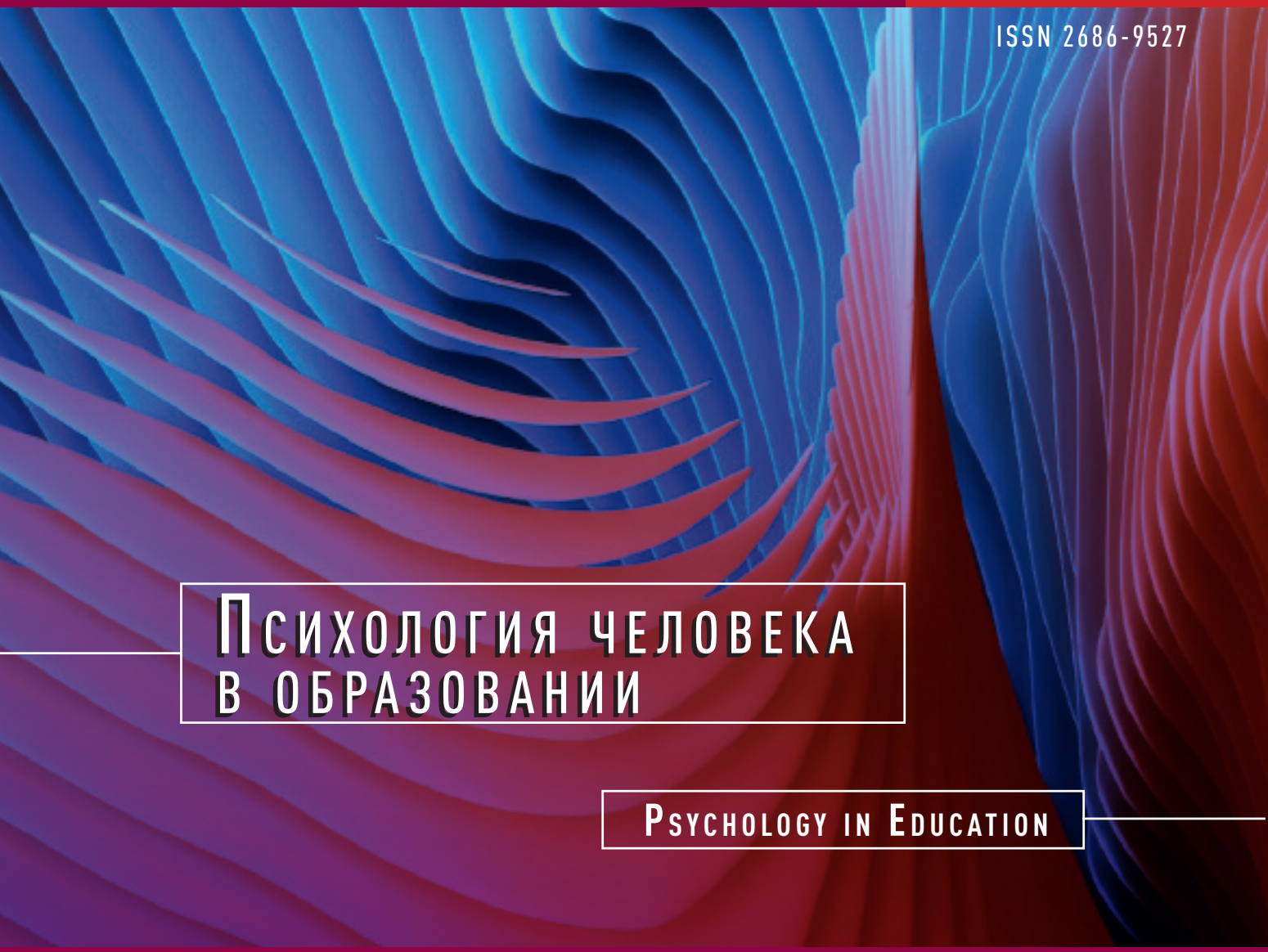
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGOCAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527



Психология человека в образовании

Psychology in Education

Т. 8 № 3 2026

Vol. 8 No. 3 2026

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

ISSN 2686-9527 (online)
psychinedu.ru
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3
2026. Том 8, № 3
2026. Vol. 8, no. 3

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

PSIKHOLOGIYA CHELOVEKA V OBRAZOVANII

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

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

Е. Н. Волкова (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. Дзокколотти (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, Grondo, 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)

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)

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 3,69 Мб
Подписано к использованию 05.11.2026

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.

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 05.11.2026

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.

Редактор *М. С. Огуренкова*
Корректор *С. С. Алмаметова*
Редактор английского текста *И. А. Наговицына*
Оформление обложки *О. В. Рудневой*
Верстка *Д. В. Романовой*

Индексация / Indexation:

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

CC BY

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

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья редакции **306**

Цветкова Л. А. Горизонты личностной зрелости в современном мире 306

Особенности познавательной деятельности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем образования **310**

Андронникова О. О. Когнитивные искажения в цифровую эпоху: вызовы и ресурсы для образовательного процесса 310

Личность в процессах обучения и воспитания **320**

Агапов В. С., Бурмако А. К. Мировоззренческие предикторы смысложизненных ориентаций старшеклассников 320

Коржова Е. Ю., Ходжаева И. К. Сравнительный анализ возрастных особенностей субъективной картины жизненного пути и копинг-стратегий молодежи Узбекистана 339

Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика **354**

Минюрова С. А., Леоненко Н. О., Куликов Л. В. Профессиональный профиль как детерминанта удовлетворенности цифровой образовательной средой 354

Психология становления современного профессионала **372**

Енин В. В. Выраженность самоэффективности и способности к саморегуляции у представителей социономических профессий на разных этапах освоения профессионально-ролевого поведения 372

Рудыхина О. В., Парфёнова Т. В. Субъектная регуляция уверенности в себе у студентов педагогического направления подготовки 387

Психологические технологии в образовании **398**

Шошев М. Д. Применение портативных нейротехнологических устройств как надежного инструмента когнитивных исследований в образовании 398

Сеюба Э., Волкова О. В., Москаева Л. Л. Сравнительный анализ российского и замбийского подходов в организации психологической помощи детям 5–10 лет . . . 407

Волкова Е. Н. Диагностика субъектности личности: теоретическая модель и психометрическая проверка нового инструментария 419

Золотова И. А. Методика «Тест отношений матери на этапе существования диады “мать — дитя”»: внутренняя структура и валидизация 432

CONTENTS

Introductory article by the Editorial 306

Tsvetkova L. A. Horizons of personal maturity in the modern world 306

Cognitive activity in modern children, adolescents and young adults: Educational issues . . . 310

Andronnikova O. O. Cognitive biases in the digital age: Challenges and resources for education 310

An individual's personality in teaching, learning and education. 320

Agapov V. S., Burmako A. K. Worldview predictors of meaning-in-life orientations in high school students. 320

Korjova E. Yu., Khodzhaeva I. K. Comparative analysis of age-related features of the subjective picture of the life path and coping strategies of the youth of Uzbekistan 339

Digital evolution of modern education: Psychological theory and practice 354

Minyurova S. A., Leonenko N. O., Kulikov L. V. Professional profile as a determinant of satisfaction with the digital educational environment. 354

Psychology of professionalism 372

Enin V. V. The expression of self-efficacy and the ability to self-regulate in representatives of socionomic professions at different stages of mastering professional role behavior 372

Rudykhina O. V., Parfyonova T. V. Agency and the regulation of self-confidence among teacher students 387

Psychological tools in education. 398

Shoshev M. D. The use of portable neurotechnological devices as a reliable tool for cognitive research in education 398

Seyuba E., Volkova O. V., Moskaeva L. L. A comparative analysis of Russian and Zambian approaches to organizing psychological assistance for children aged 5–10 years. 407

Volkova E. N. Diagnostics of personal agency: Theoretical model and psychometric validation of a new instrument 419

Zolotova I. A. The methodology of the 'Mother's Attitude Test at the Stage of the Mother–Child Dyad': Internal structure and validation. 432

Check for updates

Вступительная статья редакции

EDN SVVRLK
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-306-309

Горизонты личностной зрелости в современном мире

Л. А. Цветкова ✉[1, 2, 3]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
[2] Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Санкт-Петербургский филиал, 190008, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Союза Печатников, д. 16
[3] Российская академия образования, 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

Для цитирования: Цветкова, Л. А. (2026) Горизонты личностной зрелости в современном мире. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 306–309. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-306-309 EDN SVVRLK

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Л. А. Цветкова (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Современный мир с его стремительными социально-экономическими трансформациями, цифровизацией всех сфер жизни и пересмотром фундаментальных ценностных ориентиров ставит перед психологией развития и образования принципиально новые вопросы. Классические периодизации личностного становления, описывающие жизнь человека как последовательную смену относительно стабильных этапов: детства, отрочества, юности, зрелости и старости, — все чаще вступают в противоречие с фиксируемыми сегодня нелинейными траекториями достижения личностной зрелости. На фоне дестандартизации жизненного пути (Змиевская, Курышева 2015), определяющей нелинейность, динамичность и неравномерность процессов становления личности, личностная зрелость перестает быть конечной стадией, достигнутой однажды, но приобретает характер непрерывной реорганизации целей, ролей и нарративов идентичности во всех сферах жизни (Zittoun et al. 2023). Сегодня нестабильность мира становится не только фактором, но и условием продвижения к личностной зрелости, которое осуществляется в контексте разнообразных траекторий формального, неформального и информального образования.

Эти тенденции особенно отчетливо проявляются на этапе перехода от юности к взрослости. Если ранее этот переход маркировался получением профессии, созданием семьи и обретением финансовой независимости, то сегодня молодые люди все чаще оказываются в состоянии «затянувшегося перехода» (Толстых 2015; Arnett 2000). Исследователи фиксируют, что социально-экономическая неопределенность, снижение доступности стабильной занятости и рост стоимости жизни делают достижение традиционных маркеров взрослости все более и более сложной задачей (McPherson 2025), в результате чего наблюдается закономерное изменение возрастной динамики формирования личностных качеств, традиционно ассоциирующихся с личностной зрелостью — субъектности, ответственности, социальной адаптивности и др. (Микляева 2018).

Еще один яркий пример — период средней взрослости, который традиционно рассматривался как фаза максимальной стабильности и активной профессиональной самореализации. Однако современные исследования показывают, что в условиях нестабильного мира люди среднего возраста получают возможность открывать для себя новые перспективы, когда наличие жизненного опыта, профессиональных навыков, определенной финансовой стабильности и уверенности в себе позволяет им использовать этот жизненный этап для смены карьеры, получения дополнительного образования и личностного развития (Бемлер 2025), и в итоге зрелость (трактуемая здесь в терминологии классических возрастных периодизаций) теряет статус финальной точки развития и становится этапом личностного становления, зачастую не менее насыщенным, чем юность.

Фиксируемая трансформация закономерностей становления личности предполагает смещение фокуса внимания с достигнутых к определенному моменту жизни результатов на анализ условий, в которых происходит развитие личности современного человека, а также личностных ресурсов, обеспечивающих возможности человека, связанные с созидательной деятельностью в различных жизненных контекстах. Представляется, что статьи, вошедшие в текущий выпуск журнала «Психология человека в образовании», охватывающие проблематику развития, обучения и адаптации человека на различных этапах взросления, приобретают особую значимость именно в контексте обсуждаемых трансформаций. Материалы о становлении профессионала в цифровой среде, о развитии мировоззрения молодежи, о применении нейротехнологий в образовании и о новых инструментах психологической диагностики — все это фрагменты одной большой картины, которую можно обозначить как «горизонты зрелости». Эти горизонты являются не фиксированными границами, отделяющими разные этапы жизни человека друг от друга, но представляют собой ориентиры для постоянного переопределения человеком себя и своего места в мире. Мы надеемся, что материалы настоящего выпуска внесут вклад в понимание траекторий становления личности субъекта образования в современных условиях, когда неопределенность становится дополнительным источником роста и развития.

Horizons of personal maturity in the modern world

L. A. Tsvetkova ✉[1, 2, 3]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
[2] Higher School of Economics in Saint Petersburg, 16 Soyuza Pechatnikov Str., Saint Petersburg 190008, Russia
[3] Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia

For citation: Tsvetkova, L. A. (2026) Horizons of personal maturity in the modern world. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 306–309. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-306-309 EDN SVVRLK

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-NC License 4.0.

The modern world with its rapid socioeconomic transformations, the digitalization of virtually every sphere of life, and a substantial reexamination of core value orientations poses fundamentally new questions for developmental and educational psychology. Classical periodizations of personal development, which depict the human life course as a sequential progression through relatively stable stages — childhood, adolescence, young adulthood, middle adulthood, and old age — increasingly conflict with the nonlinear trajectories of personal maturity now being observed. Against the backdrop of the de-standardization of the life course (Zmievskaya, Kurysheva 2015), which gives rise to nonlinearity, dynamism, and unevenness in personality formation, personal maturity ceases to be a final stage achieved once and for all; instead, it takes on the character of a continuous reorganization of goals, roles, and identity narratives across all life domains (Zittoun et al. 2024). Today, the instability of the world is becoming not merely a contextual factor but a condition for progress toward personal maturity, a progress that unfolds across diverse trajectories of formal, non-formal, and informal education.

These trends are especially evident during the transition from adolescence to adulthood. Whereas in the past this transition was marked by entering a profession, starting a family, and achieving financial independence, young people today increasingly find themselves in a state of 'protracted transition' (Tolstykh 2015; Arnett 2000). Researchers note that socioeconomic uncertainty, reduced access to stable employment, and rising living costs make attaining traditional markers of adulthood ever more difficult (McPherson 2025). As a result, the age dynamics of the development of personal qualities traditionally associated with maturity — such as agency, responsibility, and social adaptability — are undergoing systematic change (Miklyaeva 2018).

Another striking case is middle adulthood, long viewed as a phase of maximum stability and active professional self-realization. Contemporary research, however, shows that in an unstable world,

middle-aged individuals are afforded new opportunities: having accumulated life experience, professional skills, a measure of financial security, and self-confidence, they are able to use this life stage for career changes, further education, and personal growth (Boehmler 2025). In this way, maturity — here understood in the terminology of classical age periodizations — loses its status as a terminal point of development and becomes a stage of personal evolution often no less dynamic than youth.

The documented transformation of developmental pathways calls for a shift in focus from outcomes achieved at a given point in life to an analysis of the conditions under which the personality of the modern individual takes shape, as well as the personal resources that enable creative agency across various life contexts. It seems that the articles included in this issue of the journal *Psychology in Education* — addressing issues of human development, learning, and adaptation at different stages of adulthood — acquire particular significance precisely against the transformations discussed here. Materials on achieving professional excellence in the digital environment, the formation of worldviews among young people, the use of neurotechnologies in education, and new tools for psychological assessment all form fragments of a larger picture that might be termed the 'horizons of maturity'. These horizons are not fixed boundaries separating one life stage from another; rather, they serve as reference points for the individual's ongoing redefinition of self and place in the world. We hope that the materials in this issue will contribute to understanding the trajectories of learners' personality formation under contemporary conditions, when uncertainty becomes an additional source of growth and development.

Список литературы

Бемлер, Е. С. (2025) Взрослость в эпоху нестабильности: вызовы и возможности. *Социологические исследования*, № 7, с. 125–134.

Змиевская, А. А., Курышева, О. В. (2015) Временные аспекты дестандартизации жизненного пути личности в семейной сфере. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 21, № 4, с. 81–85.

Микляева, А. В. (2018) *Личностный инфантилизм в постиндустриальном обществе. Социально-психологический подход к проблеме инфантилизации личности в условиях современной социальной действительности*. Дюссельдорф: LAP LAMBERT, 224 с.

Толстых, Н. Н. (2015) Современное взросление. *Консультативная психология и психотерапия*, т. 23, № 4, с. 7–24. https://doi.org/10.17759/cpp.2015230402

Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, vol. 55, no. 5, pp. 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469

McPherson, Ch. (2025) Haunted Aspirations and Youth Transitions in the Contemporary Context. *Journal of Applied Youth Studies*, vol. 8, pp. 517–533. https://doi.org/10.1007/s43151-025-00161-6

Zittoun, T., Gillespie, A., Bernal Marcos, M. J. (2023) Development and vulnerability across the lifecourse. *Culture & Psychology*, vol. 30, no. 4, pp. 813–840. https://doi.org/10.1177/1354067X231201384

References

Arnett, J. J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, vol. 55, no. 5, pp. 469–480. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469 (In English)

Bemler, E. S. (2025) Adulthood in the Times of Instability: Challenges and Opportunities. *Sociological Studies*, no. 7, pp. 125–134. (In Russian)

McPherson, Ch. (2025) Haunted Aspirations and Youth Transitions in the Contemporary Context. *Journal of Applied Youth Studies*, vol. 8, pp. 517–533. https://doi.org/10.1007/s43151-025-00161-6 (In English)

Miklyaeva, A. V. (2018) *Personal infantilism in a post-industrial society. A socio-psychological approach to the problem of infantilization of personality in the context of modern social reality*. Dusseldorf: LAP LAMBERT Publ., 224 p. (In Russian)

Tolstykh, N. N. (2015) Modern maturation. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, vol. 23, no. 4, pp. 7–24. https://doi.org/10.17759/cpp.2015230402 (In Russian)

Zittoun, T., Gillespie, A., Bernal Marcos, M. J. (2023) Development and vulnerability across the lifecourse. *Culture & Psychology*, vol. 30, no. 4, pp. 813–840. https://doi.org/10.1177/1354067X231201384 (In English)

Zmievskaya, A. A., Kurysheva, O. V. (2015) Time aspects of life course destandartisation in the family field. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 21, no. 4, pp. 81–85. (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».
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, Herzen State Pedagogical University of Russia, 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

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

УДК 159.955+ 316.6

EDN ZKEFEK
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-310-319

Научная статья

Когнитивные искажения в цифровую эпоху: вызовы и ресурсы для образовательного процесса

О. О. Андронникова ✉[1]

[1] Новосибирский государственный педагогический университет,
630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

Для цитирования: Андронникова, О. О. (2026) Когнитивные искажения в цифровую эпоху: вызовы и ресурсы для образовательного процесса. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 310–319. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-310-319 EDN ZKEFEK

Получена 5 октября 2025; прошла рецензирование 3 марта 2026; принята 18 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Расширение цифровых образовательных сред, распространение алгоритмов персонализации и интеграция генеративного интеллекта ставят перед педагогикой и психологией новые вызовы, связанные с усилением когнитивных искажений студентов высшей школы. Цель статьи — выявить ключевые когнитивные искажения, обостряющиеся в цифровой образовательной среде вуза, и определить педагогические ресурсы их профилактики и коррекции.

Материалы и методы. В исследовании применен метод теоретического анализа и синтеза научной литературы в области когнитивной психологии, педагогики и медиаисследований. Объект исследования — когнитивная сфера студентов в условиях цифровизации высшего образования. Программа исследования включала анализ классических и современных трудов, а также компаративный анализ западных и отечественных подходов к проблеме. Были рассмотрены как классические труды (А. Тверски, Д. Канеман), так и современные работы, посвященные цифровым искажениям (С. Р. Спэрроу, И. Парайзер, К. Санстейн), а также учтен вклад отечественной психологии (Д. Н. Узнадзе и др.).

Результаты. Определено, что когнитивные искажения, являясь неотъемлемой частью человеческой психики, в цифровой среде усиливаются. Выявлено, что цифровая среда выступает в роли «когнитивного усилителя» для таких искажений, как склонность к подтверждению, эвристика доступности, эффект «эхо-камер», конфирмационные искажения, иллюзия объяснительной глубины и «эффект Google». Определено их негативное влияние на мотивацию, память и аналитические способности студентов. На основе анализа предложена система образовательных интервенций, включающая развитие метапознания, интеграцию цифровой гигиены в учебные курсы, практики фактчекинга, задания на аргументацию и пересмотр методов оценивания.

Заключение. Результаты исследования имеют практическую ценность для модернизации педагогического процесса. Предложенные рекомендации, направленные на развитие метапознания, адаптацию методик преподавания и осознанное использование технологий, определяют перспективы трансформации цифровой среды из источника проблем в ресурс для развития критического мышления.

Ключевые слова: когнитивные искажения, цифровая образовательная среда, метапознание, критическое мышление, эффект Google, эхо-камеры, цифровая гигиена, педагогические интервенции

Research article

Cognitive biases in the digital age: Challenges and resources for education

O. O. Andronnikova ✉[1]

[1] Novosibirsk State Pedagogical University, 28 Vilyuyskaya Str., Novosibirsk 630126, Russia

For citation: Andronnikova, O. O. (2026) Cognitive biases in the digital age: Challenges and resources for education. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 310–319. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-310-319 EDN ZKEFEK

Received 5 October 2025; reviewed 3 March 2026; accepted 18 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. The expansion of digital learning environments, the widespread use of personalization algorithms, and the integration of generative artificial intelligence pose new challenges for education studies and psychology, particularly through the amplification of cognitive biases among university students. The aim of this article is to identify the key cognitive biases that intensify in the digital educational environment of higher education and to determine educational resources for their prevention and remediation.

Materials and Methods. The study is based on theoretical analysis and synthesis of scholarly literature in cognitive psychology, education studies, and media studies. The focus of the study is the cognitive functioning of university students amid the digitalization of higher education. The research design included an examination of both classical and contemporary sources, as well as a comparative review of Western and Russian contributions to the topic. The literature surveyed included foundational work on heuristics and biases (A. Tversky, D. Kahneman), more recent investigations into digitally mediated cognitive distortions (B. Sparrow, E. Pariser, C. Sunstein), and relevant Russian psychological scholarship (D. N. Uznadze et al.).

Results. The findings indicate that although cognitive biases are an inherent feature of human cognition, they take on new forms of amplification and propagation within the digital environment. The analysis identifies the digital environment as a cognitive amplifier for confirmation bias, the availability heuristic, echo-chamber effects, the illusion of explanatory depth, and the Google effect. The analysis has also established their detrimental impact on students' motivation, memory, and analytical reasoning. Based on the literature review, the study has proposed a framework of educational interventions, including metacognitive training, the infusion of digital hygiene into academic curricular, fact-checking exercises, argumentation-based assignments, and the revision of assessment practices.

Conclusion. The findings carry practical implications for the modernization of higher education. The proposed recommendations targeting metacognitive development, instructional adaptation, and deliberate use of digital tools, point toward the transformation of the digital environment from a source of cognitive risks into a resource for fostering critical thinking.

Keywords: cognitive biases, digital educational environment, metacognition, critical thinking, Google effect, echo chambers, digital hygiene, educational interventions

Введение

Современная образовательная парадигма существует в условиях беспрецедентного по масштабам и доступности информационного потока. Для студентов высшей школы цифровая среда стала не просто средством доступа к знаниям, но и постоянным когнитивным контекстом, в котором формируются способы поиска, отбора, интерпретации и воспроизводства информации. Цифровые технологии, с одной стороны, открыли безграничный доступ к знаниям, а с другой — создали уникальную среду, которая систематически искажает когнитивные процессы студентов. Классические работы А. Тверски и Д. Канемана (Tversky, Kahneman 1974) доказали универсальность эвристик и систематических ошибок мышления. Проблема заключается в том, что архитектура цифрового пространства (алгоритмы рекомендаций, клиповый контент, культура многозадачности) не просто отражает, но и активно эксплуатирует эволюционно сложившиеся «слепые пятна» человеческого мышления — когнитивные искажения (Cinelli et al. 2021; Hartmann et al. 2025).

Это порождает ряд серьезных вызовов для образовательного процесса, включая снижение устойчивости внимания, поверхностную

переработку учебного материала, усиление предвзятых интерпретаций и рост уязвимости к манипулятивному цифровому контенту. Это показано как в исследованиях когнитивной нагрузки и медиамногозадачности (Ophir et al. 2009; Skulmowski, Xu 2022), так и в работах о медиапотреблении и медиаграмотности молодежи в цифровой среде (Москаленко 2024; Мурзина, Симбирцева 2024).

Вместе с тем цифровая среда не должна рассматриваться исключительно как источник угроз. Она содержит и значительный образовательный потенциал: инструменты самопроверки, цифровые следы учебной активности, практики латерального чтения, сервисы фактчекинга, адаптивную обратную связь и возможности для рефлексивной организации обучения. В связи с этим актуальной задачей образования становится не только передача знаний, но и развитие у студентов навыков критической оценки информации, метакогнитивного контроля и осознанного управления собственными познавательными процессами в цифровой среде.

Цель исследования — выявить ключевые когнитивные искажения, обостряющиеся в цифровой образовательной среде высшей школы, и на основе их анализа разработать практико-ориентированные рекомендации для модернизации педагогического процесса в вузе. Объект исследования — когнитивная сфера студентов в условиях цифровизации высшего образования. Предмет исследования — специфика проявления и механизмы усиления когнитивных искажений у студентов в цифровой образовательной среде. Задачи исследования: 1) проанализировать теоретические подходы к изучению когнитивных искажений в цифровом контексте; 2) выявить и систематизировать ключевые когнитивные искажения, наиболее релевантные для образовательного процесса; 3) разработать систему образовательных интервенций, направленных на преодоление выявленных искажений.

Научная новизна работы заключается в том, что цифровая образовательная среда рассматривается как усилитель когнитивных искажений, а ресурсы образовательного процесса описываются как система целенаправленных педагогических интервенций, соотнесенных с конкретными когнитивными механизмами.

Методология и методы исследования

Основным методом исследования стал теоретический анализ и синтез данных из междисциплинарных областей знания. Методология основана на принципах системного подхода. Были использованы: теоретический анализ философской, психолого-педагогической и медиалогической литературы для выявления базовых концепций и определения ключевых понятий; теоретический синтез и систематизация полученных данных для построения комплексной модели влияния цифровой среды на когнитивные искажения в образовании.

В обзор были включены исследования, посвященные когнитивным искажениям, цифровой образовательной среде, медиапотреблению, алгоритмической персонализации, цифровой многозадачности и метапознанию в обучении. Критериями отбора выступали тематическая релевантность, научная цитируемость, наличие описания механизмов влияния цифровой среды на когнитивные процессы и применимость результатов к образовательному контексту высшей школы.

В работе проанализированы:

— классические и современные (за последние пять лет) зарубежные публикации в области когнитивной психологии и поведенческой экономики, посвященные влиянию цифровых технологий на когнитивные функции (Köbis et al. 2021; Lopez-Lopez et al. 2025; Skulmowski, Xu 2022);
— научные труды отечественных психологов, исследующих установку, мышление и интеллектуальную деятельность (Матюшкин 1972; Пономарев 2006; Тихомиров 1975; Узнадзе 2001), а также современные российские исследования цифровой грамотности, медиапрактик и критического мышления студентов (Быканова 2024; Лопаткин, Губанова 2025; Москаленко 2024; Мурзина, Симбирцева 2024);
— эмпирические исследования, посвященные специфике цифровых искажений, таким как «эффект Google» (Sparrow et al. 2011), «фильтрующие пузыри» (Pariser 2011) и групповая поляризация (Sunstein 2017).

Метод компаративного анализа позволил сопоставить западные и отечественные подходы к проблеме ошибок мышления. Метод моделирования использован для проектирования образовательных интервенций на основе выявленных закономерностей. Принцип отбора материала — релевантность проблеме усиления когнитивных искажений в цифровом образовательном контексте.

Результаты

Исторически исследование когнитивных искажений берет начало в работах А. Тверски

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-310-319

и Д. Канемана (Tversky, Kahneman 1974), которые описали систематические ошибки в суждениях и принятии решений. В цифровую эпоху эти идеи получили развитие в трудах, посвященных влиянию технологий на психику. В исследованиях И. Парайзера (Pariser 2011) введена концепция «фильтрующего пузыря», демонстрирующая, как алгоритмы усиливают склонность к подтверждению. Исследования С. Р. Спэрроу, Дж. Лю, Д. М. Вегнера (Sparrow et al. 2011) доказали существование «эффекта Google» — перехода памяти на аутсорсинг цифровым устройствам. В целом ряде исследований (Sunstein 2017; Thaler, Sunstein 2008) подробно описан механизм групповой поляризации в социальных сетях.

Важный вклад в понимание механизмов, лежащих в основе искажений, внесла отечественная психология. Работы Д. Н. Узнадзе об установке (Узнадзе 2001) раскрывают целостное, неосознаваемое состояние готовности к деятельности, которое предопределяет восприятие и поведение, во многом объясняя природу предвзятости. Установка в данной концепции — «экономящий ресурсы» механизм, который предопределяет восприятие, мышление и поведение. Когнитивные искажения, по сути, являются частными проявлениями действия неадекватной или ригидной установки.

Исследования школы психологии мышления (Матюшкин 1972; Пономарев 2006; Тихомиров 1975) в области интеллектуальных барьеров и стереотипов мышления напрямую соотносятся с современными понятиями ментальных установок и функциональной фиксированности. Эффект ментальной установки, представленный в исследованиях А. М. Матюшкина (проблемная ситуация (Матюшкин 1972)) и О. К. Тихомирова (изучение целеобразования и роли эмоций в мыслительной деятельности (Тихомиров 1975)), показывает, как предварительная установка сужает поле поиска решений. Таким образом, в рамках исследований доказано, что мышление — это не просто логический алгоритм, а процесс, подверженный влиянию мотивов, эмоций и сложившихся операциональных схем. Это напрямую перекликается с идеей «эмоциональных эвристик» и мотивационных искажений в теориях А. Тверски и Д. Канемана (Tversky, Kahneman 1974).

Исследования Я. А. Пономарёва (Пономарев 2006) по психологии творчества и роли побочного продукта (неосознаваемого опыта) дают глубокое объяснение тому, как преодолеть фиксированность на привычной функции через активацию бессознательного. В исследовании А. Ю. Попова и А. А. Вихмана (Попов, Вихман 2014) отмечается, что отечественная психология не просто описала отдельные феномены, но предложила целостную метатеорию для объяснения природы этих «ошибок».

Анализируя работы западных исследований, Э. Р. Кашапова и М. В. Рыжкова (Кашапова, Рыжкова 2015) подтверждают вывод о том, что когнитивные искажения — не случайные ошибки, а систематические отклонения в восприятии и мышлении, порожденные работой эвристик (ментальных сокращений). Современные отечественные публикации уточняют этот вывод применительно к цифровой образовательной среде, связывая развитие критического мышления, цифровой грамотности и медиакомпетентности студентов с устойчивостью к искаженным способам переработки информации (Быканова 2024; Лопаткин, Губанова 2025; Москаленко 2024).

Таким образом, российские и западные подходы к исследованию когнитивной сферы представляют собой богатейший и методологически уникальный эмпирический и теоретический материал для понимания природы когнитивных искажений и барьеров мышления. Если западный подход отвечает на вопрос «Какие бывают искажения и как они проявляются?», то отечественный — на вопрос «Почему они вообще возникают как неотъемлемое свойство мышления?». Их синтез позволяет перейти от простого описания когнитивных ошибок к созданию целостных моделей и эффективных педагогических, организационных и цифровых интервенций.

Современная наука выделяет несколько направлений изучения когнитивных искажений в цифровом контексте. Рассмотрим максимально часто выделяемые когнитивные искажения, характерные для цифрового пространства.

Алгоритмическая персонализация и «эхо-камеры». Ряд работ демонстрирует, что цифровые платформы усиливают селективность восприятия информации и создают эффект сегрегации (Cinelli et al. 2021; Hartmann et al. 2025). В широком смысле «эхо-камеры» можно определить как среду, в которой мнение, политические пристрастия или убеждения пользователей по какой-либо теме укрепляются благодаря многократному взаимодействию с коллегами или источниками, имеющими схожие взгляды. Избирательное воздействие (Garimella et al. 2017) и предвзятость подтверждения (Cinelli et al. 2021) (т. е. тенденция искать информацию, придерживаясь уже существующих мнений) могут объяснить появление «эхо-камер»

в социальных сетях. «Эхо-камера» может действовать как механизм для укрепления существующего мнения внутри группы и, как следствие, перемещения всей группы к крайним позициям. Было показано, что «эхо-камеры» существуют в различных формах онлайн-СМИ, таких как блоги, форумы (Edwards 2013) и сайты социальных сетей (Barberá et al. 2015).

Когнитивная нагрузка и информационная перегрузка. Исследования А. Скулмовски и К. М. Сюй (Skulmowski, Xu 2022) показывают, что мультимедиа и параллельное потребление информации (интерактивные обучающие среды, погружение, реализм, потеря беглости речи и эмоциональный дизайн) усиливают когнитивную нагрузку и провоцируют ошибки переработки. В исследовании авторы выделили пять факторов дизайна, улучшающих результаты обучения.

Искажения, связанные с доверием к цифровым медиа. Недавние разработки в области генеративно-состязательных сетей (GAN) (Goodfellow et al. 2020; Keskes 2025) существенно расширили возможности создания синтетического аудиовизуального контента, что усложнило задачу распознавания манипулятивных медиаобъектов. Используя потенциал нейронных сетей, GAN позволяют реалистично создавать синтетический аудиовизуальный контент: голос и движущиеся изображения. Работы Н. Кёбис и др. (Köbis et al. 2021) и Х. А. Лопес-Лопес и др. (Lopez-Lopez et al. 2025) фиксируют завышенную уверенность пользователей в способности распознавать дипфейки и недооценку манипулятивных эффектов искусственного интеллекта (ИИ), приводящих в итоге к когнитивным ошибкам.

Эффект цифрового подталкивания (теория подталкивания). Подталкивание, по Р. Талеру и С. Санстейну (Thaler, Sunstein 2008), — это любой аспект процесса принятия решения, который побуждает людей изменять свое поведение определенным образом, не внося никаких ограничений в возможности выбора. В исследованиях М. Вайнманн и коллег (Weinmann et al. 2016) отмечается, что интерфейсы и подсказки направляют поведение пользователей, приводя как к усугублению ошибок, так и к повышению точности решений.

Представленные направления исследований сходятся в одном принципиальном выводе: цифровая среда не создает когнитивные искажения «с нуля», но трансформирует условия их проявления и последствия.

Классические эвристики, описанные А. Тверски и Д. Канеманом (Tversky, Kahneman 1974), — это эволюционно выработанные «ментальные короткие пути», эффективные в условиях дефицита информации. Однако в современном цифровом контексте, характеризующемся информационной перегрузкой, алгоритмической опосредованностью и перманентной многозадачностью, эти же механизмы дают сбой. Эвристика доступности, когда-то помогавшая быстро оценить опасность по частоте всплывающих в памяти примеров, сегодня искажается алгоритмами, навязывающими нерепрезентативный контент. Предвзятость подтверждения, служившая для укрепления социальных связей в малой группе, в масштабах социальных сетей порождает герметичные «эхо-камеры».

Таким образом, в контексте данного исследования когнитивные искажения рассматриваются не как патология, а как систематические ошибки мышления, вызванные работой эвристик (ментальных «коротких путей»), которые в условиях цифровой информационной перегрузки и специфического дизайна цифровых платформ перестают быть адаптивными и становятся источником дезадаптации.

Отметим, что представленные искажения не действуют изолированно, а образуют взаимосвязанный комплекс, который системно воздействует на когнитивные процессы студентов вуза. Искажения можно сгруппировать вокруг трех ключевых проблем образования в цифровую эпоху.

1. *Блок искажений, подрывающих глубину и устойчивость знаний,* включает в себя «эффект Google» (цифровая амнезия), иллюзию объяснительной глубины и иллюзию многозадачности. Это трио формирует порочный круг в процессе познания.

«Эффект Google» заключается в том, что легкий доступ к информации снижает внутреннюю мотивацию к ее запоминанию и интеллектуальному усилию, необходимому для усвоения (Wineburg, McGrew 2019). Постоянные отвлечения и многозадачность дробят внимание, препятствуя глубокой семантической обработке информации и формированию прочных нейронных связей (Ophir et al. 2009). Легкий доступ к поверхностным объяснениям создает у студентов иллюзию компетентности, которая разрушается при первой же попытке самостоятельно воспроизвести логику сложного понятия.

Таким образом, с нашей точки зрения, в условиях цифровой насыщенности возрастает риск формирования у студентов широкого, но недостаточно глубокого и фрагментированного кругозора, что может затруднять сложный анализ, критическую оценку источников и самостоятельное решение нетривиальных задач.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-310-319

2. *Блок эффектов, искажающих процесс мышления и работу с информацией,* включает: склонность к подтверждению, алгоритмические «эхо-камеры» и эвристику доступности. Эта группа искажений деформирует сам способ мышления студентов.

При подготовке заданий студенты, руководствуемые персонализированными алгоритмами, оказываются в информационном пузыре (Bakshy et al. 2015). Это затрудняет формирование целостного взгляда на проблему, развитие навыков аргументации и ведения дискуссии, так как альтернативные точки зрения систематически исключаются из поля зрения (Pennycook, Rand 2022). Студент лишается необходимого для развития интеллектуального инструментария — столкновения с альтернативными точками зрения, контраргументами и критикой.

Эвристика доступности подменяет критический анализ и поиск репрезентативных данных эмоциональной реакцией на самые «громкие» и доступные примеры, постоянно мелькающие в медиапространстве (Roozenbeek, van der Linden 2019). Это приводит к упрощению картины мира и неспособности к системному анализу.

В итоге происходит подавление развития критического и дивергентного мышления. Студенты теряют навык ведения дискуссии, построения взвешенной аргументации и формирования целостной, а не мозаичной картины мира. Вместо этого формируется ригидное, «черно-белое» мышление.

3. *Блок искажений, связанных с самовосприятием и метапознанием,* содержит два эффекта: иллюзию компетентности в медиаграмотности и иллюзию объяснительной глубины. Эти искажения создают фундаментальный разрыв между реальными и предполагаемыми когнитивными способностями учащихся. Студенты, способные пользоваться технологиями, переносят эту техническую уверенность на когнитивные способности — умение отличать правду от лжи, понимать сложные тексты, оценивать достоверность источников (Roozenbeek, van der Linden 2019). Это порождает «слепое пятно» в метапознании — способности оценивать границы собственных знаний. Студенты не знают о том, чего не знают, и не умеют этого проверить. Подтверждение данного феномена присутствует в работах Н. Кёбис и коллег (Köbis et al. 2021), отмечающих, что студенты переоценивают свою способность распознавать фейки и дипфейки.

Образовательный итог данного процесса заключается в возникновении эффекта Даннинга — Крюгера: низкий уровень знаний и навыков сопровождается завышенной уверенностью в них. Это делает процесс обучения крайне неэффективным, так как студент не видит пробелов и не чувствует потребности в их устранении.

Таким образом, в результате анализа литературы можно сделать вывод о ряде эффектов, возникающих в образовательном процессе высшей школы под влиянием цифровой среды и когнитивных искажений:

— снижение критического мышления студентов;
— повышение уязвимости к дезинформации;
— снижение качества усвоения материала при высокой мультимедийной нагрузке;
— ослабление мотивации и саморегуляции в условиях постоянного отвлечения.

Цифровая среда через усиление искажений не просто «отвлекает», а планомерно ослабляет ключевые для обучения функции: память, внимание, критическое мышление и метапознание. В этих условиях возрастает риск снижения качества формирования профессиональных и метакогнитивных компетенций, когда внешняя доступность информации сопровождается завышенной субъективной уверенностью студентов в достаточности собственных знаний.

Однако анализ литературы позволяет заключить, что цифровая среда выступает не только фактором усиления когнитивных искажений, но и потенциальным ресурсом их педагогически управляемой коррекции. К числу таких ресурсов относятся развитие метапознания, обучение критической оценке источников, задания на аргументацию и объяснение, педагогически модерируемые дискуссии, а также регуляция цифровой нагрузки и формирование навыков цифровой гигиены.

Обсуждение результатов

Выявленные искажения требуют целенаправленной работы по их преодолению в рамках образовательного процесса. Предлагается модель модернизации образовательной среды, ориентированная на три уровня. При этом под ресурсами образовательного процесса понимаются не абстрактные «положительные факторы», а конкретные педагогические механизмы, которые снижают влияние искажений: развитие метапознания, цифровой грамотности, критической проверки источников, аргументативных практик и управляемых режимов внимания (Быканова 2024; Лопаткин, Губанова 2025; Pennycook, Rand 2022; Roozenbeek, van der Linden 2019; Wineburg, McGrew 2019).

1. *Развитие метапознания и критического мышления*. Стихийное развитие когнитивных процессов в цифровой среде ведет к дезадаптации. Ключевой задачей образования становится формирование у студентов навыков осознанного управления своим вниманием, мышлением и оценкой достоверности информации. Эта логика согласуется с современными работами, где цифровая грамотность и критическое мышление рассматриваются как взаимосвязанные условия устойчивости студента к когнитивным искажениям и дезинформации (Агамирова 2025; Быканова 2024).

Требуется целенаправленное внедрение в учебный процесс:

- технологий, направленных на развитие метапознания (упражнений на рефлексию, оценку собственных знаний, приемы самопроверки); такие практики позволяют соотнести субъективную уверенность студента с реальным уровнем понимания материала;
- «уроков цифровой гигиены» — обучения осознанному взаимодействию с технологиями, управления вниманием, критической оценке онлайн-контента и алгоритмов рекомендаций; подобные меры соотносятся с исследованиями медиапрактик и медиаграмотности молодежи, показывающими необходимость системного сопровождения цифрового поведения обучающихся (Москаленко 2024; Мурзина, Симбирцева 2024);
- прямое обучение студентов выделению механизмов когнитивных искажений («эффект Google», фильтрующие пузыри) и способам противодействия им. Здесь полезны задания на латеральное чтение, сопоставление источников и фактчекинг, эффективность которых показана в ряде исследований (Pennycook, Rand 2022; Wineburg, McGrew 2019).

2. *Адаптация методик преподавания и оценивания,* подразумевающая:

- пересмотр методов оценивания, включая смещение акцента с тестов на воспроизведение в сторону проектов, эссе, дискуссий и заданий на сравнение источников; такая перестройка уменьшает влияние иллюзии компетентности и «эффекта Google», поскольку проверяет не факт быстрого поиска, а глубину переработки и аргументации;
- оценивание путей решения, а не результата, через активное использование портфолио, эссе, требующих развернутой аргументации, защиты проектов, где оценивается глубина понимания и логика рассуждений; этот ресурс особенно важен в условиях цифровой среды, где внешняя доступность информации может маскировать дефицит внутреннего понимания;
- практика «информационного детокса» (введение в учебный процесс периодов «глубокой работы» без доступа к интернету для тренировки концентрации и глубины погружения в материал).

3. О*сознанное использование технологий через интеграцию инструментов проверки фактов в исследовательские проекты и организацию дискуссий, в которых студенты сталкиваются с альтернативными позициями, а не только с персонализированным контентом*. Именно здесь цифровая среда начинает выступать не только как фактор усиления искажений, но и как ресурс их педагогически управляемой коррекции.

Выводы и заключение

Проведенный анализ позволил выявить два взаимодополняющих теоретических подхода. Англо-американская традиция (Tversky, Kahneman 1974) дала старт систематическому эмпирическому изучению и каталогизации конкретных искажений. В цифровую эпоху этот подход трансформировался в исследования алгоритмического усиления этих искажений (Pariser 2011; Sparrow et al. 2011). Отечественная традиция (Д. Н. Узнадзе, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров) подчеркивает роль установки, проблемной ситуации, интеллектуальной инициативы и рефлексии в организации мышления. Современные российские исследования позволяют связать эти подходы с задачами высшей школы и конкретизировать ресурсы педагогической профилактики и коррекции цифровых искажений, опосредованных цифровизацией образования.

Цифровая эпоха коренным образом изменила когнитивный ландшафт образования. Когнитивные искажения, являющиеся неотъемлемой частью человеческой психики, в новых условиях не исчезают, а усиливаются, создавая серьезные барьеры для эффективного обучения. Было выявлено и систематизировано несколько ключевых когнитивных искажений, наиболее релевантных для образования в цифровую эпоху. К ним относятся «эффект Google», иллюзия компетентности, нахождение в алгоритмических «эхо-камерах» и хроническая многозадачность.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-310-319

Преодоление этих вызовов невозможно в парадигме образования, ориентированной исключительно на передачу знаний. Необходим переход к модели, которая целенаправленно развивает у студентов метапознание, критическое мышление и цифровую гигиену. Предложенные в статье рекомендации — от прямого обучения механизмам отслеживания искажений до пересмотра системы оценивания — позволяют трансформировать цифровую среду из источника когнитивных проблем в мощный ресурс для развития гибкого, глубокого и осознанного мышления. Следовательно, цифровая образовательная среда должна рассматриваться не только как источник вызовов, но и как пространство проектируемых ресурсов, при условии, что преподаватель целенаправленно организует практики рефлексии, проверки источников, аргументации и осознанного управления вниманием.

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

Агамирова, Е. В. (2025) Взаимосвязь уровня цифровой грамотности и развития критического мышления в условиях цифровой трансформации высшего образования. *Сервис plus*, т. 19, № 2, с. 105–113. https://doi.org/10.5281/zenodo.16431877

Быканова, О. А. (2024) Проблема формирования критического мышления у студентов в условиях развития цифровых технологий. *Образование. Наука. Научные кадры*, № 3, с. 242–245. https://doi.org/10.24412/2073-3305-2024-3-242-245

Кашапова, Э. Р., Рыжкова, М. В. (2015) Когнитивные искажения и их влияние на поведение индивида. *Вестник Томского государственного университета. Экономика*, № 2 (30), с. 15–26. https://doi.org/10.17223/19988648/30/2

Лопаткин, Г. Ю., Губанова, М. И. (2025) Формирование цифровой грамотности студентов педагогических направлений в образовательном процессе вуза. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*, т. 9, № 4, с. 529–540. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-4-529-540

Матюшкин, А. М. (1972) *Проблемные ситуации в мышлении и обучении*. М.: Педагогика, 206 с.

Москаленко, Н. М. (2024) Медиаобразование, медиаграмотность и медиапотребление молодежи: обзор современных исследований. *Меди@льманах*, № 1 (120), с. 26–31. EDN: SDISQG

Мурзина, И. Я., Симбирцева, Н. А. (2024) Медиапрактики в цифровой среде: образовательный контекст. *Управление культурой*, т. 3, № 4, с. 3–10. https://doi.org/10.70202/2949074X-2024-3-4-3-10

Пономарев, Я. А. (2006) Перспективы развития психологии творчества. В кн.: Д. В. Ушаков (ред.). *Психология творчества: школа Я. А. Пономарева.* М.: Изд-во Института психологии РАН, с. 145–276.

Попов, А. Ю., Вихман, А. А. (2014) Когнитивные искажения в процессе принятия решений: научная проблема и гуманитарная технология. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия Психология*, т. 7, № 1, с. 5–16. EDN: RZCMOT

Тихомиров, О. К. (1975) *Психологические исследования творческой деятельности*. М.: Наука, 252 с.

Узнадзе, Д. Н. (2001) *Психология установки*. СПб.: Питер, 416 с.

Bakshy, E., Messing, S., Adamic, L. A. (2015) Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science*, vol. 348, no. 6239, pp. 1130–1132. https://doi.org/10.1126/science.aaa1160

Barberá, P., Jost, J. T., Nagler, J. et al. (2015) Tweeting from left to right: Is online political communication more than an echo chamber? *Psychological Science,* vol. 26, no. 10, pp. 1531–1542. https://doi.org/10.1177/0956797615594620

Cinelli, M., Morales, G. D. F., Galeazzi, A. et al. (2021) The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 118, no. 9, article e2023301118. https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118

Edwards, A. (2013) (How) do participants in online discussion forums create 'echo chambers'?: The inclusion and exclusion of dissenting voices in an online forum about climate change. *Journal of Argumentation in Context*, vol. 2, no. 1, pp. 127–150. https://doi.org/10.1075/jaic.2.1.06edw

Garimella, K., De Francisci Morales, G., Gionis, A., Mathioudakis, M. (2017) The effect of collective attention on controversial debates on social media. In: *Proceedings of the 2017 ACM on web science conference*. New York: ACM Publ., pp. 43–52. https://doi.org/10.48550/arXiv.1705.05908

Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M. et al. (2020) Generative adversarial networks. *Communications of the ACM*, vol. 63, no. 11, pp. 139–144. https://doi.org/10.1145/3422622

Hartmann, D., Wang, S. M., Pohlmann, L., Berendt, B. (2025) A systematic review of echo chamber research: Comparative analysis of conceptualizations, operationalizations, and varying outcomes. *Journal of Computational Social Science*, vol. 8, article 52. https://doi.org/10.1007/s42001-025-00381-z

Keskes, M. I. (2025) Generative adversarial networks for synthetic data generation in deep learning applications. *Journal Artificial Intelligence Research and Innovation*, vol. 1 (1), pp. 028–033. https://doi.org/10.29328/journal.jairi.1001004

Köbis, N. C., Doležalová, B., Soraperra, I. (2021) Fooled twice — People cannot detect deepfakes but think they can. *iScience*, vol. 24, no. 11, article 103364. https://doi.org/10.1016/j.isci.2021.103364

Lopez-Lopez, E., Abels, C. M., Holford, D. et al. (2025) Generative artificial intelligence-mediated confirmation bias in health information seeking. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1550, no. 1, pp. 23–36. https://doi.org/10.1111/nyas.15413

Ophir, E., Nass, C., Wagner, A. D. (2009) Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 106, no. 37, pp. 15583–15587. https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106

Pariser, E. (2011) *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: Penguin Press, 312 p.

Pennycook, G., Rand, D. G. (2022) Accuracy prompts are a replicable and generalizable approach for reducing the spread of misinformation. *Nature communications*, vol. 13, no. 1, article 2333. https://doi.org/10.1038/s41467-022-30073-5

Roozenbeek, J., van der Linden, S. (2019) Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Communications*, vol. 5, article 65. https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9

Skulmowski, A., Xu, K. M. (2022) Understanding cognitive load in digital and online learning: A new perspective on extraneous cognitive load. *Educational Psychology Review*, vol. 34, no. 1, pp. 171–196. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09624-7

Sparrow, B., Liu, J., Wegner, D. M. (2011) Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, vol. 333, no. 6043, pp. 776–778. https://doi.org/10.1126/science.1207745

Sunstein, C. R. (2017) *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton; New Jersey: Princeton University Press, 310 p.

Thaler, R. H., Sunstein, C. R. (2008) *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness*. New Haven; London: Yale University Press, 293 p.

Tversky, A., Kahneman, D. (1974) Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, vol. 185, no. 4157, pp. 1124–1131. https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124

Weinmann, M., Schneider, C., vom Brocke, J. (2016) Digital nudging. *Business & Information Systems Engineering*, vol. 58 (6), pp. 433–436. https://doi.org/10.1007/s12599-016-0453-1

Wineburg, S., McGrew, S. (2019) Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 121, no. 11, pp. 1–40. http://doi.org/10.1177/016146811912101102

References

Agamirova, E. V. (2025) The correlation of digital literacy level to critical thinking development in the context of higher education digital transformation. *Service Plus*, vol. 19, no. 2, pp. 105–113. https://doi.org/10.5281/zenodo.16431877 (In Russian)

Bakshy, E., Messing, S., Adamic, L. A. (2015) Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science*, vol. 348, no. 6239, pp. 1130–1132. https://doi.org/10.1126/science.aaa1160 (In English)

Barberá, P., Jost, J. T., Nagler, J. et al. (2015) Tweeting from left to right: Is online political communication more than an echo chamber? *Psychological Science,* vol. 26, no. 10, pp. 1531–1542. https://doi.org/10.1177/0956797615594620 (In English)

Bykanova, O. A. (2024) The problem of developing critical thinking in students in the context of developing digital technologies. *Education. Science. Scientific personnel*, no. 3, pp. 242–245. https://doi.org/10.24412/2073-3305-2024-3-242-245 (In Russian)

Cinelli, M., Morales, G. D. F., Galeazzi, A. et al. (2021) The echo chamber effect on social media. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 118, no. 9, article e2023301118. https://doi.org/10.1073/pnas.2023301118 (In English)

Edwards, A. (2013) (How) do participants in online discussion forums create 'echo chambers'?: The inclusion and exclusion of dissenting voices in an online forum about climate change. *Journal of Argumentation in Context*, vol. 2, no. 1, pp. 127–150. https://doi.org/10.1075/jaic.2.1.06edw (In English)

Garimella, K., De Francisci Morales, G., Gionis, A., Mathioudakis, M. (2017) The effect of collective attention on controversial debates on social media. In: *Proceedings of the 2017 ACM on web science conference*. New York: ACM Publ., pp. 43–52. https://doi.org/10.48550/arXiv.1705.05908 (In English)

Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M. et al. (2020) Generative adversarial networks. *Communications of the ACM*, vol. 63, no. 11, pp. 139–144. https://doi.org/10.1145/3422622 (In English)

Hartmann, D., Wang, S. M., Pohlmann, L., Berendt, B. (2025) A systematic review of echo chamber research: Comparative analysis of conceptualizations, operationalizations, and varying outcomes. *Journal of Computational Social Science*, vol. 8, article 52. https://doi.org/10.1007/s42001-025-00381-z (In English)

Kashapova, E. R., Ryzhkova, M. V. (2015) Cognitive biases and their impact on the behavior of an individual. *Tomsk State University Journal of Economics*, no. 2 (30), pp. 15–26. https://doi.org/10.17223/19988648/30/2 (In Russian)

Keskes, M. I. (2025) Generative adversarial networks for synthetic data generation in deep learning applications. *Journal Artificial Intelligence Research and Innovation*, vol. 1 (1), pp. 028–033. https://doi.org/10.29328/journal.jairi.1001004 (In English)
Köbis, N. C., Doležalová, B., Soraperra, I. (2021) Fooled twice — People cannot detect deepfakes but think they can. *iScience*, vol. 24, no. 11, article 103364. https://doi.org/10.1016/j.isci.2021.103364 (In English)
Lopatkin, G. Yu., Gubanova, M. I. (2025) Developing digital literacy in pedagogical universities. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, vol. 9, no. 4, pp. 529–540. https://doi.org/10.21603/2542-1840-2025-9-4-529-540 (In Russian)
Lopez-Lopez, E., Abels, C. M., Holford, D. et al. (2025) Generative artificial intelligence-mediated confirmation bias in health information seeking. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1550, no. 1, pp. 23–36. https://doi.org/10.1111/nyas.15413 (In English)
Matyushkin, A. M. (1972) *Problem situations in thinking and training*. Moscow: Pedagogika Publ., 206 p. (In Russian)
Moskalenko, N. M. (2024) Media education, media literacy and media consumption of the youth: Review of contemporary research. *Medi@lmanah Journal*, no. 1 (120), pp. 26–31. (In Russian)
Murzina, I. Ya., Simbirtseva, N. A. (2024) Mediapractices in the digital environment: Educational context. *Managing of Culture*, vol. 3, № 4, pp. 3–10. https://doi.org/10.70202/2949074X-2024-3-4-3-10 (In Russian)
Ophir, E., Nass, C., Wagner, A. D. (2009) Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 106, no. 37, pp. 15583–15587. https://doi.org/10.1073/pnas.0903620106 (In English)
Pariser, E. (2011) *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: Penguin Press, 312 p. (In English)
Pennycook, G., Rand, D. G. (2022) Accuracy prompts are a replicable and generalizable approach for reducing the spread of misinformation. *Nature communications*, vol. 13, no. 1, article 2333. https://doi.org/10.1038/s41467-022-30073-5 (In English)
Ponomarev, Ya. A. (2006) Prospects for the development of the psychology of creativity. In: D. V. Ushakov (ed.). *The Psychology of Creativity: The School of Ya. A. Ponomarev*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., pp. 145–276. (In Russian)
Popov, A. Yu., Vikhman, A. A. (2014) Cognitive biases in decision-making as a scientific problem and applied technique. *Bulletin of the South Ural State University. Series Psychology*, vol. 7, no. 1. pp. 5–16. (In Russian)
Roozenbeek, J., van der Linden, S. (2019) Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Communications*, vol. 5, article 65. https://doi.org/10.1057/s41599-019-0279-9 (In English)
Skulmowski, A., Xu, K. M. (2022) Understanding cognitive load in digital and online learning: A new perspective on extraneous cognitive load. *Educational Psychology Review*, vol. 34, no. 1, pp. 171–196. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09624-7 (In English)
Sparrow, B., Liu, J., Wegner, D. M. (2011) Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips. *Science*, vol. 333, no. 6043, pp. 776–778. https://doi.org/10.1126/science.1207745 (In English)
Sunstein, C. R. (2017) *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton; New Jersey: Princeton University Press, 310 p. (In English)
Thaler, R. H., Sunstein, C. R. (2008) *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness*. New Haven; London: Yale University Press, 293 p. (In English)
Tikhomirov, O. K. (1975) *Psychological Studies of Creative Activity*. Moscow: Nauka Publ., 252 p. (In Russian)
Tversky, A., Kahneman, D. (1974) Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, vol. 185, no. 4157, pp. 1124–1131. https://doi.org/10.1126/science.185.4157.1124 (In English)
Uznadze, D. N. (2001) *Psychology of installation*. Saint Petersburg: Piter Publ., 416 p. (In Russian)
Weinmann, M., Schneider, C., vom Brocke, J. (2016) Digital nudging. *Business & Information Systems Engineering*, vol. 58 (6), pp. 433–436. https://doi.org/10.1007/s12599-016-0453-1 (In English)
Wineburg, S., McGrew, S. (2019) Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, vol. 121, no. 11, pp. 1–40. http://doi.org/10.1177/016146811912101102 (In English)

Сведения об авторе

Ольга Олеговна Андронникова, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет
SPIN-код: 9118-8231, Scopus AuthorID: 57193952779, ResearcherID: D-2926-2014, ORCID: 0000-0002-1756-7682, e-mail: andronnikova_69@mail.ru

Author

Olga O. Andronnikova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University
SPIN: 9118-8231, Scopus AuthorID: 57193952779, ResearcherID: D-2926-2014, ORCID: 0000-0002-1756-7682, e-mail: andronnikova_69@mail.ru

Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 159.9

EDN FTWWUY
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338

Научная статья

Мировоззренческие предикторы смысложизненных ориентаций старшеклассников

В. С. Агапов [✉1], А. К. Бурмако [2]

[1] Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя,
117997, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 12
[2] ГБОУ «Школа № 2033», 105425, Россия, г. Москва, Щелковское ш., д. 26А

Для цитирования: Агапов, В. С., Бурмако, А. К. (2026) Мировоззренческие предикторы смысложизненных ориентаций старшеклассников. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 320–338. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338 EDN FTWWUY

Получена 13 февраля 2026; прошла рецензирование 5 марта 2026; принята 24 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Современные социально-экономические, политические и культурные условия формируют повышенный интерес к исследованию различных аспектов мировоззрения личности, способных вносить значимый вклад в осмысленность жизни субъекта.

Материалы и методы. Объектом исследования выступают смысложизненные ориентации старшеклассников. Выборку составили 165 старшеклассников общеобразовательной школы, из которых 105 девушек и 60 юношей. Для выявления содержания мировоззренческих факторов использовались методики: измерение альтруистических установок (М. И. Ясин), исследование базисных убеждений (Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой); шкалы: направленности мотивации при совершении ошибки (К. Шелл в адаптации Н. В. Подбуцкой и А. Е. Кныш), оптимизма и активности (Н. Водопьянова, М. Штейн); дифференциальный тест рефлексивности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин); опросник диспозиционного материализма (К. В. Карпинский, Н. В. Кисельникова). Зависимыми переменными выступают показатели теста смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев) и шкалы духовного смысла (Н. Маскаро в адаптации Ю. С. Витко, А. А. Золоторевой, А. А. Лебедевой, М. Ф. Линч). Статистический анализ полученных данных осуществлялся с помощью факторного и регрессионного анализов.

Результаты. Выделены пять мировоззренческих факторов, представленных пятью латентными переменными. Регрессионный анализ установил положительный предикативный вклад факторов «позитивный образ Я», «альтруистичность», «рефлексивность» и отрицательное влияние предикторов «материалистичность» и «завистливость» на показатели теста осмысленности жизни и локус контроля.

Заключение. Мировоззренческие факторы выступают значимыми предикторами смысложизненных ориентаций старшеклассников, демонстрируя различный вклад в показатели осмысленности жизни и локуса контроля. Перспектива исследования заключается в расширении представлений о содержании мировоззренческих факторов в качестве предикторов смысложизненных ориентаций старшеклассников. Полученные данные открывают пути анализа качественных изменений показателей смысложизненных ориентаций старшеклассников под влиянием мировоззренческих факторов.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, локус контроля, мировоззрение, личность, установки, ценности, старшеклассники

Research article

Worldview predictors of meaning-in-life orientations in high school students

V. S. Agapov ✉[1], A. K. Burmako [2]

[1] Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 12 Akademika Volgina Str., Moscow 117997, Russia
[2] School No. 2033, 26 A Shchelkovskoe Hwy., Moscow 105425, Russia

For citation: Agapov, V. S., Burmako, A. K. (2026) Worldview predictors of meaning-in-life orientations in high school students. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 320–338. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338 EDN FTWWUY

Received 13 February 2026; reviewed 5 March 2026; accepted 24 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. Contemporary socioeconomic, political, and cultural conditions have generated growing interest in exploring various dimensions of worldview that contribute to an individual's sense of meaning in life. The study examines how these dimensions shape the outlook and behavior of high school students.

Materials and Methods. The sample consisted of 165 high school students (105 female, 60 male). Worldview factors were assessed using the following instruments: the Altruistic Attitudes Scale (M. I. Yasin), the Basic Beliefs Inventory (R. Yanoff-Bulman adapted by M. A. Padun and A. V. Kotelnikova), the Error-Oriented Motivation Scale (K. Schell adapted by N. V. Podbutskaya and A. E. Knysh), the Optimism and Activism Scale (N. Vodopyanova, M. Shtein), the Differential Reflexivity Test (D. A. Leontiev, E. N. Osin), and the Dispositional Materialism Questionnaire (K. V. Karpinsky, N. V. Kiselnikova). Dependent variables were measured using the Life Orientation Test (D. A. Leontiev) and the Spiritual Meaning Scale (N. Mascaro adapted by Y. S. Vitko, A. A. Zolotoreva, A. A. Lebedeva, and M. F. Lynch). Data were analyzed using factor analysis and multiple regression.

Results. Factor analysis yielded five key worldview factors. Regression analysis indicated that factors labeled 'positive self-image', 'altruism', and 'reflexivity' positively predicted meaningfulness of life and locus of control, whereas 'materialism' and 'envy' emerged as negative predictors.

Conclusion. Worldview factors serve as significant predictors of meaning-in-life orientations among high school students, influencing multiple dimensions of life meaningfulness and locus of control. These findings contribute to a deeper understanding of how worldview factors shape the formation of life-meaning orientations, offering insight into the qualitative changes that occur under their influence.

Keywords: meaning-in-life orientations, locus of control, worldview, personality, attitudes, values, high school students

Введение

В настоящее время существует высокий интерес к проблеме личностного смысла в психологии личности. Современные культурные и социально-политические условия задают вектор развития в сторону традиционных ценностей, формирования общенациональных идей, духовно-нравственных идеалов, целевых и смысловых установок субъектов, направленных на будущее личности. Это побуждает нас исследовать содержание мировоззренческих факторов, особенности их влияния на смысложизненные ориентации и показатели локуса контроля.

Проблеме смысложизненных ориентаций личности посвящены работы Д. А. Леонтьева, в которых раскрываются представления о жизненных ориентирах и ценностях субъекта, его смысловых установках, мотивационных, атрибутивных механизмах смыслообразования (Леонтьев 2019). Автор выделяет психологические компоненты смысложизненных ориентаций субъекта, которыми выступают жизненные цели, интерес к жизни и ее эмоциональная насыщенность, ощущение реализации собственного потенциала (Леонтьев 2000), а также тесно связанных с ними два типа локуса контроля: «локус контроля — Жизнь» и «локус контроля — Я». Первый характеризуется мировоззренческим

убеждением личности в возможности влияния на жизненные ситуации и обстоятельства. Второй характеризуется верой субъекта в собственную способность осуществлять контроль над своей жизнью (Леонтьев 2000).

В работах В. Франкла рассматриваются психологические условия обеспечения осмысленности жизни как стремление субъекта реализовать свой творческий потенциал, приобрести жизненный опыт, сформировать осознанное отношение к тем аспектам судьбы, которые он не может изменить. Основу смысложизненных ориентаций, по В. Франклу, составляет самотрансценденция — возможность выхода мировоззренческих субъективных взглядов, установок, оценок и переживаний к смыслам, обеспечивающим понимание субъектом своего места в мире (Франкл 1990; 2024).

Исследователи вкладывают в понятие «смысложизненные ориентации» субъективное восприятие человеком окружающего мира, связанное с трансцендентным смыслом, духовную осмысленность — ощущение личностью внутреннего спокойствия, счастья, жизни, связанное с высшей целью, а также призвание — влечение субъекта к определенному роду деятельности, сопутствующему достижению поставленной им жизненной цели (Витко и др. 2022; Mascaro et al. 2004).

Согласно С. Л. Рубинштейну, осмысленность жизни отражает содержание духовно-нравственной сферы человека в том, что для него значимо (Рубинштейн 2012).

Одним из ключевых показателей осмысленности жизни, по И. Ялому, является убежденность личности в полезности обществу, ее преданность своим мотивам, стремление к творчеству, выражение заботы о собственном «Я» и превосходство над самим собой, что дает субъекту ощущение жизненной цели (Ялом 1999).

В основу смысложизненных ориентаций старшеклассников Дж. Фюрер и Ф. Кова включают возможность получения удовольствия от значимой для личности и общества деятельности, удовлетворение ее результатами и перспективу личностного роста (Fuhrer, Cova 2023).

Субъективные установки личности, наличие у нее жизненных целей, интереса и ощущения удовлетворенности в настоящем, убежденность в возможности контроля над жизненными обстоятельствами, осмысленность жизни, призвание, вера в высшие духовные силы выступают в качестве специфического моста между смысложизненными ориентациями и содержанием мировоззрения личности.

Мировоззрение личности определяется как система жизненных взглядов, целей, ценностей, убеждений, установок субъекта, его отношение к миру (Немов 2007) и характеризуется системностью рефлексивных процессов: полюсом субъекта, анализирующего свои установки, жизненные принципы, ищущего альтернативные точки зрения, и полюсом объекта как части окружающего мира (Леонтьев, Осин 2014; Подбуцкая, Кныш 2020).

Отношение к ошибкам как проявление мировоззренческих установок личности отражено в исследовании Н. В. Подбуцкой и А. Е. Кныш. Авторы выделяют три направленности мотивации при совершении ошибки: сокрытие ошибок от окружающих, тревогу по поводу ошибок и извлечение уроков из ошибок. Последние две направленности характеризуются рефлексией относительно их источников. Установка на извлечение уроков из ошибок побуждает субъекта не только к познанию своих мотивов и поведения, но и является источником нового опыта (Подбуцкая, Кныш 2020).

Согласно А. А. Устьянцеву, мировоззрение личности включает смысл жизни, устойчивое отношение человека к миру, другим людям и к себе (Устьянцев 2016). В работе М. Л. Хуторной и Е. В. Баркаловой указывается на наличие в мировоззрении личности смысловых структур, которые определяются ценностными ориентациями, самосознанием субъекта, его эмоциональным отношением к окружающему миру (Хуторная, Баркалова 2018).

По М. А. Падун и А. В. Котельниковой, содержанием мировоззрения личности выступают устойчивые представления субъектов о мире и о себе, доверие к окружающему миру, вера в законы справедливости, ценности собственной личности и собственной удачливости, которые оказывают влияние на мышление, эмоциональное состояние и поведение субъекта. Авторы также указывают на мировоззренческие убеждения субъекта о возможности контроля над происходящими в его жизни событиями и ситуациями (Падун, Котельникова 2008).

В содержание мировоззренческих факторов Н. Е. Водопьянова включает оптимистические установки и взгляды личности на будущие перспективы, а также уровень эмоциональной активности и восприятие личностью собственной жизни как интересной и эмоционально насыщенной (Водопьянова 2009; Леонтьев 2000).

В качестве компонента мировоззрения личности К. В. Карпинский и Н. В. Кисельникова рассматривают материалистическую диспозицию субъекта, включающую выраженность чувства

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338

жадности, зависти и собственничества (Карпинский, Кисельникова 2019). Помимо этого, М. И Ясин выделяет идеалистическую личностную диспозицию, которая представлена альтруистическими установками субъекта, выражающимися в стремлении субъекта к деятельности, приносящей пользу другим людям и окружающему миру в целом (Ясин 2020).

Смысложизненные ориентации играют ключевую роль в формировании и развитии мировоззрения личности старшеклассников (Глухих, Пфау 2024; Казарян 2018). Субъекты начинают дифференцировать жизненные перспективы (Трубникова 2011), их личностную ценность и значимость (Бурмако 2025а), становятся ответственными за реализацию своих целей (Сабырова 2024).

Согласно О. А. Карабановой и др., на раннем этапе вхождения личности во взрослость высокие показатели осмысленности жизни тесно взаимосвязаны с наличием у субъектов согласованных карьерных целей в будущей профессиональной деятельности и планированием семьи. Низкие показатели осмысленности жизни связаны с преобладанием только карьерных планов и внешним локусом контроля. По мнению авторов, это может свидетельствовать о незавершенности формирования ценностно-смысловой сферы в мировоззрении личности старшеклассников (Карабанова и др. 2021). Исследование А. П. Сухоносова установило, что в мировоззрении субъектов высокую роль играет осмысление результативности своей жизни и самореализация в общественно значимых сферах (Сухоносов 2015).

В работе О. Г. Холодковой и Г. Л. Парфеновой выявлена значимая взаимосвязь между осмысленностью жизни и оценкой субъектами своей самоэффективности на выборке старшеклассников: высокие показатели смысложизненных ориентаций имеют тенденцию к повышению веры в собственный успех деятельности; наличие целей в жизни повышает ее осмысленность и ожидания перспектив в будущем; удовлетворенность процессом жизни усиливает склонность действовать в трудных жизненных ситуациях; положительная оценка личностного опыта, убежденность в контроле над своей жизнью и свободе выбора положительно коррелирует с уверенностью в себе и успехе своих действий (Холодкова, Парфенова 2023).

Результаты исследования Ю. А. Кочетовой и др. установили зависимость смысложизненных ориентаций от уровня развития у старшеклассников эмпатии: субъекты с высоким уровнем эмпатии демонстрируют более высокую удовлетворенность самореализацией и качеством жизни в целом по сравнению с теми, кто показал средний и низкий уровень эмпатии. В то же время высокие показатели локуса контроля у старшеклассников положительно коррелируют с пониманием глубины эмоциональных переживаний других людей и рациональной оценкой их чувств (Кочетова и др. 2025).

Эксперименты А. Кэмпбелла и др. показали, каким образом приложенные усилия являются источником личного смысла для старшеклассников. Авторы провели шесть экспериментальных сессий, создав различные условия выполнения испытуемыми письменных заданий — от бессмысленных до противоречивых, требующих различной степени усилий для их решения. Во всех сессиях было установлено: чем больше усилий старшеклассники прилагали для выполнения заданий, тем больше смысла они извлекали из данной деятельности (Campbell et al. 2025).

В работе Дж. Го и др. обнаружилась связь между осмысленностью жизни и преодолением старшеклассниками установок на неудачу. Полученные авторами данные показывают, что обретение смысла жизни и духовное преодоление трудностей частично опосредуют друг друга, подчеркивая их важность в качестве фактора психологической защиты от неблагоприятных последствий установок субъектов на неудачу (Guo et al. 2025).

Исследования Х. Су, Т. Йе и соавторов установили, что показатели креативности личности являются значимым фактором в формировании осмысленности жизни старшеклассников (Su et al. 2025). В содержание психологических установок личности старшеклассников С. Оиси и Э. К. Вестгейт включают открытость опыту — альтернативного источника интереса и эмоциональной насыщенности жизни личности (Oishi, Westgate 2025).

Исследователи Ф. Мартела и М. Ф. Стеджер определяют три психологических фактора в мировоззрении личности старшеклассников: знание и осмысление своего опыта; наличие значимого результата или миссии в жизни; ощущение ценности жизни. В основе компонентов смысложизненных ориентаций, по мнению авторов, лежат потребность в понимании, стремление к цели, ощущение значимости и источники смысла. К последним относятся межличностные взаимоотношения, хобби, досуг, материальные и культурные ценности, религиозная вера, образование, социально значимая деятельность (Martela, Steger 2021; Steger 2018).

Как показали Т. Шнелл, П. Беккер, Б. Фигейредо и др., такие мировоззренческие факторы, как самореализация и ориентация на социальный порядок, опосредуют ощущение осмысленности и участвуют в формировании мировоззрения личности бразильских старшеклассников. Особое внимание авторы уделяют самопревосхождению — ключевому источнику личностного смысла, объединяющему религиозную веру и духовность, стремление к единению с природой, ответственность перед обществом и заботу о других (Damásio et al. 2013; Schnell, Becker 2006).

К мировоззренческим факторам, влияющим на компоненты смысложизненных ориентаций старшеклассников из Англии, согласно исследованиям А. Стептоу и Д. Фэнкорта, относятся продуктивная сознательная деятельность, ожидания материального успеха и получения высокооплачиваемой работы при условии положительной оценки субъектами своих поступков (Steptoe, Fancourt 2020). Кроме того, в исследовании С. Вандепитт, С. Клаас и др. установлено влияние осмысленности поступков субъектов на позитивное отношение к жизни граждан Бельгии (Vandepitte et al. 2022).

Анализ литературы установил, что содержание мировоззрения включает: личностные установки, диспозиции, убеждения, рефлексию взаимоотношений с другими людьми, отношение к миру и анализ собственного поведения. Смысложизненные ориентации субъектов проявляются в целях в жизни, интересах и эмоциональной вовлеченности в процесс деятельности, оценке ее результативности и чувства собственной продуктивности, наличии духовного смысла и призвания — влечения к какой-либо значимой для субъекта деятельности. С проявлением осмысленности жизни тесно связаны показатели локуса контроля старшеклассников, с одной стороны, отражающие их мировоззренческие убеждения о возможности контролировать свою жизнь, с другой — веру в собственную способность его осуществлять.

Несмотря на обширное изучение проблемы смысложизненных ориентаций субъектов, существует дефицит научных данных о содержании психологических факторов, которые способны внести вклад в их показатели. Устранение данного дефицита обосновывает теоретическую значимость исследования.

Практическая значимость исследования заключается в разработке научного плана и подборе диагностического инструментария для изучения содержания жизненных взглядов, целей, ценностей, установок старшеклассников, а также их отношения к себе, к другим людям и к окружающему миру.

Научная новизна исследования состоит в структуризации мировоззренческих факторов, отражающих их содержание и специфический вклад в отдельные компоненты смысложизненных ориентаций субъектов.

Материалы и методы

Цель исследования — выявить и оценить влияние мировоззренческих факторов (предикторов) на показатели смысложизненных ориентаций старшеклассников.

Объектом исследования выступили смысложизненные ориентации старшеклассников.

Предметом исследования стали взаимосвязь мировоззренческих факторов и показателей смысложизненных ориентаций.

Гипотеза исследования: выявленные мировоззренческие факторы будут значимыми предикторами, вносящими различный вклад в проявление показателей смысложизненных ориентаций (в том числе показателей локуса контроля).

Исследование проводилось на базе ГБОУ «Школа № 2033» (Москва), в котором принимали участие старшеклассники в возрасте 15–17 лет (средний возраст — 15,9 лет). Всего обследовано 165 респондентов, из них 105 девушек и 60 юношей.

В качестве диагностического инструментария для структуризации содержания мировоззренческих факторов использовались следующие методики: измерения альтруистических установок (Ясин 2020), включающая две шкалы — «альтруизм» и «ложь»; исследования базисных убеждений Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой (Падун, Котельникова 2008) — «доброжелательность окружающего мира», «справедливость окружающего мира», «образ Я», «удача» и «убежденность о контроле»; «Шкала направленности мотивации при совершении ошибки» К. Шелла в адаптации Н. В. Подбуцкой и А. Е. Кныш (Подбуцкая, Кныш 2020), состоящая из показателей направленности мотивации на «извлечение уроков из ошибок», «тревогу по поводу ошибок» и «сокрытие ошибок от окружающих»; «Шкала оптимизма и активности» Н. Е. Водопьяновой, М. Штейн (Водопьянова 2009) — «активность» и «оптимизм»; дифференциальный тест рефлексивности Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина (Леонтьев, Осин 2014), включающий шкалы «системная рефлексия», «интроспекция» и «квазирефлексия»; «Опросник диспозиционного

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338

материализма» К. В. Карпинского, Н. В. Кисельниковой (Карпинский, Кисельникова 2019) — «зависть», «жадность», «собственничество» и «материализм».

Зависимыми переменными выступали показатели теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (Леонтьев 2000): «цель в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля — Жизнь», «локус контроля — Я» и общий показатель «осмысленность жизни»; шкалы опросника духовного смысла Н. Маскаро в адаптации Ю. С. Витко, А. А. Золотаревой, А. А. Лебедевой, М. Ф. Линч (Витко и др. 2022), включающие показатели «духовная осмысленность» и «призвание».

В ходе статистической обработки данных осуществлялся факторный анализ с целью выявления мировоззренческих предикторов, влияющих на показатели смысложизненных ориентаций старшеклассников. Адекватность выборки проверялась коэффициентом приемлемости Кайзера — Мейера — Олкина и параллельным анализом по методу Хорна (Horn, Johnson 2013); выявление вклада мировоззренческих предикторов в проявление показателей смысложизненных ориентаций определялось методом регрессионного анализа; обработка полученных данных осуществлялась с помощью программного обеспечения Jamovi 2.5.7.0.

Результаты

График каменистой осыпи показал точку перелома на уровне пятой компоненты в условиях собственных значений и их пересечении в ходе параллельного анализа (рис. 1), что свидетельствует о целесообразности выделения пяти латентных факторов.

Критерий сферичности Бартлетта выделенных факторов находится на уровне достоверности $p < 0{,}001$, адекватность коэффициента Кайзера — Мейера — Олкина составила 0,657,

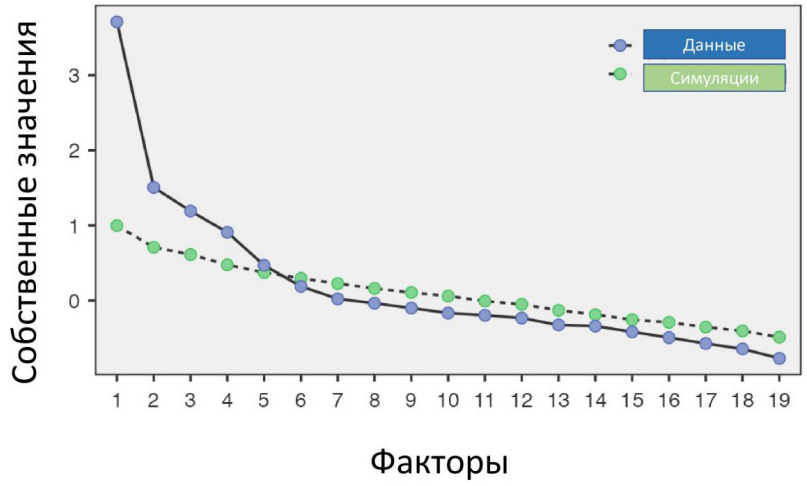


Рис 1. Результаты предварительного компонентного анализа

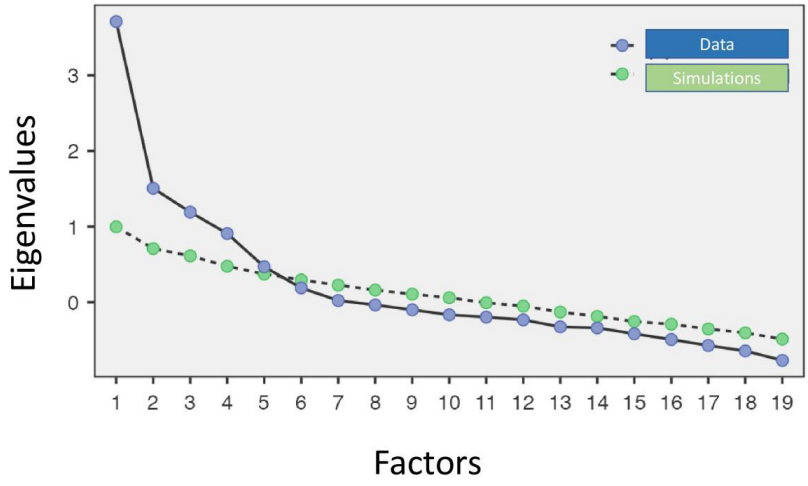


Fig. 1. Results of preliminary component analysis

что соответствует удовлетворительной приемлемости выборки для факторного анализа (Наследов 2013). Общая объяснительная дисперсия выделенных факторов составила 50,1% (табл. 1).

Анализ факторных нагрузок выявил следующие мировоззренческие факторы: «позитивный образ Я», «материалистичность», «альтруистичность», «рефлексивность» и «завистливость» (табл. 2).

Табл. 1. Общая объяснительная дисперсия выявленных факторов (n = 165)

Фактор	Сумма квадратных нагрузок (SS)	% от дисперсии	Накопленный (%)	Коэффициент Кайзера — Мейера — Олкина	Тест Бартлетта (p)
Фактор 1	2,99	15,73	15,7	0,657	< 0,001
Фактор 2	2,23	11,76	27,5		
Фактор 3	1,67	8,78	36,3		
Фактор 4	1,52	8,01	44,3		
Фактор 5	1,02	5,37	50,1		

Table 1. Total variance explained by the extracted factors (n = 165)

Factor	Sum of squared loadings (SS)	% of variance	Cumulative (%)	Kaiser — Meyer — Olkin coefficient	Bartlett's Test (p)
Factor 1	2.99	15.73	15.7	0.657	< 0.001
Factor 2	2.23	11.76	27.5		
Factor 3	1.67	8.78	36.3		
Factor 4	1.52	8.01	44.3		
Factor 5	1.02	5.37	50.1		

Табл. 2. Результаты анализа мировоззренческих факторов у старшеклассников (n = 165)

Фактор	Показатель	Нагрузка (F)
1. Позитивный образ Я	Образ Я	0,727
	Оптимизм	0,615
	Удача	0,561
	Убежденность о контроле	0,549
	Справедливость окружающего мира	0,485
	Направленность мотивации на сокрытие ошибок	–0,444
	Направленность мотивации на тревогу по поводу ошибок	–0,648
2. Материалистичность	Материализм	0,881
	Собственничество	0,683
	Интроспекция	0,606
	Жадность	0,414
3. Альтруистичность	Альтруизм	0,684
	Доброжелательность окружающего мира	0,559
	Материализм	–0,429
	Жадность	–0,571
4. Рефлексивность	Системная рефлексия	0,746
	Направленность мотивации на извлечение уроков из ошибок	0,519
	Активность	0,505
	Квазирефлексия	0,428
5. Завистливость	Зависть	0,497
	Ложь	0,401

Примечание: метод извлечения «Минимальный остаток» использовался в сочетании с вращением «варимакс»; в таблице указаны наиболее нагруженные факторы (F > 0,4)

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338

Table 2. Factor loadings for worldview factors among high school students (n = 165)

Factor	Indicator	Loading (F)
1. Positive self-image	Self-image	0.727
	Optimism	0.615
	Luck	0.561
	Belief in control	0.549
	Belief in a just world	0.485
	Motivation to conceal mistakes	–0.444
	Motivation to avoid mistakes	–0.648
2. Materialism	Materialism	0.881
	Ownership	0.683
	Introspection	0.606
	Greed	0.414
3. Altruism	Altruism	0.684
	Benevolence of the world	0.559
	Materialism	–0.429
	Greed	–0.571
4. Reflexivity	Systemic reflection	0.746
	Motivation to learn from mistakes	0.519
	Activity	0.505
	Quasi-reflection	0.428
5. Envy	Envy	0.497
	Deception	0.401

Note: Extraction method: Minimum Residual. Rotation method: varimax with Kaiser normalization. Loadings greater F > 0.4 are shown.

Первый фактор — «позитивный образ Я» — биполярный, объединяет положительные и отрицательные факторные нагрузки показателей отношения к себе и окружающему миру: «образ Я» (F = 0,727), «оптимизм» (F = 0,615), «удача» (F = 0,561), «убежденность о контроле» (F = 0,549), «справедливость окружающего мира» (F = 0,485), «направленность мотивации на сокрытие ошибок» (F = –0,444) и «направленность мотивации на тревогу по поводу ошибок» (F = –0,648).

Второй фактор — «материалистичность» — отражает переживания старшеклассников по поводу приобретения и удержания материальных благ: «материализм» (F = 0,881), «собственничество» (F = 0,683), «интроспекция» (F = 0,606) и «жадность» (F = 0,414).

Третий фактор — «альтруистичность» — биполярный, объединяет представления личности о доброте, бескорыстности окружающих людей и мира в целом, с одной стороны: «альтруизм» (F = 0,684), «доброжелательность окружающего мира» (F = 0,559); с другой — неприятие идеи исключительности материального успеха: «материализм» (F = –0,429) и «жадность» (F = –0,571).

Четвертый фактор — «рефлексивность» — отражает активную и системную углубленность личности в анализ собственных взглядов, интересов, стремлений и поступков с разных точек зрения: «системная рефлексия» (F = 0,746), «направленность мотивации на извлечение уроков из ошибок» (F = 0,519), «активность» (F = 0,505) и «квазирефлексия» (F = 0,428).

Пятый фактор — «завистливость» — выражается показателями переживания субъектами досады за успехи других людей и склонности респондентов давать социально одобряемые ответы на вопросы: «зависть» (F = 0,497) и «ложь» (F = 0,401).

Последующий регрессионный анализ позволил установить регрессионные модели, предикторами которых выступали выделенные факторы, способные внести различный вклад в показатели смысложизненных ориентаций (табл. 3).

Табл. 3. Регрессионный анализ мировоззренческих факторов и показателей смысложизненных ориентаций у старшеклассников (n = 165)

Фактор (предиктор)	Коэффициент регрессии (b)	R	R^2	F	P	DW	W (p)
Цели в жизни							
Константа	28,750	0,602	0,362	–	0,001	1,99	0,960
Позитивный образ Я	3,720			48,83	0,001		
Материалистичность	–1,228			4,70	0,032		
Альтруистичность	0,842			2,83	0,095		
Рефлексивность	1,424			8,40	0,04		
Завистливость	–0,902			3,65	0,059		
Процесс жизни							
Константа	27,575	0,693	0,408	–	0,001	2,22	0,333
Позитивный образ Я	4,181			78,41	0,001		
Материалистичность	–1,732			11,85	0,001		
Альтруистичность	1,479			11,06	0,001		
Рефлексивность	1,101			6,35	0,013		
Завистливость	–0,895			4,55	0,035		
Локус контроля — Я							
Константа	19,977	0,601	0,361	–	0,001	1,75	0,279
Позитивный образ Я	1,986			40,07	0,001		
Материалистичность	–0,877			6,88	0,01		
Альтруистичность	0,484			2,68	0,105		
Рефлексивность	1,164			16,08	0,001		
Завистливость	–0,445			2,55	0,113		
Локус контроля — Жизнь							
Константа	28,27	0,729	0,532	–	0,001	1,73	0,101
Позитивный образ Я	3,47			69,1	0,001		
Материалистичность	–2,31			27,1	0,001		
Альтруистичность	1,66			18,0	0,001		
Рефлексивность	1,61			17,5	0,001		
Завистливость	–1,26			11,6	0,001		
Результативность жизни							
Константа	23,85	0,720	0,519	–	0,001	2,04	0,035
Позитивный образ Я	3,501			93,37	0,001		
Материалистичность	–1,107			8,22	0,005		
Альтруистичность	1,195			12,26	0,001		
Рефлексивность	1,094			10,66	0,001		
Завистливость	–0,822			6,52	0,012		
Осмысленность жизни							
Константа	97,12	0,648	0,420	–	0,001	1,62	0,965
Позитивный образ Я	10,48			49,87	0,001		
Материалистичность	–5,48			12,02	0,001		
Альтруистичность	2,50			3,19	0,77		
Рефлексивность	5,36			15,22	0,001		
Завистливость	–3,89			8,71	0,004		

https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338

Табл. 3. Продолжение

Фактор (предиктор)	Коэффициент регрессии (b)	R	R^2	F	P	DW	W (p)
Духовная осмысленность							
Константа	25,347	0,607	0,369	–	0,001	2,05	0,007
Позитивный образ Я	2,704			44,56	0,001		
Материалистичность	0,485			1,26	0,264		
Альтруистичность	1,467			14,75	0,001		
Рефлексивность	0,566			2,27	0,134		
Завистливость	–0,989			8,04	0,005		
Призвание							
Константа	23,306	0,567	0,321	–	0,001	2,35	0,001
Позитивный образ Я	1,971			25,15	0,001		
Материалистичность	0,570			1,85	0,177		
Альтруистичность	0,806			4,73	0,032		
Рефлексивность	1,803			24,53	0,001		
Завистливость	–0,378			1,25	0,267		

Примечание: DW — критерий Дарбина — Уотсона; W (p) — критерий Шапиро — Уилка.

Table 3. Regression analysis of worldview factors predicting life-orientation indicators in high school students (n = 165)

Factor (predictor)	Regression coefficient	R	R^2	F	p	DW	W
Goals in life							
Constant	28.750	0.602	0.362	–	0.001	1.99	0.960
Positive self-image	3.720			48.83	0.001		
Materialism	–1.228			4.70	0.032		
Altruism	0.842			2.83	0.095		
Reflexivity	1.424			8.40	0.04		
Envy	–0.902			3.65	0.059		
Life process							
Constant	27.575	0.693	0.408	–	0.001	2.22	0.333
Positive self-image	4.181			78.41	0.001		
Materialism	–1.732			11.85	0.001		
Altruism	1.479			11.06	0.001		
Reflexivity	1.101			6.35	0.013		
Envy	–0.895			4.55	0.035		
Locus of control — Self							
Constant	19.977	0.601	0.361	–	0.001	1.75	0.279
Positive self-image	1.986			40.07	0.001		
Materialism	–0.877			6.88	0.01		
Altruism	0.484			2.68	0.105		
Reflexivity	1.164			16.08	0.001		
Envy	–0.445			2.55	0.113		

Table 3. Completion

Factor (predictor)	Regression coefficient	R	R^2	F	p	DW	W
Locus of control — Life							
Constant	28.27	0.729	0.532	–	0.001	1.73	0.101
Positive self-image	3.47			69.1	0.001		
Materialism	–2.31			27.1	0.001		
Altruism	1.66			18.0	0.001		
Reflexivity	1.61			17.5	0.001		
Envy	–1.26			11.6	0.001		
Life effectiveness							
Constant	23.85	0.720	0.519	–	0.001	2.04	0.035
Positive self-image	3.501			93.37	0.001		
Materialism	–1.107			8.22	0.005		
Altruism	1.195			12.26	0.001		
Reflexivity	1.094			10.66	0.001		
Envy	–0.822			6.52	0.012		
Meaningfulness of life							
Constant	97.12	0.648	0.420	–	0.001	1.62	0.965
Positive self-image	10.48			49.87	0.001		
Materialism	–5.48			12.02	0.001		
Altruism	2.50			3.19	0.77		
Reflexivity	5.36			15.22	0.001		
Envy	–3.89			8.71	0.004		
Spiritual meaningfulness of life							
Constant	25.347	0.607	0.369	–	0.001	2.05	0.007
Positive self-image	2.704			44.56	0.001		
Materialism	0.485			1.26	0.264		
Altruism	1.467			14.75	0.001		
Reflexivity	0.566			2.27	0.134		
Envy	–0.989			8.04	0.005		
Calling							
Constant	23.306	0.567	0.321	–	0.001	2.35	0.001
Positive self-image	1.971			25.15	0.001		
Materialism	0.570			1.85	0.177		
Altruism	0.806			4.73	0.032		
Reflexivity	1.803			24.53	0.001		
Envy	–0.378			1.25	0.267		

Note: DW — Durbin-Watson statistic; W (p) — Shapiro-Wilk test statistic.

Исходя из таблицы 3, тесные коэффициенты корреляции в регрессионных моделях выявлены между факторами (предикторами) и зависимыми переменными: «локус контроля — Жизнь» (R = 0,729), «результативность жизни» (R = 0,720); умеренные между выделенными факторами и показателями: «процесс жизни» (R = 0,693), «осмысленность жизни» (R = 0,648), «цели в жизни» (R = 0,602), «локус контроля — Я» (R = 0,601), «духовная

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338

осмысленность» (R = 0,607) и «призвание» (R = 0,567).

Коэффициент детерминации имеет наибольшие значения между установленными предикторами и показателями: «локус контроля — Жизнь» (R^2 = 0,532), «результативность жизни» (R^2 = 0,519) «осмысленность жизни» (R^2 = 0,420) и «процесс жизни» (R^2 = 0,408); приемлемые — между психологическими факторами и показателями: «духовная осмысленность» (R^2 = 0,369), «цели в жизни» (R^2 = 0,362), «локус контроля — Я» (R^2 = 0,361) и «призвание» (R^2 = 0,321).

Согласно данным регрессионного анализа, «материалистичность» вносит отрицательный вклад в показатели теста смысложизненных ориентаций: «цели в жизни» (b = –1,228; p = 0,032), «процесс жизни» (b = –1,732; p < 0,001), «локус контроля — Я» (b = –0,877; p = 0,01), «локус контроля — Жизнь» (b = –2,31; p < 0,001), «результативность жизни» (b = –1,107; p = 0,005) и «осмысленность жизни» (b = –5,48; p < 0,001).

Предиктор «завистливость» также отрицательно значимо влияет на проявление показателей теста смысложизненных ориентаций: «процесс жизни» (b = –0,895; p = 0,035), «локус контроля — Жизнь» (b = –1,26; p < 0,001), «результативность жизни» (b = –0,822; p = 0,012) и «осмысленность жизни» (b = –3,89; p = 0,004).

Положительно значимое влияние на проявление показателей теста смысложизненных ориентаций оказывает «позитивный образ Я»: «цели в жизни» (b = 3,720; p < 0,001), «процесс жизни» (b = 4,181; p < 0,001), «локус контроля — Я» (b = 1,986; p < 0,001), «локус контроля — Жизнь» (b = 3,47; p < 0,001), «результативность жизни» (b = 3,501; p < 0,001), «осмысленность жизни» (b = 10,48; p < 0,001) и «духовная осмысленность» (b = 2,704; p < 0,001).

Компонент «рефлексивность» с высокой долей вероятности оказывает положительное влияние на показатели «цели в жизни» (b = 1,424; p < 0,04), «процесс жизни» (b = 1,101; p < 0,013), «локус контроля — Я» (b = 1,164; p < 0,001), «локус контроля — Жизнь» (b = 1,61; p < 0,001), «результативность жизни» (b = 1,094; p < 0,001) и «осмысленность жизни» (b = 5,36; p < 0,001).

Предиктор «альтруистичность» вносит положительно значимый вклад в проявление следующих показателей: «процесс жизни» (b = 1,479; p < 0,001), «локус контроля — Жизнь» (b = 1,66; p < 0,001), «результативность жизни» (b = 1,195; p < 0,001) и «духовная осмысленность» (b = 1,467; p < 0,001).

Корреляты между показателем «духовная осмысленность» и содержанием психологических факторов выявили распределение данных W (p = 0,007), где остатки рассеяны по краям графика (рис. 2). Это свидетельствует о близости значений к нормальному распределению. Следовательно, мы можем принять гипотезу о положительном влиянии предикторов «позитивный образ Я» (b = 2,704; p < 0,001) и «альтруистичность» (b = 1, 467; p < 0,001) и отрицательном вкладе фактора «завистливость» (b = –0,989; p < 0,005) в проявление показателя «духовная осмысленность».

В то же время регрессионный анализ показал отклонения остатков значений по критерию Шапиро — Уилка между выявленными нами факторами и показателем «призвание», где последний имеет значительное рассеивание данных — W (p < 0,001) (рис. 3). Это снижает достоверность полученных данных о положительном вкладе факторов «позитивного образа Я» (b = 1,971; p = 0,001), «альтруистичность» (b = 0,806; p = 0,001) и «рефлексивность» (b = 1,803; p = 0,001) в показатель «призвание».

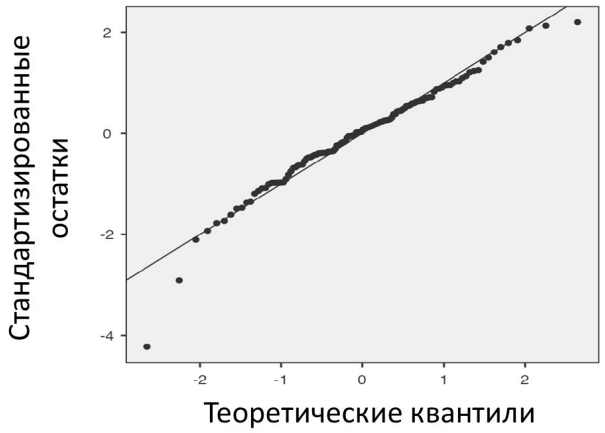


Рис. 2. Визуальная оценка Q-Q показателя «духовная осмысленность»

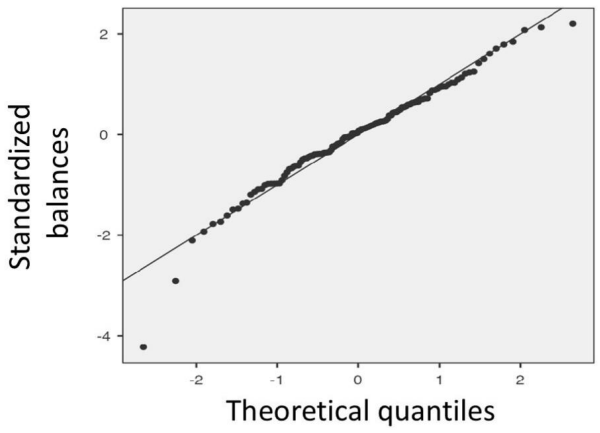


Fig. 2. Q–Q plot for the ‘spiritual meaning’ indicator

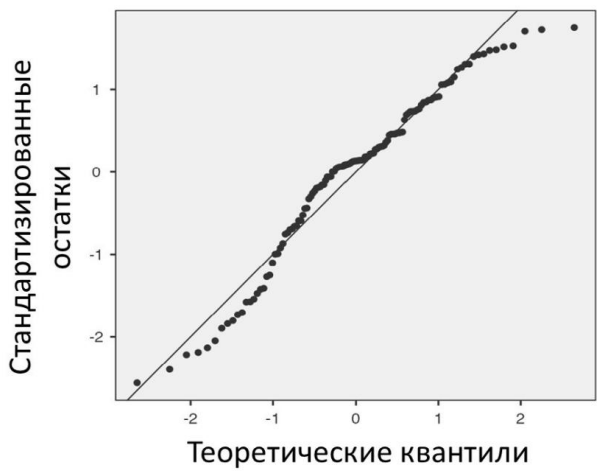


Рис. 3. Визуальная оценка Q-Q показателя «призвание»

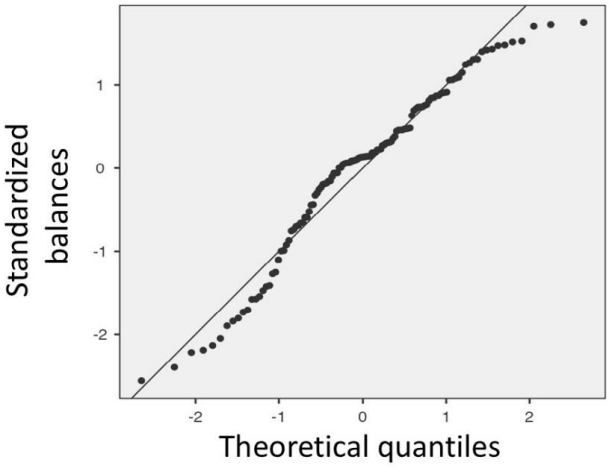


Fig. 3. Q–Q plot for the 'calling' indicator

Обсуждение

Выявлены факторы, положительно связанные с показателями смысложизненных ориентаций в мировоззрении личности старшеклассников: «позитивный образ Я», «альтруистичность» и «рефлексивность». Кроме того, установлены отрицательные зависимости этих показателей с факторами «материалистичность» и «завистливость».

Содержание фактора «позитивный образ Я» отражает позитивную оценку старшеклассниками своих будущих перспектив, ценности и значимости своей личности: убежденность субъектов в том, что они удачливые, хорошие и достойные люди, находящиеся в среде, где действуют законы справедливости и каждый человек получает то, что заслуживает (Падун, Котельникова 2008). В то же время старшеклассники открыты опыту и не испытывают тревоги по поводу ошибок (Подбуцкая, Кныш 2020). Согласно полученной регрессионной модели, позитивный образа Я с высокой вероятностью влияет на проявление показателей целеобразования личности, повышает ее заинтересованность в самом процессе жизни, формирует положительную оценку прошлого жизненного опыта, убежденность в самостоятельности, возможности контролировать собственную жизнь, следовать высшим человеческим ценностям и вносит значимый вклад в формирование личностного и духовного смысла жизни старшеклассников. Представленные результаты частично согласуются с исследованиями А. П. Сухоносова и положениями О. Г. Холодковой, где авторы находят связь осмысленности жизни с высокими показателями оценки субъектами: результативности жизни в общественно значимых сферах (Сухоносов 2015), самоэффективности и удовлетворенности от процесса жизни (Холодкова, Парфенова 2023). Исследователи А. Стептоу и Д. Фэнкорт подчеркивают значимость для молодых людей продуктивности осуществляемой ими деятельности и положительной оценки своих поступков (Steptoe, Fancourt 2020), а С. Оиси и Э. К. Вестгейт указывают на важность открытости личности опыту, что играет одну из ключевых ролей на пути формирования целостного мировоззрения личности старшеклассников (Oishi, Westgate 2025).

Фактор «альтруистичность» включает склонность старшеклассников к бескорыстным поступкам, направленным на помощь другим людям, улучшение их жизни, базисное доверие к миру, непринятие материалистических идей и стремления иметь большие богатства и власть. Выраженное влияние альтруистичности способствует проявлению у субъектов тенденции к получению удовольствия от осуществляемой деятельности, формированию представлений о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора и контролирующей свою жизнь, способной анализировать и оценивать свои успехи и неудачи, а также находить в себе волю и силы для поиска смысла жизни в кризисных ситуациях (Витко и др. 2022; Глухих, Пфау 2024; Казарян 2018; Леонтьев 2000; Сабырова 2024; Трубникова 2011; Франкл 2024). Так, согласно И. Ялому, вера субъекта в доброту окружающего мира, альтруизм как убежденность личности в полезности жизни на благо общества являются показателями ее стремления к смыслу и ощущениям цели в жизни (Ялом 1999).

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338

Фактор «рефлексивность» обусловлен склонностью старшеклассников к системному анализу собственных ошибок, активному их переживанию и исправлению, тенденцией сравнивать свои поступки и решения сейчас и в прошлом. Именно системная рефлексия, по Д. А. Леонтьеву и Е. Н. Осину, является наиболее адаптивной, способствующей осознанию внешней ситуации и развитию осмысленности жизни (Леонтьев, Осин 2014).

Согласно полученным данным анализ старшеклассниками собственных поступков, ошибок и результатов их жизнедеятельности с высокой долей вероятности способствует проявлению у субъектов смыслоопределяющих целей в жизни, интереса к их достижению, возможности черпать личностный ресурс из жизненного опыта, находить способы контроля и оценки своих результатов жизнедеятельности. В работе М. А. Сабыровой подчеркивается выраженная ориентация старшеклассников на будущие перспективы и готовность быть ответственными за их реализацию (Сабырова 2024). Исследования Е. А. Глухих и Т. В. Пфау показали схожие с нашими результаты, в которых старшеклассники с высоким уровнем развития осмысленности жизни проявляют уверенность в своих силах и убеждены в контроле над собственной судьбой (Глухих, Пфау 2024).

Выявленный фактор «материалистичность» выражает ценности и стремления личности к овладению материальными благами, их удержанию с чувством досады от успеха других людей (Карпинский, Кисельникова 2019). Все это с высокой вероятностью сопровождается проявлением склонности старшеклассников к анализу и оценке собственного благосостояния (Леонтьев, Осин 2014). Имеются близкие по содержанию результаты исследований А. Стептоу, Д. Фэнкорта и др., где авторы выделяют субъективную значимость жизненных перспектив в достижении старшеклассниками материального успеха в их мировоззрении (Бурмако 2025а; Steptoe, Fancourt 2020).

Регрессионный анализ показал значимое отрицательное влияние материалистической диспозиции личности старшеклассников на проявление у них показателей осмысленности жизни и локуса контроля субъектов: представления о будущих перспективах, эмоциональную насыщенность осуществляемой деятельности, ощущение себя сильной личностью, обладающей свободой выбора, способной добиться высоких результатов, делающих жизнь наполненной смыслом. Это соответствует психологическим воззрениям В. Франкла, который указывает на риск возникновения у личности экзистенциального кризиса в условиях ее погони за внешними достижениями, что может привести к разочарованию и тревоге (Франкл 2024).

Особый интерес вызывает фактор «завистливость». Выраженная тенденция старшеклассников к проявлению негодования в случае успеха других и склонность давать социально желательные ответы, по нашему мнению, может свидетельствовать о наличии высоких требований к себе в исследуемой нами выборке. Исследования Н. А. Николаевой и Д. В. Бобровой подтверждают, что в юношеском возрасте субъекты более склонны испытывать чувство зависти в связи с проявлениями высоких амбиций и потребности достичь большего, превзойдя в чем-то сверстников (Николаева, Боброва 2018).

Вклад завистливости в проявление показателей смысложизненных ориентаций и локуса контроля имеет отрицательную направленность: переживания из-за успехов других людей могут негативно сказаться на возможности старшеклассников получать удовольствие от жизни, адекватно оценивать свои достижения и жизненный опыт, верить в свои силы и осознавать себя в качестве субъекта жизненных преобразований.

Отдельного обсуждения требует связь локуса контроля жизни и выявленных мировоззренческих предикторов. Согласно Д. А. Леонтьеву, внутренний «локус контроля — Жизнь» характеризует мировоззренческие убеждения о возможности контроля жизни как процесса, подвластного субъекту. Это дает повод предположить, что взаимосвязи между показателем «локуса контроля — Жизнь» и выявленными предикторами являются логичными и согласуются с моделями мировоззрения как регулятора жизненных позиций (Леонтьев 2000; Франкл 1990; Ялом 1999). Так, позитивный образа Я, стремление к бескорыстной заботе о благополучии других, осмыслению своих жизненных целей, ценностей, поступков, поведения и др. вносят непосредственный и значимый вклад в убеждения старшеклассников об управляемости жизнью. В то же время выраженные материалистические взгляды, установки, ценности и чувство зависти разрушают веру в возможность управлять своей жизнью.

Уверенность субъектов в способности значительно влиять на ход своей жизни наблюдается при позитивном образе Я и тенденции к системной рефлексии, но понижается при выраженной материалистической диспозиции личности. Следовательно, проявление склонности воспринимать себя полноправным

субъектом жизни способно сформироваться под влиянием оптимистических взглядов и веры в свою удачливость и, наоборот, распадаться при выраженных материалистических установках. Альтруизм и завистливость не показали значимого влияния на представление старшеклассников о себе как о личности, обладающей достаточной свободой выбора. Возможно, это связано с отмеченной М. И. Ясиным особенностью альтруистической установки личности действовать, не размышляя о собственной выгоде или ущербе для себя лично, что исключает сложную цепь рефлексии личностного выбора (Леонтьев 2000; Ясин 2020). Выраженное чувство зависти приводит к возникновению сильных эмоциональных переживаний (Николаева, Боброва 2018), что снижает контроль за ситуацией или делает его недостаточно организованным.

Выводы

Влияние мировоззренческих факторов на осмысленность жизни старшеклассников раскрыто через анализ содержания взглядов, ценностей, установок, личностных диспозиций субъектов. В исследовании такими факторами выступали позитивный образ «Я», материалистические и альтруистические установки, склонность к системной рефлексии и проявление завистливости. Каждый из этих мировоззренческих предикторов способен оказывать различное влияние на осмысленность жизни и локус контроля старшеклассников, усиливая или ослабляя их показатели.

Таким образом, поставленная цель исследования достигнута путем выявления: содержания психологических факторов в мировоззрении личности старшеклассников, раскрывающих отношение субъектов к себе, к другим людям, к окружающему миру, к материальным и духовным ценностям, а также способности к самоанализу и системной рефлексии; положительного вклада позитивного образа «Я», рефлексивности, альтруистичности в показатели осмысленности жизни, локуса контроля и отрицательного влияния материалистичности, завистливости на проявление показателей жизненных целей субъектов, их представлений о себе как о сильной личности, способной контролировать свою жизнь, получать удовольствие от реализуемой деятельности. Последнее подтверждает гипотезу о наличии мировоззренческих предикторов и их различном вкладе в проявление показателей смысложизненных ориентаций.

Полученные данные о различном вкладе мировоззренческих факторов в показатели смысложизненных ориентаций позволяют предложить ряд практических рекомендаций по двум направлениям психологической работы со старшеклассниками. Первое направление включает профилактику отрицательного влияния материальных целей и ценностей в мировоззрении личности старшеклассников: формирование не только карьерных планов в профессиональной деятельности; акцент на ценности семьи в жизни человека, ее роли в общественных отношениях (Карабанова и др. 2021); развитие эмпатии у старшеклассников, которая необходима для улучшения межличностных отношений (Кочетова и др. 2025; Трубникова 2011). Второе — развитие и поддержка смысложизненных ориентаций и целенаправленная работа с мировоззрением личности старшеклассников: постановка жизненных целей, оценка результативности жизни и собственной продуктивности, эмоциональной вовлеченности и комфортности взаимоотношений (Леонтьев 2000; Леонтьев, Осин 2014; Холодкова, Парфенова 2023).

Эффективным и целесообразным способом работы с осмысленностью жизни и мировоззрением личности старшеклассников будет тренинг личностного роста (Бурмако 2025b). Данный формат работы является унифицированным методом развития рефлексивной культуры, осмысленности жизни, построения будущих перспектив и проектирования будущего субъектов (Салихова и др. 2011).

Перспектива исследования заключается в расширении представлений о содержании мировоззренческих факторов и особенностях их влияния на показатели смысложизненных ориентаций субъектов. Подобные исследования способствуют пополнению диагностического инструментария, модернизации уже существующих психологических методик и созданию новых методов исследования данных феноменов. Полученные данные открывают пути анализа качественных изменений показателей смысложизненных ориентаций старшеклассников под влиянием мировоззренческих факторов.

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.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-320-338

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

В. С. Агапов — разработка методологии исследования, формулирование целей и задач исследования.

А. К. Бурмако — анализ теоретических источников, сбор и обработка эмпирических данных исследования.

Author Contributions

V. S. Agapov — development of research methodology, formulation of research goals and objectives.

A. K. Burmako — analysis of theoretical sources, data collection and processing.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data that support the findings of this study are available upon request submitted to the corresponding author.

Список литературы

Бурмако, А. К. (2025a) Сравнительный анализ субъективной значимости жизненных целей старшеклассников. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, т. 48, № 1, с. 155–174. https://doi.org/10.11621/LPJ-25-07

Бурмако, А. К. (2025b) Особенности организации тренинга по развитию мировоззрения старшеклассников. В кн.: *VI Всероссийская ежегодная декабрьская научно-практическая студенческая конференция РосНОУ. Т. 1.* М.: Изд-во Российского нового университета, с. 318–320.

Витко, Ю. С., Золотарева, А. А., Лебедева, А. А., Линч, М. Ф. (2022) Адаптация русскоязычной версии Шкалы духовного смысла Н. Маскаро. *Вопросы психологии*, т. 68, № 4, с. 125–138. EDN: CCZPPJ

Водопьянова, Н. Е. (2009) *Психодиагностика стресса*. М.: Питер, 329 с.

Глухих, Е. А., Пфау, Т. В. (2024) Особенности смысложизенных ориентаций старшеклассников в зависимости от уровня осмысленности жизни. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова*, № 4 (50), с. 116–118. EDN: JWJGOD

Казарян, А. А. (2018) Особенности смысложизненных ориентаций у студентов-психологов разных возрастных групп. *Молодой ученый*, № 18 (204), с. 438–443. EDN: UPAUYR

Карабанова, О. А., Захарова, Е. И., Старостина, Ю. А. (2021) Осмысленность жизни как основа построения личностью карьерных планов в возрасте вхождения во взрослость. *Евразийский союз ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки*, № 11 (92), с. 53–56. https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2021.5.92.1530

Карпинский, К. В., Кисельникова, Н. В. (2019) Опросник диспозиционного материализма (ОМД): концептуальные основы и психометрическая разработка. *Психологический журнал*, т. 40, № 1, с. 104–117. https://doi.org/10.31857/S020595920002256-7

Кочетова, Ю. А., Емельянова, И. В., Голованова, И. А. (2025) Смысложизненные ориентации юношей и девушек с разным уровнем эмпатии. *Вестник практической психологии образования*, т. 22, № 2, с. 178–194. https://doi.org/10.17759/bppe.2025220213

Леонтьев, Д. А. (2000) *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. 2-е изд. М.: Смысл, 18 с.

Леонтьев, Д. А. (2019) *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. 4-е изд. М.: Смысл, 582 с.

Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. (2014) Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школой экономики*, т. 11, № 4, с. 110–135. EDN: UYWVEN

Наследов, А. Д. (2013) *IBM SPSS statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных*. СПб.: Питер, 416 с.

Немов, Р. С. (2007) *Психологический словарь*. М.: Изд-во ВЛАДОС, 560 с.

Николаева, Н. А., Боброва, Д. В. (2018) Психологические характеристики и особенности чувства зависти на этапе взросления. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 24, № 2, с. 41–44. EDN: YAQURF

Падун, М. А., Котельникова, А. В. (2008) Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман. *Психологический журнал*, т. 29, № 4, с. 98–106. EDN: JHLATN

Подбуцкая, Н. В., Кныш, А. Е. (2020) Апробация шкалы направленности мотивации при совершении ошибки К. Шелла (eoms: The error-oriented motivation scale). *Психологический журнал*, т. 41, № 2, с. 127–138. https://doi.org/10.31857/S020595920008571-4

Рубинштейн, С. Л. (2012) *Человек и мир*. М.: Питер, 224 с.

Сабырова, М. А. (2024) Исследование жизненной перспективы старшеклассников. *Молодой ученый*, № 26 (525), с. 379–381. EDN: LNGHMT

Салихова, Н. Р., Семенова-Полях, Г. Г., Соловьева, С. А. (2011) Динамика ценностно-смысловой сферы личности в ходе тренинга смысложизненного поиска в зависимости от типа осмысленности жизни. *Казанский педагогический журнал*, № 4 (88), с. 109–117. EDN: PZXXCV

Сухоносов, А. П. (2015) Смысложизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей. *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*, № 4 (34), с. 73–83. EDN: VBHQPJ

Трубникова, Н. И. (2011) Осмысленность жизни как важнейший компонент жизненного самоопределения. *Мир науки, культуры, образования*, № 2 (27), с. 246–249. EDN: NUVEFB

Устьянцев, А. А. (2016) Понятие и структура мировоззрения. В кн.: *Наука ЮУРГУ. Материалы 68-й научной конференции*. Челябинск: Изд-во Южно-Уральского государственного университета, с. 515–520.

Франкл, В. (1990) *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс, 368 с.

Франкл, В. (2024) *Неврозы. Теория и терапия*. М.: МИФ, 304 с.

Холодкова, О. Г., Парфенова, Г. Л. (2023) Осмысленность жизни и самоэффективность старшеклассников. *Russian Journal of Education and Psychology*, т. 14, № 5, с. 151–176. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-5-151-176

Хуторная, М. Л., Баркалова, Е. В. (2018) Психологический анализ компонентов понятия «мировоззрение». *Перспективы науки и образования*, № 2 (32), с. 188–191. EDN: YXOCIU

Ялом, И. Д. (1999) *Экзистенциальная психотерапия*. М.: Класс, 576 с.

Ясин, М. И. (2020) Методика измерения альтруистических установок. *Психологический журнал*, т. 41, № 1, с. 77–85. https://doi.org/10.31857/S020595920007898-3

Campbell, A. V., Wang, Y., Inzlicht, M. (2025) Experimental evidence that exerting effort increases meaning. *Cognition*, vol. 257, article 106065. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106065

Damásio, F. B., Koller, S. H., Schnell, T. (2013) Sources of meaning and meaning in life questionnaire (some): Psychometric properties and sociodemographic findings in a large Brazilian sample. *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 3, no. 3. pp. 1205–1227. https://doi.org/10.1016/S2007-4719(13)70961-X

Fuhrer, J., Cova, F. (2023) What makes a life meaningful? Folk intuitions about the content and shape of meaningful lives. *Philosophical Psychology*, vol. 36, no. 3, pp. 477–509. https://doi.org/10.1080/09515089.2022.2046262

Guo, J. Guo, B., Ren, J. et al. (2025) A serial mediation model of failure mindset and suicidal ideation among undergraduate students: The impact of meaning in life and spiritual coping. *Acta Psychologica*, vol. 255, article 104954. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104954

Horn, R. A., Johnson, C. R. (2013) *Matrix analysis*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 643 p.

Martela, F., Steger, M. F. (2021) The Threefold Nature of Meaning in Life: Distinguishing Coherence, Purpose, and Significance. *The Journal of Positive Psychology*, vol. 16, no. 3, pp. 353–367.

Mascaro, N., Rosen, D. H., Morey, L. C. (2004) The development, construct validity, and clinical utility of the spiritual meaning scale. *Personality and Individual Differences*, vol. 37, no. 4, pp. 845–860. https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.12.011

Oishi, S., Westgate, E. C. (2025) Psychological richness offers a third path to a good life. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 29, no. 11, pp. 1023–1033. https://doi.org/10.1016/j.tics.2025.04.002

Schnell, T., Becker, P. (2006) Personality and meaning in life. *Personality and Individual Differences*, vol. 41, no. 1, pp. 117–129. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.030

Steger, M. F. (2018) Meaning in life: A unified model. In: C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, S. C. Marques (eds.). *The Oxford handbook of positive psychology*. 3rd ed. New York: Oxford University Press, pp. 431–438. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.013.56

Steptoe, A., Fancourt, D. (2020) An outcome-wide analysis of bidirectional associations between changes in meaningfulness of life and health, emotional, behavioural, and social factors. *Scientific Reports*, vol. 10, no. 1, article 6463. https://doi.org/10.1038/s41598-020-63600-9

Su, H., Ye, T., Wu, X. (2025) Revealing the heterogeneity of meaning in life and its relationship with creativity among university students: A latent profile analysis study. *Acta Psychologica*, vol. 254, article 104852. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104852

Vandepitte, S., Claes, S., T'Jaeckx, J., Annemans, L. (2022) The role of 'peace of mind' and 'meaningfulness' as psychological concepts in explaining subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, vol. 23, pp. 3331–3346. https://doi.org/10.1007/s10902-022-00544-z

References

Burmako, A. K. (2025a) Comparative analysis of the subjective significance of high school students' life goals. *Lomonosov Psychology Journal*, vol. 48, no. 1, pp. 155–174. (In Russian)

Burmako, A. K. (2025b) Features of the organization of training on the development of the worldview of high school students. In: *VI All-Russian Annual December Scientific and Practical Student Conference of RosNOU. Vol. 1*. Moscow: Russian New University Publ., pp. 318–120. (In Russian)

Campbell, A. V., Wang, Y., Inzlicht, M. (2025) Experimental evidence that exerting effort increases meaning. *Cognition*, vol. 257, article 106065. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2025.106065 (In English)

Damásio, F. B., Koller, S. H., Schnell, T. (2013) Sources of meaning and meaning in life questionnaire (some): Psychometric properties and sociodemographic findings in a large Brazilian sample. *Acta de Investigación Psicológica [Psychological Research Records]*, vol. 3, no. 3. pp. 1205–1227. https://doi.org/10.1016/S2007-4719(13)70961-X (In English)

Frankl, V. (1990) *Man's Search for Meaning*. Moscow: Progress Publ., 368 p. (In Russian)

Frankl, V. (2024) *Neuroses: Theory and Therapy*. Moscow: MIF Publ., 304 p. (In Russian)

Fuhrer, J., Cova, F. (2023) What makes a life meaningful? Folk intuitions about the content and shape of meaningful lives. *Philosophical Psychology*, vol. 36, no. 3, pp. 477–509. https://doi.org/10.1080/09515089.2022.2046262 (In English)

Glukhikh, E. A., Pfau, T. V. (2024) Features of life-meaning orientations of high school students depending on the level of meaningfulness of life. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova*, no. 4 (50), pp. 116–118. (In Russian)

Guo, J. Guo, B., Ren, J. et al. (2025) A serial mediation model of failure mindset and suicidal ideation among undergraduate students: The impact of meaning in life and spiritual coping. *Acta Psychologica*, vol. 255, article 104954. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104954 (In English)

Horn, R. A., Johnson, C. R. (2013) *Matrix analysis*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 643 p. (In English)

Karabanova, O. A., Zakharova, E. I., Starostina, Yu. A. (2021) Meaning of life as the basis for the construction of at the age of adulthood. *Eurasian Union of Scientists. Series: Pedagogical, Psychological, and Philosophical Sciences*, no. 11 (92), pp. 53–56. https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2021.5.92.1530 (In Russian)

Karpinskiy, K. V., Kiselnikova (Volkova), N. V. (2019) The questionnaire of dispositional materialism (QDM): Conceptual bases and psychometric development. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 40, no. 1, pp. 104–117. https://doi.org/10.31857/S020595920002256-7 (In Russian)

Kazaryan, A. A. (2018) Features of life orientation in psychology students of different age groups. *Molodoj uchenyj*, no. 18 (204), pp. 438–443. (In Russian)

Kholodkova, O. G., Parfenova, G. L. (2023) Meaningfulness of life and self-efficacy of high school students. *Russian Journal of Education and Psychology*, vol. 14, no. 5, pp. 151–176. https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-5-151-176 (In Russian)

Khutornaya, M. L., Barkalova, E. V. (2018) Psychological analysis of the components of the concept of "worldview". *Perspectives of Science and Education*, no. 2 (32), pp. 188–191. (In Russian)

Kochetova, Yu. A., Emelyanova, I. V., Golovanova, I. A. (2025) Life-meaning orientations of young men and women with different levels of empathy. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 22, no. 2, pp. 178–194. https://doi.org/10.17759/bppe.2025220213 (In Russian)

Leontev, D. A. (2000) *The Life Meaning Orientations Test*. 2nd ed. Moscow: Smysl Publ., 18 p. (In Russian)

Leontev, D. A. (2019) *The psychology of meaning: Nature, structure, and dynamics of meaningful reality*. 4th ed. Moscow: Smysl Publ, 582 p. (In Russian)

Leontev, D. A., Osin, E. N. (2014) "Good" and "bad" reflection: From an explanatory model to differential assessment. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, vol. 11, no. 4, pp. 110–135. (In Russian)

Martela, F., Steger, M. F. (2021) The Threefold Nature of Meaning in Life: Distinguishing Coherence, Purpose, and Significance. *The Journal of Positive Psychology*, vol. 16, no. 3, pp. 353–367. (In English)

Mascaro, N., Rosen, D. H., Morey, L. C. (2004) The development, construct validity, and clinical utility of the spiritual meaning scale. *Personality and Individual Differences*, vol. 37, no. 4, pp. 845–860. https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.12.011 (In English)

Nasledov, A. D. (2013) *IBM SPSS statistics 20 and AMOS: Professional statistical data analysis*. Saint Petersburg: Piter Publ., 416 p. (In Russian)

Nemov, R. S. (2007) *Psychological dictionary*. Moscow: VLADOS Publ., 560 p. (In Russian)

Nikolaeva, N. A., Bobrova, D. V. (2018) Characteristics and features of envy at the stage of maturation. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 24, no. 2, pp. 41–44. (In Russian)

Oishi, S., Westgate, E. C. (2025) Psychological richness offers a third path to a good life. *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 29, no. 11, pp. 1023–1033. https://doi.org/10.1016/j.tics.2025.04.002 (In English)

Padun, M. A., Kotelnikova, A. V. (2008) Modification of R. Janoff-Bulman's procedure for personality basic beliefs study. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 29, no. 4, pp. 98–106. (In Russian)

Podbutskaya, N. V., Knysh, A. E. (2020) Approbation of the error-oriented motivation scale by K. L. Schell (eoms). *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 41, no. 2, pp. 127–138. https://doi.org/10.31857/S020595920008571-4 (In Russian)
Rubinshtein, S. L. (2012) *Man and the World*. Moscow: Piter Publ., 224 p. (In Russian)
Sabyrova, M. A. (2024) Study of life perspective in high school students. *Molodoj Uchenyj*, no. 26 (525), pp. 379–381. (In Russian)
Salikhova, N. R., Semenova-Polyakh, G. G., Soloveva, S. A. (2011) Dynamics of value-meaning field of personality in the course of training of meaning of life search depending on the type of life meaningfulness. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 4 (88), pp. 109–117. (In Russian)
Schnell, T., Becker, P. (2006) Personality and meaning in life. *Personality and Individual Differences*, vol. 41, no. 1, pp. 117–129. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.030 (In English)
Steger, M. F. (2018) Meaning in life: A unified model. In: C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, S. C. Marques (eds.). *The Oxford handbook of positive psychology*. 3rd ed. New York: Oxford University Press, pp. 431–438. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.013.56 (In English)
Steptoe, A., Fancourt, D. (2020) An outcome-wide analysis of bidirectional associations between changes in meaningfulness of life and health, emotional, behavioural, and social factors. *Scientific Reports*, vol. 10, no. 1, article 6463. https://doi.org/10.1038/s41598-020-63600-9 (In English)
Su, H., Ye, T., Wu, X. (2025) Revealing the heterogeneity of meaning in life and its relationship with creativity among university students: A latent profile analysis study. *Acta Psychologica*, vol. 254, article 104852. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104852 (In English)
Sukhonosov, A. P. (2015) Meaningful Life Orientations and Gender Identity of Students of Pedagogical Specialties. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no. 4 (34), pp. 73–83. (In Russian)
Trubnikova, N. I. (2011) Comprehension of life as the most important component of life self-determination. *The world of science, culture and education*, no. 2 (27), pp. 246–249. (In Russian)
Ustyantsev, A. A. (2016) The concept and structure of the worldview. In: *Science of the South Ural State University. Proceedings of the 68th Scientific Conference*. Chelyabinsk: South Ural State University Publ., pp. 515–520. (In Russian)
Vandepitte, S., Claes, S., T'Jaeckx, J., Annemans, L. (2022) The role of 'peace of mind' and 'meaningfulness' as psychological concepts in explaining subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, vol. 23, pp. 3331–3346. https://doi.org/10.1007/s10902-022-00544-z (In English)
Vitko, Yu. S., Zolotareva, A. A., Lebedeva, A. A., Lynch, M. F. (2022) Adaptation of the Russian version of Mascaro's spiritual meaning scale. *Voprosy Psychologii*, vol. 68, no. 4, pp. 125–138. (In Russian)
Vodopyanova, N. E. (2009) *Psychodiagnostics of stress*. Moscow: Piter Publ., 329 p. (In Russian)
Yalom, I. D. (1999) *Existential psychotherapy*. Moscow: Klass Publ., 576 p. (In Russian)
Yasin, M. I. (2020) Methodology for measuring altruistic attitudes. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 41, no. 1, pp. 77–85. https://doi.org/10.31857/S020595920007898-3 (In Russian)

Сведения об авторах

Валерий Сергеевич Агапов, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры юридической психологии учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности, Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя
SPIN-код: 7367-2327, ORCID: 0000-0002-1999-7408, e-mail: agapov.vs@mail.ru

Андрей Константинович Бурмако, учитель, ГБОУ «Школа № 2033»
SPIN-код: 1320-9470, ORCID: 0000-0003-3010-7864, e-mail: burmako90@mail.ru

Authors

Valery S. Agapov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Legal Psychology, Educational and Scientific Complex of Psychology of Professional Activity, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
SPIN: 7367-2327, ORCID: 0000-0002-1999-7408, e-mail: agapov.vs@mail.ru

Andrei K. Burmako, Teacher, School No. 2033
SPIN: 1320-9470, ORCID: 0000-0003-3010-7864, e-mail: burmako90@mail.ru

Check for updates

Личность в процессах обучения и воспитания

УДК 159.9.072.43

EDN GHNEUC
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-339-353

Научная статья

Сравнительный анализ возрастных особенностей субъективной картины жизненного пути и копинг-стратегий молодежи Узбекистана

Е. Ю Коржова [✉1], И. К. Ходжаева [2]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
[2] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, филиал в г. Ташкенте,
100022, Республика Узбекистан, г. Ташкент, ул. Бабура, д. 55

Для цитирования: Коржова, Е. Ю., Ходжаева, И. К. (2026) Сравнительный анализ возрастных особенностей субъективной картины жизненного пути и копинг-стратегий молодежи Узбекистана. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 339–353. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-339-353 EDN GHNEUC

Получена 3 марта 2026; прошла рецензирование 30 марта 2026; принята 14 апреля 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Е. Ю Коржова, И. К. Ходжаева (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению возрастных особенностей субъективной картины жизненного пути и копинг-стратегиям молодежи Узбекистана. Актуальность проблемы обусловлена значимостью проблематики жизненного пути личности, формирующегося с учетом различных факторов: наследственности, социальной культуры, окружения, образования, этнической и религиозной принадлежности и т. д. В связи с этим возникает необходимость анализа феномена субъективной картины жизненного пути и его роли в использовании адекватных стратегий совладающего поведения.
Материалы и методы. В исследовании приняли участие 90 респондентов в возрасте 14–30 лет: школьники, студенты, работающая молодежь. Для изучения особенностей внутренней картины жизнедеятельности и стратегий совладания со стрессом молодежи Узбекистана были использованы следующие методики: «Психологическая автобиография» и «Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях» Е. Ю. Коржовой, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т. Л. Крюковой и соавторов). Для расчета различий показателей использовался Н-критерий Краскела — Уоллиса.
Результаты исследования. Работающая молодежь указывает множество будущих событий и придает им большое значение, что свидетельствует об их высокой продуктивности, ответственности и ярко выраженной ориентации на будущее. Студенты относят содержание событий к типу событий, связанных с изменениями социальной среды, что говорит об их способности взаимодействовать с социальным окружением, выделяя жизненную сферу «учеба». Школьники, как правило, выделяют тип событий, относящийся к изменениям физической среды, и жизненные сферы «родительская семья» и «природа». Для студентов ведущими копинг-стратегиями являются «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы»; для работающей молодежи — «положительная переоценка»; школьники реже всех используют стратегии совладания «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».
Заключение. Результаты исследования могут быть применены для разработки программ для разных групп респондентов и специалистов, осуществляющих сопровождение личности в трудных жизненных ситуациях, а также службами образовательных учреждений при работе с подростками и молодежью. Перспективами дальнейших исследований может стать изучение социально-психологических предикторов в выборе копинг-стратегий на различных возрастных этапах, анализ влияния ценностно-смысловой сферы на построение жизненного пути.

Ключевые слова: субъективная картина жизненного пути, стратегии совладания, стресс, молодежь, возрастные особенности, структура, жизненные ситуации, Республика Узбекистан

Research article

Comparative analysis of age-related features of the subjective picture of the life path and coping strategies of the youth of Uzbekistan

E. Yu. Korjova [✉1], I. K. Khodzhaeva [2]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
[2] Branch of the Herzen State Pedagogical University of Russia in Tashkent,
55 Babura Str., Tashkent 100022, Republic of Uzbekistan

For citation: Korjova, E. Yu., Khodzhaeva, I. K. (2026) Comparative analysis of age-related features of the subjective picture of the life path and coping strategies of the youth of Uzbekistan. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 339–353. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-339-353 EDN GHNEUC

Received 3 March 2026; reviewed 30 March 2026; accepted 14 April 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. Yu. Korjova, I. K. Khodzhaeva (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The present article examines age-related features of the subjective picture of the life path and coping strategies among young people in Uzbekistan. The relevance of the study stems from growing interest within contemporary psychology in the individual life course, which takes shape under the influence of multiple factors, including heredity, social cultural context, education and ethnic and religious affiliation. In this connection, there is a clear need to analyze the subjective picture of the life path and its role in the deployment of adaptive coping strategies in various life situations.

Materials and Methods. The study involved 90 respondents aged 14–30, comprising schoolchildren, university students and working youth. The following instruments were employed to assess features of the internal picture of life and coping preferences: the «Psychological Autobiography» method and «the Questionnaire of Subject-Object Orientations in Life Situations» (E. Yu. Korjova), as well as the «Ways of Coping Questionnaire» (R. Lazarus, adapted by T. L. Kryukova and colleagues). Between-group differences were analyzed using the Kruskal — Wallis H-test.

Results. Significant differences were observed across the three groups in both the perception of life paths and the selection of coping strategies. Students predominantly favored coping strategies such as «self-control», «seeking social support» and «problem-solving planning», whereas working youth showed a greater preference for «positive reappraisal». Schoolchildren, by contrast, were the least likely to employ «self-control», «seeking social support», «problem-solving planning» or «positive reappraisal».

Conclusion. The findings may inform the development of tailord support programs for different groups of young people and for professionals working with individuals in difficult life situations, as well as guide educational institutions in their work with adolescents and young. Future research directions include the investigation of socio-psychological predictors of coping strategy selection across different age stages, and the analysis of the role of the value-semantic sphere shaping the life path.

Keywords: subjective picture of the life path, coping strategies, stress, youth, age characteristics, structure, life situations, Republic of Uzbekistan

Введение

В современной психологии нарастает интерес к проблематике жизненного пути личности, формирующегося с учетом различных факторов: наследственности, социальной культуры, окружения, образования, этнической и религиозной принадлежности и т. д. Жизненный путь одного и того же человека в зависимости от возраста существенно изменяется под влиянием различных ситуаций, в том числе стрессогенных и личного опыта, а растущая интенсивность жизни заставляет человека находить индивидуальные стратегии совладания со стрессом. В разных обществах существуют свои представления о жизни, отражающие специфику мировоззрения и ведущие жизненные ценности, что оказывает существенное влияние на сознание и поведение молодежи. Культура влияет на психологические процессы человека, на его познавательную деятельность (Лурия 1974).

В психологической науке накоплен большой массив эмпирических данных, посвященных исследованию жизненного пути и копинг-стратегиям с учетом возрастной динамики и культурного влияния. Эти исследования охватывают различные аспекты: этнокультурный аспект (Коржова и др. 2023; Логинова, Шарипова 2013 и др.); личностные и возрастные особенности (Березина 2020; Борисова 2019; Ермакова 2022; Зайцев, Селиванова 2020; Суханова 2019; Milas et al. 2021 и др.); ситуативный контекст (Битюцкая 2022; Журавлев и др. 2008; Amirkhan 1990; Lazarus, Folkman 1984 и др.). Анализируя работы ученых, можно отметить, что существует взаимосвязь между жизненными контекстами человека и выбором стратегий совладания со стрессом (Битюцкая и др. 2026; Клементьева, Иванова 2023; Парфентьева 2015 и др.), а с возрастом меняется не только набор и оценка жизненных ситуаций, но способы их разрешения (Ганин 2018; Jenzer et al. 2019). Однако в современных исследованиях представления о взаимосвязи возраста и выбора копинг-стратегий остаются противоречивыми (Бохан 2002; Дерманова, Чеботарева 2008).

В ходе обзора публикаций узбекистанских ученых по проблеме жизненного пути и копинг-стратегиям (Кулматов 2014; Латипова, Ганиева 2019; Отамуратов, Садуллаева 2023; Рашидова 2024; Сеитов 2018 и др.) было обнаружено, что в них изучаются различные аспекты жизни молодежи Узбекистана, однако исследований, посвященных психологическим особенностям отношения молодежи к своему жизненному пути и выбору копинг-стратегий, недостаточно, что говорит об актуальности рассматриваемой проблемы исследования.

В Узбекистане молодежи уделяется особое внимание, так как она составляет 25% от общего числа населения (Сеитов 2018). Поэтому для рассмотрения возрастных особенностей субъективной картины жизненного пути и копинг-стратегий были выбраны три группы респондентов — работающая молодежь, студенты, школьники. Этот возрастной диапазон интересен тем, что это дает возможность рассмотреть психологические и поведенческие проявления молодежи Узбекистана на каждом возрастном этапе развития.

Таким образом, в исследовании решается противоречие между значимостью сведений о психологических феноменах жизненного пути молодежи и недостаточной их изученности на разных его этапах.

В связи с этим целью исследования стал анализ особенностей субъективной картины жизненного пути и выбора копинг-стратегий молодежи Узбекистана.

В ходе исследования решались следующие задачи: изучение особенностей субъективной картины жизненного пути и выбор копинг-стратегий у узбекистанской молодежи, анализ теоретических подходов к пониманию субъективной картины жизненного пути и копинг-стратегий.

Гипотеза исследования: субъективная картина жизненного пути и копинг-стратегии узбекистанской молодежи различаются на разных этапах жизненного пути.

Научная новизна работы заключается в обогащении научных представлений о субъективной картине жизненного пути личности и способов стратегий совладания со стрессом у молодых людей с определенной этнокультурной идентичностью.

Обзор литературы

Значительный вклад в разработку проблемы жизненного пути внесли как зарубежные ученые (А. Адлер, К. Левин, Ш. Бюлер и др.), так и российские ученые (Б. Г Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Е. Ю. Коржова, С. Л. Рубинштейн) (Коржова, Веревкина 2019). Жизненный путь понимается в различных подходах к его познанию: как событийная структура (Ананьев 2001; Коржова 2006; Рубинштейн 1997 и др.), как ценностно-смысловая структура (жизненные стратегии, ценностные ориентации, жизненные смыслы, программы) (Абульханова-Славская 1991; Адлер 1997; Фромм 2004 и др.), как психотемпоральная направленность личности, восприятие себя во временном континууме (Абульханова-Славская, Березина 2001; Головаха, Кроник 2008; Левин 2000 и др.). Опираясь на идеи Рубинштейна, жизненный путь можно определить как историю формирования личности, обусловленную как объективными социальными, историческими факторами, так и собственной активностью личности в качестве субъекта жизни. В процессе жизни в сознании личности выстраивается субъективная картина жизненного пути. Субъективная картина жизненного пути состоит из представлений человека о своем прошлом, настоящем и будущем, в которую на разных возрастных этапах включаются новые события, приобретающие значимость и оказывающие влияние на восприятие и реализацию себя в пространственно-временном континууме.

В современной психологии нарастает интерес к изучению взаимосвязи различных параметров жизненного пути личности и стратегий совладания со стрессом, потому как человек в течение

жизни сталкивается с самыми разнообразными событиями, предопределяющими его поведение с жизненными ситуациями (Битюцкая и др. 2026; Болотова, Леонтьев 2016; Борисова 2019; Бохан 2002; Клементьева, Иванова 2023; Коржова 2015; Свешникова 2017 и др.). Понимание особенностей стратегий совладания со стрессом связано с необходимостью изучить понятия, определяющие субъективную картину жизненного пути человека, например события жизни, жизненные стратегии, жизненный сценарий, ценностные ориентации, направленность личности, локус контроля, пространственно-временная структура жизненного пути и др.

Учитывая тенденцию к замедлению взросления, изучение возрастных особенностей молодежи приобретает особый интерес, поскольку они связаны с формированием жизненных перспектив молодых людей. Так, Н. П. Шилова подчеркивает важность изучения целостного развития личности в юношеском возрасте через призму ближайшей и отдаленной перспективы в образовании, профессии, семейной жизни. Автором обнаружено, что чем значимее события будущего или прошлого, тем короче временная удаленность будущего от настоящего или прошлого от настоящего (Шилова 2020). Это значит, что масштаб жизненного пути в представлении подростков зависит от временной перспективы и содержания значимых событий.

Исследуя основные траектории взросления российских подростков, Н. Н. Королева и авторы отмечают позитивное представление у подростков о себе и своем настоящем и будущем, они понимают свою ответственность за планируемые события, предвосхищение событий у них связано со сферами жизни «межличностные отношения», «семья», «работа», «путешествия», «творчество» (Королева и др. 2022). В исследовании О. М. Сафроновой было выявлено, что молодые девушки и юноши (поколение «Z») больше ориентированы на прошлое, чем на настоящее и будущее, способны правильно оценивать значимость происходящих событий и свои действия для их реализации; для них значимы сферы жизни: «люди», «работа», «семья» (Сафронова 2019).

Внимание некоторых ученых обращено на изучение внутреннего потенциала личности и временной перспективы. В своем исследовании А. И. Нерушай обнаружила взаимосвязь между психологическим благополучием студентов и временной направленностью; для студентов события прошлого и будущего являются значимыми. Чем больше ориентация на позитивное прошлое или будущее, тем выше уровень психологического благополучия (Нерушай 2022). Изучая субъективную картину жизненного пути в контексте тревоги, А. Д. Суханова определила, что молодые люди с высоким уровнем социальной тревоги воспринимают события прошлого как малозначимые, обладающие низкой смысловой наполненностью, а события будущего воспринимают как плохо контролируемые и прогнозируемые, что выражается во внутренних противоречиях. Молодые люди с низким уровнем социальной тревоги воспринимают события прошлого как насыщенные и продуктивные, обладающие смысловой направленностью, события будущего характеризуются ясностью, упорядоченностью и контролируемостью, способностью понимать причинно-следственные связи (Суханова 2019).

В исследовании представлений подростков о жизненной перспективе А. Б. Углова и авторы отмечают влияние уровня личностной зрелости на отношение подростков к себе. Подростки с высоким уровнем личностной зрелости указывают больше событий будущего, связанные с творческой самореализацией и межличностными отношениями, события оптимистичны и конкретны, в реализации будущих событий они рассчитывают на собственные усилия. А у подростков с низким уровнем личностной зрелости событийная насыщенность меньше, в реализации будущих событий они ориентируются на помощь других людей, пессимистичны, у них наблюдается слабая конкретизированность жизненных планов и мотивация. Подростки со средним уровнем личностной зрелости в реализации будущих событий опираются как на себя, так и на других, при этом жизненные события охватывают различные стороны социальной активности (Углова и др. 2020).

Одним из значимых аспектов жизненного пути является субъективное переживание времени. Российские исследователи Ю. Б. Шлыкова и Н. Н. Лупенко считают, что самооценка психологического возраста молодежи обусловлена возрастными особенностями и кризисами, а также личностными особенностями (переживание конструктивности жизни и себя в ней, смысложизненными ориентациями, социально-психологической адаптированностью). Исследователи делают выводы, что адекватная самооценка психологического возраста отражает конструктивность личности в любом возрасте, а неадекватная может говорить о личностных проблемах и кризисе (Шлыкова, Лупенко 2022).

Взаимодействие человека с культурной средой накладывает отпечаток на нормы и стратегии его поведения. Этнокультурная идентичность становится значимой в изучении личности, потому как позволяет понять особенности жизненного

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-339-353

пути личности и отражает ее самосознание, представление о мире и своем месте в нем. Изучая этнокультурные особенности субъективной картины жизненного пути, Н. А. Логинова и М. Е. Шарипова выявили, что содержание субъективной картины жизненного пути русских и таджиков отличаются. Таджикские мужчины и женщины в своем отношении к жизни более подвержены этнокультурным стереотипам, чем русские мужчины и женщины. Таджикские мужчины больше склонны контролировать жизненные ситуации и винить себя в неудачах, и они больше боятся осуждения окружающих, чем русские мужчины. Русские мужчины, как и русские женщины, больше указали грустных (прошлых) событий, что рассматривается как осмысленность жизни, а таджики избегают упоминания грустных событий, что рассматривается у них как жизнестойкость. Таджикские женщины более склонны брать ответственность за все события в жизни на себя, а русские женщины чувствуют себя способными контролировать свою жизнь и воплощать свободно все решения в жизнь. Таджикские женщины ориентированы на настоящее, русские — на прошлое, считают его продуктивным и строят планы на будущее (Логинова, Шарипова 2013).

В изучении восприятия жизненных изменений и способов их преодоления у представителей узбекской культуры Е. В. Битюцкая и авторы выявили, что испытуемые, отвергающие перемены, оценивают ситуации негативно и как неизбежные, что помогает им принять изменения и считать этот период важным для саморазвития; они используют копинги, ориентированные на поиск поддержки окружения. Испытуемые с амбивалентным профилем восприятия изменений часто надеются на судьбу, откладывают действия, изменения у них вызывают тревогу. Группа испытуемых с профилем принятия перемен отличается позитивной оценкой изменений, готовностью к ним и направленностью копинга на себя. Сравнивая особенности восприятия изменений в двух выборках (российской и узбекской), авторы пришли к выводу, что представители узбекской культуры обращаются к коллективным способам копингов, а также к способам совладания, характеризующимся принятием и подстраиванием под условия ситуации. У представителей российской культуры отмечается использование копинга позитивной переоценки (Битюцкая и др. 2026).

В современной психологической науке проблема совладания с трудными жизненными ситуациями занимают особое место в работах ученых как зарубежных, так и российских (Журавлев и др. 2008; Клементьева, Иванова 2023; Amirkhan 1990; Lazarus, Folkman 1984 и др.). Впервые феномен «копинг» был использован Л. Мерфи в 1962 г., который проводил исследования в области психологии стресса и его преодолении, связанного с кризисами развития, детьми дошкольного возраста. Развитие феномен «копинг» получил благодаря психологу Р. Лазарусу, который изучал преодоление негативного воздействия стресса на организм человека. В когнитивной теории стресса Р. Лазаруса понятие копинга определяется как «сумма когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса с целью адаптации» (Бергис 2022, 140).

Субъект-объектное взаимодействие человека с жизненными ситуациями в пространственно-временном континууме образовывает особое поле жизнедеятельности, предопределяющее специфику поведения субъекта с жизненными ситуациями (Коржова 2015).

В исследовании английских ученых по изучению копинг-стратегий и источников поддержки у подростков было выявлено, что большинство переживаний у подростков связаны с печалью, тревогой и издевательствами, а также в разных группах подростков отмечались переживания, связанные с низкой самооценкой, семейными проблемами различного характера, с психическим здоровьем родителей, ссорами со сверстниками и сиблингами. Для совладания с переживаниями подростки использовали различные виды деятельности и техники (рисование, спорт, дыхание и т. д.). Также подростки в трудных ситуациях предпочитали отстраняться, однако были группы, где использовалось позитивное мышление (видеть положительные стороны, проявлять настойчивость) как стратегия совладания со стрессом; также использовались копинг-стратегии самозащиты и самоповреждения. Источник поддержки подростки видели в родителях (в основном маме), бабушке, животных, друзьях, а поддержка со стороны школьного персонала не всегда оценивалась как эффективная. Таким образом, английские исследователи сделали вывод, что постоянство стратегии преодоления трудностей и поддержки зависит от условий физической и социальной среды. Отмечается также значимость информирования подростками о более или менее серьезных жизненных трудностях, с которыми они сталкиваются (Stapley et al. 2023).

Изучая взаимосвязь стресса, стратегий совладания со стрессом и удовлетворенности жизнью на примере хорватских старшеклассников, Г. Милаш и авторы обнаружили, что девушки и юноши чаще используют активные и внутренние стратегии совладания, чем уход

в себя, при этом у девушек фиксировался более высокий уровень стресса и они чаще использовали стратегии преодоления. Авторы отмечают, что удовлетворенность жизнью связана с широким использованием активных и внутренних стратегий совладания, которые более эффективны в решении стрессовых ситуаций, чем стратегия совладания «уход в себя». С точки зрения авторов, стресс напрямую влияет на удовлетворенность жизнью: чем выше уровень стресса у молодых людей, тем меньше удовлетворенность жизнью (Milas et al. 2021).

В современном мире много стресса, и это заставляет человека находить индивидуальные методы совладания со стрессом с учетом личностных особенностей, копинг-ресурсов, ценностей и среды. Исследуя личностные особенности студентов разных направлений, такие как стрессоустойчивость, жизнестойкость и креативность, Е. С. Ермакова полагает, что важным ресурсом в преодолении стресса является креативность. Автор сделала вывод, что студенты-психологи способны к контролю своих поведенческих реакций, избегают конфронтации и переживают проблемы за счет их положительного переосмысления, а студенты технического и экономического направления применяют стратегии решения проблем, ориентированные на всестороннюю поддержку других людей (Ермакова 2022). Российские исследователи Ю. А. Малашенко, О. В. Белановская указывают на влияние использования атрибутивного стиля в выборе копинг-стратегий студентами, так как механизмы совладающего поведения тесно связаны с такими важными психологическими конструктами, как оптимизм и пессимизм. Студенты чаще прибегают к стратегиям совладания «поиск решения проблем», «анализ информации», «обращение за социальной поддержкой к значимым людям», «осмысление проблемы», «поиск возможных ее решений». У студентов с высоким уровнем ожидания будущего будущие стрессовые ситуации рассматриваются как вероятностные, и поэтому устойчивых копинг-стратегий у них не формируется (Малашенко, Белановская 2023). В исследовании Т. Н. Щербаковой и Т. Ю. Мариненко выявлено, что студенты, ориентированные на будущее, чаще используют копинг-стратегию «планирование решения проблемы», чем студены с низкой ориентацией на будущее. Исследование показало, что содержание смысложизненных ориентаций имеет большое значение в выборе копинг-стратегий, так как планирование жизненных планов и собственная преобразующая активность помогают снизить уровень негативных переживаний, связанных со стрессом (Щербакова, Мариненко 2024).

По мнению ряда ученых, выбор копинг-стратегий обусловлен также возрастными и психологическими особенностями. У старшеклассников выраженными копинг-стратегиями являются «положительная переоценка», «планирование решения проблем», «самоконтроль». При этом копинги с высоким и низким (если копинг адаптивный) уровнем напряженности могут влиять на процесс совладания со стрессом (Парфентьева 2015). С точки зрения Н. М. Борисовой, молодые люди используют копинг-стратегии «дистанцирование» и «принятие ответственности», то есть, с одной стороны, они склонны отстраняться от переживаний, с другой — принимают ответственность на себя за трудную ситуацию и ее решение. Люди среднего возраста используют конструктивные копинг-стратегии «планирование», «решение проблемы» и «положительная переоценка»; а люди старшего возраста склонны принимать ответственность за трудные ситуации на себя (Борисова 2019).

Проблемой использования эффективных стратегий по преодолению стрессовых нагрузок студентами занимались Ю. А. Маракшина, В. И. Исматуллина, М. М. Лобаскова. Ученые, проанализировав большой объем данных по проблеме стресса и стратегий совладания, отмечают влияние социально-демографических факторов (пол, возраст, курс, направление обучения) и социальной ситуации развития на выбор стратегий совладания со стрессом у молодежи. Авторы выделяют «ситуативные стратегии» и «личностные стратегии» (Маракшина и др. 2024).

В последнее время наблюдается все больше исследований проблемы выбора копинг-стратегий в контексте культурного многообразия. Например, студенты из стран СНГ применяют косвенные и пассивные стратегии преодоления стресса, лучше предсказывают социальные ситуации, легче адаптируются к образовательному процессу и взаимодействуют с окружающими. Китайские студенты больше проявляют эмпатии, у них более выражена временная компетенция предвидения, они изменяют поведение в зависимости от правил, убеждений, отношений; трудности в адаптации создает языковой барьер (Федотова 2021). В своем исследовании В. М. Бызова, Е. И. Чикурова, М. К. Молутова показали, что выбор одной и той же стратегии может быть детерминирован разными мотивами и личностной позицией узбекских и русских студентов. Узбекские юноши и девушки чаще используют копинги, ориентированные на себя, чем на стрессор, а у русских студентов личная инициатива направлена на уменьшение стрессора (Бызова и др. 2013). Исследователи Ю. С. Пежемская, А. М. Юсубова,

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-339-353

Г. Р. Гуламова выделяют культуро- и полоспецифические характеристики использования стратегий совладания с проблемами у молодежи России, Азербайджана и Турции. Молодые люди из России значительно чаще используют копинг-стратегию «самоконтроль», а юноши из Турции — «позитивная самооценка». Девушки из Азербайджана чаще используют копинг «поиск поддержки», а девушки из России чаще применяют «интернет-копинг» и «избегание» (Пежемская и др. 2021).

Таким образом, актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях объективного возрастания научного интереса к проблеме формирования субъективной картины жизненного пути возникает необходимость анализа феномена субъективной картины жизненного пути и его роли в использовании адекватных стратегий совладающего поведения в жизненных ситуациях.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 90 респондентов (64 женщины и 26 мужчин) в возрасте 14–30 лет; средний возраст участников выборки: студенты — 22,3 года, работающая молодежь — 26 лет, школьники — 15 лет; уровень образования респондентов: учащиеся средних образовательных школ — 30 человек, 60 человек — студенты и работающая молодежь, которые получили или получают высшее образование. Методики исследования предъявлялись на русском языке. Для всех респондентов русский язык являлся родным.

В ходе исследования были использованы следующие методики: «Психологическая автобиография» и «Опросник субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях» Е. Ю. Коржовой (Коржова 2015), опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т. Л. Крюковой и соавторов) (Крюкова 2010). Сравнительный анализ студентов, работающей молодежи и школьников проводился с помощью критерия Краскела — Уоллеса.

Результаты исследования

Сравнительный анализ позволил выявить различия по трем группам респондентов (табл. 1).

Табл. 1. Сравнительный анализ психологических показателей респондентов в группе школьников, студентов, работающей молодежи

Показатели	С (с. р.)	РМ (с. р.)	Ш (с. р.)	С (с. з.)	РМ (с. з.)	Ш (с. з.)	Н	Р
Возраст	1531,00	2099,00	465,00	22,30	26,00	15,23	67,6	**0,00**
РБ	1122,50	1583,00	1389,50	2,80	3,27	3,03	**6,44**	**0,04**
РБ «Вес»	1103,00	1596,50	1395,50	3,87	16,20	15,10	**7,12**	**0,04**
РБЗ	1122,50	1583,00	1389,50	2,80	3,27	3,03	**6,44**	**0,04**
Р в целом	1636,50	1230,50	1228,00	2,26	1,68	1,65	**5,43**	**0,02**
I Б	1145,00	1633,00	1227,00	1,21	4,67	1,50	**9,06**	**0,00**
III ТСФС	1251,50	912,50	1664,00	1,60	0,37	4,33	**17,56**	**0,00**
IV ТССС	1600,00	1482,50	1012,50	13,17	12,83	7,93	**9,75**	**0,00**
1. РС	1035,00	1346,50	1713,50	0,83	2,17	4,17	**15,08**	**0,00**
2. Брак	1402,50	1507,50	1185,00	0,83	1,67	0,00	**7,59**	**0,01**
3. Дети	1228,00	1730,50	1136,50	0,67	3,50	0,17	**20,56**	**0,00**
9. МП	1471,00	1787,00	837,00	3,63	6,13	0,50	**27,74**	**0,00**
10. У/ПК	1636,50	921,50	1537,00	0,73	6,87	10,57	**16,16**	**0,00**
11. Работа	1383,00	1653,00	1059,00	3,40	4,63	2,00	**10,75**	**0,00**
12. Природа	1153,00	1308,00	1634,00	2,17	2,67	4,33	**7,25**	**0,04**
3. СК	1548,00	1405,00	1142,00	3,50	13,00	12,07	**4,23**	**0,04**
4. ПСП	1642,00	1319,00	1134,00	1,47	9,97	9,30	**6,53**	**0,03**
7. ПРП	1613,00	1351,00	1131,00	1,53	10,80	9,90	**5,77**	**0,04**
8. ПП	1400,50	1675,00	1019,50	3,17	14,20	11,40	**10,70**	**0,00**

Примечание: С — студенты, РМ — работающая молодежь, Ш — школьники, с. р. — сумма рангов, с. з. — средние значения, РБ — количество радостных будущих событий, РБ «Вес» — «вес» радостных будущих событий, РБЗ — значительное (сила воздействия будущих радостных событий), Р в целом — среднее время ретроспекции событий в целом, Б — биологический тип, ТСФС — тип событий, относящийся к изменениям физической среды, ТССС — тип событий, относящийся к изменениям социальной среды, РС — родительская семья, МП — материальное положение, У/ПК — учеба/повышение квалификации, СК — самоконтроль, ПСП — поиск социальной поддержки, ПРП — планирование решения проблемы, ПП — положительная переоценка. Жирным шрифтом выделены достоверно значимые различия ($p \le 0,05$).

Table 1. Comparative analysis of psychological indicators across groups of schoolchildren, university students and working youth

Variable	S (r. s.)	WY (r. s.)	SCH (r. s.)	S (m)	WY (m)	SCH (m)	H	P
Age	1531.00	2099.00	465.00	22.30	26.00	15.23	67.6	**0.00**
JF	1122.50	1583.00	1389.50	2.80	3.27	3.03	**6.44**	**0.04**
JF «Weight»	1103.00	1596.50	1395.50	3.87	16.20	15.10	**7.12**	**0.04**
JFS	1122.50	1583.00	1389.50	2.80	3.27	3.03	**6.44**	**0.04**
R in general	1636.50	1230.50	1228.00	2.26	1.68	1.65	**5.43**	**0.02**
I B	1145.00	1633.00	1227.00	1.21	4.67	1.50	**9.06**	**0.00**
III TOPhE	1251.50	912.50	1664.00	1.60	0.37	4.33	**17.56**	**0.00**
IV TOSE	1600.00	1482.50	1012.50	13.17	12.83	7.93	**9.75**	**0.00**
1. PF	1035.00	1346.50	1713.50	0.83	2.17	4.17	**15.08**	**0.00**
2. Marriage	1402.50	1507.50	1185.00	0.83	1.67	0.00	**7.59**	**0.01**
3. Children	1228.00	1730.50	1136.50	0.67	3.50	0.17	**20.56**	**0.00**
9. FS	1471.00	1787.00	837.00	3.63	6.13	0.50	**27.74**	**0.00**
10.S/AT	1636.50	921.50	1537.00	0.73	6.87	10.57	**16.16**	**0.00**
11. Work	1383.00	1653.00	1059.00	3.40	4.63	2.00	**10.75**	**0.00**
12. Nature	1153.00	1308.00	1634.00	2.17	2.67	4.33	**7.25**	**0.04**
3. FSS	1548.00	1405.00	1142.00	3.50	13.00	12.07	**4.23**	**0.04**
4. SSS	1642.00	1319.00	1134.00	1.47	9.97	9.30	**6.53**	**0.03**
7. PSP	1613.00	1351.00	1131.00	1.53	10.80	9.90	**5.77**	**0.04**
8. PR	1400.50	1675.00	1019.50	3.17	14.20	11.40	**10.70**	**0.00**

Note: S — studens; W — working youth; SCH — schoolchildren; r. s. — rank sum; M — mean; JF — the number of joyful future occasions; JF «Weight» — weighted significance of joyful future occasions; JFS — significance (strength of influence) of joyful future occasions; R in general — average retrospective time of occasions in general; B — biological type; TOPhE — type of occasions relating to changes in the physical environment; TOSE — type of occasions relating to changes in the social environment; PF — parental family; FS — financial situation; S/AT — studies /advanced training; FSS — finding self-control; SSS — seeking social support; PSP — problem solving planning; PR — Significant differences ($p \geq 0,05$) are indicated in bold.

В результате применения «Психологической автобиографии» было выявлено, что достоверно чаще в группе работающей молодежи встречаются радостные будущие события. «Вес» радостных будущих событий и радостные будущие события, оказывающие значительное влияние, также более выражены у работающей молодежи. По типу событий достоверно чаще у работающей молодежи встречается биологический тип событий и жизненные сферы «брак», «дети», «материальное положение», «работа».

У студентов среднее время ретроспекции событий в целом достоверно выше; студенты чаще указывают тип событий, относящийся к изменениям социальной среды, и вид событий «учеба», «повышение квалификации». Необходимо отметить, что студенты реже указывают количество и «вес» радостных будущих событий, что говорит о реализации событий в прошлом и значимости прошлого опыта.

У школьников достоверно чаще выражен тип событий, относящийся к изменениям физической среды, а по виду событий у школьников достоверно чаще встречаются жизненные сферы «природа» и «родительская семья».

Согласно результатам, полученным по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (адаптирована Т. Л. Крюковой и соавторами), выявляются различия в копинг-стратегиях. Копинг-стратегия «положительная переоценка» достоверно чаще выражена у работающей молодежи.

Студенты чаще используют копинг-стратегии «самоконтроль», «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы».

Школьники реже всех используют копинг-стратегии «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».

По методике исследования «Опросник жизненных ориентаций» на достоверно значимом уровне различий между студентами, работающей молодежью и школьниками не выявлено.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-339-353

Обсуждение результатов

В ходе исследования было выявлено, что высокая продуктивность воспроизведения событий, проявляющаяся в большом количестве и «весе» событий у работающей молодежи, может говорить о стремлении справиться с тревогой, упорядочив свою жизнь. Данная группа отличается тем, что они больше устремлены в будущее, так как уже работают, имеют больше перспектив и начинают планировать что-нибудь конкретное, например создать семью, завести детей, купить дом и т. д. При этом их внимание уделено таким жизненных сферам, как «брак», «дети», «работа», «материальное положение», что может быть обусловлено ролью семейных ценностей и отношений, учитывая стремление работающей молодежи спланировать свою жизнь далеко вперед.

Характеристики временной перспективы студентов свидетельствуют о том, что они не заглядывают далеко в будущее, а опираются на реализованные возможности и опыт. Выраженность типа событий, относящийся к изменениям социальной среды, и жизненной сферы «учеба» у студентов может быть обусловлена особенностями адаптации к социокультурной среде и учебной деятельностью. Такие данные согласуются с данными других исследований, где оказалось, что студенты-психологи второго курса больше склонны указывать события личностно-психологического характера, связанные с учебой, «Я», межличностными отношениями, а также они не беспокоятся о будущем и склонны к самоанализу (Еремеева, Дьяченко 1999).

Для школьников важными становятся такие сферы жизни, как «природа» и «родительская семья», в центре внимания становится тип событий, относящийся к изменениям физической среды. Можно предположить, что это связано с их социализацией и формированием идентичности; школьники занимаются различными видами деятельности (спорт, конкурсы, работа в лагере, волонтерская деятельность, отдых и т. д.), которые предполагают активность и передвижение, а также дети живут в семье и зависят от родителей. Такие данные согласуются и с данными другого исследования, в котором подростки выделяют такие жизненные сферы, как «учеба», «отдых», «творческая самореализация», «работа», «события, связанные с внутренним миром», «межличностные отношения» (Углова и др. 2020). Однако необходимо отметить, что эти ученые основной целью в работе ставили изучение представлений о жизненной перспективе у учащихся старших классов с различным уровнем личностной зрелости. Полученные результаты нашли свое подтверждение в статье Н. В. Головешкиной, Ю. Б. Ивановой, где эмпирически было выявлено, что одной из особенностей учащихся является их направленность на учебу, родительскую семью, себя (Головешкина, Иванова 2020). Несмотря на то, что это исследование было направлено на изучение особенностей субъективной картины жизненного пути старшеклассников с различным уровнем самооценки, сделанные авторами выводы соотносятся с данными нашего исследования.

У работающей молодежи выбор копинг-стратегии «положительная переоценка» может быть связан с их личностным потенциалом, направленным на извлечение «пользы» из сложившейся ситуации. У работающей молодежи социальная компетентность выше, поэтому они склонны рассматривать проблемную ситуацию с разных сторон.

У студентов выбор копинг-стратегий «самоконтроль», «поиск социальной поддержки» и «планирование решения проблемы», можно предположить, обусловлен формирующейся взрослостью у студентов, когда им приходится находить баланс между собственными потребностями и требованиями окружающей среды. Сохраняя эмоциональное равновесие, студенты учатся разрешать трудные ситуации с учетом собственных ресурсов и воздействия внешних факторов. Полученные результаты нашли подтверждение в анализе конструктивных и деструктивных копинг-стратегий у студентов разных курсов в исследовании ученого В. А. Володиной, в результате которого было выявлено, что студенты четвертого курса чаще применяют копинг-стратегии «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка» (Володина 2022).

У школьников не обнаружено доминирующих копинг-стратегий, а также у них не наблюдается стремление к конструктивному разрешению проблем. Возможно, это обусловлено эмоционально-волевой неготовностью школьников принять свою роль в разрешении трудных ситуаций.

Несмотря на значимость полученных данных, необходимо провести более широкомасштабные исследования, расширив количество опрашиваемых респондентов, что позволит проанализировать больше факторов и получить большее количество ценных данных. Перспективами

дальнейших исследований может стать изучение социально-психологических предикторов в выборе копинг-стратегий на различных возрастных этапах, анализ влияния особенностей ценностно-смысловой сферы на построение жизненного пути человека.

Выводы

Подводя итоги исследования, можно выделить следующие ключевые психологические характеристики молодежи Узбекистана.

Работающая молодежь ориентирована на будущее и строит его, опираясь на радостный опыт прошлого. Работающей молодежи свойственно указывать больше событий и относить их содержание к биологическому типу событий, выделяя такие жизненные сферы, как «брак», «дети», «работа», «материальное положение». Работающая молодежь чаще использует стратегию совладания со стрессом «положительная переоценка», которая является конструктивной и направлена на преодоление трудной ситуации за счет ее положительного переосмысления.

Студенты представляют свою прошлую жизнь продуктивной, а ведущей деятельностью текущего момента у них является учебная деятельность. Студенты указывают больше событий прошлого, относя их к типу событий, относящихся к изменениям социальной среды и жизненной сфере «учеба». Для студентов ведущими копинг-стратегиями являются «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы», которые являются конструктивными, так как направлены на контроль ситуации и ее решение.

У школьников большинство событий указывает на их ориентацию на семью и социальное окружение, что отражается в типе событий, относящихся к изменениям физической среды и жизненных сферах «родительская семья» и «природа». Поведенческие стратегии школьников свидетельствуют об их неумении преодолевать проблемы.

Сделанные авторами выводы помогают понять внутреннюю картину жизнедеятельности молодежи Узбекистана и проанализировать их стратегии совладания со стрессом. Результаты исследования могут быть применены для разработки программ сопровождения личности в трудных жизненных ситуациях специалистами, работающими с подростками и молодежью.

Ограничения

В этом исследовании не ставилась задача анализа половых различий. Отбор респондентов происходил на основе добровольного согласия принять участие в опросе. Этот аспект может быть изучен в дальнейших исследованиях.

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

И. К. Ходжаева — сбор эмпирических данных, подготовка чернового варианта рукописи, статистическая обработка, анализ данных.

Е. Ю. Коржова — редактирование рукописи, подготовка чистового варианта рукописи.

Author Contributions

I. K. Khodzhaeva — data collection and analysis, preparation of the first draft of the manuscript, statistical processing.

E. Yu. Korjova — manuscript editing and finalization.

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.

https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-339-353

Список литературы

Абульханова-Славская, К. А. (1991) *Стратегия жизни*. М.: Мысль, 299 с. EDN: SGBTRN

Абульханова-Славская, К. А., Березина, Т. Н. (2001) *Время личности и время жизни*. СПб.: Алетейя, 304 с.

Адлер, А. (1997) *Наука жить*. Киев: Port Royal, 286 с.

Ананьев, Б. Г. (2001) *Человек как предмет познания психологии*. СПб.: Питер, 288 с.

Барсукова, О. В., Безгодова, С. А., Василенко, Т. Д. и др. (2016) *Интегративная психология жизненного пути*. СПб.: Стикс, 230 с.

Бергис, Т. А. (2022) *Психология стресса*. Тольятти: Изд-во ТГУ, 226 с.

Березина, Т. Н. (2020) Личностные стратегии жизненного пути и их связь с биологическим возрастом. *Психология и психотехника*, № 4, с. 1–13. https://doi.org/10.7256/2454-0722.2020.4.34025

Битюцкая, Е. В. (2022) Успешность копинга. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 19, № 2, с. 382–404. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-382-404

Битюцкая, Е. В., Докучаева, А. Г., Корнеев, А. А., Херувимова, А. А. (2026) Особенности восприятия жизненных изменений у представителей узбекской культуры. *Культурно-историческая психология*, т. 22, № 2, с. 98–110. https://doi.org/10.17759/chp.2026000001

Болотова, А. В., Леонтьев, Д. А. (2016) Влияние опыта переживания критических событий на выбор совладающего поведения и осмысленность жизни. В кн.: Т. Л. Крюкова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова (ред.). *Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие. Материалы IV Международной научной конференции. Т. 1*. Кострома: Изд-во Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, с. 22–25.

Борисова, Н. М. (2019) Возраст и копинг: выбор стратегий совладающего поведения в разные периоды взрослости. В кн.: *Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие. Материалы V Международной научной конференции. Т. 1*. Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, с. 319–323.

Бохан, Т. Г. (2002) Возрастные и социально-психологические характеристики копинг-стратегий в период юношества и ранней взрослости. *Сибирский психологический журнал*, № 16–17, с. 66–72. EDN: VUBXCH

Бызова, В. М., Чикурова, Е. И., Молутова, М. К. (2013) Этнопсихологические особенности совладающего поведения (на примере русской и узбекской молодежи). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология, социология, педагогика*, № 2, с. 94–101. EDN: QBZTHV

Володина, С. А. (2022) Сравнительный анализ приоритетных копинг-стратегий студентов-педагогов различных курсов. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 10, № 5, статья 44PSMN522. https://doi.org/10.15862/44PSMN522

Ганин, Д. В. (2018) Возрастные изменения локуса контроля и копинг-стратегий поведения. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 7, № 2 (23), с. 355–357. EDN: XULHLF

Головаха, Е. И., Кроник, А. А. (2008) *Психологическое время личности*. 2-е изд. М.: Смысл, 267 с.

Головешкина, Н. В., Иванова, Ю. Б (2020) Исследование субъективной картины жизненного пути старшеклассников в рамках феноменологического подхода. В кн.: *XXIV Царскосельские чтения. 75-летие Победы в Великой Отечественной войне. Материалы Международной научной конференции. Т. 2*. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, с. 100–103.

Дерманова, И. Б., Чеботарева, Н. В. (2008) Структура совладающего поведения военнослужащих: возрастной аспект. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология, социология, педагогика*, № 4, с. 154–161. EDN: KVNLPT

Еремеева, Н. А., Дьяченко, А. В. (1999) Изучение особенностей восприятия жизненного пути студентами-психологами. В кн.: *Психология сегодня: сборник студенческих научных работ*. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, с. 70–74.

Ермакова, Е. С. (2022) Связь креативности, жизнестойкости, стрессоустойчивости и совладающего поведения студентов. *Вестник психофизиологии*, т. 2, № 1, с. 42–51. https://doi.org/10.34985/o6753-2075-0519-b

Журавлев, А. Л., Крюкова, Т. Л., Сергиенко, Т. А. (ред.). (2008) *Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 474 с.

Зайцев, Д. В., Селиванова, Ю. В. (2020) Взаимосвязь личностных особенностей и копинг-стратегий молодых интернет-работников. *Психолог*, № 5, с. 21–32. https://doi.org/10.25136/2409-8701.2020.5.33889

Клементьева, М. В., Иванова, В. И. (2023) Копинг-стратегии в период формирующейся взрослости у российских студентов. *Культурно-историческая психология*, т. 19, № 3, с. 72–80. https://doi.org/10.17759/chp.2023190309

Коржова, Е. Ю. (2006) *Психология жизненных ориентаций человека*. СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 383 с.

Коржова, Е. Ю. (2015) *Введение в психологию жизненных ситуаций*. СПб.: Изд-во «Общество памяти игумении Таисии», 203 с.

Коржова, Е. Ю., Веревкина, А. Б. (2019) Становление психологии жизненного пути личности: западный и отечественный подходы. *Системная психология и социология*, № 3 (31), с. 18–25. https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.02

Коржова, Е. Ю., Цинь, П., Веселова, Е. К., Дворецкая, М. Я. (2023) Структура базовых жизненных ориентаций: этнокультурный аспект (на примере китайской версии Опросника субъект-объектных ориентаций). *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, т. 13, № 4, с. 493–508. https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.404

Королева, Н. Н., Богдановская, И. М., Углова, А. Б. (2022) Траектории взросления в психологической автобиографии учащихся общеобразовательной школы подросткового возраста. *Интеграция образования*, т. 26, № 1 (106), с. 163–179. https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179

Крюкова, Т. Л. (2010) *Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы*. 2-е изд. Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 61 с.

Кулматов, П. М. (2014) Динамика ценностных ориентаций молодежи Узбекистана. *Система ценностей современного общества*, № 34, с. 163–166. EDN: SAJCOB

Латипова, Н. М., Ганиева, М. Х. (2019) Религия в жизни современной молодежи Узбекистана. *Вестник науки и образования*, № 20–1 (74), с. 92–98. EDN: GFFTJN

Левин, К. (2000) *Теория поля в социальных науках*. СПб.: Речь, 364 с.

Логинова, Н. А., Шарипова, М. Е. (2013) Этнокультурные особенности субъективной картины жизненного пути (на примере русских и таджиков). *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия Психология*, т. 7, № 1, с. 38–45. EDN: QNLHWZ

Лурия, А. Р. (1974) *Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование*. М.: Наука, 172 с.

Малашенко, Ю. А., Белановская, О. В. (2023) Ресурсы совладания у студентов с различным атрибутивным стилем. *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки*, № 23–3, с. 198–206. EDN: BOLVIR

Маракшина, Ю. А., Исматуллина, В. И., Лобаскова, М. М. (2024) Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований. *Клиническая и специальная психология*, т. 13, № 2, с. 5–33. https://doi.org/10.17759/cpse.2024130201

Нерушай, А. И. (2022) Психологическое благополучие и субъективная картина жизненного пути современной молодежи. *Студенческий электронный журнал «Стриж»*, № 6 (47), с. 123–127. EDN: AEKFSA

Отамуратов, С., Садуллаева, Ш. (2023) Трансформация молодежи Нового Узбекистана в социально-инновационных процессах: социологический анализ. *Экономика и социум*, № 2 (105), с. 1000–1011. EDN: TDXUOQ

Парфентьева, Т. А. (2015) Особенности копинг-стратегий личности в старшем школьном возрасте. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 3, с. 17–19. EDN: UABDUZ

Пежемская, Ю. С., Юсубова, А. М., Гуламова, Г. Р. (2021) Совладание с психологическими проблемами у студенческой молодежи России, Турции и Азербайджана. *Психология человека в образовании*, т. 3, № 2, с. 140–152. https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152

Рашидова, Ш. Б. (2024) Девиантное поведение подростков: причины и международный опыт. *Социология и право*, т. 16, № 3, с. 343–349. https://doi.org/10.35854/2219-6242-2024-3-343-349

Рубинштейн, С. Л. (1997) *Человек и мир*. М.: Наука, 189 с.

Сафронова, О. М. (2019) Особенности восприятия жизненного пути современных юношей и девушек. *Симбирский научный вестник*, № 4 (38), с. 81–84. EDN: LISOAM

Свешникова, С. Л. (2017) Особенности взаимосвязи временной перспективы и адаптированности студентов колледжа. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 23, № 4, с. 54–58.

Сеитов, А. П. (2018) Жизненные установки молодежи Узбекистана. *Бюллетень науки и практики*, т. 4, № 11, с. 467–475. https://doi.org/10.5281/zenodo.1488423

Суханова, А. Д. (2019) Субъективная картина жизненного пути современной молодежи в контексте социальной тревоги. *Труды молодых ученых Алтайского государственного университета*, № 16, с. 140–143. EDN: UAOYOE

Углова, А. Б., Богдановская, И. М., Королева, Н. Н., Микляева, А. В. (2020) Представления о жизненной перспективе у учащихся старших классов с различным уровнем личностной зрелости. *Science for Education Today*, т. 10, № 6, с. 55–73. http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2006.04

Федотова, В. А. (2021) Антиципационная состоятельность и стратегии совладания со стрессом у иностранных студентов в связи с принадлежностью к культуре. *Смальта*, № 3, с. 99–114. EDN: BLXYVE

Фромм, Э. (2004) *Душа человека*. М.: АСТ, 576 с.

Шилова, Н. П. (2020) Представления о жизненном пути в юношестве. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 13, № 3, с. 29–38. EDN: EAXOBN

Шлыкова, Ю. Б., Лупенко, Н. Н. (2022) Адекватность самооценки психологического возраста и особенности личности. *Южно-российский журнал социальных наук*, т. 23, № 3. с. 100–116. https://doi.org/10.31429/26190567-23-3-100-116

Щербакова, Т. Н., Мариненко, Т. Ю. (2024) Смысложизненные ориентации и стратегии совладающего поведения личности с разной ориентацией на будущее. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, т. 7, № 1, с. 88–96. https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-88-96

Amirkhan, J. (1990) A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social psychology*, vol. 59, no. 5, pp. 1066–1074. https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066
Jenzer, T., Read, J., Naragon-Ganey, K., Prince, M. (2019) Coping trajectories in emerging adulthood: The influence of temperament and gender. *Journal of personality*, vol. 83, no. 3, pp. 607–619. https://doi.org/10.1111/jopy.12419
Lazarus, R., Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ., 445 p.
Milas, G., Martinovic-Klaric, I., Malnar, A. et al. (2021) The impact of stress and coping strategies on life satisfaction in a national sample of adolescents: A structural equation modelling approach. *Stress and Health*, vol. 37, no. 5, pp. 1026–1034. https://doi.org/10.1002/smi.3050
Stapley, E., Stock, S., Deighton, J., Demkowicz, O. (2023) A qualitative study of how adolescents use of coping strategies and support varies in line with their experiences of adversity. *Child and Youth Care Forum*, vol. 52, no. 1, pp. 117–203. https://doi.org/10.1007/s10566-022-09682-0

References

Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991) *Strategy of life*. Moscow: Mysl' Publ., 299 p. (In Russian)
Abul'khanova-Slavskaya, K. A., Berezina, T. N. (2001) *The time of personality and the time of life*. Saint Petersburg: Aletejya Publ., 304 p. (In Russian)
Adler, A. (1997) *The science of living*. Kiev: Port Royal Publ., 286 p. (In Russian)
Amirkhan, J. (1990) A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social psychology*, vol. 59, no. 5, pp. 1066–1074. https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066 (In English)
Anan'ev, B. G. (2001) *Man as a subject of cognition of psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 288 p. (In Russian)
Barsukova, O. V., Bezgodova, S. A., Vasilenko, T. D. et al. (2016) *Integrative psychology of the life path*. Saint Petersburg: Stiks Publ., 230 p. (In Russian)
Berezina, T. N. (2020) Personal life strategies and their correlation with biological age. *Psychology and Psychotechnics*, no. 4, pp. 1–13. https://doi.org/10.7256/2454-0722.2020.4.34025 (In Russian)
Bergis, T. A. (2022) *Psychology of stress*. Tolyatti: Togliatti State University Publ., 226 p. (In Russian)
Bityutskaya, E. V. (2022) Coping Success. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, vol. 19, no. 2, pp. 382–404. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-382-404 (In Russian)
Bityutskaya, E. V., Dokuchaeva, A. G., Korneev, A. A., Kheruvimova, A. A. (2026) Features of perception of life changes among representatives of Uzbek culture. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 22, no. 2, pp. 98–110. https://doi.org/10.17759/chp.2026000001 (In Russian)
Bokhan, T. G. (2002) Copingbehavior problem in context of age psychology. *Siberian psychological journal*, no. 16–17, pp. 66–72. (In Russian)
Bolotova, A. V. Leont'ev, D. A. (2016) The impact of critical events experience on coping and meaningfulness of life. In: T. L. Kryukova, M. V. Saporovskaya, S. A. Khazova (eds.). *Psychology of stress and coping behavior: Resources, health, development. Proceedings of the IV International Scientific Conference. Vol. 1.* Kostroma: Nekrasov Kostroma State University Publ., pp. 22–25. (In Russian)
Borisova, N. M. (2019) Age and coping: On the relationship of personal characteristics and choice of coping-strategies in adult. In: *Psychology of stress and coping behavior: Challenges, Resources, Well-being. Proceedings of the V International Scientific Conference. Vol. 1.* Kostroma: Kostroma State University Publ., pp. 319–323. (In Russian)
Byzova, V. M., Chikurova, E. I., Molutova, M. K. (2013) Ethno-psychological peculiarities of coping behaviour (on the example of Russian and Uzbek youth). *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, no. 2, pp. 94–101. (In Russian)
Dermanova, I. B., Chebotareva, N. V. (2008) The military personnel coping behaviour structure: Age-specific aspect. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, no. 4, pp. 154–161. (In Russian)
Eremeeva, N. A., D'yachenko, A. V. (1999) Studying the peculiarities of the perception of the life path by psychology students. In: *Psychology today: A collection of student scientific papers*. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Publ., pp. 70–74. (In Russian)
Ermakova, E. S. (2022) The link between creativity, resilience, stress resistance and coping behavior of students. *Psychophysiology News*, vol. 2, no. 1, pp. 42–51. https://doi.org/10.34985/o6753-2075-0519-b (In Russian)
Fedotova, V. A. (2021) Anticipatory competence and coping strategies of international students regarding their cultural affiliation. *SMALTA*, no. 3, pp. 99–114. (In Russian)
Fromm, E. (2004) *The soul of man*. Moscow: AST Publ., 576 p. (In Russian)
Ganin, D. V. (2018) Age-related changes in the locus of control and coping-strategies of behavior. *Azimuth of scientific research: Pedagogy and psychology*, vol. 7, no. 2 (23), pp. 355–357. (In Russian)
Golovakha, E. I., Kronik, A. A. (2008) *Psychological time of personality*. 2nd ed. Moscow: Smysl Publ., 267 p. (In Russian)
Goloveshkina, N. V., Ivanova, Yu. B. (2020) The study of the subjective picture of the life path of high school students within the framework of a phenomenological approach. In: *XXIV Tsarskoye Selo Readings. 75th anniversary of Victory in the Great Patriotic War. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. 2.* Saint Petersburg: Pushkin Leningrad State University Publ., pp. 100–103. (In Russian)

Jenzer, T., Read, J., Naragon-Ganey, K., Prince, M. (2019) Coping trajectories in emerging adulthood: The influence of temperament and gender. *Journal of personality*, vol. 83, no. 3, pp. 607–619. https://doi.org/10.1111/jopy.12419 (In English)

Klementyeva, M. B., Ivanova, V. I. (2023) Coping strategies in emerging adulthood among Russian students. *Cultural-Historical Psychology*, vol. 19, no. 3, pp. 72–80. https://doi.org/10.17759/chp.2023190309 (In Russian)

Koroleva, N. N., Bogdanovskaya, I. M., Uglova, A. B. (2022) Trajectories of the Growing-Up in the psychological autobiography of adolescent secondary school learners. *Integration of Education*, vol. 26, no. 1 (106), pp. 163–179. https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.163-179 (In Russian)

Korzhova, E. Yu. (2006) *Psychology of human life orientations*. Saint Petersburg: Russian Christian Academy for Humanities Publ., 383 p. (In Russian)

Korzhova, E. Yu. (2015) *Introduction to the Psychology of Life Situations*. Saint Petersburg: Obshchestvo pamyati igumenij Taisii Publ., 203 p. (In Russian)

Korzhova, E. Yu., Qin, P., Veselova, E. K., Dvoretskaya, M. Ya. (2023) The structure of basic life orientations: Ethno-cultural aspect (using the example of the Chinese version of the subject-object orientations questionnaire). *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, vol. 13, no. 4, pp. 493–508. https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.404 (In Russian)

Korzhova, E. Yu., Verevkina, A. B. (2019) Formation of the individual's life path psychology: Western and Russian approaches. *Systems Psychology and Sociology*, no. 3 (31), pp. 18–25. https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.31.3.02 (In Russian)

Kryukova, T. L. (2010) *Methods of studying coping behavior: Three coping scales*. 2nd ed. Kostroma: Kostroma State University Publ.; 61 p. (In Russian)

Kulmatov, P. M. (2014) Dynamics of the value orientations of the youth of Uzbekistan. *Sistema tsennostej sovremennogo obshchestva*, no. 34, pp. 163–166. (In Russian)

Latipova, N. M., Ganieva, M. Kh. (2019) Religion in the life of modern youth of Uzbekistan. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, no. 20–1 (74), pp. 92–98. (In Russian)

Lazarus, R., Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ., 445 p. (In English)

Levin, K. (2000) *Field theory in social Sciences*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 364 p. (In Russian)

Loginova, N. A., Sharipova, M. E. (2013) Gender and ethnocultural features of a subjective picture of a life course (on the example of Russians and Tajiks). *Vestnik Novosibirsk State University. Series: Psychology*, vol. 7, no. 1, pp. 38–45. (In Russian)

Luria, A. R. (1974) *On the historical development of cognitive processes: Experimental psychological research*. Moscow: Nauka Publ., 172 p. (In Russian)

Malashenko, Yu. A., Belanovskaya, O. V. (2023) Resources of coping behavior in students with different attributive style. *Nauchnye trudy Respublikanskogo instituta vysshej shkoly. Istoricheskie i psikhologo-pedagogicheskie nauki*, no. 23–3, pp. 198–206. (In Russian)

Marakshina, J. A., Ismatullina, V. I., Lobaskova, M. M. (2024) Stress and Coping strategies among Students: Review. *Clinical Psychology and Special Education*, vol. 13, no. 2, pp. 5–33. https://doi.org/10.17759/cpse.2024130201 (In Russian)

Milas, G., Martinovic-Klaric, I., Malnar, A. et al. (2021) The impact of stress and coping strategies on life satisfaction in a national sample of adolescents: A structural equation modelling approach. *Stress and Health*, vol. 37, no. 5, pp. 1026–1034. https://doi.org/10.1002/smi.3050 (In English)

Nerushay, A. I. (2022) Psychological prosperity and subjective picture of life path of modern youth. *Student Electronic Journal "Strizh"*, no. 6 (47), pp. 123–127. (In Russian)

Otamuratov, S., Sadullayeva, S. (2023) Transformation of the youth of new Uzbekistan in social and innovative processes: A sociological analysis. *Economics and Society*, no. 2 (105), pp. 1000–1011. (In Russian)

Parfenteva, T. A. (2015) The features of coping strategies of high school students. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no. 3, pp. 17–19. (In Russian)

Pezhemskaya, J. S., Usubova, A. M., Gulamova, G. R. (2021) Coping with psychological problems among student youth in Russia, Turkey and Azerbaijan. *Psychology in Education*, vol. 3, no. 2, pp. 140–152. https://doi.org/10.33910/2686-9527-2021-3-2-140-152 (In Russian)

Rashidova, Sh. B. (2024) Deviant behavior of adolescents: Causes and international experience. *Sociology and Law*, vol. 16, no. 3, pp. 343–349. https://doi.org/10.35854/2219-6242-2024-3-343-349 (In Russian)

Rubinstein, S. L. (1997) *Man and the World*. Moscow: Nauka Publ., 189 p. (In Russian)

Safronova, O. M. (2019) Features of the perception of the life path of modern boys and girls. *Simbirsk Scientific Bulletin*, no. 4 (38), pp. 81–84. (In Russian)

Seitov, A. P. (2018) life orientations of the youth of Uzbekistan. *Bulletin of Science and Practice*, vol. 4, no. 11, pp. 467–475. https://doi.org/10.5281/zenodo.1488423 (In Russian)

Shcherbakova, T. N., Marinenko, T. Yu. (2024) Meaning-of-life orientations and strategies of coping behavior in young people with different orientations for the future. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, vol. 7, no. 1, pp. 88–96. https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-1-88-96 (In Russian)

Shilova, N. P. (2020) Ideas about life in adolescence. *Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 13, no. 3, pp. 29–38. (In Russian)

Shlykova, Yu. B., Lupenko, N. N. (2022) Adequacy of psychological age self-assessment and characteristics of the personality. *South-Russian Journal of Social Sciences*, vol. 23, no. 3, pp. 100–116. https://doi.org/10.31429/26190567-23-3-100-116 (In Russian)

Stapley, E., Stock, S., Deighton, J., Demkowicz, O. (2023) A qualitative study of how adolescents use of coping strategies and support varies in line with their experiences of adversity. *Child and Youth Care Forum*, vol. 52, no. 1, pp. 117–203. https://doi.org/10.1007/s10566-022-09682-0 (In English)

Sukhanova, A. D. (2019) The subjective picture of modern youth's life path in the context of social anxiety. *Trudy molodykh uchenykh Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 16, pp. 140–143. (In Russian)

Sveshnikova, S. L. (2017) The features of the relationship of time perspective and adaptability of college students. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, vol. 23, no. 4, pp. 54–58. (In Russian)

Uglova, A. B., Bogdanovskaya, I. M., Koroleva, N. N., Miklyaeva, A. V. (2020) High school students' ideas about future time perspective with the focus on different levels of personal maturity. *Science for Education Today*, vol. 10, no. 6, pp. 55–73. http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2006.04 (In Russian)

Volodina, S. A. (2022) Comparative analysis of priority coping strategies of student teachers of various courses. *World of Science. Pedagogy and psychology*, vol. 10, no. 5, article 44PSMN522. https://doi.org/10.15862/44PSMN522 (In Russian)

Zaitsev, D. V., Selivanova, Yu. V. (2020) Interrelation between personal traits and coping strategies of the young internet workers. *Psychologist*, no. 5, pp. 21–32. https://doi.org/10.25136/2409-8701.2020.5.33889 (In Russian)

Zhuravlev, A. L., Kryukova, T. L., Sergienko, E. A. (eds.). (2008) *Coping behavior: Current state and prospects*. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences Publ., 474 p. (In Russian)

Сведения об авторах

Елена Юрьевна Коржова, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 1851-2702, Scopus AuthorID: D-8594-2017, ResearcherID: D-8594-2017, ORCID: 0000-0002-1128-1421, e-mail: elenakorjova@herzen.spb.ru

Ирада Кадамбаевна Ходжаева, тьютор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена филиал в г. Ташкенте
ORCID: 0009-0006-7091-0087, e-mail: iradka0305@gmail.com

Authors

Elena Yu. Korjova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Department of General and Social Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 1851-2702, Scopus AuthorID: D-8594-2017, ResearcherID: D-8594-2017, ORCID: 0000-0002-1128-1421, e-mail: elenakorjova@herzen.spb.ru

Irada K. Khodzhaeva, Tutor, Branch of Herzen State Pedagogical University of Russia in Tashkent
ORCID: 0009-0006-7091-0087, e-mail: iradka0305@gmail.com

Check for updates

Цифровая эволюция современного образования: психологическая теория и практика

УДК 159.9.072

EDN BRUDME
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-354-371

Научная статья

Профессиональный профиль как детерминанта удовлетворенности цифровой образовательной средой

С. А. Минюрова [1], Н. О. Леоненко ✉[1], Л. В. Куликов [2]

[1] Российская академия образования, 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8
[2] Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

Для цитирования: Минюрова, С. А., Леоненко, Н. О., Куликов, Л. В. (2026) Профессиональный профиль как детерминанта удовлетворенности цифровой образовательной средой. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 354–371. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-354-371 EDN BRUDME

Получена 10 июня 2026; прошла рецензирование 20 июня 2026; принята 24 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © С. А. Минюрова, Н. О. Леоненко, Л. В. Куликов (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Цифровая трансформация высшего образования актуализирует проблему удовлетворенности студентов цифровой образовательной средой (ЦОС). Существующие исследования преимущественно сосредоточены на технических аспектах и общей удовлетворенности, остается недостаточно изученным вопрос о дифференцированном влиянии социально-демографических и академических характеристик студентов на восприятие ЦОС. Цель статьи — выявить и описать особенности удовлетворенности ЦОС у современных студентов в зависимости от пола, уровня урбанизации населенных пунктов их проживания и направления подготовки.

Материалы и методы. Исследование выполнено в рамках междисциплинарного подхода с использованием авторского структурированного интервью (Анкета ЦОС), включающего 13 пунктов об удовлетворенности различными аспектами ЦОС. Факторный анализ (метод главных компонент с ортогональным вращением Варимакс) позволил выделить два фактора: «Привлекательность цифровой коммуникации» (эмоционально-мотивационный компонент) и «Оценка функционала ЦОС» (инструментально-функциональный компонент). Для сравнения средних значений применялся однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Выборка: 5460 студентов вузов из восьми федеральных округов Российской Федерации (1656 юношей, 3804 девушки; средний возраст — 19,37 лет), участвовавших в популяционном исследовании «Психологический портрет современного студента» РАО (2025 г.).

Результаты. Установлено, что влияние пола и уровня урбанизации на удовлетворенность ЦОС, хотя и достигает статистической значимости, имеет малую практическую значимость. Ключевым фактором дифференциации удовлетворенности является направление подготовки. Выявлены три профиля: «коммуникативно-ориентированный» (педагоги — максимальная привлекательность ЦОС), «инструментально-критичный» (инженеры — минимальные оценки по обоим параметрам) и «прагматичный» (медики — высокая оценка функционала при умеренной привлекательности). Различия между группами статистически значимы ($F = 9,85$; $p < 0,001$ для привлекательности; $F = 2,11$; $p = 0,039$ для функционала).

Заключение. Универсальный дизайн ЦОС для обучения студентов неэффективен. Обоснована необходимость перехода к профильно-ориентированным решениям: интеграция систем автоматизированного проектирования для инженеров, клинических симуляторов для медиков, коллаборативных и рефлексивных модулей для педагогов. Полученные данные могут быть использованы при проектировании и модернизации цифровых образовательных сред в вузах.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, удовлетворенность обучением, направление подготовки, популяционное исследование, персонализация образования, профессиональная специфика, цифровая коммуникация

Research article

Professional profile as a determinant of satisfaction with the digital educational environment

S. A. Minyurova [1], N. O. Leonenko ✉[1], L. V. Kulikov [2]

[1] Russian Academy of Education, 8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia
[2] Saint Petersburg State University, 7-9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

For citation: Minyurova, S. A., Leonenko, N. O., Kulikov, L. V. (2026) Professional profile as a determinant of satisfaction with the digital educational environment. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 354–371. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-354-371 EDN BRUDME

Received 10 June 2026; reviewed 20 June 2026; accepted 24 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © S. A. Minyurova, N. O. Leonenko, L. V. Kulikov (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The digital transformation of higher education has raised concerns about student satisfaction with the digital educational environment (DEE). Previous research has emphasized technical aspects and overall satisfaction, leaving the differential effects of students' sociodemographic and academic characteristics on DEE perceptions underexplored. This study examines variations in satisfaction according to gender, urbanization level, and field of study.

Materials and Methods. An interdisciplinary study used the self-designed Digital Educational Environment Questionnaire, comprising 13 items assessing satisfaction with key DEE aspects. Factor analysis identified two factors: attractiveness of digital communication (emotional-motivational component) and evaluation of digital platform functionality (instrumental-functional component). Group means were compared using ANOVA. The sample comprised 5,460 university students from eight Russian federal districts (1,656 male, 3,804 female; mean age = 19.37 years), drawn from the population study "Psychological Portrait of a Modern Student" conducted by the Russian Academy of Education in 2025.

Results. Gender and urbanization level significantly affected DEE satisfaction, but their practical relevance was limited. Field of study was the principal differentiating factor. Three professional profiles emerged: communication-oriented (education students, who rated the DEE most favorably), instrumental-critical (engineering students, who assigned the lowest scores on both parameters), and pragmatic (medical students, who reported high functional ratings alongside moderate attractiveness). Between-group differences were statistically significant ($F = 9.85$; $p < 0.001$ for attractiveness; $F = 2.11$; $p = 0.039$ for functionality). These patterns indicate that disciplinary expectations shape digital satisfaction and that effective DEE modernization should align technological tools with students' professional tasks, learning practices, and anticipated workplace demands across diverse academic contexts and disciplines.

Conclusion. A universal DEE design is unlikely to satisfy all learners' needs. The findings support profile-specific solutions: integrating computer-aided design systems for engineering students, clinical simulators for medical students, and collaborative, reflective modules for education students. Such differentiation may enhance educational relevance and inform DEE modernization across higher education institutions.

Keywords: digital educational environment, satisfaction with training, field of study, population study, personalization of education, professional specificity, digital communication

Введение

Цифровая трансформация высшего образования является одним из ключевых трендов современности, выступает не просто дополнением к традиционному обучению, а становится его неотъемлемым компонентом, определяющим качество образовательного процесса. При этом интеграция цифровой образовательной среды (ЦОС) в учебный процесс вузов сопряжена с рядом системных вызовов. К ним относятся неоднородность цифровой компетентности участников образовательного процесса (Фролова, Рогач 2025), отсутствие персонализации образовательных платформ (Миронова 2021), проблема саморегуляции студентов в условиях снижения внешнего контроля при онлайн-обучении (Робустова, Люкина 2023), а также риски для психологического благополучия в условиях дистанционной организации учебного процесса (рост стресс-напряженности, чувство изоляции и др.) (Ванновская 2023).

Следует отметить, что существующие исследования сосредоточены преимущественно на технических аспектах (Жадобина, Лукиянчина 2021) и общей удовлетворенности студентов образовательным процессом с использованием ЦОС (Тузкова, Чернявская 2023), тогда как социально-психологические механизмы, опосредующие ее восприятие, изучены недостаточно. Студенты являются неоднородной группой, их восприятие цифровой среды может существенно различаться в зависимости от социально-демографических характеристик (пол, возраст, место проживания) и академических параметров (курс обучения, форма обучения, академическая успеваемость). Особого внимания заслуживает фактор направления подготовки. Различия в структуре учебного процесса, специфике профессиональных компетенций и соотношении теоретической и практической составляющей между техническими, инженерными, медицинскими, педагогическими, гуманитарными специальностями могут формировать принципиально разные потребности в функционале ЦОС. Игнорирование этих различий при проектировании цифровой среды приводит к снижению ее эффективности. Кроме того, следует учитывать, что удовлетворенность пользователей ЦОС напрямую связана с академической успеваемостью, мотивацией и снижением риска отсева студентов (Грачева, Тютькова 2024).

Наряду с социально-демографическими и академическими предикторами, существенное значение приобретают психологические механизмы, формирующие целостное переживание студентами образовательного процесса в цифровой среде. Цифровая среда качественно меняет привычные источники удовлетворенности образовательным процессом у студентов. Как отмечают исследователи, ослабление социального взаимодействия, снижение поддержки сверстников, усталость от экрана и чувство изоляции являются предикторами снижения их удовлетворенности организацией вузовского обучения с применением цифровых технологий (Патраков 2026; Патраков, Водопьянова 2024). Возникает необходимость учета этого при выработке стратегий организации образовательного процесса в условиях онлайн-обучения.

В современной психолого-педагогической литературе вводится понятие «цифровая педагогика» (Anderson 2020), которое рассматривается не только как инструмент, но и как процесс расширения педагогических возможностей для совместной деятельности со студентами. Ключевым фокусом становится вовлеченность обучающихся и развитие у них ответственности за собственное образование. Удовлетворенность цифровой образовательной средой рассматривается как многокомпонентный конструкт, который включает в себя следующие характеристики.

Во-первых, это оценка того, насколько цифровая среда способствует достижению учебных целей и эффективному освоению материала. Здесь важны организация учебного процесса, качество контента, его структурирование и практическая полезность знаний. Исследование Э. Э. Баширова и коллег (120 преподавателей и 450 студентов из 15 вузов РФ) показало, что интерактивные платформы и мультимедиа повышают качество усвоения материала. Вместе с тем выявлены проблемы: недостаточная техническая оснащенность, низкая цифровая грамотность части педагогов и риск чрезмерного увлечения виртуальной средой в ущерб традиционным формам обучения и социализации (Баширов и др. 2024).

Во-вторых, удовлетворенность ЦОС связана с обеспечением справедливости, прозрачности контроля знаний, честности процедур и доверием к результатам. Восприятие несправедливости или возможность использования нечестных стратегий снижают удовлетворенность и мотивацию студентов. Так, С. Н. Бекиров отмечает, что контроль знаний в дистанционном обучении — сложная структура, лежащая в основе развития профессиональной культуры студента и педагога. Дистанционные технологии позволяют современным педагогам осуществлять регулярную оценку знаний студентов, отслеживать их прогресс и регресс, контролировать процесс выполнения задач (Бекиров 2022).

В-третьих, удовлетворенность зависит от возможности активно включаться в коммуникативное взаимодействие, от наличия обратной связи со стороны преподавателей, от возможности сотрудничества с однокурсниками и в целом от создания атмосферы поддержки и диалога при работе в цифровом пространстве. В статье Н. В. Хаусманн-Ушкова и соавторов проанализированы способы организации обратной связи при интернет-проектах: онлайн-редакторы подходят для языковой обратной связи, синхронные средства — для профильной. Авторы подчеркивают, что обратная связь при выполнении интернет-проектов является более систематизированной и детализированной, по сравнению с аудиторными аналогами (Хаусманн-Ушкова и др. 2024). В исследовании А. А. Махияновой установлено, что активное участие в дискуссиях и взаимная поддержка в электронной среде положительно связаны с субъективным

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-354-371

ощущением благополучия и снижением уровня тревожности студентов (Махиянова 2025).

В-четвертых, удовлетворенность определяется уровнем психологической безопасности и стресс-напряженности. Цифровая среда может провоцировать тревожность при сбоях и избыточной нагрузке. В исследовании Е. А. Кедяровой и коллег выявлено снижение показателей защищенности студентов от психологического насилия со стороны преподавателей, а также уменьшение удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды в период дистанционного обучения. Доказано, что в условиях дистанционного обучения у студентов проявляются снижение значимости учебной деятельности и недостаток личностно-доверительного общения с преподавателями. Наибольшие различия выявлены по поведенческому компоненту отношения к образовательной среде вуза: положительное отношение уменьшилось, а нейтральное увеличилось (Кедярова и др. 2021).

В-пятых, удовлетворенность ЦОС связана с восприятием ее доступности. Как отмечают А. В. Ворохобов и Е. В. Плисов, ЦОС имеет как достоинства (доступность, гибкость, интерактивность), так и недостатки (технические проблемы, ограниченный контроль преподавателя) (Ворохобов, Плисов 2023).

Для объективного анализа удовлетворенности студентов цифровой образовательной средой М. Г. Сороковой и коллегами разработана и успешно внедрена Шкала оценки ЦОС, которая включает следующие компоненты: коммуникативное взаимодействие (ощущение партнерства и поддержки), психологическая защищенность (стресс-напряженность), мотивационная вовлеченность, справедливость контроля знаний и доступность среды (Сорокова и др. 2021). Авторы подчеркивают, что удовлетворенность — интегральный показатель, учитывающий субъективное восприятие всех аспектов. Эмпирически выявлены кластеры студентов с разной выраженностью психологических барьеров, что объясняет вариативность удовлетворенности: неудовлетворенность часто связана не с объективными недостатками среды, а с особенностями студентов (уровнем саморегуляции, доверием к среде) (Сорокова и др. 2021).

Обзор исследований показывает, что удовлетворенность цифровой образовательной средой складывается из сочетания когнитивных, социальных, эмоциональных и организационных факторов. Она определяется не только техническими характеристиками платформ, но и социально-психологическими особенностями студентов: их готовностью к саморегуляции, уровнем коммуникативной включенности и восприятием психологической безопасности. В качестве компенсирующих условий развития удовлетворенности образовательным процессом в цифровой среде ученые называют активную обратную связь, сотрудничество, мотивационную поддержку и учет индивидуальных стратегий обучения. Это требует системного анализа различных факторов при проектировании и модернизации электронного обучения.

По нашему мнению, пока остается недостаточно изученным вопрос о влиянии социально-демографических факторов на удовлетворенность студентов цифровой образовательной средой. В последние годы выполнены единичные работы по этой проблематике. Так, в ряде исследований отмечается влияние типа поселения на доступ к технологиям и цифровую компетентность молодежи, поскольку сохраняется неравномерность развития ЦОС в разных регионах (Аршинова 2023; Костяев 2024; Михайлова 2021). В исследовании И. А. Новиковой и коллег выявлены гендерные различия, которые указывают на более позитивное отношение к цифровым технологиям в образовании у девушек по сравнению с юношами (Новикова, Бычкова 2024). В исследовании А. А. Мироновой и коллег определены гендерные различия в доминирующих моделях и стратегиях совладания в зависимости от степени адаптированности к новым условиям и предикторы, влияющие на общую оценку удовлетворенностью ЦОС. Обнаружено, что для девушек характерны стратегия поиска социальной поддержки, импульсивные действия, проекция и гиперкомпенсация. Юноши склонны прибегать к асоциальным действиям и вытеснению (Миронова и др. 2026).

Мы считаем также перспективным изучение влияния на удовлетворенность ЦОС профильного направления подготовки студентов, поскольку содержание и методы обучения в разных сферах существенно различаются (Силакова, Соснило 2023; Ткаченко и др. 2023; Яковлева 2025). Например, для инженерного образования важна симуляция реальных производственных процессов (Оплетина 2022), а для педагогического более значимо развитие коммуникативных навыков (Ульянина и др. 2023).

Таким образом, выполненный анализ позволяет сформулировать проблему исследования, которая заключается в недостаточной изученности дифференцированного влияния социально-демографических (пол, уровень урбанизации) и академических (направление

подготовки) характеристик студентов на их удовлетворенность цифровой образовательной средой. Актуальность такого подхода важна для формулирования практических рекомендаций в адрес администрации вузов и разработчиков образовательных платформ по персонализации цифрового пространства с учетом неоднородности студенческого контингента. Сформулированная проблема определяет исследовательскую цель через операционализацию выделенных различий.

Целью нашего исследования стало выявление и описание особенностей удовлетворенности цифровой образовательной средой у современных студентов в зависимости от пола, уровня урбанизации населенных пунктов их проживания, направления подготовки.

Для достижения цели сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Существуют ли статистически значимые различия в удовлетворенности различными аспектами цифровой образовательной среды (ЦОС) между студентами разного пола, а также между студентами, проживающими в населенных пунктах с разным уровнем урбанизации? Какова практическая значимость этих различий?
2. Различается ли удовлетворенность студентов ЦОС (как по эмоционально-мотивационному, так и по инструментальному факторам) в зависимости от их направления подготовки?

Гипотезы исследования:

1. Существуют статистически значимые различия в уровне удовлетворенности ЦОС между юношами и девушками, а также между студентами из населенных пунктов разного типа. Однако, учитывая гомогенизацию цифрового опыта молодежи, размер этих различий будет невелик и не будет иметь существенной практической значимости для дифференциации образовательного процесса.
2. Существуют статистически значимые и практически значимые различия в удовлетворенности ЦОС в зависимости от направления подготовки студентов, поскольку ЦОС может выступать для них пространством профессиональной социализации и моделью будущей профессиональной деятельности.

Определение профилей удовлетворенности обеспечивает практическую основу для рекомендаций по проектированию дифференцированных цифровых образовательных сред, направленных на повышение удовлетворенности студентов образовательным процессом.

Материалы и методы исследования

Для изучения дифференцированного влияния социально-демографических и академических характеристик студентов на их удовлетворенность цифровой образовательной средой нами принимается междисциплинарный подход (Носкова 2023), который позволяет интегрировать положения системно-деятельностного, эргономического и технологического, личностно-ориентированного и компетентностного подходов, а также принципы персонализации, проблемности, интерактивности обучения. Согласно принципам системно-деятельностного подхода, ЦОС рассматривается как сложная система, а удовлетворенность ею можно оценивать через то, насколько она обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность студентов, их взаимодействие с преподавателями и доступ к образовательному контенту (Зенкина, Суворова 2017). Эргономический и технологический подходы изучают пользовательские характеристики платформы (интуитивно понятный интерфейс, скорость работы, доступность из любой точки и техническая поддержка) (Крайнова и др. 2024). Личностно-ориентированный подход сфокусирован на индивидуальных потребностях студентов, способности ЦОС адаптироваться под темп их обучения, персонализировать траекторию и развивать навыки (Везиров, Рахметов 2023). Согласно компетентностному подходу, важна оценка того, насколько инструменты ЦОС помогают студентам формировать и развивать практические цифровые компетенции, востребованные на рынке труда (Жуковская и др. 2022).

В качестве диагностического инструментария нами было разработано структурированное интервью (Анкета ЦОС), в которое вошел блок социально-демографических и академических вопросов, а также 13 закрытых пунктов, каждый из которых был нацелен на фиксацию конкретного аспекта взаимодействия студента с ЦОС. Пункты формулировались как оценочные суждения (например, об интересе к обучению через электронные курсы, развитии самостоятельности, удобстве удаленного доступа и т. д.) и охватывали широкий спектр возможных источников удовлетворенности или неудовлетворенности: от инструментальных свойств среды (доступность материалов, наличие ИИ-инструментов) до эмоционально-коммуникативных аспектов (комфорт, активность, учет индивидуальных особенностей).

Математическая обработка включала факторный анализ методом главных компонент

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-354-371

с ортогональным вращением Варимакс с нормализацией Кайзера для обработки структурированного интервью и выявления шкал Анкеты ЦОС, описательную статистику, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) для сравнения средних значений по группам для каждого из трех признаков (пол, урбанизация, направление подготовки).

Выборку составили студенты вузов из восьми федеральных округов России, участвующие в популяционном исследовании «Психологический портрет современного студента», которое проводилось Центром междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании РАО в 2025 г. Выборка составила 5460 (m = 1656, f = 3804) человек, средний возраст — 19,37 (min — 17, max — 25). Сбор эмпирических данных осуществлялся дистанционно в сервисе «Яндекс Формы».

Результаты

Исследование проводилось в два этапа: редукция данных анкеты ЦОС и последующее сравнение групп по полу, урбанизации и профилю. Для проверки внутренней структуры и редукции данных был применен факторный анализ, который позволил эмпирически выделить два латентных фактора, проинтерпретированные как ключевые компоненты удовлетворенности ЦОС.

Первый фактор получил название «Привлекательность цифровой коммуникации» (включает пункты об интересе, самостоятельности, профессиональной подготовке, активности, удовольствии и учете особенностей). Второй фактор был обозначен как «Оценка функционала ЦОС» (включает пункты об удобстве формата, доступности материалов и использовании ИИ). Пункт о дискомфорте показал низкую факторную общность и был исключен из дальнейшего анализа. Таким образом, факторный анализ выявил два устойчивых измерения удовлетворенности ЦОС: эмоционально-коммуникативное и инструментально-функциональное. В дальнейшую статистическую обработку вошли именно эти два показателя.

Для ответа на первый исследовательский вопрос о том, существуют ли статистически значимые различия в удовлетворенности различными аспектами цифровой образовательной среды (ЦОС) между студентами разного пола, а также между студентами, проживающими в населенных пунктах с разным уровнем урбанизации, и какова значимость этих различий, выполнена описательная статистика и однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты показали, что статистически значимые различия между юношами и девушками существуют по обоим параметрам оценки ЦОС. Размах средних по параметру «Привлекательность» составил 0,37 балла (11,0% от минимального среднего), по параметру «Оценка функционала» — 0,37 балла (9,2% от минимального среднего). Однако абсолютные величины этих различий невелики и составляют незначительную долю от стандартного отклонения (табл. 1).

Табл. 1. Сравнение выраженности оценок ЦОС студентами разного пола

Параметр	Пол	Выборка (человек)	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка
Привлекательность ЦОС	Женский	3812	3,6513	0,92397	0,01497
	Мужской	1656	3,5394	0,96798	0,02379
Оценка функционала ЦОС	Женский	3812	4,2253	0,78025	0,01264
	Мужской	1656	4,1784	0,80511	0,01978

Table 1. Comparison of DEE satisfaction assessments by gender

Parameter	Gender	Sample (n)	Mean	Std. deviation	Std. error
Attractiveness of DEE	Female	3812	3.6513	0.92397	0.01497
	Male	1656	3.5394	0.96798	0.02379
Evaluation of DEE functionality	Female	3812	4.2253	0.78025	0.01264
	Male	1656	4.1784	0.80511	0.01978

На основании малого размера эффекта и высокой чувствительности критерия к объему выборки было принято решение проводить дальнейший анализ без разделения по полу.

Далее было проведено сравнение оценок ЦОС студентами по двум параметрам, полученным при обработке Анкеты ЦОС. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) показал, что различия в оценках между студентами из населенных пунктов различной величины по параметру «Привлекательность цифровой коммуникации» не являются значимыми. В то же время по параметру «Оценка функционала электронных курсов» различия оказались статистически значимыми ($F = 3,598$; $p = 0,001$), но, как видно из представленных в таблице 2 описательных статистик, какая-либо монотонная зависимость этого параметра от величины населенного пункта не прослеживается (табл. 2). Например, средние значения находятся в диапазоне от 4,12 в курортных поселках до 4,26 в малых городах, но без четкой восходящей или нисходящей тенденции. Общая средняя оценка функционала ЦОС (4,21) и стандартное отклонение (0,788) также указывают на низкую вариативность данных.

Дополнительно были вычислены коэффициенты корреляции переменной «Населенный пункт» (семь градаций по шкале порядка) с показателями «Привлекательность цифровой коммуникации» и «Оценка функционала электронных курсов» (метрические шкалы) по Пирсону и по Спирмену. Результаты показали, что все полученные коэффициенты корреляции не превышают 0,037, что свидетельствует об отсутствии статистической значимости связей между типом населенного пункта и указанными параметрами удовлетворенности цифровой образовательной средой. Данные корреляционного анализа в совокупности с результатами однофакторного дисперсионного анализа позволяют заключить, что размер населенного пункта не оказывает заметного влияния на восприятие студентами цифровой коммуникации и функционала электронных курсов.

Табл. 2. Описательные статистики «Оценка функционала ЦОС» студентами из населенных пунктов разных типов

Тип населенного пункта	Выборка (человек)	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка
Курортные поселки	705	4,1243	0,82489	0,03107
Сельские населенные пункты (деревня, сельское поселение, поселок, хутор)	198	4,2071	0,76001	0,05401
Малый город или поселок городского типа (до 50 тыс. чел.)	870	4,2572	0,74016	0,02509
Средний город (от 50 тыс. до 100 тыс. чел.)	610	4,1636	0,80527	0,03260
Большой город (от 100 тыс. до 250 тыс. чел.)	677	4,1811	0,80773	0,03104
Крупный город (от 250 тыс. чел. до 1 млн чел.)	2125	4,2515	0,77601	0,01683
Мегаполис (более 1 млн чел.)	283	4,1597	0,83823	0,04983
Всего	5468	4,2111	0,78808	0,01066

Table 2. Descriptive statistics for the evaluation of the DEE functionality parameter by type of locality

Type of locality	Sample (n)	Mean	Std. deviation	Std. error
Resort settlements	705	4.1243	0.82489	0.03107
Rural localities (village, township, rural settlement, khutor)	198	4.2071	0.76001	0.05401
Small town or urban-type settlement (up to 50,000 people)	870	4.2572	0.74016	0.02509
Medium-sized city (50,000 to 100,000 people)	610	4.1636	0.80527	0.03260
Large city (100,000 to 250,000 people)	677	4.1811	0.80773	0.03104
Major city (250,000 to 1,000,000 people)	2125	4.2515	0.77601	0.01683
Megacity (over 1,000,000 people)	283	4.1597	0.83823	0.04983
Total	5468	4.2111	0.78808	0.01066

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-354-371

Для ответа на второй исследовательский вопрос о том, различается ли удовлетворенность студентов ЦОС (как по эмоционально-мотивационному, так и по инструментальному факторам) в зависимости от направления их подготовки, выполнен однофакторный дисперсионный анализ. Результаты показали статистически значимые различия между группами как по привлекательности ЦОС, так и по оценке функционала ЦОС (табл. 3).

В таблицах 4 и 5 представлены описательные статистики оценок факторов удовлетворенности ЦОС студентов разных направлений подготовки.

Табл. 3. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) оценок ЦОС студентами разных направлений

Параметр	Источник вариации	Сумма квадратов	ст. св.	Средний квадрат	F	Знч.
Привлекательность ЦОС	Между группами	60,11	7	8,59	9,85	0,000
	Внутри групп	4758,63	5460	0,87		
Оценка функционала ЦОС	Между группами	9,15	7	1,31	2,11	0,039
	Внутри групп	3386,26	5460	0,62		

Table 3. One-way ANOVA of DEE assessments by field of study

Parameter	Source of variation	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Attractiveness of DEE	between groups	60.11	7	8.59	9.85	0.000
	within groups	4758.63	5,460	0.87		
Evaluation of DEE functionality	between groups	9.15	7	1.31	2.11	0.039
	within groups	3386.26	5,460	0.62		

Табл. 4. Описательные статистики «Привлекательность цифровой коммуникации» по направлениям подготовки

Направление подготовки	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка
Образование и педагогические науки	2851	3,69	0,92	0,02
Гуманитарные науки и языки	858	3,66	0,95	0,03
Математические и естественные науки	177	3,63	1,02	0,08
Здравоохранение и медицинские науки	155	3,58	0,94	0,08
Науки об обществе и человеке	237	3,53	0,91	0,06
Информационно-коммуникативные технологии, информационная безопасность и компьютерные науки	487	3,53	0,91	0,04
Социальная сфера и сфера услуг	148	3,45	0,95	0,08
Инженерное дело, технологии и технические науки	555	3,36	0,94	0,04
Всего	5468	3,62	0,94	0,01

Table 4. Descriptive statistics for the attractiveness of DEE parameter by field of study

Field of study	N	Mean	Std. deviation	Std. error
Education and Pedagogical Sciences	2851	3.69	0.92	0.02
Humanities and Languages	858	3.66	0.95	0.03
Mathematical and Natural Sciences	177	3.63	1.02	0.08
Healthcare and Medical Sciences	155	3.58	0.94	0.08
Social Sciences and Human Studies	237	3.53	0.91	0.06
Information and Communication Technologies, Information Security, and Computer Sciences	487	3.53	0.91	0.04
Social Sector and Services	148	3.45	0.95	0.08
Engineering, Technology, and Technical Sciences	555	3.36	0.94	0.04
Total	5468	3.62	0.94	0.01

Табл. 5. Описательные статистики «Оценка функционала ЦОС» по направлениям подготовки

Направление подготовки	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка
Здравоохранение и медицинские науки	155	4,36	0,76	0,06
Математические и естественные науки	177	4,26	0,81	0,06
Науки об обществе и человеке	237	4,25	0,75	0,05
Информационно-коммуникативные технологии, информационная безопасность и компьютерные науки	487	4,25	0,73	0,03
Гуманитарные науки и языки	858	4,22	0,79	0,03
Образование и педагогические науки	2851	4,20	0,80	0,01
Социальная сфера и сфера услуг	148	4,19	0,76	0,06
Инженерное дело, технологии и технические науки	555	4,13	0,81	0,03
Всего	5468	4,21	0,79	0,01

Table 5. Descriptive statistics for the evaluation of DEE functionality parameter by field of study

Field of study	N	Mean	Std. deviation	Std. error
Healthcare and Medical Sciences	155	4.36	0.76	0.06
Mathematical and Natural Sciences	177	4.26	0.81	0.06
Social Sciences and Human Studies	237	4.25	0.75	0.05
Information and Communication Technologies, Information Security, and Computer Sciences	487	4.25	0.73	0.03
Humanities and Languages	858	4.22	0.79	0.03
Education and Pedagogical Sciences	2851	4.20	0.80	0.01
Social Sector and Services	148	4.19	0.76	0.06
Engineering, Technology, and Technical Sciences	555	4.13	0.81	0.03
Total	5468	4.21	0.79	0.01

Размах средних баллов по параметру «Привлекательность цифровой коммуникации» (табл. 4) составляет 0,33 балла, это 9,1% от среднего балла (3,62) в этом рейтинге величин. При этом максимальный средний балл продемонстрировали студенты, обучающиеся по направлению «Образование и педагогические науки» (3,69). Минимальные оценки по параметру привлекательности ЦОС поставили студенты направления «Инженерное дело, технологии и технические науки» (3,36).

Размах средних баллов по параметру «Оценка функционала ЦОС» (табл. 5) составляет 0,23 балла, это 5,5% от среднего балла (4,21) в этом рейтинге величин. Максимальная оценка удобства электронной среды зафиксирована в ответах будущих врачей (4,36), минимальные — будущих инженеров (4,13).

Обсуждение

Полученные статистические закономерности позволяют перейти к их интерпретации в контексте поставленных исследовательских вопросов.

Отвечая на первый исследовательский вопрос, отметим, что половые и урбанистические различия, хотя и являются статистически значимыми, имеют малую практическую значимость. Это согласуется с данными других исследований, указывающих на гомогенизацию цифрового опыта студенческой молодежи, которая сочетает универсальные практики и социально обусловленные различия (Горева и др. 2025; Кокулов 2025; Корж, Супиков 2025). Поскольку размер эффекта мал, а чувствительность критерия высока, мы интерпретируем эти различия в большей мере как фоновую вариативность, нежели как системные закономерности восприятия ЦОС. С практической точки зрения это означает, что пол и тип населенного пункта не требуют дифференцированного подхода при проектировании цифровой образовательной среды.

Принципиально иная картина выявляется при анализе различий по направлению подготовки. Здесь обнаружены не только статистически значимые, но и содержательно интерпретируемые расхождения, которые мы связываем

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-354-371

со спецификой будущей профессиональной деятельности студентов. Таким образом, второй исследовательский вопрос получает положительный ответ: направление подготовки значимо и содержательно дифференцирует удовлетворенность студентов ЦОС по обоим измеряемым факторам. Наиболее контрастные результаты получены для трех групп: «Образование и педагогические науки», «Инженерное дело» и «Медицинские науки».

Будущие педагоги, как показали результаты исследования, демонстрируют максимальную привлекательность ЦОС, что, по нашему мнению, связано со спецификой профессии. Цифровая среда для них выступает не только средством обучения, но и пространством для профессиональной социализации, где моделируется будущая педагогическая деятельность. Это подтверждается данными о том, что педагогическая идентичность формируется в процессе активного взаимодействия и рефлексии (Белякова, Захарова 2020), а сама ЦОС может выполнять роль «квазипрактики», безопасно адаптирующей студентов к реальным школьным условиям (Галой, Морозюк 2019). Амортизирующая роль ЦОС особенно важна для студентов-педагогов, так как она позволяет освоить сложные коммуникативные сценарии до реального столкновения с ними (Ульянина и др. 2023).

Будущие инженеры, напротив, оценивают ЦОС минимально и по эмоционально-коммуникативному (привлекательность цифровой коммуникации) и инструментально-функциональному (оценка функционала ЦОС) параметрам. Мы предполагаем, что это связано с разрывом между предлагаемыми цифровыми форматами обучения (тексты, тесты, видеолекции) и реальной профессиональной деятельностью, которая требует работы с 3D-моделями, специализированным программным обеспечением и сложным оборудованием. Невозможность симуляции реальных технологических процессов в среде ЦОС формирует у студентов ощущение дефицита профессиональной компетентности (Оплетина 2022).

Отдельного внимания заслуживает профиль будущих медиков. При невысокой эмоциональной привлекательности они демонстрируют максимально высокую оценку функционала ЦОС. Это может объясняться тем, что рутинные задачи (оформление документации, работа с базами данных) составляют значительную часть профессиональной деятельности врача, и хорошо структурированная цифровая среда эффективно их автоматизирует (Irby, Wilkerson 2008; Telmesani et al. 2011). В то же время профессиональная мотивация и эмоциональная вовлеченность будущих врачей формируется в реальной клинической практике, которую ЦОС не может заменить.

Осмысление полученных различий сквозь призму профессиональных задач каждой из трех профильных групп показывает, что универсальный дизайн цифровой образовательной среды неэффективен. Удовлетворенность студентов напрямую связана с тем, насколько функционал ЦОС соответствует задачам и ценностям их будущей профессии. С этих позиций наше исследование позволяет выделить «коммуникативно-ориентированный» (педагоги), «инструментально-критичный» (инженеры) и «прагматичный» (медики) профессиональные профили студентов.

На основании выявленных различий между направлениями подготовки можно сформулировать следующие практические рекомендации.

Для инженерных направлений подготовки (группа «риска»: минимальная вовлеченность и оценка функционала) ключевая проблема — разрыв между абстрактными форматами ЦОС (тексты, тесты) и конкретной профессиональной деятельностью (3D-моделирование, работа со станками ЧПУ, схемотехника). ЦОС должна становиться не «читальным залом», а «цифровым конструктором». Полезна замена статичных видеолекций интерактивными лабораторными работами с элементами симуляции физических процессов (например, моделирование цепей, тестирование материалов). ЦОС должна предоставлять инструменты для демонстрации инженерных проектов (чертежи, прототипы, расчеты) с возможностью рецензирования, что усилит мотивационную составляющую. Это повысит привлекательность ЦОС и сформирует ощущение профессиональной компетентности еще на этапе обучения (Грядунова и др. 2024; Гулевская и др. 2024; Кязимов 2020).

Для медицинских направлений (высокая оценка функционала, низкая эмоциональная привлекательность) важно понимание того, что в этой профессии значима прагматичность и структурированность ЦОС (например, разработка модулей для оформления электронных историй болезни, протоколов осмотров, маршрутизации пациентов). Чем больше рутинных действий берет на себя ЦОС, тем выше ее субъективная ценность для студента-медика. Необходимо внедрение клинических симуляторов, где студент принимает решения в условиях неопределенности (система экстренной помощи, постановка диагноза по симптомам). Это превращает ЦОС из «базы данных» в «тренажер

клинического мышления». Важна также интеграция с телемедициной, обучение навыкам удаленной консультации, работе с цифровыми двойниками пациентов. Это смещает фокус с рутины на коммуникацию и диагностику (Зуев 2016; Филатова, Митяева 2024; Чумаков и др. 2024).

Для педагогических направлений подготовки (максимальная вовлеченность, средняя оценка функционала) значимо развитие коллаборативных инструментов для групповой работы, усиление возможностей для совместного создания контента (интерактивные доски, совместные документы, форумы с ролевой модерацией). ЦОС должна выступать «квазипрактикой», где будущие педагоги репетируют реальные педагогические ситуации. Развивающий потенциал имеют видеоанализ и саморефлексия, интеграция модулей видеозаписи и разбора пробных уроков (уроковпроб) с возможностью самооценки и комментирования. Это поддерживает формирование педагогической идентичности. Создание открытой базы данных сценариев уроков, игр и воспитательных мероприятий, доступной для редактирования, повышает функциональную ценность среды (Круподерова и др. 2022; Куликова, Яковлева 2022; Сликишина, Дробахина 2023).

Общими для всех направлений подготовки выступают следующие рекомендации. Для повышения удовлетворенности ЦОС по инструментально-функциональному параметру (оценка функционала ЦОС) важно создание гибкого интерфейса, позволяющего выполнять настройку под конкретные задачи (инженеру — доступ к симуляторам, педагогу — к соцсетям и форумам). Для повышения привлекательности цифровой коммуникации (эмоционально-коммуникативный параметр) возможно использование геймификации, элементов соревнования и достижений (бейджи, рейтинги) для повышения вовлеченности, особенно в непрофильных с точки зрения профессии учебных дисциплинах. Важна обратная связь, оперативные опросы удовлетворенности после каждого модуля для быстрой адаптации контента ЦОС под конкретные задачи образовательного процесса.

Заключение

Проведенное исследование было направлено на изучение дифференцирующего влияния социально-демографических (пол, уровень урбанизации) и академических (направление подготовки) факторов на удовлетворенность цифровой образовательной средой у современных студентов российских вузов.

Результаты показали, что наиболее существенным фактором, определяющим вариативность удовлетворенности ЦОС, является профессиональный профиль студента. Влияние пола и размера населенного пункта, хотя и достигло статистической значимости, оказалось крайне малым и не имеет практического значения для персонализации образовательного процесса. Это свидетельствует о высокой степени схожести цифрового опыта и привычек среди современной студенческой молодежи, независимо от их гендерной и территориальной принадлежности.

Исследование эмпирически подтвердило, что восприятие студентами цифровой среды не является единообразным. Выявлены три ярко выраженных профиля: «коммуникативно-ориентированный» (педагоги), «инструментально-критичный» (инженеры) и «прагматичный» (медики). Эти различия убедительно интерпретируются через призму специфики будущей профессиональной деятельности. Для будущих педагогов ЦОС важна как пространство для коммуникации и «квазипрактики». Для будущих инженеров стандартная ЦОС представляется недостаточной из-за отсутствия интеграции с профессиональным инструментарием. Для будущих медиков ценность среды заключается в ее способности автоматизировать рутинные задачи.

Таким образом, полученные результаты полностью подтверждают выдвинутые гипотезы о ключевой роли профессиональной специфики и показывают отсутствие практической значимости половых и урбанистических различий. В работе обоснована необходимость отхода от принципа универсального дизайна ЦОС в пользу адаптивных, профильно-ориентированных решений, что согласуется с современными тенденциями персонализации образования. Это открывает новые перспективы для проектирования более эффективных и мотивирующих цифровых учебных сред.

Ограничения исследования могут быть связаны с возможностями репрезентативности: представленность выборки конкретными вузами, направлениями подготовки; результаты могут не обобщаться на другие образовательные программы.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Влияние пола на удовлетворенность ЦОС статистически значимо, но не имеет практического значения. Различия между юношами и девушками по обоим выделенным факторам («Привлекательность цифровой коммуникации» и «Оценка функционала

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-354-371

ЦОС») составляют менее 0,4 балла (около 10% от минимального среднего).

2. Влияние уровня урбанизации на удовлетворенность ЦОС также не является практически значимым. Различия в оценке функционала, хотя и статистически значимы ($p = 0{,}001$), не демонстрируют монотонной зависимости от размера населенного пункта. По фактору привлекательности цифровой коммуникации статистически значимых различий не выявлено.
3. Направление подготовки является ключевым фактором, дифференцирующим удовлетворенность ЦОС. Выявлены статистически высоко значимые различия между группами как по фактору «Привлекательность цифровой коммуникации» ($F = 9{,}85$; $p < 0{,}001$), так и по фактору «Оценка функционала ЦОС» ($F = 2{,}11$; $p = 0{,}039$).
4. Студенты педагогических направлений подготовки наиболее эмоционально вовлечены в ЦОС. Они демонстрируют максимальную среднюю оценку «Привлекательности цифровой коммуникации» (3,69 балла), что объясняется ролью ЦОС как среды для профессиональной социализации и моделирования будущей педагогической деятельности.
5. Студенты инженерных направлений подготовки являются «группой риска» с минимальной удовлетворенностью ЦОС. Они оценивают ЦОС наиболее низко по обоим параметрам (привлекательность — 3,36; функционал — 4,13), что, вероятно, связано с базовым несоответствием стандартных цифровых форматов обучения потребностям в работе со специализированным программным обеспечением и 3D-моделированием.
6. Студенты медицинских направлений подготовки демонстрируют прагматичный профиль удовлетворенности. При невысокой средней эмоциональной привлекательности (3,58) они дают самую высокую оценку функционалу электронных курсов (4,36), что отражает ценность ЦОС для автоматизации рутинных профессиональных задач и структурирования информации.
7. Полученные данные обосновывают необходимость разработки профильно-ориентированного дизайна ЦОС. Практические рекомендации должны быть направлены на интеграцию в ЦОС специализированных инструментов (систем автоматизированного проектирования для инженеров; симуляторов клинических случаев для медиков; коллаборативных и рефлексивных модулей для педагогов).

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов

Conflict of interest

The authors declare no potential or apparent conflicts of interest.

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 established for research involving humans and animals.

Заявление о доступности данных

Данные не являются общедоступными в связи с конфиденциальностью информантов, режимом интеллектуальной собственности и стратегическим характером информации.

Data Availability Statement

The data obtained during the study are not publicly available due to informant confidentiality, intellectual property rights, and the strategic nature of the information.

Вклад авторов

С. А. Минюрова — научное руководство, администрирование проекта, разработка концепции и методологии, доработка и редактирование текста.

Н. О. Леоненко — разработка концепции и дизайна исследования, сбор данных, обработка данных, анализ данных, подготовка рукописи статьи.

Л. В. Куликов — доработка основных целей, задач и концепции исследования, валидация и анализ данных, обработка данных, подготовка рукописи статьи.

Author Contributions

S. A. Minyurova — scientific supervision, project administration, concept and methodology development, finalization and editing of the text.

N. O. Leonenko — study concept and design development, data collection, data processing, data analysis, manuscript preparation.

L. V. Kulikov — finalization of the study's main goals, objectives, and concept, data validation and analysis, data processing, and manuscript preparation.

Благодарности

Авторы выражают искреннюю благодарность ректорам и профессорско-преподавательскому составу следующих высших учебных заведений за содействие в организации и проведении популяционного исследования РАО «Психологический портрет современного студента»: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева (МГПУ); Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (УлГПУ им. И. Н. Ульянова); Дальневосточный государственный университет путей сообщения (ДВГУПС); Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова (АлтГТУ); Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (ЛГУ им. А. С. Пушкина); Приволжский исследовательский медицинский университет, Владимирский филиал (ВФ ПИМУ); Чеченский государственный педагогический университет; Северо-Кавказский федеральный университет (СКФУ); Владивостокский государственный университет (ВВГУ); Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ); Ивановский государственный университет; Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (БГПУ им. М. Акмуллы); Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ); Омский государственный педагогический университет (ОмГПУ); Азовский государственный педагогический университет (АГПУ). Особую признательность авторы выражают студентам перечисленных вузов за активное участие в исследовании, честные ответы, ставшие основой для наших выводов и позволившие составить многогранный психологический портрет современного студенчества.

Acknowledgements

The authors express their sincere gratitude to the rectors and faculty of the following higher education institutions for their assistance in organizing and conducting the Russian Academy of Education population study 'Psychological Portrait of a Modern Student': Mordovian State Pedagogical University Named After M. E. Evseviev (MSPU); Ulyanovsk State Pedagogical University Named After I. N. Ulyanov (UlSPU); Far Eastern State Transport University (FETU); Altai State Technical University Named After I. I. Polzunov (AltSTU); Leningrad State University Named After A. S. Pushkin (LSU); Privolzhsky Research Medical University, Vladimir Branch (VF PIMU); Chechen State Pedagogical University; North Caucasus Federal University (NCFU); Vladivostok State University (VVSU); Far Eastern Federal University (FEFU); Ivanovo State University; Bashkir State Pedagogical University Named After M. Akmulla (BSPU); Ural State Pedagogical University (USPU); Omsk State Pedagogical University (OmSPU); Azov State Pedagogical University (ASPU). The authors also extend special thanks to the students of these universities for their active participation in the study and their honest responses, which formed the basis for our conclusions and enabled the compilation of a multifaceted psychological portrait of today's student population.

Список литературы

Аршинова, А. И. (2023) Цифровое неравенство как угроза и возможность при стратегировании развития сферы образования. *Экономическое возрождение России*, № 4 (78), с. 138–150. https://doi.org/10.37930/1990-9780-2023-4-78-138-150

Баширов, Э. Э., Валиев, И. Р., Завалихина, А. С. и др. (2024) Исследование влияния цифровых технологий на современные методики обучения и их применение в образовательном процессе. *Управление образованием: теория и практика*, т. 14, № 2–1, с. 62–71. EDN: VDSYND

Бекиров, С. Н. (2022) Система контроля знаний обучающихся в условиях дистанционного обеспечения профессиональной подготовки специалистов разных уровней и направлений. *Педагогический вестник*, № 25, с. 7–8. EDN: ZPHGTB

Белякова, Е. Г., Захарова, И. Г. (2020) Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования. *Образование и наука*, т. 22, № 1, с. 84–112. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112

Ванновская, О. В. (2023) Воздействие цифровой образовательной среды вуза на личность и психику обучающихся. *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, № 3, с. 82–96. https://doi.org/10.18384/2949-5105-2023-3-82-96

Везиров, Т. Г., Рахметов, Т. С. (2023) Цифровая образовательная среда как условие реализации личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке современного педагога. *Проблемы современного педагогического образования*, № 81–4, с. 65–67. EDN: ENIDTO

Ворохобов, А. В., Плисов, Е. В. (2023) Теоретические аспекты практики внедрения виртуальной образовательной среды. *Вестник Мининского университета*, т. 11, № 3, статья 5. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-5

Галой, Н. Ю., Морозюк, С. Н. (2019) Квазипрактика как компонент психолого-педагогического сопровождения бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». В кн.: Л. В. Попова (ред.). *Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии. Материалы межвузовской конференции (с международным участием)*. М.: Изд-во МПГУ, с. 187–191.

Горева, О. М., Кононова, Т. М., Осипова, Л. Б., Соколов, А. Н. (2025) Профессиональная социализация студентов в условиях цифрового образования: проблемы и пути решения. *Инновационное развитие профессионального образования*, № 2 (46), с. 119–130. EDN: OMZRIQ

Грачева, Е. И., Тютькова, И. А. (2024) Влияние цифровой среды на академическую успеваемость студентов. *Московский педагогический журнал*, № 3, с. 150–163. https://doi.org/10.18384/2949-4974-2024-3-150-163

Грядунова, Е. Н., Якунина, М. А., Серебренников, А. Д. (2024) Анализ и оценка цифровой образовательной среды университета при использовании в обучении на технических направлениях подготовки. *Ученые записки Орловского государственного университета*, т. 1, № 102, с. 212–216. EDN: BJUDKP

Гулевская, А. Ф., Карякина, И. Е., Максимов, В. П. (2024) Цифровая образовательная среда подготовки инженерных кадров. *Современное педагогическое образование*, № 5, с. 312–318. EDN: AYRIDP

Жадобина, Н. Н., Лукиянчина, Е. В. (2021) Цифровая образовательная среда: проблемы и их решения в вузе. *Международный научно-исследовательский журнал*, № 10 (112), с. 27–32. https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.112.10.069

Жуковская, Л. Н., Костылев, С. В., Морозова, О. Ф., Рахинский, Д. В. (2022) Компетентностный подход к профессиональной подготовке в условиях экспансии цифровой глобализации. *Профессиональное образование в современном мире*, т. 12, № 2, с. 221–230. https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-5

Зенкина, С. В., Суворова, Т. Н. (2017) Системно-деятельностный подход — основа проектирования информационно-образовательной среды. *Информатика и образование*, № 3 (282), с. 42–45. EDN: YSLMYF

Зуев, Д. С. (2016) Информационно-образовательная среда медицинского вуза. *Электронные библиотеки*, т. 19, № 5, с. 466–479. EDN: YIAZQL

Кедярова, Е. А., Чернецкая, Н. И., Кондрашова, Н. С., Литвиненко, К. С. (2021) Психологическая безопасность студентов-психологов в образовательной среде вуза в условиях дистанционного обучения. *Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология*, т. 38, с. 36–47. https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.38.36

Кокулов, А. Ф. (2025) Восприятие цифровой активности, преимуществ и барьеров цифровых навыков студенческой молодежи. *Огарёв–online*, т. 13, № 3, с. 236–247. https://doi.org/10.15507/2311-2468.013.202503.236-247

Корж, Н. В., Супиков, В. Н. (2025) Цифровые компетенции современной студенческой молодежи. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки*, № 2, с. 47–58. https://doi.org/10.21685/2072-3016-2025-2-4

Костяев, А. И. (2024) Цифровое неравенство между городским и сельским населением. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз*, т. 17, № 3, с. 50–67. https://doi.org/10.15838/esc.2024.3.93.3

Крайнова, Е. А., Тихонов, Ю. А., Снадченко, С. В. (2024) Эргономический подход к проектированию электронных образовательных ресурсов. *Проблемы современного педагогического образования*, № 85–3, с. 166–169. EDN: GXXCVK

Круподерова, Е. П., Бойко, А. В., Вертинская, А. С. (2022) Особенности подготовки бакалавров педагогического образования к применению технологий виртуальной и дополненной реальности. *Проблемы современного педагогического образования*, № 76–4, с. 178–181. EDN: NSRSTG

Куликова, С. С., Яковлева, О. В. (2022) Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов. *Образование и наука*, т. 24, № 2, с. 48–83. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83

Кязимов, К. Г. (2020) Цифровая образовательная среда как условие для применения цифровых образовательных технологий в УПО. *Профессиональное образование в современном мире*, т. 10, № 1, с. 3556–3565. https://doi.org/10.15372/PEMW20200118

Махиянова, А. А. (2025) Психодиагностика развития личности в условиях цифровой образовательной среды. *Социальные и гуманитарные науки: теория и практика*, № 3 (14), с. 86–92.

Миронова, А. А., Жданова, Н. Е., Косарева, А. Ю. (2026) Особенности защитного и совладающего поведения студентов в цифровой образовательной среде. *Вестник практической психологии образования*, т. 23, № 1, с. 21–41. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230102

Миронова, Н. Г. (2021) К проблеме персонализации вузовского образования в России. *Развитие образования*, т. 4, № 4, с. 34–41. https://doi.org/10.31483/r-100673

Михайлова, А. А. (2021) Оценка восприимчивости населения регионов России к внедрению цифровых технологий. *Балтийский регион*, т. 13, № 3, с. 168–184. https://doi.org/10.5922/2079-8555-2021-3-9

Новикова, И. А., Бычкова, П. А. (2024) Отношение к цифровым образовательным технологиям у студентов: определение, диагностика, гендерные особенности. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 17, № 1, с. 70–85. EDN: WLHEYJ

Носкова, Т. Н. (2023) Цифровая образовательная среда: методологический аспект запуска инноваций. *Информатика и образование*, т. 38, № 6, с. 45–51. https://doi.org/10.32517/0234-0453-2023-38-6-45-51

Оплетина, Н. В. (2022) Инженерное образование в контексте новой технологической парадигмы общественного развития. *Науковедческие исследования*, № 2, с. 55–70. EDN: UIZIGX

Патраков, Э. В. (2026) Теоретико-методологические основания исследования рисков и ресурсов цифровых взаимодействий. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, вып. 8, с. 586–592. https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2025-8-75

Патраков, Э. В., Водопьянова, Н. Е. (2024) Цифровизация: цена и ценности. *Вопросы психологии*, т. 70, № 3, с. 16–25. EDN: TYHTKH

Робустова, Е. В., Люкина, Н. М. (2023) Самоорганизация студентов в условиях онлайн-обучения: к постановке проблемы. *Проблемы и перспективы развития социально-экономических и гуманитарных наук: педагогика, психология, экономика, юриспруденция*, № 1, с. 38–43. https://doi.org/10.24412/cl-37029-2023-1-38-43

Силакова, Л. В., Соснило, А. И. (2023) Исследование готовности участников образовательного процесса к применению цифровых технологий в образовании. *Психологическая наука и образование,* т. 28, № 4, с. 112–133. https://doi.org/10.17759/pse.2023280407

Сликишина, И. В., Дробахина, А. Н. (2023) Информационные системы цифровой образовательной среды школы в профессиональной подготовке будущих учителей-предметников. *Научно-педагогическое обозрение*, № 2 (48), с. 48–57. EDN: CQQBBB

Сорокова, М. Г., Одинцова, М. А., Радчикова, Н. П. (2021) Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 2, с. 52–65. https://doi.org/10.17759/pse.2021260205

Ткаченко, П. В., Белоусова, Н. И., Петрова, Е. В. и др. (2023) Удовлетворенность студентов медицинского вуза организацией дистанционного обучения посредством системы moodle. *Балтийский гуманитарный журнал*, т. 12, № 1 (42), с. 65–68. https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_01_13

Тузкова, Ю. В., Чернявская, А. П. (2023) Оценка удовлетворенности студентов обучением в электронной образовательной среде. *Ярославский педагогический вестник*, № 5 (134), с. 89–100. EDN: MBQDKC

Ульянина, О. А., Юрчук, О. Л., Никифорова, Е. А. и др. (2023) Социально-психологический портрет современного студента педагогического направления подготовки. *Психолого-педагогические исследования*, т. 15, № 4, с. 3–24. https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150401

Филатова, В. А., Митяева, А. М. (2024) Критерии создания интерактивной образовательной среды в медицинском вузе при обучении профессиональному иностранному языку студентов информационно-технологического профиля. *Перспективы науки и образования*, № 6 (72), с. 229–247. https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.15

Фролова, Е. В., Рогач, О. В. (2025) Цифровая грамотность и цифровое неравенство: новые вызовы и факторы формирования. *Научный результат. Социология и управление*, т. 11, № 2, с. 136–147. https://doi.org/10.18413/2408-9338-2025-11-2-0-9

Хаусманн-Ушкова, Н. В., Шульц, О. Е., Первова, Г. М. (2024) Обеспечение студентов обратной связью в процессе их участия в языковых интернет-проектах. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, т. 29, № 2, с. 337–348. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-337-348

Чумаков, В. И., Шишкина, Е. В., Артюхина, А. И., Хавронина, В. Н. (2024) Цифровой образ медицинского вуза. *Наука. Общество. Государство*, т. 12, № 1 (45), с. 79–91. https://doi.org/10.21685/2307-9525-2024-12-1-9

Яковлева, Л. А. (2025) Оценка удовлетворенности студентов педагогических направлений подготовки качеством развития цифровых компетенций с элементами электронного обучения. *Перспективы науки и образования*, № 1 (73), с. 92–104. https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.6

Anderson, V. A. (2020) Digital pedagogy pivot: Re-thinking higher education practice from an HRD perspective. *Human Resource Development International*, vol. 23, no. 4, pp. 452–467. https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1778999

Irby, D. M., Wilkerson, L. (2008) Teaching when time is limited. *BMJ*, vol. 336, no. 7640, pp. 384–387. https://doi.org/10.1136/bmj.39456.727199.AD

Telmesani, A., Zaini, R. G., Ghazi, H. O. (2011) Medical education in Saudi Arabia: a review of recent developments and future challenges. *EMHJ-Eastern Mediterranean Health Journal*, vol. 17, no. 8, pp. 703–707. https://doi.org/10.26719/2011.17.8.703

References

Anderson, V. A. (2020) Digital pedagogy pivot: Re-thinking higher education practice from an HRD perspective. *Human Resource Development International*, vol. 23, no. 4, pp. 452–467. https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1778999 (In English)

Arshinova, A. I. (2023) Digital inequality as menace and opportunity in strategizing the development of educational sphere. *Economic Revival of Russia*, no. 4 (78), pp. 138–150. https://doi.org/10.37930/1990-9780-2023-4-78-138-150 (In Russian)

Bashirov, E. E., Valiev, I. R., Zavalikhina, A. S. et al. (2024) The study of the influence of digital technologies on modern teaching methods and their application in the educational process. *Education Management Review*, vol. 14, no. 2–1, pp. 62–71. (In Russian)

Bekirov, S. N. (2022) System for monitoring the knowledge of students in the conditions of remote training of specialists of different levels and directions. *Pedagogical Bulletin*, no. 25, pp. 7–8. (In Russian)

Belyakova, E. G., Zakharova, I. G. (2020) Professional self-determination and professional identity of students-teachers in the conditions of individualisation of education. *The Education and Science Journal*, vol. 22, no. 1, pp. 84–112. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-1-84-112 (In Russian)

Chumakov, V. I., Shishkina, E. V., Artyukhina, A. I., Khavronina, V. N. (2024) Digital image of a medical university. *Science. Society. State*, vol. 12, no. 1 (45), pp. 79–91. https://doi.org/10.21685/2307-9525-2024-12-1-9 (In Russian)

Filatova, V. A., Mityaeva, A. M. (2024) Designing criteria of interactive educational environment at medical school to teach students of information technology field at professionally-oriented foreign language classes. *Perspectives of Science and Education*, no. 6 (72), pp. 229–247. https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.15 (In Russian)

Frolova, E. V., Rogach, O. V. (2025) Digital literacy and digital inequality: new challenges and formation factors. *Research Result. Sociology and Management*, vol. 11, no. 2, pp. 136–147. https://doi.org/10.18413/2408-9338-2025-11-2-0-9 (In Russian)

Galoj, N. Yu., Morozyuk, S. N. (2019) Quasipractice as a component of psycho pedagogical support of students studying in direction "pedagogical education". In: L. V. Popova (ed.). *Psychological and pedagogical training of future teachers: History, methodology and technologies. Proceedings of the interuniversity conference (with international participation)*. Moscow: Moscow Pedagogical State University Publ., pp. 187–191. (In Russian)

Goreva, O. M., Kononova, T. M., Osipova, L. B., Sokolov, A. N. (2025) Professional development of students in the context of digital education: Problems and solutions. *Innovative Development of Vocational Education*, no. 2 (46), pp. 119–130. (In Russian)

Gracheva, E. I., Tyutkova, I. A. (2024) The impact of the digital environment on students' academic performance. *Moscow Pedagogical Journal*, no. 3, pp. 150–163. https://doi.org/10.18384/2949-4974-2024-3-150-163 (In Russian)

Gryadunova, E. N., Yakunina, M. A., Serebrennikov, A. D. (2024) Analysis and evaluation of the university's digital educational environment when used in teaching in technical areas of training. *Scientific Notes of Orel State University*, vol. 1, no. 102, pp. 212–216. (In Russian)

Gulevskaya, A. F., Karyakina, I. E., Maksimov, V. P. (2024) Digital educational training environment engineering personnel. *Modern Pedagogical Education*, no. 5, pp. 312–318. (In Russian)

Hausmann-Ushkova, N. V., Shults, O. E., Pervova, G. M. (2024) Providing students with feedback during online language projects. *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 2, pp. 337–348. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-337-348 (In Russian)

Irby, D. M., Wilkerson, L. (2008) Teaching when time is limited. *BMJ*, vol. 336, no. 7640, pp. 384–387. https://doi.org/10.1136/bmj.39456.727199.AD (In English)

Kazimov, K. G. (2020) Digital education environment as a condition for the application of digital educational technologies in vocational education institutions. *Professional Education in the Modern World*, vol. 10, no. 1, pp. 3556–3565. https://doi.org/10.15372/PEMW20200118 (In Russian)

Kedyarova, E. A., Chernetskaya, N. I., Kondrashova, N. S., Litvinenko, K. S. (2021) Psychological security of psychology students in the university educational environment in the context of distance learning. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology*, vol. 38, pp. 36–47. https://doi.org/10.26516/2304-1226.2021.38.36 (In Russian)

Kokulov, A. F. (2025) Perception of digital activity, benefits, and barriers to digital skills among students. *Ogarev-online*, vol. 13, no. 3, pp. 236–247. https://doi.org/10.15507/2311-2468.013.202503.236-247 (In Russian)

Korzh, N. V., Supikov, V. N. (2025) Digital technologies of modern student youth. *University proceedings. Volga Region. Social Sciences*, no. 2, pp. 47–58. https://doi.org/10.21685/2072-3016-2025-2-4 (In Russian)

Kostyaev, A. I. (2024) Digital inequality between urban and rural population. *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*, vol. 17, no. 3, pp. 50–67. https://doi.org/10.15838/esc.2024.3.93.3 (In Russian)

Krainova, E. A., Tikhonov, Yu. A., Snadchenko, S. V. (2024) Ergonomic approach to designing electronic educational resources. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 85–3, pp. 166–169. (In Russian)

Krupoderova, E. P., Bojko, A. V., Vertinskaya, A. S. (2022) Peculiarities of training bachelors of pedagogical education for the use of virtual and augmented reality technologies. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 76–4, pp. 178–181. (In Russian)

Kulikova, S. S., Yakovleva, O. V. (2022) Pedagogical management in the digital educational environment: Theoretical aspect. *The Education and Science Journal*, vol. 24, no. 2, pp. 48–83. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83 (In Russian)

Makhiyanova, A. A. (2025) Psychodiagnostics of personality development in a digital educational environment. *Social Sciences and Humanities: Theory and Practice*, no. 3 (14), pp. 86–92. (In Russian)

Mikhaylova, A. A. (2021) Valuating the appropriation of digital technologies across Russian regions. *Baltic Region*, vol. 13, no. 3, pp. 168–184. https://doi.org/10.5922/2079-8555-2021-3-9 (In Russian)

Mironova, A. A., Zhdanova, N. E., Kosareva, A. Yu. (2026) Features of protective and coping behavior of students in the digital educational environment. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 23, no. 1, pp. 21–41. https://doi.org/10.17759/bppe.2026230102 (In Russian)

Mironova, N. G. (2021) On the problem of personalization of higher education in Russia. *Development of Education*, vol. 4, no. 4, pp. 34–41. https://doi.org/10.31483/r-100673 (In Russian)

Noskova, T. N. (2023) Digital educational environment: The methodological aspect of launching innovations. *Informatics and Education*, vol. 38, no. 6, pp. 45–51. https://doi.org/10.32517/0234-0453-2023-38-6-45-51 (In Russian)

Novikova, I. A., Bychkova, P. A. (2024) Attitudes towards digital educational technologies among university students: concept, measurement, and gender differences. *Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 17, no. 1, pp. 70–85. (In Russian)

Opletina, N. V. (2022) Engineering education in the context of a new technological paradigm of social development. *Naukovedcheskie Issledovaniya*, no. 2, pp. 55–70. (In Russian)

Patrakov, E. V. (2026) Theoretical and methodological foundations for researching the risks and resources of digital interactions. *The Herzen University Studies: Psychology in Education*, iss. 8, pp. 586–592. https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2025-8-75 (In Russian)

Patrakov, E. V., Vodop'yanova, N. E. (2024) Digitalization: Cost and values. *Voprosy Psychologii*, vol. 70, no. 3, pp. 16–25. (In Russian)

Robustova, E. V., Lyukina, N. M. (2023) Self-organization of students in the conditions of online learning: Towards the formulation of the problem. *Problems and prospects for the development of socio-economic and human sciences: Pedagogy, psychology, economics, jurisprudence*, no. 1, pp. 38–43. https://doi.org/10.24412/cl-37029-2023-1-38-43 (In Russian)

Silakova, L. V., Sosnilo, A. I. (2023) Study of the educational process participants readiness to applying digital technologies in education. *Psychological Science and Education*, vol. 28, no. 4, pp. 112–133. https://doi.org/10.17759/pse.2023280407 (In Russian)

Slikishina, I. V., Drobakhina, A. N. (2023) Information systems of the digital educational environment of the school in the professional training of future subject teachers. *Pedagogical Review*, no. 2 (48), pp. 48–57. (In Russian)

Sorokova, M. G., Odintsova, M. A., Radchikova, N. P. (2021) Scale for assessing university digital educational environment (AUDEE scale). *Psychological Science and Education*, vol. 26, no. 2, pp. 52–65. https://doi.org/10.17759/pse.2021260205 (In Russian)

Telmesani, A., Zaini, R. G., Ghazi, H. O. (2011) Medical education in Saudi Arabia: a review of recent developments and future challenges. *EMHJ-Eastern Mediterranean Health Journal*, vol. 17, no. 8, pp. 703–707. https://doi.org/10.26719/2011.17.8.703 (In English)

Tkachenko, P. V., Belousova, N. I., Petrova, E. V. et al. (2023) Satisfaction of medical university students with the organization of distance learning through the moodle system. *Baltic Humanitarian Journal*, vol. 12, no. 1 (42), pp. 65–68. https://doi.org/10.57145/27129780_2023_12_01_13 (In Russian)

Tuzkova, Yu. V., Chernyavskaya, A. P. (2023) Assessment of student's satisfaction with training in e-learning environment. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 5 (134), pp. 89–100. (In Russian)

Ulyanina, O. A., Yurchuk, O. L., Nikiforova, E. A. et al. (2023) The socio-psychological portrait of a modern student of pedagogical training. *Psychological-Educational Studies*, vol. 15, no. 4, pp. 3–24. https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150401 (In Russian)

Vannovskaya, O. V. (2023) Impact of the digital educational environment of the university on the personality and psyche of the student. *Bulletin of State University of Education Series: Psychological Sciences*, no. 3, pp. 82–96. https://doi.org/10.18384/2949-5105-2023-3-82-96 (In Russian)

Vezirov, T. G., Rakhmetov, T. S. (2023) The digital educational environment as a prerequisite for implementing a student-centered approach in the professional training of modern teachers. *Problems of modern pedagogical education*, no. 81–4, pp. 65–67. (In Russian)

Vorokhobov, A. V., Plisov, E. V. (2023) The theoretical aspects of the practice of implementing a virtual learnung environment. *Vestnik of Minin University*, vol. 11, no. 3, article 5. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-5 (In Russian)

Yakovleva, L. A. (2025) Assessment of students' satisfaction with the quality of the development of digital competencies with elements of e-learning in pedagogical areas. *Perspectives of Science and Education*, no. 1 (73), pp. 92–104. https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.6 (In Russian)

Zenkina, S. V., Suvorova, T. N. (2017) System activity approach as the basis for design of information educational environment. *Informatics and education*, no. 3 (282), pp. 42–45. (In Russian)

Zhadobina, N. N., Lukiyanchina, E. V. (2021) Digital educational environment: Problems and solutions in the context of a university. *International Research Journal*, no. 10 (112), pp. 27–32. https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.112.10.069 (In Russian)

Zhukovskaya, L. N., Kostylev, S. V., Morozova, O. F., Rakhinsky, D. V. (2022) Competency-based approach to professional training in the context of the expansion of digital globalization. *Professional education in the modern world*, vol. 12, no. 2, pp. 221–230. https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-2-5 (In Russian)

Zuev, D. S. (2016) Informational educational environment of medical university. *Russian Digital Libraries Journal*, vol. 19, no. 5, pp. 466–479. (In Russian)

Сведения об авторах

Светлана Алигарьевна Минюрова, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра развития педагогического образования, Российская академия образования
SPIN-код: 5021-0424, ORCID: 0000-0003-3852-0434, e-mail: miniurova.sa@raop.ru

Наталия Олеговна Леоненко, кандидат психологических наук, доцент, главный аналитик Центра междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании, Российская академия образования
SPIN-код: 3110-2635, Researcher ID: ABB-4947-2021, ORCID: 0000–0002–0517–9711, e-mail: leonenko.no@raop.ru

Леонид Васильевич Куликов, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет
SPIN-код: 7861-6169, Researcher ID: N-6384-2013, ORCID: 0000-0003-3395-3679, e-mail: l.kulikov@spbu.ru

Authors

Svetlana A. Minyurova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Head of the Center for the Development of Teacher Education, Russian Academy of Education
SPIN: 5021-0424, ORCID: 0000–0003–3852–0434, e-mail: miniurova.sa@raop.ru

Natalia O. Leonenko, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Chief Analyst Center for Interdisciplinary Research in the Field of Educational Sciences, Russian Academy of Education
SPIN: 3110-2635, Researcher ID: ABB-4947-2021, ORCID: 0000–0002–0517–9711, e-mail: leonenko.no@raop.ru

Leonid V. Kulikov, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Department of Social Psychology, Saint Petersburg State University
SPIN: 7861-6169, Researcher ID: N-6384-2013, ORCID: 0000-0003-3395-3679, e-mail: l.kulikov@spbu.ru

Check for updates

Психология становления современного профессионала

УДК 316.66

EDN ENHXMC
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-372-386

Научная статья

Выраженность самоэффективности и способности к саморегуляции у представителей социономических профессий на разных этапах освоения профессионально-ролевого поведения

В. В. Енин ✉[1]

[1] Ставропольский государственный медицинский университет,
355017, Россия, г. Ставрополь, ул. Мира, д. 310

Для цитирования: Енин, В. В. (2026) Выраженность самоэффективности и способности к саморегуляции у представителей социономических профессий на разных этапах освоения профессионально-ролевого поведения. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 372–386. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-372-386 EDN ENHXMC

Получена 14 апреля 2026; прошла рецензирование 1 мая 2026; принята 8 мая 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Социономические профессии требуют от будущих специалистов убежденности в собственной профессиональной эффективности в сочетании со способностью к осуществлению оптимального самоконтроля и саморегуляции при осуществлении профессиональной деятельности, реализуемой часто в стрессогенных условиях и потенциально-конфликтных межличностных отношениях. Настоящее исследование направлено на изучение выраженности самоэффективности в различных видах деятельности, сформированности навыков самоконтроля и саморегуляции на разных этапах обучения у студентов социономических профессий, отражающих характер освоения ими профессионально-ролевого поведения.

Материалы и методы. В исследовании участвовали студенты и ординаторы медицинского вуза, осваивающие специальности «врач», «клинический психолог», «социальный работник» (N = 1540), из которых студенты начального этапа обучения — 898, студенты старших курсов и ординаторы — 642. Из них 1200 (78%) женщин и 340 (22%) мужчин, средний возраст — 20,1 (SD = 1,8). Исследование проводилось с использованием Google Forms. Применялись следующие методы: тест-опросник самоэффективности Дж. Маддукса, М. Шеера, в адаптации А. В. Бояринцевой; шкала общей самоэффективности, разработанная Р. Шварцером, М. Ерусалемом, в адаптации В. Г. Ромека; многомерный опросник исследования самоотношения (МИС — методика исследования самоотношения), разработанный С. Р. Пантилеевым; опросник «Шкала ролевой самоэффективности» В. В. Енина; опросник «Контроль за действием» (Ю. Куля, в адаптации С. А. Шапкина); опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова). Анализ данных выполнен при помощи языка программирования R (v.4.3.3) в среде RStudio, был использован тест Вилкоксона — Манна — Уитни для сравнения результатов у студентов на разных этапах освоения социономических профессий.

Результаты исследования. Выявлены значимые различия в выраженности убежденности в собственной эффективности, способности к самоконтролю и саморегуляции у студентов на начальном и завершающем этапе освоения социономических профессий, раскрывающие характер освоения ими профессионально-ролевого поведения.

Заключение. Полученные данные могут быть использованы в практике прогнозирования и оптимизации эффективности процесса формирования профессионально-ролевого поведения у студентов социономических профессий.

Ключевые слова: самоэффективность, ролевая самоэффективность, контроль за действием, стиль саморегуляции, самоотношение, профессионально-ролевое поведение, внутренняя конфликтность

Research article

The expression of self-efficacy and the ability to self-regulate in representatives of socionomic professions at different stages of mastering professional role behavior

V. V. Enin ✉[1]

[1] Stavropol State Medical University, 310 Mira Str., Stavropol 355017, Russia

For citation: Enin, V. V. (2026) The expression of self-efficacy and the ability to self-regulate in representatives of socionomic professions at different stages of mastering professional role behavior. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 372–386. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-372-386 EDN ENHXMC

Received 14 April 2026; reviewed 1 May 2026; accepted 8 May 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. Professions within the socionomic domain require future specialists to possess both confidence in their professional effectiveness and the capacity for optimal self-control and self-regulation in the execution of their duties, which are frequently performed under stressful conditions and within potentially conflictual interpersonal relationships. The aim of the present study is to examine the level of self-efficacy across various types of activity, along with the development of self-control and self-regulation skills at different stages of training among students in socionomic professions, in order to characterize the nature of their acquisition of professional role behavior.

Materials and Methods. The study involved students and postgraduate trainees at a medical university training to become physicians, clinical psychologists, and social workers (N = 1,540), comprising first-year students (N = 898) and senior students and postgraduate trainees (N = 642). The sample included 1,200 women (78%) and 340 men (22%); mean age was 20.1 years (SD = 1.8). Data were collected using Google Forms. The following instruments were administered: the Self-Efficacy Scale (J. Maddux and M. Sherer, adapted by A. V. Boyarintseva); the General Self-Efficacy Scale (R. Schwarzer and M. Jerusalem, adapted by V. G. Romek); the Multidimensional Self-Concept Questionnaire (S. R. Pantileev); Role Self-Efficacy Scale (V. V. Enin); the Action Control Scale (J. Kuhl, adapted by S. A. Shapkin); and the Behavioural Self-Regulation Style Questionnaire (V. I. Morosanova). Data analysis was performed using R (v.4.3.3) in the RStudio environment; between-group comparisons were conducted using the Wilcoxon-Mann-Whitney test.

Results. Significant differences were identified in the levels of self-efficacy, self-control, and self-regulation between students at the initial and final stages of their training in socionomic professions, revealing the nature of their acquisition of professional role behaviour.

Conclusion. The findings may be applied in practice to forecast and optimize the effectiveness of the process of developing professional role behavior among students in socionomic disciplines.

Keywords: self-efficacy, role-related self-efficacy, action control, self-regulation style, self-attitude, professional role behavior, internal conflict

Введение

Современная социальная ситуация развития общества характеризуется наличием острой необходимости в подготовке высококвалифицированных специалистов социономических профессий. Их профессиональная деятельность связана с оказанием помощи (медицинской, психологической, социальной), разного рода услуг, обучением и воспитанием, осуществлением управления и социального влияния на отдельную личность или группы людей (Климов и др. 2015). Успешность овладения этими профессиями и проявление личностью необходимых для этого качеств, а именно высокой коммуникативной компетентности в сочетании с профессиональной этикой, стрессоустойчивости, способности к разрешению конфликтов, соответствующих модели профессионально-ролевого поведения (Маркова 1996), могут существенно снижать риски социальной нестабильности общества, проявления деструктивных тенденций в межличностном взаимодействии, обеспечивать социальное и психологическое благополучие граждан всех возрастных категорий (Гузенко, Володарская 2024). При этом известно, что

синдром «психологического выгорания» наиболее выражен у представителей профессий, связанных с осуществлением постоянного взаимодействия с другими людьми (Maslach, Jackson 1981). Эти данные подтверждаются и современными исследованиями, в которых обнаруживается большая предрасположенность к эмоциональному выгоранию представителей социономических профессий за счет эмоциональной вовлеченности в травмирующие переживания людей, которые находятся в кризисных или сложных жизненных ситуациях (Kwong et al. 2021). Обнаружено, что представители социономических профессий являются одной из наиболее уязвимых к переживанию депрессии социальных групп (Bert et al. 2020). Поэтому к тем, кто осваивает эти профессии, как правило, предъявляют высокие требования относительно личностной и эмоциональной зрелости, психологической готовности к их выполнению, способности осуществлять постоянную «работу над собой» (Вязовая, Симонова 2024) с целью соответствия профессионального поведения ожиданиям общества, организационной культуры, требованиям ролевого поведения, закрепленного в этических нормах помогающих профессий. Например, выявлено, что чем более определенной и понятной является профессиональная роль для медицинских сестер, тем выше их способность справляться с профессиональным стрессом (Ali, Kazmi 2024). Так же сформированность способности к самоконтролю, диспозиционный оптимизм, наличие экстраверсии, дружелюбия и эмоциональной стабильности препятствуют появлению психического выгорания у представителей помогающих профессий (Вильдан 2024). Выявлено, что реализация социономических профессий может быть связана с профессиональной деформацией личности, которая возникает в результате наличия нескольких факторов, среди которых: неумение разрешать профессиональные кризисы и наличие острого противоречия между социально одобряемой ролевой моделью и ранее выработанной моделью поведения; наличие ценностно-ролевых конфликтов, приводящих к деформации профессиональных ценностей и др. (Темнова, Файман 2019). В исследовании А. Ю. Гузенко и Е. А. Володарской обнаружено, что «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения» оказалась свойственной всем респондентам (100%), относящимся к социономическим профессиям, а «самообвинение в профессии» как компонент самоотношения — большей части респондентов (60%). При этом сформированность позитивного профессионального самоотношения связана со всеми показателями жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска, общий уровень выраженности) у врачей, психологов и социальных работников (Гузенко, Володарская 2024).

Наиболее сензитивным периодом для развития психологических качеств и способностей для овладения социономическим типом деятельности является студенческий возраст (Бондарев, Конкина 2021). Специально организованное обучение, направленное на моделирование активного социального взаимодействия в условиях освоения социономических профессий, способно усилить, например, проявление толерантности у студентов, обучающихся по специальностям «социальная работа» и «педагогическое образование» (Бондарев, Конкина 2021). Самоэффективность личности может быть предметом целенаправленного обучения, а также критерием результативности обучающих программ, направленных на формирование профессионально важных качеств у руководителей как представителей социономических профессий (Зубова 2025). Самоэффективность наряду с позитивным самоотношением может рассматриваться как важный компонент профессионального «Я» личности, осваивающей деятельность, связанную с оказанием помощи другим. Ожидание эффективности от себя (самоэффективность) представляет собой убеждение в том, что человек способен реализовать поведение, необходимое для достижения результатов (Бандура 2000). Тем самым наличие самоэффективности показывает то, как интегрируются представления о собственных способностях, реальные достижения человека в конкретных жизненных ситуациях и требования, предъявляемые к деятельности, которую он осуществляет (Ермакова, Кондаков 2008), что позволяет использовать этот показатель для анализа эффективности освоения личностью деятельности и, в том числе, профессионально-ролевого поведения. Если использовать в процессе обучения технологии, направленные на развитие самоанализа, моделирования собственной деятельности, осуществление социального влияния, управление эмоциональным состоянием, то самоэффективность в профессиональной деятельности существенным образом усиливается (Baron, Morin 2009). В зарубежных исследованиях обнаружено, что академическая самоэффективность опосредует взаимосвязь мотивации и восприятия перспективы будущего у студентов, осваивающих педагогические специальности (Karatas et al. 2025). У будущих педагогов обнаружена связь между выраженностью самоэффективности в предметной деятельности и способностью к самоуправлению,

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-372-386

причем уже через два года обучения по специальности обнаруживается связь самоэффективности с такими его качественными характеристиками, как планирование, прогнозирование и анализ противоречий (Князева и др. 2025). В свою очередь, эффективность самоуправления зависит от выраженности способностей к саморегуляции и самоконтролю, способности осуществлять волевое усилие (Рожков 2023).

Таким образом, формирование способности к самоконтролю и самоуправлению в сочетании с позитивным самоотношением и самоэффективностью могут быть условиями, обеспечивающими успешное освоение профессионально-ролевого поведения у студентов, обучающихся социономическим профессиям. Целью настоящего исследования было изучение выраженности этих показателей у студентов медицинского вуза, получающих профессии «врач», «социальный работник», «клинический психолог» на начальном и завершающем этапе обучения, как индикаторов характера освоения профессионально-ролевого поведения. Проблема исследования состояла в изучении выраженности самоэффективности в различных видах деятельности, сформированности навыков самоконтроля и саморегуляции на разных этапах обучения у студентов социономических профессий, отражающих характер освоения ими профессионально-ролевого поведения. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что существуют различия в выраженности самоэффективности, способности к самоконтролю действий, самоотношения и способности к саморегуляции на разных этапах освоения социономических профессий — начальном и завершающем, что определяет характер освоения профессионально-ролевого поведения.

Задачи исследования: 1) обнаружить выраженность общей, ролевой самоэффективности, самоэффективности в коммуникативной и предметной деятельности, способности к самоконтролю действий, самоотношения и способности к саморегуляции у студентов, обучающихся социономическим профессиям; 2) выявить сходства и различия показателей самоэффективности, способности к самоконтролю действий, самоотношения и способности к саморегуляции у студентов на начальном и завершающем этапе обучения социономическим профессиям.

Материалы и методы

Исследование было осуществлено на выборке студентов и ординаторов медицинского вуза общей численностью 1540 человек, из которых 1200 женщин и 340 мужчин, 78% и 22% от выборки соответственно, средний возраст — 20,1 (SD = 1,8), 898 студентов 1–2 курсов (N = 898) и 642 студентов 5 курса и ординаторов. В исследовании принимали участие респонденты, осваивающие такие специальности, как врач, социальный работник, клинический психолог. Исследование проводилось с использованием Google Forms на анонимной и добровольной основе. Был использован следующий диагностический инструментарий: тест-опросник самоэффективности Дж. Маддукса, М. Шеера, в адаптации А. В. Бояринцевой для выявления самоэффективности в предметной деятельности и межличностном общении (Бояринцева 2003); шкала общей самоэффективности, разработанная Р. Шварцером, М. Ерусалемом, в адаптации В. Г. Ромека, которая позволила обнаружить выраженность общего уровня самоэффективности (Краснорядцева и др. 2014); многомерный опросник исследования самоотношения (МИС — методика исследования самоотношения), разработанный С. Р. Пантилеевым, позволивший измерить выраженность структурных компонентов самоотношения, а именно, замкнутость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие, самопривязанность, внутреннюю конфликтность самоотношения, самообвинение (Пантилеев 1993); опросник «Шкала ролевой самоэффективности» В. В. Енина, использованная для выявления самоэффективности при реализации личностью ролевого поведения (Енин 2025); опросник «Контроль за действием» (Ю. Куля, в адаптации С. А. Шапкина) (Шапкин 1997), позволивший выявить наличие способности к осуществлению контроля за действием при неудаче, планировании и реализации; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, позволяющий обнаружить общий уровень выраженности способности к самоуправлению и его стили (Моросанова 2004). Анализ данных выполнен при помощи языка программирования R (v.4.3.3) в среде RStudio, был использован тест Вилкоксона — Манна — Уитни для сравнения результатов у студентов на разных этапах освоения социономических профессий.

Результаты

В результате статистического анализа были выявлены как сходства, так и различия в выраженности изучаемых психологических характеристик и свойств личности у студентов, осваивающих социономические профессии на разных этапах обучения.

Результаты описательных статистик представлены последовательно для каждой из изучаемых переменных. В таблице 1 отражены данные описательных статистик для общего уровня выраженности и различных видов самоэффективности.

Согласно данным, представленным в таблице 1, общая самоэффективность имеет среднюю выраженность в обоих сравниваемых выборках. Самоэффективность в предметной деятельности варьирует в пределах средней степени выраженности, а самоэффективность в межличностном общении имеет высокие показатели, как и ролевая самоэффективность. Разброс данных в сравниваемых группах большой, что говорит о неоднородности мнений респондентов относительно выраженности изучаемых переменных. Показатели асимметрии и эксцесса свидетельствуют о необходимости применения непараметрических критериев для оценки различий в сравниваемых выборках.

Таблица 2 содержит данные теста Вилкоксона — Манна — Уитни, позволяющие оценить степень и значимость различий показателей выраженности самоэффективности у студентов социономических профессий на разных этапах обучения.

Согласно результатам, отраженным в таблице 2, существенные и значимые различия обнаружены по таким показателям, как самоэффективность в предметной деятельности, ролевая самоэффективность и самоэффективность в межличностном общении. Все эти показатели больше выражены у студентов на начальном этапе обучения. Общий уровень самоэффективности в сравниваемых выборках различий не имеет.

В таблице 3 отражены данные описательных статистик для выраженности компонентов самоотношения.

Табл. 1. Описательные статистики выраженности общего уровня и видов самоэффективности

Переменные	Курс	M	SD	Med	Mad	Skew	Kurt
Виды самоэффективности							
Самоэффективность в предметной деятельности	младший	33,4	27,3	33,0	32,6	–0,1	–0,6
	старший	27,6	26,8	26,0	29,7	0,1	–0,7
Самоэффективность в межличностном общении	младший	5,9	10,3	6,0	8,9	–0,5	0,4
	старший	4,1	10,1	5,0	8,9	–0,3	0,0
Самоэффективность общая	младший	32,0	5,5	32,0	5,9	–0,9	1,6
	старший	31,6	5,7	31,0	5,9	–0,6	0,7
Ролевая самоэффективность	младший	101,2	20,0	97,5	18,5	0,2	0,1
	старший	97,7	19,0	96,0	16,3	0,1	1,0

Примечание: здесь и далее M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; Med — медиана; Mad — среднее отклонение от медианы; Skew — асимметрия; Kurt — эксцесс

Table 1. Descriptive statistics for overall level and types of self-efficacy

Variables	CYear	M	SD	Med	Mad	Skew	Kurt
Types of self-efficacy							
Self-efficacy in subject-specific activities	junior	33.4	27.3	33.0	32.6	–0.1	–0.6
	senior	27.6	26.8	26.0	29.7	0.1	–0.7
Self-efficacy in interpersonal communication	junior	5.9	10.3	6.0	8.9	–0.5	0.4
	senior	4.1	10.1	5.0	8.9	–0.3	0.0
General self-efficacy	junior	32.0	5.5	32.0	5.9	–0.9	1.6
	senior	31.6	5.7	31.0	5.9	–0.6	0.7
Role-specific self-efficacy	junior	101.2	20.0	97.5	18.5	0.2	0.1
	senior	97.7	19.0	96.0	16.3	0.1	1.0

Note: here and in what follows, M — mean; SD — standard deviation; Med — median; Mad — mean deviation from the median; Skew — skewness; Kurt — kurtosis

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-372-386

Табл. 2. Сравнение показателей самоэффективности у студентов на разных этапах обучения в вузе

Переменные	W	p-value	1-β	Cohen's d
Виды самоэффективности				
Самоэффективность в предметной деятельности	325360	<0,0001***	0,985	0,214
Самоэффективность в межличностном общении	318789	0,000385***	0,921	0,175
Самоэффективность общая	300101	0,168	0,208	0,059
Ролевая самоэффективность	314874	0,001975**	0,929	0,177

Примечание: здесь и далее W — показатель критерия Вилкоксона — Манна — Уитни; p-value — уровень значимости; 1-β — мощность различий; Cohen's d — показатель стандартизированной разницы средних по Дж. Коэну, * — $p \le 0,05$; ** — $p \le 0,01$; *** — $p \le 0,001$

Table 2. Comparison of self-efficacy indicators between students at different stages of university education

Variables	W	p-value	1-β	Cohen's d
Types of self-efficacy				
Self-efficacy in subject-specific activities	325360	<0.0001***	0.985	0.214
Self-efficacy in interpersonal communication	318789	0.000385***	0.921	0.175
General self-efficacy	300101	0.168	0.208	0.059
Role-specific self-efficacy	314874	0.001975**	0.929	0.177

Note: here and in what follows, W — Wilcoxon-Mann-Whitney test; p-value — significance level; 1-β — statistical power; Cohen's d — standardized mean difference, * — $p \le 0.05$; ** — $p \le 0.01$; *** — $p \le 0.001$

Табл. 3. Описательные статистики выраженности компонентов самоотношения

Переменные	Курс	M	SD	Med	Mad	Skew	Kurt
Показатели самоотношения							
Замкнутость	младший	7,7	2,1	8,0	1,5	–0,4	–0,4
	старший	7,1	2,1	7,0	3,0	–0,4	–0,4
Самоуверенность	младший	10,1	2,4	11,0	1,5	–0,9	0,4
	старший	9,8	2,5	10,0	3,0	–0,8	0,2
Саморуководство	младший	8,2	2,2	9,0	1,5	–0,6	–0,1
	старший	7,8	2,3	8,0	3,0	–0,6	0,1
Отраженное самоотношение	младший	7,7	2,4	8,0	3,0	–0,7	0,0
	старший	7,2	2,3	7,0	3,0	–0,5	–0,1
Самоценность	младший	10,4	2,7	11,0	3,0	–0,9	0,6
	старший	10,0	2,6	10,0	3,0	–0,5	0,0
Самопринятие	младший	8,1	2,0	8,0	1,5	–0,5	0,3
	старший	8,3	2,2	9,0	1,5	–0,7	0,7
Самопривязанность	младший	6,4	2,4	7,0	3,0	–0,5	–0,3
	старший	6,1	2,4	6,0	3,0	–0,4	–0,4
Внутренняя конфликтность	младший	5,7	4,3	5,0	5,9	0,5	–0,9
	старший	6,3	4,3	6,0	4,4	0,3	–0,9
Самообвинение	младший	4,0	3,0	4,0	3,0	0,4	–1,0
	старший	4,5	2,9	4,0	3,0	0,2	–1,0

Table 3. Descriptive statistics for components of self-attitude

Variables	CYear	M	SD	Med	Mad	Skew	Kurt
Self-attitude indicators							
Isolation	junior	7.7	2.1	8.0	1.5	–0.4	–0.4
	senior	7.1	2.1	7.0	3.0	–0.4	–0.4
Self-reliance	junior	10.1	2.4	11.0	1.5	–0.9	0.4
	senior	9.8	2.5	10.0	3.0	–0.8	0.2
Self-direction	junior	8.2	2.2	9.0	1.5	–0.6	–0.1
	senior	7.8	2.3	8.0	3.0	–0.6	0.1
Reflected self-attitude	junior	7.7	2.4	8.0	3.0	–0.7	0.0
	senior	7.2	2.3	7.0	3.0	–0.5	–0.1
Self-worth	junior	10.4	2.7	11.0	3.0	–0.9	0.6
	senior	10.0	2.6	10.0	3.0	–0.5	0.0
Self-acceptance	junior	8.1	2.0	8.0	1.5	–0.5	0.3
	senior	8.3	2.2	9.0	1.5	–0.7	0.7
Self-attachment	junior	6.4	2.4	7.0	3.0	–0.5	–0.3
	senior	6.1	2.4	6.0	3.0	–0.4	–0.4
Internal conflict	junior	5.7	4.3	5.0	5.9	0.5	–0.9
	senior	6.3	4.3	6.0	4.4	0.3	–0.9
Self-blame	junior	4.0	3.0	4.0	3.0	0.4	–1.0
	senior	4.5	2.9	4.0	3.0	0.2	–1.0

Описательные статистики, демонстрирующие степень выраженности и разброс данных в выборках респондентов, позволяют сделать вывод о том, что вне зависимости от этапа обучения высокие показатели свойственны таким компонентам самоотношения, как самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопринятие. В пределах средних значений находится показатель самопривязанности, низкая выраженность свойственна внутренней конфликтности и самообвинению. Обнаружен небольшой разброс данных относительно средних значений, за исключением показателя «внутренняя конфликтность».

В таблице 4 представлены данные теста Вилкоксона — Манна — Уитни, позволяющие оценить степень и значимость различий показателей самоотношения у студентов социономических профессий на разных этапах обучения.

Табл. 4. Сравнение показателей самоотношения у студентов на разных этапах обучения в вузе

Переменные	W	p-value	1-β	Cohen's d
Показатели самоотношения				
Замкнутость	328242	<0,0001***	0,999	0,260
Самоуверенность	305346	0,04463*	0,605	0,115
Саморуководство	311708	0,005932	0,799	0,145
Отраженное самоотношение	323910	<0,0001***	0,957	0,190
Самоценность	322088	<0,0001***	0,940	0,182
Самопринятие	270546	0,03715*	0,435	0,093
Самопривязанность	313892	0,002667**	0,743	0,135
Внутренняя конфликтность	264584	0,005798**	0,760	0,138
Самообвинение	259198	0,000688***	0,897	0,167

https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-372-386

Table 4. Comparison of self-attitude indicators between students at different stages of university education

Variables	W	p-value	1-β	Cohen's d
Self-attitude indicators				
Isolation	328242	<0.0001***	0.999	0.260
Self-reliance	305346	0.04463*	0.605	0.115
Self-direction	311708	0.005932	0.799	0.145
Reflected self-attitude	323910	<0.0001***	0.957	0.190
Self-worth	322088	<0.0001***	0.940	0.182
Self-acceptance	270546	0.03715*	0.435	0.093
Self-attachment	313892	0.002667**	0.743	0.135
Internal conflict	264584	0.005798**	0.760	0.138
Self-blame	259198	0.000688***	0.897	0.167

Результаты применения теста Вилкоксона — Манна — Уитни показали наличие значимых различий по всем компонентам самоотношения, кроме показателя «саморуководство», при этом показатели отличаются также по мощности различий. Так, с наибольшей мощностью (1-β = 0,999) и значимостью ($p < 0,0001$) обнаружено различие в проявлении показателя «замкнутость/открытость». Более низкая выраженность этого показателя, свойственная студентам старших курсов, трактуется Р. С. Пантилеевым (Пантилеев 1993) как склонность к более глубокой осознанности Я, повышенной рефлексивности и критичности. Отраженное самоотношение, напротив, больше выражено у студентов начального этапа обучения (1-β = 0,957, $p < 0,0001$), как и показатель «самоценность» (1-β = 0,940, $p < 0,0001$), то есть они больше, чем старшекурсники, склонны ожидать от других людей проявления симпатии, уважения и одобрения, а также признают ценность собственной личности. Студенты старших курсов имеют большую выраженность показателя «самообвинение», хотя его значения в обеих выборках выражены слабо, но это различие имеет достаточную мощность и высокую степень значимости (1-β = 0,897, $p < 0,0001$). Таким образом, к концу обучения у студентов уменьшается симпатия к себе, при этом может увеличиваться и внутренняя конфликтность, о чем свидетельствует наличие значимого различия по этому показателю, но его мощность недостаточна, чтобы сделать однозначное заключение (1-β = 0,760, $p \leq 0,01$), как и относительно показателей «самопринятие», «самоуверенность» и «самопривязанность», которые оказались более выраженными у студентов младших курсов, но имеют недостаточную мощность по показателю (1-β).

В таблице 5 представлены результаты описательных статистик выраженности видов контроля за действием.

Согласно полученным результатам, контроль за действием при его планировании и реализации выражен в обеих выборках на среднем уровне, разброс данных имеет умеренные значения. Контроль за действием при неудаче в обеих сравниваемых выборках имеет значения выше средних, разброс данных также умеренный и не различается.

В таблице 6 представлены данные теста Вилкоксона — Манна — Уитни, позволяющие оценить степень и значимость различий показателей

Табл. 5. Описательные статистики выраженности видов контроля за действием

Переменные	Курс	M	SD	Med	Mad	Skew	Kurt
Показатели выраженности контроля за действием							
Планирование	младший	6,1	2,8	6,0	3,0	0,0	–0,4
	старший	5,9	2,8	6,0	3,0	0,1	–0,5
Реализация	младший	6,2	2,6	6,0	3,0	0,0	–0,7
	старший	5,8	2,2	6,0	1,5	0,1	–0,2
Неудача	младший	7,8	2,5	8,0	3,0	–0,1	–0,8
	старший	7,4	2,4	7,0	3,0	–0,1	–0,7

Table 5. Descriptive statistics for action control types

Variables	Year	M	SD	Med	Mad	Skew	Kurt
Action control indicators							
Planning	junior	6.1	2.8	6.0	3.0	0.0	–0.4
	senior	5.9	2.8	6.0	3.0	0.1	–0.5
Implementation	junior	6.2	2.6	6.0	3.0	0.0	–0.7
	senior	5.8	2.2	6.0	1.5	0.1	–0.2
Failure	junior	7.8	2.5	8.0	3.0	–0.1	–0.8
	senior	7.4	2.4	7.0	3.0	–0.1	–0.7

Табл. 6. Сравнение показателей видов контроля за действием у студентов на разных этапах обучения в вузе

Переменные	W	p-value	1-β	Cohen's d
Показатели выраженности контроля за действием				
Планирование	301492	0,1218	0,256	0,067
Реализация	318982	0,000321***	0,955	0,189
Неудача	312764	0,004135**	0,851	0,155

Table 6. Comparison of action control types between students at different stages of university education

Variables	W	p-value	1-β	Cohen's d
Action control indicators				
Planning	301492	0.1218	0.256	0.067
Implementation	318982	0.000321***	0.955	0.189
Failure	312764	0.004135**	0.851	0.155

выраженности видов контроля за действием у студентов на разных этапах обучения в вузе.

При сравнении изучаемых показателей, согласно таблице 6, выявлены значимые различия в проявлении контроля при реализации и при возникновении неудачи, эти показатели значимо выше проявляются у студентов младших курсов. Осуществление контроля при планировании своих действий выражено одинаково в сравниваемых группах. Иными словами, студенты младших курсов склонны прилагать больше сознательных усилий для осуществления контроля собственных действий в процессе их реализации, а также в условиях, когда сталкиваются с неудачей, что может говорить о возможной сформированности профессионально значимых автоматизированных действий у студентов на завершающем этапе обучения, не требующих приложения дополнительных волевых усилий для осуществления профессионально-ролевого поведения в условиях его реализации и при столкновении с проблемными ситуациями.

В таблице 7 представлены результаты описательных статистик выраженности общего уровня саморегуляции и его стилей.

Представленные в таблице 7 описательные статистики позволяют говорить о средней выраженности всех без исключения показателей саморегуляции. Стандартное отклонение демонстрирует однородность мнений респондентов относительно проявления ими способности к саморегуляции, вне зависимости от этапа обучения.

В таблице 8 представлены данные теста Вилкоксона — Манна — Уитни, позволяющие оценить степень и значимость различий выраженности показателей общего уровня саморегуляции и его стилей у студентов на разных этапах обучения в вузе.

Результаты применения критерия Вилкоксона — Манна — Уитни позволяют сделать заключение о том, что студенты начального этапа обучения при осуществлении саморегуляции больше, чем старшекурсники, склонны к использованию такого стиля, как «моделирование», что обеспечивает совпадение запланированных действий с целями деятельности. При этом старшекурсникам, в отличие от студентов начального этапа обучения, больше свойственно обращаться к такому стилю саморегуляции, как

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-372-386

Табл. 7. Описательные статистики выраженности общего уровня саморегуляции и его стилей

Переменные	Курс	M	SD	Med	Mad	Skew	Kurt
Общий уровень и стили саморегуляции							
Планирование	младший	6,1	1,9	6,0	1,5	–0,4	–0,6
	старший	6,0	2,0	6,0	1,5	–0,5	–0,4
Моделирование	младший	5,2	2,1	5,0	3,0	–0,1	–0,9
	старший	4,9	1,9	5,0	3,0	0,0	–1,0
Программирование	младший	5,7	1,7	6,0	1,5	–0,3	–0,4
	старший	5,6	1,7	6,0	1,5	–0,3	–0,3
Оценивание результатов	младший	5,4	1,9	6,0	1,5	–0,3	–0,8
	старший	5,2	1,9	5,0	3,0	–0,2	–0,9
Гибкость	младший	5,7	1,8	6,0	1,5	–0,2	–0,5
	старший	5,7	1,8	6,0	1,5	–0,2	–0,5
Самостоятельность	младший	5,1	2,2	5,0	3,0	–0,3	–0,9
	старший	5,5	2,2	6,0	3,0	–0,5	–0,7
Общий уровень саморегуляции	младший	28,4	5,7	28,0	5,9	0,1	–0,5
	старший	28,0	5,5	27,0	5,9	0,2	–0,5

Table 7. Descriptive statistics for overall level of self-regulation and regulation styles

Variables	Year	M	SD	Med	Mad	Skew	Kurt
Overall level and styles of self-regulation							
Planning	junior	6.1	1.9	6.0	1.5	–0.4	–0.6
	senior	6.0	2.0	6.0	1.5	–0.5	–0.4
Simulation	junior	5.2	2.1	5.0	3.0	–0.1	–0.9
	senior	4.9	1.9	5.0	3.0	0.0	–1.0
Programming	junior	5.7	1.7	6.0	1.5	–0.3	–0.4
	senior	5.6	1.7	6.0	1.5	–0.3	–0.3
Evaluation of results	junior	5.4	1.9	6.0	1.5	–0.3	–0.8
	senior	5.2	1.9	5.0	3.0	–0.2	–0.9
Flexibility	junior	5.7	1.8	6.0	1.5	–0.2	–0.5
	senior	5.7	1.8	6.0	1.5	–0.2	–0.5
Independence	junior	5.1	2.2	5.0	3.0	–0.3	–0.9
	senior	5.5	2.2	6.0	3.0	–0.5	–0.7
Overall level of self-regulation	junior	28.4	5.7	28.0	5.9	0.1	–0.5
	senior	28.0	5.5	27.0	5.9	0.2	–0.5

Табл. 8. Сравнение показателей общего уровня саморегуляции и его стилей у студентов на разных этапах обучения в вузе

Переменные	W	p-value	1-β	Cohen's d
Общий уровень и стили саморегуляции				
Планирование	298195	0,2422	0,241	0,065
Моделирование	316643	0,000863***	0,937	0,180
Программирование	299733	0,1748	0,180	0,054
Оценивание результатов	307996	0,02028*	0,658	0,122
Гибкость	287270	0,9073	0,054	0,010
Самостоятельность	257025	0,000249***	0,951	0,187
Общий уровень саморегуляции	297705	0,2714	0,230	0,063

Table 8. Comparison of overall level of self-regulation and self-regulation styles between students at different stages of university education

Variables	W	p-value	1-β	Cohen's d
Overall level and styles of self-regulation				
Planning	298195	0.2422	0.241	0.065
Simulation	316643	0.000863***	0.937	0.180
Programming	299733	0.1748	0.180	0.054
Evaluation of results	307996	0.02028*	0.658	0.122
Flexibility	287270	0.9073	0.054	0.010
Independence	257025	0.000249***	0.951	0.187
Overall level of self-regulation	297705	0.2714	0.230	0.063

«самостоятельность», что проявляется в способности самостоятельно планировать собственную деятельность и поведение, оценивать эффективность достижения как стратегических, так и промежуточных целей. Обнаружено значимое отличие по стилю саморегуляции «оценивание результатов» в сторону преобладания данного стиля у студентов младших курсов, но мощность этого различия недостаточная, чтобы сделать однозначное заключение ($1-\beta = 0{,}658$, $p \leq 0{,}05$).

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют констатировать, что в зависимости от этапа обучения существуют как сходства, так и различия в проявлении профессионально значимых поведенческих характеристик и личностных свойств, раскрывающих характер освоения студентами ролевой модели поведения, свойственной специалистам помогающих профессий социономического типа. Характеристиками, описывающими данную ролевую модель, вне зависимости от особенностей профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий, можно признать проявление профессионализма, компетентности, социабельности, терпимости, преобладания альтруизма над эгоизмом, ответственности, уверенности в том, что собственные личностные характеристики соответствуют требованиям, предъявляемым к специалистам (Милакова 2007). При этом ролевая модель поведения специалистов этих профессий базируется на том, что это всегда просоциальная активность личности, которую человек проявляет в своей повседневной жизни, а затем реализует в профессиональной, ориентируясь на достижение таких целей, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, развитие индивидов и групп в многовариативных условиях их самореализации (Болучевская 2010; Пряжников, Пряжникова 2004).

В настоящем исследовании выявлено, что к концу обучения студенты, выбравшие помогающие профессии, способны использовать различные стили саморегуляции с преобладанием, в отличие от студентов младших курсов, «самостоятельности», то есть регуляторной автономности, проявляющейся в способности самостоятельно планировать деятельность, контролировать ход ее выполнения, оценивать ее результативность. При реализации профессиональных действий, даже в условиях, когда они сталкиваются с неудачей при их выполнении, им не требуется проявлять дополнительные волевые усилия для контроля собственного поведения, в отличие от студентов младших курсов, стремящихся осуществлять контроль за собственными действиями в любых условиях (при их планировании, реализации и неудаче). При этом старшекурсники способны более самокритично относиться к себе, хотя показатель «самообвинение» выражен на среднем уровне у студентов вне зависимости от этапа обучения, они больше склонны замечать свои недостатки и более критично относиться к результатам своей деятельности. Этот факт согласуется с данными В. В. Болучевской, о том, что всем студентам, выбравшим помогающие профессии, наряду с готовностью к сотрудничеству, реалистичностью взглядов, свойственна и некоторая склонность к чувству вины (Болучевская 2010).

Все изученные виды самоэффективности (предметная, коммуникативная и ролевая) выражены у студентов младших курсов сильнее, чем у студентов завершающего этапа обучения, что говорит о наличии завышенных оценок собственной эффективности у студентов на начальном этапе обучения, хотя общая самоэффективность в этих группах студентов не имеет значимых различий. Это можно объяснить

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-372-386

тем, что не у всех специалистов социономических профессий существуют одинаковые представления о специфике профессиональной деятельности до начала ее осуществления, по данным В. В. Милаковой. Например, студенты — специалисты социальной работы и клинические психологи, в отличие от будущих врачей и учителей, имеют менее четкие представления о характере собственных профессиональных действий, которые они должны будут осуществлять (Милакова 2007), что может, на наш взгляд служить основанием для появления у студентов начального этапа обучения нереалистично высокой уверенности в собственной эффективности во всех видах деятельности и служить причиной возникновения повышенного уровня тревоги и депрессивных состояний уже на начальном этапе обучения (Кочорова и др. 2020) или профессиональной деформации в будущем (Темнова, Файман 2019). Этот факт нуждается в дальнейшей проверке на дифференцированных по типу помогающих профессий выборках респондентов, что может быть предметом дальнейших исследований.

В качестве ограничений настоящего исследования может выступать превалирование в выборке девушек, что затрудняет возможность экстраполировать данные на мужскую часть представителей студенчества, осваивающего данный тип профессий, хотя данное соотношение по полу отражает реальную ситуацию выбора этих профессий мужчинами и женщинами, например, в здравоохранении и социальном обеспечении в России женщины составляют 83%, в образовании — 79% от общего числа занятых (Ильин 2010). Ограничением исследования является статистический подход к выявлению особенностей освоения ролевого поведения студентами вузов. Применение феноменологического анализа, анализа жизненных историй может существенно обогатить данные об этом процессе, что планируется осуществить в дальнейших исследованиях.

Выводы

1. Выявлены как сходства, так и различия в характере освоения профессионально-ролевого поведения студентами на разных этапах обучения социономическим профессиям.
2. Сходства обнаружены в наличии среднего уровня общей самоэффективности, способности к саморуководству как компоненту самоотношения, средней выраженности контроля за действиями при их планировании и таких стилей саморегуляции, как планирование, программирование, гибкость, а также общего уровня саморегуляции.
3. Различия проявляются в стилях саморегуляции. У студентов завершающего этапа превалирует стиль «самостоятельность», доказывающий сформированность у них регуляторной автономии. У студентов начального этапа обучения стиль саморегуляции «моделирование», что обеспечивает соответствие результатов заявленным целям.
4. Студентам младших курсов больше, чем старшекурсникам, приходится прилагать волевые усилия для контроля за действиями при их реализации и при неудаче.
5. Старшекурсники склонны к проявлению большей самокритичности и реалистичному восприятию собственных успехов в коммуникативной, предметной деятельности, ролевом поведении.
6. Освоение модели ролевого поведения студентами социономических профессий осуществляется за счет формирования к концу обучения позитивного самоотношения на фоне способности критически относиться к собственным достижениям, успешно и самостоятельно осуществлять регуляцию поведения, проявлять сформированность навыка автоматического контроля за собственными действиями даже в проблемных ситуациях или ситуациях неудачи.
7. Полученные данные могут быть использованы в практике оптимизации профессиональной ориентации молодежи, для формирования реалистичных и одновременно разносторонних представлений о характере деятельности специалистов помогающих профессий социономического типа, позволяющих осуществить превенцию внутриличностного конфликта, конфликта ценностей, эмоционального выгорания и ухода из профессии уже на начальных этапах обучения, а также могут служить основой для разработки психолого-педагогических приемов, направленных на развитие комплекса поведенческих и личностных характеристик, обеспечивающих успешное овладение студентами профессионально-ролевым поведением на разных стадиях обучения в вузе.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of interest

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

Соответствие принципам этики

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

Ethics Approval

The author declares that the study complies with all ethical principles applicable to research involving humans and animals.

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

Бандура, А. (2000) *Теория социального научения*. СПб.: Евразия, 320 с.

Болучевская, В. В. (2010) *Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий*. Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 264 с.

Бондарев, П. Б., Конкина, А. В. (2021) Развитие толерантности студентов, осваивающих профессии социономического типа, в образовательной среде вуза. *Современные проблемы науки и образования*, № 6, статья 51. https://doi.org/10.17513/spno.31309

Бояринцева, А. В. (2003) Тест на самоэффективность. В кн.: Л. М. Митина (ред.). *Психология развития конкурентоспособной личности*. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, с. 217–219.

Вильдан, П. К. (2024) Взаимосвязь психического выгорания и социально-психологических свойств личности специалистов социономических профессий. *Вестник психотерапии*, № 90, с. 49–56. EDN: WNJQTV

Вязовая, О. В., Симонова, Т. Н. (2024) Современные подходы к профессиональной подготовке специалистов социономической сферы. В кн.: И. А. Романовская, Е. А. Тарабановская (ред.). *Содержательные и процессуальные аспекты современного образования. Материалы VI Международной научно-практической конференции*. Астрахань: Изд-во Астраханского государственного университета им. В. Н. Татищева, с. 24–27.

Гузенко, А. Ю., Володарская, Е. А. (2024) Взаимосвязь жизнестойкости с профессиональным самоотношением специалистов социономических (помогающих) профессий. В кн.: *Лидерство и вызовы современности. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции*. М.: Изд-во Московского института психоанализа, с. 45–52.

Енин, В. В. (2025) Методика диагностики ролевой самоэффективности. *Психологические исследования*, т. 17, № 98, статья 1. https://doi.org/10.54359/ps.v17i98.1705

Ермакова, И. В., Кондаков, И. М. (2008) Эффективные стратегии обучения. *Вестник практической психологии образования*, т. 5, № 2, с. 76–81.

Зубова, Ю. К. (2025) Самоэффективность участников как критерий оценки результата группового когнитивно-поведенческого коучинга руководителей. *Организационная психология*, т. 15, № 2, с. 124–144. https://doi.org/10.17323/2312-5942-2025-15-2-124-144

Ильин, Е. П. (2010) *Пол и гендер*. СПб.: Питер, 688 с.

Климов, Е. А., Носкова, О. Г., Солнцева, Г. Н. и др. (2015) *Психология труда, инженерная психология и эргономика*. М.: Юрайт, 618 с.

Князева, Н. Н., Савина, Н. В., Леднева, Е. С. (2025) Взаимосвязь самоэффективности и самоуправления студентов педагогического вуза в контексте профессионального становления. *Развитие образования*, т. 8, № 4, с. 75–82. https://doi.org/10.31483/r-151660

Кочорова, Л. В., Скрипов, В. С., Сливка, А. С. (2020) К вопросу о тревоге и депрессии в молодежной студенческой среде. *Наука молодых*, т. 8, № 2, с. 246–253. https://doi.org/10.23888/HMJ202082246-253

Краснорядцева, О. М., Кабрин, В. И., Муравьева, О. И. и др. (2014) *Психологические практики диагностики и развития самоэффективности студенческой молодежи*. Томск: Изд-во Томского государственного университета, 276 с.

Маркова, А. К. (1996) *Психология профессионализма*. М.: Знание, 312 с.

Милакова, В. В. (2007) *Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. Астрахань: Астраханский государственный университет, 23 с.

Моросанова, В. И. (2004) *Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство*. М.: Когито-Центр, 43 с.

Пантилеев, С. Р. (1993) *Методика исследования самоотношения*. М.: Смысл, 32 с.

Пряжников, Н. С., Пряжникова, Е. Ю. (2004) *Психология труда и человеческого достоинства*. М.: Академия, 480 с.
Рожков, Д. В. (2023) Исследование психологических особенностей самоуправления личности у студентов разных специальностей. *Высшее образование сегодня*, № 4, с. 129–134. EDN: WMUVXE
Темнова, Л. В., Файман, Н. С. (2019) Профессиональные деформации в социономических профессиях. *Вестник РУДН. Серия: Социология*, т. 19, № 1, с. 7–19. https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-1-7-19
Шапкин, С. А. (1997) *Экспериментальное изучение волевых процессов*. М.: Смысл, 140 с.
Ali, Y., Kazmi, S. (2024) Role ambiguity and occupational stress as predictors of nurses' job satisfaction. *Organizational Psychology*, vol. 14, no. 4, pp. 127–135. https://doi.org/10.17323/2312-5942-2024-14-4-127-135
Baron, L., Morin, L. (2009) The coach–coachee relationship in executive coaching: A field study. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 20, no. 1, pp. 85–106. https://doi.org/10.1002/hrdq.20009
Bert, F., Moro, G. L., Corradi, A. et al. (2020) Prevalence of depressive symptoms among Italian medical students: The multicentre cross-sectional "PRIMES" study. *PloS one*, vol. 15, no. 4, article e0231845. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231845
Karatas, K., Han, B., Oral, B. (2025) The role of academic self-efficacy in the relationship between motivation and future time perspective of teacher candidates. *Organizational Psychology*, vol. 15, no. 2, pp. 18–32. https://doi.org/10.17323/2312-5942-2025-15-2-18-32
Kwong, A. S. F., Pearson, R. M., Adams, M. J. et al. (2021) Mental health before and during the COVID-19 pandemic in two longitudinal UK population cohorts. *The British Journal of Psychiatry*, vol. 218, no. 6, pp. 334–343. https://doi.org/10.1192/bjp.2020.242
Maslach, C., Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *The Journal of Organizational Behavior*, vol. 2, no. 2, pp. 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205

References

Ali, Y., Kazmi, S. (2024) Role ambiguity and occupational stress as predictors of nurses' job satisfaction. *Organizational Psychology*, vol. 14, no. 4, pp. 127–135. https://doi.org/10.17323/2312-5942-2024-14-4-127-135 (In English)
Bandura, A. (2000) *Social Learning Theory*. Saint Petersburg: Evraziya Publ., 320 p. (In Russian)
Baron, L., Morin, L. (2009) The coach–coachee relationship in executive coaching: A field study. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 20, no. 1, pp. 85–106. https://doi.org/10.1002/hrdq.20009 (In English)
Bert, F., Moro, G. L., Corradi, A. et al. (2020) Prevalence of depressive symptoms among Italian medical students: The multicentre cross-sectional "PRIMES" study. *PloS one*, vol. 15, no. 4, article e0231845. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231845 (In English)
Boluchevskaya, V. V. (2010) *Career choice among future professionals in the helping professions*. Volgograd: Volgograd State Medical University Publ., 264 p. (In Russian)
Bondarev, P. B., Konkina, A. V. (2021) Development of tolerance of students, mastering professions of a socionomic type, in the educational environment of the university. *Modern Problems of Science and Education*, no. 6, article 51. https://doi.org/10.17513/spno.31309 (In Russian)
Boyarintseva, A. V. (2003) Psychology of competitive personality development. In: L. M. Mitina (ed.). *Psychology of the development of a competitive personality*. Moscow: Moscow University of Psychology and Social Sciences Publ., pp. 217–219. (In Russian)
Enin, V. V. (2025) Methods of diagnostics of role self-efficacy. *Psychological Studies*, vol. 17, no. 98, article 1. https://doi.org/10.54359/ps.v17i98.1705 (In Russian)
Ermakova, I. V., Kondakov, I. M. (2008) Effective learning strategies. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, vol. 5, № 2, pp. 76–81. (In Russian)
Guzenko, A. Yu., Volodarskaya, E. A. (2024) Relationship between hardiness and professional self-attitude of specialists of socionomy professions. In: *Leadership and Contemporary Challenges. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference*. Moscow: Moscow Institute of Psychoanalysis Publ., pp. 45–52. (In Russian)
Il'in, E. P. (2010) *Sex and gender*. Saint Petersburg: Piter Publ., 688 p. (In Russian)
Karatas, K., Han, B., Oral, B. (2025) The role of academic self-efficacy in the relationship between motivation and future time perspective of teacher candidates. *Organizational Psychology*, vol. 15, no. 2, pp. 18–32. https://doi.org/10.17323/2312-5942-2025-15-2-18-32 (In English)
Klimov, E. A., Noskova, O. G., Solntseva, G. N. et al. (2015) *Industrial psychology, engineering psychology and ergonomics*. Moscow: Yurayt Publ., 618 p. (In Russian)
Knyazeva, N. N., Savina, N. V., Ledneva, E. S. (2025) The relationship between self-efficacy and self-management of pedagogical university students in the context of professional development. *Development of education*, vol. 8, no. 4, pp. 75–82. https://doi.org/10.31483/r-151660 (In Russian)
Kochorova, L. V., Skripov, V. S., Slivka, A. S. (2020) About anxiety and depression in the youth student community. *Eruditio Juvenium*, vol. 8, no. 2, pp. 246–253. https://doi.org/10.23888/HMJ202082246-253 (In Russian)

Krasnoryadtseva, O. M., Kabrin, V. I., Murav'eva, O. I. et al. (2014) *Psychological practices for diagnosing and developing self-efficacy among student youth*. Tomsk: Tomsk State University Publ., 276 p. (In Russian)
Kwong, A. S. F., Pearson, R. M., Adams, M. J. et al. (2021) Mental health before and during the COVID-19 pandemic in two longitudinal UK population cohorts. *The British Journal of Psychiatry*, vol. 218, no. 6, pp. 334–343. https://doi.org/10.1192/bjp.2020.242 (In English)
Markova, A. K. (1996) *Psychology of professionalism*. Moscow: Znanie Publ., 312 p. (In Russian)
Maslach, C., Jackson, S. E. (1981) The measurement of experienced burnout. *The Journal of Organizational Behavior*, vol. 2, no. 2, pp. 99–113. https://doi.org/10.1002/job.4030020205 (In English)
Milakova, V. V. (2007) *Psychological characteristics of career choice among future professionals in the helping professions of the socionomic type. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Astrakhan, Astrakhan Tatishchev State University, 23 p. (In Russian)
Morosanova, V. I. (2004) *Self-regulation profile questionnaire (SRPQM): Manual*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 43 p. (In Russian)
Pantileev, S. R. (1993) *Methodology for studying self-concept*. Moscow: Smysl Publ., 32 p. (In Russian)
Pryazhnikov, N. S., Pryazhnikova, E. Yu. (2004) *The Psychology of Work and Human Dignity*. Moscow: Akademiya Publ., 480 p. (In Russian)
Rozhkov, D. V. (2023) The study of the psychological characteristics of self-government of the individual among students of different specialties. *Higher education today*, no. 4, pp. 129–134. (In Russian)
Shapkin, S. A. (1997) *Experimental study of volitional processes*. Moscow: Smysl Publ., 140 p. (In Russian)
Temnova, L. V., Faiman, N. S. (2019) Professional deformations in socionic professions. *RUDN Journal of Sociology*, vol. 19, no. 1, pp. 7–19. https://doi.org/10.22363/2313-2272-2019-19-1-7-19 (In Russian)
Vildan, P. K. (2024) The relationship between mental burnout and socio-psychological personality traits of specialists in socionomic professions. *Bulletin of Psychotherapy*, no. 90, pp. 49–56. (In Russian)
Vyazovaya, O. V., Simonova, T. N. (2024) Modern approaches to the professional training of specialists in the socionomic sphere. In: I. A. Romanovskaya, E. A. Tarabanovskaya (eds.). *Content and procedural aspects of modern education. Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference*. Astrakhan: Astrakhan Tatishchev State University Publ., pp. 24–27. (In Russian)
Zubova, Yu. K. (2025) Participants' self-efficacy as a criterion for evaluating the result of group cognitive-behavioral coaching for managers. *Organizational Psychology*, vol. 15, no. 2, pp. 124–144. https://doi.org/10.17323/2312-5942-2025-15-2-124-144 (In Russian)

Сведения об авторе

Виктор Викторович Енин, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии, Ставропольский государственный медицинский университет
SPIN-код: 4933-3200, Scopus AuthorID: 57224908392, ORCID: 0000-0003-2029-1397, e-mail: vvenin2024@mail.ru

Author

Viktor V. Enin, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Head of the Department of Clinical Psychology, Stavropol State Medical University
SPIN: 4933-3200, Scopus AuthorID: 57224908392, ORCID: 0000-0003-2029-1397, e-mail: vvenin2024@mail.ru

Check for updates

Психология становления современного профессионала

УДК 159.9.072

EDN ENXFVY
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-387-397

Научная статья

Субъектная регуляция уверенности в себе у студентов педагогического направления подготовки

О. В. Рудыхина [✉1], Т. В. Парфёнова [2]

[1] Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
[2] Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, 230023, Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Ожешко, д. 22

Для цитирования: Рудыхина, О. В., Парфёнова, Т. В. (2026) Субъектная регуляция уверенности в себе у студентов педагогического направления подготовки. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 387–397. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-387-397 EDN ENXFVY

Получена 3 марта 2026; прошла рецензирование 30 марта 2026; принята 30 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития у будущих педагогов такого профессионально значимого качества, как уверенность в себе. Уверенность в себе представляет собой интегральную характеристику, включающую множественные взаимообусловленные компоненты, что определяет актуальность исследования ее соотношения с характеристиками субъектного потенциала личности. Последний выступает интегратором ценностно-мотивационных характеристик и отражает активную ориентацию человека по отношению к собственной жизни. Цель исследования заключается в раскрытии психологических механизмов и изучении особенностей взаимосвязи показателей уверенности в себе и субъектности у студентов педагогического направления подготовки.
Материалы и методы. Объект исследования — уверенность в себе студентов педагогического направления подготовки. Выборку исследования составили студенты филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (N = 142, средний возраст 19,2 ± 0,82 лет). Использованы методы исследования: психодиагностический метод, методы математико-статистической обработки эмпирических данных.
Результаты исследования. В исследовании определены латентные взаимосвязи показателей уверенности в себе и субъект-объектных ориентаций у студентов, обучающихся на педагогическом направлении подготовки. Установлена положительная взаимосвязь показателей уверенности в себе и субъектной жизненной ориентации, что было раскрыто в двух разнонаправленных психологических механизмах субъектной регуляции уверенного поведения: 1) механизм спонтанно-импровизационного взаимодействия с внешней средой, опосредованный экстравертированной позицией и проявляющийся в краткосрочном планировании; 2) механизм рефлексивно-стратегического взаимодействия с внешней средой, опосредованный интравертированной позицией и проявляющийся в долгосрочном планировании и поддержании внутренней стабильности.
Заключение. Результаты проведенного исследования вносят вклад в понимание психологических механизмов уверенного поведения и раскрывают превалирующее влияние субъектной ориентации на развитие компонентов уверенности в себе. Также полученные результаты могут служить основой для подготовки программ психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся на педагогических направлениях подготовки, с целью развития у них компетенции уверенности в себе посредством активизации субъектного потенциала.

Ключевые слова: уверенность в себе, субъектность, субъект-объектные ориентации, субъектная регуляция уверенного поведения, студенты педагогического направления подготовки

Research article

Agency and the regulation of self-confidence among teacher students

O. V. Rudykhina [✉1], T. V. Parfyonova [2]

[1] Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia
[2] Yanka Kupala State University of Grodno, 22 Ozheshko Str., Grodno 230023, Belarus

For citation: Rudykhina, O. V., Parfyonova, T. V. (2026) Agency and the regulation of self-confidence among teacher students. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 387–397. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-387-397 EDN ENXFVY

Received 3 March 2026; reviewed 30 March 2026; accepted 30 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © O. V. Rudykhina, T. V. Parfyonova (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The relevance of the research stems from the need to develop self-confidence as a professionally significant quality in future teachers. Self-confidence is an integral characteristic comprising multiple interdependent components, which justifies the study of its relationship with an individual's potential for agency. This potential serves as an integrator of value-motivational traits and reflects an active life orientation. The aim of the study is to reveal the psychological mechanisms and investigate the relationship between self-confidence and agency in teacher students.

Materials and Methods. The focus of the study is the self-confidence of students on teacher training programmes. The sample consisted of students from the Faculty of Philology at Herzen State Pedagogical University of Russia (N = 142; mean age 19.2 ± 0.82 years). Research methods included psychodiagnostic techniques and statistical processing of empirical data.

Results. The study identified latent relationships between indicators of self-confidence and active/passive orientations. A positive relationship was established between self-confidence and active orientation. This relationship was found to operate through two multidirectional mechanisms: (1) spontaneous improvising interaction with the environment mediated by an extroverted position and manifested in short-term planning; (2) reflexive strategic interaction mediated by an introverted position and manifested in long-term planning and internal stability.

Conclusion. The findings contribute to the understanding of the psychological mechanisms of confident behavior and reveal the predominant influence of active life orientation on the development of self-confidence. The results may serve as a foundation for developing psychological and educational support programs aimed at fostering self-confidence competencies through the activation of potential for agency.

Keywords: self-confidence, agency, active/passive orientations, teacher students

Введение

В современной образовательной парадигме ядро профессиональной компетентности педагога формируется на пересечении предметного мастерства, развитых коммуникативных способностей и устойчивой ценностно-мотивационной системы. От представителей педагогической профессии ожидают умения не только выстраивать конструктивные и эффективные межличностные взаимоотношения с субъектами образовательной среды, но и быть для них образцом ненасильственного поведения (Маралов, Ситаров 2024). Одной из ключевых характеристик коммуникативного потенциала педагогов является уверенность, потому что она отражает оценку человеком субъективной эффективности, веру в собственные силы, что служит основой для конструктивного межличностного взаимодействия (Скотникова 2019). В психологических работах уверенность рассматривается как свойство личности, характеризующее положительное отношение к собственным знаниям, умениям, навыкам, способностям и определяющее готовность выполнять сложные задачи с учетом оценки степени риска и вероятности неудачи (Головина 2020b; Ромек 2008). Исследования показывают, что у многих студентов, в том числе обучающихся на педагогических направлениях подготовки, наблюдается недостаточная уверенность в себе, нерешительность и социальная

пассивность (Гулякина 2022). Это ставит перед учеными задачу разработки целевых психолого-педагогических технологий и программ, способствующих развитию у будущих педагогов компетенции уверенного поведения в академической и профессиональной среде (Шалагинова и др. 2024).

Однако наряду с признанием уверенности как значимого компонента психологического потенциала современного педагога, в литературе до сих пор отсутствует единое понимание содержания этого понятия.

Так, Е. В. Головина заключает, что уверенность является личностным свойством, характеризующим хороший адаптивный уровень, высокую вовлеченность в деятельность, рефлексивность, умение управлять своими эмоциями и понимать эмоции других людей (Головина 2020b). Ряд авторов сопоставляет уверенность с качеством «ассертивность», активное изучение которой началось в зарубежных исследованиях (Salter 2002; Wolpe 1990). Хотя ученые отмечают содержательную близость этих понятий и обозначают уверенность в себе в качестве центрального компонента ассертивности, все же рассматривают ассертивность как многогранное психологическое образование (Гапонова, Корнилова 2024; Шейнов 2019). Уверенность сопоставляют с понятием «самоэффективность» (Badwy et al. 2025). Ряд авторов рассматривает эти понятия синонимично (Маралов, Ситаров 2024), другие же отмечают в составе уверенности в себе осознание самоэффективности, позволяющей человеку продуктивно решать жизненные задачи и при этом переживать радость созидания и преодоления (Гулякина 2022).

Дополняют обозначенную исследовательскую линию работы по изучению уверенности как социально-психологической характеристики личности. В частности, В. Г. Ромек теоретически обосновал и экспериментально подтвердил, что содержание феномена «уверенность в себе» составляют генерализованные стабильные положительные оценки человеком своих навыков, умений, способностей в ситуациях общения (Ромек 2008). Впоследствии эти идеи получили развитие в работах по изучению представлений об уверенности в интегративном ключе (Шалагинова и др. 2024).

Стремление ученых к системному представлению о феномене «уверенность» в последнее время проявляется в изучении ценностно-мотивационных характеристик личности. Появляются работы, в которых фиксируется положительная связь уверенности со смысложизненными ориентациями, потребностью и потенциалом самоизменений, переживанием счастья (Головина 2020a; 2024; Головина и др. 2023), с достижением целей и субъективным благополучием (Ehrlich, Milston 2024), с удовлетворенностью учебной деятельностью (Yang et al. 2024). Это означает, что уверенность в себе проявляется в активной жизненной позиции, ощущении экзистенциальной наполненности, внутренней гармонии.

Таким образом, обнаруженные исследователями психологические особенности уверенности свидетельствуют о том, что факторы, влияющие на ее проявление, целесообразно исследовать в контексте интегральных психологических феноменов. На наш взгляд, логично обратиться к исследованию соотношения уверенности с характеристиками субъектного потенциала, в полной мере отражающего активную ориентацию человека по отношению к собственной жизни.

К настоящему времени сформировались различные подходы и концепции к изучению субъектности (Журавлев и др. 2023), каждый из которых раскрывает ее содержательные грани. Согласно *субъектно-аналитическому подходу* В. В. Знакова, субъектность рассматривается как совокупность внутренних условий развития понимания, а активная субъектная позиция отражает обращение человека к будущему (Знаков 2002). В *системно-субъектном подходе* Е. А. Сергиенко сформировано и обосновано представление об уровневых параметрах субъектности — от протоуровней до уровня интегративной субъектности (Сергиенко 2021). В *субъектно-бытийном подходе* З. И. Рябикиной личность рассматривается как субъект процесса бытия и со-бытия, во взаимосвязи и взаимообусловленности с бытием (Рябикина и др. 2024). В *экопсихологическом подходе* В. И. Панова утверждается субъектность как способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (Панов 2014). Согласно *конкретно-психологической концепции личности как субъекта собственной жизни* К. В. Карпинского, субъект жизни — это функциональное качество личности, характерное только для высокого уровня личностного развития, оно определяется способностью личности к осознанному овладению противоречиями жизни и их произвольному использованию в качестве детерминант (движущих сил) собственного развития (Карпинский 2002). В *концепции человека как субъекта собственной жизнедеятельности и жизненного пути личности* Е. Ю. Коржовой субъектность представляет собой центральную характеристику

человека, определяющую его способность активно участвовать в создании жизнедеятельности и тем самым формировать пространство собственного бытия (Коржова и др. 2018).

Обращение к определению источников уверенности в контексте субъектного подхода обусловлено пониманием того, что наследственность и окружающая среда, хотя и являются значимыми факторами психического развития, уступают по важности активности человека, которую К. В. Карпинский правомерно обозначает в качестве главного фактора личностного развития, потому что становление человека как автономного субъекта определяет его способность самостоятельно разрешать разнообразные жизненные трудности, проблемы и задачи, используя саморегуляцию и самодетерминацию (Карпинский 2019; Карпинский, Мазилов 2022).

Обзор публикаций показывает, что исследования уверенности и субъектности сближаются в аспекте исследования благополучия. Как уверенный в себе человек ощущает удовлетворенность собственной жизнью и ее наполненность (Головина 2020а), так и субъектность демонстрирует положительные связи с психологическим благополучием (Волкова 2024), профессиональной успешностью (Карпинский, Гижук 2017). Примечательно, что данный аспект связи наглядно продемонстрирован у представителей педагогической профессии. В частности, у психологически благополучных учителей обнаружена сбалансированная структура субъектности, в том числе выраженные умения понимать и принимать другого человека (Волкова 2024), а также у студентов педагогического университета и начинающих педагогов выявлена специфика соотношения психологического благополучия с субъектностью, особенно с компонентами свободы выбора и осознанной активности (Казакова и др. 2025). Это свидетельствует об актуальности поиска факторов уверенности в контексте исследования субъектного потенциала человека.

Итак, целью нашего исследования является раскрытие психологических механизмов взаимосвязи показателей уверенности в себе и субъектности у студентов педагогического направления подготовки.

Материалы и методы

Объект исследования — уверенность студентов педагогического направления подготовки.

Предмет исследования — взаимосвязь показателей уверенности в себе и субъект-объектных ориентаций у студентов педагогического направления подготовки.

В качестве исследовательской гипотезы выдвинуто предположение о том, что соотношение показателей уверенности в себе и субъект-объектных ориентаций у студентов педагогического направления подготовки характеризуется многомерной структурой.

Выборку исследования составили студенты второго курса филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (N = 142: средний возраст 19,2 ± 0,82 лет; 92% — девушки, 8% — юноши). Респонденты принимали участие в исследовании на добровольной безвозмездной основе на условиях информированного согласия на участие в исследовании, анонимности и конфиденциальности.

Методы исследования: психодиагностический метод, методы математико-статистической обработки эмпирических данных.

Психодиагностические методики:

1. «Тест уверенности в себе» (В. Г. Ромек) предназначен для диагностики уверенности в себе как стабильной личностной характеристики, операционализированной автором как обобщенное позитивное отношение к собственным навыкам. Конструкт представлен трехкомпонентной структурой, включающей когнитивный («уверенность в себе — неуверенность в себе»), эмоциональный («социальная смелость — робость, застенчивость») и поведенческий («инициатива в социальных контактах — пассивность») аспекты (Ромек 2008).

2. «Опросник жизненных ориентаций» (Е. Ю. Коржова) предназначен для диагностики субъектного потенциала человека — показателей и типов субъект-объектных ориентаций, являющихся базовыми жизненными ориентациями человека, задающими направление реализации в жизнедеятельности потенциала субъектности и определяющие меру активности человека в созидании своей жизни (Коржова 2002).

Обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов описательной статистики (расчет средних значений и стандартных отклонений), корреляционного анализа (коэффициент линейной корреляции Пирсона, канонический корреляционный анализ) с применением программного пакета StatSoft Statistica 7.0.

Результаты

Анализ описательной статистики, в частности анализ средних значений, показывает, что все аспекты уверенности в себе у современных студентов находятся в пределах среднего диапазона: уверенность в себе (M ± SD = 23,15 ± 4,04),

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-387-397

социальная смелость (M ± SD = 20,7 ± 5,09), инициатива в социальных контактах (M ± SD = = 18,98 ± 4,1). Вместе с тем наиболее часто встречающийся показатель когнитивного аспекта уверенности в себе соответствует высоким значениям (Mo = 27), что не сопровождается столь же выраженными показателями социальной смелости (Mo = 23) и поведенческой инициативы (Mo = 22). В отношении субъектного потенциала можно отметить, что общий показатель субъектности у обследованных студентов находится в пределах средней выраженности (M ± SD = 9,61 ± 2,51). При этом наиболее часто встречающееся значение (Mo = 11) указывает на то, что для преобладающей части выборки характерна склонность к субъектной ориентации, то есть к активной позиции в созидании собственной жизни.

С целью более детального анализа соотношения уверенности и субъектности у студентов — будущих педагогов мы провели корреляционный анализ эмпирических данных. Результаты корреляционного анализа с помощью критерия Пирсона показали наличие множества разнонаправленных взаимосвязей, а коэффициент корреляции между интегральными показателями двух конструктов ($r = 0,25$; $p \leq 0,05$) позволяет сделать вывод о наличии общей эмпирической тенденции: чем выше уверенность в себе, тем более выражена субъектная жизненная ориентация, то есть ориентация на активное созидание жизни.

Для изучения специфики взаимосвязей между исследуемыми характеристиками был применен канонический корреляционный анализ. Данный анализ предоставляет возможность одновременного изучения взаимосвязей между многомерными переменными с последующим выделением и обобщением этих взаимосвязей в отдельные определяющие факторы (канонические корни). Для построения общей канонической модели анализ канонических корреляций проводился по пяти компонентам субъект-объектных ориентаций и трем показателям уверенности в себе. Результаты представлены в таблице 1.

Канонический анализ подтвердил значимую связь между показателями уверенности в себе и субъект-объектных ориентаций ($R = 0,48$; $\chi^2 = 64,74$, $p \leq 0,001$). Показатель извлеченной дисперсии свидетельствует о высокой репрезентативности выделенных канонических корней, что подтверждает глубинный характер обнаруженной взаимосвязи. Ключевым результатом является асимметрия предсказательной силы, выявленная анализом избыточности: субъект-объектные ориентации предсказывают 17,69% дисперсии уверенности в себе, тогда как уверенность предсказывает лишь 9,84% дисперсии субъект-объектных ориентаций. Следовательно, субъектная жизненная позиция выступает статистически более весомым латентным предиктором общего уровня уверенности в себе, чем уверенность в себе — для субъект-объектных ориентаций. Таким образом, сформированная субъектная позиция по отношению к жизни тесно сопряжена с уверенностью личности, выступая ее мировоззренческой основой и ресурсом для реализации активной позиции в межличностном взаимодействии.

Табл. 1. Общий результат анализа канонических корреляций между показателями субъект-объектных ориентаций и уверенности в себе у студентов

Параметры анализа	Субъект-объектные ориентации	Уверенность в себе
Статистика модели	Каноническая корреляция $R = 0,48$; $\chi^2 = 64,74$; $p \leq 0,001$	
Число переменных	5	3
Извлеченные дисперсии	72,23	100
Общая избыточность	9,84%	17,69%

Table 1. Overall result of canonical correlation analysis between indicators of active/passive orientations and self-confidence among students

Analysis parameters	SActive/passive orientations	Self-confidence
Model statistics	Canonical correlation $R=0.48$; $\chi^2 = 64.74$; $p \leq 0.001$	
Number of variables	5	3
Extracted variances	72.23	100
Total redundancy	9.84%	17.69%

В соответствии со стандартной процедурой канонического анализа была проведена проверка статистической значимости извлеченных канонических корней с использованием χ^2-теста с последовательным удалением корней. Из трех полученных корней статистически значимыми оказались первые два ($p \leq 0{,}001$). Последующий анализ структуры связей был сосредоточен на интерпретации канонических весов для этих корней. Результаты расчетов представлены в таблице 2.

Первый канонический корень объединяет пять переменных, которые характеризуют *субъектность, проявляющуюся в выраженном стремлении к самореализации во внешнем мире* ($R = 0{,}48$, $\chi^2 = 64{,}74$, $p \leq 0{,}001$). Такие студенты воспринимают свою жизнь как насыщенную внешними обстоятельствами, преимущественно определяемыми и созидаемыми ими, что приводит к меньшей склонности к строгому планированию. Вместо этого они больше опираются на свою способность к спонтанным и смелым действиям в настоящий момент, ощущая контроль над ситуацией как возможность влиять на происходящее. Можно сказать, что они экстравертированы, удовлетворены собой и редко испытывают потребность во внутренних изменениях. Они субъективно воспринимают себя как творцов собственной жизни, обладают многогранным внутренним миром, чувствительны к изменениям внешней среды, при этом уверены в своих возможностях справляться с любыми жизненными вызовами.

Второй канонический корень объединяет пять переменных, которые содержательно раскрывают *субъектность, проявляющуюся в выраженном стремлении к внутренней стабильности и осторожной социальной позиции* ($R = 0{,}38$, $\chi^2 = 28{,}29$, $p \leq 0{,}001$). Такие студенты стремятся минимизировать вероятность непредсказуемых изменений, предпочитая стабильность и основательную подготовку планов и предстоящих действий. Их субъектность реализуется через внутренний контроль, рефлексию и построение надежных жизненных стратегий. Внешне они могут проявляться как осторожные, социально сдержанные интроверты, избегающие смелого, открытого межличностного взаимодействия и яркого

Табл. 2. Факторные нагрузки канонической модели

Показатели субъект-объектных ориентаций	**Канонические веса**				**Показатели уверенности**
	Корень 1		**Корень 2**		
	Ориентации	Уверенность в себе	Ориентации	Уверенность в себе	
Изменчивость	0,07	**0,31**	**–0,53**	**1,07**	Уверенность в себе
Локус контроля	**0,46**	**0,83**	**0,74**	**–0,87**	Социальная смелость
Направленность освоения мира	**–0,85**	–0,02	**0,22**	0,15	Инициатива в социальных контактах
Подвижность	0,06		–0,08		
Творчество	**0,75**		–0,07		

Примечание: Полужирным начертанием выделены канонические веса ≥ 0,19

Table 2. Factor loadings of the canonical model

Indicators of active/passive orientations	**Canonical weights**				**Self-confidence indicators**
	Root 1		**Root 2**		
	Orientations	Self-confidence	Orientations	Self-confidence	
Variability	0.07	**0.31**	**–0.53**	**1.07**	Self-confidence
Locus of control	**0.46**	**0.83**	**0.74**	**–0.87**	Social courage
Focus of world exploration	**–0.85**	– 0.02	**0.22**	0.15	Initiative in social contacts
Mobility	0.06		– 0.08		
Creation	**0.75**		– 0.07		

Note: Canonical weights ≥ 0.19 are indicated in bold.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-387-397

самовыражения в группе. При этом можно сказать, что внутренне они ощущают себя компетентными и ответственными «архитекторами» своей судьбы, способными контролировать свое поведение и принимать решения в жизненных ситуациях. Вероятно, их сильная сторона заключается в глубине осмысления жизненных событий, продуманности и системности, а не в скорости социальной адаптации.

На основе анализа описательной статистики были выявлены присущие студентам педагогического направления подготовки тенденции: в целом субъективно воспринимать и понимать себя как активного творца своей жизни, способного к принятию решений в сложных ситуациях, но субъективно оценивать себя как робкого и застенчивого, пассивного в выстраивании социальных контактов. В свою очередь, это может проблематизировать последовательную реализацию потенциала субъектности будущих педагогов, создавая предпосылки для иных социально-психологических проблем: трудностей в адаптации к трудовому коллективу, сложностей в формировании авторитета и управлении классом, быстрого эмоционального истощения, падения мотивации профессиональной деятельности и др.

Обсуждение

Проведенное исследование позволило установить, что уверенность в себе как личностная характеристика находится в положительной связи с компонентами потенциала субъектности. Обнаруженные конфигурации связей показателей уверенности в себе и субъект-объектных ориентаций свидетельствуют о том, что характеристики субъектности предопределяют выраженность определенных параметров уверенности. Были описаны виды субъектной регуляции уверенного поведения, имеющие разную направленность в отношении проявления уверенности в себе у студентов педагогического направления подготовки. Отсюда следует, что существует специфика субъектной регуляции уверенного поведения, определяющаяся выраженностью компонентов субъектного потенциала, и, в целом, активную ориентацию человека по отношению к собственной жизнедеятельности можно обозначить как основание уверенности в себе.

Анализ канонической модели показал наличие двух видов устойчивых профилей субъектной регуляции уверенности в себе студентов педагогической направленности: первый представляет собой внешне ориентированную и социально-смелую субъектность, а второй — интровертированную, рефлексивно-стратегическую субъектность.

Учитывая результаты нашего исследования, можно рассчитывать, что повышение уверенности в себе в качестве самостоятельной цели мало изменит глубинные жизненные установки человека. В частности, тренинг уверенности может дать инструменты для личностного роста, но не перестроит фундаментальное мироощущение с объектного отношения к жизненным ситуациям на субъектную ориентацию в жизненном пространстве. Хотя исследователи предпринимают попытки корректировать неуверенное поведение с помощью техник и приемов когнитивно-поведенческого подхода (Шалагинова и др. 2024), с использованием технологий работы с имиджем, изменяя представления о личности у окружающих людей посредством работы с его внешним видом и речью (Шилова, Бугакова 2022), полученные нами результаты указывают на приоритетность работы с ценностными, мировоззренческими установками, отражающими субъектное отношение к себе и миру, в качестве основы для устойчивого развития личностных ресурсов, включая уверенность в себе. Не случайно появляются работы, в которых обосновывается целесообразность проведения экзистенциального диалога со студентами педагогических направлений подготовки для развития их субъектности (Исаев 2025).

Выводы

Проведенное исследование позволило раскрыть латентные многомерные взаимосвязи уверенности в себе и показателей субъект-объектных ориентаций у студентов, обучающихся на педагогическом направлении подготовки. Общая психологическая закономерность состоит в следующем: чем более выражена субъектная жизненная ориентация (ориентация на активное созидание жизни), тем выше уверенность в себе. Эта общая закономерность раскрывается в двух разнонаправленных психологических механизмах субъектной регуляции уверенного поведения: первый — механизм спонтанно-импровизационного взаимодействия с внешней средой — характерен для субъектов, у которых уверенность опосредована экстравертированной позицией, и сами они ориентированы на краткосрочное планирование; второй — механизм рефлексивно-стратегического взаимодействия с внешней средой — свойственен для интровертированных

субъектов, ориентированных на долгосрочное планирование и поддержание внутренней стабильности.

Таким образом, результаты проведенного исследования вносят вклад в понимание психологических механизмов уверенного поведения и раскрывают превалирующую роль субъектной ориентации в развитии компонентов уверенности в себе. Полученные результаты целесообразно использовать в процессе подготовки программ психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся на педагогических направлениях подготовки, с целью развития у них компетенции уверенности в себе посредством активизации субъектного потенциала.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest.

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

О. В. Рудыхина — разработка теоретико-методологических основ исследования, сбор эмпирических данных, создание черновика рукописи, редактирование рукописи.

Т. В. Парфёнова — статистическая обработка и анализ данных, создание черновика рукописи, редактирование рукописи.

Author Contributions

O. V Rudykhina — development of theoretical and methodological foundations of the research, collection of empirical data, manuscript preparation and editing.

T. V. Parfyonova — statistical data processing and analysis, manuscript preparation and editing.

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data that support the findings of this study are available upon request submitted to the corresponding author.

Благодарности

Авторы выражают большую благодарность студентам, которые приняли участие в эмпирическом исследовании.

Acknowledgements

The authors extend their gratitude to the students who participated in the empirical study.

Список литературы

Волкова, Е. Н. (2024) Психологическое благополучие и структура субъектности учителя. *Вестник Мининского университета*, т. 12, № 2, статья 9. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-9

Гапонова, С. А., Корнилова, Н. С. (2024) Ассертивное поведение. Структурный анализ. *Вестник Мининского университета*, т. 12, № 3, статья 13. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-3-13

Головина, Е. В. (2020a) Уверенность в себе: ценностно-мотивационный аспект. *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*, т. 5, № 3 (19), с. 175–196. EDN: BHHMXR

Головина, Е. В. (2020b) *Уверенность: познавательный и индивидуально-личностный аспекты*. М.: Изд-во Института психологии РАН, 232 с.

Головина, Е. В. (2024) Потребность в самоизменениях уверенной личности. *Научный потенциал*, № 3 (46), с. 53–55. EDN: SXHXOP

Головина, Е. В., Дворниченко, А. И., Савченко, Т. Н. (2023) Особенности Я-концепции у людей средней взрослости. *Прикладная юридическая психология*, № 2 (63), с. 114–128. EDN: SSSQNS

Гулякина, В. В. (2022) Психологические проявления уверенности в себе у студентов старших курсов. *Образование и общество*, № 2 (133), с. 105–115. EDN: GHNLRV

Журавлев, А. Л., Сергиенко, Е. А., Виленская, Г. А. (2023) *Научные подходы в современной отечественной психологии*. М.: Изд-во Института психологии РАН, 759 с.

Знаков, В. В. (2022) *Психология возможного: Новое направление исследований понимания*. 3-е изд. М.: Изд-во Института психологии РАН, 365 с.

Исаев, Е. А. (2025) Экзистенциальный диалог в становлении субъектности будущего учителя. *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*, № 1, с. 178–183. EDN: HONMYM

Казакова, И. В., Тихолаз, Т. М., Черных, В. Е. (2025) Изучение психологического благополучия и субъектности у студентов педагогического вуза и начинающих учителей. *Человеческий капитал*, № 9 (201), с. 157–165. https://doi.org/10.25629/HC.2025.09.13

Карпинский, К. В. (2002) *Человек как субъект жизни*. Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 279 с.

Карпинский, К. В. (2019) Смысложизненные задачи и состояния в развитии личности как субъекта жизни. *Сибирский психологический журнал*, № 71, с. 79–106. https://doi.org/10.17223/17267080/71/5

Карпинский, К. В., Гижук, Т. В. (2017) *Психология профессиональной успешности*. Гродно: ГрГУ им. Янки Купалы, 169 с.

Карпинский, К. В., Мазилов, В. А. (2022) Поиски смысла и рождение субъекта: историография научных исследований кафедры экспериментальной и прикладной психологии ГрГУ имени Янки Купалы. *Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*, т. 12, № 3, с. 78–106. EDN: DEYCYG

Коржова, Е. Ю. (2002) *Психологическое познание судьбы человека*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 334 с.

Коржова, Е. Ю., Волкова, Е. Н., Рудыхина, О. В., Туманова, Е. Н. (2018) Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследований. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 187, с. 40–50. EDN: VNORIM

Маралов, В. Г., Ситаров, В. А. (2024) *Формирование способности к ненасильственному взаимодействию у студентов социономической сферы*. М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 240 с.

Панов, В. И. (2014) *Экопсихология: Парадигмальный поиск*. М.; СПб.: Изд-во Психологического института РАО; Нестор-История, 304 с.

Ромек, В. Г. (2008) Тест уверенности в себе. *Психологическая диагностика*, № 1, с. 59–83. EDN: YRBXYT

Рябикина, З. И., Ожигова, Л. Н., Гусейнов, А. Ш., Шиповская, В. В. (2024) Субъектно-бытийный подход в исследовании личности: методология и перспективы развития. *Южно-российский журнал социальных наук*, т. 25, № 2, с. 6–27. https://doi.org/10.31429/26190567-25-2-6-27

Сергиенко, Е. А. (2021) *Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода*. М.: Изд-во Института психологии РАН, 279 с. https://doi.org/10.38098/mng_21_0435

Скотникова, И. Г. (2019) Уверенность как прогноз, контроль и оценка субъективной эффективности. *Человек. Искусство. Вселенная*, № 1, с. 272–285. EDN: TDCLFY

Шалагинова, К. С., Декина, Е. В., Коханова, Н. В. (2024) Формирование уверенного поведения у студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование». *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № 11, с. 49–64. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11177

Шейнов, В. П. (2019) Социальные взаимодействия ассертивной личности с окружающими людьми. *Системная психология и социология*, № 1 (29), с. 47–57. https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.29.1.04

Шилова, А. А., Бугакова, Н. Ю. (2022) Имидж как средство влияния на уверенность человека. *Вестник молодежной науки*, № 2 (34), статья 18. https://doi.org/10.46845/2541-8254-2022-2(34)-26-26

Badwy, H. E., Qalati, S. A., El-Bardan, M. F. (2025) Unlocking happiness: How crafting your career path boosts life satisfaction through forward thinking and self-confidence in career choices. *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 12, no. 1, article 384. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04655-9

Ehrlich, C., Milston, S. (2024) Subgroup specific relations between the goal-striving reasons framework and subjective well-being. *Current Psychology*, vol. 43, pp. 4987–5006. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04700-3

Salter, A. (2002) *Conditioned Reflex Therapy: How to be Assertive, Happy and Authentic, and Overcome Anxiety and Depression*. Gretna: Wellness Institute Publ., 268 p.

Wolpe, J. (1990) *The Practice of Behaviour Therapy*. 4th ed. New York: Pergamon Press, 421 p.

Yang, J., Zhao, S., Owura, B. K. et al. (2024) The chain mediation effects of self-confidence and positive coping style on academic satisfaction and professional identity among Chinese medical students. *Scientific Reports*, vol. 14, article 27407. https://doi.org/10.1038/s41598-024-77738-3

References

Badwy, H. E., Qalati, S. A., El-Bardan, M. F. (2025) Unlocking happiness: How crafting your career path boosts life satisfaction through forward thinking and self-confidence in career choices. *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 12, no. 1, article 384. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04655-9 (In English)

Ehrlich, C., Milston, S. (2024) Subgroup specific relations between the goal-striving reasons framework and subjective well-being. *Current Psychology*, vol. 43, pp. 4987–5006. https://doi.org/10.1007/s12144-023-04700-3 (In English)
Gaponova, S. A., Kornilova, N. S. (2024) Assertive behavior. Structural analysis. *Vestnik of Minin University*, vol. 12, no. 3, article 13. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-3-13 (In Russian)
Golovina, E. V. (2020a) Self-confidence: The value-motivational aspect. *Institute of Psychology Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, vol. 5, no. 3 (19), pp. 175–196. (In Russian)
Golovina, E. V. (2020b) *Confidence: Cognitive and individual-personality aspects*. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences Publ., 232 p. (In Russian)
Golovina, E. V. (2024) The need for self-change of a confident personality. *Scientific Potential*, no. 3 (46), pp. 53–55. (In Russian)
Golovina, E. V., Dvornichenko, A. I., Savchenko, T. N. (2023) Features of the self-concept in people of middle adulthood. *Applied Legal Psychology*, no. 2 (63), pp. 114–128. (In Russian)
Gulyakina, V. V. (2022) Psychological manifestations of self-confidence students of senior courses. *Education and Society*, no. 2 (133), pp. 105–115. (In Russian)
Isaev, E. A. (2025) Existential dialogue in the development of the subjectivity of a future teacher. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*, no. 1, pp. 178–183. (In Russian)
Karpinskij, K. V. (2002) *Man as the subject of life*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 279 p. (In Russian)
Karpinskij, K. V. (2019) Meaning-oriented tasks and meaning-associated states in personality development. *Siberian Journal of Psychology*, no. 71, pp. 79–106. https://doi.org/10.17223/17267080/71/5 (In Russian)
Karpinskij, K. V., Gizhuk, T. V. (2017) *Psychology of professional success*. Grodno: Yanka Kupala State University of Grodno Publ., 169 p. (In Russian)
Karpinskij, K. V., Mazilov, V. A. (2022) Search for meaning and the birth of an agency: Scientific research historiography of the experimental and applied psychology department from Yanka Kupala State University of Grodno. *Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology*, vol. 12, no. 3, pp. 78–106. (In Russian)
Kazakova, I. V., Tikholaz, T. M., Chernykh, V. E. (2025) Studying psychological well-being and subjectivity in students of teacher training universities and novice teachers. *Human Capital*, no. 9 (201), pp. 157–165. https://doi.org/10.25629/HC.2025.09.13 (In Russian)
Korjova, E. Yu. (2002) *Psychological knowledge of human destiny*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 334 p. (In Russian)
Korjova, E. Yu., Volkova, E. N., Rudykhina, O. V., Tumanova, E. N. (2018) The psychology of a person as a subject of life activity and personality life span: Main research results. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 187, pp. 40–50. (In Russian)
Maralov, V. G., Sitarov, V. A. (2024) *Formation of the ability for non-violent interaction in students of the socionomic sphere*. Moscow: Moscow University for the Humanities Publ., 240 p. (In Russian)
Panov, V. I. (2014) *Ecopsychology: Paradigm search*. Moscow; Saint Petersburg: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences Publ.; Nestor-Istoriya Publ., 304 p. (In Russian)
Romek, V. G. (2008) A test of self-confidence. *Psychological Diagnostics*, no. 1, pp. 59–83. (In Russian)
Ryabikina, Z. I., Ozhigova, L. N., Guseynov, A. Sh., Shipovskay, V. V. (2024) Subjective-existential approach to personality study: Methodology and development. *South-Russian Journal of Social Sciences*, vol. 25, no. 2, pp. 6–27. https://doi.org/10.31429/26190567-25-2-6-27 (In Russian)
Salter, A. (2002) *Conditioned Reflex Therapy: How to be Assertive, Happy and Authentic, and Overcome Anxiety and Depression*. Gretna: Wellness Institute Publ., 268 p. (In English)
Sergienko, E. A. (2021) *Mental development from the standpoint of the system-subject approach*. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences Publ., 279 p. https://doi.org/10.38098/mng_21_0435 (In Russian)
Shalaginova, K. S., Dekina, E. V., Kokhanova, N. V. (2024) Development of confident behavior in students — future teachers, psychologists. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, no. 11, pp. 49–64. https://doi.org/10.24412/2304-120X-2024-11177 (In Russian)
Sheinov, V. P. (2019) Social interactions of assertive individuals. *System Psychology and Sociology*, no. 1 (29), pp. 47–57. https://doi.org/10.25688/2223-6872.2019.29.1.04 (In Russian)
Shilova, A. A., Bugakova, N. Yu. (2022) Image as a means of influencing a person's confidence. *Bulletin of Youth Science*, no. 2 (34), article 18. https://doi.org/10.46845/2541-8254-2022-2(34)-26-26 (In Russian)
Skotnikova, I. G. (2019) Confidence as prognosis, control and estimation of subjective efficacy. *Chelovek. Iskusstvo. Vselennaya*, no. 1, pp. 272–285. (In Russian)
Volkova, E. N. (2024) Psychological well-being and the structure of the teacher's agency. *Vestnik of Minin University*, vol. 12, no. 2, article 9. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-9 (In Russian)
Wolpe, J. (1990) *The Practice of Behaviour Therapy*. 4th ed. New York: Pergamon Press, 421 p. (In English)
Yang, J., Zhao, S., Owura, B. K. et al. (2024) The chain mediation effects of self-confidence and positive coping style on academic satisfaction and professional identity among Chinese medical students. *Scientific Reports*, vol. 14, article 27407. https://doi.org/10.1038/s41598-024-77738-3 (In English)

Zhuravlev, A. L., Sergienko, E. A., Vilenskaya, G. A. (2023) *Scientific approaches in modern Russian psychology*. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences Publ., 759 p. (In Russian)
Znakov, V. V. (2022) *Psychology of the possible: A new direction in understanding research*. 3rd ed. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences Publ., 365 p. (In Russian)

Сведения об авторах

Ольга Валерьевна Рудыхина, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
SPIN-код: 1410-9535, Scopus AuthorID: 57223035494, ResearcherID: K-6560-2018, ORCID: 0000-0002-8207-4016, e-mail: ovrudihina@herzen.spb.ru

Татьяна Вячеславовна Парфёнова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
SPIN-код: 2457-4446, ResearcherID: LZH-7260-2025, ORCID: 0000-0002-5840-584X, e-mail: parfenova_tv@grsu.by

Authors

Olga V. Rudykhina, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia
SPIN: 1410-9535, Scopus AuthorID: 57223035494,ResearcherID: K-6560-2018, ORCID: 0000-0002-8207-4016, e-mail: ovrudihina@herzen.spb.ru

Tatiana V. Parfyonova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Experimental and Applied Psychology, Yanka Kupala State University of Grodno
SPIN: 2457-4446, ResearcherID: LZH-7260-2025, ORCID: 0000-0002-5840-584X, e-mail: parfenova_tv@grsu.by

Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 159.9

EDN QHIJMB
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-398-406

Научная статья

Применение портативных нейротехнологических устройств как надежного инструмента когнитивных исследований в образовании

М. Д. Шошев ✉[1]

[1] Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского, 4027, Болгария, г. Пловдив, б-р Болгария, д. 236

Для цитирования: Шошев, М. Д. (2026) Применение портативных нейротехнологических устройств как надежного инструмента когнитивных исследований в образовании. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 398–406. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-398-406 EDN QHIJMB

Получена 13 марта 2026; прошла рецензирование 20 марта 2026; принята 14 апреля 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Система образования развитых стран сталкивается с серьезными вызовами, связанными с цифровизацией, снижением физической активности и ростом экранного времени у детей. Это приводит к снижению академической успеваемости, росту функциональной неграмотности и высокому уровню отвлечения внимания учащихся. В ответ на это возникает необходимость поиска новых путей диагностики и коррекции когнитивных функций. Одним из перспективных направлений является применение нейротехнологий, основанных на интерфейсе «мозг — компьютер». Цель статьи заключается в обзоре исследований, посвященных использованию портативных нейротехнологических устройств в образовательной практике, с акцентом на опыте Болгарии.

Материалы и методы. В работе использован метод обзора научной литературы, посвященной применению нейротехнологий (ЭЭГ, фото-биомодуляция, транскраниальная стимуляция) в педагогических нейронауках. Особое внимание уделено анализу болгарского опыта внедрения этих методов.

Результаты. Показано, что современные портативные нейротехнологии (измерительные и модулирующие) позволяют неинвазивно регистрировать и корректировать биоэлектрическую активность мозга, улучшая внимание, память и аналитико-синтетическую деятельность. Надежность и безопасность таких устройств, как MUSE, Emotiv, BrainBit, Vielight, подтверждены многочисленными международными исследованиями. В Болгарии накоплен положительный 15-летний опыт применения этих методик в Медико-педагогическом центре (г. Стара-Загора). Работа с более чем 600 детьми с трудностями обучения и нарушениями развития показала значительное улучшение их когнитивных функций и эмоционального состояния.

Заключение. Портативные нейротехнологии могут служить надежным инструментом в работе психологов и педагогов. Их интеграция в образовательный процесс требует дальнейшей популяризации, информирования специалистов и соблюдения этических норм. Интеграция психологии, нейронауки и инженерно-технических наук открывает новые возможности для поддержки учащихся.

Ключевые слова: когнитивные исследования, педагогические нейронауки, нейротехнологии, нейротипичные дети, образование

Research article

The use of portable neurotechnological devices as a reliable tool for cognitive research in education

M. D. Shoshev ✉[1]

[1] Paisii Hilendarski University of Plovdiv, 236 Bulgaria Blvd, Plovdiv 4027, Bulgaria

For citation: Shoshev, M. D. (2026) The use of portable neurotechnological devices as a reliable tool for cognitive research in education. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 398–406. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-398-406 EDN QHIJMB

Received 13 March 2026; reviewed 20 March 2026; accepted 14 April 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. Education systems in developed countries face serious challenges stemming from digitalization, declining physical activity, and increased screen time among children. These factors contribute to lower academic performance, rising functional illiteracy, and high levels of distractibility in students. In response, there is a growing need for novel approaches to diagnosing and remediating cognitive functions. One promising avenue is the application of neurotechnologies based on brain-computer interfaces. The purpose of this article is to review research on the use of portable neurotechnological devices in educational practice, with an emphasis on the Bulgarian experience.

Materials and Methods. The paper employs a review of the scientific literature on the application of neurotechnologies (EEG, photobiomodulation, transcranial stimulation) in educational neuroscience. Special attention is devoted to analyzing the Bulgarian experience in implementing these methods.

Results. Contemporary portable neurotechnologies (both measuring and modulating) have been shown to enable noninvasive recording and remediation of brain bioelectric activity, with demonstrated improvements in attention, memory, and analytical-synthetic functioning. The reliability and safety of devices such as MUSE, Emotiv, BrainBit, and Vielight have been confirmed by numerous international studies. Bulgaria has accumulated 15 years of positive experience with these techniques at the Medical and Pedagogical Center in Stara Zagora. Working with over 600 children with learning difficulties and developmental disabilities has shown significant improvements in their cognitive functions and emotional state.

Conclusion. Portable neurotechnologies can serve as a reliable tool for psychologists and educators. Their integration into educational practice requires further dissemination, specialist training, and adherence to ethical standards. The convergence of psychology, neuroscience, and engineering opens new avenues for supporting student development.

Keywords: cognitive research, pedagogical neuroscience, neurotechnology, neurotypical children, education

Введение

Современные исследования в области когнитивной психологии характеризуются междисциплинарностью. Тесные связи когнитивной психологии с нейронауками, инженерными и вычислительными науками, а также с педагогическими науками (включая нейропедагогику) позволяют использовать знания для развития каждой из обозначенных областей знания.

С развитием технологий, изменением образа жизни в целом, чрезвычайно динамичным ускорением развития молодого поколения система образования в развитых странах сталкивается с весьма серьезными вызовами. С одной стороны, естественное функционирование психики остается относительно неизменным, с другой же стороны, новые требования окружающей среды порождают новые вызовы для психического онтогенеза, с которыми психика должна справляться. Одним из таких вызовов является стремительная цифровизация, проникновение современных смарт-устройств в повседневную жизнь детей и студентов, а также снижение физической активности на фоне увеличения экранного времени.

В ответ на эти вызовы в системах образования многих стран осуществляется ряд изменений, направленных на повышение уровня усвоения академических знаний детьми и учащимися, создание систем социально-эмоционального обучения и т. д. Однако, несмотря

на принимаемые меры, значительная часть учащихся не проявляют интереса к учебному процессу, плохо сдают экзамены, ведут себя неподобающим образом, используют мобильные телефоны как способ «побега» от реальности, предпочитают общение посредством мобильных устройств непосредственному контакту и на фоне быстрого темпа речи имеют крайне бедный активный словарный запас, учатся «потому что должны учиться» и т. д. Одним из патологических результатов этого явления является увеличение процента функционально неграмотных учащихся к концу обучения в школе. Так, по данным Института образовательных исследований Болгарии, после PISA 2015 г. мы наблюдаем значительное снижение средних результатов по всем направлениям. Разница между средними результатами 2012 и 2022 гг. по всем трем направлениям превышает типичный прогресс, которого достигают 15-летние учащиеся за целый учебный год. „Доля болгарских учащихся, не достигших критического порога успеваемости — второго уровня шкалы, во всех трех областях тревожно высока — 54% по математике, 53% по чтению и 48% по естественным наукам. Это означает, что когнитивные компетенции более половины учащихся недостаточны для решения повседневных задач“(Петрова 2022). Это также подтверждается словами министра образования Республики Болгария, который отмечает: «…Исследование ОЕСР показало, что у наших учащихся самый высокий уровень отвлечения внимания. Мы начинаем с обсуждения и разработки видения перемен» (Образователният министър… 2025).

Необходимо уточнить, что в подавляющем большинстве случаев речь идет о психически и физически здоровых детях и студентах. В научной литературе этот феномен известен под термином «нейротипичные дети» (Pal, Prusty 2024). Остается спорным вопрос, являются ли эти «отклонения» от нормального нервно-психического развития следствием чрезмерной акселерации, внешних вредных факторов, в том числе неправильного воспитания, изменения стиля обучения и т. д. Именно такие дети представляют особый интерес для исследований, в частности изучения их когнитивных функций.

Нейропсихологи и когнитивные психологи пытаются найти решение этой проблемы с момента ее обнаружения. Очевидно, что только изменением политики и проведением новых реформ ее решить невозможно. Необходимо искать пути безотлагательного и адекватного вмешательства специалистов, работающих в сфере детского психического здоровья, поскольку нерешенные проблемы несут в себе риск их углубления, усложнения и переноса на более поздний возраст взрослого человека. А это приведет к возникновению серьезных социальных проблем. Логично искать новые пути ее решения. Один из возможных вариантов такого решения — педагогическая нейронаука, обеспечивающая применение современных нейротехнологий, влияющих на работу мозга, в образовательном процессе.

Повышенный интерес к нейронауке наблюдается уже более 25 лет. Это связано с тем, что знания, полученные в результате изучения человеческого мозга в норме (или при патологии), применяются во многих областях науки. В теоретическом и практическом плане одной из таких областей являются науки об образовании. Неоспоримо, что мозг является субстратом человеческой психики, и сам процесс обучения напрямую зависит от его правильного функционирования. В связи с этим были проведены многочисленные исследования когнитивных функций у различных категорий школьников и студентов (Костюк 2015; Rothwell et al. 2024)

Еще в 2010 г. Дж. Томердал создал классическую унифицированную модель взаимодействия нейронауки (и нейротехнологий) и образования. Согласно этой модели, первый уровень включает исследования мозга на клеточном уровне, в том числе изучение различных физиологических и биохимических процессов в нервных тканях. Второй уровень образует когнитивная нейронаука, в которой объектом изучения является структурно-функциональная организация нейронов в сети с целью формирования механизмов, отвечающих за определенные действия, такие как восприятие речи, поиск слов или рабочая память. Третий уровень представляет собой связь психологических механизмов с когнитивной нейронаукой и раскрывает, как на основе нейронной организации мозга возникают и протекают процессы внимания, памяти, мышления и т. д. Изучение и влияние на эти процессы могут осуществляться с помощью современных нейротехнологий. Четвертый уровень формируется разработкой и уточнением теорий обучения, основанных на результатах нейрокогнитивных и психологических исследований. На этом уровне объединяются данные нейронауки, психологии и специальные педагогические знания о процессе обучения. На этом же уровне необходимо оценивать эффективность педагогической практики в контексте устоявшихся когнитивных и нейрофизиологических механизмов, тщательно изучать разработанные

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-398-406

теории с целью оценки эффективности новых методов в сравнении с существующими. Наконец, на пятом уровне, в классе, должны быть апробированы и внедрены научно обоснованные методы и технологии. Разработанные программы проходят там проверку на эффективность. (Tommerdahl 2010).

Как мы уже отмечали, еще на третьем уровне этой модели нейротехнологии могут быть использованы как современный инструмент для изучения мозга и его активности. Нейротехнологии охватывают любой метод или электронное устройство, взаимодействующее с нервной системой для мониторинга или модуляции нейронной активности (Goering et al. 2021; Müller, Rotter 2017).

Однако поразительно, что в большинстве когнитивных исследований в образовании, проведенных и описанных в литературе, используются стандартизированные методики и тесты классической когнитивной психологии и нейропсихологии. Цель данной статьи заключается в обзоре исследований, раскрывающих возможности нейронаук для исследований актуальных проблем образования.

Материалы и методы

Использован метод обзора литературы, характеризующей возможности применения нейротехнологий в исследованиях, посвященных образовательной проблематике, с акцентом на опыте Болгарии.

Результаты

Современная педагогическая нейронаука основана на новом подходе к изучению и поддержке функций мозга — использовании нейротехнологий. Согласно одному из определений, нейротехнология представляет собой совокупность методов и инструментов, позволяющих осуществлять прямую связь технических компонентов с нервной системой (Müller, Rotter 2017). Современные нейротехнологии позволяют рассматривать процессы обучения и развития в свете психофизиологии, что позволяет не только наблюдать за ними, но и своевременно корректировать их. Для большинства из них основным принципом работы является использование интерфейса «мозг — компьютер».

Как отмечает Л. Кальдерон, нейротехнологии способствуют лучшему пониманию мозга и вносят вклад в лечение неврологических и психиатрических заболеваний, чтобы предлагать более эффективные или действенные решения (Barrera-Valencia, Calderón-Delgado 2015). И в этом аспекте можно добавить, что нейротехнологии могут улучшить активность мозга и функции в образовании (Alipoor, Pourrashidi 2025), а вмешательство в активность мозга с помощью нейротехнологий может быть очень эффективным, позволяя успешно лечить расстройства мозга (Müller, Rotter 2017).

Интерфейс «мозг — компьютер» (ИМК), иногда называемый интерфейсом «мозг — машина» (ИММ), представляет собой прямую связь между электрической или иной активностью мозга и внешним устройством, чаще всего компьютером или роботизированной конечностью. ИМК часто предназначены для исследования, картирования, помощи, улучшения или восстановления когнитивных или сенсомоторных функций человека (Krucoff et al. 2016).

На основе интерфейса «мозг — компьютер» создано множество нейротехнологических устройств. Большинство из них модифицированы, существенно упрощены и адаптированы для использования в повседневной практике немедицинских специалистов, при этом заимствуют устройство из высокотехнологичного медицинского оборудования, предназначенного для диагностики или терапии. На современном этапе официальной классификации нейротехнологических устройств не существует, но, по мнению С. Лигарда и соавторов, их можно разделить на две большие группы: инвазивные (с прямым доступом к мозгу) и неинвазивные. Конечно, в практике психолога используются только неинвазивные нейротехнологии, которые по типу используемой методологии нейротехнологии можно разделить на измерительные, интервенционные (и модулирующие) и смешанные, работающие по принципу обратной связи (например, биологическая слуховая обратная связь) (Ligthart et al. 2023).

Измерительные нейротехнологии регистрируют определенный тип биологической активности в организме человека. В большинстве случаев, когда речь идет о когнитивных функциях и их регистрации, это технологии ЭЭГ. В настоящее время также существует множество типов портативных устройств, работающих с беспроводным соединением между электродами и компьютером и позволяющих относительно надежно измерять биоэлектрическую активность мозга (Brainbit 2026; Emotiv 2026; Muse 2026). В литературе такие технологии известны под термином «носимые». По словам Р. Райта и др., «носимые технологии» (НТ) или

«носимые устройства» — это концепции, используемые для обозначения электроники и компьютеров, интегрированных в одежду, а также других устройств и аксессуаров, которые удобно носить на теле (Wright, Keith 2014). Достоверность данных, полученных при их практическом применении, была доказана многочисленными исследованиями (Hrabovska et al. 2023; Krigolson et al. 2017; Miller et al. 2022). Большинство этих портативных устройств входят в состав комплексов биологической обратной связи и имеют непосредственное применение в образовании и обучении с целью самоподготовки детей и студентов для улучшения их когнитивных функций. Относительная простота конструкции и удобный интерфейс позволяют использовать их после непродолжительного обучения немедицинским специалистам в области психологии и педагогики.

Гораздо более сложной нейротехнологией является измерение изменений мозгового кровотока неинвазивным методом, использующим ближнюю инфракрасную область спектра (фБИС). Это очень современный метод, основанный на принципе отражения и интерференции светового потока, проходящего через твердую поверхность, достигающего мозговой ткани и отражающегося от нее. Эта технология отлично подходит для косвенного изучения изменений мозгового метаболизма (путем измерения изменения цветовой температуры в красном и ближнем инфракрасном спектре) и сравнения их с биоэлектрической активностью мозга посредством ЭЭГ. Несмотря на сложную техническую реализацию, эта технология существует и в портативном варианте и очень удобна для использования в повседневной практике. На основе этой технологии созданы устройства биологической обратной связи, позволяющие осуществлять мощную модуляцию и улучшение активности мозга, особенно в лобных долях (Mendi 2026; Muse 2026; Pocket-Neurobics 2026). Как и в случае с другими портативными устройствами, были проведены исследования, подтвердившие надежность получаемых данных, близкую к надежности аналогичного медицинского оборудования.

Интервенционные и модулирующие нейротехнологии — еще один вид весьма интересного применения в практике специалистов. Это технологии, использующие слабый электрический ток (краниальная электростимуляция, транскраниальная электростимуляция постоянным током, транскраниальная магнитная стимуляция), аудиовизуальные системы вовлечения или даже системы фотобиомодуляции, использующие световой луч ближе к инфракрасному излучению. За исключением транскраниальной магнитной стимуляции, которая является неинвазивным медицинским методом, все остальные нейротехнологические устройства существуют также в портативном исполнении и находят очень широкое практическое применение. Несмотря на то, что они являются модулирующими, то есть оказывают определенное влияние на работу мозга, эффективность и безопасность этих портативных нейротехнологических устройств также доказана многочисленными исследованиями (Studies Performed with the DAVID… 2025).

Технологии транскраниальной фотобиомодуляции представляют особый интерес с точки зрения влияния на работу нервных клеток и улучшения когнитивных функций мозга в целом. На практике используются чрезвычайно удобные «портативные» устройства, излучающие инфракрасный свет на точно определенные области головы с фиксированной частотой. В зависимости от выбранной частоты можно улучшить внимание (зрительное или слуховое) или аналитико-синтетическую деятельность мозга, связанную с обработкой поступающей информации. Многочисленные исследования этих нейротехнологий также подтверждают их надежность, безопасность и эффективность (Vielight 2026).

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на массовое внедрение нейротехнологий и портативных нейротехнологий в практику в Болгарии, их использование в когнитивных исследованиях в образовании и их непосредственное применение на практике до сих пор почти незнакомо. Вместе с тем эти методики уже около 15 лет с большим успехом применяются в Медико-педагогическом консультативно-коррекционном центре в городе Стара-Загора (Болгария). За это время через центр прошли более 600 детей с различными нарушениями нейропсихического развития или с трудностями в обучении. В зависимости от индивидуальных потребностей ребенка осуществлялась совместная работа нейропсихолога, дефектолога и логопеда. Изначально каждому ребенку проводилась нейропсихологическая диагностика, включая диагностику когнитивных функций. В рамках диагностического процесса активно использовались портативные нейротехнологические устройства в качестве дополнительной методики психофизиологического исследования. Впоследствии, помимо работы дефектолога и логопеда, большинству детей проводились

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-398-406

нейробиоуправляемые тренировки или фотобиомодуляция, опять же в соответствии с выявленными отклонениями в развитии. Учитывая специфику отклонений, практически у всех детей работа с портативными нейротехнологическими устройствами продолжалась два-три раза в неделю, продолжительностью около 30 минут за сеанс. Огромный процент детей отметил значительные улучшения когнитивных функций, эмоционального состояния и общей успеваемости после работы с портативными нейротехнологическими устройствами.

В 2016 г. на основе накопленного опыта использования портативных нейротехнологических устройств предложены модель и методика комплексного использования портативных нейротехнологических устройств на занятиях (Шошев 2016b). Имеются и другие единичные публикации на тему использования нейротехнологий в практике (Бакалов, Шошев 2021; Шошев 2016a; 2022; Shoshev 2017), однако их количество очевидно недостаточно, что требует весьма широкой и масштабной кампании по информированию специалистов и продвижению их для использования в повседневной практике.

Обсуждение

Применение нейротехнологий в образовании — это значительный шаг вперед, учитывая прорывы в области портативных ЭЭГ-технологий и выявление нейромаркеров внимания, вовлеченности и динамики взаимодействия. Однако предстоит еще многое сделать, прежде чем эти инструменты будут внедрены. Многие авторы изучают влияние нейротехнологий в целом, а также влияние портативных нейротехнологий на психическое здоровье человека. Некоторые из них также фокусируются на их непосредственном применении в сфере образования. Как отмечает А. Привитерс, непосредственное исследование того, улучшает ли использование этих инструментов результаты обучения, имеет решающее значение для обоснования целесообразности их применения. Это особенно актуально, учитывая обширную подготовку, которая будет сопровождать внедрение образовательных нейротехнологий. К счастью, предыдущие исследования заложили прочную основу, на которой исследователи могут строить свою работу, проводя тщательные рандомизированные контролируемые испытания, необходимые для полного понимания потенциала этих инструментов. Хотя предстоящий путь, вероятно, будет долгим и трудным, проведение серьезных исследований, ориентированных на результаты обучения, и, в итоге, обучение учителей, повысят вероятность того, что нейротехнологии окажут положительное влияние на преподавание и обучение (Privitera, Du 2022).

Несмотря на быструю разработку и внедрение в практику портативных нейротехнологических устройств специалистами, полученные с их помощью данные показали их достаточную надежность и валидность. При этом риски для здоровья (особенно при применении к детям и студентам) относительно невелики, что подтверждается докладом Совета Европы: «Современные научные данные показывают, что риски для здоровья, связанные с BCI, относительно невелики (Akhavan 2023). Однако долгосрочные эффекты их влияния на когнитивные функции и общее состояние здоровья до сих пор полностью не изучены. Для установления безопасности и эффективности этой нейротехнологии необходимы тщательные клинические испытания и мониторинг устройства» (ART — Analysis and Research Team 2024).

Заключение

Таким образом, портативные нейротехнологии могут стать надежным дополнительным средством помощи психологам и педагогам в исследовании и улучшении когнитивных функций и даже общего психического состояния детей и учащихся. Однако для этого необходима их более широкая популяризация и информирование специалистов об их возможностях, надежности и безопасности применения. Конечно, как и при других видах исследований или вмешательств, необходимо соблюдать этические принципы, нормы и правила. Это привело бы к весьма эффективному симбиозу психолого-педагогических наук, нейронаук и инженерно-технических наук для поддержки учащихся.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

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

Литература

Бакалов, Г., Шошев, М. (2021) Модель для работы в центре специальной образовательной поддержки с использованием нейротехнологий. В кн.: Л. М. Митина (ред.). *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. Сборник материалов конференции*. М.: Изд-во Психологического института Российской академии образования, с. 281–285. https://doi.org/10.24412/cl-36422-2021-1-281-285

Костюк, А. В. (2015) Изучение реакции на свое имя у нейротипичных детей и детей с расстройством аутистического спектра. *Специальное образование*, № 4 (40), с. 52–59. EDN: VHZXRL

Шошев, М. Д. (2016a) Теоретические основы приложения метода светозвуковой стимуляции как дополнительного метода, в помощь обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). *Педагогическое образование в России*, № 2, с. 133–136. https://doi.org/10.26170/po16-02-19

Шошев, М. Д. (2016b) Психофизиология и бос-тренинг в помощь процессу обучения. В кн.: Л. М. Митина (ред.). *XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски»*. М.: Перо, с. 184–189.

Образователният министър: Учениците ни са с най-висок процент на разсейване, заедно с учителите препускат, нямат време да затвърдят знанията (2025) *Стара Загора Говори*. [Электронный ресурс]. URL: https://allszg.com/2025/07/06/68844 (дата обращения 10.09.2025).

Петрова, С. (2022) *Ниските резултати на българските ученици показват неотложна нужда от целенасочени и ефективни реформи*. Институт за изследвания в образованието. [Электронный ресурс]. URL: https://ire-bg.org/pisa-2022-качественото-училищно-образование/ (дата обращения 10.09.2025).

Шошев, М. (2022) Психофизиология в учебната стая. Помощ за «трудните» ученици. В кн.: *Приложна психология и социална практика: XXI международна научна конференци 2022*. София: Изд-во Варненски свободен университет «Черноризец Храбър», с. 96–108.

Akhavan, M. (2023) Possible risks in using brain-computer interfaces. *Teaching and Technology. A public site for MIT to share resources for teaching and technology*. [Online]. Available at: https://open.mit.edu/c/teachremote/57f/possible-risks-in-using-braincomputer-interfaces (accessed 10.09.2025).

Alipoor, J., Pourrashidi, H. (2025) A critical study on the researches about the application of neurotechnology in education. *International Journal of Neuroscience*, vol. 135, no. 4, pp. 496–503. https://doi.org/10.1080/00207454.2024.2311231

ART — Analysis and Research Team. (2024) *From vision to reality Promises and risks of Brain-Computer Interfaces*. Council of the European Union. General Secretariat. [Online]. Available at: https://www.consilium.europa.eu/media/fh4fw3fn/art_braincomputerinterfaces_2024_web.pdf?utm_source=linkedin.com&utm_medium=social&utm_campaign=20241002-art-research-paper&utm_content=visual (accessed 10.09.2025).

Barrera-Valencia, M., Calderón-Delgado, L. (2015) Neurotechnologies: The need or an ethical commitment in their implementation. *Revista Ces Psicologia*, vol. 8, no. 2, pp. 1–3. https://doi.org/10.21615/cesp.3573

Brainbit. (2026) [Online]. Available at: https://brain-bit.ru/ (accessed 20.03.2026).

Emotiv. (2026) [Online]. Available at: https://www.emotiv.com/ (accessed 20.03.2026).

Goering, S., Klein, E., Sullivan, L. S. et al. (2021) Recommendations for responsible development and application of neurotechnologies. *Neuroethics*, vol. 14, no. 3, pp. 365–386. https://doi.org/10.1007/s12152-021-09468-6

Hrabovska, N., Kajati, E., Zolotova, I. (2023) A validation study to confirm the accuracy of wearable devices based on health data analysis. *Electronics*, vol. 12, no. 11, article 2536. https://doi.org/10.3390/electronics12112536

Krigolson, O. E., Williams, C. C., Norton, A. et al. (2017) Choosing MUSE: Validation of a Low-Cost, Portable EEG System for ERP Research. *Frontiers in Neuroscience*, vol. 11, article 109. https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00109

Krucoff, M. O., Rahimpour, S., Slutzky, M. W. et al. (2016) Enhancing nervous system recovery through neurobiologics, neural interface training, and neurorehabilitation. *Frontiers in Neuroscience*, vol. 10, article 584. https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00584

Ligthart, S., Ienca, M., Meynen, G. et al. (2023) Minding rights: Mapping ethical and legal foundations of "Neurorights". *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, vol. 32, no. 4, pp. 461–481. https://doi.org/10.1017/S0963180123000245

Mendi. (2026) [Online]. Available at: https://www.mendi.io/ (accessed 20.03.2026).

Miller, D. J., Sargent, C., Roach, G. D. (2022) A validation of six wearable devices for estimating sleep, heart rate and heart rate variability in healthy adults. *Sensors*, vol. 22, no. 16, article 6317. https://doi.org/10.3390/s22166317

Müller, O., Rotter, S. (2017) Neurotechnology: Current developments and ethical issues. *Frontiers in Neuroscience*, vol. 11, article 93. https://doi.org/10.3389/fnsys.2017.00093

Muse. (2026) [Online]. Available at: https://choosemuse.com/ (accessed 20.03.2026).

Pal, K., Prusty, B. (2024) Theory of mind: A comparative study between neurotypical, autistic and specific learning disability (SLD) children (Ages 3–7). *International Journal of Indian Psychology*, vol. 12, no. 3, pp. 1041–1051.

Pocket Neurobics. (2026) [Online]. Available at: www.pocket-neurobics.com (accessed 20.03.2026).

Privitera, A. J., Du, H. (2022) Educational neurotechnology: Where do we go from here? *Trends in Neuroscience and Education*, vol. 29, article 100195. https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100195

Rothwell, Ch., Westermann, G., Hartley, C. (2024) How do Autistic and Neurotypical children's interests influence their accuracy during novel word learning? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 54, pp. 3301–3315. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06066-8

Shoshev, M. (2017) Some effects of HEG neurofeedback in children with ASD — a brief report. *SocioBrains*, no. 40, pp. 112–120.

Studies Performed with the DAVID Devices Proving their Efficacy & Safety. (2025) *Mind Alive Inc*. [Online]. Available at: https://mindalive.com/pages/studies-using-david-devices (accessed 10.09.2025).

Tommerdahl, J. (2010) A model for bridging the gap between neuroscience and education. *Oxford Review of Education*, vol. 36, no. 1, pp. 97–109. https://doi.org/10.1080/03054980903518936

Vielight. (2026) [Online]. Available at: https://www.vielight.com/research (accessed 20.03.2026).

Wright, R., Keith, L. (2014) Wearable technology: If the tech fits, wear it. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, vol. 11, no. 4, pp. 204–216. https://doi.org/10.1080/15424065.2014.969051

References

Akhavan, M. (2023) Possible risks in using brain-computer interfaces. *Teaching and Technology*. *A public site for MIT to share resources for teaching and technology*. [Online]. Available at: https://open.mit.edu/c/teachremote/57f/possible-risks-in-using-braincomputer-interfaces (accessed 10.09.2025). (In English)

Alipoor, J., Pourrashidi, H. (2025) A critical study on the researches about the application of neurotechnology in education. *International Journal of Neuroscience*, vol. 135, no. 4, pp. 496–503. https://doi.org/10.1080/00207454.2024.2311231 (In English)

ART — Analysis and Research Team. (2024) *From vision to reality Promises and risks of Brain-Computer Interfaces*. Council of the European Union. General Secretariat. [Online]. Available at: https://www.consilium.europa.eu/media/fh4fw3fn/art_braincomputerinterfaces_2024_web.pdf?utm_source=linkedin.com&utm_medium=social&utm_campaign=20241002-art-research-paper&utm_content=visual (accessed 10.09.2025). (In English)

Bakalov, G., Shoshev, M. (2021) A model for working in a special educational support center using neurotechnologies. In: L. M. Mitina (ed.). *The new psychology of a teacher's professional work: from unstable reality to sustainable development*. *Conference proceedings*. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ., pp. 281–285. https://doi.org/10.24412/cl-36422-2021-1-281-285 (In Russian)

Barrera-Valencia, M., Calderón-Delgado, L. (2015) Neurotechnologies: The need or an ethical commitment in their implementation. *CES Psychology Journal*, vol. 8, no. 2, pp. 1–3. https://doi.org/10.21615/cesp.3573 (In English)

Brainbit. (2026) [Online]. Available at: https://brain-bit.ru/ (accessed 20.03.2026). (In Russian)

Emotiv. (2026) [Online]. Available at: https://www.emotiv.com/ (accessed 20.03.2026). (In English)

Goering, S., Klein, E., Sullivan, L. S. et al. (2021) Recommendations for responsible development and application of Neurotechnologies. *Neuroethics*, vol. 14, no. 3, pp. 365–386. https://doi.org/10.1007/s12152-021-09468-6 (In English)

Hrabovska, N., Kajati, E., Zolotova, I. (2023) A validation study to confirm the accuracy of wearable devices based on health data analysis. *Electronics*, vol. 12, no. 11, article 2536. https://doi.org/10.3390/electronics12112536 (In English)

Kostyuk, A. V. (2015) A study of response to one's name of neurotypical children and children with autism spectrum disoders. *Special Education*, no. 4 (40), pp. 52–59. (In Russian)

Krigolson, O. E., Williams, C. C., Norton, A. et al. (2017) Choosing MUSE: Validation of a Low-Cost, Portable EEG System for ERP Research. *Frontiers in Neuroscience*, vol. 11, article 109. https://doi.org/10.3389/fnins.2017.00109 (In English)

Krucoff, M. O., Rahimpour, S., Slutzky, M. W. et al. (2016) Enhancing nervous system recovery through Neurobiologics, neural interface training, and Neurorehabilitation. *Frontiers in Neuroscience*, vol. 10, article 584. https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00584 (In English)

Ligthart, S., Ienca, M., Meynen, G. et al. (2023) Minding rights: Mapping ethical and legal foundations of "Neurorights". *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, vol. 32, no. 4, pp. 461–481. https://doi.org/10.1017/S0963180123000245 (In English)

Mendi. (2026) [Online]. Available at: https://www.mendi.io/ (accessed 20.03.2026). (In English)

Miller, D. J., Sargent, C., Roach, G. D. (2022) A validation of six wearable devices for estimating sleep, heart rate and heart rate variability in healthy adults. *Sensors*, vol. 22, no. 16, article 6317. https://doi.org/10.3390/s22166317 (In English)

Müller, O., Rotter, S. (2017) Neurotechnology: Current developments and ethical issues. *Frontiers in Neuroscience*, vol. 11, article 93. https://doi.org/10.3389/fnsys.2017.00093 (In English)

Muse. (2026) [Online]. Available at: https://choosemuse.com/ (accessed 20.03.2026). (In English)

Obrazovatelniyat minist"r: Uchenitsite ni sa s naj-visok protsent na razsejvane, zaedno s uchitelite prepuskat, nyamat vreme da zatv"rdyat znaniyata [The minister of education: our students have the highest percentage of distraction, together with the teachers are racing, they do not have time to consolidate the knowledge]. (2025) *Stara Zagora Govori [Stara Zagora Speaks]*. [Online]. Available at: https://allszg.com/2025/07/06/68844 (accessed 10.09.2025). (In Bulgarian)

Pal, K., Prusty, B. (2024) Theory of mind: A comparative study between neurotypical, autistic and specific learning disability (SLD) children (Ages 3–7). *International Journal of Indian Psychology*, vol. 12, no. 3, pp. 1041–1051. (In English)

Petrova, C. (2022) *Niskite rezultati na b"lgarskite uchenitsi pokazvat neotlozhna nuzhda ot tselenasocheni i efektivni reformi [The low results of Bulgarian students indicate an urgent need for targeted and effective reforms]. Institut za izsledvaniya v obrazovanieto* [Institute for research in education]. [Online]. Available at: https://ire-bg.org/pisa-2022-kachestvenoto-uchilishchno-obrazovanie/ (accessed 10.09.2025). (In Bulgarian)

Pocket Neurobics. (2026) [Online]. Available at: www.pocket-neurobics.com (accessed 20.03.2026). (In English)

Privitera, A. J., Du, H. (2022) Educational neurotechnology: Where do we go from here? *Trends in Neuroscience and Education*, vol. 29, article 100195. https://doi.org/10.1016/j.tine.2022.100195 (In English)

Rothwell, Ch., Westermann, G., Hartley, C. (2024) How do Autistic and Neurotypical children's interests influence their accuracy during novel word learning? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 54, pp. 3301–3315. https://doi.org/10.1007/s10803-023-06066-8 (In English)

Shoshev, M. (2017) Some effects of HEG neurofeedback in children with ASD — a brief report. *SocioBrains*, no. 40, pp. 112–120. (In English)

Shoshev, M. (2022) Psikhofiziologiya v uchebnata staya. Pomoshch za "trudnite" uchenitsi [Psychophysiology in the study room. Help for "difficult" students]. In: *Prilozhna psikhologiya i sotsialna praktika: XXI mezhdunarodna nauchna konferentsi 2022 [Applied Psychology and social practice: overseas scientific conferences 2022]*. Sofia: Varna Free University "Chernorizets Hrabar" Publ., pp. 96–108. (In Bulgarian)

Shoshev, M. D. (2016a) Theoretical foundations of application of the method of auditory visual stimulation in teaching children with autism spectrum disorders (ASD). *Pedagogical Education in Russia*, no. 2, pp. 133–136. https://doi.org/10.26170/po16-02-19 (In Russian)

Shoshev, M. D. (2016b) Psychophysiology and BOS training to help the learning process. In: L. M. Mitina (ed.). *XII International Scientific and Practical Conference "Psychology of personal and professional development: modern challenges and risks"*. Moscow: Pero Publ., pp. 184–189. (In Russian)

Studies Performed with the DAVID Devices Proving their Efficacy & Safety. (2025) *Mind Alive Inc.* [Online]. Available at: https://mindalive.com/pages/studies-using-david-devices (accessed 10.09.2025). (In English)

Tommerdahl, J. (2010) A model for bridging the gap between neuroscience and education. *Oxford Review of Education*, vol. 36, no. 1, pp. 97–109. https://doi.org/10.1080/03054980903518936 (In English)

Vielight. (2026) [Online]. Available at: https://www.vielight.com/research (accessed 20.03.2026). (In English)

Wright, R., Keith, L. (2014) Wearable technology: If the tech fits, wear it. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, vol. 11, no. 4, pp. 204–216. https://doi.org/10.1080/15424065.2014.969051 (In English)

Сведения об авторе

Митко Димитров Шошев, кандидат психологических наук, доцент, Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского
ORCID: 0000-0001-8874-0350, e-mail: mitkosh@uni-plovdiv.bg

Author

Mitko D. Shoshev, PhD, Associate Professor, Paisii Hilendarski University of Plovdiv
ORCID: 0000-0001-8874-0350, e-mail: mitkosh@uni-plovdiv.bg

Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 159.92

EDN LPKUUO
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-407-418

Научная статья

Сравнительный анализ российского и замбийского подходов в организации психологической помощи детям 5–10 лет

Э. Сеюба [1, 2], О. В. Волкова ✉[2], Л. Л. Москаева [2]

[1] Министерство образования Республики Замбия, 50093, Замбия, Лусака, угол улиц Чиманга и Могадишо, д. 89
[2] Сибирский Федеральный Университет, 660441, Россия, г. Красноярск, Свободный пр., д. 79

Для цитирования: Сеюба, Э., Волкова, О. В., Москаева, Л. Л. (2026) Сравнительный анализ российского и замбийского подходов в организации психологической помощи детям 5–10 лет. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 407–418. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-407-418 EDN LPKUUO

Получена 12 декабря 2025; прошла рецензирование 5 марта 2026; принята 5 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © Э. Сеюба, О. В. Волкова, Л. Л. Москаева (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY 4.0.

Аннотация

Введение. Психологическое здоровье детей — важный фактор их успешного развития. В условиях культурного и социально-экономического разнообразия актуальным становится анализ моделей оказания психологической помощи в разных странах. В статье рассматриваются подходы к оказанию психологической помощи детям в возрасте 5–10 лет в России и Замбии, описаны существующие механизмы и основные направления деятельности, меры обеспечения равного доступа к ресурсам в области сохранения психического здоровья детей средствами оказания психологической помощи в обеих странах.

Материалы и методы. В исследовании использованы данные официальных отчетов (Министерства образования Замбии, Российского Красного Креста, ВОЗ, ЮНИСЕФ), научные публикации (в т. ч. Антонова и др. 2022; Matafwali, Serpell 2014; Youth mental health… 2024), а также нормативные акты. Анализ строился на основе концептуальных положений Л. С. Выготского (социальная ситуация развития, зона ближайшего развития) и критериальной модели AAAQ (Availability — Наличие, Accessibility — Доступность, Acceptability — Приемлемость, Quality — Качество) ВОЗ.

Результаты. В России сложилась многоуровневая система психологической помощи детям: школьные службы, семейные центры, государственные и общественные инициативы, которая обеспечивает широкую доступность услуг, однако замечены диспропорции в региональном распределении ресурсов и недостаточная этнокультурная адаптация. В Замбии, которая сталкивается с социально-экономическими трудностями, особое внимание уделяется интеграции психологической помощи в школьные программы и адаптации мероприятий к местным условиям. В связи с кадровым дефицитом ключевую роль играют школьные программы и неправительственные организации; акцент сделан на приемлемости вмешательств за счет культурной адаптации. В обеих странах подчеркивается важность раннего выявления проблем и их профилактики, но в Замбии наблюдается резкий недостаток финансирования на уровне дошкольного возраста.

Заключение. Обе страны признают важность раннего выявления проблем и вмешательства для их решения, но сталкиваются с трудностями, связанными с распределением ресурсов, доступностью и культурными предрассудками. Выявлены комплементарные сильные стороны: институциональная устойчивость российской модели и культурная гибкость замбийской. Рекомендовано взаимное обогащение практик — адаптация локальных инструментов в многонациональных регионах РФ и тиражирование межведомственного взаимодействия в африканских странах. Приоритетными направлениями для обеих систем остаются снижение стигматизации, повышение квалификации педагогов и обеспечение равноправного доступа к качественной психологической помощи.

Ключевые слова: психологическая помощь, психологическое здоровье детей, раннее вмешательство, культурные особенности, сравнительный анализ, Россия, Замбия

Research article

A comparative analysis of Russian and Zambian approaches to organizing psychological assistance for children aged 5–10 years

E. Seyuba [1, 2], O. V. Volkova ✉[2], L. L. Moskaeva [2]

[1] Ministry of Education Republic of Zambia, 89 Corner of Chimanga and Mogadishu Roads, Lusaka 50093, Zambia
[2] Siberian Federal University, 79 Svobodny Ave., Krasnoyarsk 660441, Russia

For citation: Seyuba, E., Volkova, O. V., Moskaeva, L. L. (2026) A comparative analysis of Russian and Zambian approaches to organizing psychological assistance for children aged 5–10 years. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 407–418. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-407-418 EDN LPKUUO

Received 12 December 2025; reviewed 5 March 2026; accepted 5 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © E. Seyuba, O. V. Volkova, L. L. Moskaeva (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. The psychological well-being of children aged 5 to 10 years is a critical determinant of their successful development. Given the cultural and socioeconomic diversity across nations, the comparative analysis of models of psychological support in different countries is of considerable relevance. The present article examines Russian and Zambian approaches to psychological support for children, offering an analytical review of the mechanisms, activities, and measures implemented to ensure equitable access to resources for maintaining children's mental health in both contexts.

Materials and Methods. The study draws on data from official reports (Ministry of Education of Zambia, Russian Red Cross, WHO, UNICEF), scientific publications (including Antonova et al. 2022; Matafwali, Serpell 2014; ZOA 2024), and relevant regulatory documents. The analysis is grounded in Vygotsky's theoretical framework (social situation of development, zone of proximal development) and the WHO AAAQ framework (Accessibility, Availability, Acceptability, Quality).

Results. In Russia, a multi-level system of psychological assistance for children has been established, encompassing school services, family centers, and state and public initiatives. This system ensures broad availability of services, although regional disparities in resource distribution persist. In Zambia, which faces socioeconomic challenges, particular emphasis is placed on integrating care into school curricula and adapting activities to local conditions. School-based programs and non-governmental organizations play a key role in addressing staffing shortages, with a strong focus on the acceptability of interventions through cultural adaptation. Both countries underscore the importance of early detection and prevention, though Zambia faces a pronounced funding shortfall at the preschool level.

Conclusion. The study revealed complementary strengths of the two approaches: Russia offers institutional stability, while Zambia demonstrates cultural flexibility. Mutual enrichment is recommended — locally developed tools could be adapted for the multinational regions of Russia, while models of interagency cooperation could be replicated in African countries. Reducing stigmatization, improving teacher training, and ensuring equitable access to quality psychological care remain priorities in both systems.

Keywords: psychological assistance, child mental health, early intervention, cultural characteristics, comparative analysis, Russia, Zambia

Введение

В последние десятилетия все больше внимания уделяется психологическому здоровью детей, особенно в критически важный период 5–10 лет — этап интенсивного когнитивного, эмоционального и социального развития. Психологическая помощь детям как система представляет собой мультидисциплинарную область, находящуюся под влиянием культурных, социальных и научных факторов. В связи с этим особый интерес представляет кросс-культурный опыт, обобщение которого может внести вклад в совершенствование системы психологической помощи детям на глобальном уровне. В данной статье представлен сравнительный анализ систем оказания психологической помощи детям в России и Замбии — двух стран с различными социально-экономическими условиями, историческими траекториями и культурными традициями.

Психологическая помощь может включать в себя несколько направлений: психопрофилак-

тику (направлена на предотвращение возникновения психологических проблем), психологическое консультирование (помогает людям адаптироваться и реализовать личностный потенциал), психотерапию (фокусируется на глубинных личностных проблемах) и кризисное вмешательство (оказывает помощь в неотложных ситуациях, таких как потеря близкого человека или сильный стресс) (Центр экстренной психологической помощи… 2020).

Материалы и методы

В исследовании использовался метод анализа данных официальных отчетов (Почти 150,5 тысячи человек… 2023; Aladro et al. 2022; Mental Health Atlas… 2018; Ministry of Education 2023; 2024; UNICEF 2026), рецензируемых научных публикаций (например, Антонова и др. 2022; Цветкова и др. 2021; Chiti et al. 2019; Kaljee et al. 2017; Matafwali, Serpell 2014; Youth mental health… 2024; Zuilkowski et al. 2012; Zulu et al. 2020), а также национальных нормативных актов (Закон РФ от 2 июля 1992 г. № 3185-1… 1992; Ministry of Finance and National Planning 2022).

Теоретико-методологической основой исследования стала культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой когнитивное развитие происходит через социальные взаимодействия в культурном контексте. Ключевыми понятиями концепции являются «социальная ситуация развития» — единственное и неповторимое, специфическое для данного возраста отношение между ребенком и средой — и «зона ближайшего развития» (ЗБР) — разрыв между самостоятельным уровнем выполнения задач и потенциальными достижениями при поддержке более компетентных взрослых или сверстников (Выготский 1928). Эти понятия особенно важны в переходный период от дошкольного к начальному образованию, т. е. для детей 5–10 лет. Именно в этот период возникают кризисные ситуации, связанные с требованиями школьного образования, и требуется поддержка со стороны родителей, педагогов, а также психологов для формирования личности и адаптации в социуме.

В исследовании используется модель AAAQ (Availability — Наличие, Accessibility — Доступность, Acceptability — Приемлемость, Quality — Качество) Всемирной организации здравоохранения (Mental Health Atlas… 2018). Эта модель предоставляет собой структурированный подход к оценке психологической помощи. В этой модели: A — Availability/Наличие — достаточное количество служб по предоставлению психологических услуг; A — Accessibility/Доступность — территориальная, экономическая и информационная доступность служб; A — Acceptability/Приемлемость — соответствие услуг стандартам профессиональной этики, культурным, половозрастным особенностям потребителей услуг и понимание ими смысла вмешательства; Q — Quality/Качество — квалифицированность психологов и научная обоснованность (Антонова и др. 2022).

Критерии отбора данных предусматривали использование вторичных источников, опубликованных в период с 2010 по 2025 г., посвященных системам психологического здоровья детей в России и Замбии, с особым вниманием на раннее выявление проблем, вмешательства неправительственных организаций, школьные и общественные программы. Все данные были получены теоретически посредством анализа и синтеза существующих официальных отчетов, рецензируемых публикаций и нормативных документов обеих стран. Такой методологический подход позволил комплексно рассмотреть действующие механизмы и межкультурные особенности психологической помощи для детей в возрасте 5–10 лет.

Результаты и их обсуждение

Российский подход к оказанию психологической помощи детям 5–10 лет

В России действует многоуровневая система психологической помощи детям, включающая государственные учреждения, школьные службы и общественные инициативы. Программы первичной помощи интегрированы в дошкольные и начальные образовательные учреждения и обеспечивают доступность психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Российские школы играют ключевую роль в раннем выявлении и профилактике нарушений (Русанова 2023; Русанова и др. 2019). Российская Федерация как крупнейшая в мире и многонациональная страна сталкивается со сложностями оказания психологической помощи во всех регионах.

Министерство по чрезвычайным ситуациям России (МЧС) играет важную роль в оказании экстренной психологической помощи, в частности детям, пострадавшим в результате катастроф. Данный вид помощи является жизненно важным аспектом усилий МЧС по реагированию на чрезвычайные ситуации, гарантируя, что жертвы и их семьи получат необходимую психологическую помощь во время и после чрезвычайной ситуации (Центр

экстренной психологической помощи… 2020). Одной из актуальных задач в этой сфере является управление ресурсами и учет региональных особенностей для повышения общей эффективности по реагированию на чрезвычайные ситуации (Шойгу 2012).

В Российской Федерации распространены общественные формы оказания психологической помощи детям. Одна из них — психосоциальные центры поддержки, созданные по всей стране по инициативе Российского Красного Креста. Российский Красный Крест создал во многих регионах Центры для детей и родителей, оказывающие психологическую помощь и психосоциальную поддержку. Только в 2023 г. более 6500 детей получили доступ к их услугам, которые включают индивидуальные консультации и мероприятия по групповой поддержке (Почти 150,5 тысячи человек… 2023).

В России активно осуществляют свою деятельность многофункциональные семейные центры, которые предоставляют помощь родителям в обучении и воспитании детей, а также осуществляют деятельность, направленную на предотвращение отказа от детей и улучшение семейной динамики (Accessing mental health… 2024). Такие функциональные семейные центры направлены на профилактику риска возникновения психологических проблем, вызванных дефицитами системы воспитания и другими причинами. Реализуется психологический тренинг для родителей с целью гармонизации детско-родительских отношений.

В своих работах А. М. Казьмин (Казьмин 2015) утверждает, что при оказании психологической помощи детям следует использовать семейно-ориентированный подход. В данном подходе ведущая роль в коррекционно-развивающей работе с ребенком отводится родителю в естественной семейной среде.

В настоящее время в Российской Федерации система ранней поддержки семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья или с риском нарушений развития, существует не только как самостоятельное направление в образовательном пространстве и образовательной политике государства, но и как система целевых мероприятий, концептуальных подходов, стратегий и программ (Русанова 2023).

Согласно Л. А. Кузнецовой (Кузнецова 2022), отделения и службы раннего вмешательства, консультационные центры, лекотеки и группы краткосрочного пребывания являются примерами социальных учреждений, которые были созданы во многих регионах России. Учреждения такого типа интегрированы в общую систему педагогической и психологической поддержки младенца и его семьи. Исследования обнаруживают необходимость адресной поддержки будущей матери; имеются клинические данные, демонстрирующие зависимость материнского дистресса от повышенного риска психопатологии у детей: например, высокая материнская тревожность связана с повышенным риском психических расстройств у детей (Monk et al. 2019).

В Российской Федерации осуществляется ранний скрининг детей. Специалисты владеют методами скрининговой диагностики, основанными на современных стандартизированных методах обследования в русле феноменологической дифференциальной диагностики. Данные профессиональные компетенции чрезвычайно важны для последующей коррекционно-развивающей работы с ребенком и для создания индивидуальной программы поддержки младенца и его семьи. Наиболее популярными являются очные и дистанционные консультации, индивидуальные и групповые занятия с детьми (Русанова 2023).

Внедрение хорошо структурированной системы психологической помощи является основанием для того, чтобы семьи с детьми с особыми образовательными потребностями смогли нормализовать свою жизнь и минимизировать проблемы развития с помощью хорошо организованной единой системы раннего вмешательства с учетом региональных особенностей.

Школьные психологи все чаще рассматриваются как первичное звено в системе охраны психического здоровья детей и подростков как в России, так и за рубежом (Цветкова и др. 2021). Разрабатываются программы повышения квалификации педагогов, направленные на распознавание признаков психологического дистресса у обучающихся и обеспечение своевременного направления на специализированную помощь. Образовательные организации внедряют программы, ориентированные на сохранение психологического здоровья детей и раннее вмешательство (Accessing mental health… 2024) с акцентом на научно обоснованные практики.

В соответствии с законодательством Российской Федерации (Закон РФ от 2 июля 1992 г. № 3185-1… 1992; Федеральный закон от 29 декабря 2012… 2012), полномочия по организации комплексной (психологической, педагогической, медицинской и социальной) помощи детям возложены на региональные и муниципальные органы власти. В сотрудничестве с Министерством здравоохранения разработаны национальные

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-407-418

клинические рекомендации по оказанию помощи детям и подросткам с расстройствами аутистического спектра, основанные на доказательной базе и направленные на стандартизацию практик по всей стране (Клинические рекомендации… 2020).

Учитывая этнокультурное разнообразие страны, программы психологической помощи стремятся учитывать культурные особенности различных групп населения, включая коренные народы (ЭСКАТО 2021).

Таким образом, российский подход к психологической помощи детям 5–10 лет отражает приверженность комплексному обеспечению психологического здоровья через вовлечение сообщества, институциональную поддержку и стратегии раннего вмешательства. Несмотря на значительный прогресс, остаются актуальными вопросы неравномерного распределения ресурсов и ограниченной доступности услуг в отдельных регионах. Модель оценки AAAQ (Наличие, Доступность, Приемлемость, Качество) подтверждает необходимость учета культурных факторов при проектировании и реализации служб психологической помощи (Антонова и др. 2022).

Подход Замбии к оказанию психологической помощи детям 5–10 лет

Замбия — государство, не имеющее выхода к морю, расположенное на высоком плато в южной части Центральной Африки. Страна граничит с восемью соседними государствами: Демократической Республикой Конго (на севере), Танзанией (на северо-востоке), Малави (на востоке), Мозамбиком, Зимбабве и Ботсваной (на юге), Намибией (на юго-западе) и Анголой (на западе). Столица страны — Лусака — находится в юго-центральной части Замбии (Roberts et al. 2025). По данным на 2025 г., численность населения составляет приблизительно 21,7 млн человек (Zambia Population 2025), причем значительная часть сосредоточена в районе Лусаки и провинции Коппербелт. Официальным языком является английский, однако ньянджа и бемба также широко используются в повседневном общении (Roberts et al. 2025).

В последние годы политика Замбии в области психологического здоровья детей все более ориентирована на интеграцию психосоциальной помощи в школьную систему и применение научно обоснованных методов, адаптированных к местным культурным и социально-экономическим условиям. Такой многоаспектный подход направлен на удовлетворение потребностей уязвимых групп детей, включая тех, кто сталкивается с задержками развития, трудностями в обучении, травматическим опытом или последствиями негативного опыта в детстве. Раннее выявление психологических проблем играет ключевую роль в обеспечении своевременного вмешательства. В условиях ограниченного доступа к специализированным службам психологического здоровья основную роль в выявлении эмоциональных, поведенческих и когнитивных нарушений играют учителя, медицинские работники и лидеры местных сообществ (UNICEF 2026).

Как и многие страны с низким уровнем дохода, Замбия сталкивается с множеством проблем, ограничивающих доступ детей к качественной психосоциальной поддержке. К ним относятся высокий уровень бедности, распространенность сиротства, связанного с эпидемией ВИЧ/СПИДа, дефицит квалифицированных специалистов в области психологического здоровья, а также глубоко укоренившаяся социальная стигматизация относительно психологических и психических нарушений. Всемирная организация здравоохранения (Mental Health Atlas… 2018) указывает, что социально-экономические трудности, последствия ВИЧ/СПИДа, неравенство в образовании и культурные факторы способствуют возникновению проблем с психологическим здоровьем у молодежи. Согласно данным Центрального статистического управления (Youth mental health… 2024), 2% детей в возрасте до 2 лет и 24% подростков 15–17 лет классифицируются как сироты и дети группы риска, что делает их подверженным психологическим проблемам.

В новой учебной программе, внедренной в январе 2025 г., особое внимание уделяется инициативе «Психологическая помощь школе», где раскрыты особенности и важность работы на этапе раннего образования. Раннее образование в Замбии является переходным этапом между обучением дома и в школе. Цель этого уровня — социальное, физическое, умственное и эмоциональное развитие ребенка через игровую деятельность. Второй уровень — уровень приема — рассчитан на учащихся в возрасте 4–5 лет и предназначен для подготовки учащихся к плавному переходу в 1 класс. Следовательно, преподавание и усвоение знаний на этом уровне носит преимущественно неформальный характер, осуществляясь посредством организованной и самостоятельной игры (Ministry of Education… 2023).

Национальная стратегия оценки на дошкольном уровне предусматривает использование инструментов для определения готовности

к школе и отслеживания этапов развития детей в возрасте 3–5 лет. Оценка проводится как в формирующей, так и в итоговой форме, и завершается диагностикой ключевых компетенций перед поступлением в первый класс (Ministry of Education… 2023).

Все это соответствует международным данным, подтверждающим, что показатели раннего развития преопределяют будущие академические достижения. Поэтому африканские страны, включая Замбию, уделяют все больше внимания дошкольному образованию. Оценка развития необходима для обеспечения высокого качества раннего детского образования (Matafwali, Serpell 2014).

Исследования в рамках Замбийского проекта по раннему развитию детей (Zuilkowski et al. 2012) подтвердили, что участие в дошкольном образовании не только повышает академическую успеваемость, но и способствует своевременному зачислению в начальную школу и получению доступа к психосоциальной поддержке.

Учитывая ограничения западных стандартизированных тестов, которые могут не соответствовать культурному контексту и жизненному опыту замбийских детей (Wicherts et al. 2010), в стране разработаны локальные инструменты оценки. Среди них — тест «Panga Munthu» («Сделай человека») и Замбийский инструмент когнитивной оценки детей («ZamCAT»).

В естественной среде дети из сельских африканских общин участвуют в самостоятельных играх, где проявляют свои интеллектуальные способности, творчество и двигательные реакции в качестве источника удовольствия, отдыха и расслабления. Эти виды деятельности отличаются от тех, что оцениваются в западных тестах (например, «Кубики Коса» или «Зрительно-моторный гештальт-тест Бендера») (Serpell 1969).

В Замбии внедрен инструмент скрининга для детей 0–5 лет (Matafwali, Serpell 2014), учитывающий культурную специфику. Например, задания с использованием ножниц для резки бумаги были введены вместо рисования карандашом, поскольку в сельских семьях рисование не поощряется (Zulu et al. 2020).

Тест «Panga Munthu» представляет собой невербальный метод оценки когнитивного развития, при котором ребенок создает модель человека из пластилина. Оценка детализации модели аналогична ключу теста Гуденафа —Харриса, но адаптирована к реалиям, где использование карандаша и бумаги может быть непривычным (Zulu et al. 2020).

«ZamCAT» был разработан с целью документирования влияния условий раннего детства на дальнейшее развитие детей в странах Африки к югу от Сахары. Основная цель состоит в том, чтобы определить влияние окружающей среды, здоровья и образования в раннем детстве на развитие детей до и во время их школьного обучения. Для реализации этой цели было необходимо разработать инструмент, который чутко учитывал бы местную культуру и контекст, и инструмент, сопоставимый с другими международными шкалами (Matafwali, Serpell 2014).

Для преодоления разрыва между биомедицинскими моделями психологического здоровья и местными представлениями о благополучии в Замбии реализуются сообщественные программы с участием вождей общин и народных целителей (Chiti et al. 2019). Такие инициативы способствуют снижению стигмы, повышению доверия к услугам и более точной интерпретации поведенческих проявлений дистресса, которые часто ошибочно воспринимаются как дисциплинарные проблемы, а не как проявления психологических проблем и психических нарушений.

Успех введения и распространения психологической поддержки в Замбии во многом зависит от учета культурного контекста. Программы, сочетающие местные языки, традиции и общественные ценности, с большей вероятностью будут успешными. Например, рассказывание историй — популярная традиция во многих общинах Замбии — использовалась в терапевтических целях, чтобы помочь детям выразить свои чувства и переживания. Аналогичным образом было показано, что групповая терапия с использованием культурных ритуалов, таких как музыкальная и танцевальная терапия, улучшает эмоциональную выразительность и социальную сплоченность.

Программы, реализуемые при поддержке неправительственных организаций, например Zambia Orphan Aid UK (ZOA), обучают местных специалистов оказанию консультативной помощи, тем самым расширяя доступ к психосоциальной поддержке на уровне сообществ (Youth mental health… 2024).

Хорошо структурированная система психологической помощи детям может помочь в устранении барьеров на пути к образованию. Признавая, что психологические проблемы у детей могут приводить к частым пропускам занятий, программы направлены на устранение этих барьеров путем проведения мероприятий, помогающих детям справляться с трудностями дома и в школе. Эти подходы необходимы для повышения уровня образования уязвимых групп населения (Zulu et al. 2020).

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-407-418

Несмотря на эти достижения, по-прежнему существует ряд трудностей. Ограниченное финансирование служб охраны психологического здоровья и нехватка квалифицированных специалистов в этой области остаются серьезными проблемами (Mental Health Atlas… 2018). Кроме того, стигматизация, связанная с психическими заболеваниями и психологическими проблемами, может препятствовать семьям в получении необходимой помощи, что может отсрочить постановку диагноза.

Исторически сложилось так, что психологическая и психиатрическая помощь была заброшенной частью системы здравоохранения Замбии, при этом услуги были сосредоточены в провинциальных государственных больницах, а не на уровне первичной медицинской помощи. Часто наблюдается нехватка квалифицированных специалистов в области психологического здоровья, что может препятствовать реализации комплексных программ поддержки (Mwape et al. 2010). Существует крайне мало учреждений, где дети могут пройти качественную психологическую диагностику.

Культурная стигматизация — серьезная проблема Замбии. Стигматизация в связи с психологическими нарушениями и психическими расстройствами может удерживать семьи от обращения за помощью или участия в доступных услугах. Стоит отметить, что правительство Замбии предоставляет бесплатное образование всем гражданам, более того, принят закон о наказании родителей, изолирующих своих детей, в частности, не водящих их в школу.

Большинство проектов в Замбии по оказанию психологической поддержки детям раннего возраста в значительной степени зависит от внешних источников финансирования, таких как международные инвесторы и неправительственные организации. Такая зависимость приводит к нестабильности работы системы оказания психологической помощи, поскольку финансирование часто поступает неравномерно и зависит от приоритетов внешних партнеров, что угрожает существованию жизненно важных программ, например таких, как SOS Children's Villages.

Также правительство Замбии выделяет значительно меньше финансирования на развитие программ для детей раннего возраста, чем на старшие возрастные группы. С 2016 по 2020 г. средние расходы на одного ребенка в возрасте до двух лет составили 397 злотых (ZMW), тогда как для детей в возрасте от 7 до 17 лет они составили 2123 злотых (ZMW). Это несоответствие подчеркивает системную проблему, при которой ранние вмешательства недостаточно финансируются, несмотря на исследования, показывающие, что инвестиции в раннее детство приводят к большим результатам в развитии в более позднем возрасте (Aladro et al. 2022). Усилия должны быть сосредоточены на первых годах жизни для достижения наибольшей эффективности. Наилучшие инвестиции — это качественное развитие детей раннего возраста от рождения до пяти лет, что особенно важно для детей из неблагополучных семей (Heckman 2012).

Предоставление психосоциальной поддержки через учителей является одним из способов решения психологических проблем учащихся. Исследования показали, что социальное и эмоциональное благополучие благотворно влияет на успеваемость детей. Несмотря на то, что важность подготовки учителей в области психосоциальной поддержки была документально подтверждена, сам процесс подготовки педагогического персонала в Замбии и других странах Африки к югу от Сахары был недостаточным (Kaljee et al. 2017). Для того чтобы смягчить этот разрыв, в 2008 г. была запущена Программа CSTL (Care and Support for Teaching and Learning — Забота и поддержка в преподавании и обучении), направленная на то, чтобы сформировать у учителей навыки решения психосоциальных проблем среди учащихся. Другими компонентами CSTL являются безопасность и защита детства, укрепление школьных структур и школьного руководства (Zulu et al 2020).

В недавнем прошлом Замбия приступила к реализации серии тренингов по психосоциальной поддержке среди учителей, создав пилотный проект в области психосоциальной помощи, поддержки и защиты от REPSSI, в сотрудничестве с ЮНИСЕФ, MIET Africa, Детским институтом при Университете Кейптауна и другими учреждениями из пяти стран (Kaljee et al. 2017). Министерство образования Замбии сообщило, что учебная программа психосоциальной поддержки была включена в программу подготовки преподавателей колледжей Замбии. Основным учебным пособием, применяемым для подготовки учителей, является «Руководство по консультированию для обучения в колледже» (Kaljee et al. 2017).

В то же время «Восьмой национальный план развития» (8NDP 2022–2026) включает стратегические направления, косвенно способствующие психологическому здоровью детей: укрепление системы общественного здравоохранения, обеспечение продовольственной безопасности, борьба с недоеданием и расширение участия негосударственных субъектов в сфере здравоохранения и питания (Ministry of Finance and National Planning

2022). Такие меры создают благоприятные условия для комплексного развития детей — физического, эмоционального и когнитивного.

Для эффективной психологической поддержки детей в Замбии будущие усилия правительства должны быть направлены:

1) на усиление подготовки педагогов в области психосоциальной поддержки;
2) повышение осведомленности сообществ о психологическом здоровье и снижение процесса стигматизации;
3) диверсификацию источников финансирования и увеличение государственных ассигнований на развитие психологической помощи в раннем детстве.

Реализация этих мер позволит Замбии построить устойчивую и инклюзивную систему психологической помощи, отвечающую потребностям ее самых уязвимых граждан — детей раннего возраста.

Подводя итог, отметим, что и Россия, и Замбия признают важность оказания психологической помощи детям в возрасте 5–10 лет, но их подходы существенно различаются из-за их уникального социально-экономического и культурного контекста. В России более устоявшаяся и всеобъемлющая система с государственной поддержкой, общественными инициативами и школьными программами. Основное внимание уделяется раннему вмешательству, подходам, ориентированным на семью, и подготовке специалистов. Однако сохраняются проблемы, связанные с распределением ресурсов и учетом региональных особенностей.

Замбия сталкивается с более серьезными проблемами из-за ограниченных ресурсов, бедности и последствий ВИЧ/СПИДа. Психологическая помощь интегрируется в школьные условия, а мероприятия по психологической помощи адаптируются к местным условиям. Раннее выявление проблем и вовлечение сообщества имеют решающее значение, но стране необходимо преодолеть препятствия, связанные с доступом к психологической помощи и общественным осуждением.

Несмотря на различия, обе страны признают важность системного подхода, раннего выявления проблем и участия сообщества. Успешные практики могут быть взаимно полезны: например, опыт Замбии в разработке культурно адаптированных инструментов может вдохновить российские регионы с этническим разнообразием, тогда как российские модели межведомственного взаимодействия могут быть полезны для укрепления институциональной базы в странах Африки.

Заключение

Возраст 5–10 лет представляет собой важнейший период для формирования психофизиологического благополучия. Эффективная психологическая помощь в этот период требует глубокого понимания когнитивного, эмоционального, социального и физического развития детей, а также понимание культурного контекста и возможных ресурсов.

Россия и Замбия, несмотря на различия в уровне ресурсного обеспечения и институциональной зрелости, предпринимают значимые усилия по обеспечению психологического здоровья детей. Российская модель предлагает прочную институциональную основу, в то время как замбийский опыт демонстрирует гибкость и инновационность в условиях ограничений. Дальнейшее развитие систем психологической помощи в обеих странах должно быть направлено на преодоление барьеров доступности, снижение стигматизации и обеспечение равного права всех детей на поддержку, соответствующую их возрастным и культурным потребностям.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

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

Вклад авторов

Эсанджу Сеюба — формулирование идеи статьи, проведение исследования, анализ данных, подготовка текста.

Волкова Олеся Владимировна — научное руководство и администрирование, критический анализ материалов, подготовка текста.

Москаева Людмила Леонидовна — редактирование, оформление и доработка текста.

Author Contributions

Esandzhu Seyuba — article concept formulation, research, data analysis, text preparation.

Olesya V. Volkova — research supervision and administration, critical analysis of materials, text preparation.

Lyudmila L. Moskaeva — manuscript editing, formatting, and finalization.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-407-418

Список литературы

Антонова, Н. А., Ерицян, К. Ю., Казанцева, Т. В., Дубровский, Р. Г. (2022) Барьеры и фасилитаторы обращаемости за психологической помощью в системе общего образования. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 4, с. 77–87. https://doi.org/10.17759/pse.2022270408

Выготский, Л. С. (1928) Проблема культурного развития ребенка. *Педология*, № 1, с. 58–77.

Закон РФ от 2 июля 1992 г. № 3185-1 «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании». (1992) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4205/ (дата обращения 21.01.2025).

Казьмин, А. М. (2015) Участие: теоретические аспекты и оценка в практике ранней помощи. *Клиническая и специальная психология*, т. 4, № 2, с. 115–127. EDN: TXKRWN

Клинические рекомендации «Расстройства аутистического спектра». (2020) *Министерство здравоохранения Российской Федерации*. [Электронный ресурс]. URL: https://autism-frc.ru/system/articles/files/000/000/341/original/%D0%BA%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_2020.pdf?1616665126 (дата обращения 21.01.2025).

Кузнецова, Л. А. (2022) Интеграция деятельности служб ранней помощи и дошкольных образовательных организаций. *IN SITU*, № 10, с. 160–163.

Почти 150,5 тысячи человек получили психологическую помощь и психосоциальную поддержку от Российского Красного Креста в 2023 году. (2023) *Российский Красный Крест*. [Электронный ресурс]. URL: https://redcross.ru/news/psikhologicheskaya-pomoshch/pochti-150-5-tysyachi-chelovek-poluchili-psikhologicheskuyu-pomoshch-i-psikhosotsialnuyu-podderzhku- (дата обращения 21.01.2025).

Русанова, Л. С. (2023) *Образовательная программа раннего развития детей «Маленькие ладошки»*. М.: Просвещение, 288 с.

Русанова, Л. С., Шипкова, Е. Н., Жукова, Н. М. (2019) *Раннее выявление нарушений развития у детей*. Ярославль: Изд-во Центра помощи детям, 50 с.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». (2012). [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 21.01.2025).

Цветкова, Л. А., Антонова, Н. А., Ерицян, К. Ю. (2021) *Оценка эффективности деятельности психологической службы в образовательной организации*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 40 с.

Центр экстренной психологической помощи МЧС России. (2020) *МЧС России*. [Электронный ресурс]. URL: https://en.mchs.gov.ru/Ministry/Institutions/center-for-emergency-psychological-aid-of-russian-emergencies-ministry (дата обращения 21.01.2025).

Шойгу, Ю. С. (2012) Организация работы психологической службы МЧС России. *Национальный психологический журнал*, № 1 (7), с. 131–133. EDN: OPPFZZ

Экономическая и социальная комиссия для Азии и Тихого океана (ЭСКАТО). (2021) *Министерство экономического развития Российской Федерации*. [Электронный ресурс]. URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/vneshneekonomicheskaya_deyatelnost/mnogostoronnee_ekonomicheskoe_sotrudnichestvo/organizaciya_obedinennyh_naciy_oon/ekonomicheskaya_i_socialnaya_komissiya_dlya_azii_i_tihogo_okeana_oon_eskato/ (дата обращения 21.01.2025).

Accessing mental health services in Russia. (2024) *Expatica*. [Online]. Available at: https://www.expatica.com/ru/healthcare/healthcare-services/mental-health-in-russia-121123/ (accessed 21.01.2025).

Aladro, C. P., Yu, R., Sharma, M. et al. (2022) *Mind the gap: Child and adolescent mental health and psychosocial support interventions — An evidence and gap map of low and middle-income countries*. Florence: UNICEF Office of Research Publ., 57 p.

Heckman, J. J. (2012) Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman equation*. [Online]. Available at: https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf (accessed 21.01.2025).

Kaljee, L. M., Munjile, K., Menon, A. et al. (2017) The "Teachers diploma program" in Zambian government schools: A baseline qualitative assessment of teachers' and students' strengths and challenges in the context of a school-based psychosocial support program. *International Education Studies*, vol. 10, no. 2, pp. 92–104. https://doi.org/10.5539/ies.v10n2p92

Matafwali, B., Serpell, R. (2014) Design and validation of assessment tests for young children in Zambia. *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 146, pp. 77–96. https://doi.org/10.1002/cad.20074

Mental Health Atlas 2017. (2018) *World Health Organization*. [Online]. Available at: https://www.who.int/publications/i/item/9789241514019 (accessed 01.03.2025).

Ministry of Education. (2023) Zambia Education Curriculum Framework. *The Curriculum Development Centre*. [Online]. Available at: https://www.giakonda.org.uk/wp-content/uploads/2024/08/2025-New-Curriculum.pdf (accessed 21.03.2025).

Ministry of Education. (2024) Education statistics bulletin 2024. *Zambia Statistics Agency*. [Online]. Available at: https://www.edu.gov.zm/wp-content/uploads/2024/12/Education-Statistics-Bulletin-2024.pdf (accessed 21.03.2025).

Ministry of Finance and National Planning. (2022) *Eighth national development plan for 2022–2026 (8NDP)*. [Online]. Available at: https://www.cabinet.gov.zm/newsite/wp-content/uploads/2023/12/8NDP-2022-2026.pdf (accessed 21.03.2025).

Monk, C., Lugo-Candelas, C., Trumpff, C. (2019) Prenatal developmental origins of future psychopathology: Mechanisms and pathways. *Annual Review of Clinical Psychology*, vol. 15, pp. 317–344. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095539

Mwape, L., Sikwese, A., Kapungwe, A. et al. (2010) Integrating mental health into primary health care in Zambia: a care provider's perspective. *International Journal of Mental Health Systems*, vol. 4, article 21. https://doi.org/10.1186/1752-4458-4-21

Roberts, A. D., Hobson, R. H., Williams, G. J. (2025) Zambia. *Britannica*. [Online]. Available at: https://www.britannica.com/place/Zambia (accessed 21.01.2025).

Serpell, R. (1969) The influence of language, education and culture on attentional preference between colour and form. *International Journal of Psychology*, vol. 4, no. 3, pp. 183–194. https://doi.org/10.1080/00207596908247269

UNICEF. (2026) *Protection Mainstreaming Guidelines for Zambia: Practical Guidance for Development and Multi-Hazard Response.* [Online]. Available at: https://www.unicef.org/zambia/media/9686/file/Protection%20Mainstreaming%20Guidelines%20-Final%20Printed%20version_.pdf.pdf (accessed 19.09.2026).

Wicherts, J. M., Dolan, C. V., Carlson, J. S., van der Maas, H. L. J. (2010) Raven's test performance of sub-Saharan Africans: Average performance, psychometric properties, and the Flynn Effect. *Learning and Individual Differences*, vol. 20, no. 3, pp. 135–151. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.001

Youth mental health support in Zambia: A promising approach. (2024) *Zambia Orphans Aid*. [Online]. Available at: https://zoa.org.uk/supporting-the-mental-health-of-young-people-in-zambia-a-promising-approach (accessed 21.03.2025).

Zambia Population (LIVE). (2025) *Worldmeter*. [Online]. Available at: https://www.worldometers.info/world-population/zambia-population/ (accessed 21.01.2025).

Zuilkowski, S. S., Fink, G., Moucheraud, C., Matafwali, B. (2012) Early childhood education, child development and school quality in Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, vol. 2, no. 2, pp. 117–136. https://doi.org/10.4102/sajce.v2i2.15

Zulu, J. M., Munsaka, E., Okonji, E. et al. (2020) Integrating psychosocial support for children in the education sector in Zambia: Lessons from the program implementation process. *Public Journal of Mental Health*, vol. 56, no. 7, pp. 1215–1224. https://doi.org/10.1007/s10597-020-00682-9

References

Accessing mental health services in Russia. (2024) *Expatica*. [Online]. Available at: https://www.expatica.com/ru/healthcare/healthcare-services/mental-health-in-russia-121123/ (accessed 21.01.2025). (In English)

Aladro, C. P., Yu, R., Sharma, M. et al. (2022) *Mind the gap: Child and adolescent mental health and psychosocial support interventions — An evidence and gap map of low and middle-income countries*. Florence: UNICEF Office of Research Publ., 57 p. (In English)

Almost 150.5 thousand people received psychological assistance and psychosocial support from the Russian Red Cross in 2023. (2023) *Russian Red Cross*. [Online]. Available at: https://redcross.ru/en/news/almost-150-5-thousand-people-received-psychological-assistance-and-psychosocial-support-from-the-rus/ (accessed 21.01.2025). (In Russian)

Antonova, N. A., Eritsyan, K. Yu., Kazantseva, T. V., Dubrovskij, R. G. (2022) Barriers and facilitators to seeking psychological assistance in school education system. *Psychological Science and Education*, vol. 27, no. 4, pp. 77–87. https://doi.org/10.17759/pse.2022270408 (In Russian)

Clinical guidelines "Autism Spectrum Disorders". (2020) *Ministry of Health of the Russian Federation*. [Online]. Available at: https://autism-frc.ru/system/articles/files/000/000/341/original/%D0%BA%D0%BB%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8_2020.pdf?1616665126 (accessed 21.01.2025). (In Russian)

Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ESCAP). (2021) *Ministry of Economic Development of the Russian Federation*. [Online]. Available at: https://www.economy.gov.ru/material/directions/vneshneekonomicheskaya_deyatelnost/mnogostoronnee_ekonomicheskoe_sotrudnichestvo/organizaciya_obedinennyh_naciy_oon/ekonomicheskaya_i_socialnaya_komissiya_dlya_azii_i_tihogo_okeana_oon_eskato/ (accessed 21.01.2025). (In Russian)

Emergency Psychological Assistance Center of the Russian Ministry of Emergency Situations. (2020) *EMERCOM of Russia*. [Online]. Available at: https://en.mchs.gov.ru/Ministry/Institutions/center-for-emergency-psychological-aid-of-russian-emergencies-ministry (accessed 21.01.2025). (In Russian)

Federal Law No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012. (2012) [Online]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 21.01. 2025). (In Russian)
Heckman, J. J. (2012) Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy. *The Heckman equation*. [Online]. Available at: https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf (accessed 21.01.2025). (In English)
Kaljee, L. M., Munjile, K., Menon, A. et al. (2017) The "Teachers diploma program" in Zambian government schools: A baseline qualitative assessment of teachers' and students' strengths and challenges in the context of a school-based psychosocial support program. *International Education Studies*, vol. 10, no. 2, pp. 92–104. https://doi.org/10.5539/ies.v10n2p92 (In English)
Kazmin, A. M. (2015) Participation: Theoretical aspects and assessment in early intervention practice. *Clinical Psychology and Special Education*, vol. 4, no. 2, pp. 115–127. (In Russian)
Kuznetsova, L. A. (2022) Integration of the activities of early intervention services and preschool educational organizations. *IN SITU*, no. 10, pp. 160–163. (In Russian)
Matafwali, B., Serpell, R. (2014) Design and validation of assessment tests for young children in Zambia. *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 146, pp. 77–96. https://doi.org/10.1002/cad.20074 (In English)
Mental Health Atlas 2017. (2018) *World Health Organization*. [Online]. Available at: https://www.who.int/publications/i/item/9789241514019 (accessed 01.03.2025). (In English)
Ministry of Education. (2023) Zambia Education Curriculum Framework. *The Curriculum Development Centre*. [Online]. Available at: https://www.giakonda.org.uk/wp-content/uploads/2024/08/2025-New-Curriculum.pdf (accessed 21.03.2025). (In English)
Ministry of Education. (2024) Education statistics bulletin 2024. *Zambia Statistics Agency*. [Online]. Available at: https://www.edu.gov.zm/wp-content/uploads/2024/12/Education-Statistics-Bulletin-2024.pdf (accessed 21.03.2025). (In English)
Ministry of Finance and National Planning. (2022) *Eighth national development plan for 2022–2026 (8NDP)*. [Online]. Available at: https://www.cabinet.gov.zm/newsite/wp-content/uploads/2023/12/8NDP-2022-2026.pdf (accessed 21.03.2025). (In English)
Monk, C., Lugo-Candelas, C., Trumpff, C. (2019) Prenatal developmental origins of future psychopathology: Mechanisms and pathways. *Annual Review of Clinical Psychology*, vol. 15, pp. 317–344. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095539 (In English)
Mwape, L., Sikwese, A., Kapungwe, A. et al. (2010) Integrating mental health into primary health care in Zambia: a care provider's perspective. *International Journal of Mental Health Systems*, vol. 4, article 21. https://doi.org/10.1186/1752-4458-4-21 (In English)
Roberts, A. D., Hobson, R. H., Williams, G. J. (2025) Zambia. *Britannica*. [Online]. Available at: https://www.britannica.com/place/Zambia (accessed 21.01.2025). (In English)
Rusanova, L. S. (2023) *Educational program for the early development of children "Little Palms"*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 288 p. (In Russian)
Rusanova, L. S., Shipkova, E. N., Zhukova, N. M. (2019) *Early detection of developmental disorders in children*. Yaroslavl: Tsentr pomoshchi detyam Publ., 50 p. (In Russian)
Serpell, R. (1969) The influence of language, education and culture on attentional preference between colour and form. *International Journal of Psychology*, vol. 4, no. 3, pp. 183–194. https://doi.org/10.1080/00207596908247269 (In English)
Shojgu, Yu. S. (2012) Organization of work of the psychological service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *National Psychological Journal*, no. 1 (7), pp. 131–133. (In Russian)
The Law of the Russian Federation dated July 2, 1992, No. 3185-1 "On Psychiatric Care and Guarantees of Citizens' Rights in the Provision of Such Care". (1992) [Online]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4205/ (accessed 21.01.2025). (In Russian)
Tsvetkova, L. A., Antonova, N. A., Eritsyan, K. Yu. (2021) *Evaluation of the effectiveness of the psychological service in an educational organization.* Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 40 p. (In Russian)
UNICEF. (2026) *Protection Mainstreaming Guidelines for Zambia: Practical Guidance for Development and Multi-Hazard Response.* [Online]. Available at: https://www.unicef.org/zambia/media/9686/file/Protection%20Mainstreaming%20Guidelines%20-Final%20Printed%20version_.pdf.pdf (accessed 19.09.2026). (In English)
Vygotsky, L. S. (1928) The problem of the cultural development of the child. *Pedologiya*, no. 1, pp. 58–77. (In Russian)
Wicherts, J. M., Dolan, C. V., Carlson, J. S., van der Maas, H. L. J. (2010) Raven's test performance of sub-Saharan Africans: Average performance, psychometric properties, and the Flynn Effect. *Learning and Individual Differences*, vol. 20, no. 3, pp. 135–151. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.001 (In English)
Youth mental health support in Zambia: A promising approach. (2024) *Zambia Orphans Aid*. [Online]. Available at: https://zoa.org.uk/supporting-the-mental-health-of-young-people-in-zambia-a-promising-approach (accessed 21.03.2025). (In English)

Zambia Population (LIVE). (2025) *Worldmeter*. [Online]. Available at: https://www.worldometers.info/world-population/zambia-population/ (accessed 21.01.2025). (In English)

Zuilkowski, S. S., Fink, G., Moucheraud, C., Matafwali, B. (2012) Early childhood education, child development and school quality in Zambia. *South African Journal of Childhood Education*, vol. 2, no. 2, pp. 117–136. https://doi.org/10.4102/sajce.v2i2.15 (In English)

Zulu, J. M., Munsaka, E., Okonji, E. et al. (2020) Integrating psychosocial support for children in the education sector in Zambia: Lessons from the program implementation process. *Public Journal of Mental Health*, vol. 56, no. 7, pp. 1215–1224. https://doi.org/10.1007/s10597-020-00682-9 (In English)

Сведения об авторах

Эсанджу Сеюба, аспирант кафедры психологии развития и консультирования Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет; Министерство образования Республики Замбия
SPIN-код: 7863-5800, ResearcherID: ADN-8605-2022, ORCID:0009-0003-6059-2802, e-mail: seyubaesanju@gmail.com

Олеся Владимировна Волкова, доктор психологических наук, доцент, профессор РАО, Сибирский федеральный университет
SPIN-код: 9732-2740, ResearcherID: AAM-8786-2020, ORCID: 0000-0002-6352-021X, e-mail: ms.olesyavolkova@mail.ru

Людмила Леонидовна Москаева, старший преподаватель, Сибирский федеральный университет
SPIN-код: 8268-3710, ResearcherID: RBQ-6607-2026, ORCID: 0009-0008-3126-4021, e-mail: moskaeva.l@mail.ru

Authors

Esanju Seyuba, Post-Graduate Student, Siberian Federal University; Ministry of Education of the Republic of Zambia
SPIN: 7863-5800, ResearcherID: ADN-8605-2022, ORCID: 0009-0003-6059-2802, e-mail: seyubaesanju@gmail.com

Olesya V. Volkova, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Siberian Federal University
SPIN: 9732-2740, ResearcherID: AAM-8786-2020, ORCID: 0000-0002-6352-021X, e-mail: ms.olesyavolkova@mail.ru

Lyudmila L. Moskaeva, Senior Lecturer, Siberian Federal University
SPIN: 8268-3710, ResearcherID: RBQ-6607-2026, ORCID: 0009-0008-3126-4021, e-mail: moskaeva.l@mail.ru

Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК 159.9

EDN LQCCTA
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-419-431

Научная статья

Диагностика субъектности личности: теоретическая модель и психометрическая проверка нового инструментария

Е. Н. Волкова [✉1]

[1] Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, 125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Для цитирования: Волкова, Е. Н. (2026) Диагностика субъектности личности: теоретическая модель и психометрическая проверка нового инструментария. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 419–431. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-419-431 EDN LQCCTA

Получена 14 марта 2026; прошла рецензирование 1 апреля 2026; принята 15 апреля 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. Проблема субъектности личности является фундаментальной для психологической науки и ключевой для практики образования и психологической помощи в условиях современной неопределенности. Несмотря на богатую традицию изучения субъектности в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова и др.) и активную разработку концепции агентности в зарубежных исследованиях, сохраняется дефицит валидного инструментария, интегрирующего эти подходы и позволяющего оценивать субъектность как целостное, структурно организованное качество. Цель исследования — разработка и психометрическая верификация нового диагностического комплекса субъектности личности (опросник ОДС-5), реализующего теоретическую пятифакторную модель, а также эмпирическое обоснование типологии профилей субъектности.

Материалы и методы. Исследование включало экспертный этап, пилотажную проверку (N = 52) и основное психометрическое исследование на выборке взрослых респондентов 18–25 лет (N = 298, 65,4% женщин). Применялись конфирматорный факторный анализ (CFA), анализ надежности (α-Кронбаха, λ_6 Гуттмана), корреляционный анализ (r-Пирсона), кластерный анализ (k-средние) и дисперсионный анализ (MANOVA). Конвергентная валидность проверялась с помощью шкалы самоэффективности (Шварцер и др. 1996) и опросника удовлетворенности и фрустрации базовых психологических потребностей (BPNSFS).

Результаты. Подтверждена пятифакторная структура опросника (осмысленность жизни, автономия, уверенность в себе, социальная открытость, интернальная ответственность): $\chi^2/df = 2{,}26$; CFI = 0,905; RMSEA = 0,065. Четыре шкалы показали хорошую надежность (α от 0,75 до 0,85), шкала «Социальная открытость» — удовлетворительную (α = 0,64). Ретестовая надежность через четыре недели (n = 57) составила от r = 0,68 до 0,81 ($p < 0{,}001$). Конвергентная валидность подтверждена значимыми корреляциями с самоэффективностью (r до 0,68) и удовлетворенностью потребностей (r до 0,75). Кластерный анализ позволил выделить четыре устойчивых профиля субъектности: гармоничный (35,4% выборки), умеренный (28,6%), дефицитарный (19,5%) и дисгармоничный (16,5%).

Заключение. Разработанный опросник ОДС-5 является валидным и надежным инструментом, соответствующим психометрическим стандартам. Он интегрирует отечественную традицию понимания субъектности и современные исследования агентности. Выделенные профили субъектности имеют практическую значимость для дифференциальной диагностики в образовательной практике и психологическом консультировании.

Ключевые слова: субъектность, агентность, опросник, валидизация, осмысленность жизни, автономия, уверенность в себе, социальная открытость, интернальная ответственность, профили субъектности

Research article

Diagnostics of personal agency: Theoretical model and psychometric validation of a new instrument

E. N. Volkova ✉[1]

[1] Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, build. 4, 9 Mokhovaya Str., Moscow 125009, Russia

For citation: Volkova, E. N. (2026) Diagnostics of personal agency: Theoretical model and psychometric validation of a new instrument. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 419–431. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-419-431 EDN LQCCTA

Received 14 March 2026; reviewed 1 April 2026; accepted 15 April 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. The problem of personal agency is fundamental to psychological science and holds crucial implications for educational practice and psychological counseling in today's uncertain environment. Despite the rich tradition of studying the 'agent' in Russian psychology (S. Rubinstein, A. Brushlinsky, K. Abulkhanova, et al.) and the active development of the agency concept in international research, there remains a shortage of valid instruments that integrate these approaches and assess agency as a structurally organized quality. The objective of the present study is to develop and psychometrically validate a diagnostic toolkit for personal agency (ODS-5, Questionnaire for the Diagnosis of Agency) based on a theoretical five-factor model, and to empirically substantiate a typology of agency profiles.

Materials and Methods. The study comprised an expert review stage, a pilot study (N = 52), and a main psychometric study conducted on a sample of adult respondents aged 18–25 (N = 298, 65.4% female). Data were analyzed using confirmatory factor analysis (CFA), reliability analysis (Cronbach's α, Gutmann's λ_6), Pearson's correlation, k-means cluster analysis, and MANOVA. Convergent validity was tested using the General Self-Efficacy Scale and the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale.

Results. The five-factor structure of the questionnaire (meaning of life, autonomy, self-confidence, social openness, internal responsibility) was confirmed: $\chi^2/df = 2.26$; CFI = 0.905; RMSEA = 0.065. Four scales demonstrated good reliability (α from 0.75 to 0.85), while the 'social openness' scale showed satisfactory reliability (α = 0.64). Test-retest reliability after four weeks (n = 57) ranged from r = 0.68 to 0.81 ($p < 0.001$). Convergent validity was supported by significant correlations with self-efficacy (up to r = 0.68) and need satisfaction (up to r = 0.75). Cluster analysis revealed four distinct agency profiles: harmonious (35.4% of the sample), moderate (28.6%), deficient (19.5%), and disharmonious (16.5%).

Conclusion. The ODS-5 questionnaire is a valid and reliable instrument meeting psychometric standards. It integrates the Russian tradition of understanding the 'agent' with contemporary research on agency. The identified agency profiles hold practical significance for educational practice and psychological counseling.

Keywords: agency, questionnaire, meaning of life, autonomy, self-confidence, social openness, internal responsibility, agency profiles

Введение

Проблема субъектности личности относится к числу фундаментальных для психологической науки и одновременно к числу наиболее практико-ориентированных тем современной психологии образования и развития. В ситуации растущей неопределенности, когда жизненные траектории становятся менее линейными, а социальные контексты меняются быстрее, чем успевают закрепляться устойчивые нормы, особое значение приобретают внутренние механизмы, позволяющие человеку удерживать авторскую позицию по отношению к собственной жизни. В этом смысле субъектность выступает не отвлеченной философской категорией, а психологической реальностью, проявляющейся в том, как человек соотносит свои ценности с выбором, принимает решения в условиях ограничений, справляется с последствиями собственных действий и строит отношения с другими, не утрачивая самостоятельности.

Научная постановка этой проблемы и ее наиболее последовательная разработка были сделаны в советской и российской психологии. В отечественной традиции понятие субъекта

изначально развивалось как категория, объединяющая сознание, деятельность, общение и жизненный путь, а не как частный поведенческий индикатор. Благодаря работам С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой, В. А. Петровского, Е. А. Сергиенко, В. И. Панова, В. В. Знакова, М. А. Щукиной, Е. Ю. Коржовой, Е. Н. Волковой и других исследователей был сформирован концептуальный каркас, в котором субъектность описывается через авторство жизни, смысловую регуляцию, ответственность и способность к субъект-субъектному взаимодействию (Абульханова, Брушлинский 1989; Волкова 1998; Дворецкая, Коржова 2005; Знаков 2016; Коржова 2006; Панов и др. 2017; Панов, Капцов 2021; Петровский 1996; Сергиенко 2024; Щукина 2015). Именно эта традиция задает теоретическое основание настоящего исследования.

Параллельно в западной психологии развивалась концепция агентности. В теории социального научения А. Бандура назвал ведущим компонентом агентности самоэффективность — веру человека в свою способность организовать и выполнить действия для достижения целей (Bandura 2008). В работах Р. де Чармса разработано понимание агентности через призму личной причинности (de Charms 1968). Эти идеи стали предпосылкой для развития теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, связавшей агентность с автономией как базовой психологической потребностью действовать в соответствии со своими истинными интересами и ценностями (Deci 1975; Deci, Ryan 2000). Зарубежные исследования субъектности человека, развивавшиеся преимущественно в логике изучения агентности, внесли существенный вклад в эмпирическую операционализацию близких конструктов — самоэффективности, автономной мотивации, локуса причинности, саморегуляции (Bandura 2008; de Charms 1968; Deci 1975; Deci, Ryan 2000). Современный этап исследований субъектности личности характеризуется синтезом этих идей: происходит интеграция отечественной традиции понимания субъектности с западными моделями целеполагания, объединение понятий агентности и субъектности (Леонтьев 2010). Важно отметить, что в последние десятилетия проблема агентности активно разрабатывается в контексте изучения «чувства агентности» (sense of agency) — субъективного переживания контроля над собственными действиями и их последствиями (Barlas 2019; Bolt, Loehr 2017; Carstensen et al. 2025). Эти работы имеют высокую ценность для понимания механизмов осознанного действия, а два уровня исследований — анализ чувства контроля и анализ жизненного авторства — не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, задавая перспективу для будущих междисциплинарных разработок.

Вместе с тем в настоящее время ощущается дефицит валидного инструментария, который позволял бы оценивать субъектность как интегративное качество, опираясь на достижения обеих традиций и учитывая вызовы цифровой эпохи. Запрос на комплексную диагностику субъектности сегодня устойчиво высок. Специалистам необходим инструмент, который дает не разрозненные показатели, а структурный профиль, позволяющий различать смысловые, регуляторные и межличностные компоненты субъектной организации личности (Панов и др. 2017; Панов, Капцов 2021). Особую значимость диагностика субъектности приобретает в подростковом и юношеском возрасте — периоде интенсивного становления авторской позиции, когда высокая чувствительность к внешнему давлению и цифровым сценариям самоутверждения создает риски фрустрации базовых психологических потребностей (Божович 1968; Левитова, Савенышева 2022; Чернышева, Беспалова 2025). Это особенно важно в образовательной среде, где выраженная академическая успешность может сочетаться с дефицитом интернальной ответственности, а внешняя социальная адаптация — с внутренней несформированностью авторской позиции.

Около тридцати лет назад нами был разработан опросник субъектности, получивший широкое распространение в исследовательской и практической работе (Волкова 1998). Его востребованность подтверждает устойчивую значимость конструкта. Вместе с тем изменения социального контекста, трансформация коммуникационных практик и развитие психометрии потребовали создания новой версии инструмента, чувствительной к современным формам субъектного благополучия и неблагополучия, включая фрустрацию автономии, разрыв между внешней успешностью и внутренней авторской позицией, контекстную зависимость саморегуляции.

Теоретическая модель субъектности личности

На основе анализа отечественных и зарубежных источников субъектность определяется нами как интегративное свойство личности, выражающееся в способности занимать и реализовывать авторскую позицию в собственной

жизнедеятельности. Такое определение исходит из того, что субъектность не редуцируется ни к мотивации достижения, ни к локусу контроля, ни к частным индикаторам саморегуляции. Речь идет о целостной системе отношений человека к себе как к деятелю, к собственной биографии как к пространству выбора и к другому человеку как к равноправному участнику совместной деятельности.

В нашей модели выделяются пять взаимосвязанных измерений субъектности личности. Осмысленность жизни отражает способность находить и создавать личностные смыслы в деятельности, наличие внутренних принципов и ориентиров, представление о собственном предназначении, переживание связности жизненного пути и способность соотносить текущие действия с перспективой (Волкова 1998; Дворецкая, Коржова 2005; Коржова 2006; 2016; Знаков 2016). Автономия описывает переживание себя как источника действия и решения, в том числе в ситуациях внешнего давления, когда требуется опора на собственные критерии выбора, это способность сохранять внутреннюю свободу выбора даже в условиях внешних ограничений (Волкова 1998; de Charms 1968; Deci 1975; Deci, Ryan 2000). Уверенность в себе фиксирует не столько ситуативную самоуверенность, сколько устойчивое убеждение в собственной дееспособности, позволяющее переходить от намерения к действию в условиях неопределенности (Щукина 2015; Bandura 2008). Социальная открытость отражает качество субъект-субъектного взаимодействия и включает признание ценности другого, готовность к сотрудничеству и способность удерживать диалогическую позицию без потери собственной авторской линии (Знаков 2016; Панов и др. 2017). Интернальная ответственность аккумулирует способность к сознательному управлению собственной активностью, принятию ответственности за результаты своих действий и организацию поведения во времени (Волкова 1998; Коржова 2006).

Для более строгого определения границ конструкта важно развести субъектность с рядом близких понятий. Самоэффективность описывает преимущественно веру в способность успешно действовать, тогда как субъектность включает не только ресурсную уверенность, но и ценностно-смысловое основание выбора, а также ответственность за последствия (Deci, Ryan 2000). Автономия в узком смысле фиксирует переживание свободы и самоопределения, однако субъектность не исчерпывается автономией, поскольку предполагает еще и социальную соотнесенность, диалогичность и нормативно-нравственный аспект действия. Жизнестойкость фокусируется на устойчивости к стрессу и способности сохранять функционирование в трудностях, в то время как субъектность описывает активное авторство жизненного пути, включая способность преобразовывать ситуацию, а не только выдерживать ее. Рефлексивность, в свою очередь, является важным механизмом осознания, но в структуре субъектности выступает лишь одним из условий, поскольку сама по себе не гарантирует ни автономного выбора, ни интернальной ответственности, ни конструктивного действия в отношении других (Barlas 2019; Bolt, Loehr 2017; Carstensen et al. 2025).

Смысловая логика модели заключается в том, что перечисленные измерения формируют не сумму независимых черт, а структурно связанную систему. Осмысленность и автономия задают ее ценностно-смысловое ядро, уверенность в себе и интернальная ответственность обеспечивают регуляторную реализацию намерений, а социальная открытость определяет, каким образом субъектная активность встраивается в пространство межличностных и институциональных отношений. Именно такая архитектура позволяет диагностировать не только общий уровень выраженности субъектности, но и ее качественную конфигурацию — гармоничную, дефицитарную или дисгармоничную.

Цель, задачи и гипотезы исследования

Целью исследования стала разработка и психометрическая верификация нового диагностического комплекса субъектности личности. Центральное место в нем занимает полная версия опросника ОДС-5, реализующая предложенную пятифакторную модель. Дополнительно созданы краткая скрининговая форма ОДС-5-СКР для массовых обследований и подростковая версия ОДС-Подр, учитывающая возрастную специфику субъектного становления; их подробное описание и психометрические характеристики представлены в отдельном методическом руководстве (Волкова 2026). В рамках данной статьи решаются задачи последовательной операционализации теоретической модели, разработки и экспертной проверки пунктов, эмпирического подтверждения факторной структуры и внутренней согласованности шкал полной версии, а также проверки ее конвергентной валидности с конструктами самоэффективности и удовлетворенности/фрустрации базовых психологических потребностей.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-419-431

Исследование строилось на предположении, что субъектность эмпирически репрезентируется системой взаимосвязанных факторов, отражающих ее смысловые, регуляторные и социальные компоненты; что разработанные шкалы будут демонстрировать удовлетворительные показатели надежности; что уровень субъектности будет положительно связан с показателями самоэффективности и удовлетворенности базовых психологических потребностей и отрицательно — с их фрустрацией.

Материалы и методы

Дизайн исследования строился как последовательный цикл, в котором теоретическая разработка, конструирование инструмента и психометрическая проверка были объединены в единую процедуру. На первом этапе из теоретической модели выделялись содержательные индикаторы каждого компонента субъектности и формировался первичный банк утверждений. При разработке пунктов приоритетом была не только содержательная полнота, но и психологическая «прозрачность» формулировок: утверждения должны были быть достаточно точными для диагностической интерпретации и одновременно доступными для восприятия. Особое внимание уделялось балансу прямых и обратных формулировок, чтобы снизить риск стереотипных ответов, и снижению эффекта предвзятости.

На этапе экспертной оценки два независимых специалиста в области психологии субъектности анализировали каждое утверждение с точки зрения его соответствия теоретическому конструкту, возрастной релевантности и семантической однозначности. По результатам экспертного обсуждения часть пунктов была исключена, а формулировки, допускавшие двойное прочтение, были уточнены. Эта процедура позволила еще до сбора данных повысить содержательную валидность инструмента.

Пилотажная проверка проводилась на выборке N = 52 человек (средний возраст — 20,6 ± 2,3 года). Ее задача заключалась в первичной оценке дискриминативности пунктов и внутренней согласованности шкал, а также в выявлении потенциально проблемных формулировок. После этого опросник был доработан и вынесен на основную психометрическую проверку на взрослой выборке N = 298 человек 18–25 лет (M = 20,4; SD = 2,1), где 65,4% составили женщины и 34,6% — мужчины. На этом этапе проверялись факторная структура, надежность и конвергентная валидность полной версии опросника диагностики субъектности (ОДС-5).

Разработка производных форм не рассматривалась как техническое сокращение исходного инструмента. Краткая версия ОДС-5-СКР, включающая 12 пунктов, создавалась для скрининговых и мониторинговых задач с сохранением диагностического ядра модели; подростковая версия ОДС-Подр (27 пунктов) конструировалась как возрастно-специфический инструмент с учетом языка самоописания и контекста развития субъектности в подростковом и юношеском возрасте. Разработка этих инструментов представлена в самостоятельных публикациях (Волкова 2026).

Для проверки конвергентной валидности использовались: шкала общей самоэффективности в адаптации Р. Шварцера, М. Ерусалема и В. Ромека (Шварцер и др. 1996) и шкала удовлетворенности и фрустрации базовых психологических потребностей (Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale, BPNSFS), которая использовалась как чувствительный инструмент для дифференцированной оценки удовлетворенности и фрустрации потребностей в автономии, компетентности и связанности (Chen et al. 2015; Van der Kaap-Deeder et al. 2020). Выбор этой методики опирался на данные о ее психометрической надежности и кросс-культурной валидности (Cordeiro et al. 2016; Costa et al. 2015; Nishimura, Suzuki 2016).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием SPSS 26.0 и Amos 24.0. Применялись методы описательной статистики, анализ надежности (α-Кронбаха), λ_6 Гуттмана, конфирматорный факторный анализ (CFA), корреляции Пирсона, кластерный анализ методом k-средних. Критериями приемлемого соответствия модели выступали CFI ≥ 0,90 и RMSEA ≤ 0,08 (Hu, Bentler 1999).

Результаты

На выборке взрослых респондентов (N = 298) были рассчитаны средние значения, стандартные отклонения, показатели асимметрии и эксцесса для суммарных баллов по пяти шкалам опросника. Все распределения близки к нормальному: значения асимметрии варьируют от –0,72 до –0,18, эксцесса — от –0,45 до 0,38, что обосновывает применение параметрических методов в дальнейшем анализе. Средние значения шкал находятся в диапазоне от 3,34 до 4,03 (при максимальной оценке 5). Наиболее высокие средние зафиксированы по шкалам «Автономия» (4,03) и «Осмысленность жизни» (3,99), наиболее низкие — по шкале «Интернальная ответственность» (3,34).

Конфирматорный факторный анализ подтвердил соответствие эмпирической структуры теоретической пятифакторной модели: $\chi^2/df = 2{,}26$ (рекомендуемое значение < 3), CFI = 0,905 (≥ 0,90), RMSEA = 0,065 (90% ДИ: 0,058–0,073; ≤ 0,08), SRMR = 0,058 (≤ 0,08). Все факторные нагрузки пунктов на соответствующие латентные переменные оказались статистически значимыми ($p < 0{,}001$).

Внутренняя согласованность шкал оценивалась с помощью коэффициента α Кронбаха и λ_6 Гуттмана. Четыре из пяти шкал демонстрируют хорошую или очень высокую надежность: «Осмысленность жизни» (α = 0,853; λ_6 = 0,840), «Уверенность в себе» (α = 0,815; λ_6 = 0,785), «Автономия» (α = 0,766; λ_6 = 0,717), «Интернальная ответственность» (α = 0,752; λ_6 = 0,705). Шкала «Социальная открытость» показала пограничное значение α = 0,644 (λ_6 = 0,588), что может быть связано с малым количеством пунктов (4) и содержательной сложностью конструкта. Тем не менее эксплораторный факторный анализ каждой шкалы в отдельности (метод главных осей, фиксированное извлечение одного фактора) подтвердил их одномерность: процент объясненной дисперсии для всех шкал, кроме «Социальной открытости» (32,8%), превысил 40% (от 43,5% до 49,4%), а мера адекватности выборки KMO варьировала от 0,689 до 0,858 при значимости критерия сферичности Бартлетта $p < 0{,}001$ для всех шкал. Факторные нагрузки пунктов находятся в диапазоне от 0,604 до 0,772 для надежных шкал, и от 0,412 до 0,669 — для шкалы «Социальная открытость». Анализ корреляций пунктов с итогом показал, что для всех шкал, кроме «Социальной открытости», значения исправленных корреляций превышают 0,5, и удаление ни одного из пунктов не ведет к повышению общей α, что подтверждает вклад каждого пункта в измеряемый конструкт.

Корреляционный анализ выявил ожидаемые умеренные и высокие связи между шкалами. Наиболее тесные корреляции обнаружены между «Осмысленностью жизни», «Автономией» и «Уверенностью в себе» (r = 0,76–0,84). Вместе с тем эти корреляции не достигают значений, указывающих на избыточную мультиколлинеарность (r > 0,85–0,90), что позволяет рассматривать их как относительно самостоятельные измерения. Шкалы «Социальная открытость» и «Интернальная ответственность» обнаружили более слабые связи с остальными (r = 0,21–0,43). Шкала лжи, включенная в опросник для контроля социальной желательности, ожидаемо показала низкие корреляции с содержательными шкалами (от r = 0,06 до r = 0,32), что подтверждает ее дискриминантную функцию.

Для оценки временно́й стабильности результатов через четыре недели после основного обследования было проведено повторное тестирование на подвыборке респондентов (n = 57). Состав подвыборки соответствовал основной выборке по полу и возрасту. Коэффициенты ретестовой надежности (корреляции Пирсона между результатами первого и второго тестирования) оказались высокими для всех пяти шкал, что свидетельствует об устойчивости измеряемых характеристик во времени. Для шкалы «Осмысленность жизни» коэффициент составил r = 0,72 ($p < 0{,}001$), для «Автономии» — r = 0,79 ($p < 0{,}001$), для «Уверенности в себе» — r = 0,81 ($p < 0{,}001$), для «Социальной открытости» — r = 0,68 ($p < 0{,}001$), для «Интернальной ответственности» — r = 0,72 ($p < 0{,}001$).

Для проверки конвергентной валидности анализировались корреляции шкал опросника с показателями самоэффективности и удовлетворенности/фрустрации базовых психологических потребностей. Все шкалы субъектности обнаружили статистически значимые ($p < 0{,}01$) положительные связи с самоэффективностью и удовлетворенностью потребностей, а также отрицательные связи с их фрустрацией. Наиболее сильные корреляции получены для шкал «Осмысленность жизни» и «Уверенность в себе»: с общей самоэффективностью r = 0,66 и 0,68 соответственно; с удовлетворенностью автономии r = 0,71 и 0,73; с удовлетворенностью компетентности r = 0,73 и 0,75. Шкала «Интернальная ответственность» наиболее тесно связана с низкой фрустрацией компетентности (r = –0,54), что согласуется с пониманием ответственности как принятия последствий своих действий. Шкала «Социальная открытость», несмотря на умеренную надежность, продемонстрировала ожидаемые корреляции: положительные с удовлетворенностью связанности (r = 0,44) и отрицательные с фрустрацией связанности (r = –0,29).

Для выделения качественно различных типов субъектности был проведен кластерный анализ методом k-средних на стандартизованных значениях пяти шкал. В таблице 1 представлены средние значения z-показателей для каждого кластера; все пять шкал вносят значимый вклад в дифференциацию кластеров (ANOVA, $p < 0{,}001$, η^2 от 0,26 до 0,72). Профиль 1 (умеренный, 28,6% выборки) характеризуется значениями, близкими к средним по выборке, с небольшим смещением в сторону снижения по осмысленности жизни и уверенности в себе ($z \approx -0{,}3$) и практически нулевыми

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-419-431

показателями по социальной открытости и интернальной ответственности, отражая уровень развивающейся субъектности. Профиль 2 (дефицитарный, 19,5% выборки) отличается резко сниженными показателями по всем компонентам (от –0,56 до –1,49), что свидетельствует о несформированности субъектной позиции и рисках дезадаптации. Профиль 3 (развитый, гармоничный, 35,4% выборки) имеет высокие положительные значения по всем шкалам (0,58–0,89) и представляет собой конфигурацию зрелой субъектности. Профиль 4 (дисгармоничный, 16,5% выборки) обнаруживает контраст: при умеренно высоких значениях осмысленности жизни, автономии и уверенности в себе ($z \approx 0,4$) резко снижены социальная открытость ($z = –0,44$) и особенно интернальная ответственность ($z = –1,09$), что указывает на внутреннюю противоречивость. Распределение профилей не связано с полом ($\chi^2 = 4,21$; $p = 0,24$), однако обнаружена тенденция к более частой встречаемости дефицитарного профиля в возрасте 18–19 лет, что может отражать этап становления субъектности в ранней взрослости. Средние стандартизованные показатели по шкалам для выделенных профилей субъектности приведены в таблице 1.

Для оценки влияния демографических факторов на выраженность субъектности был проведен многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA) с независимыми переменными пол, возраст и место жительства (город/село). Результаты не выявили значимых главных эффектов пола ($F(5,286) = 1,24$; $p = 0,29$) и места жительства ($F(5,286) = 0,92$; $p = 0,47$). Обнаружен значимый эффект возраста только для шкалы «Интернальная ответственность» ($F(4,287) = 2,58$; $p = 0,014$): средние значения несколько повышаются в старших возрастных группах, что может отражать естественный процесс развития ответственности в ранней взрослости.

Табл. 1. Средние стандартизованные показатели по шкалам для выделенных профилей субъектности

Шкала	Профиль				F(3,304)	η^2
	Умеренный	Дефицитарный	Гармоничный	Дисгармоничный		
Осмысленность жизни	–0,38	–1,38	0,88	0,39	256,3**	0,72
Автономия	–0,22	–1,49	0,79	0,43	236,0**	0,70
Уверенность в себе	–0,38	–1,37	0,89	0,37	251,2**	0,71
Социальная открытость	0,05	–0,74	0,58	–0,44	35,4**	0,26
Интернальная ответственность	0,03	–0,56	0,79	–1,09	94,1**	0,48
n	88	60	109	51		

Примечание: В таблице представлены средние значения z-показателей. ** $p < 0,001$; n — объем подвыборки для каждого профиля; F(3,304) — значение критерия Фишера (степени свободы: 3 и 304); η^2 — размер эффекта (эта-квадрат).

Table 1. Mean standardized scores on ODS-5 scales across identified agency profiles

Scale	Profile				F(3,304)	η^2
	Moderate	Deficient	Harmonious	Disharmonious		
Meaning of life	–0.38	–1.38	0.88	0.39	256.3**	0.72
Autonomy	–0.22	–1.49	0.79	0.43	236.0**	0.70
Self-confidence	–0.38	–1.37	0.89	0.37	251.2**	0.71
Social openness	0.05	–0.74	0.58	–0.44	35.4**	0.26
Internal responsibility	0.03	–0.56	0.79	–1.09	94.1**	0.48
n	88	60	109	51		

Note: Values represent mean z-scores. ** — $p < 0.001$; n — subsample size for each profile; F(3,304) — Fisher's F-value (degrees of freedom: 3 and 304); η^2 — effect size (eta-squared)

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают продуктивность избранного подхода: инструмент разработан как операционализация целостной теоретической модели субъектности, укорененной в отечественной субъектно-деятельностной традиции и дополненной современными исследованиями агентности. Приемлемые индексы соответствия CFA подтверждают, что выделенные теоретически компоненты эмпирически различимы и совместно образуют целостный конструкт. Все факторные нагрузки пунктов значимы и достаточно высоки (большинство > 0,6), что свидетельствует о содержательной репрезентативности пунктов.

Четыре из пяти шкал имеют хорошую внутреннюю согласованность, что соотносится с данными других исследований субъектности и близких конструктов (Левитова, Савенышева 2022; Панов, Капцов 2021; Щукина 2005). Наиболее высокая надежность шкалы «Осмысленность жизни» (α = 0,85) отражает смысловую целостность данного компонента, что соответствует теоретическим представлениям о роли смысловой регуляции в структуре субъектности (Коржова 2006; Леонтьев 2010). Пограничная надежность шкалы «Социальная открытость» (α = 0,64) может объясняться как небольшим числом пунктов, так и содержательной сложностью конструкта, включающего готовность к диалогу и признание ценности другого. В психометрической литературе допускается использование шкал с α > 0,60 для исследовательских целей (Nunnally 1978), однако при интерпретации индивидуальных результатов по данной шкале требуется осторожность. В дальнейшем возможна доработка пунктов для повышения гомогенности.

Корреляционный анализ выявил ожидаемую структуру взаимосвязей: наиболее тесные связи между осмысленностью жизни, автономией и уверенностью в себе подтверждают их роль как ядерных компонентов, образующих ценностно-смысловую и регуляторную основу субъектности. Более слабые связи социальной открытости и интернальной ответственности с остальными шкалами соответствуют их положению в модели как компонентов, отвечающих за диалогическую координацию и пострефлексивное принятие последствий. Такая структура интеркорреляций согласуется с предположением о дифференцированной, но интегрированной организации субъектности.

Конвергентная валидность получила убедительное подтверждение. Закономерные положительные связи с самоэффективностью и удовлетворенностью базовых потребностей и отрицательные — с их фрустрацией соответствуют теоретическим ожиданиям. Наиболее сильные связи осмысленности жизни и уверенности в себе с удовлетворенностью компетентности и автономии (r до 0,75) подчеркивают неразрывную связь субъектности с переживанием собственной действенности и возможности выбора, что согласуется с теорией самодетерминации (Deci, Ryan 2000) и социально-когнитивной теорией (Bandura 2008). Специфические связи интернальной ответственности с фрустрацией компетентности и социальной открытости — с удовлетворенностью связанности дополнительно валидизируют эти шкалы, демонстрируя их дифференцированный вклад в общую структуру субъектности.

Кластерный анализ позволил перейти от анализа отдельных шкал к целостной типологии, что соответствует системному подходу в психологии субъекта (Сергиенко 2024). Выделенные профили (развитый, умеренный, дефицитарный, дисгармоничный) эмпирически подтверждают теоретическое предположение о неоднородности субъектности и существовании качественно различных ее вариантов. Можно предположить, что развитый профиль представляет собой конфигурацию, связанную с высоким психологическим благополучием и эффективностью в различных сферах жизни и деятельности. Умеренный профиль отражает «средний» уровень развития субъектности, характерный для большинства людей. Дефицитарный профиль является характеристикой группы риска, нуждающейся в психологической поддержке, направленной на укрепление чувства автономии, осмысленности и ответственности. Дисгармоничный профиль указывает на внутренний конфликт личности, когда достаточно высокие автономия и осмысленность сочетаются с дефицитом социальной открытости и ответственности, что требует особого внимания в психологической работе.

Отсутствие значимых различий по полу и месту жительства и лишь небольшое возрастное повышение интернальной ответственности свидетельствуют об устойчивости инструмента к основным демографическим характеристикам. Тенденция к более частой встречаемости дефицитарного профиля в возрасте 18–19 лет может отражать этап становления субъектности в ранней взрослости, что согласуется с данными о развитии, например, самоконтроля и ответственности (Roberts et al. 2006).

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-419-431

Ограничения исследования

Несмотря на полученные обнадеживающие результаты, работа имеет ряд ограничений. Основная взрослая выборка ограничена возрастным диапазоном 18–25 лет и включает преимущественно студентов, что затрудняет обобщение на другие возрастные и социальные группы. Шкала «Социальная открытость» показала пограничную надежность, что требует ее дальнейшей доработки. Все данные получены с помощью самоотчетов, что может приводить к эффекту общего метода. Необходима более широкая проверка дискриминантной валидности по отношению к другим близким конструктам, а также кросс-культурная валидизация. Указанные ограничения не ставят под сомнение основные выводы, но определяют направления дальнейших исследований.

Заключение

В результате проведенной работы разработана и валидизирована новая методика диагностики субъектности личности ОДС-5. Теоретическая пятифакторная модель (осмысленность жизни, автономия, уверенность в себе, социальная открытость, интернальная ответственность) получила эмпирическое подтверждение: конфирматорный факторный анализ показал приемлемое соответствие структуры данным, а показатели надежности свидетельствуют о внутренней согласованности большинства шкал. Конвергентная валидность подтверждена значимыми корреляциями с самоэффективностью и удовлетворенностью базовых психологических потребностей. Методом кластерного анализа выделены четыре профиля субъектности (развитый, умеренный, дефицитарный, дисгармоничный), имеющие практическое значение для дифференциальной диагностики. Инструмент интегрирует достижения отечественной психологии субъекта и современные исследования агентности, соответствует психометрическим стандартам и может быть рекомендован для использования в научных исследованиях, образовательной практике и психологическом консультировании. Полное методическое руководство с ключами и развернутыми интерпретационными рекомендациями опубликовано отдельно (Волкова 2026).

Приложение

Опросник диагностики субъектности (ОДС-5)

Структура опросника

Опросник состоит из 26 пунктов, объединенных в пять содержательных шкал и одну контрольную шкалу социальной желательности: шкала 1 «Осмысленность жизни» — пункты 1–6; шкала 2 «Автономия» — пункты 7–10; шкала 3 «Уверенность в себе» — пункты 11–15; шкала 4 «Социальная открытость» — пункты 16–19; шкала 5 «Интернальная ответственность» — пункты 20–23; шкала лжи — пункты 24–26. Пункты 19, 20, 21, 22, 23 являются обратными и требуют инверсии при подсчете.

Инструкция

Вам предлагается опросник, который поможет оценить различные аспекты Вашего отношения к себе, другим людям и жизни в целом. Пожалуйста, прочитайте каждое утверждение и оцените, насколько оно характерно для Вас, по следующей шкале: 1 — Совсем не согласен(а); 2 — Скорее не согласен(а); 3 — И да, и нет; 4 — Скорее согласен(а); 5 — Полностью согласен(а). Отвечайте искренне, не задумывайтесь долго.

Текст опросника

1. Я верю, что могу внести что-то особенное в этот мир.
2. Я могу объяснить, ради чего я живу.
3. Для меня важно постоянно учиться новому и развивать свои способности.
4. Я обычно четко представляю, чего хочу достичь в ближайшем будущем.
5. Мои решения согласуются с тем, что я считаю по-настоящему важным.
6. У меня есть свое предназначение в жизни.
7. То, что со мной происходит, — это в основном результат моих собственных выборов.
8. Даже в условиях ограничений у меня есть пространство для собственного выбора.
9. Я чувствую себя автором своей жизни, а не пассивным зрителем.
10. В сложных ситуациях я опираюсь на свои внутренние убеждения.
11. Я могу назвать свои сильные стороны и верю в них.

12. Я считаю, что могу повлиять на многие важные для меня события.
13. Когда я строю планы, я уверен(а), что смогу их реализовать.
14. Даже при трудностях я продолжаю двигаться к своей цели.
15. Мне нравится осваивать новые навыки и преодолевать свои ограничения.
16. В спорах я стараюсь понять позицию другого, а не просто доказать свою правоту.
17. Мне обычно легко понять и принять точку зрения, отличную от моей.
18. Ошибки других людей скорее вызывают у меня желание помочь, чем раздражение.
19. Люди часто раздражают меня своими недостатками.
20. Мне сложно придерживаться намеченного графика или правил, которые я себе установил(а).
21. Мои успехи — это чаще результат везения или помощи других, а не моей работы.
22. Я часто жду, что проблемы решатся сами собой.
23. Я часто откладываю важные дела на потом.
24. Мне никогда не бывает стыдно за свои поступки.
25. Я всегда помогаю людям, даже в ущерб себе.
26. У меня никогда не возникает негативных мыслей о других.

Ключи для обработки

Обратные пункты (19, 20, 21, 22, 23) инвертируются по правилу: 1→5, 2→4, 3→3, 4→2, 5→1. После инверсии баллы суммируются по шкалам: шкала 1 (осмысленность жизни) — сумма пунктов 1–6; шкала 2 (автономия) — сумма пунктов 7–10; шкала 3 (уверенность в себе) — сумма пунктов 11–15; шкала 4 (социальная открытость) — сумма пунктов 16, 17, 18 и инвертированного пункта 19; шкала 5 (интернальная ответственность) — сумма инвертированных пунктов 20, 21, 22, 23; шкала лжи — сумма пунктов 24, 25, 26. Общий показатель субъектности (ИОС-5) рассчитывается как сумма баллов по пяти содержательным шкалам (теоретический диапазон 23–115) либо как средний балл по 23 пунктам (диапазон 1–5). Ориентировочные нормативные данные приведены в таблице 2.

Табл. 2. Ориентировочные нормативные данные для шкал субъектности (в баллах на пункт)

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1. Осмысленность жизни	≤ 3,50	3,51–4,66	≥ 4,67
2. Автономия	≤ 3,50	3,51–4,50	≥ 4,51
3. Уверенность в себе	≤ 3,40	3,41–4,60	≥ 4,61
4. Социальная открытость	≤ 3,00	3,01–4,00	≥ 4,01
5. Интернальная ответственность	≤ 2,75	2,76–4,00	≥ 4,01
Общий показатель (средний балл по 23 пунктам)	≤ 3,30	3,31–4,20	≥ 4,21

Примечание: Нормативы рассчитаны на выборке взрослых респондентов 18–25 лет (N = 298). Данные являются предварительными и требуют уточнения на репрезентативной выборке.

Table 2. Preliminary normative data for agency scales (mean item scores)

Scale	Low level	Medium level	High level
1. Meaning of life	≤ 3.50	3.51–4.66	≥ 4.67
2. Autonomy	≤ 3.50	3.51–4.50	≥ 4.51
3. Self-confidence	≤ 3.40	3.41–4.60	≥ 4.61
4. Social openness	≤ 3.00	3.01–4.00	≥ 4.01
5. Internal responsibility	≤ 2.75	2.76–4.00	≥ 4.01
General index (mean score across 23 items)	≤ 3.30	3.31–4.20	≥ 4.21

Note: Norms are based on a sample of adult respondents aged 18–25 years (N = 298). The data are preliminary and require clarification using a representative sample.

Шкала лжи интерпретируется следующим образом: сумма баллов 3–7 — низкая социальная желательность, протокол достоверен; 8–10 — умеренная социальная желательность, интерпретировать осторожно; 11–15 — высокая социальная желательность, протокол сомнителен.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-419-431

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

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

Соответствие принципам этики

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

Ethics Approval

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

Заявление о доступности данных

Данные доступны по запросу, адресованному автору-корреспонденту.

Data Availability Statement

The data that support the findings of this study are available upon request submitted to the corresponding author

Список литературы

Абульханова, К. А., Брушлинский, А. В. (1989) *Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна: к 100-летию со дня рождения*. М.: Наука, 248 с.

Божович, Л. И. (1968) *Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование*. М.: Просвещение, 464 с.

Волкова, Е. Н. (1998) *Субъектность педагога: теория и практика. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. М., Психологический институт РАО, 308 с.

Волкова, Е. Н. (2026) *Методическое руководство к опроснику диагностики субъектности личности*. СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 44 с.

Дворецкая, М. Я., Коржова, Е. Ю. (2005) Психологическая диагностика здоровья личности: субъектные и духовные аспекты. *Журнал прикладной психологии*, № 6, с. 11–28. EDN: YJYJCV

Знаков, В. В. (2016) *Психология понимания мира человека*. М.: Изд-во Института психологии РАН, 488 с.

Коржова, Е. Ю. (2006) *Психология жизненных ориентаций человека*. СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 383 с.

Коржова, Е. Ю. (ред.). (2016) *Интегративная психология жизненного пути личности*. СПб.: Стикс, 230 с.

Левитова, Д. Ю., Савенышева, С. С. (2022) Субъектность в младшем школьном и младшем подростковом возрасте: анализ уровневых и структурных характеристик. *Мир науки. Педагогика и психология*, т. 10, № 3. [Электронный ресурс]. URL: https://mir-nauki.com/PDF/30PSMN322.pdf (дата обращения 13.12.2025).

Леонтьев, Д. А. (2010) Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*, т. 25, № 3, с. 135–153. EDN: NCJXAR

Панов, В. И., Капцов, А. В. (2021) Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 4, с. 91–103. https://www.doi.org/10.17759/pse.2021260408

Панов, В. И., Капцов, А. В., Колесникова, Е. И. (2017) Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса. В кн.: *Эффективность личности, группы, организации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. М.: КРЕДО, с. 294–297.

Петровский, В. А. (1996) *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов-на-Дону: Феникс, 509 с.

Сергиенко, Е. А. (2024) Субъектно-бытийный подход к личности в системе координат современных научных подходов. *Южно-российский журнал социальных наук*, т. 25, № 2, с. 46–62. https://doi.org/10.31429/26190567-25-2-46-62

Чернышева, А. А., Беспалова, Т. М. (2025) О субъектности личности в современном цифровом мире. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, № 3, с. 44–53. https://doi.org/10.26456/vtpsyped/2025.3.044

Шварцер, Р., Ерусалем, М., Ромек, В. (1996) Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология*, № 7, с. 71–76.

Щукина, М. А. (2005) *Опросник «Уровень развития субъектности личности (УРСЛ)». Руководство по применению*. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 35 с.

Щукина, М. А. (2015) *Психология саморазвития личности*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 346 с.

Bandura, A. (2008) An agentic perspective on positive psychology. In: S. J. Lopez (ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people. Vol. I. Discovering human strengths*. Westport: Greenwood Publ., pp. 167–196.

Barlas, Z. (2019) When robots tell you what to do: Sense of agency in human- and robot-guided actions. *Consciousness and Cognition*, vol. 75, article 102819. https://doi.org/10.1016/j.concog.2019.102819

Bolt, N. K., Loehr, J. D. (2017) The predictability of a partner's actions modulates the sense of joint agency. *Cognition*, vol. 161, pp. 60–65. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.01.004

Carstensen, M. W., Jacquet, P., Cohen, D. et al. (2025) Do locus of control and big five personality traits account for individual differences in social influence on agency judgments? *Journal of Personality*, vol. 94, no. 2, pp. 277–288. https://doi.org/10.1111/jopy.13030

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W. et al. (2014) Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, vol. 39, pp. 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1

Cordeiro, P., Paixão, M. P., Lens, W. et al. (2016) Factor structure and dimensionality of the Balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students: Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, vol. 47, pp. 51–60. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.010

Costa, S., Ntoumanis, N., Bartholomew, K. J. (2015) Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, vol. 39, pp. 11–24. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9427-0

de Charms, R. (1968) *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York; London: Academic Press, 424 p.

Deci, E. L. (1975) *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press, 345 p.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11, no. 4, pp. 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, vol. 6, no. 1, pp. 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Nishimura, T., Suzuki, T. (2016) Basic psychological need satisfaction and frustration in Japan: Controlling for the big five personality traits. *Japanese Psychological Research*, vol. 58, no. 4, pp. 320–331. https://doi.org/10.1111/jpr.12131

Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric Theory*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill Publ., 728 p.

Roberts, B. W., Walton, K. E., Viechtbauer, W. (2006) Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, vol. 132, no. 1, pp. 1–25. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1

Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., Vansteenkiste, M. (2020) *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS).* Gent: Ghent University Publ. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/346791370_Manual_of_the_Basic_Psychological_Need_Satisfaction_and_Frustration_Scale_BPNSFS (accessed 10.03.2026).

References

Abulkhanova, K. A., Brushlinsky, A. V. (1989) *Philosophical and psychological concept of S. L. Rubinstein: On the 100th anniversary of his birth*. Moscow: Nauka Publ., 248 p. (In Russian)

Bandura, A. (2008) An agentic perspective on positive psychology. In: S. J. Lopez (ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people. Vol. I. Discovering human strengths*. Westport: Greenwood Publ., pp. 167–196. (In English)

Barlas, Z. (2019) When robots tell you what to do: Sense of agency in human- and robot-guided actions. *Consciousness and Cognition*, vol. 75, article 102819. https://doi.org/10.1016/j.concog.2019.102819 (In English)

Bolt, N. K., Loehr, J. D. (2017) The predictability of a partner's actions modulates the sense of joint agency. *Cognition*, vol. 161, pp. 60–65. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.01.004 (In English)

Bozhovich, L. I. (1968) *Personality and its formation in childhood. Psychological research*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 464 p. (In Russian)

Carstensen, M. W., Jacquet, P., Cohen, D. et al. (2025) Do locus of control and big five personality traits account for individual differences in social influence on agency judgments? *Journal of Personality*, vol. 94, no. 2, pp. 277–288. https://doi.org/10.1111/jopy.13030 (In English)

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W. et al. (2014) Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, vol. 39, pp. 216–236. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1 (In English)

Chernysheva, A. A., Bespalova, T. M. (2025) On the personality subjectivity in the modern digital world. *Vestnik Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 3, pp. 44–53. (In Russian)

Cordeiro, P., Paixão, M. P., Lens, W. et al. (2016) Factor structure and dimensionality of the Balanced measure of psychological needs among Portuguese high school students: Relations to well-being and ill-being. *Learning and Individual Differences*, vol. 47, pp. 51–60. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.010 (In English)

Costa, S., Ntoumanis, N., Bartholomew, K. J. (2015) Predicting the brighter and darker sides of interpersonal relationships: Does psychological need thwarting matter? *Motivation and Emotion*, vol. 39, pp. 11–24. https://doi.org/10.1007/s11031-014-9427-0 (In English)

de Charms, R. (1968) *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York; London: Academic Press, 424 p. (In English)

Deci, E. L. (1975) *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press, 345 p. (In English)

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000) The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11, no. 4, pp. 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01 (In English)

Dvoretskaya, M. Ya., Korzhova, E. Yu. (2005) Psychological diagnostics of personal health: Subjective and spiritual aspects. *Journal of Applied Psychology*, no. 6, pp. 11–28. (In Russian)

Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, vol. 6, no. 1, pp. 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118 (In English)

Korjova, E. Yu. (2006) *Psychology of human life orientations*. Saint Petersburg: Russian Christian Humanitarian Academy Publ., 383 p. (In Russian)

Korjova, E. Yu. (ed.). (2016) *Integrative psychology of a person's life path*. Saint Petersburg: Stiks Publ., 230 p. (In Russian)

Levitova, D. Yu., Savenysheva, S. S. (2022) Subjectness in primary school and young adolescence: Analysis of level and structural characteristics. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 3. [Online]. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/30PSMN322.pdf (accessed 13.12.2025). (In Russian)

Leontiev, D. A. (2010) What gives psychology the concept of a subject: subjectivity as a dimension of personality. *Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 25, no. 3, pp. 135–153. (In Russian)

Nishimura, T., Suzuki, T. (2016) Basic psychological need satisfaction and frustration in Japan: Controlling for the big five personality traits. *Japanese Psychological Research*, vol. 58, no. 4, pp. 320–331. https://doi.org/10.1111/jpr.12131 (In English)

Nunnally, J. C. (1978) *Psychometric Theory*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill Publ., 728 p. (In English)

Panov, V. I., Kaptsov, A. V. (2021) Structure of agency formation stages in students: Consistency, integrity, formalization. *Psychological Science and Education*, vol. 26, no. 4, pp. 91–103. https://www.doi.org/10.17759/pse.2021260408 (In Russian)

Panov, V. I., Kaptsov, A. V., Kolesnikova, E. I. (2017) Methodology for assessing the stages of formation of subjectivity of participants in the educational process. In: *Effectiveness of personality, group, organization. Materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Moscow: CREDO Publ., pp. 294–297. (In Russian)

Petrovsky, V. A. (1996) *Personality in psychology: A paradigm of subjectivity*. Rostov-on-Don: Phoenix Publ., 509 p. (In Russian)

Roberts, B. W., Walton, K. E., Viechtbauer, W. (2006) Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, vol. 132, no. 1, pp. 1–25. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1 (In English)

Schwarzer, R., Yerusalem, M., Romek, V. (1996) The Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem. *Foreign Psychology*, no. 7, pp. 71–76. (In Russian)

Sergienko, E. A. (2024) Subjective- existential approach to personality within the system of coordinates of modern scientific approaches. *South-Russian Journal of Social Sciences*, vol. 25, no. 2, pp. 46–62. https://doi.org/10.31429/26190567-25-2-46-62 (In Russian)

Shchukina, M. A. (2005) *Questionnaire "The level of development of personality subjectivity (URSL)". Application guide*. Tyumen: Tyumen State University Publ., 35 p. (In Russian)

Shchukina, M. A. (2015) *Psychology of personality self-development*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 346 p. (In Russian)

Van der Kaap-Deeder, J., Soenens, B., Ryan, R. M., Vansteenkiste, M. (2020) *Manual of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS).* Gent: Ghent University Publ. [Online]. Available at: https://www.researchgate.net/publication/346791370_Manual_of_the_Basic_Psychological_Need_Satisfaction_and_Frustration_Scale_BPNSFS (accessed 10.03.2026). (In English)

Volkova, E. N. (1998) T*eacher subjectivity: theory and practice. PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences, 308 p. (In Russian)

Volkova, E. N. (2026) *Methodological guide to the questionnaire for the diagnosis of personality subjectivity*. Saint Petersburg: "Publishing and Printing Association of Higher Educational Institutions" Publ., 44 p. (In Russian)

Znakov, V. V. (2016) *Psychology of understanding the human world*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 488 p. (In Russian)

Сведения об авторе

Елена Николаевна Волкова, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (г. Москва)
SPIN-код: 6932-2512, ResearcherID: G-8595-2015, Scopus AuthorID: 35486087600, ORCID: 0000-0001-9667-4752, e-mail: envolkova@yandex.ru

Author

Elena N. Volkova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Leading Researcher, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow
SPIN: 6932-2512, ResearcherID: G-8595-2015, Scopus AuthorID: 35486087600, ORCID: 0000-0001-9667-4752, e-mail: envolkova@yandex.ru

Check for updates

Психологические технологии в образовании

УДК159.9.616.89

EDN MMVQNR
https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-432-445

Научная статья

Методика «Тест отношений матери на этапе существования диады “мать — дитя”»: внутренняя структура и валидизация

И. А. Золотова ✉[1]

[1] Ярославский государственный медицинский университет,
150000, Россия, г. Ярославль, ул. Революционная, д. 5

Для цитирования: Золотова, И. А. (2026) Методика «Тест отношений матери на этапе существования диады “мать — дитя”»: внутренняя структура и валидизация. *Психология человека в образовании*, т. 8, № 3, с. 432–445. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-432-445 EDN MMVQNR

Получена 13 февраля 2026; прошла рецензирование 3 марта 2026; принята 3 марта 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

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

Аннотация

Введение. При сохраняющейся востребованности изучения многоаспектного феномена материнства в настоящее время отмечается недостаточность валидных методик для реализации диагностических задач, направленных на исследование особенностей отношения к новорожденному у женщин в раннем послеродовом периоде, в том числе при рождении ребенка с заболеванием. Цель исследования — валидизировать модификационную версию методики И. В. Добрякова «Тест отношений беременной» — «Тест отношений матери на этапе существования диады “мать — дитя”» (ТОМ, 0–3).

Материалы и методы. В исследовании участвовали 235 женщин в раннем послеродовом периоде различного возраста с разным репродуктивным и акушерским анамнезом. Проверка надежности методики осуществлялась с помощью критерия альфа Кронбаха. Конструктная валидность методики оценивалась путем кластеризации переменных методом дальних связей, для сравнения данных использовался t-критерий Стьюдента. Корреляционный анализ проводился с помощью коэффициента корреляции Пирсона. Содержательная валидность методики оценена И. В. Добряковым — автором методики «Тест отношений беременной».

Результаты исследования. Показатель альфа Кронбаха по шкалам, характерным для эйфорического ($\alpha = 0{,}62$), оптимального ($\alpha = 0{,}74$), тревожного ($\alpha = 0{,}70$), гипоинфантогнозического ($\alpha = 0{,}81$), депрессивного ($\alpha = 0{,}75$) типов материнского отношения, свидетельствует о достаточной внутренней согласованности опросника. Подтверждена диагностическая чувствительность показателей шкал методики ($2{,}69 \leq t \leq 2{,}75$ $p \leq 0{,}008$). Выявлены пять основных кластеров, характеризующихся сбалансированностью присутствующих шкал, и двух кластеров, включающих шкалы, свойственные для разных типов отношений.

Заключение. Методика предназначена для определения особенностей материнского отношения у женщин, находящихся в раннем послеродовом периоде, или воспитывающих детей младенческого и раннего возраста (до 3 лет) и может быть использована в качестве надежного диагностического инструментария.

Ключевые слова: отношение к новорожденному, диада «мать — дитя», материнское отношение, методика в модификации, критерий Альфа-Кронбаха, надежность, валидность

Research article

The methodology of the 'Mother's Attitude Test at the Stage of the Mother–Child Dyad': Internal structure and validation

I. A. Zolotova ✉[1]

[1] Yaroslavl State Medical University, 5 Revolutsionnaya Str., Yaroslavl 150000, Russia

For citation: Zolotova, I. A. (2026) The methodology of the 'Mother's Attitude Test at the Stage of the Mother–Child Dyad': Internal structure and validation. *Psychology in Education*, vol. 8, no. 3, pp. 432–445. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-432-445 EDN MMVQNR

Received 13 February 2026; reviewed 3 March 2026; accepted 3 March 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

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

Abstract

Introduction. Despite the continuing demand for research into the multifaceted phenomenon of motherhood, there remains a shortage of valid instruments for diagnostic assessment of women's attitudes toward their newborns in the early postpartum period, including following the birth of a child with a medical condition. The aim of the present study was to validate a modified version of I. V. Dobryakov's 'Pregnant Woman's Attitude Test' — the 'Mother's Attitude Test at the Stage of the Mother–Child Dyad' (MAT, 0–3).

Materials and Methods. The study involved 235 women in the early postpartum period, of varying ages and with diverse reproductive and obstetric histories. Reliability of the instrument was assessed using Cronbach's alpha. Construct validity was evaluated through cluster analysis using the farthest neighbor method, and Student's t-test was employed for between-group comparisons. Correlation analysis was conducted using Pearson's correlation coefficient. Content validity was assessed by I. V. Dobryakov, the author of the original 'Pregnant Woman's Attitude Test'.

Results. Cronbach's alpha values for the scales characteristic of the euphoric (a = 0.62), optimal (a = 0.74), anxious (a = 0.70), hypoinfantagonistic (a = 0.81), and depressive (a = 0.75) types of maternal attitude indicate sufficient internal consistency of the questionnaire. Diagnostic sensitivity of the scale indicators was confirmed (mpp = 1.72, mn = 1.09, t = 2.75, p = 0.007); (mpp = 1.50, mn = 0.98, t = 2.69, p = 0.008). Cluster analysis identified five main clusters characterized by balanced scale profiles and two clusters comprising scales characteristic of different attitude types.

Conclusion. The instrument is designed to assess the characteristics of maternal attitudes in women during the early postpartum period or those raising infants and young children (up to 3 years of age) and may be employed as a diagnostic tool.

Keywords: attitude towards the newborn, mother-child dyad, maternal attitude, modified method, Cronbach's alpha, reliability, validity

Введение

Отношение матери к ребенку в современной психологии является одним из основных конструктов многомерного феномена материнства. Это объясняет научный интерес отечественных ученых, направленный на изучение особенностей отношения женщины к пренейту, новорожденному и ребенку различных возрастных периодов и с различным уровнем здоровья (Золотова 2024а; Морозова, Александрова 2023). Для современных зарубежных психологов более характерным является использование терминологии «перинатальной привязанности» (perinatal attachment) и «родительской отзывчивости» (parental responsiveness) и, соответственно, изучение взаимодействия в системе «мать — дитя» ими ведется в данных направлениях (Lieberman et al. 2019; Perone, Gartstein 2019; Zhang et al. 2025). В России в научных исследованиях при оценке взаимодействия родителя с ребенком понятие «родительской отзывчивости» не используется. Однако отечественные психологи рассматривают родительскую отзывчивость как психологический конструкт, позволяющий описать индикаторы поведения в отношении ребенка раннего возраста (Галасюк, Митина 2020).

На современном этапе большое значение уделяется выявлению детерминант формирования материнского отношения к ребенку с учетом его ценностной составляющей. В исследованиях

Г. Г. Филипповой выделяются четыре основных типа ценности ребенка, отражающие ценностно-смысловую сферу материнства для женщины: эмоциональная, повышенно-эмоциональная, замена самостоятельной ценности ребенка на ценности из социально комфортной среды и отсутствие ценности (Филиппова 2002). В работах К. В. Карпинского предложена концепция личностного смысла ребенка в виде (положительного / отрицательного) терминального и (положительного / отрицательного) прагматического смыслов (Карпинский 2022; 2024). В наших исследованиях уделяется внимание роли фигуры отца при формировании материнского отношения к новорожденному с различным уровнем здоровья (Золотова 2012; 2024b).

Несмотря на возрастающий разносторонний научно-практический интерес, норма материнского отношения в настоящее время не определена в связи с особенностями культурно-исторических условий и изменчивостью материнских установок от эпохи к эпохе. Понятие «материнского отношения» также не является строго детерминированным и общепринятым (Трушкина 2021; 2025). И в то же время на каждом временном промежутке описываются варианты «ненормативного», «уклоняющегося», «специфического» или девиантного отношения к ребенку.

Многомерный конструкт «материнского отношения» к ребенку представлен тремя равнозначными компонентами: эмоционально-ценностным, когнитивным и конативным. Когнитивный компонент начинает формироваться задолго до рождения первенца, в процессе социализации девочки (девушки, женщины). Эмоционально-ценностный компонент является отражением мотивационной готовности, обеспечивающей своевременное формирование индивидуальной установки на рождение и воспитание детей, развитие которой также происходит в онтогенезе в соответствии с биологическими и социально обусловленными задачами и позволяет преобразоваться в соответствующей жизненной ситуации в эмоционально-ценностное отношение, индивидуальное для каждого ребенка. Когнитивные представления и эмоционально-ценностные составляющие, в определенной степени, детерминируют конативный компонент.

Как показывают исследования, «качество взаимодействия матери и ребенка является надежным предшественником социоэмоционального функционирования ребенка», а отношение к каждому ребенку имеет различия, т. е. строго индивидуальны (Marquis-Brideau et al. 2023; Ionio et al. 2022). Несмотря на научный и практический интерес, в настоящее время отмечается острый дефицит валидных методик, направленных на исследование особенностей отношения к новорожденному у женщин в раннем послеродовом периоде, в том числе при рождении ребенка с заболеванием, а также исследований особенностей отношения к ребенку в младенческом и раннем возрасте (Золотова 2024a). Одним из наиболее информативных и зарекомендовавших себя методов, позволяющих оценить отношение женщины к беременности, формирующейся системе «мать — дитя», грудному кормлению и другим сферам отношений, является «Тест отношений беременной», созданный И. В. Добряковым (Добряков 2015). На его основе разработана специально для использования перинатальными психологами отечественная методика, признанная в 2014 г. изобретением и получившая патент № 2572164, «Способ тестирования состояния эмоционально-мотивационной сферы беременной» (Добряков и др. 2016). В исследованиях К. В. Карпинского разработан и стандартизирован одномерный опросник «Шкала ценностного отношения к детям» (Карпинский 2022; 2024). Полученные в результате правильно подобранного клинико-диагностического исследования знания об особенностях отношения к новорожденному (младенцу) обладают высоким уровнем значимости, позволяют разрабатывать индивидуальные программы сопровождения и достигать значительного психотерапевтического эффекта при работе с женщинами как в раннем послеродовом периоде, так и на этапе воспитания ребенка младенческого и раннего возраста.

Таким образом, в связи с возрастающей потребностью в реализации диагностических задач, направленных на выявление особенностей отношения со стороны женщины к материнству в целом, к ребенку и к взгляду окружающих на нее, определилась необходимость в модификации методики И. В. Добрякова «Тест отношений беременной (ТОБ)» в «Тест отношений матери на этапе существования диады “мать — дитя”» (ТОМ, 0–3) (Золотова 2024a) (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2024621862).

Модификация заключается:

1. В переформулировании вопросов, направленных на изучение особенностей отношения женщины к себе-матери, отношение женщины в системе «мать — дитя» и к отношениям к ней окружающих (мужа, близких значимых и посторонних) после рождения ребенка, начиная с раннего послеродового периода и этапа принятия

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-432-445

роли матери до завершения существования диады «мать — дитя» (от момента рождения до 36 месяцев после родов) (Приложение 1).

2. В изменении терминологии: «*гипогестогнозическое*» отношение заменено на «***гипоинфантогнозическое***» отношение. Составляющая слова «гесто», gestātiō, переводится с латинского как «беременность»; infantem (на латинском) или infant (на английском) переводится как «младенец» или «ребенок». Методика ориентирована на использование в послеродовом периоде и направлена на описание типов материнского отношения, в том числе к новорожденному ребенку (младенцу).

В методике представлены характеристики по всем видам отношений, детализированных в соответствующих блоках (отношение к материнству, отношение к системе «мать — дитя», отношение к близким значимым и т. д.) и в их качественных критериях в виде оптимального, эйфорического, гипоинфантогнозического, тревожного и депрессивного отношения. Обращаем внимание на важность широкого спектра представленных видов отношений, таких как отношение к образу жизни, отношение к себе-матери, отношению к восприятию посторонних, на первый взгляд, не связанных с ребенком. Но с появлением младенца меняются требования окружающей действительности и образ жизни женщины. Физиологическая, психологическая и социальная адаптация матери влияет на отношение к ребенку. Так, например, гипоинфантогнозический тип отношений чаще транслируют женщины группы риска (страдающие алкогольной и наркотической зависимостью), для которых появление младенца — случайность. Но гипоинфантогнозический тип отношений характерен и для женщин, увлеченных работой, карьерой, профессиональными достижениями, ведущими индивидуальный бизнес, для которых «ребенок — это часть жизненного проекта». Характерной отличительной чертой для всех матерей, демонстрирующих данный тип отношений, является ригидность поведенческих установок. Они не склонны менять свойственные им поведенческие стереотипы. Полученные с помощью методики результаты позволяют не только выявить особенности отношения к ребенку, но и описать психологический профиль женщины. Кроме того, согласно результатам ранее проведенных исследований, на формирование отношения к новорожденному влияет не только ценностно-смысловая сфера матери и ее образ жизни, но и ее отношение к отцу ребенка и к собственной матери (Золотова 2012; 2024b).

Цель исследования состояла 1) в модификации методики; 2) в проверке конструктной валидности; 3) в проверке внутренней согласованности; 4) в оценке диагностической чувствительности методики с учетом количества детей и других данных медицинского анамнеза.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 235 женщин в раннем послеродовом периоде (3–7 день после родов), различного возраста, с разным репродуктивным анамнезом, родившие здоровых детей и детей с нарушениями здоровья (табл. 1).

Табл. 1. Характеристика респондентов (женщин), участвующих в исследовании

Количество женщин / Возраст	235 — 100%	Опыт перинатальных потерь +/– (%)	Количество беременностей (%)	Количество детей в семье (%)	Впервые стали мамой (%)
18–21	8 (3,4%)	25% / 75%	1 / 67,5% 2 / 25% 3 / 12,5%	1 ребенок / 87,5% 3 ребенка / 12,5%	87,5%
22–26	23 (9,7%)	4% / 96%	1 / 73% 2 / 22% ≤ 3 / 5%	1 ребенок / 73% 2 ребенка / 22% 3 ребенка / 5%	73%
27–35	118 (50,5)	49% / 51%	1 / 33% 2 / 32% 3 / 20% 4 / 10% 5 / 4% 6 / 0,5% 7 / 0,5%	1 ребенок / 54% 2 ребенка / 28% 3 ребенка / 12,5% 4 ребенка / 5,5%	33%

Табл. 1. Продолжение

Количество женщин / Возраст	235 — 100%	Опыт перинатальных потерь +/– (%)	Количество беременностей (%)	Количество детей в семье (%)	Впервые стали мамой (%)
36–40	74 (31%)	74% / 26%	1 / 19% 2 / 23% 3 / 26% 4 / 13% 5 / 10% 6 / 7%	1 ребенок / 46% 2 ребенка / 29% 3 ребенка / 19% 4 ребенка / 6%	19%
41–43	12 (5,4%)	42% / 58%	1 / 25% 2 / 25% 3 / 10% 4 / 16% 5 / 16% 7 / 8%	1 ребенок / 33% 2 ребенка / 41% 3 ребенка / 10% 4 ребенка / 16%	25%

Table 1. Demographic and obstetric characteristics of female respondents (N = 235)

Number of women / Age	235 — 100%	Experience of perinatal loss +/- (%)	Number of pregnancies (%)	Number of children in the family (%)	First-time mothers (%)
18–21	8 (3.4%)	25% / 75%	1 / 67.5% 2 / 25% 3 / 12.5%	1 child 87.5% 3 children 12.5%	87.5%
22–26	23 (9.7%)	4% / 96%	1 / 73% 2 / 22% ≤ 3 / 5%	1 child 73% 22 children 22% 3 children 5%	73%
27–35	118 (50.5)	49% / 51%	1 / 33% 2 / 32% 3 / 20% 4 / 10% 5 / 4% 6 / 0.5% 7 / 0.5%	1 child 54% 2 children 28% 3 children 12.5% 4 children 5.5%	33%
36–40	74 (31%)	74% / 26%	1 / 19% 2 / 23% 3 / 26% 4 / 13% 5 / 10% 6 / 7%	1 child 46% 2 children 29% 3 children 19% 4 children 6%	19%
41–43	12 (5.4%)	42% / 58%	1 / 25% 2 / 25% 3 / 10% 4 / 16% 5 / 16% 7 / 8%	1 child 33% 2 children 41% 3 children 10% 4 children 16%	25%

Количество женщин возрастной категории от 18 лет до 21 года составили 3,4%; возрастной категории от 22 до 26 лет — 9,7%; в возрасте от 27 до 35 лет — 50,5% женщин. Испытуемые в позднем репродуктивном возрасте, в диапазоне от 36 лет до 40, составили 31%, из них впервые стали мамой 19%. Самые «возрастные» мамы, в возрасте 41–43 года составили 5,4% выборки. 25% из них впервые стали мамой.

Модификационная версия «Тест отношений матери на этапе существования диады «мать — дитя»» (ТОМ, 0–3) (по аналогии с Тестом

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-432-445

отношения беременной И. В. Добрякова) позволяет выявить преобладающие типы отношений: оптимальное отношение, эйфорическое, гипоинфантогнозическое тревожное и депрессивное (Приложение 1).

Проверка надежности методики осуществлялась с помощью критерия альфа Кронбаха. Конструктная валидность методики оценивалась путем кластеризации переменных методом дальних связей, для сравнения данных использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Корреляционный анализ проводился с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Проверка диагностической чувствительности показателей шкал теста отношений матери на этапе существования диады «мать — дитя» была проведена с применением t-критерия Стьюдента и корреляционного анализа по методу Пирсона. Статистическая обработка проведена в программном пакете SPSS 22.0 и программном пакете Jamovi 2.4.1.

Результаты и их обсуждение

1. Проверка согласованности шкал методики ТОМ (0–3)

В методике заявлено пять шкал, отражающих «оптимальный тип материнского отношения», «эйфорический тип материнского отношения», «гипоинфантогнозический тип материнского отношения», «тревожный тип материнского отношения» и «депрессивный тип материнского отношения». В каждую шкалу включены девять дихотомических пунктов.

При проверке шкалы «оптимальный тип материнского отношения» с помощью критерия альфа Кронбаха установлена достаточная надежность шкалы ($\alpha = 0{,}75$), при этом пункты коррелируют с суммарным баллом в диапазоне ($0{,}34 < r < 0{,}51$).

При проверке шкалы «эйфорический тип материнского отношения» установлена приемлемая надежность ($\alpha = 0{,}62$), при этом пункты коррелируют с суммарным баллом в диапазоне $0{,}13 < r < 0{,}44$. Наиболее слабые корреляции обнаружены у пунктов 2.2 (*Я понимаю ребенка, восхищаюсь им и считаю, что он знает и понимает все, о чем я думаю*) и 3.2 (*Не все близкие мне люди достаточно рады тому, что у меня родился ребенок, не все понимают, что я теперь нуждаюсь в особом отношении*). Однако их удаление из анализа не повышает надежность шкалы в целом.

Надежность шкалы «тревожный тип материнского отношения» также является приемлемой ($\alpha = 0{,}70$) при корреляции пунктов с суммарным баллом в диапазоне $0{,}22 < r < 0{,}48$. Наиболее слабые корреляции у пункта 3.1 (*Меня всегда беспокоит, когда окружающие обращают внимание на меня с ребенком*), при удалении которого из анализа надежность шкалы в целом сохраняется на уровне ($\alpha = 0{,}7$).

При проверке шкалы «гипоинфантогнозический тип материнского отношения» установлен хороший уровень надежности ($\alpha = 0{,}81$), пункты коррелируют с суммарным баллом в диапазоне $0{,}29 < r < 0{,}65$.

При проверке шкалы «депрессивный тип материнского отношения», установлен достаточный уровень надежности ($\alpha = 0{,}75$), корреляция пунктов с суммарным баллом варьирует в диапазоне $0{,}18 < r < 0{,}63$. Наиболее слабые корреляции выявлены у пункта 3.2 (*Мне немного не по себе, когда окружающие обращают внимание на меня с ребенком*), но при его удалении из анализа не происходит повышения надежности шкалы в целом.

Таким образом, показатель альфа Кронбаха по шкалам, характерным для эйфорического ($a = 0{,}62$), оптимального ($a = 0{,}74$), тревожного ($a = 0{,}70$), гипоинфантогнозического ($a = 0{,}81$), депрессивного ($a = 0{,}75$) типов материнского отношения, свидетельствует о достаточной внутренней согласованности опросника.

2. Конструктная валидность методики ТОМ (0–3)

Результатом иерархического кластерного анализа методом полных связей или «методом дальнего соседа» стало выявление пяти основных кластеров, характеризующихся сбалансированностью присутствующих шкал и двух кластеров, включающих шкалы, свойственные разным типам отношений. Кластер 1 «Оптимальный тип», включающий девять стандартных шкал, характерных для оптимального типа материнского отношения. Кластер 2 «Гипоинфантогнозический тип» также включает девять стандартных шкал, характерных для данного типа отношений. Кластер 3 «Эйфорический тип» объединил семь стандартных шкал, характеризующих эйфорическое отношение матери. Кластер 4 «Депрессивный тип» включает пять стандартных шкал, характерных для депрессивного типа отношения. Кластер 5 «Тревожный тип» объединил пять стандартных шкал, характерных для тревожного типа отношения. Данные кластеры отражают определяющий (сбалансированный) тип отношений.

Также описан кластер 6 «Тревожно-депрессивный тип», включающий шкалы тревожного и депрессивного типов отношений, характеризующийся смысловой сбалансированностью.

Кластер 7 «Смешанный тип» объединил шкалы «эйфорического» и «тревожного» типов. Наличие этого кластера вполне допустимо, учитывая предоставленную респондентам возможность выбора характеристик для разных категорий отношений, включенных в диагностические показатели методики: отношение к материнству, отношение к образу жизни, отношение к прошедшим родам, отношение к себе-матери, отношение к ребенку, отношение к грудному вскармливанию, отношение к мужу, отношение к близким, отношение к посторонним.

3. Диагностическая чувствительность показателей шкал теста отношений матери на этапе существования диады «мать — дитя»

С помощью t-критерия Стьюдента были выявлены достоверные различия средних значений показателей методики по тревожному и депрессивному типам материнского отношения ($2{,}69 \le t \le 2{,}75$ $p \le 0{,}008$). (табл. 2). Они оказались выше у женщин с опытом перинатальных потерь в анамнезе.

В результате корреляционного анализа по методу Пирсона установлены связи между типами материнского отношения, возрастом и характеристиками акушерского анамнеза женщин, принявших участие в исследовании (табл. 3).

Наиболее значимые корреляционные связи установлены между возрастом женщины и показателями по шкалам методики, отражающими оптимальный, тревожный и депрессивный типы в системе категории отношений. Причем между оптимальным типом отношений и возрастом описана отрицательная корреляционная связь ($r = -0{,}185$; $p = 0{,}008$), а между тревожным и депрессивным типами отношений и возрастом

Табл. 2. Различия средних значений показателей типов отношений по наличию опыта перинатальных потерь

Показатель	Наличие опыта перинатальных потерь	N	Среднее	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка среднего
Эйфорический тип	1,00	72	2,9444	1,84535	0,21748
	0,00	111	3,0631	2,16282	0,20529
Оптимальный тип	1,00	72	3,5139	2,23287	0,26315
	0,00	111	4,1261	2,52305	0,23948
Тревожный тип	**1,00**	**72**	**1,7222**	1,65489	0,19503
	0,00	**111**	**1,0901**	1,28310	0,12179
Гипоинфантогнозический	1,00	72	0,6944	1,40059	0,16506
	0,00	111	0,6036	1,28826	0,12228
Депрессивный тип	**1,00**	**72**	**1,5000**	1,43399	0,16900
	0,00	**111**	**0,9820**	1,15980	0,11008

Примечание: полужирный шрифт означает максимальное различие средних значений.

Table 2. Differences in mean scores on maternal attitude types by experience of perinatal loss

Variables	Experience of perinatal loss	N	Average value	Standard deviation	Standard error of the mean
Euphoric type	1.00	72	2.9444	1.84535	0.21748
	0.00	111	3.0631	2.16282	0.20529
Optimal type	1.00	72	3.5139	2.23287	0.26315
	0.00	111	4.1261	2.52305	0.23948
Anxious type	**1.00**	**72**	**1.7222**	1.65489	0.19503
	0.00	**111**	**1.0901**	1.28310	0.12179
Hypoinfantognostic type	1.00	72	0.6944	1.40059	0.16506
	0.00	111	0.6036	1.28826	0.12228
Depressive type	**1.00**	**72**	**1.5000**	1.43399	0.16900
	0.00	**111**	**0.9820**	1.15980	0.11008

Note: Bold type indicates the maximum difference between mean values.

https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-432-445

Табл. 3. Показатели коэффициента корреляции Пирсона между шкалами методики ТОМ (0–3), возрастом и данными акушерского анамнеза (N = 205)

Показатели		Возраст	Количество беременностей	Количество детей
Эйфорический тип материнского отношения	Корреляция Пирсона	–0,013	–0,122	**–0,155**
	Знч. (2-сторон.)	0,854	0,082	**0,026**
	N	205	205	205
Оптимальный тип материнского отношения	Корреляция Пирсона	**–0,185**	–0,078	0,065
	Знч. (2-сторон.)	**0,008**	0,267	0,357
	N	205	205	205
Тревожный тип материнского отношения	Корреляция Пирсона	**0,223**	**0,206**	–0,007
	Знч. (2-сторон.)	**0,001**	**0,003**	0,926
	N	205	205	205
Гипоинфантогнозический тип материнского отношения	Корреляция Пирсона	0,075	0,123	0,122
	Знч. (2-сторон.)	0,286	0,079	0,081
	N	205	205	205
Депрессивный тип материнского отношения	Корреляция Пирсона	**0,222**	**0,175**	–0,032
	Знч. (2-сторон.)	**0,001**	**0,012**	0,647
	N	205	205	205

Table 3. Pearson correlations between maternal attitude types (MAT scales, 0–3), age, and obstetric history (N = 205)

Variables		Age	Number of pregnancies	Number of children
Euphoric type	Pearson correlation	–0.013	–0.122	**–0.155**
	Meaning (2-tailed)	0.854	0.082	**0.026**
	N	205	205	205
Optimal type	Pearson correlation	**–0.185**	–0.078	0.065
	Meaning (2-tailed)	**0.008**	0.267	0.357
	N	205	205	205
Anxious type	Pearson correlation	**0.223**	**0.206**	–0.007
	Meaning (2-tailed)	**0.001**	**0.003**	0.926
	N	205	205	205
Hypoinfantognostic type	Pearson correlation	0.075	0.123	0.122
	Meaning (2-tailed)	0.286	0.079	0.081
	N	205	205	205
Depressive type	Pearson correlation	**0.222**	**0.175**	–0.032
	Meaning (2-tailed)	**0.001**	**0.012**	0.647
	N	205	205	205

прямые корреляционные связи (r = 0,223; p = 0,001). С увеличением возраста отношение матери является менее оптимальным и, напротив, возрастает тревожное и депрессивное отношение.

Установлена отрицательная слабая корреляционная связь между количеством детей и эйфорическим типом материнского отношения (r = –0,155; p = 0,0026). Чем больше количество детей у женщины, тем меньше эйфории испытывает мать при рождении следующего ребенка.

Результаты исследований с применением t-критерия Стьюдента и корреляционного анализа по методу Пирсона подтверждают диагностическую чувствительность показателей шкал теста отношений матери на этапе существования диады «мать — дитя» (ТОМ 0–3).

Обсуждение

Итогом проведенного исследования стала окончательная версия методики «Тест отношений матери на этапе существования диады “мать — дитя”» (ТОМ, 0–3), направленная на изучение особенностей материнского отношения к здоровому ребенку и младенцу с заболеванием.

Методика содержит три блока утверждений. В каждом блоке выделяется три раздела. Раздел состоит из пяти утверждений, отражающих тип материнской доминанты.

Максимальный балл по каждому типу отношений равен 9, а минимальный — 0. Если в результате тестирования набрано 7 баллов и выше по одному из типов материнской доминанты, то он считается определяющим (сбалансированным). Вариантом нормы является фиксирование разных характеристик по разным категориям отношений, что обусловливает невозможность выявить единый тип материнского отношения. Если респондент выбирает ответы, характерные для разных типов, то материнская доминанта является смешанной. При наличии у женщины всех типов отношений (оптимальное, эйфорическое, гипоинфантогнозическое, тревожное и депрессивное), можно говорить о несбалансированном смешанном типе материнской доминанты.

Проверка согласованности методики ТОМ (0–3) проведена с помощью критерия альфа Кронбаха. Для анализа надежности внутренней согласованности возможно использовать критерий Кьюдела — Ричардсона, так как переменные дихотомические. Но в статистических пакетах (SPSS, jamovi, jasp) эта формула встроена в расчет альфа Кронбаха, что указано в пояснениях к программному обеспечению, поэтому мы сочли корректным указать тот критерий, который был в статистическом выводе.

Подтверждение конструктной валидности методики было получено с применением иерархического кластерного анализа методом полной связи (англ. complete linkage) или «методом дальнего соседа». Максимальное расстояние между двумя элементами из разных кластеров является одинаковым с расстоянием между соседними кластерами. Это позволило выявить и графически отразить пять основных кластеров, характеризующихся сбалансированностью присутствующих шкал и двух кластеров, включающих шкалы, свойственные разным типам отношений, т. е. отличающихся несбалансированностью признаков, соответствующих смешанному типу материнской доминанты.

Диагностическая чувствительность показателей методики подтверждена выявлением достоверных различий средних значений показателей методики по тревожному и депрессивному типам материнского отношения (t-критерий Стьюдента) и установлением связи между типами материнского отношения, возрастом и данными акушерского анамнеза женщин, принявших участие в исследовании по методу Пирсона (r).

Выводы

Согласно результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что методика «Тест отношений матери на этапе существования диады “мать — дитя”» является валидным и качественным исследовательским инструментом. Полученные характеристики по всем видам отношений, детализированных в категориях (отношение к материнству, отношение к образу жизни, отношение к себе — матери и т. д.) и качественных критериях (оптимальное, эйфорическое, гипоинфантогнозическое, тревожное и депрессивное отношение), важны для реализации диагностической задачи и проведения в дальнейшем психотерапевтической работы с женщинами.

Методика предназначена для определения особенностей материнского отношения у женщин, находящихся в раннем послеродовом периоде или воспитывающих детей младенческого и раннего возраста (до 3 лет).

В качестве диагностического инструментария методика может быть использована клиническими и перинатальными психологами, работающими в учреждениях родовспоможения (родильный дом, перинатальный центр); в медицинских организациях стационарного типа (отделение патологии новорожденных, отделение недоношенных детей, отделение интенсивной терапии для новорожденных), где мама находится на лечении с новорожденным; в медицинских организациях амбулаторного типа (детские поликлиники, амбулаторно-фельдшерские пункты), а также в центрах ранней помощи и в центрах социально-психологического сопровождения матери и ребенка.

В данном исследовании представлены результаты проверки конструктной валидности, надежности по внутренней согласованности и оценки диагностической чувствительности методики на выборке женщин с учетом репродуктивного и акушерского анамнеза в раннем послеродовом периоде. Перспективы исследования связаны с описанием результатов валидизации методики, полученных на клинической выборке (при рождении ребенка с заболеванием) в периоде новорожденности, а также на выборке женщин, имеющих детей младенческого и раннего возраста.

 https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-432-445

Приложение 1

Инструкция: «Просим Вас из пяти утверждений, представленных в блоках, выбрать одно, наиболее точно отражающее Ваше состояние».

Текст опросника

А

I	1	Ничто не доставляет мне такого счастья, как сознание того, что я стала мамой.
	2	Я не испытываю никаких особых эмоций, связанных с тем, что я стала мамой.
	3	С тех пор, как я стала мамой, я нахожусь в нервном напряжении.
	4	В основном мне приятно сознавать, что я — мама.
	5	Я очень расстроена тем, что стала мамой
II	1	Материнство заставило меня полностью изменить образ жизни.
	2	Материнство не заставило меня существенно менять образ жизни, но я должна кое в чем себя ограничивать.
	3	Материнство я не считаю поводом для того, чтобы менять образ жизни.
	4	Материнство так меняет образ моей жизни, что она становится прекрасной.
	5	Материнство заставило меня отказаться от многих планов, теперь не суждено сбыться многим моим надеждам
III	1	Я стараюсь вообще не думать о прошедших родах.
	2	Я постоянно думаю о прошедших родах, очень переживаю, что не справилась.
	3	Я думаю, что во время родов я все сделала правильно, и не испытываю особого неудовлетворения.
	4	Когда я задумываюсь о прошедших родах, настроение у меня ухудшается, так как я почти не сомневаюсь, что все «прошло не так».
	5	Я думаю о прошедших родах как о празднике

Б

I	1	Я сомневаюсь в том, что могу справляться с обязанностями матери.
	2	Я считаю, что не смогу стать хорошей матерью.
	3	Я не задумываюсь о том, какая я мать и какую роль это играет в моей жизни.
	4	Я уверена, что стану прекрасной матерью.
	5	Я полагаю, что если постараюсь, то смогу стать хорошей матерью
II	1	Я часто с удовольствием разговариваю со своим ребенком.
	2	Я понимаю ребенка, восхищаюсь им и считаю, что он знает и понимает все, о чем я думаю.
	3	Я постоянно беспокоюсь о состоянии здоровья ребенка, стараюсь его почувствовать.
	4	Я не думаю о том, каким будет мой ребенок.
	5	Я часто думаю о том, что мой ребенок будет каким-нибудь неполноценным, и очень боюсь этого
III	1	Я не думаю о важности кормления ребенка грудью.
	2	Я с восторгом представляю себе, как кормлю (кормила) ребенка грудью.
	3	Я думаю, что кормить ребенка грудью это очень важно.
	4	Я беспокоюсь о том, что у меня есть (были) проблемы с кормлением грудью.
	5	Я почти уверена, что кормить ребенка грудью не обязательно

В

I	1	Считаю, что материнство сделало меня еще прекрасней в глазах отца моего ребенка.
	2	Материнство никак не изменило отношение ко мне отца моего ребенка.
	3	Когда я стала мамой, отец моего ребенка стал внимательнее и теплее относиться ко мне.
	4	Когда я стала мамой, моя внешность изменилась, и отец моего ребенка может (стал) холоднее относиться ко мне.
	5	Боюсь, что изменения, связанные с материнством, могут ухудшить отношение ко мне отца моего ребенка

II	1	Большинство близких мне людей разделяют мою радость по поводу рождения ребенка, и мне хорошо с ними.
	2	Не все близкие мне люди достаточно рады тому, что я у меня родился ребенок, не все понимают, что я теперь нуждаюсь в особом отношении.
	3	Большинство близких мне людей не одобряют рождение ребенка, мои отношения с ними ухудшились.
	4	Меня мало интересует отношение ко мне и моему ребенку даже близких мне людей.
	5	Некоторые близкие мне люди относятся ко мне и к ребенку неоднозначно, и это меня тревожит.
III	1	Меня всегда беспокоит, когда окружающие обращают внимание на меня с ребенком.
	2	Мне немного не по себе, когда окружающие обращают внимание на меня с ребенком.
	3	Мне приятно, когда окружающие обращают внимание на меня с ребенком.
	4	Мне безразлично, обращают внимание на меня с ребенком окружающие или нет.
	5	Я не испытываю особой неловкости, если окружающие обращают внимание на меня с ребенком.

Диагностическая таблица результатов обследования Теста отношений матери на этапе существования диады «мать — дитя»

Блоки	Разделы	Оптимальный	Эйфорический	Гипоинфантогнозический	Тревожный	Депрессивный
А	I	4	1	2	3	5
	II	2	4	3	1	5
	III	3	5	1	2	4
Б	I	5	4	3	1	2
	II	1	2	4	3	5
	III	3	2	1	5	4
В	I	3	1	2	5	4
	II	1	2	4	5	3
	III	5	3	4	2	1
Всего						

После выполнения задания необходимо перенести результаты в диагностическую таблицу, а затем в Протокол исследования, отметив в каждом блоке соответствующую выбранному утверждению цифру. В нижней строке таблицы — «Всего» — отражается результат подсчета количества отмеченных цифр в каждом столбце. Подсчета суммы баллов не производится. Заполнение Протокола исследования необходимо для определения общего типа материнского отношения по всем категориям отношений. Вариантом нормы является получение разных характеристик по разным категориям отношений, что иногда предусматривает невозможность выявить единый тип материнского отношения.

Протокол исследования

Параметры		О	Г	Э	Т	Д
А. Отношение к материнству	Отношение к материнству					
	Отношение к образу жизни					
	Отношение к прошедшим родам					
Б. Отношение к системе «мать — дитя»	Отношение к себе-матери					
	Отношение к ребенку					
	Отношение к грудному вскармливанию					
В. Отношение к мнению окружающих	Отношение к мужу					
	Отношение к близким					
	Отношение к посторонним					
Всего						

https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2026-8-3-432-445

Конфликт интересов

Автор заявляет 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

Проведенное исследование соответствует этическим стандартам Хельсинкской декларации ВМА и одобрено локальным этическим комитетом ГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет» Минздрава России (протокол № 49 от 30.09.2021 г.).

Ethics Approval

The study complies with the ethical standards of the WMA Helsinki Declaration and was approved by the local ethics committee of Yaroslavl State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Minutes of the Meeting No. 49, 30 September 2021).

Заявление о доступности данных

Данные недоступны по этическим причинам.

Data Availability Statement

The data reported in this study cannot be made publicly available for ethical reasons.

Список литературы

Галасюк, И. Н., Митина, О. В. (2020) Взаимодействие родителя с ребенком раннего возраста: структура и динамика родительской отзывчивости. *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, с. 72–86. https://doi.org/10.17759/chp.2020160408

Добряков, И. В. (2015) *Перинатальная психология*. 2-е изд. СПб.: Питер, 347 с.

Добряков, И. В., Прохоров, В. Н., Прохорова, О. В. (2016) Психологическая диагностика в перинатальной психологии. В кн.: *Диагностика в медицинской (клинической) психологии: современное состояние и перспективы*. М.: Сам Полиграфист, с. 118–132.

Золотова, И. А. (2012) Исследование ценности новорожденного у несовладающих женщин. *Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, т. 18, № 3, с. 198–203. EDN: PYNTXZ

Золотова, И. А. (2024a) Особенности клинико-психологического консультирования женщин с учетом их психоэмоционального состояния при рождении ребенка с заболеванием в периоде новорожденности. *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*, т. 124, № 3, с. 71–78. https://doi.org/10.26617/1810-3111-2024-3(124)-71-78

Золотова, И. А. (2024b) Роль фигуры отца ребенка при формировании материнского отношения к новорожденному с заболеванием. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 4, с. 534–542. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-534-542

Карпинский, К. В. (2022) Личностный смысл ребенка в регуляции детско-родительских отношений. В кн.: Н. Л. Карпова, Е. А. Петрова, О. В. Зотова (ред.). *Общение в эпоху конвергенции технологий*. М.: Изд-во Психологического института Российской академии образования, с. 208–211.

Карпинский, К. В. (2024) Шкала ценностного отношения к детям: разработка, валидизация, стандартизация. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 4, с. 543–567. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-543-567

Морозова, Ф. А., Александрова, Л. А. (2023) Психологические ресурсы и родительская позиция матерей, воспитывающих детей с инвалидностью. В кн.: *Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. М.: Бахрах-М, с. 232–236.

Трушкина, С. В. (2021) Содержание нормативных представлений о материнстве у женщин, имеющих детей раннего возраста. *Актуальные проблемы психологического знания*, № 4 (57), с. 189–198. https://doi.org/10.51944/2073-8544_2021_4_189

Трушкина, С. В. (2025) Нормативные модели материнства у женщин, имеющих детей раннего возраста. В кн.: И. А. Золотова (ред.). *Современная перинатальная психология в научно-практических клинических исследованиях*. Ярославль: Аверс Плюс, с. 96–137.

Филиппова, Г. Г. (2002) *Психология материнства*. М.: Изд-во Института Психотерапии, 240 с.

Ionio, C., Mascheroni, E., Lista, G. et al. (2022) Monochorionic twins and the early mother-infant relationship: An exploratory observational study of mother-infant interaction in the post-partum period. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no. 5, article 2821. https://doi.org/10.3390/ijerph19052821

Lieberman, M., Lohmander, A., Gustavsson, L. (2019) Parents' contingent responses in communication with 10-month-old children in a clinical group with typical or late babbling. *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 33, no. 10–11, pp. 1050–1062. https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1602848

Marquis-Brideau, C., Bernier, A., Cimon-Paquet, C., Sirois, M.-S. (2023) Trajectory of quality of mother-child interactions: Prospective links with child socioemotional functioning. *Social Development*, vol. 32, no. 2, pp. 566–580. https://doi.org/10.1111/sode.12644

Perone, S., Gartstein, M. A. (2019) Relations between dynamics of parent-infant interactions and baseline EEG functional connectivity. *Infant Behavior and Development*, vol. 57, article 101344. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101344

Zhang, L, Liontos, D, Olsson, C. A. et al. (2025) Early relational health and its impact on the developing brain: A scoping review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 29, pp. 229–240. https://doi.org/10.1007/s10567-025-00545-3

References

Dobryakov, I. V. (2015) *Perinatal psychology*. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 347 p. (In Russian)

Dobryakov, I. V., Prokhorov, V. N., Prokhorova, O. V. (2016) Psychological diagnostics in perinatal psychology. In: *Diagnostics in medical (clinical) psychology: current state and prospects*. Moscow: Sam Polygraphist Publ., pp. 118–132. (In Russian)

Filippova, G. G. (2002) *Psychology of motherhood*. Moscow: Institute of Psychotherapy Publ., 240 p. (In Russian)

Galasyuk, I. N., Mitina, O. V. (2020) The interaction of the parent with the young child: Structure and dynamics of parental responsiveness. *Cultural-Historical psychology*, vol. 16, no. 4, pp. 72–86. https://doi.org/10.17759/chp.2020160408 (In Russian)

Ionio, C., Mascheroni, E., Lista, G. et al. (2022) Monochorionic twins and the early mother-infant relationship: An exploratory observational study of mother-infant interaction in the post-partum period. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no. 5, article 2821. https://doi.org/10.3390/ijerph19052821 (In English)

Karpinski, K. V. (2022) Personal meaning of a child as a regulator of parent-child relations. In: N. L. Karpova, E. A. Petrova, O. V. Zotova (eds.). *Communication in an era of technology convergence*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., pp. 208–211. (In Russian)

Karpinski, K. V. (2024) The value of children scale: Development, validation and standardization. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 4, pp. 543–567. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-543-567 (In Russian)

Lieberman, M., Lohmander, A., Gustavsson, L. (2019) Parents' contingent responses in communication with 10-month-old children in a clinical group with typical or late babbling. *Clinical Linguistics & Phonetics*, vol. 33, no. 10–11, pp. 1050–1062. https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1602848 (In English)

Marquis-Brideau, C., Bernier, A., Cimon-Paquet, C., Sirois, M.-S. (2023) Trajectory of quality of mother-child interactions: Prospective links with child socioemotional functioning. *Social Development*, vol. 32, no. 2, pp. 566–580. https://doi.org/10.1111/sode.12644 (In English)

Morozova, F. A., Aleksandrova, L. A. (2023) Psychological resources and parental position of mothers raising children with disabilities. In: *Psychological assistance to socially unprotected persons using remote technologies. Proceedings of the 9th All Russian Scientific and Practical Conference with international participation*. Moscow: Bakhrakh-M Publ., pp. 232–236. (In Russian)

Perone, S., Gartstein, M. A. (2019) Relations between dynamics of parent-infant interactions and baseline EEG functional connectivity. *Infant Behavior and Development*, vol. 57, article 101344. https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101344 (In English)

Trushkina, S. V. (2021) The content of normative ideas about motherhood in women with young children. *Actual Problems of Psychological Knowledge*, no. 4 (57), pp. 189–198. https://doi.org/10.51944/2073-8544_2021_4_189 (In Russian)

Trushkina, S. V. (2025) Normative models of motherhood in women with young children. In: I. A. Zolotova (ed.). *Modern perinatal psychology in scientific and practical clinical research*. Yaroslavl: Avers Plus Publ., pp. 96–137. (In Russian)

Zhang, L, Liontos, D, Olsson, C. A. et al. (2025) Early relational health and its impact on the developing brain: A scoping review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, vol. 29, pp. 229–240. https://doi.org/10.1007/s10567-025-00545-3 (In English)

Zolotova, I. A. (2024) Research of value of newborn in non-coping women. *Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenology. Sociokinetics*, vol. 18, no. 3, pp. 198–203. (In Russian)

Zolotova, I. A. (2024a) Features of clinical and psychological counseling of women taking into account their psycho-emotional state at the birth of a child with a disease in the neonatal period. *Siberian Herald of Psychiatry and Addiction Psychiatry*, vol. 124, no. 3, pp. 71–78. https://doi.org/10.26617/1810-3111-2024-3(124)-71-78 (In Russian)

Zolotova, I. A. (2024b) The role of the figure of the child's father in the development of maternal attitude to a newborn with a disease. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 4, pp. 534–542. https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-534-542 (In Russian)

Сведения об авторе

Ирина Александровна Золотова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Ярославский государственный медицинский университет
SPIN-код: 2770-9166, ORCID: 0009-0007-5041-0082, e-mail: iazolotova@mail.ru

Author

Irina A. Zolotova, Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Yaroslavl State Medical University
SPIN: 2770-9166, ORCID: 0009-0007-5041-0082, e-mail: iazolotova@mail.ru