальная шкала тревоги и депрессии». Наиболее сильная положительная корреляция (0,548**) получена со шкалой «Экспресс-диагностика ответственности». Такой результат подтверждается теоретическими выводами других авторов. Например, И. Е. Максимова утверждает, что «ответственность <...> является личностным основанием для развития мотивации достижения успеха» (Максимова 2011, 192).

Проверка факторной структуры. Для проверки факторной структуры теста-опросника МУН А. А. Реана были использованы методы ЭФА и КФА, которые подтвердили предположение о двухфакторной структуре психометрического инструмента. Показатели согласованности модели (CFI, RMSEA и SRMR) удовлетворяют

референтным значениям. Показатель χ^2/df изначально на 0,4 превысил референтные значения в связи с чувствительностью к объему выборки. Однако при повторном КФА на 10 подвыборках, равных приблизительно 10% общей выборки, диапазон значений показателя χ^2/df удовлетворил референтным значениям.

Выводы

Полученные в данной работе результаты свидетельствуют о теоретически предсказуемой структуре и высокой надежности теста-опросника МУН А. А. Реана. Конвергентная валидность методики подтверждается ее положительными корреляционными связями с методиками «Шкала самооценки М. Розенберга», «Шкала общей само-эффективности», «Экспресс-диагностика ответственности», охватывающими близкую область психических характеристик, и отрицательной связью с методикой-антагонистом «Госпитальная шкала тревоги и депрессии».

Таким образом, наши результаты, полученные на современной российской выборке, подтверждают валидность и надежность теста-опросника МУН А. А. Реана. Методика может быть рекомендована для решения задач практического характера, психодиагностики личности, а также для использования в исследовательских целях.

Приложение

Тест-опросник МУН А. А. Реана

Инструкция

Отвечая на нижеприведенные вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да» или «нет». Если вы затрудняетесь с ответом, то вспомните, что «да» объединяет как явное «да», так и «скорее да, чем нет». То же самое относится и к ответу «нет»: он объединяет явное «нет» и «скорее нет, чем да».

Отвечать на вопросы следует в достаточно быстром темпе, не обдумывая подолгу ответ. Ответ, который первым приходит в голову, как правило, является наиболее точным.

Текст опросника

1. Включаясь в работу, я, как правило, оптимистично надеюсь на успех.
2. В деятельности обычно активен.
3. Склонен к проявлению инициативности.
4. При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.
5. Часто выбираю крайности: либо заниженно легкие задания, либо нереалистически высокие по трудности.
6. При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.
7. При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.

8. Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.
9. При выполнении достаточно трудных заданий в условиях дефицита времени результативность моей деятельности ухудшается.
10. Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.
11. Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.
12. Если я рискую, то с умом, а не бесшабашно.
13. Я обычно не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.
14. Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереалистически высокие.
15. В случае неудачи при выполнении какого-либо задания его притягательность для меня, как правило, снижается.
16. При чередовании успехов и неудач я склонен к переоценке своих неудач.
17. Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.
18. При работе в условиях ограничения времени результативность моей деятельности обычно улучшается, даже если задание достаточно трудное.
19. В случае неудачи при выполнении чего-либо от поставленной цели я, как правило, не отказываюсь.
20. Если задание я выбрал сам, то в случае неудачи его притягательность для меня еще более возрастает.

Ключ к опроснику

«Да»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20.

«Нет»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17.

Обработка и критерии

За каждое совпадение ответа с ключом испытуемому дается 1 балл. Подсчитывается общее количество набранных баллов.

Если количество набранных баллов в пределах от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи).

Если количество набранных баллов в пределах от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех).

Если количество набранных баллов в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом следует учитывать, что при количестве баллов 8–9 есть определенная тенденция мотивации на неудачу, а при количестве баллов 12–13 имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

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

Соответствие принципам этики

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

Ethics Approval

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

Вклад авторов

А. А. Реан — организация исследования, разработка и финализация методологии; научное руководство; подготовка окончательной редакции текста.

А. А. Ставцев — подготовка инструментария опроса; анализ эмпирических данных; формулировка выводов.

А. А. Мозеров — подготовка инструментария опроса; обработка данных; визуализация

данных в тексте; подготовка начального варианта текста.

A. A. Mozerov — preparation of survey instruments; data processing; visualization of data in the manuscript; preparation of the initial draft.

Author Contributions

A. A. Rean — organization of the research, development and approval of methodology; scientific supervision; preparation of the final version of the manuscript.

A. A. Stavtsev — preparation of survey instruments; analysis of empirical data; data processing; formulation of conclusions.

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.

Список литературы

- Акимов, М. К., Гуревич, К. М. (ред.). (2003) *Психологическая диагностика*. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 652 с.
- Вергилий. (1979) *Буколики. Георгики. Энеида*. М.: Художественная литература, 556 с.
- Гордеева, Т. О. (2002) Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы. В кн.: Д. А. Леонтьев (ред.). *Современная психология мотивации*. М.: Смысл, с. 47–102.
- Гордеева, Т. О. (2006) *Психология мотивации достижения*. М.: Смысл; Academia, 333 с.
- Гордеева, Т. О., Осин, Е. Н., Шевяхова, В. Ю. (2008) *Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля (опросник СТОУН)*. М.: Смысл, 154 с.
- Золотарева, А. А. (2020) Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, № 2, с. 52–57. EDN: UAKGXS
- Котик, М. А. (1987) *Психология и безопасность*. 2-е изд., испр. и доп. Таллин: Валгус, 440 с.
- Кукшина, А. А., Котельникова, А. В., Рассулова, М. А., Дайлидович, В. С. (2023) Исследование психометрических свойств «Госпитальной шкалы тревоги и депрессии» (HADS), рекомендованной для врачей общесоматической практики, на выборке пациентов с нарушением двигательных функций. *Клиническая и специальная психология*, т. 12, № 2, с. 1–24. <https://www.doi.org/10.17759/cpse.2023120201>
- Макклелланд, Д. (2007) *Мотивация человека*. СПб.: Питер, 672 с.
- Максимова, И. Е. (2011) Ответственность как личностное основание для развития мотивации достижения успеха. В кн.: *Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы. Материалы шестой международной научно-практической конференции*. Самара: Самарский государственный университет, с. 190–193. EDN: MHNAHZ
- Прядин, В. П. (2013) *Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты*. Сургут: РИО СурГПУ, 245 с.
- Реан, А. А. (1999) *Психология изучения личности*. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 288 с.
- Реан, А. А. (2004) *Психология личности. Социализация, поведение, общение*. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 416 с.
- Реан, А. А. (ред.). (2015) *Психология человека от рождения до смерти*. М.: АСТ, 656 с.
- Реан, А. А. (2016) *Психология личности*. СПб.: Питер, 288 с.
- Реан, А. А., Ставцев, А. А., Кузьмин, Р. Г. (2023) *Позитивная психология и педагогика*. М.: МПГУ, 411 с. <http://dx.doi.org/10.31862/9785426312647>
- Хекхаузен, Х. (1986a) *Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 1*. М.: Педагогика, 408 с.
- Хекхаузен, Х. (1986b) *Мотивация и деятельность: в 2 т. Т. 2*. М.: Педагогика, 392 с.
- Шварцер, Р., Ерусалем, М., Ромек, В. Г. (1996) Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, № 7, с. 71–77. EDN: VLYGQL
- Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, vol. 64, no. 6, pp. 359–372. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0043445>
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol. 84, no. 2, pp. 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, vol. 37, pp. 122–147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2020) From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, article 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>

- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1953) *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts Publ., 384 p. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11144-000>
- Mehrabian, A. (1968) Male and female scales of the tendency to achieve. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 28, no. 2, pp. 493–502. <https://doi.org/10.1177/001316446802800235>
- Morgan, C. D., Murray, H. A. (1935) A method for investigating fantasies: The thematic apperception test. *Archives of Neurology & Psychiatry*, vol. 34, no. 2, pp. 289–306. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1001/archneurpsyc.1935.02250200049005>
- Murray, H. A. (1938) *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press, 761 p.
- Murray, H. A. (1943) *Thematic apperception test. Pictures and manual*. Cambridge: Harvard University Press, 40 p.
- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, vol. 80, no. 1, pp 1–28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0092976>
- Schmalt, H.-D. (1976) *Die Messung des Leistungsmotivs*. Göttingen: Hogrefe Publ., 220 p.
- Seligman, M. (1972) Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, vol. 23, pp. 407–412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, vol. 92, no. 4, pp. 548–573. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.92.4.548>

References

- Akimova, M. K., Gurevich, K. M. (eds.). (2003) *Psychological diagnostics*. 3rd ed., comp. Saint Petersburg: Piter Publ., 652 p. (In Russian)
- Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, vol. 64, no. 6, pp. 359–372. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0043445> (In English)
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol. 84, no. 2, pp. 191–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191> (In English)
- Bandura, A. (1982) Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, vol. 37, pp. 122–147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122> (In English)
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2020) From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 61, article 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859> (In English)
- Gordeeva, T. O. (2002) Achievement motivation: Theories, research, problems. In: D. A. Leontev (ed.). *Modern psychology of motivation*. Moscow: Smysl Publ., pp. 47–102. (In Russian)
- Gordeeva, T. O. (2006) *Psychology of achievement motivation*. Moscow: Smysl Publ.; Academia Publ., 333 p. (In Russian)
- Gordeeva, T. O., Osin, E. N., Shevyakhova, V. Yu. (2008) *Diagnostics of optimism as an attributive style (STONE questionnaire)*. Moscow: Smysl Publ., 154 p. (In Russian)
- Heckhausen, H. (1986a) *Motivation and activity: In 2 vols., vol. 1*. Moscow: Pedagogika Publ., 408 p. (In Russian)
- Heckhausen, H. (1986b) *Motivation and activity: In 2 vols., vol. 2*. Moscow: Pedagogika Publ., 392 p. (In Russian)
- Kotik, M. A. (1987) *Psychology and security*. 2nd ed. Tallinn: Valgus Publ., 440 p. (In Russian)
- Kukshina, A. A., Kotelnikova, A. V., Rassulova, M. A., Dajlidovich, V. S. (2023) Investigation of the Psychometric Properties of the Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) Recommended for General Medical Practitioners, on a Sample of Patients with Impaired Motor Functions. *Clinical Psychology and Special Education*, vol. 12, no. 2, pp. 1–24. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120201> (In Russian)
- Maksimova, I. E. (2011) Responsibility as a personal basis for the development of motivation to achieve success. In: *Higher humanitarian education of the XXI century: problems and prospects. Proceedings of the sixth International Scientific and Practical Conference*. Samara: Samara State University Press, pp. 190–193. (In Russian)
- McClelland, D. (2007) *Human motivation*. Saint Petersburg: Piter Publ., 672 p. (In Russian)
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. (1953) *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts Publ., 384 p. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11144-000> (In English)
- Mehrabian, A. (1968) Male and female scales of the tendency to achieve. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 28, no. 2, pp. 493–502. <https://doi.org/10.1177/001316446802800235> (In English)
- Morgan, C. D., Murray, H. A. (1935) A method for investigating fantasies: The thematic apperception test. *Archives of Neurology & Psychiatry*, vol. 34, no. 2, pp. 289–306. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1001/archneurpsyc.1935.02250200049005> (In English)
- Murray, H. A. (1938) *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press, 761 p. (In English)
- Murray, H. A. (1943) *Thematic apperception test. Pictures and manual*. Cambridge: Harvard University Press, 40 p. (In English)
- Pryadein, V. P. (2013) *Psychodiagnostics of personality: selected psychological techniques and tests*. Surgut: Surgut State University Publ., 245 p. (In Russian)

- Rean, A. A. (1999) *Psychology of personality Study*. Saint Petersburg: V. A. Mikhajlov Publ., 288 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (2004) *Psychology of personality. Socialization, behavior, communication*. Saint Petersburg: Prime-Euroznak Publ., 416 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (ed.). (2015) *Human psychology from birth to death*. Moscow: AST Publ., 656 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (2016) *Personality Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 288 p. (In Russian)
- Rean, A. A., Stavtsev, A. A., Kuzmin, R. G. (2023) *Positive psychology and pedagogy*. Moscow: Moscow Pedagogical State University Press, 411 p. <http://dx.doi.org/10.31862/9785426312647> (In Russian)
- Rotter, J. B. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, vol. 80, no. 1, pp 1–28. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0092976> (In English)
- Schmalt, H.-D. (1976) *Die Messung des Leistungsmotivs [Measuring the achievement motive]*. Göttingen: Hogrefe Publ., 220 p. (In German)
- Schwarzer, R., Yerusalem, M., Romek, V. G. (1996) Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem. *Inostrannaya psikhologiya*, no. 7, pp. 71–77. (In Russian)
- Seligman, M. (1972) Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, vol. 23, pp. 407–412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203> (In English)
- Vergilius. (1979) *The Bucolics, Georgics, and Aeneid*. Moscow: Khudozhestvennaya literature Publ., 556 p. (In Russian)
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, vol. 92, no. 4, pp. 548–573. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.92.4.548> (In English)
- Zolotareva, A. A. (2020) Validity and Reliability of the Russian Version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, no. 2, pp. 52–57. (In Russian)

Сведения об авторах

Артур Александрович Реан, Академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, Московский педагогический государственный университет
SPIN-код: 3118-2694, Scopus AuthorID: [6507072773](https://orcid.org/6507072773), ResearcherID: [KHX-7756-2024](https://orcid.org/KHX-7756-2024), ORCID: [0000-0002-1107-9530](https://orcid.org/0000-0002-1107-9530), e-mail: aa.rean@mpgu.su

Алексей Андреевич Ставцев, кандидат психологических наук, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, Московский педагогический государственный университет
SPIN-код: 1310-2964, Scopus AuthorID: [57219288519](https://orcid.org/57219288519), ResearcherID: [AAC-9556-2021](https://orcid.org/AAC-9556-2021), ORCID: [0000-0001-7299-5017](https://orcid.org/0000-0001-7299-5017), e-mail: aa.stavtsev@mpgu.su

Алексей Андреевич Мозеров, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения МПГУ, Московский педагогический государственный университет
SPIN-код: 4925-7976, ORCID: [0009-0001-7486-0236](https://orcid.org/0009-0001-7486-0236), e-mail: aleksei.psychologist@gmail.com

Authors

Artur A. Rean, Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Director of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Moscow Pedagogical State University
SPIN: 3118-2694, Scopus AuthorID: [6507072773](https://orcid.org/6507072773), ResearcherID: [KHX-7756-2024](https://orcid.org/KHX-7756-2024), ORCID: [0000-0002-1107-9530](https://orcid.org/0000-0002-1107-9530), e-mail: aa.rean@mpgu.su

Alexey A. Stavtsev, Candidate of Sciences (Psychology), Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Moscow Pedagogical State University
SPIN: 1310-2964, Scopus AuthorID: [57219288519](https://orcid.org/57219288519), ResearcherID: [AAC-9556-2021](https://orcid.org/AAC-9556-2021), ORCID: [0000-0001-7299-5017](https://orcid.org/0000-0001-7299-5017), e-mail: aa.stavtsev@mpgu.su

Alexey A. Mozerov, Research Analyst of the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Moscow Pedagogical State University
SPIN: 4925-7976, ORCID: [0009-0001-7486-0236](https://orcid.org/0009-0001-7486-0236), e-mail: aleksei.psychologist@gmail.com